Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání

Bakalářská práce

ROZVOJ ČTENÁŘSKÉ PREGRAMOTNOSTI U DVOULETÝCH DĚTÍ V ZAŘÍZENÍCH PŘEDŠKOLNÍHO TYPU

Development of reading pre-literacy in two-year-olds in facilities for preschool children

Iveta Brajerová
Praha, 2020

Vedoucí bakalářské práce: PhDr. Veronika Laufková, Ph.D.
Studijní program: Specializace v pedagogice
Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

Odevzdáním této bakalářské práce na téma *Rozvoj čtenářské pregramotnosti u dvouletých dětí v zařízeních předškolního typu* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Dobříš, 27.4. 2020

Poděkování: Mé největší poděkování patří paní doktorce Veronice Laufkové, která mi byla velkou oporou, vycházela mi vstříc, povzbuzovala mě a dávala mi cenné rady a připomínky. Bez ní by tato práce nevypadala tak, jak vypadá, a já jsem jí za to velmi vděčná. Mé poděkování bych chtěla věnovat i svým spolužačkám z oboru, které vytvořily přátelský a ochotný kolektiv, a na které jsem se mohla obrátit se všemi svými nejasnostmi a problémy.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se věnuje rozvoji čtenářské pregramotnosti u dvouletých dětí v zařízeních předškolního typu. Částečně navazuje na změnu legislativy v přijímání dvouletých dětí do mateřských škol a faktu, že se počet dvouletých dětí v mateřských školách každým rokem zvyšuje, ale teoretických publikací na toto téma je v České republice poskrovnu. Mezi málo probádaná témata patří i rozvoj čtenářské pregramotnosti u této věkové kategorie.

Teoretická část je věnována charakteristice dvouletých dětí v zařízeních předškolního typu, bližší specifikaci předškolních zařízení v České republice, čtenářské pregramotnosti s ohledem na děti dvouleté, současné dětské literatuře a českým nakladatelstvím, interaktivním knihám a projektu Bookstart (mezinárodní iniciativa knihoven zaměřená na nejmenší čtenáře a jejich rodiče).

Praktická část byla založena na kvalitativním výzkumu. Základní výzkumná otázka zněla: *„Jakým způsobem pedagogové mateřských škol přistupují k rozvoji čtenářské pregramotnosti u dvouletých dětí v zařízeních předškolního typu?“* Doplňující výzkumné otázky byly formulovány následovně: *„Jak jsou vybavené MŠ knihami, časopisy pro dvouleté děti? Jakými tituly a proč?“*, *„Mají děti volný celodenní přístup ke knihám, časopisům – jakým způsobem?“*, *„Jaké aktivity s dvouletými dětmi učitelé volí pro rozvoj čtenářské pregramotnosti?“* a *„Jakým způsobem spolupracují MŠ s rodiči či knihovnami na rozvoji čtenářské pregramotnosti u dvouletých dětí?“*. Na základě rozhovoru a dotazníku s otevřenými otázkami s osmi pedagogy a jednou knihovnicí jsem analyzovala otevřeným kódováním získaná data a vyhodnocovala výzkumné otázky.

Výsledky analýzy by se daly shrnout následovně: Čtenářská pregramotnost u dvouletých dětí v zařízeních předškolního typu probíhá nejčastěji v rámci společných programů se staršími dětmi (u heterogenních skupin). U homogenních tříd dvouletých dětí jsou nejčastějšími aktivitami individuální prohlížení knih, rozvoj slovní zásoby v podobě říkadel, písniček… Nejzásadnější oblast rozvoje čtenářské pregramotnosti u dvouletých dětí je pozitivní vztah ke knihám, rozvoj slovní zásoby a správné zacházení s knihou.

Předškolní zařízení jsou dobře vybavena knihami pro všechny věkové kategorie (včetně dvouletých dětí). Ve všech zařízeních mají děti určitým způsobem zajištěn celodenní přístup ke knihám, ale v některých školkách nejsou hojně využívány. Co se týče spolupráce s knihovnami, tak homogenní třídy s nimi nespolupracují vůbec (kvůli bezpečnosti a náročné organizaci). U heterogenních tříd je spolupráce s knihovnami obvyklejší a případné návštěvy jsou snáze

uskutečnitelné. Spolupráce s rodiči má mnoho podob, ale nejčastější je nošení oblíbených knih z domova a jejich následné představení ostatním dětem.

Praktická část je doplněna seznamem doporučené dětské literatury pro dvouleté děti, která může být inspirací pro pedagogy i rodiče a doporučeními pro rozvoj čtenářské pregramotnosti u dvouletých dětí: přizpůsobovat program vývojovým specifikům dvouletých dětí, neopomíjet důležitost pasivního pozorování a učení nápodobou, aktivizovat děti během práce s knihou (pohybem, praktickými úkoly, knížkami s interaktivními prvky), podporovat vlastní zájem o knihy, dodržovat pravidla půjčování knih a zacházení s nimi, mít k dispozici vhodný typ knížek pro různé věkové kategorie a pomáhat dětem s výběrem pro ně vyhovujících knih a spolupracovat s rodiči a knihovnami na rozvoji čtenářské pregramotnosti.

KLÍČOVÁ SLOVA

čtenářská pregramotnost, dvouleté děti v zařízeních předškolního typu, práce s knihou, dětská nakladatelství, dětské knihy pro dvouleté děti

ABSTRACT

The bachelor thesis deals with the development of reading pre-literacy in two-year-olds in facilities for preschool children. It follows a change in legislation that results in the compulsory admission of two-year-olds to kindergartens and the fact that the number of two-year-olds in nursery schools is increasing every year, but there are only a few theoretical publications on this topic in the Czech Republic. The development of reading pre-literacy in this age category belongs among the less explored topics too.

The theoretical part focuses on the characteristics of two-year-olds in preschool-type facilities, provides a detailed specification of preschool facilities in the Czech Republic, reading literacy concerning two-year-olds, contemporary children's literature and Czech publishing houses, interactive books from the Magic Reading series by Albi and the Bookstart project (an international library initiative aimed at the youngest readers and their parents).

The practical part was based on the qualitative research. The research question I have asked is “How do kindergarten educators approach the development of reading pre-literacy among two-year-olds in pre-school facilities?” Other additional research questions are: “How are kindergartens equipped with books, magazines for two-year-olds? What titles and why?”, “Do children have full day-to-day access to books, magazines - how? ”, "What activities do teachers choose to develop reading pre-literacy in two-year-olds? ” and “ How do kindergartens collaborate with parents and libraries to enhance reading pre-literacy in two-year-olds?” Based on an interview and an open-ended questionnaire with 8 educators and one librarian, I analyzed the data obtained by open coding and evaluated the research questions.

The results of the analysis could be summarized as follows: Reading literacy in two-year-old children in preschool facilities is most often carried out in joint programs when the youngest children work together with older children (in heterogeneous groups). In homogeneous two-year-old classes, the most frequent activities are individual book browsing, vocabulary development in the form of rhymes, songs.

Preschools are well equipped with books for all ages (including two-year-olds). In all facilities, children have some access to books in some way, but in some kindergartens, they are not widely used. In terms of collaboration with libraries, homogeneous classes do not collaborate with them at all (due to security and demanding organization). For heterogeneous classes, collaboration with libraries is more common and possible visits are easier to make.

Collaboration with parents takes many forms, but the most common is carrying your favorite books from home and presenting to the other children.

The practical part provides a detailed list of children's literature suitable for two-year-olds, which can be the inspiration for the educator as well as parents and recommendations of development of reading pre-literacy in two-year-olds: adapting the program to the developmental specifics of two-year-olds, not neglecting the importance of passive observation and imitation learning, activate children while working with a book (movement, practical tasks, books with interactive elements), support their interest in books (own initiative to use books), having rules for borrowing and manipulation with books, having a suitable type of book available for different age categories, helping children to choose books that are suitable for them and cooperate with parents and libraries to develop reading pre-literacy.

KEYWORDS

reading pre-literacy, two-year-olds in pre-school facilities, working with a book, children's publishing houses, children's books for two-year-olds

OBSAH

ÚVOD A CÍL PRÁCE 11

I. TEORETICKÁ ČÁST 12

1. CHARAKTERISTIKA DVOULETÉHO DÍTĚTE 12

1.1 Kognitivní vývoj 12

1.2 Vývoj jemné a hrubé motoriky 13

1.3 Vývoj řeči 14

1.4 Emoční vývoj a socializace 15

1.5 Hra dvouletého dítěte 16

1.6 Denní aktivity dvouletého dítěte 17

2 ZAŘÍZENÍ PRO DĚTI DO TŘÍ LET VĚKU 18

2.1 Jesle 18

2.2 Soukromá zařízení denní péče o děti do tří let věku 18

2.3 Dvouleté děti v mateřských školách 19

2.4 Další možnosti zajištění péče a vzdělávání 20

2.5 Mýty ohledně péče o nejmenší 21

3 ČTENÁŘSKÁ PREGRAMOTNOST 22

3.1 Pojem čtenářská gramotnost 22

3.2 Pojem čtenářská pregramotnost 24

3.3 Úloha rodiny 25

3.4 Úloha mateřské školy 25

3.5 Čtenářské strategie 26

3.6 Čtenářská pregramotnost v RVP PV 29

3.7 Činnosti z oblasti čtenářské pregramotnosti v MŠ 31

3.8 Příklady konkrétních aktivit rozvoje čtenářské pregramotnosti v MŠ 33

4 DĚTSKÁ LITERATURA 35
4.1 Současná dětská literatura 37
4.1.1 Albatros 38
4.1.2 Baobab 39
4.1.3 Běžíliška 39
4.1.4 Host 40
4.1.5 Labyrint 40
4.1.6 Meander 41
4.1.7 Paseka 41
4.1.8 Pasparta 42
4.2 Kouzelné čtení 42
4.3 Projekt Bookstart 43
II. PRAKTICKÁ ČÁST 45
1 CÍL A METODOLOGIE 45
1.1 Cíl 45
1.2 Metodologie 45
1.3 Charakteristika výzkumného vzorku 46
2 KVALITATIVNÍ DOTAZNÍK 47
2.1 Otázky 47
2.2 Vyhodnocení dotazníku 48
2.2.1 Přizpůsobování denního režimu dvouletým dětem 48
2.2.2 Přístup dvouletých dětí ke knihám a časopisům 49
2.2.3 Vybavenost dětských knihoven 49
2.2.4 Tituly pro dvouleté děti 49
2.2.5 Interaktivní knihy pro děti z edice Kouzelné čtení 50
2.2.6 Pojem čtenářská pregramotnost 50

2.2.7 Rozvoj čtenářské pregramotnosti a vztahu dětí ke knihám 51
2.2.8 Čtenářské strategie 52
2.2.9 Zapojení dvouletých dětí do rozvoje čtenářské pregramotnosti 52
2.2.10 Zdroje inspirací na dětské knihy 53
2.2.11 Spolupráce s knihovnami 53
2.2.12 Spolupráce s rodiči 53
2.3 Shrnutí výsledků a odpovědi na výzkumné otázky 54
3 NÁVŠTĚVA PROGRAMU PRO NEJMENŠÍ V MĚSTSKÉ KNIHOVNĚ 56
3.1 O programu Knihomrně 56
3.1.1 Vedoucí lektorka programů 57
3.1.2 Cíl lekcí 57
3.1.3 Program lekcí 58
3.1.4 Doporučené knihy 58
3.1.5 Využití v předškolních zařízeních 59
4 SEZNAM DOPORUČENÝCH SOUČASNÝCH KNIH PRO DVOULETÉ DĚTI 59
DISKUZE 62
ZÁVĚR 65
SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK 67
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ 68
1 PŘÍLOHY 74
1.1 Příloha č. 1 – Ukázka vyplněného dotazníku (E.R.) 74
1.2 Příloha č. 2 – Rozhovor s paní Romanou B. 76
1.3 Příloha č. 3 – Fotodokumentace programu „Knihomrně“ 79
1.4 Příloha č. 4 – Lekce pro práci s knihou s dvouletými dětmi 80
1.5 Příloha č. 5 – Obrázek Kvaka 85
1.6 Příloha č. 6 - Ovečky (B. Viskupová) 86

ÚVOD A CÍL PRÁCE

K tomuto tématu jsem se dostala poměrně náhodou. Ve druhém ročníku našeho studia jsme měli předmět Literatura pro děti s didaktikou, který nás učila paní doktorka Veronika Laufková. Její hodiny pro mě byly velmi obohacující a inspirativní. Jsem vděčná za veškeré její tipy pro práci s knihou v MŠ a také za velký soubor knížek, které nám v rámci hodin představovala a většinu i přinesla na ukázku.

Tento předmět mi byl blízký i s ohledem na moji specializaci – dramatickou výchovu. V mateřské škole dramatická výchova často probíhá za přítomnosti dětské literatury, takže jsem velmi ocenila prezentaci konkrétních titulů i činností s vidinou využití těchto poznatků nejen v literární výchově. Myslím, že tyto dvě vzdělávací oblasti se dají v mateřské škole dobře doplňovat.

V této době jsem uvažovala o tom, jaké téma si zvolit pro svou bakalářskou práci. Mé rozhodnutí věnovat se prací s knihou v mateřské škole bylo kombinací mého vlastního zájmu prozkoumávat sféru čtenářské pregramotnosti u předškolních dětí a velkého nadšení a zájmu o dětskou literaturu, který má doktorka Laufková. Je mi v mnoha ohledech velkou inspirací, a proto jsem ji oslovila, jestli by se nestala vedoucí mé bakalářské práce.

Věděla jsem, že se chci věnovat činnostmi s knihou, ale konkrétní představu jsem v hlavě neměla. Paní doktorka mi právě jako jedno z témat nabídla menší výzvu, věnovat se nejmladší věkové skupině, která se v současné době v mateřské škole objevuje, a tou je skupina dvouletých dětí. Vzhledem k malé probádanosti této oblasti jsme se shodly na tom, že má práce se bude zakládat na konkrétních zkušenostech pedagogů, kteří již pracují s dvouletými dětmi, na sestavení seznamu vhodné literatury pro dvouleté děti a na výsledných doporučeních, která propojí teoretickou a praktickou část.

Teoretická část se věnuje charakteristice dvouletých dětí v předškolních zařízeních, prací s knihou a současné dětské literatuře s ohledem na děti dvouleté. Praktická část je zaměřena na analýzu kvalitativního dotazníku týkajícího se osobních zkušeností pedagogů ohledně rozvoje čtenářské pregramotnosti u dvouletých dětí. Součástí praktické části bude též seznam vytipovaných knížek pro danou věkovou kategorii a rozhovor s lektorkou programů pro nejmenší čtenáře z dobříšské knihovny. **Cílem** této práce je zjistit, zda a jakým způsobem pedagogové mateřských škol přistupují k rozvoji čtenářské pregramotnosti u dvouletých dětí v zařízeních předškolního typu a na tomto zjištění založit vlastní doporučení do praxe.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. CHARAKTERISTIKA DVOULETÉHO DÍTĚTE

Druhý rok života dítěte je z vývojového hlediska velmi významné období. Jedná se o období poměrně rychlých změn v oblasti řečové, v osamostatňování se a v oblasti motorických dovedností, obzvláště ve zdokonalování pohybových aktivit. Dítě chce experimentovat, poznávat, objevovat. V tomto věku zastává primární výchovu rodina a institucionální předškolní výchova ji má doplňovat a zajišťovat vhodné prostředí. (Kropáčková, Splavcová, 2016)

Každé dítě se vyvíjí odlišným tempem, takže informace o vývojových schopnostech a dovednostech se odrážejí od určitého průměru a nelze je tedy brát příliš dogmaticky. U každého dítěte bychom měli respektovat jeho individuální zvláštnosti vývoje.

1.1 Kognitivní vývoj

Kolem druhého roku nastává v kognitivním vývoji přelom. Ukončuje se vývoj senzomotorické inteligence a začíná se rozvíjet symbolické a předpojmové myšlení. Tato fáze probíhá přibližně do čtyř let, kdy navazuje fáze názorového (intuitivního) myšlení. Dítě užívá slova jako „předpojmy“. Ty jsou nejisté, pomíjivé a založené na nedůležitých vlastnostech. Nachází se někde mezi konkrétními věcmi (prvky) a obecností třídy. Piaget to uvádí na příkladu, kdy dítě nerozlišuje mezi slimákem, kterého vidí na cestě a slimákem jako představitelem třídy prvků (druhu). (Langmeier, 2006)

Dítě si v tomto věku začíná uvědomovat určité zákonitosti okolního světa. Dítě se učí poznávat pravidla každodenního života a nalézá v nich pocit bezpečí, protože díky zkušenosti dokáže odhadnout, co bude následovat. Rozšiřuje si schopnost vnímat realitu v širším časovém kontextu. Některé děti, zejména ty úzkostnější, proto v tomto období snáze inklinují ke stereotypům (například v jídle, mytí…). (Vágnerová, 2000)

Manipulace s předměty se postupně mění od metody pokus – omyl (zkoušení všech variant) k využití jednoduchých představ na úrovni svého vědomí. Dítě si již dokáže představit některé možnosti, aniž by je muselo všechny zkoušet. Vidět to můžeme například u přiřazování geometrických útvarů k příslušným otvorům. Dítě v senzomotorickém období bude zkoušet všechny útvary, kdežto dítě v symbolické fázi se nejprve „zamyslí“ a pak zkusí stejný (nebo podobný) útvar. (Vágnerová, 2000)

Rozvoj v oblasti poznávacích procesů také vede k počátkům symbolické hry. Dítě se odpoutává od reálných objektů a začínají se v jeho hře objevovat symboly. Ty mu slouží jako náhrada za jiné nedostupné nebo nedosažitelné předměty. Symbolická hra dítěti slouží kromě kognitivního rozvoje také k uvolnění psychického napětí. Dítě si transformuje své zkušenosti do podoby, která mu vyhovuje. Pomáhá mu se vyrovnávat se situacemi, které jsou pro něj těžké nebo nepochopitelné. (Vágnerová, 2000)

1.2 Vývoj jemné a hrubé motoriky

Vývoj hrubé motoriky je vidět z vnějšího pohledu. Dvouleté dítě je již schopno běhu, který je z počátku strnulý a o široké bázi. Lépe se vyrovnává s nerovností terénu a umí překračovat práh. Začíná chodit po schodech bez dopomoci dospělého a do třetího roku obvykle zvládá střídat nohy. Větší obtíže mají děti s chůzí ze schodů, kterou ovládají až ke konci tohoto období. Dítě se také učí poskok snožmo na místě, pravý skok s překonáním určité vzdálenosti umí až ve třech letech. (Langmeier, 2006)

Dítě v tomto věku je doslova fascinováno pohybem a u dítěte je přirozená zvýšená potřeba aktivity. Pokud není tato potřeba uspokojena, může to u dítěte vyvolávat napětí a podrážděnost. Navíc samostatná lokomoce je přirozeným stimulantem poznávání a dítěti by v pohybu nemělo být bráněno. Je velmi důležité uzpůsobit prostor v mateřské škole tak, aby zde měly děti dostatek volného pohybu (například pro ježdění na odstrkovadlech, tlačení kočárků…). (Kropáčková, Splavcová, 2016)

Důležitá schopnost, rozvíjející se v tomto věku, je schopnost ovládat vyměšování. Dítě se ji dokáže učit ve chvíli, kdy je schopné ovládat funkci svěračů. Proto zde hrozí riziko neurotizace při předčasném či nevhodném nácviku vyměšování. Dítě si při něm může vybudovat obranné mechanismy, které mohou trvat i do pozdějšího věku. (Vágnerová, 2000)

Jemná motorika se také rychle vyvíjí. Kostky už dokáže nejen uchopovat, ale i rovnat jak vodorovně, tak i svisle (malé věže). Začíná být schopné přiřazovat různé geometrické tvary k daným otvorům. Zdokonalení jemné motoriky je nejvíce patrné při prvních pokusech o malbu. Dvouleté dítě většinou zvládá napodobit kresbu vertikální a kruhové čáry, ale celé období čmárání je poměrně složité a je ovlivněno mnoha faktory. (Langmeier, 2006)

Zajímavý je pro naše téma vývoj obracení stránek knihy. Langmeier v Příloze 2 publikace Vývojová psychologie uvádí, že dítě v jednom roce je schopné pouze pomáhat obracet stránky,

kolem 18. měsíce samostatně obrací několik stránek zároveň a mezi druhým a třetím rokem se učí obracet stránky jednotlivě.

1.3 Vývoj řeči

Již v prenatálním vývoji je dítě schopné registrovat sluchové podněty z vnější – při čtení vnímá intonaci i barvu hlasu. Dítě od narození dává přednost lidskému hlasu před ostatními zvuky. Pro rozvoj jeho vnímání a porozumění je vhodné dítěti již od raného věku vyprávět a předčítat. Pokud dítě v období, kdy ještě samo neumí mluvit, nemá dostatek řečových podnětů, může dojít k opožďování vývoje řeči. Rozvoj řeči je nezbytný pro jeho další učení. (Houšková, Laufková, 2018)

Po prvních narozeninách dítěte se začíná projevovat jeho zájem o obrázkové knížky. Jeho pozornost je sice velmi krátká, ale provází ji zjevná radost – sahání po obrázcích v knížce, plácání po stránkách rukama, smích či veselé vřískání. Dítě takto dává najevo své uspokojení z poznání. Jde o začátek dětského „čtení“. Kolem půldruhého roku dítě ukazuje obrázky v knížce („Kde je…?“) a také začíná samo obracet stránky – nejprve více najednou, později po jedné. Prohlížení knížky doprovázíme naším pojmenováváním předmětů a popisem dějů. Zpočátku volíme jednoduché slabiky pro artikulaci a citoslovce. Mimo čtení zahrnujeme předříkávání říkanek a zpívání. (Houšková, Laufková, 2018)

Mezi druhým a třetím rokem zaznamenáváme značný nárůst slovní zásoby. Aktivní slovní zásoba činí v 24 měsících 200–300 slov a v 36 měsících 700–900 slov. Během prvního roku se objevují krátké věty bez konkrétního významu. Ty se v průběhu druhého roku rozšiřují na věty o délce tří až čtyř slov a ke konci o délce osmi až devíti slov. Dítě v tomto věku rádo využívá řeč, hraje si se slovy a dobře rozumí mluvené řeči. Po druhých narozeninách se také postupně ztrácí dětský žargon (bezvýznamové žvatlání se zřetelnou intonací). (Langmeier, 2006)

Ve dvou letech se také zdokonaluje obracení a prohlížení knížek. Při popisu obrázku už se neomezuje pouze na pojmenování určitého objektu, ale umí též rozlišovat některé detaily. Také se učí rozpoznávat činnosti na obrázku a odpovídat na otázku: „Co dělá…?“. Mívá své oblíbené knížky a obrázky, ke kterým se rádo vrací. Dítě začíná používat minulého času a množného čísla. V polovině druhého roku rozumí 2–3 předložkám (na, pod, za, do…) a chápe pojmy velký – malý, nahoru – dolů, hlasitě – tiše. (Langmeier, 2006)

Jedním projevem toho, že děti mají rádi opakování a také vracení se k různým knížkám a textům je, že děti ve dvou letech znají velké množství říkanek, básniček, písniček… Knížky

jsou pro děti nástrojem vzdělávání. Jejich zájem už není pouze o obrázky, ale také o obsažený děj. Věnují pozornost jednotlivým postavám, tomu co říkají, jak se tváří atd. Po třetím roce je většina dětí schopná vyprávět jednoduchý příběh, se kterým se několikrát setkalo. Jejich vyprávění se týká hlavně toho, co je zaujalo a co ne, co je pro text podstatné – pro chlapce je to častěji děj (v jejich řeči obvykle převládají slovesa) a pro děvčata spíše jednotlivé vlastnosti lidí a věcí (v jejich řeči převažují spíše přídavná jména). (Houšková, Laufková, 2018)

Řeč je velmi důležitá pro sociální rozvoj. Dítě se učí komunikovat se světem a tím rozvíjí sociální vazby. Dítě má sice vrozené dispozice pro rozvoj řeči, ale aby se naučilo mluvit, potřebuje k tomu verbální model – učení se nápodobou ostatních lidí. Úroveň a způsob řeči může mít pro pedagogy vypovídající hodnotu o domácím působení. Pokud má zdravé dítě podnětné prostředí, lze předpokládat, že úroveň jeho řečových schopností bude na dobré úrovni. (Vágnerová, 2000)

1.4 Emoční vývoj a socializace

V tomto období stále přetrvává fixace na matku či jiné dospělé členy rodiny. Odloučení můžou vyvolávat separační reakce. Trvá-li odloučení delší dobu, hrozí nebezpečí narušení osobnosti a narušení psychomotorického vývoje. Patrné to může být hlavně při pobytu dítěte v nemocnici, bez přítomnosti rodičů. Děti se totiž samy přirozeně postupně vzdalují od matky (je spojeno se zvědavostí), problém však nastává ve chvíli, kdy jsou odtrhnuty násilně, bez možnosti ovlivnění situace. (Langmeier, 2006)

Co se týče vhodnosti zařazováním dvouletých dětí do mateřských škol, lze odpovědět konstatováním, že jako jsou některé tříleté nebo čtyřleté děti nezralé pro vstup do mateřské školy a mají problém s adaptací, existují naopak i děti dvouleté, které nemají problém se v MŠ adaptovat a s radostí navštěvují mateřské školy či jiné zařízení. (Kropáčková, Splavcová, 2016)

I když je pro dvouleté dítě stále nejdůležitější osobou matka, postupně si rozšiřuje okruh sociálních vazeb. Projevuje se to zejména v širší rodině, kdy se utváří vztahy mezi sourozenci, prarodiči atd. Může se objevovat žárlivost, a to nejčastěji ve vztahu k narození mladšího sourozence. Při přiměřené výchově v rodině se však dítě časem naučí se svou žárlivostí pracovat. (Langmeier, 2006)

Kolem druhého roku si dítě začíná budovat vztahy k stejně starým dětem. Děti si krátce vyměňují pozornost, přetahují se o hračky, ale také si předměty podávají. Objevuje se paralelní hra, při které si děti hrají téměř nezávisle na sobě a po třetím roce děti začínají spolupracovat

či soupeřit. Hra je zatím zaměřena na jednoduchou manipulaci, odhalování základních vlastností a experimentování. (Langmeier, 2006)

Prohlubuje se také potřeba komunikace. Ta podněcuje stále větší rozvoj v řečové oblasti. Pomáhá dítěti se více osamostatňovat a aktivně sdělovat své připomínky a přání. Díky řeči se snáze budují již zmiňované sociální kontakty a často pro dítě není tak podstatný obsah sdělení jako spíše udržení kontaktu. Pomocí mluvy se dají jednoduše získat také informace, což vede k časté otázce: „Co to je?“. (Vágnerová, 2000)

Spolu se socializací přichází také učení se normám chování. Dítě pozoruje ostatní, jejich chování napodobuje a lépe mu rozumí díky verbálnímu vysvětlení. Dospělí často doplňují pravidla o důvod, proč bychom je měli dodržovat – musíme být potichu, abychom neprobudili ostatní. Dítě pravidla přijímá více, pokud je slovní komentář v souladu s reálnou situací. Přestože děti občas projeví averzi vůči dodržování pravidel, platný řád jim pomáhá orientovat se ve světě a naplňovat potřebu jistoty a bezpečí. (Vágnerová, 2000)

Někdy bývá období mezi prvním a třetím rokem označováno jako fáze vzdoru nebo fáze negativismu. Dítě poznává, že může volně pohybovat a brát si, co chce, ale toto jednání může být omezeno zákrokem jiné osoby. Objevují se věty typu: „Já chci“, „Já sám“… Jedná se o přirozený jev, který má u dětí různý průběh a jinou dobu trvání. Po třetím roce se situace obvykle vyrovnává. (Langmeier, 2006)

V tomto věku se utváří vlastní identita („vnitřní já“). Potřeba pozitivní identity je jednou z nejzákladnějších potřeb, a pokud dítě dobře přijímá samo sebe, pomáhá mu to lépe přijímat i ostatní lidi. Pod identitou se skrývají veškeré odpovědi na otázky: „Kdo jsem?“, „Co znamenám pro sebe?“, „Co znamenám pro ostatní?“, „Jakou pozici na světě zaujímám?“… Vnějším znakem identity je naše jméno. Naši osobnost také tvoří naše národnost, státní příslušenství, mateřský jazyk, rodinný původ i naše vlastní historie. (Matějček, 2005)

1.5 Hra dvouletého dítěte

Hra je pro dítě základním způsobem učení, poznávání a prožívání. Dítě při ní získává nové zkušenosti, poznává různé vzorce chování, učí se přijímat nové role, spolupracovat. Hry jsou také prostředkem k vytyčování hranic – co dítě smí a nesmí. Hra se vyvíjí spolu s psychomotorickým vývojem dítěte. Velký rozkvět hry zažívá dítě po prvním roce života a souvisí především s dovedností chodit. Pro dítě se stává hračkou vše, co může vzít do ruky,

rozebrat, hodit na zem. Je to období určování prvních mantinelů. (Kropáčková, Splavcová, 2016)

Hru je možné rozčlenit podle různých kritérií. Z hlediska ontogeneze, je první hrou hra smyslová. Objevuje se od prvního roku dítěte, kdy dítě uchopuje různé předměty, vnímá je pomocí hmatu, čichu i sluchu a později přidává záměrnou manipulaci. Tím se jeho hra významně obohacuje – dítě přemisťuje, přerovnává, nakládá, vykládá, vozí… Dítěti se velmi líbí, pokud předmět vydává nějaký zvuk. Od manipulace se dostává k experimentaci (co všechno se dá s předmětem dělat, kolik má částí…). (Kropáčková, Splavcová, 2016)

Další úroveň vývoje hry je hra konstruktivní. Ze začátku má tato fáze především podobu dekonstrukce, dítě předměty rozebírá. Je to důležitá fáze pro poznávání a často se nejedná o záměrné ničení. Velký význam má pro dítě také hra napodobivá, při které dítě sleduje své okolí a napodobuje, co vidělo a zažilo (vaří, pere, opravuje auto…). Napodobuje také činnosti, které dospělí vykonávají přímo na něm samotném (krmí, přebaluje, chová atd.). (Kropáčková, Splavcová, 2016)

Mezi druhým a třetím rokem se také vyvíjí interakce mezi dětmi. Objevuje se tzv. paralelní hra, při které si děti hrají zdánlivě spolu, ale zatím ještě samostatně. Děti se často navzájem pozorují nebo mají zájem prozkoumat hračku, se kterou si hraje někdo jiný. Může zde docházet ke konfliktům a záleží na reakci druhého dítěte popřípadě zásahu dospělého. Později v předškolním věku se objevuje také hra párová a skupinová. (Kropáčková, Splavcová, 2016)

Výběr jednotlivých hraček není vůbec jednoduchý úkol. Měl by se však řídit několika podmínkami – podnětností, přiměřeností věku/vývoji dítěte, estetikou, zdravotní nezávadností, bezpečností a příjemným materiálem. Existují také hračky genderově zaměřené. Tyto hračky by ale neměly být odepírány dětem opačného pohlaví, pokud o ně projeví zájem. Navíc v dnešním světě se snažíme genderové stereotypy spíše bourat přisuzovat různé role oběma pohlavím. (Kropáčková, Splavcová, 2016)

1.6 Denní aktivity dvouletého dítěte

Dvouleté dítě má obvykle chuť k jídlu, i když kolísá v závislosti na konkrétním období růstu. Dítě může být v jídle velmi vybíravé, má svá oblíbená jídla a jídla, která odmítá (měli bychom to respektovat). Někdy dojde vybíravost tak daleko, že dítě požaduje pouze málo konkrétních jídel (chleba s marmeládou, špagety se sýrem…). Má rádo jednoduchá jídla, jejichž komponenty od sebe snadno rozezná (nemá moc v oblibě směsi). Zvládá jíst samo, ale občas

ještě vyžaduje asistenci dospělého. Poměrně dobře zachází s hrnečkem a skleničkou, i když někdy něco rozbije. (Allen, Marotz, 2008)

Při oblékání už dokáže asistovat a pomáhat dospělému s jednoduchým typem oblečení. Svlékání mu jde v toto období lépe než oblékání. Postupně se učí ovládat vyměšování a je to doba učení se chodit na nočník a později na záchod. (Allen, Marotz, 2008)

Průměrná doba spánku se pohybuje od devíti do dvanácti hodin a během druhého roku ještě děti potřebují odpolední spánek. Děti také často odmítají jít spát a v tom jim výrazně pomáhá nějaký uspávací rituál – ukolébavka, pohádka na dobrou noc, speciální hračka do postýlky atd. Pokud dítě nemůže usnout, hledá si způsoby, jak se „utahat“ (zpívá si, povídá si pro sebe, poskakuje v posteli, hraje si s peřinou a polštářem…). (Allen, Marotz, 2008)

2 ZAŘÍZENÍ PRO DĚTI DO TŘÍ LET VĚKU

Péče o děti ve věku do tří let je v zemích evropské unie značně rozmanitá. Některé státy (mezi nimi i Česká republika, Polsko a Irsko) neprovozují téměř žádné veřejně financované služby pro děti mladší tří let. V některých státech je naopak těchto služeb hojně využíváno (Norsko, Švédko a nejvíce pak Dánsko – 83 % dětí do tří let je v nějaké službě péče a vzdělávání). V minulosti sloužila tato zařízení hlavně jako „hlídání“ pro ženy, které nechtěly v době mateřství opustit kariéru. (Syslová, Borkovcová, Průcha, 2014)

2.1 Jesle

Do roku 2013 spadaly jesle podle zákona č. 20/1966 Sb., o péči o zdraví lidu, mezi zvláštní dětská zařízení. V novele tohoto zákona (Zákon č. 372/2011 Sb.) je uvedeno, že provoz jeslí jako zdravotnických zařízení se ukončí nejpozději do 31. prosince 2013. Cílem výše uvedené legislativní úpravy byla skutečnost, že péči o všestranný rozvoj zdravých dětí do 3 let věku není třeba poskytovat v režimu zdravotnického zařízení. (Sajdlová, web MZČR, 2013)

2.2 Soukromá zařízení denní péče o děti do tří let věku

Podobnou péči, kterou poskytovaly jesle je v současné době možné poskytovat např. v režimu vázané živnosti dle zákona č. 455/1991 Sb., o živnostenském podnikání, ve znění pozdějších právních předpisů, „péče o děti do 3 let věku v denním režimu“. Podnikatel v této oblasti se musí řídit povinnostmi obsažené v č.258/2000 Sb., o ochraně veřejného zdraví a o změně některých souvisejících zákonů, ve znění pozdějších předpisů a vyhláška č.410/2005

sb., o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých, ve znění pozdějších předpisů. (Sajdlová, web MZČR, 2013)

2.3 Dvouleté děti v mateřských školách

Vzděláváním dvouletých dětí v mateřských školách se věnuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, které vydalo *Informační materiál ke vzdělávání dětí od 2 do 3 let v mateřské škole.* [1] Součástí dokumentu je i zmínka o novele zákona, která upravuje původní znění zákona z roku 2016 – „*Předškolní vzdělávání se organizuje pro děti ve věku zpravidla od 3 do 6 let, nejdříve však od 2 let"* (Zákon č. 178/2016 Sb.) V novém znění zákona, platného od roku 2020 je uvedeno: „*V § 34 odstavec 1 zní: „(1) Předškolní vzdělávání se organizuje pro děti ve věku od 2 do zpravidla 6 let.". V § 34 se na konci odstavce 1 doplňuje věta „Od počátku školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne pátého roku věku, do zahájení povinné školní docházky dítěte, je předškolní vzdělávání povinné, není-li dále stanoveno jinak.". (*Zákon č. 178/2016 Sb., část první)

V Rámcovém vzdělávacím plánu pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV) najdeme samostatnou kapitolu věnující se dvouletým dětem (Kapitola 10. Vzdělávání od dvou do tří let). V té je uvedeno, že cíle i záměry vzdělávání popsané v RVP PV jsou vhodné i pro děti dvouleté, ale je nutné počítat s jejich vývojovými specifiky. (RVP PV, 2018,)

Zařazení dvouletého dítěte do mateřské školy bývá často jeho prvním sociálním kontaktem mimo rodinu. Proto se může projevovat silnější vazba na dospělou osobu. Mnohem více lpí na rituálech, udrží pozornost kratší dobu a potřebuje větší prostor pro volnou hru a pohybové aktivity. Pokud se mateřská škola přijme děti mladší tří let, musí kromě „běžných" požadavků splňovat ještě další podmínky vycházející z vývojových specifik. (RVP PV, 2018)

[1] Informační materiál ke vzdělávání dětí od 2 do 3 let v mateřské škole [online]. Praha: MŠMT, 2017 [cit. 2020-03-22]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-

Procento zastoupení dětí mladších tří let se v mateřských školách každým rokem zvyšuje. Ve školním roce 2014/15 jich bylo zhruba 10 % a ve školním roce 2018/2019 téměř 12,5 %. V tabulce číslo 1, kterou vydalo MŠMT, rozlišují děti mladší dvou let, dvouleté (dovršily tří let v rámci školního roku) a mladší tří let (dovršily tří let v rámci kalendářního roku). Počet dětí mladších tří let je skoro dvojnásobný oproti počtu dětí dvouletých. Větší zastoupení tedy mají děti, které nastoupily do mateřské školy téměř tříleté (narozeny v měsících září – prosinec).

Tabulka 1: Mateřské školy – děti ve školním roce 2014/15–2018/19 – podle věku

		2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19 [1)]
Celkem		367 603	367 361	362 653	362 756	363 776
v tom	mladší 2 let	737	932	950	758	650
	2leté	13 962	16 113	18 510	19 325	19 412
	mladší 3 let	23 199	25 276	25 269	25 388	25 312
	3leté	92 120	90 640	91 390	91 758	93 046
	4leté	107 065	103 501	100 118	99 914	99 858
	5leté	110 000	109 981	105 869	104 901	104 749
	6leté	20 334	20 695	20 392	20 577	20 600
	starší 6 let	186	223	155	135	149

Zdroj: Databáze MŠMT

2.4 Další možnosti zajištění péče a vzdělávání

Poměrně nově se mohou zřizovat tzv. dětské skupiny (MPSV, 2013). Jedná se o malou skupinu (1–4 dětí), střední skupinu (4–12 dětí), nebo velkou skupinu (13–24 dětí). Provozní požadavky se odvíjejí od velikosti skupiny, kterou si zvolí zřizovatel. Zřizovatelem může být zaměstnavatel, nezisková organizace, samospráva při MPSV. (Syslová, Borkovcová, Průcha, 2014)

Pokud poskytované služby péče nesplňují znaky podnikání (nemají za cíl dosažení zisku), nejedná se o podnikání podle živnostenského zákona. V tomto případě jde o příležitostné či krátkodobé hlídání dětí. Odměna by měla být přiměřená tak, aby stačila na úhradu péče o dítě. Občasná výpomoc rodičům při péči o malé děti je dána pouze na základě dohody mezi rodiči a osobou pečující. (Syslová, Borkovcová, Průcha, 2014)

2.5 Mýty ohledně péče o nejmenší

Kolem výchovy dětí od narození do tří let věku panuje ještě stále velké množství mýtů. Podrobněji se jim věnuje publikace Péče o nejmenší, boření mýtů, ze které bych chtěla shrnout několik nejzákladnějších bodů. (Hašková, Saxonberg, Mudrák, 2012)

„Každý přece ví, že zařízení denní péče jsou pro děti do tří let škodlivá“ Výsledky studií o denních institucích pro nejmenší děti jsou komplikovanější, než toto zjednodušující tvrzení. Žádné mezinárodní studie za posledních dvacet let k tomuto závěru nedochází. Zjištění různých studií jsou často odlišné, protože se využívá různých metod, zkoumají se jiné oblasti a rozdílné země. Většina výzkumníků se shoduje na tom, že velmi záleží na typu zařízení, na rodinném zázemí a na individualitě dítěte.

Vhodnější jsou zařízení s menším počtem dětí a s pedagogy, kteří mají vyšší vzdělání. V případě rizikových rodin, kde je špatná ekonomická situace nebo kde není přívětivé prostředí, bude pro dítě lepší navštěvovat kvalitní zařízení denní péče. U dětí dříve zařazených do institucionální výchovy se bude rychleji rozvíjet řeč a akademické dovednosti, ale mohou trpět většími sociálními problémy (z dlouhodobého hlediska jsou tyto dopady poměrné mírné).

„Čeští odborníci prokázali, že jesle jsou pro děti nebezpečné“ České populární psychologické stanovisko ohledně jeslí vychází nejčastěji z křesťanského a konzervativního pohledu na rodinnou politiku. Někteří z českých psychologů ve svých argumentech využívají výroky z Bible a náboženské termíny. Konzervativní ideologie také mnohdy kladou důraz na „tradiční rodinu“ (matka pečuje o děti, otec pracuje). Jesle jsou podle nich přijatelné pouze tehdy, kdy rodina nefunguje tak, jak má.

„Jesle jsou vynálezem komunistů“ Komunisté sice měli značný vliv na rozšíření jeslí na našem území, ale jesle nevymysleli. Ty existovaly dávno před rokem 1948 nejen na našem území, ale i v celé řadě demokratických států. I v současnosti v některých státech velké procento dětí navštěvuje nějaký typ instituce pro děti do tří let (Francie, Nizozemí, Belgie, Velká Británie, Dánsko, Švédsko…).

„Pro děti je přirozené, aby se svou matkou zůstávaly doma až do věku tří let“ Hranice mezi výchovou dětí mladších tří let a starších tří let má své kořeny spíše v historickém vývoji institucí než v biologické odlišnosti. Také teze, že nejlepší péči může dítěti do tří let poskytnout pouze matka, začíná být vyvracena empirickými daty ze států, kde je běžné čerpání rodičovské

dovolené muži. Podíl na tomto mýtu může mít také délka rodičovské dovolené, která je v České republice jedna z nejdelších mezi vyspělými státy.

„Češi a Češky jesle nechtějí“ Z výzkumných šetření české populace vyplývá, že čeští rodiče nemají zájem o jesle, které fungovaly (nebo o kterých si myslí, že nějak fungovaly) v Československu do roku 1989. Avšak cena, kterou platí české rodiny (hlavně matky samoživitelky) za kvalitní centra péče o děti do tří let, je velmi vysoká. Proto by i byl zájem o kvalitní zařízení, ale často mají zkreslenou představu o tom, jak tato zařízení fungují (bez vlivu komunistické ideologie, například v zahraničí…).

„Česká republika si jesle nemůže dovolit“ Investice do kvalitních institucí by se vyplatila nejen ze sociálního hlediska, ale i z ekonomického. Vznik institucí by zvýšil ekonomický příjem matek, což by vedlo k vyšším odvodům do státního rozpočtu a zároveň by se snížily výdaje na ekonomicky neaktivní matky. Evropské země, které podporují dostupnost kvalitní péče a napomáhají aktivní účasti otců na péči o děti, také vykazují vyšší míry plodnosti.

„Česká rodinná politika vychází z odborných poznatků“ Tento mýtus plyne hlavně z toho, že největší vliv na politiku péče o děti měli od roku 1989 lidé prosazující genderově konzervativní pohled na rodinu. Na formování české politiky péče o děti měli velký vliv politici přistupující k rodině z pohledu katolické církve. V současnosti je tento pohled odsouván do pozadí a mezi neoliberály se diskutuje o tom, jakým způsobem v české republice organizovat formy denní péče o nejmenší děti (jakým způsobem zajistit jejich kvalitu).

3 ČTENÁŘSKÁ PREGRAMOTNOST

3.1 Pojem čtenářská gramotnost

Abychom mohli objasnit, co se skrývá pod pojmem čtenářská pregramotnost (někdy též předčtenářská gramotnost – předpona „pre“ je součástí terminologie ISCED, proto je termín pregramotnost vhodnější), je třeba si nejdříve vysvětlit pojem čtenářská gramotnost. Čtenářská gramotnost je jedním z druhů tzv. obecné gramotnosti. Možností, jak definovat gramotnost, existuje velké množství. (Kropáčková, Kucharská, Wildová, 2014)

„Obecně znalost čtení a psaní. Podíl obyvatel v dané společnosti (státu), kteří ovládají alespoň funkční čtení a psaní, jeden z ukazatelů vyspělosti společnosti. Termín je používaný i pro jiné oblasti v nezbytné kvalifikaci (počítačová gramotnost, sociální gramotnost, finanční gramotnost, environmentální gramotnost“ (Kolář, 2012, s. 44)

„V současné pedagogické terminologii se výraz „gramotnost“ používá s významem schopnost aplikace některých specifických znalostí, jako je například čtenářská gramotnost, matematická gramotnost, počítačová gramotnost aj.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 85)

„Gramotnost znamená ovládnutí různých druhů komunikace za účelem začlenění jedince v dané společnosti, pro jeho uspokojivé konání a bytí ve prospěch svůj i druhých. Jedná se o schopnost, která mu umožní řešit proměnlivé problémy denního života. S ohledem na společensko-ekonomické podmínky dané společnosti jsou požadovány různé stupně a druhy gramotnosti. V moderních civilizacích zahrnuje gramotnost základní a vyšší stupně gramotnosti.“ (Doležalová, 2005, s. 14)

Čtenářská gramotnost patří k jedné z nejdůležitějších gramotností, protože umožňuje přístup kde vzdělávání. Pomocí čtení získáváme nové dovednosti, vědomosti, zkušenosti… Čtenářskou gramotnost rozvíjíme po celý život a umožňuje nám využívat texty v různých individuálních i sociálních kontextech. Součástí čtenářské gramotnosti je několik složek – vztah ke čtení, doslovné porozumění, posuzování a hodnocení, metakognice, sdílení a aplikace. (Tomášková, 2015)

V metodické příručce Čtenářská gramotnost ve výuce vydané Národním ústavem pro vzdělávání (2011) popisují jednotlivé oblasti následovně:

Vztah ke čtení – pro rozvoj čtenářské gramotnosti je velmi důležité, aby měl člověk nejen vnitřní potřebu číst, ale aby mu také četba přinášela radost. Je třeba si uvědomovat užitek, který nám umění číst přináší.

Doslovné porozumění – další důležitou složkou čtenářské gramotnosti je dovednost porozumění psanému textu. Cílem je nevnímat psaná díla pouze povrchně, ale také pronikat do hloubky. Doslovná úroveň porozumění staví na předchozích zkušenostech.

Posuzování a hodnocení – vztahuje se k dovednosti texty kriticky hodnotit. Dítě se učí vnímat nejen to, co je v textu přímo napsané, ale také to, co se za textem skrývá. Vyhodnocuje na základě svých zkušeností a znalostí a snaží se sledovat autorův záměr.

Metakognice – jedná se o dovednost sebereflexe kognitivních stylů, při které vyhodnocujeme záměr vlastního čtení a v souvislosti s tím volíme strategie pro další porozumění. Jinak řečeno hledáme způsoby, jak pochopit něco, co nám není úplně jasné.

Sdílení – v rámci čtenářské gramotnosti rozvíjíme také možnosti, jak sdílet své prožitky a porozumění s dalšími lidmi. Společná diskuse a nahlédnutí do různých druhů interpretací je velmi podstatnou součástí našeho osobního chápání textu.

Aplikace – poslední, ale ne neméně významnou složkou, je dovednost využít získané informace pro svůj další rozvoj. Schopnost nalézt využití teoretických znalostí v praxi je propojena s první složkou, tedy s uvědomováním si užitku, který nám četba může poskytovat.

U dětí dvouletých považujeme za nejdůležitější rovinu vztah ke čtení (vnitřní potřebu prohlížet si knihy, nechat si předčítat, a aby mu předčítání přinášelo radost) a sdílení (svých prožitků) včetně blízkosti dospělého jako zprostředkovatele textu. Jedná se tedy o hodnotové a postojové složky čtenářské gramotnosti. Složky související s úkoly nižší kognitivní náročnosti (získávání informací, zpracování informací, aplikace) chápeme jako přípravu pro kritické myšlení, které je spojováno s kategoriemi vyšší kognitivní náročnosti, tedy analýzou, hodnocením, tvořením a metakognicí.

3.2 Pojem čtenářská pregramotnost

„Soubor postupně se rozvíjejících předpokladů pro čtení a psaní u dětí v široké době před nástupem do školy. Jedná se o komplex schopností, dovedností, postojů a hodnot potřebných pro zahájení a úspěšné rozvíjení čtenářské gramotnosti i jejímu užívání v různých individuálních a sociálních kontextech.“ (Kucharská, 2014, s. 40)

Rozvoj gramotnosti v preprimárním vzdělávání (pregramotnosti) předchází rozvoji čtenářské (základní) gramotnosti, který se odehrává během povinné školní docházky. Zde rozlišujeme různé fáze čtenářské gramotnosti od počáteční čtenářské gramotnosti až po funkční gramotnost (u dospělých jedinců). Někdy je čtenářská pregramotnost označována za jednu z fází rozvoje čtenářské gramotnosti. (Kropáčková, Kucharská, Wildová, 2014)

Období čtenářské pregramotnosti (do nástupu do školy) je klíčové pro další rozvoj čtenářských dovedností. V tomto věku bychom měli budovat hlavně pozitivní vztah ke knihám, a rozvíjet schopnosti a dovednosti, které mu v budoucnu pomohou při výuce čtení a psaní (komunikace, jazykové schopnosti a dovednosti, percepčně motorické funkce, kognitivní funkce…). Smyslem této etapy je také ukázat dítěti možnosti využití těchto schopností a dovedností. (Kropáčková, Kucharská, Wildová, 2014)

3.3 Úloha rodiny

Rodiče mají při přípravě na čtení nezastupitelnou úlohu. Je vhodné zajistit dítěti podnětné prostředí s knihami a projevit vlastní potěšení z četby. Společné předčítání rodičů (nebo dalších příbuzných) posilují citové vazby, stimulují mozkovou činnost a zvyšují schopnosti se soustředit a koncentrovat pozornost. Děti z vhodně stimulujícího prostředí mají lepší výchozí pozici pro rozvoj čtenářství. (Tomášková, 2015)

Vztah ke čtení se rozvíjí takřka od narození, a proto hraje rodina velmi podstatnou roli. Stává se prvním zprostředkovatelem práce s knihou, staví základy slovní zásoby a je pro děti obrovským vzorem. Věk do šesti let má rozhodující vliv na další vývoj a knihy by v této životní etapě neměly chybět. Mimo to by měly rodiče vytvořit bezpečné prostředí plné lásky a pohody. (Tomášková, 2015)

Dětský psycholog Lawrence E. Shapiro doporučuje pro rodiče tyto činnosti: společné večerní čtení, hraní stolních her, povzbuzovat ve čtení novin, zájem o učivo ve škole, návštěva muzeí, knihoven, památek, pozornost domácím úkolům, předplatné dětských časopisů, návštěva různých typů pracovišť, další vzdělání pomocí táborů, projektů apod. (Shapiro, 2009)

Při předčítání je u dvouletých dětí vhodné volit knihy s jednou hlavní postavou a jednoduchým dějem. Činnosti nebo děje, o nichž se v knize píše, by dospělí měli přenášet do reálného života. Pokud např. slepička dává kuřátku pusu, rodič může při čtení dítě také políbit na čelo. Také je vhodné se dítěte ptát, o čem by chtělo číst, zapojovat ho do čtení (pokládat otázky, nechat ho doplňovat slova u známých říkanek…). (Horňáková, 2009)

Důležitý je také čas věnovaný zájmu o to, co dělalo dítě v mateřské škole. Co zažilo, co nového se naučilo, co se mu povedlo nebo naopak, s čím by potřebovalo ještě poradit. Na místě je spolupráce rodičů s mateřskými školami. Jejich role při nástupu dítěte do mateřské školy nekončí, protože mateřská škola rodinnou výchovu pouze doplňuje. Učitelé by měli rodiče informovat, jaké pokroky jejich děti dělají a které oblasti je potřeba rozvíjet i v domácím prostředí. (Tomášková, 2015)

3.4 Úloha mateřské školy

Mateřská škola má také velmi důležitou úlohu při rozvoji čtenářské gramotnosti. Zaměřuje se na schopnosti a dovednosti, které bude dítě při čtení a psaní potřebovat. Jedná se o trénink paměti, koncentraci pozornosti, rozvoj sluchového a zrakového vnímání, orientace v prostoru,

procvičování hrubé a jemné motoriky, komunikační schopnosti, představivost, fantazie, myšlení, kreslení… Někomu může připadat, že tyto činnosti se čtením nesouvisí, přípravu na čtení vidí pouze v učení písmen. Ta se děti snadno naučí díky paměti, ale tato samotná dovednost mu vydrží pouze do druhé třídy, kdy se zjistí, že nemá rozvinuté myšlení, představivost a smyslové vnímání. (Tomášková, 2015)

Požadavky na dítě by neměly být těžší, než které zvládne, a proto je při získávání nových znalostí a dovedností nutné postupovat od jednoduššího ke složitějšímu. Na začátku dospělý činnost předvádí a při tom slovně popisuje, co dělá. Dítě je pasivním pozorovatelem. V dalším kroku vyzve dospělý dítě, aby činnost provedlo, ale netrvá na pojmenování. Ve třetí fázi je již vyžadováno i příslušné pojmenování. Poslední stadium se zaměřuje na ukládání úkolů a využití nových poznatků při řešení různých problémů. (Nádvorníková, 2011)

3.5 Čtenářské strategie

V této kapitole využívám převážně poznatků z metodické příručky, vydané v rámci projektu Evropské unie. Na dokumentu se podílel kolektiv autorek (Radka Wildová, Věra Vykoukalová, Eva Rybárová, Jolana Ronková, Radka Harazinová) a nese název *Rozvoj čtenářské pregramotnosti prostřednictvím čtenářských strategií*. [2]

Dříve se předpokládalo, že k získání čtenářských dovedností (představení si scény děje, vybavení si podobné situace osobně prožité, zaujetí postoje k jednání hrdiny) stačí, když se bude dětem hodně číst a samy pak přečtou velké množství knížek. Dnes již víme, že tomu tak úplně není. Je třeba sledovat, jak děti textu rozumí a také jim v tom porozumění pomáhat. Pomoci porozumět může přerušování textu a kladení podnětných otázek – musíme ale vědět, jaké otázky volit a jaké „strategie porozumění“ volit. Tyto postupy nazýváme „čtenářské strategie.

Čtenářské strategie zahrnují vědomé postupy a metody, díky kterým dokážeme lépe porozumět textu a souvislostem s ním spojeným. Postupně se tyto vědomé procesy stávají automatickými, jedinec si již neuvědomuje, že je používá. Z těchto procesů se tak stávají

[2] Rozvoj čtenářské pregramotnosti prostřednictvím čtenářských strategií, R. Wildová, V. Vykoukalová, E. Rybárová, J. Ronková, R. Harazinová, Praha: 2019. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/sc1/files/2020/01/Publikace-ctenarske-strategie_print.pdf

čtenářské dovednosti. Úkolem pedagogů je dětem průběh pronikání dítěte k textu co nejvíce usnadnit.

Někdy nestačí ani samotné použití čtenářských strategií, abychom naučily všechny děti správně porozumět textu. Některé děti potřebují větší oporu ze strany učitele a dobrou oporou může být modelování čtenářských strategií (součástí poskytování opory tzv. „scaffholdingu“ = „lešení“). Při modelování učitel ukazuje žákům, jak on sám využívá danou strategii či prokazuje určitou čtenářskou dovednost – „učení nápodobou“. Modelování čtenářských strategií klade na učitele jisté nároky (být zdatnými čtenáři, znát čtenářské strategie a dovednosti, naslouchat svému vnitřnímu hlasu, dokázat tento hlas interpretovat dětem…). Na rozdíl od „předvedení vzoru“ se modelování liší tím, že ukazuje přirozenost procesu – člověk tápe, hledá, přemýšlí a rozhoduje se, jak dál. (Šafránková, 2009)

Při použití čtenářských strategií lze vycházet z třífázového modelu učení, který popisuje program RWCT. Jeho název je model EUR (evokace – uvědomění si významu informací – reflexe). (Tomková, 2007) Popisuje průběh učení pomocí zjednodušujícího modelu, který je současně i účinný (existují i vícefázové modely, ty jsou ale podstatně složitější). Tento model pomáhá pedagogovi plánovat svou výuku tak, aby obsahovala co nejvíce rysů přirozeného učení, které je nejefektivnější. Samozřejmě ho nelze používat příliš dogmaticky, je třeba ho přizpůsobit daným podmínkám a situacím. (Hausenblas, Košťálová, 2006)

Evokace je první fází procesu učení, při které si žáci vybavují to, co si myslí o daném tématu (co vědí jistě, co se domnívají, jaké mají otázky…). V této fázi se informace v hlavě strukturují a díky tomu se nově získané informace lépe zařadí mezi ty stávající. Je to také fáze vyvolávání vnitřní motivace pro učení (vzbuzení zvědavosti do tématu). I během Evokace s děti učí a nejde tedy jen o přípravu na učení. (Hausenblas, Košťálová, 2006)

V rámci druhé fáze Uvědomění si významu nové informace dochází k aktivnímu zpracovávání nových informací a k prožívání nové zkušenosti. Tyto informace z vnějšího zdroje, jak už bylo zmíněno, děti propojují s informacemi, které si vybavily a utřídily během fáze Evokace. Informace z vnějšku mohou přijít k dítěti z různých zdrojů (výklad od pedagoga, videoprojekce, pokus, exkurze…). (Hausenblas, Košťálová, 2006)

Ve třetí a poslední fázi modelu E – U – R, v Reflexi, se děti ohlížejí za celým procesem učení, který se právě odehrál, a vytváří si svůj nový obraz o tématech nebo problémech, kterými

se zabývaly. Co teď o něm ví, co si potvrdily, co si opravily, jaké otázky zůstaly nezodpovězeny, čemu by se chtěly o tématu příště naučit atd. (Hausenblas, Košťálová, 2006)

V mateřské škole je třeba využívat takové strategie, které jsou vhodné pro předškolní věk. Základem je kladení otázek, ze kterého vychází další strategie: usuzování, hledání souvislostí (propojování), vizualizace, shrnování, předvídání a hodnocení. (Wildová, Vykoukalová, Rybárová, Ronková, Harazinová, 2019)

Kladení otázek: Pedagog pokládá dětem různé otázky, které jim pomáhají lépe pochopit text. Jak už bylo řečeno, kladení otázek je východiskem pro všechny zbylé strategie. Otázky máme dvojího typu. Otázky kognitivně nižší náročnosti (uzavřená, jedna správná odpověď – „Kdo?“, „Co“, slouží pouze k vybavení faktů) a otázky kognitivně vyšší náročnosti (otevřená, bez jedné správné odpovědi, „Proč?“, snaha vysvětlit své myšlenky) [3]. Vhodnější je zařazování otázek vyšší kognitivní náročnosti, protože nutí děti více přemýšlet. (Wildová, Vykoukalová, Rybárová, Ronková, Harazinová, 2019)

Propojování (hledání souvislostí): Díky této strategii se děti učí porovnávat informace z textu s tím, s čím už se setkaly. Jde o propojování s tím, co jsem zažil, s tím, co znám nebo s dalšími texty. Pojí se s otázkami typu: „Co víš o…?“, „Už jsi někdy…?“, „Připomíná ti to něco?“ atd. (Wildová, Vykoukalová, Rybárová, Ronková, Harazinová, 2019)

Vizualizace: Pro děti v předškolním věku je vizualizace značně klíčová. Vytváření smyslových představ na základě informací z textu dětem pomáhá se lépe orientovat a také knize snáze porozumět. Nejčastěji se využívá zrakové percepce, ale při vizualizaci můžeme zapojit také sluch, čich, hmat i chuť. (Wildová, Vykoukalová, Rybárová, Ronková, Harazinová, 2019)

Usuzování: Jedná se o odhalování skrytých významů, učíme děti vnímat i ty skutečnosti, které nejsou v textu přímo uvedené. Někdy bývá zvlášť vyčleněna strategie předvídání, kdy děti na základě informací a usuzování odhadují příští vývoj. Příkladem může být vyvozování, o čem knížka bude pomocí ilustrace na obálce. (Wildová, Vykoukalová, Rybárová, Ronková, Harazinová, 2019)

[3] Vychází z taxonomie Benjamina Blooma (BLOOM, B. S. a kol. Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain. New York: Longmans Green, 1956.). V českém jazyce se otázkami vyšší a nižší kognitivní náročnosti zabývá např. Roman Švaříček (ŠVAŘÍČEK, Roman. Funkce učitelských otázek ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. Studia paedagogica [online]. 2016, 2011, 16(1), 9-46 [cit. 2020-04-08]. ISSN 2336-4521. Dostupné z: https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/121/223).

Shrnování: Schopnost shrnout všechny zjištěné informace a vytáhnout hlavní myšlenky díla. Pomáháme dětem určovat, které informace jsou podstatné a které méně. Pro děti v předškolním věku je tato strategie poměrně náročná, protože mají sklony zaměřit se na emočně zabarvené momenty, které nemusí být pro děj vůbec klíčové. Pro snazší určení důležitých prvků se využívá grafického znázornění. (např. symbol květiny, kdy v každém lístku odpovídáme na jednu otázku: kdo, kde, kdy, co, jak, proč…). (Wildová, Vykoukalová, Rybárová, Ronková, Harazinová, 2019)

Hodnocení: Zde mluvíme o vyjádření vlastního stanoviska, kdy děti hodnotí, co se děje v příběhu. Neměli bychom se omezovat na pouhé „líbí/nelíbí“, ale měli bychom děti podporovat ve vyjádření vlastního názoru. Doporučenými otázkami jsou: „Co si myslíš o…?“, „Co ty bys dělal/a, kdyby…?“… (Wildová, Vykoukalová, Rybárová, Ronková, Harazinová, 2019)

3.6 Čtenářská pregramotnost v RVP PV

V Rámcovém vzdělávacím plánu se setkáme s pojmem čtenářská pregramotnost ve slovníku použitých výrazů. Součástí vysvětlení pojmů gramotnost, pregramotnost je tato zmínka*: „ …v předškolním věku hovoříme o vytváření předpokladů pro jednotlivé gramotnosti, proto se můžeme setkat s termíny v různém znění vyjadřujícími totéž (např. čtenářská gramotnost, předčtenářská gramotnost, čtenářská pregramotnost)*“ (RVP PV, 2018, str. 47)

Cílovou kategorii vyjádřenou v podobě výstupů představují klíčové kompetence. Osvojování klíčových kompetencí je dlouhodobý proces, který začíná v předškolním vzdělávání a pokračuje na všech úrovních vzdělávání. V předškolním věku považujeme za klíčové tyto kompetence: k učení, k řešení problémů, komunikativní kompetence, sociální a personální kompetence a kompetence činnostní a občanské. (RVP PV, 2018)

Nejblíže má ke čtenářské pregramotnosti oblast komunikativní kompetence. Ta zahrnuje mimo jiné: dovednosti předcházející čtení a psaní (bohužel není blíže specifikováno), schopnost rozumět slyšenému, rozlišování některých symbolů, a porozumění jejich významu a funkci, dovednost využít informační a komunikační prostředky (knížky, encyklopedie, počítač, audiovizuální technika, telefon). (RVP PV, 2018)

V oblasti dílčích vzdělávacích cílů nalezneme také několik bodů přímo se vztahující ke čtenářské pregramotnosti. V oblasti Dítě a jeho tělo je to například: *„rozvoj pohybových schopností a zdokonalování dovedností v oblasti hrubé i jemné motoriky (koordinace a rozsahu*

pohybu, dýchání, koordinace ruky a oka apod.), ovládání pohybového aparátu a tělesných funkcí". (RVP PV, 2018, str. 15)

V podoblasti Dítě a řeč: *„rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (vnímání, naslouchání, porozumění) i produktivních (výslovnosti, vytváření pojmů, mluvního projevu, vyjadřování)"*, *„rozvoj komunikativních dovedností (verbálních i neverbálních) a kultivovaného projevu"* a *„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)"*. (RVP PV, 2018, str. 17)

V podoblasti Poznávací schopnosti a funkce nalézáme: *„rozvoj, zpřesňování a kultivace smyslového vnímání, přechod od konkrétně názorného myšlení k myšlení slovně-logickému (pojmovému), rozvoj paměti a pozornosti, přechod od bezděčných forem těchto funkcí k úmyslným, rozvoj a kultivace představivosti a fantazie"*. (RVP PV, 2018, str. 19)

Dílčí cíle se věnují i dalším složkám čtenářské pregramotnosti, ale nejsou zde úplně všechny a některé nejsou dostatečně konkrétní. Přikládám vypracovanou tabulku od magistry Rybárové, která porovnává některé okruhy čtenářské pregramotnosti s body obsažené v RVP PV.

Požadavek	**Kde je uvedeno**
Koordinace oko-ruka, grafické činnosti	Dítě a jeho tělo
Rozvoj řeči – naslouchání, vnímání, pozornost, slovní zásoba, hry se slovy, rýmy, sluchová diferenciace	Dítě a jeho psychika Jazyk a řeč
Poslech čtených či vyprávěných pohádek	Dítě a jeho psychika Jazyk a řeč
Vyprávění, co dítě slyšelo, či vidělo	Dítě a jeho psychika Jazyk a řeč
Vysvětlit (interpretovat) text	X
Používání čtenářský strategií pro porozumění	X
Čtení s porozuměním	X
Grafické napodobování symbolů, tvarů, písmen, chápání jejich významu, poznat napsané své jméno	Dítě a jeho psychika Jazyk a řeč
Kódování/dekódování informací	X
Prohlížení a čtení knížek, sledování zleva doprava	Dítě a jeho psychika Jazyk a řeč

Aktivity s různým tištěným a informačním materiálem	Dítě a jeho psychika Jazyk a řeč
Vyhledávání informací	X
Soustředit se na činnost a udržet pozornost	Dítě a jeho psychika Myšlenkové operace
Předvídání	X
Uvažovat, usuzovat	Dítě a jeho psychika Myšlenkové operace
Odhalovat podstatné znaky a vzájemné souvislosti	Dítě a jeho psychika Myšlenkové operace
Rozvíjet kritického myšlení	X
Sledovat vlastní porozumění	X
Myslet kreativně, nalézat nová řešení	Dítě a jeho psychika Myšlenkové operace
Uvědomovat si příjemné a nepříjemné prožitky	Dítě a jeho psychika Sebepojetí, city, vůle
Porozumět běžným projevům emocí a nálad	Dítě a ten druhý
Seznamování se světem, jeho kulturou a hodnotami, poznatky o světě	Dítě a společnost
Sledovat se zájem literární počiny, hodnotit je	Dítě a společnost
Hledat souvislost na úrovni já-text, text-text, text-svět, používání kontextových znalostí	X
Osvojovat si elementární poznatky o světě	Dítě a svět

[4]

3.7 Činnosti z oblasti čtenářské pregramotnosti v MŠ

K základní činnosti z oblasti čtenářské pregramotnosti patří čtení. Číst by se mělo každý den, ale čtení zařazené před odpoledním odpočinkem nestačí. Četba před spaním má funkci relaxační a děti nemají možnost více o textu přemýšlet, diskutovat s ostatními, ptát se a často ani neslyší celý příběh. Také není vhodné ve velké míře využívat již namluvené příběhy, pouze jako zpestření. (Tomášková, 2015)

[4] Zdroj: RYBÁROVÁ, Eva. Čtenářská pregramotnost v RVP PV. [online] Projekt OP VVV Podpora pregramotností v předškolním vzdělávání; reg. č.: CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_011/0000663, 2017 [cit. 6. 3. 2020] Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/sc1/files/2017/05/AnalyzaRVPRyb.pdf

Někdy se ukazuje, že ještě lepší je vyprávět dětem příběh vlastními slovy než ho číst. Trávníček (2008) uvádí, že dítě lépe chápe některé věci prostřednictvím vypravěče, který je posluchači blízký a pomáhá mu chápat text v souvislostech a uspořádat do logického sledu událostí. Zprostředkované vyprávění rozvíjí a upevňuje vztah mezi posluchačem a mluvčím, což patří mezi nejdůležitější funkce vyprávění. Podle Streita (2003) je pro dítě do tří let věku důležité vypravovat vlídným hlasem a vyprávění doprovázet jemnými gesty a častým opakováním podobných motivů. Důležité je se k vypravování odhodlat a poté už nás povede samotné dítě.

Svůj zásadní význam při čtení mají také čtenářské rituály: *„Máma (čte časopis, Petřík se k ní přitulí): Petře, protože sis dneska tak hezky hrál, můžeš si teď pustit gramodesku s audiopohádkou.*
Petřík: „Maminko, já bych tak rád slyšel tu pohádku od tebe.“
Máma: „Ale jdi, na desce to přece vyprávějí mnohem líp než já.“
Petřík: „Jenže deska mě při tom nevezme na klín, maminko!““ (Streit, 2003, str. 146)
Při čtenářském rituálu je nesmírně důležitý tělesný kontakt (například vzít dítě na klín), při němž se s dospělým rozvíjí pozitivní emoční vazby. I když dětem pustíme umělecký přednes audiopohádky, chybí jim osobní kontakt, práce s textem ... (Streit, 2003)

Člověk si něco snadněji zapamatuje, je-li řeč doprovázena pohyby a dalšími zážitky. Proto se doporučuje využívat četbu propojenou se zkušenostmi. Jako užitečné se jeví i to, pokud rozvineme herní aktivity na téma z knížek, které s dítětem sdílíme, a mluvíme s ním o příbězích, které slyšelo. Důležité je klást důraz na tvořivý vztah dítěte k četbě, na způsob, jakým se ono samo stává spoluúčastníkem čteného. Vždy bychom měli vycházet z přirozeného zájmu dítěte o knihy a předčítání – nikdy je nenutit, avšak podporovat, pokud o ně projevují zájem. (Spitzer, 2014)

Velmi důležitou výbavou mateřské školy by měla být knihovnička s dětskými knihami. Děti by měly mít možnost si kdykoliv během volné hry knihy půjčit, tudíž by měly být snadno dostupné (ve výšce dětí). Knihovna by měla obsahovat knihy různých žánrů – dětské encyklopedie, pohádky, dětské příběhy, leporela… Spolu s knihovničkou je vhodné mít vytvořené „čtecí a psací koutky“, kde bude kromě dostatku knih také zásoba psacích potřeb. (Tomášková, 2015)

Zajímavou zkušeností je pro děti návštěva knihkupectví nebo knihovny. V knihkupectví děti učíme vyhledávat dětskou literaturu a také kritéria, podle kterých mohou poznat, o čem kniha bude. Knihovny často mimo běžných služeb nabízejí i speciální programy pro děti různého věku, kterých se můžeme zúčastnit. Děti se navíc dostávají k většímu množství knih, které si mohou samy prohlížet popřípadě půjčit. (Tomášková, 2015)

Mezi další aktivity, které se hodí do třídního plánu zařadit patří například: psaní a tvorba dětského čtenářského deníku (v MŠ kreslení obrázků či třídní čtenářský deník napsaný učitelkou), společné čtení dětí a rodičů, předčítání od žáků ze základní školy, vyrábění vlastní knížky (seznámení se s pojmy autor, ilustrátor, obal a vazba knihy…), vymýšlení vlastní pohádky nebo příběhu, dramatizace pohádek, návštěva divadel, občasné komentované sledování televize a poslech audionahrávek, uvážené využití počítačů, interaktivní tabule, tabletů, seznámení se s dalšími druhy písma, výroba ručního papíru a mnoho dalších. (Tomášková, 2015)

3.8 Příklady konkrétních aktivit rozvoje čtenářské pregramotnosti v MŠ

Přehled některých aktivit uvedených v publikaci Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole od Ivy Tomáškové.

Rozvoj smyslového vnímání

- Zrakové vnímání: hra s obrázky (děti mají kartičky s obrázky, učitelka říká slova, když dítě uslyší slovo, co má na obrázku, položí ho na určené místo), hry na obchod (rozlišování tvarů a barev, dítě musí „prodat“, co si zákazník řekne), třídění předmětů podle barev, hra na semafor (auta jezdí pouze na zelenou, na červenou stojí), pexeso, hledání rozdílů, Kimovy hry, puzzle a skládanky, obrázkové čtení (příběh doplněný o obrázky, které děti „čtou“), kreslení obrázků podle čteného textu, obrázkový diktát (děti kreslí, co diktujeme)…

- Sluchové vnímání: dokončení příběhu, poznávání předmětů podle sluchu, lokalizace zvuku, hlídač pokladu (uprostřed místnosti hlídač, který se snaží podle sluchu poznat, které dítě udělalo pohyb), určování hlásek (na začátku slova, na konci), učíme myšáka mluvit (učitelka říká slova a myšák je „opakuje“, děti hodnotí, zda je zopakoval správně nebo špatně), rozklad věty na slova/slova na slabiky, reprodukce rytmu (hra na ozvěnu, chůze v rytmu…), určování zvuků, dětská říkadla, básně, písničky…

- Rozvoj hmatu: hádání předmětu v pytlíčku pouze pomocí hmatu, sebeobslužné činnosti, výtvarné a pracovní činnosti (keramika…), určování materiálů, porovnávání předmětů podle váhy, vkládání útvarů do příslušných otvorů, poznáš svého kamaráda (určování ostatních dětí podle hmatu), určování protikladů (tvrdý – měkký, hladký – drsný…) …

- Rozvoj chuti a čichu: poznáš, co jíš (hádáme potraviny podle chuti), co nám roste na zahrádce (sbírání ovoce z vlastní zahrádky), chuť nových potravin (např. exotická ovoce), porovnávání chutí (sladké, slané…), čichové pexeso, poznáš vůni (hádáme původ vůně), na babku kořenářku (určování druhů koření), sbírání léčivých bylin…

Orientace v prostoru a vnímání času: práce se stavebnicí, mozaiky, stavění kostek ve dvojicích (sedí k sobě zády a jeden popisuje, co staví, druhý opakuje), pracovní činnosti, obrázkový diktát (zaměřen na vzájemné pozice předmětů), práce s geometrickými tvary, vodění ve dvojicích poslepu (jeden zavřené oči, druhý vede), hledání pokladu (např. pomocí mapy), práce s bludišti, různé honičky, obrázek (hádat co se stalo předtím, potom, mezitím), seřazování obrázků podle časové souslednosti, dny v týdnu, režim dne…

Rozvoj představivosti a fantazie: námětové hry („hra na něco“), na Arabelu (děti se proměňují v různá zvířata, rostliny), poslech hudby (určení smutné/veselé hudby), dokončování příběhu, kreslení představ, pán není doma (děti předvádějí služebnictvo, když je pán doma a když ne), pantomima, vymýšlení pohádky, experimenty s barvami, stavba domečků pro lesní skřítky, dokreslování obrázku…

Rozvoj paměti: Kimovy hry, co se ve třídě změnilo, vyprávění, co zažily, popiš cestu (zpětné vybavování nějaké trasy), zapamatování si pokynů, nabalování (jedno dítě řekne jednu věc, druhé po něm zopakuje a přidá svou, postupně přibývají slova), říkadla/básně, zapamatování si stavby (necháme koukat určitou dobu, pak schováme, děti mají opakovat), opakuj po mně, hra na tichou poštu…

Rozvoj myšlení: třídění (co k sobě patří/nepatří), vytváření nadřazených a podřazených pojmů, určování, který předmět mezi ostatní nepatří, řazení obrázků dle časové souslednosti, postup podle instrukcí, experimentování, řešení problémových situací, hra co bys dělal, kdybys… (co bys dělal, kdybys našel hrnec plný peněz…) …

Rozvoj řeči a komunikačních schopností: vhodná komunikace, komentování činností, pojmenovávání věcí, komunitní kruh, čtení pohádek, prohlížení knih, hra na básníka (děti tvoří jednoduché rýmy), popisování obrázků, řešení nesmyslů (učitelka říká nesmyslná a smysluplná

spojení a děti určují, co je nesmysl a co ne), práce se synonymy a antonymy, dramatizace, artikulační hry a cvičení…

Rozvoj motoriky a grafomotoriky: přirozený pohyb, pohybové hry, stavebnice a kostky, manipulační hry, využití materiálů při hře (knoflíky, modelína…), práce s keramickou hlínou, kreslení, malování, pracovní činnosti, pracovní listy…

V některých publikacích je možné nalézt i celé vypracované lekce k jednotlivým knížkám. Pomoci mohou hlavně začínajícím učitelům, aby si osvojili určité principy práce se čtenářskými strategiemi, načerpali inspiraci a mohli se dopracovat k vymýšlení vlastních čtenářských lekcí. Příklady publikací: Jak a co číst dětem [5], Podpora pregramotností v předškolním vzdělávání [6], Rozvíjíme čtenářskou pregramotnost [7], Rozvíjíme děti s využitím příběhů a veršů [8], Umíte to s pohádkou? [9], Čtení není žádná nuda [10], Chci číst jako máma s tátou [11], Cesta do pohádky [12], Knihrátky s Dvojpohádkou [13], Knihrátky s Námořnickou pohádkou [14], Do školky za zvířátky [15] atd.

4 DĚTSKÁ LITERATURA

Slovesné umělecké útvary často přichází k předškolnímu dítěti komplexně. Slovo se k dítěti dostává prostřednictvím obrazu (film, ilustrovaná kniha…), ale svou roli hrají i umělecké podněty beze slov (obrázkové knihy bez textu, leporela…). Tato propojenost uměleckých podnětů ovlivňuje prožívání dítěte, a proto s ní musíme počítat (přestože se věnujeme čtenářské pregramotnosti, bereme v potaz i výtvarné a jiné umělecké podněty). (Chaloupka, 1982)

[5] GEBHARTOVÁ, Vladimíra. Jak a co číst dětem v MŠ. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-854-8.
[6] Podpora pregramotností v předškolním vzdělávání [online]. Projekt OP VVV Podpora pregramotností v Předškolním vzdělávání reg. č.: CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_011/0000663, 2019 [cit. 2020-03-22]. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/sc1/files/2019/10/Metodika_OPVVV_SC1.pdf
[7] TOMÁŠKOVÁ, Iva. Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole. Vyd. 1. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0790-0.
[8] BLÁHOVÁ, Krista, Libuše HONZOVÁ, Jitka MÍČKOVÁ a Ivana VALTROVÁ. Rozvíjíme děti s využitím příběhů a veršů. Praha: Raabe, [2016]. Rozvíjíme dítě v jednotlivých oblastech předškolního vzdělávání. ISBN 978-80-7496-275-2.
[9] DOLÁKOVÁ, Sylvie. Umíte to s pohádkou? Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0933-1.
[10] ČERNÁ, Olga. Čtení není žádná nuda. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0720-7.
[11] HAVLÍNOVÁ, Hana. Chci číst jako táta s mámou. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-0743-8.
[12] MÍČKOVÁ, Jitka. Cesta do pohádky. Praha: Portál, 2019. ISBN 978-80-262-1432-8.
[13] ŠPIROCHOVÁ, Lenka a Hana H. VATALOVÁ. Knihrátky s Dvojpohádkou. Praha: Raabe, [2019]. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-420-6.
[14] ŠPIROCHOVÁ, Lenka a Hana H. VATALOVÁ. Knihrátky s Námořnickou pohádkou. Praha: Raabe, [2018]. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-379-7.
[15] SVOBODOVÁ, Eva, Alena VÁCHOVÁ a Miluše VÍTEČKOVÁ. Do školky za zvířátky. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0185-4.

Vlivem estetických podnětů probíhá kulturní vývoj jedince, jenž se podílí na budoucím zaměření, kulturních činnostech a rozlišování uměleckých hodnot. Vztah k umělecké tvorbě je dlouhý vývojový proces, na který mají vliv různá okolní působení. Co se týče sociokulturních požadavků, tento vývoj by měl být ukončen kolem patnáctého roku, ale mnohdy tomu tak nebývá. Existuje i velké množství dospělých, kteří nejsou schopni chápat umělecké podněty. (Chaloupka, 1982)

Slovesné podněty mají ke vztahu k dítěti hlavně přípravný a průpravný význam, obohacují slovní zásobu a představivost dítěte, učí ho smysl pro rytmus, harmonii, předkládají jednoduché sociální modely a mají též emoční vliv. Vedou se také diskuse o tom, zda si dítě předškolního věku dokáže uvědomovat zvláštnosti uměleckého zobrazení. (Chaloupka, 1982)

V dnešní době jsou již na ústupu „tradiční“ oblasti z folklórní slovesnosti. Jedná se o ukolébavky, říkadla, rozpočitadla, pořekadla, přísloví, folklórní písně atd. Na druhou stranu se do popředí dostávají podněty nové – dětský film, televizní pořady, nové typy obrázkových knih, uměleckonaučná literatura… Některé žánry, jako například pohádka, spojují současné i minulé generace, přestože se kromě klasických pohádek objevují i pohádky moderní. Také v poezii se objevují noví autoři a nové styly. (Chaloupka, 1982)

Co se týče nejvhodnějších literárních žánrů pro děti, různí autoři odpovídají na tuto otázku odlišně. Každopádně mezi hlavní oblasti literatury pro předškolní věk se řadí: leporela, jednoduché příběhy ze života, povídky se zvířecím hrdinou, obrázkové knížky, dětské verše, veršované příběhy, jednoduché pohádky, příběhy s dětským hrdinou… Dále pak již zmíněná lidová slovesnost – říkadla, rozpočitadla atd. Někteří literární teoretikové zmiňují loutkové, maňáskové a divadelní hry. (Chaloupka, 1982)

Homolová ve své publikaci Česká propedeutika rozlišuje pět typů literatury z hlediska typologie knihy jako artefaktu:

- **První typ:** knížky s ilustracemi bez textu (knížky – hračky, nejsou doplněné uměleckým textem, ale často autorovým popisem, co je na obrázku, popřípadě co může dítě s obrázky dělat, dále do této kategorie řadíme leporela, beztextové knihy tzv. wimmelbuchy…)
- **Druhý typ:** publikace zaměřené na estetické a jiné dovednosti (omalovánky, vystřihovánky)
- **Třetí typ:** dominují zde ilustrace, ale již doplněné o krátké texty (příběhová leporela…)
- **Čtvrtý typ:** vyvážený poměr textu a ilustrací, specifický literární žánr (knížky veršů, pohádky, drobná vyprávění ze života dětí…

- **Pátý typ:** publikace naučného charakteru (uměleckonaučný charakter mají skoro všechny předchozí typy) (Homolová, 2009)

Z hlediska výchovného jde v literatuře pro malé děti hlavně o dvě mravní kategorie – dobro a zlo. Dobro bývá prezentováno jako základní lidská povinnost a zlo jako něco zakázaného, co se trestá a co nám škodí. Literatura pro nejmenší je skvělým prostředkem, který umožňuje zmíněné kategorie dětem rozumově pochopit a citově prožít. Při vhodném zacházení dospělých s literaturou se u dětí vytvářejí mravní postoje, mravní přesvědčení a mravní vědomí. (Opravilová, 1984)

Mimo etické výchovy má kniha ještě celou řadu výchovných funkcí – poznávací, ideologickou, esteticko-výchovnou, terapeutickou (biblioterapie). Souhrn těchto funkcí má vliv na rozvoj celkové osobnosti dítěte, na prohloubení jeho rozumových schopností, na posílení vzdělávání a sebevzdělávání a na uspokojení touhy po poznání. Program zaměřený na práci s knihou tedy závisí na znalosti těchto funkcí, na znalosti vývojových specifik daného věku a na postoji, který jako vychovatelé zaujmeme. (Opravilová, 1984)

Literární dílo by mělo mít aktivizující hodnoty – poznávací, estetické i etické. Požadavek aktivizace je možné v literatuře vnímat různě. U nejmenších dětí je tou nejjednodušší možností využít mechanické aplikace, což je například vmontování pohyblivých částí, nebo podobné technické řešení knížek. Tento typ aktivizace je znám už od 19. stol., kdy měla podobu plastické diorámy (3D model), stolních divadélek nebo kulis k pohádce. Aktivizaci můžeme chápat také jako ozvučení knížky, které dalo za vnik novému útvaru – librofonu. Patří sem také netradiční výtvarné řešení (malované čtení, oživení obrázků diapásem – předchůdce diafilmů…). (Opravilová 1984)

Starší generace si spojuje literaturu stále více s knižní podobou, rozlišují mezi knižní a televizní formou. Dnešní děti už tuto rozlišující schopnost tolik nemají, snáze si uvědomují blízkost různých zpracování zvláště, jedná-li se o stejného autora (např. filmové zpracování nějaké knižní předlohy). Má to své klady, ale i zápory. Nejdůležitější je v tomto ohledu jakási přiměřenost různých forem sdělení, vhodné zprostředkování a četnost. (Chaloupka, 1982)

4.1 Současná dětská literatura

Na podobě současné dětské literatury se podílely celé generace autorů a ilustrátorů, jejichž historie je velmi rozsáhlá a spletitá. České knihy pro děti a mládež jsou organizovány nakladatelstvími. Některá nakladatelství vnikla výhradně jako dětská nakladatelství, ale

i některé nakladatelství pro dospělé vydávají knihy pro děti. Důležitou součástí knih pro děti jsou ilustrace, které mají mnoho podob a jsou více či méně „kvalitní“. (Stehlíková, 1979)

Současných českých nakladatelství vydávající knihy pro děti je poměrně velké množství – Lexikon českých nakladatelství uvádí tyto: 65. pole, Albatros, Arbor Vitae, Argo, Baobab, Běžíliška, Bylo nebylo, Cesta domů, Meander, Host, Labyrint, Mladá fronta, Naše vojsko, Paseka, Pasparta, Petrkov, Pikola, Portál, Práh, Thovt, Verzone a ostatní (Axioma, Grada, Fragment, Svojtka). (Malý, Nešpor, 2015)

Z tohoto výčtu jsem si vybrala několik nakladatelství, které vydávají i knížky pro dvouleté děti.

1.1.1 Albatros

Albatros je největší a nejstarší české nakladatelství, které cílí na dětské čtenáře. Bylo založeno v roce 1949 (do roku 1969 působilo pod původním názvem Státní nakladatelství dětské knihy). Za tu dlouhou dobu vzniklo v Albatrosu více než 13 000 knih plných pohádek, dětské poezie, populárně-naučných encyklopedií… Velmi známé jsou například Kocour Mikeš, Děti z Bullerbynu, Kvak a Žbluňk, Dášeňka a mnoho dalších. [16]

V oddělení knih pro děti od nuly do tří let nalezneme přes 150 publikací. Mezi ty klasické patří knihy o Krtkovi od Zdeňka Milera, které slaví celosvětový úspěch, leporelo Vařila myšička kašičku s lidovými říkadly, nebo O mašince od Jana Čarka s ilustracemi od Zdeňka Milera. Z těch novějších je to třeba „Medvídek“ od Petry Bartíkové a Kataríny Macurové. Tato řada o medvídkovi obsahuje několik knížek s pohyblivými obrázky (s tzv. táhly), známá kniha Proč nekveteš? nebo Jak naučit Edu létat. [16]

Jako příklad interaktivní knihy jmenuji knihu Nebojím se tmy od Heleny Haraštové (děti si mohou každou stránku „rozsvítit“ a uvidí obyčejné věci, které ve tmě vypadají strašidelně), dále Dům plný Zvířátek od Sabiny Konečné s odklápěcími okénky nebo svítící knížky od již jmenované autorky Petry Bartíkové – Příroda v noci, Město v noci – jejichž ilustrace po nasvícení lampou nebo jiným světlem po zhasnutí svítí. [16]

Pro nejmenší děti jsou vhodné také „prostorové“ knihy, kterých v Albatrosu vyšla celá řada. Jako příklad uvádím knihy od Rudolfa Lukeše a Michala Černíka – Pes a jeho kamarádi, Tygr a jeho kamarádi, Lev a jeho kamarádi… Do této oblasti spadá také Dvanáct pohádek Vojtěcha Kubašty, což je box s 12 prostorovými leporely a další Kubaštovy knížky. [16]

[16] Albatros [online]. Albatrosmedia, 2011 [cit. 2020-03-24]. Dostupné z: https://www.albatros.cz/

4.1.1 Baobab

Malé rodinné nakladatelství založené v roce 2000 Jurajem a Terezou Horváthovými. Důvodem k založení bylo kromě vlastní tvorby i vydávání knížek mladých autorů a ilustrátorů, kteří měli problém proniknout na knižní trh. Prvotní představa byla vydávat tři až pět knih ročně, ale v současné době v něm vychází mezi dvaceti a dvaceti pěti knihami ročně. Nakladatelství spolupracuje s více než desítkou autorů, ilustrátorů, spisovatelů a podporuje hlavně mladé talenty. Také napomáhají k rozšiřování dětských autorských knih, mapují současnou evropskou literární scénu pro děti a mládež a odhalují zajímavé ilustrátory 20. a 21. stol. [17]

Pro věkovou skupinu 0–3 let má nakladatelství k dispozici několik desítek knížek. Za zmínku stojí autorské knihy od Terezy Říčanové (Kozí knížka, Vánoční knížka, Psí knížka…) s originálními ilustracemi. 12 nejmenších pohádek vydaných u příležitosti 12 let Baobabu je soubor 12 sešitků s 12 klasickými evropskými pohádkami od 12 různých autorů s různorodými ilustracemi (v podobném duchu bylo vydáno i 12 ukolébavek). [17]

Ideální volbou pro dvouleté děti jsou překladová leporela od holandského ilustrátora Dicka Bruny. Všechny jsou o slavné králičí holčičce Miffy, která dítě provází celou knížkou. Jsou to například Kdo je v zoo, Miffy?, Jaká je to barva, Miffy?, Miffy má lupu!, Počítej s Miffy!...) Svůj jedinečný styl má autorka Dagmar Urbánková, které vyšly knížky Adam a koleno, Zmrzlina, Cirkus ulice… Příkladem interaktivní knihy s otvíracími okénky jsou publikace Barvy a Počítání od finské výtvarnice Aino-Maiji Metsoly. [17]

Velmi populárními se staly knížky od malířky a spisovatelky Daisy Mrázkové. Je autorkou desítek knih pro děti např. Slon a mravenec, Co by se stalo, kdyby…, Můj medvěd Flóra atd. Představitelem velkoformátové knihy je obrazové album Evy Macekové. Kniha je beztextové pojednání o drobných událostech z obyčejného života a všedního dne. Jako poslední, nicméně neméně zajímavou publikací, kterou bych chtěla jmenovat, je Flipbook Modrý tygr. Obsahuje rovnou dvě animace, které je možné „rozpohybovat“ rychlým prolistováním celé knihy. [17]

4.1.2 Běžíliška

Běžíliška je mladé nakladatelství, jejíž doménou jsou leporela. Jedná se o ty klasická, lepená na silném kartónu, vázaná v plátně, bez lamina. Jde o čistou ruční práci, což zapříčinilo, že tento

[17] Baobab [online]. Onkubator, 2004 [cit. 2020-03-24]. Dostupné z: http://www.baobab-books.net/

druh knížek z českého trhu téměř vymizel. Mimo leporela si zakládají na originálních autorských knihách pro děti, s důrazem na kvalitní textové, výtvarné i řemeslné zpracování. [18]

Mezi leporela patří knihy Všechno je na zahradě – Filip Pošivač, Petr Borkovec, O slonovi, který se bál výšky (Robin Král, Anastasia Stročkova), Devět plchů v pelechu od Radka Malého a Andrey Tachezy nebo od stejné ilustrátorky leporelo Ferdinande!, které je veršované a je možné si z něho složit domeček (v roce 2014 první cena v soutěži Zlatá stuha). [18]

Mimo zmíněná leporela je součástí nakladatelství Běžíliška edice Mikroliška – volný soubor drobných pohádek, básniček a příběhů. Knížky jsou zvláštní svým jednotným sešitkovým formátem, jehož malé rozměry skýtají prostor pro volnější a experimentálnější pojetí ilustrací. Každý titul z edice má jiného ilustrátora a je praktický například pro cestování. [18]

4.1.3 Host

Historie nakladatelství Host se pojí se stejnojmennou literární revue (vnik 1985) a v roce 1996 vzniklo samotné nakladatelství. V současnosti připravují okolo sto padesáti titulů ročně a oslovují čtenáře téměř všech žánrů a věkových kategorií. Zařazují jak díla českých autorů, tak i přeložená díla zahraničních spisovatelů. V posledních letech se více zaměřili i na literaturu pro děti a mládež. V této oblasti se snaží přinášet na český knižní trh nové trendy. [19]

Mezi nejvýznamnější knihy pro věkovou kategorii do tří let patří hlavně velkoformátová leporela Rok… (v lese, ve školce, na venkově, na trhu) od různých autorů. Velmi jemné a krásné ilustrace nalezneme v knížkách od ukrajinské výtvarnice Oksana Bula – jsou to zejména publikace o „tukoních“ (kouzelných bytostech, které se starají o les) do nichž řadíme knihy Zubr si hledá hnízdo, Medvěd nechce jít spát, Jak tukoni zachránili strom a Jedlička se narodila. [19]

4.1.4 Labyrint

Labyrint není pouze knižní nakladatelství ale i kulturní revue. Má již dlouholetou tradici (více než pětadvacet let) a vydává kvalitní beletrii, knihy o umění, komiksy a v edici Raketa knihy pro děti. Mimo jiné podporuje řadu nezávislých kulturních projektů a spolupořádá mezinárodní festival KomiksFEST! Od roku 2014 také vydává časopis pro děti RAKETA. [20]

[18] Běžíliška [online]. 2015 [cit. 2020-03-24]. Dostupné z: https://www.beziliska.cz/
[19] Host [online]. Shockworks s.r.o., HOST — vydavatelství, 2000 [cit. 2020-03-24]. Dostupné z: https://www.hostbrno.cz/
[20] Labyrint [online]. 2001 [cit. 2020-03-24]. Dostupné z: https://www.labyrint.net/

Mnoho knížek z edice Raketa se hodí spíše pro děti od tří let, ale jejich pěkné ilustrace mohou oslovit i děti mladší. Zařadila bych sem například krásně ilustrované knížky od mezinárodně uznávaného autora Petra Síse (Hrej, Mozarte, hrej, Komodo, Ptačí sněm, Strom života, Tři zlaté klíče…). Dále by to byly publikace od kanadské spisovatelky a ilustrátorky Marianne Dubuc, která má velmi jemné ilustrace, jež objevíme v knížkách Ptáček a lev, Já nejsem tvoje maminka a Horská cesta. Za zmínku stojí také kniha Zanzibar jak vyšitý s plastické obrázky – jejichž podkladem jsou sešívané látky, od Radky Dráčkové. [21]

4.1.5 Meander

Nezávislé nakladatelství, které se věnuje hlavně originální umělecké tvorbě pro děti a mládež – původní tvorba, autorská kniha, důraz na výtvarné pojetí titulů… S Meandrem spolupracují kromě respektovaných autorů i začínající literáti, kteří v Meandru debutovali (například Petr Nikl, Vítěz "Magnesia Litera – Kniha roku" v roce 2008). Zakladatelkou a majitelkou nakladatelství je překladatelka Ivana Pecháčková, která začala vydávat knihy v roce 1995. [22]

Ve věkové kategorii 0-3 let je jedna kniha – Rozhledna na houby od Bohumíry Peychlové a Šárky Zikové, převážně obrázková s občasnými texty v komiksových bublinách. Pro tuto věkovou kategorii jsou ale určitě vhodné i další knihy – např z edice REPOLELO, ve které nalezneme knihy s básničkami, říkadly a písničky v uměleckém provedení českých výtvarníků (Plác! Tác! Bác!, Bum bum tydlidum, Kosáku, co to máš v zobáku?, Střelnice, Tři naháči na tryskáči…) [22]

Nejslavnější edicí je Modrý slon, kde vycházejí umělecké autorské knihy pro děti, jejichž prvních sto výtisků bývá obvykle číslováno a doplněno o vlastnoruční podpis autora. Jsou to knížky převážně od tří let, z nichž uvádím např. knihy o Jezevci Chrujdovi, Petr má medvěda nebo co, Duhové pohádky, Princ a princ atd. [22]

4.1.6 Paseka

Jednoho z prvních soukromých nakladatelství po listopadové revoluci založené Ladislavem Horáčkem v roce 1989. Mezi kmenové autory patří např. básník Pavel Šrut, který mimo jiné napsal a společně s výtvarnicí Galinou Miklínovou publikoval oblíbené dětské knihy

[21] Labyrint [online]. 2001 [cit. 2020-03-24]. Dostupné z: https://www.labyrint.net/
[22] Meander [online]. Shoptet, 2001 [cit. 2020-03-24]. Dostupné z: https://www.meander.cz/

o Lichožroutech (ocenění Magnesia Litera – kniha desetiletí). V současné době nabízí Paseka široké spektrum knih různých žánrů. [23]

Pro nejmenší jsou vhodné především knihy od Rotraut Susanne Bernerové – Jaro, Léto, Podzim, Zima. Knížky jsou beztextové, velkého formátu a na každé dvojstraně nalezneme velké množství lidí, zvířat a věcí, které se prolínají celou knihou (je možné si například vytypovat postavu a sledovat ji na všech stránkách, zjišťovat co dělá, s kým se setkává…). Všechny knihy vyšly také v jedné krabičce v menší verzi – Jaro, Léto, Podzim a Zima v kostce. [23]

4.1.7 Pasparta

Nakladatelství bylo založeno Národním ústavem pro autismus (dříve APLA) s cílem vylepšit informovanost veřejnosti v oblasti autismu a dalších souvisejících oborech. Kromě hojně vydávaných odborných publikací v jejich nabídce nalezneme také řadu publikací pro děti. Ty se dají použít nejen pro děti s autismem, ale vzhledem k jejich jednoduchosti jsou vhodné i pro děti mladší. [24]

Mnoho knížek obsahuje piktogramy (obrázkový systém – SPC – vytvořila v USA Roxanna Mayer Johnson), které starším předškolním dětem umožňují převyprávět si pohádku samy. Pro dvouleté děti se dají využít třeba jednoduchá zpracování klasických pohádek, které jsou psány prostým jazykem. Jsou to O veliké řepě, O Koblížkovi, O Smolíčkovi, O dvanácti měsíčkách, O Otesánkovi… [24]

4.2 Kouzelné čtení

Kouzelné čtení je unikátní vzdělávací koncept od Albi, který pomáhá dětem se zábavnou a poutavou formou dozvědět spoustu zajímavých a užitečných informací. Funguje na principu elektronické tužky, kterou když se dítě dotkne obrázku nebo textu, ozve se příslušná informace, zvuk nebo hudba. Tužka dovede předčítat texty, přehrávat písničky nebo reálné zvuky (řev lva, zpěv ptáků, zvuky dopravních prostředků apod.). Navíc poskytuje řadu her a kvízů. [25]

Uvnitř elektronické tužky je čtečka speciálního kódu, který je ukryt přímo na stránkách knih. Nesmírnou výhodou je, že elektronická tužka je kompatibilní se všemi knihami z edice Kouzelné čtení a stačí mít pouze jednu tužku na několik knížek. Vždy při nákupu nové knihy,

[23] Nakladatelství Paseka [online]. Shop4You, 2001 [cit. 2020-03-24]. Dostupné z: https://www.paseka.cz/
[24] Pasparta [online]. Minion, 2015 [cit. 2020-03-24]. Dostupné z: http://www.pasparta.cz/
[25] Kouzelné čtení [online]. Albi Česká republika, 2016 [cit. 2020-03-24]. Dostupné z: https://www.kouzelnecteni.cz/

se do tužky bezplatně nahraje nový audio soubor a kniha je hned plně funkční. Součástí tužky jsou i další doplňkové funkce – MP3 přehrávač, USB paměť a záznam zvuku.[26]

Kouzelné čtení je určeno a zpřístupněno všem věkovým kategoriím – dětem v předškolním věku, starším dětem, ale snadno zaujme i dospělé. Vše záleží na typu a obsahu zvolené knihy. Právě díky speciální technologii mohou knihy plně využívat i děti v předškolním věku, které ještě číst neumí. Bez pomoci dospělého si tak mohou „přečíst" pohádku nebo se hravou formou naučit poznávat barvy, čísla, písmena či nejrůznější tvary. Jako trénink těchto dovedností slouží zábavné edukativní hry, které knihy obsahují. [26]

Pro nejmladší věkovou kategorii včetně dětí dvouletých jsou určené tzv. miniknihy. Mají praktickou velikost (15x15 cm) a zahrnují různá témata. Například zvířata, dopravní prostředky, denní činnosti, různá povolání (hasič, policista, učitel, popelář, zvěrolékař…), roční období nebo lidové říkanky. Na miniknihy pak navazují různé knížky od tří let – Pohádkové učení, Když myšky šeptají, Básničky z lesa, Moje první barvy a tvary… Pro ty starší jsou to pak zejména různé encyklopedie nebo výuka cizích jazyků a pro dospělé je k dispozici Atlas světa. [26]

Kromě knížek, Albi vydává také různé interaktivní puzzle. Pro ty mladší puzzle s 32 dílky, které navíc obsahují karty, se kterými se dá hrát pexeso. Pro starší jsou určeny puzzle se 100 dílky. V ostatních produktech nalezneme mnoho dalších zajímavých her jako například Dětský metr, Hra do auta, Adventní kalendář, Betlém (interaktivní 3D model), Kouzelné hudební nástroje, Hledání rozdílů nebo Kouzelné samolepky, které umožňují vytváření vlastních audio knížek. [26]

4.3 Projekt Bookstart

Projekt Bookstart, v českém prostředí pojmenovaný S knížkou do života, je mezinárodní iniciativa, do níž se zapojují různé typy knihoven na daném územním celku. Cílem projektu je, aby rodiče spolupracovali s knihovnami a společně seznamovali nejmenší čtenáře s knihou a s příběhy v ní obsažených. Kromě České republiky jsou do projektu zapojené taky státy: Velká Británie, Německo, Japonsko, Itálie, Portugalsko a další země. [27]

[26] Kouzelné čtení [online]. Albi Česká republika, 2016 [cit. 2020-03-24]. Dostupné z: https://www.kouzelnecteni.cz/
[27] Bookstart: S knihou do života [online]. 2018 [cit. 2020-03-24]. Dostupné z: https://www.sknizkoudozivota.cz/

V současné době je do projektu zapojeno kolem 150 knihoven po celé České republice. Pokud se chce nějaká knihovna projektu účastnit, musí se přihlásit, závazně objednat dárkové sety a řídit se dalšími pravidly (členství knihovny ve SKIP, jednání o spolupráci s obcí, předání dárkových setů rodičům novorozenců, budování/zajištění relevantního fondu literatury pro rodiče a děti v knihovně, uspořádání min. 4 akcí za rok, přizpůsobení prostředí knihovny pobytu malých dětí…) [28]

V rámci projektu vznikla i metodická příručka [29], která má pomoci knihovnám zapojených do projektu. Obsahuje všechny důležité informace o projektu i o specifikách práce s knihou s nejmenšími dětmi. Projekt nezapomíná ani na rodiče a na jeho webových stránkách nalezneme tipy na literaturu nejen pro děti, ale i seznam literatury doporučený pro samostudium. [28]

[28] Bookstart: S knihou do života [online]. 2018 [cit. 2020-03-24]. Dostupné z: https://www.sknizkoudozivota.cz/
[29] HOUŠKOVÁ, Zlata a Veronika LAUFKOVÁ. Jak na projekt S knížkou do života (Bookstart): Metodická příručka [online]. Praha: Národní knihovna České republiky – Knihovnický institut, 2018 [cit. 2020-03-22]. ISBN 978-80-7050-708-7. Dostupné z: https://ipk.nkp.cz/docs/ctenarstvi/jak-na-projekt-s-knizkou-do-zivota

II. PRAKTICKÁ ČÁST

Jak už jsem zmínila v úvodu bakalářské práce, v praktické části se věnuji především analýzou dotazníků, které se týkají možností rozvoje čtenářské pregramotnosti u dvouletých dětí. Jedná se o kvalitativní dotazník s otevřenými otázkami, na nějž mi odpovědělo několik pedagogů z předškolních zařízení, kteří mají zkušenost i s dvouletými dětmi. Mimo to, je součástí praktické částí i mnou vytvořený seznam konkrétních titulů pro děti dvouleté. Také do této části práce přikládám poznatky, získané v rámci návštěvy jednoho z programů projektu „Knihomrně“ v dobříšské knihovně, určený pro děti od nuly do šesti let věku. Jsou založeny na osobním pozorování a na rozhovoru s paní Romanou B., která již několik let projekt vede.

1 CÍL A METODOLOGIE

1.1 Cíl

Cílem této práce je zjistit, zda a jakým způsobem pedagogové mateřských škol přistupují k rozvoji čtenářské pregramotnosti u dvouletých dětí v zařízeních předškolního typu a na tomto zjištění založit vlastní doporučení do praxe.

1.2 Metodologie

Jako rámec jsem si zvolila kvalitativní výzkum. Sběr dat probíhal formou online dotazníku, který není zacílen na velké množství respondentů, ale na podrobnou analýzu informací z několika konkrétních dotazníků od pedagogů, majících zkušenost s dvouletými dětmi v mateřských školách. Online formu jsem zvolila kvůli současným podmínkám (celostátní karanténě), jinak jsem měla v plánu rozhovor při osobním setkání ve vybraném zařízení předškolního typu.

Základní výzkumná otázka byla formulována následovně: *„Jakým způsobem pedagogové mateřských škol přistupují k rozvoji čtenářské pregramotnosti u dvouletých dětí v zařízeních předškolního typu?“* Další doplňující výzkumné otázky byly formulovány následovně *„Jak jsou vybavené MŠ knihami, časopisy pro dvouleté děti? Jakými tituly a proč?“*, *„Mají děti volný celodenní přístup ke knihám, časopisům – jakým způsobem?“*, *„Jaké aktivity s dvouletými dětmi učitelé volí pro rozvoj čtenářské pregramotnosti?“* a *„Jakým způsobem spolupracují MŠ s rodiči či knihovnami na rozvoji čtenářské pregramotnosti u dvouletých dětí?“*

Vyhodnocení slovních odpovědí probíhalo formou otevřeného kódování – ale držela jsem se při něm vždy okruhů otázek, které mi držely linii vyhodnocování. Zároveň jsem se snažila o zodpovězení všech výzkumných otázek a nové kategorie jsem nevytvářela.

1.3 Charakteristika výzkumného vzorku

Většina respondentek má vystudovanou střední pedagogickou školu (obor Předškolní a mimoškolní pedagogika), dvě respondentky studují v současné době vysokou školu (dálkově), pouze jedna nemá přímo pedagogické vzdělání, ale vystudovala Sociálně správní činnost (obor Sociální péče) a má bohatou praxi v předškolních zařízeních. Jedna respondentka své studium neuvedla.

Respondent	Studium	Praxe
Číslo 1 – T. G.	SPgŠ	1 rok Montessori mateřská škola
Číslo 2 – K. J.	3. ročník VŠ (UMS KS)	5 let DS Vrané, 2 roky DS Praha
Číslo 3 – I. N.	SPgŠ	Soukromá MŠ, 4 roky církevní MŠ
Číslo 4 – L. P.	Sociální péče	MŠ, ZŠ (asistentka), MC
Číslo 5 – A. P.	neuvedeno	Lektorka Centra předškolních dětí DDM
Číslo 6 – E. R.	SPgŠ	MŠ a školní družina
Číslo 7 – Š. S.	SPgŠ	8 let v MŠ, 2 roky s dvouletými dětmi
Číslo 8 – J. R.	VŠ (1. stupeň ZŠ)	2 roky dětské soukromé studio

V druhé otázce jsem se zaměřila na počet dvouletých dětí ve třídě a na jejich poměr k ostatním dětem. Tím nám vznikly dvě samostatné kategorie tříd. Čtyři respondentky působí v heterogenních skupinách (dvouleté děti jsou zde v zastoupení mezi třetinou a čtvrtinou). Tři respondentky pracují s homogenní třídou dvouletých dětí, jedna s téměř homogenní třídou.

Respondent	Počet dvouletých dětí ve třídě a poměr k celkovému počtu
Číslo 1 – T. G.	5 dvouletých dětí, 18 dětí ve věku 3 až 5 let
Číslo 2 – K. J.	4 až 5 dvouletých dětí (nedocházejí denně), tvoří jednu třetinu třídy
Číslo 3 – I. N.	3 dvouleté děti, celkem 13 dětí
Číslo 4 – L. P.	Děti v rozmezí 2 až 3 let (6 dvouletých dětí), většina dětí téměř tříletá
Číslo 5 – A. P.	5 dvouletých dětí, celkem 15 dětí
Číslo 6 – E. R.	Děti v rozmezí 2 až 3 let (7 dvouletých dětí), většina dětí téměř tříletá
Číslo 7 – Š. S.	Třída 16 dvouletých dětí
Číslo 8 – J.R.	Děti se střídají (13 dětí/den), celkový počet 23, z toho 18 dvouletých

2 KVALITATIVNÍ DOTAZNÍK

Při volbě otázek, které bude dotazník obsahovat, jsem vycházela z již popsaných výzkumných otázek. Snažila jsem pokládat otázky tak, aby podněcovaly víceslovné odpovědi a zároveň byly jasné a srozumitelné. Dotazník se svou podobou blíží k metodě rozhovoru (otevřené otázky), ale vzhledem k online formě nebylo možné se doptávat popřípadě přímo reagovat na odpovědi, jako by tomu tak bylo u opravdového rozhovoru. Informace bylo možné upřesňovat pouze formou emailové komunikace.

2.1 Otázky

1. Mohla byste se krátce představit? (studium/praxi/zkušenosti s dvouletými dětmi)
2. Kolik dvouletých dětí máte ve třídě? (v jaké jsou poměru k ostatním dětem)
3. Je dvouletým dětem nějakým způsobem přizpůsoben režim dne? Popřípadě jakým?
4. Mají děti v průběhu volné hry přístup ke knihám/časopisům? (dětská knihovnička) Jaké jsou pravidla pro půjčování knih? Využívají ji i dvouleté děti?
5. Jak je třída vybavená knihami a časopisy obecně?
6. Máte nějaké knihy přímo pro dvouleté děti? Jaké konkrétní tituly máte k dispozici/jaké doporučujete/nedoporučujete?
7. Znáte interaktivní dětské knihy z edice Kouzelné čtení (s elektronickou tužkou, od Albi)? Máte s nimi osobní zkušenost? Máte je k dispozici v mateřské škole? Pokud ano, jakým způsobem s nimi pracujete?
8. Jak rozumíte pojmu čtenářská pregramotnost? Co vše podle Vás zahrnuje?
9. Rozvíjíte cílenými aktivitami čtenářskou pregramotnost nebo vztah ke knihám? Jakým způsobem?
10. Pracujete se čtenářskými strategiemi? (základem je kladení otázek, ze kterého vychází další strategie: usuzování, hledání souvislostí (propojování), vizualizace, shrnování, předvídání a hodnocení. Pokud ano, jakým způsobem?
11. Jakým způsobem zapojujete dvouleté děti do činností pro rozvoj čtenářské pregramotnosti? (učí se společně s ostatními/pracujete s nimi zvlášť/ individuálně) Jaké konkrétní aktivity pro ně volíte?
12. Pokud pracujete s každou věkovou skupinou zvlášť, v čem se činnosti liší? Jaké metody používáte/jaké se osvědčily/neosvědčily s ohledem na věk dětí.

13. Jaké oblasti čtenářské pregramotnosti rozvíjíte u dvouletých dětí? (vztah ke knihám, prohlížení knížek, rozvoj řeči, koordinace oko-ruka, smyslové vnímání, orientace v prostoru a čase, představivost, fantazie, paměť, myšlení, komunikace, grafomotorika)
14. Kde hledáte inspiraci na dětské knihy a činnosti k rozvoji čtenářské pregramotnosti?
15. Spolupracujete nějakým způsobem s knihovnami v oblasti čtenářské pregramotnosti dvouletých dětí? Jakým způsobem?
16. Spolupracujete s rodiči na rozvoji čtenářské pregramotnosti u dvouletých dětí? Jakým způsobem?
17. Osobní postřehy/doporučení.

2.2 Vyhodnocení dotazníku

Na otázky mi odpovědělo osm respondentek, pedagožek z rozmanitých předškolních zařízení. Jejich zkušenosti shrnuji v následujícím rozboru jednotlivých otázek.

2.2.1 Přizpůsobování denního režimu dvouletým dětem

V šesti případech byla odpověď negativní, ale téměř všechny odpovědi zmiňují jiný režim v rámci adaptační doby (při nástupu do předškolního zařízení). Tehdy jsou zde děti například kratší dobu, nebo je jim více věcí tolerováno (vlastní svačina, vlastní hračky…). Tři respondentky navíc uvedly, že ke všem dětem se snaží přistupovat individuálně (ať už ke dvouletým, nebo starším).

V jedné mateřské škole dokonce nemají pevně daný režim dne, takže je možné ho jakkoliv měnit dle aktuální potřeby s výjimkou dodržování hygienických pravidel (stravování apod.). Pouze jedna respondentka uvedla, že děti mají pouze společné zahájení dne a druhá část dopoledního programu probíhá odděleně (mladší a starší). Vzhledem k tomu, že se jedná o Montessori školu, navíc rozšířenou o výuku anglického jazyka, v mnoha ohledech se režim dne i program liší od „klasických" předškolních zařízení. *„Mladší děti zůstávají s jiným pedagogem a dělají lehčí program buďto angličtinu (zpívání písniček anglicky + tanec, učení se anglických slovíček za pomoci primitivních her, atd...) nebo se dělá dětská jóga nebo je hudební program (písničky, hraní na nástroje atd...).* (T.G.)

Dvě učitelky jsou toho názoru, že dvouleté děti do předškolních zařízení vůbec nepatří (většina z nich nezvládá běžný denní režim, potřebují plnou pozornost dospělého, kterou jim učitelky nemohou poskytnout…).

2.2.2 Přístup dvouletých dětí ke knihám a časopisům

Ve všech zařízeních mají děti volný přístup ke knihám. V homogenních třídách (kde jsou pouze dvouleté děti), je jedno z nejdůležitějších pravidel, že se knihy neničí. Ve dvou těchto třídách to mají ošetřené tak, že o půjčení knihy musí vědět pedagog (čerstvě dvouletým i vybere vhodnou knihu, starší si mohou vybrat samy). Ve třetí homogenní třídě si zase smějí půjčovat knihy pouze ke stolečkům a ve čtvrté na ně ani nedosáhnou, ale pedagožka jim je kdykoliv sundá.

Co se týče heterogenních skupin, tak zde mají přístup ke knihám všichni bez rozdílu, pokud zde platí nějaká pravidla nebo je zde nějaké specifikum využívání knih, tak se to vztahuje na všechny děti, nejenom na ty dvouleté. V jedné mateřské škole mají pravidlo, že z nejvyšší police si knihy nemůžou samy brát (i když by třeba dosáhly) a ve dvou zařízeních si děti knihy půjčují jenom po obědě (v době relaxace), přestože k nim mají přístup i během dopoledne.

2.2.3 Vybavenost dětských knihoven

Všechny respondentky hodnotí vybavenost třídy knihami a časopisy jako poměrně bohatou. V knihovničkách se nachází různé typy publikací – od leporel, obrázkových knih bez textu až k encyklopediím nebo knihám spadající do kategorie „první čtení“. Z dotazníku není bohužel úplně jasné, zda jsou dostupné knihy aktuální a kvalitní. O časopisech se zmiňují čtyři pedagožky, které poukazují na větší potřebu šetrnosti při jejich používání. Z tohoto důvodu se v jedné homogenní třídě vůbec nevyskytují (až u starších tříd) a v jednom zařízení se musí děti předem zeptat, když si časopis chtějí půjčit (u knih nemusí).

2.2.4 Tituly pro dvouleté děti

Jak je patrné již u předchozí otázky, všechna zařízení mají ve své knihovničce různorodé typy knížek a jejich součástí jsou i knihy vhodné pro dvouleté děti. Nejzákladnějším typem publikací jsou leporela, knihy s pevnými deskami a obrázkové knihy bez textu. Někde mají k dispozici také knihy s pohyblivými obrázky, s otevíracími okénky, pískací i zvukové knížky.

Tři respondentky vyhodnocují beztextové obrázkové knihy jako nejvyhledávanější typ knih dvouletými dětmi. Konkrétně jde o knihy od Susanne Bernerové (Jaro, Léto…) a od Emilie Dziubakové (Rok v lese…). Z podobného důvodu jsou v jedné mateřské škole nejoblíbenější publikací dvouletých dětí časopisy s hodně obrázky (příklad: *„Kluci milují časopisy s dinosaury, auty…“* – T.G.). Jako doporučenou publikaci jedna respondentka uvádí Krtka –

tedy klasiku pro děti z pera Zdeňka Milera. Mezi nedoporučované publikace patřily Malované pohádky (doplňování textu podle obrázku), protože děti často nechápou text ani smysl doplňování (kniha nevhodná z hlediska jejich kognitivního vývoje) a knihy Prasátko Pepa („*Nedoporučuji Prasátko Pepa, i když u dvouletých dětí je velmi oblíbené. Je znát, že kniha není česká a jsou v ní věci jinak než u nás. Např. barvy kontejnerů na tříděný odpad a děti to potom mate. Zároveň použitý jazyk je až příliš jednoduchý.*" – J.R.) Je zajímavé, že podobný problém nebyl zmiňován např. u wimmelbuchů S. Bernerové – jako by německé prostředí bylo českým čtenářům bližší.

2.2.5 Interaktivní knihy pro děti z edice Kouzelné čtení

V žádném zařízení nemají tyto knihy k dispozici, ale respondentky s nimi mají osobní zkušenost z jiného prostředí. V Montessori škole knihy s interaktivní tužkou dokonce odporují pravidlům jejich pedagogiky. Využití knihy z edice Kouzelného čtení bylo zmíněno v jedné odpovědi, kdy respondentka v rámci výuky použila interaktivní knihu „Zpívánky".

Ráda bych zde uvedla citaci odpovědi jedné pedagožky, která vyjádřila svůj názor na tento typ knížek a který dle mého názoru přesně vystihuje jejich charakteristiku uvedenou v teoretické části. *„Tento „nový způsob čtení" se mi líbí. Myslím si, že pro děti je to něco nového a věřím, že na základě tohoto nového způsobu čtení si ke knížkám spoustu dětí našlo kladnější vztah. Můj názor je ale takový, že klasické čtení a prohlížení knížek s rodiči, rodinou či učitelkami je pro děti nejvíc přínosné. Ať už se to týče získávání nových vědomost nebo upevňování vztahů s danou osobou."* (E.R.)

2.2.6 Pojem čtenářská pregramotnost

Polovina respondentek vnímá čtenářskou pregramotnost hlavně jako práci s literárními texty. Zahrnují sem nejvíce předčítání a prohlížení knih, rozvoj slovní zásoby, orientace v textu apod. Pedagožka z Montessori školy jí dokonce definuje jako znalost písmen a schopnost číst před nástupem do školy – uvádí, že všechny pětileté děti v jejich třídě umějí číst a mají znalost písmen (každé ráno se věnují jednomu písmenu z abecedy, označení věcí je formou iniciál, některé Montessori pomůcky jsou zaměřené na abecedu…).

Zbylé čtyři odpovědi popisovaly čtenářskou pregramotnost ve větší šíři, kromě již zmíněných oblastí ji doplňují o porozumění textu, význam obrázků, vtah ke knihám, grafomotorická cvičení, rozvoj sluchové a vizuální paměti… Respondentka, která v současné

době studuje kombinovaný obor na vysoké škole, popisuje i konkrétní čtenářské strategie (předvídání, usuzování, vizualizace…) a vyzdvihuje rozvoj kritického myšlení.

2.2.7 Rozvoj čtenářské pregramotnosti a vztahu dětí ke knihám

Nejčastější aktivitou je předčítání knih a jejich prohlížení (zejména pak po obědě, v relaxační části dne). V homogenních třídách plných dvouletých dětí, se zaměřují především na správné zacházení s knihou a na posilování pozitivního vztahu ke knihám. To probíhá především v rámci volné hry (individuálně), cílené aktivity se moc nevyskytují. Jedno z osobních doporučení se týká rozvoje samostatného zájmu o knihy (zkušenost jedné pedagožky ze zařízení, kde děti byly před jejím příchodem zvyklé pouze na volnou hru, bez samostatného půjčování knih). Ve smíšených skupinách se pak navíc objevuje práce s konkrétními tituly a příběhy, návštěva knihoven a divadel, pracovní listy zaměřené na rozvoj čtení a psaní…

Jiné metody práce vycházejí hlavně z vývojových specifik dvouletých dětí. Jsou jim kladeny jednodušší otázky, mají delší čas na odpověď, častěji odpočívají a mají kratší programy (nesoustředí se tak dlouho…). Také mladší děti vyžadují větší množství dopomoci, kterou někde poskytuje učitel a jinde starší děti. Obsahově se programy zásadně neliší (většinou probíhá dohromady pro všechny děti), jen jsou trochu modifikovány pro použití v kolektivu s různě starými a zkušenými dětmi.

Z odpovědí je patrné, že v určité míře jsou rozvíjeny všechny důležité oblasti z RVP PV: vztah ke knihám, prohlížení knížek, rozvoj řeči, koordinace oko-ruka, smyslové vnímání, orientace v prostoru a čase, představivost, fantazie, paměť, myšlení, komunikace, grafomotorika, které se pouze přizpůsobují vývojovým možnostem dvouletých dětí. Příkladem přizpůsobené aktivity je rozvoj grafomotoriky u dvouletých dětí, kdy dle jedné respondentky nepoužívají vůbec tužku, ale nahrazují ji prací s prstovými barvami nebo s modelínou.

Nejvíce rozvíjenou oblastí v tomto věku je vztah ke knihám (konkrétně uvedeno v šesti odpovědích) a rozvoj řeči a komunikace (konkrétně zmíněno u čtyř odpovědí), což odpovídá charakteristikám dvouletých dětí a jejich možnostem rozvoje: *„Společným čtením se snažíme o co největší rozvoj dítěte. Každé dítě má ke knihám jiný vztah, tudíž není bohužel možné, abychom u dětí rozvinuly všechny tyto oblasti. Máme zde dvě hyperaktivní děti, které u čtení knihy vydrží opravdu jen chvilinku, tudíž například ten rozvoj není v takové míře, jak u jiných dětí. Všechny děti se ale naučily, jak se ke knihám chováme, jak s nimi zacházíme.“* (E.R.)

2.2.8 Čtenářské strategie

Ve třídách, kde nejsou starší děti, se paradoxně se čtenářskými strategiemi pracuje více, i když v zjednodušené podobě. Zaměřují se sice především na práci s obrázky a kladou dětem jednodušší otázky, ale neomezují se na pouhé „převyprávění“ příběhu, jak tomu je u tří heterogenních skupin. V odpovědích respondentek pracujících pouze s dvouletými dětmi se objevilo hledání protikladů a souvislostí, vymýšlení vlastního příběhu podle obrázků, předvídání, co by mohlo následovat, vizualizace (kresba zážitků z četby) atd. Jedna respondentka ze smíšené skupiny si předem připravuje otázky k textu a klade je v průběhu četby.

2.2.9 Zapojení dvouletých dětí do rozvoje čtenářské pregramotnosti

Až na specifika režimu dne v Montessori škole (nemusí se účastnit programu, když nechtějí, mají větší volnost ve výběru, rozdělují se na mladší a starší…) se všechny respondentky shodují na odpovědi, že pracují všichni společně (ve třech případech mají mladší děti větší volnost ve výběru – nenutí je se zúčastnit, pokud si chtějí samy hrát). Nejmladší děti většinou pouze poslouchají, a pokud jsou jim kladeny nějaké otázky, jsou samozřejmě jednodušší, nebo pedagog vybídne starší děti, aby počkaly a daly přednost mladším dětem.

Zaujala mě odpověď, že někdy mladšímu dítěti přiřadí staršího kamaráda, aby mu v činnostech pomáhal, využívá se tedy tak vrstevnická pomoc a podporuje prosociální chování. Výhodou při práci je přítomnost chůvy ve třídě (se kterou spolupracuje jedna respondentka), díky které je možný větší individuální přístup k dětem, a to platí i při práci s knihou.

Respondentky z homogenní třídy dvouletých dětí doporučují postupovat v rozvoji vztahu ke knihám pozvolna (od jednodušších příběhů a obrázků) a vidí velkou výhodu v rozvíjení čtenářské pregramotnosti již od útlého věku.

Na závěr uvádím citaci osobního postřehu jedné pedagožky, která přesně a jednoduše popisuje přínos práce s knihou u nejmenších dětí. *„Společné čtení z knížky, ať už je jakákoliv, klidně i jen obrázková, hodně ovlivní jejich slovní zásobu, styl komunikace a správnou skladbu věty. Pomocí společného čtení, se dítěti všechny tyto zmíněné věci rozvijí a o to jednodušší to poté bude mým například při nástupu do první třídy základní školy.“* (E.R.)

2.2.10 Zdroje inspirací na dětské knihy

V odpovědích se objevily různorodé zdroje inspirace. Čtyřikrát byl zmíněn obecně internet (jednou konkrétně Facebook – myšleno facebookové skupiny s inspirací pro předškolní výchovu), třikrát se také objevilo doporučení od kolegů/známých a tři respondentky se nechají inspirovat nabídkou knihkupectví. Zde může být limitem kvalita zdrojů. Také se objevilo čerpání z vlastní zkušenosti, z přednášek ze školy, z odborných publikací nebo z vybavení mateřské škole. Za neobvyklý zdroj inspirace považuji návštěvu vzdělávacích kurzů organizovaných nakladatelstvím Portál, které zmínila jedna respondentka.

Z výše uvedeného je patrné, že v současné době se inspirace nejčastěji hledá v online podobě či v doporučeních od kolegů/známých (osobně si myslím, že je to zvláště kvůli rychlosti a přehlednosti získaných informací). Čerpání z tištěných odborných publikací se již nedostává takové pozornosti, jako tomu bylo dříve.

2.2.11 Spolupráce s knihovnami

Většina pedagožek nespolupracuje s knihovnami vůbec (jako důvod je uváděna například bezpečnost), ale některé z nich upozorňují, že třídy se staršími dětmi do knihoven chodí. Jedna respondentka má zkušenost s návštěvami knihovny příležitostně (cca jednou za rok) a pouze jedna respondentka má větší zkušenost s návštěvou knihovny (chodí do knihovny jednou za měsíc).

Popisuje ideální spolupráci s paní knihovnicí, se kterou jsou již sehrané. Ta má připravené pro děti interaktivní čtení, povídá si se staršími dětmi a nechává vstupovat pedagogy, kteří mají bližší vztah k dětem, aby oslovili i mladší děti (lépe vědí, na co dokážou odpovědět – což umožňuje i mladším dětem zažít úspěch v knihovně). Při zadaném úkolu začne paní knihovnice, starší děti se přidají samy a mladším dětem dopomáhá učitel.

2.2.12 Spolupráce s rodiči

Spolupráce s rodiči týkající se čtenářské pregramotnosti má v různých zařízeních jinou podobu. V Montessori škole rodiče pomáhají dětem se učit vlastní iniciály, v jednom zařízení rodiče občas darují nějaké časopisy, jinde proběhla dokonce akce „Daruj školce dětskou knihu“, ve které rodiče darovali do školy knihy a časopisy, co už nepoužívali. Velmi časté je nošení oblíbené knížky z domova (ve dvou mateřských školách na to mají vyhrazený konkrétní akci „Den s knihou“, „Akce s knihou“ – je vyhrazen konkrétní den, kdy si všechny děti přinesou

nějakou knihu z domova a společně si o nich povídají), většina těchto akcí se odehrává v měsíci březnu, který je vyhlášen měsícem knihy / měsícem čtenářů.

Zaujal mě i obrácený postup, kdy je možné si půjčit oblíbenou knihu ze školky domů. Zajímavým typem spolupráce s rodiči je také zkušenost jedné pedagožky, v jejímž zařízení pořádají tzv. „Březen knihy“. Při této příležitosti navštěvují mateřskou školu rodiče nebo prarodiče a předčítají dětem oblíbené pohádky z domova. Mnohokrát se objevila spolupráce v podobě sdílení zkušeností s danou knihou (učitelovo doporučení či rodičovo doporučení).

2.3 Shrnutí výsledků a odpovědi na výzkumné otázky

Rozbor kvalitativních dotazníků ukázal nedostatečnou praxi v oblasti rozvoje čtenářské pregramotnosti u dvouletých dětí. Pokud probíhají nějaké činnosti, jsou většinou společné i pro starší děti nebo mají podobu individuálního prohlížení knih. S programem týkající se čtenářské pregramotnosti se skupinou pouze dvouletých dětí nemá zkušenost žádná z respondentek.

Opověď na základní výzkumnou otázku: *„Jakým způsobem pedagogové mateřských škol přistupují k rozvoji čtenářské pregramotnosti u dvouletých dětí v zařízeních předškolního typu?“* by se dala formulovat následovně. Čtenářská pregramotnost u dvouletých dětí v zařízeních předškolního typu probíhá nejčastěji v rámci společných programů při práci s knihou se staršími dětmi. Hlavním úkolem dvouletých dětí je poslouchat, pozorovat a učit se od starších dětí (tak je tomu u heterogenních skupin).

I u homogenních tříd dvouletých dětí se mezi dětmi vyskytují určité rozdíly a rozvoj čtenářské pregramotnosti má nejčastěji podobu individuálního prohlížení knih, rozvoj slovní zásoby v podobě říkadel, písniček… Většina respondentek přistupuje k rozvíjení čtenářské pregramotnosti u dvouletých dětí zodpovědně a uvědomuje si přínosy, které tyto činnosti pro dítě mají. Jako nejzásadnější oblast rozvoje čtenářské pregramotnosti u dvouletých dětí považují pedagožky pozitivní vztah ke knihám, rozvoj slovní zásoby a vůbec správné zacházení s knihou.

Odpověď na další výzkumnou otázku *„Jak jsou vybavené MŠ knihami, časopisy pro dvouleté děti? Jakými tituly a proč?“* je mnohem jednodušší. Kvalitativní dotazník ukázal, že předškolní zařízení jsou podle vnímání respondentek dobře vybaveny knihami pro všechny zastoupené věkové kategorie (včetně dvouletých dětí). Ty zahrnují leporela, knihy s pevnými deskami, obrázkové knihy bez textu, knížky s říkankami a básničkami, knihy s pohyblivými

obrázky, s otevíracími okénky, pískací i zvukové knížky atd. Leporela a knihy s pevnými deskami jsou zastoupeny zejména díky jejich větší odolnosti a snazší manipulaci.

Jmenované knihy pro dvouleté děti často obsahují nějaký interaktivní prvek, který lépe upoutá a udrží pozornost mladších dětí – pohyblivé obrázky, otevírací okénka, zvukové projevy… (knihy s interaktivní tužkou od Albi nejsou k dispozici v žádném zařízení). Nejčastěji doporučovanými knihami z hlediska oblíbenosti u dětí jsou knihy s velkým množstvím obrázků, bez textu, který děti jenom rozptyluje, ve kterých si mohou hledat vlastní příběhy. Patří sem například knihy od Susanne Bernerové (Jaro, Léto…) nebo od Emilie Dziubakové (Rok v lese…), o kterých je zmínka v teoretické části.

I odpověď na otázku *„Mají děti volný celodenní přístup ke knihám, časopisům – jakým způsobem?“* je poměrně jednoznačná. Ve všech zařízeních mají děti určitým způsobem zajištěn celodenní přístup ke knihám. V některých školkách ale nejsou hojně využívány (s výjimkou odpolední relaxace). V homogenních třídách se děti musí před půjčením nějaké knihy zeptat pedagoga, aby nedocházelo ke špatnému zacházení s knihami a aby učitelé vyhodnotili, zda je vybraná knížka vhodná pro jejich věkovou skupinu. Jinde se větší riziko poškození knih malými dětmi řeší půjčováním knih pouze ke stolečku nebo absencí časopisů, které jsou náchylnější na zničení.

Na otázku *„Jaké aktivity s dvouletými dětmi učitelé volí pro rozvoj čtenářské pregramotnosti?“* jsem již částečně odpověděla v předchozích odpovědích. Nejčastější formou rozvoje čtenářské pregramotnosti u dvouletých dětí je pozorování starších dětí a učení se od nich v rámci společných programů. Také převládá spíše individuální práce s jednotlivcem než se skupinou (dvouletých dětí). Aktivity jsou podobné těm pro starší děti, ale bývají zjednodušené, zkrácené, dělají se mezi nimi přestávky atd.

Konkrétní činnosti, které byly v dotazníku jmenovány, jsou: čtení pohádek, poslech pohádek, malé divadelní scénky, práce s říkadly, písničkami, básničkami, prohlížení knížek (jednotlivě i skupinově), vyprávění příběhů za pomoci obrázků, vybarvování omalovánek s literární tematikou (např. O Koblížkovi), přiřazovací aktivity, návštěva knihoven a divadel, akce přímo zaměřené na téma knihy atd.

Poslední otázka byla formulována následovně: *„Jakým způsobem spolupracují MŠ s rodiči či knihovnami na rozvoji čtenářské pregramotnosti u dvouletých dětí?“* Když bych měla porovnat spolupráci mateřských škol s rodiči a s knihovnami, tak jasně převládne spolupráce

s rodiči. Co se týče knihoven, tak homogenní třídy s nimi vůbec nespolupracují (kvůli bezpečnosti a náročné organizaci). U heterogenních tříd je spolupráce s knihovnami obvyklejší a případné návštěvy jsou snáze uskutečnitelné.

Spolupráce s rodiči má mnoho podob, ale nejčastější je nošení oblíbených knih z domova a jejich následné představení ostatním (v jednom případě i opačný proces, při kterém si dítě přinese oblíbenou knihu ze školy domů). Ve většině zařízení probíhá také oboustranné doporučování dětských knih, jak od rodičů, tak od pedagogů. Bližší spolupráce se objevila v jednom dotazníku v podobě akce „Březen knihy“, kdy do školky docházejí rodiče nebo prarodiče číst oblíbenou knížku z domova.

3 NÁVŠTĚVA PROGRAMU PRO NEJMENŠÍ V MĚSTSKÉ KNIHOVNĚ

Abych zaznamenala ještě jiný úhel pohledu na rozvoj čtenářské pregramotnosti u dvouletých dětí, zúčastnila jsem se se svou dvouletou sestřenicí programu „Knihomrně“ pořádaného městskou knihovnou mého rodného města. Měla jsem možnost stát se zúčastněným pozorovatelem celé lekce a po skončení oficiální části jsem ještě vedla rozhovor s paní Romanou B., která tyto lekce organizuje spolu s dalšími kolegy. (celý rozhovor viz příloha č. 2)

3.1 O programu Knihomrně

Program „Knihomrně“ se hlásí k novému celorepublikovému projektu Bookstart (S knížkou do života), jemuž jsem se věnovala v teoretické části. Lekce, kterou jsem já osobně navštívila byla určená pro děti od nuly do tří let věku s doprovodem, ale knihovna pořádá i mnoho jiných programů pro další věkové kategorie. Délka lekce se pohybuje mezi třiceti až šedesáti minutami a obsahuje několik různorodých prvků – rytmy, melodie, říkadla, obrázkové knížky, ale i prvky výtvarné, divadelní, pohybové nebo společenské.

Projekt pro nejmenší běží v knihovně letos již třetím rokem a před jeho spuštěním byli pracovníci z knihovny poměrně skeptičtí, ale i přesto se rozhodli do něho jít. Byli velmi překvapení, když už na první setkaní přišlo zhruba 40 rodičů s dětmi a ukázalo se, že o projekt je velký zájem. V současné době je v projektu zhruba 100 dětí rozdělených do 7 skupin a většinou jednu skupinu navštěvuje 10 až 15 dětí.

3.1.1 Vedoucí lektorka programů

Jak jsem již uvedla, programy pro předškolní děti v městské dobříšské knihovně (jejichž součástí je i program „Knihomrně“) má na starosti paní Romana B. společně s dalšími pracovníky knihovny. Mimo to má na starosti spoluvytváření ročního plánu, propagaci a design knihovny. Předtím pracovala v několika knihovnách, antikvariátu, jako učitelka ve waldorfské a základní škole i jako designérka.

Paní Romana B. v knihovně pracuje asi 10 let a má za sebou praxi ve třech školách, kde pracovala s různými věkovými kategoriemi. S dětmi do tří let začala pracovat teprve před třemi lety, kdy rozjížděla projekt „Knihomrně“, který cílí na vzdělávání nejmenších dětí. Už předtím měla praxi sedm let s předškolními dětmi, ale s těmi nejmenšími ne.

Největším překvapením pro ni bylo, že o program je takový zájem. Navíc některé děti jsou zapojeny v projektu již od začátku a je u nich vidět fantastický vývoj a tím se potvrzuje, že program má opravdu velký smysl. Navíc v celoevropském měřítku se knihovny potýkají s úbytkem čtenářům a v dobříšské knihovně meziročně stoupá počet čtenářů o 5 až 10 % (k čemuž podle paní Romany B. přispěl i tento program). Velkou radost ji činí, když si maminky naberou štos knih, který jim vydrží na celý další měsíc.

3.1.2 Cíl lekcí

Prvotní cíl vznikl v návaznosti na vyjádření logopedů, kteří upozorňovali na stále častější řečové vady u dětí (špatná výslovnost, malá slovní zásoba atd.). Souvislost to má mimo jiné i s nonverbálními televizními programy (děti mají tendenci mluvit jen pomocí různých zvuků poměrně dlouhou dobu). Další cíl vychází z republikového průzkumu, kdy se zjistilo, že lepší prospěch mají děti, kterým je předčítáno a samy se z nich stávají čtenáři.

Hlavním cílem je tedy dostat do knihoven jak děti, tak i jejich rodiče, kteří často nevědí, jak s dětmi pracovat, jak číst, jak vypravovat... Programy jsou vybudovány tak, aby se děti v knihovně cítily dobře, aby neměly ostych v neznámém prostředí, aby si posílily vztah k mateřskému jazyku a aby se podpořilo čtení v rodinách a práce s dětmi. Ze začátku projektu si rodiče moc nepůjčovali knihy domů, ale se stoupajícím počtem návštěv se to začalo měnit a knížky si poté začaly vybírat i samy děti, což paní Romana B. považuje za to nejcennější.

3.1.3 Program lekcí

Při práci s různými věkovými kategoriemi se většinou využívají stejné texty, které jsou ale pro mladší děti upravovány. Provedení se liší v závislosti na věku a učí rodiče, jak mají s dětmi pracovat (např. u miminek se předvádí pohyby na plyšákovi a rodiče je provádí s dětmi). Také hodně využívají básničky a říkadla. Aktivity se také snaží zatraktivnit (postavení skluzavky, házení koulema), aby děti pouze neseděly a mimo jiné získaly i spoustu sociálních dovedností.

Program, kterého jsem se já osobně zúčastnila byl založen především na různých říkadlech s pohybovými prvky (např. říkadlo o bublině, v rámci kterého se vyfukovaly bubliny z bublifuku, které mohly děti „praskat“ – na což navazovaly tematické taneční pohyby). Jednotlivá říkadla a písničky byly vystaveny na tabuli, aby je maminky mohly říkat spolu s instruktorkami lekcí.

K dispozici byly také různé hudební nástroje, jež byly využívány jak během lekce (práce s triangly – každé dítě svůj, dešťová hůl – jedna, kterou si postupně mohl vyzkoušet každý), tak si je děti mohly vypůjčit i po skončení oficiální části programu. Na závěr lektorky sehrály dramatizovanou verzi písničky Běžela ovečka. Byla upravená tak, aby se dala odehrát jako příběh a při jejím dramatickém předvedení byly využití ručně šití maňásci.

3.1.4 Doporučené knihy

Paní lektorka doporučuje začínat s leporely, ale i s těmi nějakým způsobem pracovat (prohlížet si knížku s dítětem, komentovat ji, tvořit na ni příběh), zkrátka přistupovat k nim aktivně. Pro děti je také velmi důležitý rytmus, a proto je vhodné zařazovat říkadla a básničky. Dále jsou ideální kratší příběhy s co nejmenším množství textu a s obrázkem na každé stránce. Pro úplně malá miminka vychází černobílá leporela, plastové a šité knížky.

Na předčítaní paní Romana B. doporučuje kratší příběhy s krásnými celostránkovými ilustracemi – Gruffalo a Gruffalinka, Den s Oskarem a Prázdniny s Oskarem. Z konkrétních autorů jmenuje např. Arnolda Lobela, kvůli jeho krátkým a vtipným příběhům, které nesou zajímavou myšlenku a jsou čtenářsky opravdu vděčné. Dobrých autorů by se dle jejich slov našlo mnohem více.

V knihovně jsou k dispozici také některé knihy z edice Kouzelné čtení od Albi, ale je možné si je půjčit pouze bez elektronické tužky (tu je možno zapůjčit prezenčně). Názor paní Romany

B. je takový, že jde o výborný doplněk, ale podle ní by bylo málo, spokojit se pouze s touto formou. Zároveň si ale myslí, že je to další brána, jak dítěti knihy a čtení zatraktivnit.

3.1.5 Využití v předškolních zařízeních

Podle paní Romany B. by bylo velice těžké budovat podobný projekt pro více dětí bez rodičů. Nedokáže si představit, aby jeden nebo dva učitelé měli na starosti vetší množství takhle malých dětí. Podle ní se mateřské školy mohou inspirovat, ale je třeba si program upravit – jinak rozložit v čase, volit kratší aktivity… Naopak výhodu mateřských škol vnímá v jejich vybavení, s nímž se lépe integrují další prvky (např. výtvarné).

4 SEZNAM DOPORUČENÝCH SOUČASNÝCH KNIH PRO DVOULETÉ DĚTI

Tento seznam vznikl během mého studia na vysoké škole. Je výsledkem mé osobní zkušenosti s danou knihou, knih zprostředkovaných vyučujícími, mým studiem dětských nakladatelství a návštěvou knihoven. Uvádím první vydání knih, ale mnoho z nich se dočkalo i dalších vydání.

Říkadla a básničky

- 12 Ukolébavek – BAOkolektiv (Baobab, 2016), ISBN 978-80-7515-038-7
- Cvičení s říkankou pro malé děti – Helena Védová (Edika, 2012), ISBN 978-80-266-0042-8
- Dovádivé básničky pro kluky a holčičky – R. Suchá (Portál, 2010) ISBN 978-80-7367-659-9
- Houpánky a kolébánky – Jindřiška Ptáčková (Portál, 2013), ISBN 978-80-262-0472-5
- Hrajeme si u maminky – Jiřina Rákosníková (Vyšehrad, 2002), ISBN 978-80-7021-973-7
- Kam až smí smích – Radek Malý (Meander, 2009), ISBN 978-80-86283-72-2
- Knížka pro děti od dvou do pěti – M. Černík (Knižní klub, 2003), ISBN 978-80-242-2276-9
- Kuřátko a obilí – František Hrubín (SNDK, 1953), ISBN 13-765-53
- Kutálí se ze dvora – Darina Krygielová (Portál, 2006), ISBN 978-80-262-0201-1
- Lidové říkanky – Lucie Krystlíková (Albi, Kouzelné čtení), ISBN 978-80-87958-99-5
- Moje první říkadla – Plicková Edita (Fragment, 2014), ISBN 978-80-253-2188-1
- Nejkrásnější dětská říkadla – V. Švejdová (Barrister&Principal, 2006), ISBN 80-87029-01-1
- Nejkrásnější říkanky pro nejmenší – O.Syrovátka (Fragment, 2009) ISBN 978-80-253-0710-6
- Polámal se Mraveneček – Josef Kožíšek (SNDK, 1964), ISBN 13-201-64
- Rozpustilé básničky pro malé dětské ručičky – R. Suchá (Portál, 2008) 978-80-7367-439-7

- Říkadla – Josef Lada (SNDK, 1955), ISBN 13-981-55
- Říkadla a hry pro nejmenší – Vladimíra Gebhartová (Portál, 2006), ISBN 978-80-262-0201-1
- Se zvířátky za vrátky – Milada Motlová (Amulet, 2000), ISBN 80-86299-39-2
- Tátové a mámy, radujte se s námi – Michal Černík (Albatros, 2005), ISBN 80-00-01569-2
- Uspávanka pro medvídka – Jiří Žáček (Barrister&Principal, 2009), ISBN 978-80-87029-54-1
- Vařila myška kašičku – Helena Zmatlíková (Albatros, 1979), ISBN 13-710-79
- Věci (našeho života) – Petr Borkovec (Cesta domů, 2017), ISBN 978-80-8812-628-7
- Všelijaké řečičky pro kluky a holčičky – R. Malý (Albatros, 2017), ISBN 978-80-00-04783-6
- Žába leze po žebříku – Jolana Ryšavá (Albatros, 2014), ISBN 978-80-00-03667-0

Leporela

- 10 malých medvídků – Fhiona Galloway (Slovart, 2015), ISBN 978-80-7391-769-2
- Adventní kalendář – Ivana Pecháčková (Meander, 2015), ISBN 978-80-87596-77-7
- Barvy – Aino-Maija Metsola (Baobab, 2016), ISBN 978-80-7515-041-7
- Březinová Ivona – Ráno v trávě (Albatros, 2017), ISBN 978-80-00-04727-0
- Co bude dnes k večeři? – Balcarová, Havel (Mladá fronta, 2009), ISBN 978-80-204-2001-5
- Co je velké, co je malé – Švejdová (Glyf media, 2016), ISBN 978-80-87061-69-5
- čem sní – Petr Borkovec (Běžíliška, 2016), ISBN 978-80-906112-8-3
- Červená Karkulka – Jiří Trnka (Studio Trnka, 2009), ISBN 978-80-87209-37-0
- Dětský atlas zvířat – Pavel Pecina (Axióma, 2007), ISBN 80-7292-137-1
- Devět plchů v pelechu – Radek Malý (Běžíliška, 2016), ISBN 978-80-906467-3-5
- Ferdinande! – Robin Král (Běžíliška, 2014), ISBN 978-80-86471-47-1
- Jsme kamarádi! – Daniela Kulot (Presco Group, 2016), ISBN 978-80-87034-15-6
- Kaštánkův domeček – Hana Jelínková (Naše kniha, 2012), ISBN 978-80-904700-3-3
- Kniha džungle džunglovaté – Josef Antón (Axióma, 2016), ISBN 978-80-7292-339-7
- Koukej, kouzlo! – Daniela Krolupperová (Mladá fronta, 2009), ISBN 978-80-204-2108-1
- Křížem krážem hurá za ní – Šárka Krejčí (Běžíliška, 2015), ISBN 978-80-906112-0-7
- Leporela s Miffy – Dick Bruna (Baobab, 2011–2017), Počítej s Miffy, Jaká je to barva…
- Měsíce – Ilka Pacovská (Albatros, 2014), ISBN 978-80-00-03799-8
- Město v noci – Petra Bartíková (Albatros, 2018), ISBN 978-80-00-05018-8
- Michal Černík – Želva/Lev/Pes/Tygr a jeho kamarádi (Albatros, 2016)
- Mikroliška (edice vydavatelství Běžíliška), O panáčkovi, Na mamuta, Kočičí tanec…

- Nastupovat, jedeme! - Dagmar Hilarová (Albatros, 2014), ISBN 978-80-00-03795-0
- Nebojím se tmy – Helena Haraštová (Albatros, 2016), ISBN 978-80-00-04215-2
- O pyšné žárovce Hedvice – Jaroslav Nykl (Fragment, 2017), ISBN 978-80-253-3234-4
- O slonovi, který se bál výšky – Robin Král (Běžíliška, 2014), ISBN 978-80-86471-48-8
- Perníková chaloupka – Jiří Trnka (Studio Trnka, 2009), ISBN 978-80-87209-36-3
- Počítání – Aino-Maija Metsola (Baobab, 2016), ISBN 978-80-7515-021-9
- Pofoukáme, zalepíme! – Bernd Penners (Albatros, 2017), ISBN 978-80-00-04583-2
- Příroda v noci– Petra Bartíková (Albatros, 2018), ISBN 978-80-00-05019-5
- Rekomando – Robin Král (Běžíliška, 2015), ISBN 978-80-906112-6-9
- Repolelo (edice vydavatelství Meander), Bum bum tydlidum, Plác! Tác! Bác…
- Snížkovi – Ondřej Hník (Albatros, 2015), ISBN 978-80-00-04105-6
- veselé mašince – Jan Čarek (SNDK, 1961), ISBN 13-817-61
- Vojtěch Kubašta – Prasátka a vlk, O perníkové chaloupce, Kocour v botách… (1957-1971)
- Všechno je to na zahradě – Petr Borkovec (Běžíliška, 2013), ISBN 978-80-86471-42-6

Beztextové knihy

- 12 hodin s Oskarem – Eva Maceková (Baobab, 2012), ISBN 978-80-87060-58-2
- Emilia Dziubaková – Rok v lese/ve školce/na venkově/na trhu (Host, 2017-2019)
- Haló, město! – Anna Fiske (Presco Group, 2018), ISBN 978-80-88276-12-8
- Haló, tam dole! – Anna Fiske (Presco Group, 2018), ISBN 978-80-88276-13-5
- Jedna žába, druhá žába – Mayerovi (Samuel, 2004), ISBN 80-86849-01-5
- Knihy s piktogramy (Pasparta) – Pohádka o Koblížkovi, Pohádka o Otesánkovi…
- Kouzelný polštář – Kateřina Sechovcová (Argo, 2013), ISBN 978-80-2570-914-6
- Miniknihy (edice Kouzelného čtení – Albi), Zvěrolékař, Popelář, Lesní zvířátka…
- Obrázkové příběhy – Bernerová (Paseka, 2012-2015), Jaro, Léto, Podzim, Zima, Noc
- Podivuhodná encyklopedie zvířat – A. Barmanová (Host, 2018), ISBN 978-80-7577-397-5
- Prázdniny s Oskarem – Eva Maceková (Baobab, 2018), ISBN 978-80-7515-070-7
- Suessová – Co se děje kolem nás, Co se děje v přírodě, Co se děje po celý rok, Co se děje v říši pohádek, Co se děje o Vánocích (Knižní klub, 2016-2017)
- Svět naruby – Atak (Baobab, 2014), ISBN 978-80-87060-86-5

Beletrie

- 12 nejmenších pohádek – BAOkolektiv (Baobab, 2012), ISBN 978-80-87060-53-7

- Gruffalinka – Julia Donaldson (Svojtka & Co., 2014), ISBN 978-80-256-1477-8
- Gruffalo – Julia Donaldson (Svojtka & Co., 2014), ISBN 978-80-256-1476-1
- Husa Líza – Petr Horáček (Portál, 2012), ISBN 978-80-262-0173-1
- Jak zvířata spí – Jiří Dvořák (Baobab, 2014), ISBN 978-80-87060-87-2
- Jedlička se narodila (Host, 2017-2019)
- Kouzelná baterka – Olga Černá (Baobab, 2004), ISBN 80-903276-1-3
- Kozí knížka – Tereza Říčanová (Baobab, 2005), ISBN 978-80-87060-48-3
- Můj medvěd Flóra – Daisy Mrázková (Baobab, 2011, orig. 1971), ISBN 978-80-87060-41-4
- Na útěku! - Eva Lindström (Baobab, 2016), ISBN 978-80-75150-31-8
- Nový domek pro myšku – Petr Horáček (Portál, 2012), ISBN 978-80-262-0139-7
- Oksana Bula – Zubr si hledá hnízdo, Medvěd nechce jít spát, Jak tukoni zachránili strom,
- Papuchalk Petr – Petr Hráček (Portál, 2013), ISBN 978-80-262-0361-2
- Psí knížka – Tereza Říčanová (Baobab, 2014), ISBN 978-80-87060-89-6
- Skříp, škráb, píp a žbluňk – Kitty Crowther (Baobab, 2012), ISBN 978-80-87060-66-7
- Slon a Mravenec – Daisy Mrázková (Albatros, 2007, orig. 1982), ISBN 978-80-86619-14-9
- Vánoční knížka – Tereza Říčanová (Baobab, 2006) ISBN 80-87022-07-6
- Všichni letí na koštěti – Julia Donaldson (Svojtka & Co., 2015), ISBN 978-80-256-1632-1

DISKUZE

V této části bakalářské práce bych chtěla porovnat výsledky získané v praktické části s poznatky různých autorů popsaných v části teoretické. Také se pokusím zreflektovat celý průběh výzkumu a určit jeho klady a zápory, popřípadě popsat, co mohlo mít vliv na celý proces zjišťování informací a navrhnout změny, které bych provedla, kdybych měla začít od začátku.

Jako jeden z nejdůležitějších poznatků, o kterém jsem se přesvědčila v průběhu psaní celé práce, je ten, že s dvouletými dětmi je opravdu třeba začínat od nejjednoduššího ke složitějšímu (mé počáteční ideály o popracovaných, originálních činnostech se postupně uvolňovaly). Týká se to zejména výběru knížek, volby aktivit, jednodušších otázek, ale také zmírnění nároků, větší benevolenci (ale s jasně vymezenými hranicemi) nebo úpravu organizace jednotlivých činností (kratší intervaly, častější pauzy…). Dvouleté dítě má jiné potřeby než jeho starší kamarád v předškolním zařízení, a na to bychom měli brát ohled, nejenom v oblasti rozvoje čtenářské pregramotnosti.

Z výzkumu je také patrné, že mnoho aktivit rozvoje čtenářské pregramotnosti dvouletých dětí probíhá společně se staršími dětmi. Při těchto činnostech mají nejmenší děti za úkol hlavně poslouchat a pozorovat. Přesto, že se může zdát, že se při pouhém pozorování nic nenaučí, je prokázáno, že pasivní pozorování je jedním z důležitých prostředků k získávání nových znalostí a dovedností. (Nádvorníková, 2011, Rybárová, 2016)

Kropáčková a Splavcová (2016) upozorňují na zvýšenou potřebu pohybu dvouletých dětí, a proto je vhodné, aby řízené aktivity byly dynamičtější než třeba při práci se staršími dětmi (ne jenom sedět a poslouchat, ale říkanky například doplňovat o pohyby, písničky o tanec…). O nutnosti aktivizovat děti během činností se zmiňuje již Opravilová (1984), která doporučuje jako nejjednodušší variantu využívat knihy s pohyblivými částmi.

Tím se dostáváme i ke vhodné literatuře pro dvouleté děti. Z výzkumu jasně vzešlo, že nejvhodnějším typem knížek jsou obrázkové knihy s menším množstvím textu a leporela (stejně jako popisují ve své publikaci Houšková, Laufková, 2018, ale i mnoho autorů před nimi). Rozdílné typy publikací volíme také na základě toho, zda pracuje jednotlivec sám, s dopomocí, nebo pracujeme s větší skupinou. Při samostatném prohlížení knih jsou vhodnější leporela a knížky s pevnými deskami a stránkami (během druhého roku se upevňuje schopnost obracet stránky – Langmaier, 2006 a jejich pevnější provedení je pro děti snazší variantou, a navíc je menší pravděpodobnost jejich poškození).

Naopak při asistenci dospělého (či staršího dítěte), se ukázaly jako nejvhodnější obrázkové knížky (zejména ty beztextové). Bývají navíc většího formátu, a proto jsou vhodnější při práci s větší skupinou dětí. Oblasti čtenářské pregramotnosti rozvíjené u dvouletých dětí jsou především vtah ke knihám a doslovné porozumění (obojí v upravené formě), naopak oblasti posuzování a hodnocení, metakognice, sdílení a aplikace jsou pro některé dvouleté děti poměrně složité.

V teoretických publikacích se skoro nikde neobjevuje (v rámci čtenářské pregramotnosti) důraz na stanovení norem chování – jakým způsobem zacházíme s knížkami a jaká jsou pravidla jejich používání. V odborných publikacích by se tento prvek dal zahrnout do oblasti vztahu ke knihám, ale bližšího pojednání o normách chování zde spíše nenalezneme. Proto jsem byla poměrně překvapená (protože ještě nemám takové zkušenosti z praxe), jak často se na to v předškolních zařízeních musí klást důraz. Žila jsem v mylné představě, že tyto návyky

vznikají tak nějak automaticky již doma, ale bohužel tomu tak vždycky není a úkolem pedagogů je děti takovému chování naučit.

Také jsem se nikde nedočetla a ani v praktickém výzkumu nenarazila na to, (ale možná je to způsobené mým nedostatečným proniknutím do tématu), jak hodně je důležité učení se napodobováním v souvislosti s rozvojem čtenářské pregramotnosti (učení nápodobou je zmiňované mnoha autory, ale nenašla jsem přímou provázanost ke vztahu ke knihám.) Nepřímo se o tomto tématu zmiňuje například Opravilová (většinou v tom smyslu – číst si knížku, ale méně v tom smyslu, jak pracovat s knihou – jak ji brát do ruky, jak otáčet stránky, jak knihu uklízet apod.). Můj osobní názor je takový, že velmi důležitý je již samotný přístup učitele. Myslím si, že když děti uvidí, jaký on sám má vztah ke knihám (vypráví jim, jako knihu zrovna čte, projevuje nadšení při prohlížení knih, ale také odhaluje své „nedostatky" – nevím, co přesně tím autor myslel, ale zkusíme to odhadnout, dohledat apod.), tak se u nich lépe vytváří jejich vlastní vztah ke knihám.

Jako pozitivní a užitečné na svém výzkumu považuji především sestavení seznamu vhodné literatury pro dvouleté děti, myslím, že vznikl poměrně podrobný soupis knížek, který by mohl mnoha pedagogům posloužit jako zdroj inspirace a usnadnit jim zorientovat se v nepřeberném množství dětské literatury. Jsem také toho názoru, že bylo velmi přínosné zahrnout do své praktické části kromě základní výpovědi pedagogů z předškolních zařízení i zcela jiný pohled na danou problematiku poskytnutý od lektorky programů práce s knihou s nejmenšími z dobříšské knihovny.

Jako hlavní úskalí svého výzkumu vnímám nedostatečnou osobní zkušenost z praxe. Mé původní plány realizovat vymyšlené lekce s dvouletými dětmi v předškolních zařízeních vzaly za své kvůli neočekávaným vnějším podmínkám v podobě celostátní karantény a zavření většiny předškolních zařízení (nebo omezení jejich provozu). Pokud bych se nyní pouštěla do práce od začátku, určitě bych se klonila k osobní návštěvě předškolních zařízení, k větší účasti na programech pro nejmenší v dobříšské knihovně nebo alespoň k osobnímu rozhovoru s respondentkami svého dotazníku. Jako doplňující otázku dotazníku bych volila: *„Víte, jakým způsobem pracují rodiče s knížkami doma? Mluvíte s nimi o tomto tématu?"*, protože se domnívám, že rozvoj čtenářské pregramotnosti by měl vycházet především z domova, ale rodiče v dnešní době se dětem v této oblasti tolik nevěnují (viz rozhovor s paní Romanou B.).

Na závěr bych ráda uvedla citaci z knihy České děti jako čtenáři, která shrnuje vše podstatné, čemu jsem se věnovala ve své bakalářské práci. „*Rodiče, škola a knihovna tvoří základní trojúhelník podpory dětského čtenářství. Rodiče vytvářejí dítěti příznivé prostředí, inspirují a také přímo či nepřímo motivují jeho rozvíjející se čtenářství. Škola je místem, kde se dítě naučí technice čtení a cíleně získává další nové čtenářské podněty. Souběžně s rodinou a školou pak působí knihovna jako otevřená instituce, kam může dítě kdykoliv přijít a najít nepřebernou nabídku možností, jak se ještě více ponořit do světa knih.“* (Prázová a kol., 2014, s. 101)

ZÁVĚR

V závěru své práce bych se chtěla věnovat především doporučením do praxe, které jsem vyvodila na základě teoretických poznatků a výsledků z praktické části výzkumu. Jsem si vědoma toho, že toto téma by si zasloužilo ještě bližšího zkoumání, ale základní závěry se dají vyčíst i z mé práce.

Mé první doporučení se týká respektování vývojových specifik dvouletých dětí. Tyto děti potřebují kratší činnosti, častější odpočinek, průběžné střídání klidových a pohybových aktivit. V tomto ohledu neopomíjet ani jejich potřebu pasivního pozorování, což se nejlépe praktikuje v heterogenních skupinách, kde mladší děti napodobují ty starší, a navíc starší děti mohou těm mladším pomoci v různých aktivitách (i třeba společné prohlížení knížky). Důležitý je pozitivní přístup pedagoga ke knihám a dávání dětem najevo, že knihy mohou přinášet potěšení a znalosti i dospělým.

Další doporučení, co do volby aktivit, se týká aktivizace během činností. Rozdělila jsem si druhy aktivizace do tří možností, kterými je vhodné udržovat pozornost dvouletých dětí. Základem je samozřejmě pohyb, který může mít podobu jednoduchého tance či doprovodných pohybů k určité říkance. Jinou možností je volit aktivity tak, aby byly co nejvíce praktické a názorné – přiřazování obrázků, porovnávání skutečných předmětů s ilustracemi a mnoho dalších. Kromě toho je aktivizace možné dosáhnout též výběrem knih – různé typy interaktivních knih, od knížek s pohyblivými částmi po knihy se zvukovými či světelnými efekty.

Za velmi důležité považuji také podporovat vlastní zájem o knihy. Z výzkumu je patrné, že většina předškolních zařízení je uspokojivě vybavena dětskou literaturou, včetně knih pro nejmladší věkovou kategorii, ale v některých zařízeních je děti samy od sebe nevyužívají.

V tomto směru by se měli pedagogové více angažovat – nabízet knihy během volné hry, sami si prohlížet knihy, zahrnovat častěji práci s knihou (neomezovat se na čtení před spaním) …

Kromě zajištění volného přístupu ke knihám, který se ve většině zařízení uplatňuje, bychom (především u nejmenších dětí) měli dbát na jasně stanovená pravidla. Základem by určitě mělo být, jak se ke knihám chovat, neničit je, vracet je zpátky do knihovny atd. Na zvážení je i stanovení dalších pravidel ohledně půjčování knih, které by měly všechny děti dodržovat – zeptat se, když si chtějí knihu půjčit, popřípadě nechat výběr knihy na pedagogovi (zejména u dvouletých dětí, kde se snažíme zamezit ničení knih, ale také vyhodnocovat vhodnost konkrétní publikace pro daný věk). S tím samozřejmě souvisí široká nabídka dětských knih různých žánrů a pro různé věkové kategorie.

Z rozhovoru s paní Romanou B. a účasti na programu „Knihomrně“ mi vzešlo jedno důležité doporučení pro pedagogy, a to vhodně komunikovat s rodiči ohledně rozvoje čtenářské pregramotnosti. Zajímat se o to, zda si s dětmi doma čtou, doporučovat vhodnou literaturu nebo i způsoby práce s knihami a všemožně podporovat čtení nejenom v předškolním zařízení ale i doma (například v podobě společných akcí s rodiči). Návštěva knihoven s dvouletými dětmi je často nerealizovatelná. Myslím si, že i přesto je možné s knihovnami spolupracovat, zvláště pokud samy pořádají programy pro malé čtenáře. Na místě je určitě inspirace takovými programy, případně pozvání pracovníka knihovny do školky (když obráceně je to složité).

Na základě teoretických poznatků a získaných informací z praktického výzkumu jsem sestavila návrhy čtyř konkrétních lekcí pro dvouleté děti v předškolních zařízeních, které rozvíjejí čtenářskou pregramotnost. Snažila jsem se v nich uplatnit své veškeré poznání o této problematice a vytvořit lekce tak, aby se jimi mohli inspirovat pedagogové z předškolních zařízeních. (viz příloha č. 4)

Na závěr bych chtěla přidat osobní doporučení. Rozvíjejte s dětmi v předškolních zařízeních i doma čtenářskou pregramotnost, a to i s těmi nejmenšími. Má to smysl v mnoha ohledech a přínos pro osobnost daného jedince je obrovský. Možností je v dnešním světě mnoho a je celá řada osobností, institucí i zemí, od kterých se můžeme v tomto směru inspirovat. Doufám, že se činnosti pro rozvoj čtenářské pregramotnosti budou zařazovat stále častěji.

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

DDM = dům dětí a mládeže

DS = dětská skupina

EUR = evokace, uvědomění si významu nových informací a reflexe (výuka podle vzdělávacího programu RWCT)

ISCED = International Standard Classification of Education (Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání), schválilo UNESCO v roce 1976

MPSV = Ministerstvo práce a sociálních věcí České republiky

MC = mateřské centrum

MŠ = mateřská škola

MŠMT = Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky

MZČR = Ministerstvo zdravotnictví České republiky

SNDK = Státní nakladatelství dětské knihy

SPgŠ = střední pedagogická škola

RVP PV = Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

RWCT = Reading and Writing for Critical Thinking (Čtením a psaním ke kritickému myšlení)

UMS KS = Učitelství pro mateřské školy – kombinované studium (obor na Pedf UK)

VŠ = vysoká škola

ZŠ = základní škola

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Knižní zdroje

- ALLEN, K. Eileen a Lynn R. MAROTZ. Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let. Vyd. 3. Přeložil Petra VLČKOVÁ. Praha: Portál, 2008. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-421-2.
- BAŽANTOVÁ, Kateřina. Co skrývá noc. Praha: Argo, 2018. ISBN 978-80-257-2537-5.
- BLÁHOVÁ, Krista, Libuše HONZOVÁ, Jitka MÍČKOVÁ a Ivana VALTROVÁ. Rozvíjíme děti s využitím příběhů a veršů. Praha: Raabe, [2016]. Rozvíjíme dítě v jednotlivých oblastech předškolního vzdělávání. ISBN 978-80-7496-275-2.
- ČERNÁ, Olga. Čtení není žádná nuda: náměty k rozvíjení čtenářské gramotnosti a radosti ze čtení. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0720-7.
- DOLÁKOVÁ, Sylvie. Umíte to s pohádkou?: práce s příběhy v MŠ a ZŠ. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0933-1.
- DOLEŽALOVÁ, J. Funkční gramotnost – proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech. 1. vyd. Hradec Králové Gaudeamus, 2005. ISBN 80–704 –115–5.
- DUDEK, Adolf. Skákal pes přes oves: [říkadla pro nejmenší děti]. Vyd. 5. Ostrava: Librex, 1999. ISBN 80-7228-096-1.
- Hašková, H. Saxonberg, S., Mudrák, J. Péče o nejmenší. Boření mýtů. Praha: Slon. 2012.
- HAVLÍNOVÁ, Hana. Chci číst jako táta s mámou: jak se stát čtenářem. Ilustroval Helena STRÁNSKÁ, ilustroval Eliška HAVLÍNOVÁ. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-0743-8.
- HILAROVÁ, Dagmar. Jakou barvu má svět. Velký Šenov: Albatros, 1981. ISBN 13-808-81.
- HOMOLOVÁ, Kateřina. Čtenářská propedeutika. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2009. ISBN 978-80-7368-657-4.
- HORŇÁKOVÁ, Katarína, Svetlana KAPALKOVÁ a Marína MIKULAJOVÁ. Jak mluvit s dětmi: od narození do tří let. Praha: Portál, 2009. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-612-4.
- CHALOUPKA, Otakar. Rozvoj dětského čtenářství. 1. vyd. Praha: Albatros, 1982. 572 s.
- GEBHARTOVÁ, Vladimíra. Jak a co číst dětem v MŠ: komentovaný výběr literárních textů na základě RVP PV. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-854-8.

- JÁNSKÝ, Petr. Já, písnička: zpěvník pro žáky základních škol: pro 1.-4. třídu. Druhé, přepracované vydání. Cheb: Music, 1995. ISBN 80-85925-01-X.
- KOLÁŘ, Zdeněk. Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.
- KROPÁČKOVÁ, Jana a Hana SPLAVCOVÁ. Dvouleté děti v předškolním vzdělávání. Praha: Raabe, [2016]. Dobrá školka. ISBN 978-80-7496-270-7.
- KOLÁŘ, Zdeněk. Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.
- KUCHARSKÁ, A. Riziko dyslexie. Zpravodaj Pedagogicko-psychologické poradenství, 2007, č. 48, s. 28-43. ISSN 1214-7230.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. Vývojová psychologie. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0.
- LOBEL, Arnold. Kvak a Žbluňk jsou kamarádi. 2. vydání. Praha: Albatros, 1985. ISBN 13-713-85.
- MALÝ, Radek and Josef NEŠPOR. 2015. Lexikon českých nakladatelství dětské knihy. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Ostatní odborné publikace.
- MATĚJČEK, Zdeněk. Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa: základní duševní potřeby dítěte: dítě a lidský svět. Praha: Grada, 2005. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-0870-6.
- MÍČKOVÁ, Jitka. Cesta do pohádky: literárně-dramatické projekty pro MŠ. Ilustroval Zdeňka VOŠTOVÁ. Praha: Portál, 2019. ISBN 978-80-262-1432-8.
- NÁDVORNÍKOVÁ, Hana. Kognitivní činnosti v předškolním vzdělávání. Praha: Josef Raabe, 2011. Nahlížet – nacházet. ISBN 978-80-86307-87-9.
- OPRAVILOVÁ, Eva. Kniha jako prostředek výchovy. První vydání. Praha: Univerzita Karlova, 1984, 103 s. ISBN 60-61-84.
- PATTILLA, Peter. My first coulours board book. Oxford: Oxford university press, 2001. ISBN 0-19-910725-4.
- PRÁZOVÁ, I., HOMOLOVÁ K., LANDOVÁ H., RICHTER V. České děti jako čtenáři. 1.vyd. Brno: Host, 2014. ISBN 978-80-7491-492-8
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. Pedagogický slovník. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

- RYŠAVÁ, Jolana, ed. Žába leze po žebříku: říkejte si a cvičte: [říkadla a rýmy s návodnými texty na podporu cvičení dospělé osoby s dítětem. Ilustroval Darina KRYGIEL. V Praze: Albatros, 2014. ISBN 978-80-00-03667-0.
- SHAPIRO, Lawrence E. Emoční inteligence dítěte a její rozvoj. Vyd. 3. Přeložil Hana KAŠPAROVSKÁ. Praha: Portál, 2009. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-648-3.
- SILLANI, Febe a Paola GRIMALDI. Atlas zvířat celého světa. Přeložil Zdeněk ŠOHAJEK. Praha: Euromedia, 2017. Pikola (Euromedia). ISBN 978-80-7549-456-6.
- SPITZER, Manfred. Digitální demence: jak připravujeme sami sebe a naše děti o rozum. Brno: Host, 2014, s. 160–164. ISBN 978-80-7294-872-7.
- STEHLÍKOVÁ, Blanka. Současná ilustrace dětské knihy. Praha: Odeon, 1979. ISBN 01-525-79.
- STREIT, Jakob. Včelka Sluněnka: proč děti potřebují pohádky. Vyd 1. (Včelka Sluněnka) a 2. (Proč děti potřebují pohádky). Hranice: Fabula, 2003. ISBN 80-86600-10-6.
- SVOBODOVÁ, Eva, Alena VÁCHOVÁ a Miluše VÍTEČKOVÁ. Do školky za zvířátky: metodika práce s příběhy v MŠ. Ilustroval Patricie KOUBSKÁ. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0185-4.
- SYSLOVÁ, Zora, Irena BORKOVCOVÁ a Jan PRŮCHA. Péče a vzdělávání dětí v raném věku: komparace české a zahraniční situace. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2014. ISBN 978-80-7478-354-8.
- ŠPINKOVÁ, Martina. Divný brach strach. V Praze: Cesta domů, 2015. Bludiště (Cesta domů). ISBN 978-80-905809-7-8.
- ŠPIROCHOVÁ, Lenka a Hana H. VATALOVÁ. Knihrátky s Dvojpohádkou. Praha: Raabe, [2019]. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-420-6.
- ŠPIROCHOVÁ, Lenka a Hana H. VATALOVÁ. Knihrátky s Námořnickou pohádkou. Praha: Raabe, [2018]. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-379-7.
- TOMÁŠKOVÁ, Iva. Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole. Vyd. 1. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0790-0.
- TOMKOVÁ, Anna, 2007. Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole: distanční text. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 97 s. ISBN 978-80-7290-315-3.

- TRÁVNÍČEK, Jiří. Čteme?: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize: (2007). Brno: Host, 2008. ISBN 978-80-7050-554-0.
- VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

Internetové zdroje

- Albatros [online]. Albatrosmedia, 2011 [cit. 2020-03-24]. Dostupné z: https://www.albatros.cz/
- Baobab [online]. Onkubator, 2004 [cit. 2020-03-24]. Dostupné z: http://www.baobab-books.net/
- Běžíliška [online]. 2015 [cit. 2020-03-24]. Dostupné z: https://www.beziliska.cz/
- Bookstart: S knihou do života [online]. 2018 [cit. 2020-03-24]. Dostupné z: https://www.sknizkoudozivota.cz/
- Čtenářská gramotnost ve výuce: Metodická příručka. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, 2011. ISBN 978-80-87000-99-1. [cit. 2020-03-20]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/ctenarskagramotnost_final.pdf
- HAUSENBLAS, Ondřej a Hana KOŠŤÁLOVÁ. Co je E – U – R [online]. Kritické myšlení o. s., 2006. [cit. 2020-04-08] Kritické listy č. 24. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24_eur
- Host [online]. Shockworks s.r.o., HOST — vydavatelství, 2000 [cit. 2020-03-24]. Dostupné z: https://www.hostbrno.cz/
- HOUŠKOVÁ, Zlata a Veronika LAUFKOVÁ. Jak na projekt S knížkou do života (Bookstart): Metodická příručka [online]. Praha: Národní knihovna České republiky – Knihovnický institut, 2018 [cit. 2020-03-22]. ISBN 978-80-7050-708-7. Dostupné z: https://ipk.nkp.cz/docs/ctenarstvi/jak-na-projekt-s-knizkou-do-zivota
- Informační materiál ke vzdělávání dětí od 2 do 3 let v mateřské škole [online]. Praha: č. j.: MSMT-27987/2016-1, 2017 [cit. 2020-03-22]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/podrobny-informacni-material-ke-vzdelavani-deti-od-2-do-3

- KROPÁČKOVÁ, Jana; WILDOVÁ, Radka; KUCHARSKÁ, Anna. Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období. Pedagogická orientace, [S.l.], v. 24, n. 4, p. 488–509, nov. 2014. ISSN 1805-9511. [cit. 2020-03-22]. Dostupné na: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1896>. Datum přístupu: 10 apr. 2016 doi: http://dx.doi.org/10.5817/PedOr2014-4-488
- Kouzelné čtení [online]. Albi Česká republika, 2016 [cit. 2020-03-24]. Dostupné z: https://www.kouzelnecteni.cz/
- Labyrint [online]. 2001 [cit. 2020-03-24]. Dostupné z: https://www.labyrint.net/
- Meander [online]. Shoptet, 2001 [cit. 2020-03-24]. Dostupné z: https://www.meander.cz/
- Nakladatelství Paseka [online]. Shop4You, 2001 [cit. 2020-03-24]. Dostupné z: https://www.paseka.cz/
- Pasparta [online]. Minion, 2015 [cit. 2020-03-24]. Dostupné z: http://www.pasparta.cz/
- Podpora pregramotností v předškolním vzdělávání [online]. Projekt OP VVV Podpora pregramotností v Předškolním vzdělávání reg. č.: CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_011/0000663, 2019 [cit. 2020-03-22]. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/sc1/files/2019/10/Metodika_OPVVV_SC1.pdf
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, Výzkumný ústav pedagogický, 2018. [cit. 2020-03-05]. ISBN 80-87000-00-5. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/45304/
- Rodinný klub Setkávání z.s. [online]. 2015 [cit. 2020-03-29]. Dostupné z: http://www.setkavani.cz/
- Rozvoj čtenářské pregramotnosti prostřednictvím čtenářských strategií, R. Wildová, V. Vykoukalová, E. Rybárová, J. Ronková, R. Harazinová, [online], Projekt EU, OPVVV SC1 reg. č.: CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_011/0000663, 2019. [cit. 2020-03-21]. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/sc1/files/2020/01/Publikace-ctenarske-strategie_print.pdf
- RYBÁROVÁ, Eva. Čtenářská pregramotnost v RVP PV. [online] Projekt OP VVV Podpora pregramotností v předškolním vzdělávání; reg. č.: CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_011/0000663, 2017 [cit. 2020-03-06]. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/sc1/files/2017/05/AnalyzaRVPRyb.pdf

- SAJDLOVÁ, Helena. Prohlášení ministerstva zdravotnictví o provozování jeslí jako zdravotnických zařízení. Ministerstvo zdravotnictví České republiky [online]. Praha, 2013 [cit. 2020-03-19]. Dostupné z: https://www.mzcr.cz/Odbornik/dokumenty/prohlaseni-ministerstva-zdravotnictvi-provozovani-jesli-jako-zdravotnickych-zari_7612_3.html
- ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina. Jak modelovat čtenářské strategie. Kritické listy [online]. 2009(36), 28-31 [cit. 2020-03-22]. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty/36/_komplet.pdf?fbclid=IwAR2yoONCUb_oTM1--vBJ4EIvlwcuYrrw7ZoxLrzvHWhEIBEypNhkIxDC-Sw
- ŠVAŘÍČEK, Roman. Funkce učitelských otázek ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. Studia paedagogica [online]. 2016, 2011, 16(1), 9-46 [cit. 2020-04-08]. ISSN 2336-4521. Dostupné z: https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/121/223
- Zákon č. 178/2016 Sb. Zákon, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a zákon č. 200/1990 Sb., o přestupcích, ve znění pozdějších předpisů.

1 PŘÍLOHY

1.1 Příloha č. 1 – Ukázka vyplněného dotazníku (E.R.)

1. ***Mohla byste se krátce představit? (studium/praxi/zkušenosti s dvouletými dětmi)***
   Studovala jsem na Střední pedagogické škole v Přerově, obor Pedagogické lyceum se specializací na humanitní studia. Během studia mi byla poskytnuta praxe v MŠ a poté i ve školní družině.
2. ***Kolik dvouletých dětí máte ve třídě? (v jaké jsou poměru k ostatním dětem)***
   Ve třídě máme 7 dvouletých dětí, které ale nenavštěvují jesličky pravidelně každý den. Převládá zde počet starších dětí, ve věku necelých 3 let.
3. ***Je dvouletým dětem nějakým způsobem přizpůsoben režim dne? Popřípadě jakým?***
   Ke každému dítěti se snažíme přistupovat individuálně. V průběhu adaptace nového dítěte se celý dopolední režim dne přizpůsobuje potřebám nově nastoupeného. Ze zkušenosti ale mohu říct, že mladší (dvouleté) děti se velice rychle dokáží přizpůsobit těm starším, snaží se je napodobovat a v rámci možností se jim chtějí co nejvíce vyrovnat, tudíž poté, co si zvyknou na nové prostředí a kamarády, již nevyžadují tolik individuálního přístupu.
4. ***Mají děti v průběhu volné hry přístup ke knihám/časopisům? (dětská knihovnička) Jaké jsou pravidla pro půjčování knih? Využívají ji i dvouleté děti?***
   V každé herničce máme malou knihovničku, aby ji děti mohly kdykoliv během volné hry využít. Pro půjčení knihy ale samozřejmě platí nějaká pravidla. O půjčení knihy vždy musí vědět učitel/teta. Větší děti si knihu vybírají samy. Menším dětem jesličkového věku knihy vybírají tety, aby v nich byl správný, pro ně lehce pochopitelný obsah.
5. ***Jak je třída vybavená knihami a časopisy obecně?***
   V knihovničce máme různé druhy knih. Od encyklopedií pro starší děti, až po knížky typu „Moje první čtení“. Máme i spoustu pouze obrázkových knížek od pí. Susanne Bernerové, které děti velice rády využívají, protože pokaždé si z obrázků mohou poskládat svůj vlastní nový příběh.
6. ***Máte nějaké knihy přímo pro dvouleté děti? Jaké konkrétní tituly máte k dispozici/jaké doporučujete/nedoporučujete?***
   Pro dvouleté děti často využíváme právě zmíněné Obrázkové příběhy. Kniha je z pevných desek a má i tvrdé stránky, což menším dětem hodně usnadňuje manipulaci s ní (otočení pevné/tvrdé stránky je pro ně jednodušší, něž otáčení klasických papírových stránek) Jelikož jsou příběhy pouze obrázkové, děti na stránkách nerozptyluje žádný text a mohou se tak plně soustředit pouze na pochopení příběhu právě pomocí obrázků.
7. ***Znáte interaktivní dětské knihy z edice Kouzelné čtení (s elektronickou tužkou, od Albi)? Máte s nimi osobní zkušenost? Máte je k dispozici v mateřské škole? Pokud ano, jakým způsobem s nimi pracujete?***
   V naší školce takové knihy nemáme. Ale na základě hlídání v rodinách s nimi mám zkušenost. Tento „nový způsob čtení“ se mi líbí. Myslím si, že pro děti je to něco nového a věřím, že na základě tohoto nového způsobu čtení si ke knížkám spoustu dětí našlo kladnější vztah. Můj názor je ale takový, že klasické čtení a prohlížení knížek s rodiči, rodinou či učitelkami je pro děti nejvíc přínosné. Ať už se to týče získávání nových vědomost nebo upevňování vztahů s danou osobou.

8. ***Jak rozumíte pojmu čtenářská pregramotnost? Co vše podle Vás zahrnuje?***
   Jde o budování si vztahu ke knihám, porozumění danému textu, různá grafomotorická cvičení, rozvoj slovní zásoby, sluchové i vizuální paměti, osvojení si všech dovedností, které předchází čtení a psaní.
9. ***Rozvíjíte cílenými aktivitami čtenářskou pregramotnost nebo vztah ke knihám? Jakým způsobem?***
   Snažíme se u dětí rozvíjet kladný vztah ke knihám jak v jejich volné hře, tak i v rámci řízené činnosti. Čteme si společně knížky, vyprávíme příběhy pomocí obrázků, tiskneme dětem omalovánky s příběhem pohádky (např. pracovní list s pohádkou „O Koblížkovi“) Dětem také čteme před spaním.
10. ***Pracujete se čtenářskými strategiemi? (základem je kladení otázek, ze kterého vychází další strategie: usuzování, hledání souvislostí (propojování), vizualizace, shrnování, předvídání a hodnocení. Pokud ano, jakým způsobem?***
    Na konci každé přečtené pohádky se s dětmi snažíme dělat shrnutí toho, co jsme si právě přečetli. Snažíme se, aby nám děti vlastními slovy převyprávěly, co se v dané pohádce dělo. V obrázkových knížkách je necháme, aby si samy zkusily z daných obrázků poskládat nějaký příběh, ptáme se jich, co na daném obrázku vidí, co v příběhu mohlo následovat snažíme se aby samy v příběhu našly souvislosti
11. ***Jakým způsobem zapojujete dvouleté děti do činností pro rozvoj čtenářské pregramotnosti? (učí se společně s ostatními/pracujete s nimi zvlášť/ individuálně) Jaké konkrétní aktivity pro ně volíte?***
    Učí se společně s ostatními, ale například pomocí knížek s jednodušším obsahem. Starší děti dostanou klasické knížky a menším zvolíme variantu s obrázkovými knížkami. Soustředíme se u nich například na správné pojmenování obrázku.
12. ***Pokud pracujete s každou věkovou skupinou zvlášť, v čem se činnosti liší? Jaké metody používáte/jaké se osvědčily/neosvědčily s ohledem na věk dětí.***
    Většinou pracujeme se všemi věkovými skupinami společně. Ale i přesto k těm menším přistupujeme více individuálně. Jednodušeji jim vysvětlíme zadaný úkol, snažíme se, aby pracovaly co nejvíce samostatně, ale občas je potřeba naší dopomoci. Menší děti nejsou schopné soustředit se stejně dlouho jako ty starší, takže jim zadáme třeba zkrácenou verzi úkolu když je to možné nebo úkol rozdělíme na dvě části. Mezi první a druhou částí mají nějakou jinou aktivitu, jiné rozptýlení a poté se zase k úkolu vrátí, aby jej dokončily.
13. ***Jaké oblasti čtenářské pregramotnosti rozvíjíte u dvouletých dětí? (vztah ke knihám, prohlížení knížek, rozvoj řeči, koordinace oko-ruka, smyslové vnímání, orientace v prostoru a čase, představivost, fantazie, paměť, myšlení, komunikace, grafomotorika)***
    Společným čtením se snažíme o co největší rozvoj dítěte. Každé dítě má ke knihám jiný vztah, tudíž není bohužel možné, abychom u dětí rozvinuly všechny tyto oblasti. Máme zde dvě hyperaktivní děti, které u čtení knihy vydrží opravdu jen chvilinku, tudíž například ten rozvoj není v takové míře, jak u jiných dětí. Všechny děti se ale naučily, jak se ke knihám chováme, jak s nimi zacházíme.
14. ***Kde hledáte inspiraci na dětské knihy a činnosti k rozvoji čtenářské pregramotnosti?***
    Většinou dáváme na doporučení kolegů z oboru. Využíváme ale také doporučení od rodičů nebo si necháme poradit v knihkupectví.
15. ***Spolupracujete nějakým způsobem s knihovnami v oblasti čtenářské pregramotnosti dvouletých dětí? Jakým způsobem?***
    S žádnými knihovnami nespolupracujeme.

16. ***Spolupracujete s rodiči na rozvoji čtenářské pregramotnosti u dvouletých dětí? Jakým způsobem?***
    Rádi si od rodičů vyslechneme jejich doporučení na knihu, s kterou mají zkušenost. V rámci programu máme také „Den s knihou“, kdy si děti mohou z domova přinést své oblíbené knížky a společně si je čteme/prohlížíme.
17. ***Osobní postřehy/doporučení.***
    Mým největším postřehem za celou dobu práce v jesličkách a MŠ je to, že opravdu záleží na tom, aby si dítě ke knihám našlo cestu už od útlého věku. Společné čtení z knížky, ať už je jakákoliv, klidně i jen obrázková, hodně ovlivní jejich slovní zásobu, styl komunikace a správnou skladbu věty. Pomocí společného čtení, se dítěti všechny tyto zmíněné věci rozvijí a o to jednodušší to poté bude mým například při nástupu do první třídy základní školy.

1.2 Příloha č. 2 – Rozhovor s paní Romanou B.

1. ***Mohla byste krátce pohovořit o vašem působení v knihovně a o programech pro nejmenší děti?***
   V knihovně jsem asi 10 let, mám za sebou praxi ve třech školách, kde jsem pracovala s různými věkovými kategoriemi, ale s takhle malýma dětma až před necelými třemi lety, kdy naše profesní organizace SKIP rozjížděla nový projekt po vzoru evropského projektu, který je už starý 20 let, právě na vzdělávání nejmenších dětí. Já už jsem předtím pracovala zhruba 7 let s mateřinkama a vlastně nás nikdy nenapadlo, že bychom mohli udělat speciální projekt pro takhle malý děti. Ze začátku jsme byli hodně skeptický, ale řekli jsme si, že to prostě zkusíme a uvidíme. Vůbec jsme nečekali, že o to bude takový zájem a už na první setkaní přišlo zhruba 40 rodičů s dětma a ukázalo se, že o projekt je velký zájem. V současné době je to tak dva a půl roku praxe v tomhle programu, kterému říkáme „Knihomrně“, v projektu máme 100 dětí rozdělených do 7 skupin a většinou v jedné skupině chodí tak 10-15 dětí. My jsme měli původně v plánu udržet skupiny do 10 dětí, ale bohužel nemáme časové ani personální možnosti pro další skupiny.
2. ***Když vezmeme v úvahu tuto specifickou věkovou kategorii, jaký je hlavní cíl těchto lekcí?***
   Prvotní cíl, kvůli kterému to vzniklo v České republice (a my tedy byli jedni z prvních, kteří se projektu zúčastnili) byl ten, že se z ordinací logopedů ozýval velký hlas, že dnešní děti mají velké řečové problémy a že ten problém stoupá a stoupá rok od roku a nejen že špatně vyslovují, ale že mají i malou slovní zásobu. Někdo to dává do spojitosti s tím, že dnešní televizní programy pro malé děti jsou vlastně často nonverbální, různé postavičky vydávají jen různé zvuky a vůbec nemluví. A děti potom mají dlouho tendenci mluvit jen pomocí různých zvuků a to bylo opravdu hodně alarmující. Další cíl vychází z republikového průzkumu, kde se zkoumala závislost čtenářské gramotnosti, respektive výchově ke čtenářství a školní úspěšnosti. Z tohoto průzkumu se jednoznačně potvrdilo, že školní jedničkáři se rekrutují z velké části z dětí, které jsou od malička vedeni ke čtení, je jim předčítáno a samy se z nich stávají čtenáři. Takže naše ambice byla dostat děti do knihoven, nejen děti, ale i rodiče. Dost často rodiče nevědí, jak s dětmi pracovat, jak číst, jak vypravovat... Třeba my, když děláme pohybové aktivity současně s těmi básničkami a říkadly, tak to má taky velký význam, protože dítě má vetší prožitek a vlastně se mu to ukládá do paměti daleko líp a snadněji. Snažili jsme se ten program vybudovat tak, aby se děti tady cítily dobře, aby neměly

ostych v neznámém prostředí, abychom podpořili vztah k mateřskému jazyku a samozřejmě podpořili čtení v rodinách a práci s dětmi.

3. ***Máte nějaké osvědčené metody pro práci s touto věkovou kategorií?***
   Každá knihovna si dělá tyhle programy sama, pravda je, že když to tak vidím, tak málo knihoven pracuje opravdu s těmi miminky a hodně knihoven ten program spustilo, ale vlastně tam mají děti až od tří let. K nám chodí děti tak od půl roku a máme takový systém, že ty skupiny máme rozdělené podle věku. Máme stejné texty, které trošku upravujeme, něco vynecháme a někde zase přidáme, ale víceméně máme program stejný. Liší se hlavně v provedení v závislosti na věku a učíme rodiče, jak mají při tom pracovat, takže když máme miminka, tak předvádíme na plyšákovi, jaké pohyby dělat s tím dítětem a ty větší děti samozřejmě reagují samy. Také se snažíme mít velkou zásobu básniček a říkadel, aby to odpovídalo tomu věku od těch nejmenších až po ty tří až čtyř leté. Snažíme se mít k tomu nějaké atraktivnější aktivity, někdy máme skluzavku a někdy házíme po sobě koulema, aby to bylo pro ty děti taková hravá aktivita, aby neměly pocit, že mají sedět nebo ani ty maminky. Je to takový startovací program, kde to dítě, kromě toho, že se posiluje vazba na tu mateřštinu, tak získává spoustu sociálních dovedností.
4. ***Vaše programy jsou určené, pro děti s rodiči, máte nějakou představu, jak by se daly programy upravit pro použití v mateřských školách?***
   Já si myslím, že je to hodně těžké budovat ten projekt pro více dětí bez rodičů. V té školce by to bylo možné asi integrovaně, kdy by bylo pár maličkatých dětí zařazeno mezi ty vetší. Nedokážu si ale představit, aby jeden nebo dva učitelé nebo lektoři měli na starosti vetší množství takhle malých dětí. Ty děti mají spoustu jiných potřeb, které někdo musí zabezpečit každému dítěti a má-li přitom vznikat nějaký ucelený program, tak zase musí mít ten lektor čas a soustředění, aby ten program mohl vést. Takže ve školkách se můžou tímhle inspirovat, ale jistě bude program vypadat jinak, bude jinak rozložený v čase, budou to nejspíše kratší aktivity než máme my. Ten náš program má dejme tomu 35-40 min i se závěrečnou pohádkou. Ve školce určitě bude muset být struktura jiná, protože není možné očekávat, že by ty děti byly schopné se samy angažovat tímto způsobem v takhle dlouhém programu. Ale zase ta školka má třeba vybavení na to, aby tam mohla integrovat další prvky – výtvarný atd., takže každý má svoje.
5. ***Jaké typy knížek považujete za nejvhodnější pro tuto věkovou kategorii?***
   Pro ty malé děti je ideální, aby mohly mít samy tu knížku v ruce, to znamená skutečně začínat na leporelech. Ale zároveň je třeba s těmi leporely nějakým způsobem pracovat – je čas, kdy si dítě prohlíží samo, ale také je dobré vzít si tu knížku s ním a komentovat ji, nebo na ni stvořit příběh, takže vlastně k tomu přistupovat aktivně, a ne se jen spokojit s tím, že dám dítěti knížku a ať si poradí samo. A pak je pochopitelně dobré, když to doplňuje další literatura, třeba ten rytmus je pro děti strašně důležitý, takže ta říkadla a básničky jsou výborné. Ale tak i kratší příběhy a pro takhle malé děti je ideální, aby měly co nejméně textu a na každé stránce obrázek. Potom třeba to školkové dítě od těch tří let výš je schopné, podle těch obrázků, si samo ten příběh vybavit, a dokonce od těch čtyř let i vyprávět. Pokud jde o knížky, co máme tady v knihovně, tak mám výbornou zkušenost s tím, že ze začátku, když jsme tenhle program před těmi dvěma roky rozjížděli, tak si ty maminky vlastně málo půjčovaly knížky domů. A my jsme se snažili jim připravit nabídku různých knížek a upozornit je na ně a nic se nedělo. Byli jsme z toho trošku zklamaný, ale ukázalo se, že to byl jen vývojový stupeň. A zcela přirozeně, se stoupajícím počtem návštěv (program máme jednou měsíčně pro každou skupinu) si maminky začaly přirozeně vybírat knížky samy a někdy dokonce i děti a to je na tom to

nejcennější. Pro úplně malá miminka vychází černobílá leporela, která jim pomáhají více vnímat obrázky a kromě plastových knížek nebo těch šitých, mají taky velký význam. Tohle je takový první stupeň té opravdové papírové knížky, potom jsou leporela a potom mnoho dalších konkrétních titulů.

6. ***Doporučila byste nějaké konkrétní tituly?***
   Já na předčítaní doporučuji většinou kratší příběhy, které vycházejí s krásnými celostránkovými ilustracemi. Těch by se dalo jmenovat spoustu – Gruffalo a Gruffalinka, vychází spousta nových a krásných knížek, například Den s Oskarem a Prázdniny s Oskarem, se kterými se dá pracovat s dětmi od těch nejmenších až po ty školkové nebo třeba až po prvňáčky a i pro ně můžou být velice atraktivní, pokud se s nimi dobře pracuje a pokud se lektor tu knížku dobře připraví. A na předčítaní doporučuji třeba z konkrétních autorů Arnolda Lobela, protože jsou to krátké příběhy, jsou vtipné a nesou pěknou myšlenku a jsou čtenářky opravdu vděční byť už to jsou dnes poměrně staré knížky věci. Ale pořád je to moc hezký jazyk a pořád pro děti velice dobře srozumitelné a na víc je v kategorii prvního čtení. Děti se s tím vlastně seznámí, když jim to předčítají rodiče a potom v první, druhé třídě si to můžou přečíst sami. Takže Lobel je jeden z mých často doporučovaných autorů, ale určitě by se jich našlo více.
7. ***Máte v knihovně v dispozici knížky z Kouzelného čtení?***
   Ano, nějaké knížky tu máme, ale půjčujeme je bez té tužky. Tužku tu máme prezenčně k zapůjčení tady v knihovně a ty knížky jsou zase na různých úrovních pro ty úplně nejmenší a také pro ty vetší. Podle mě jde o výborný doplněk. Jako určitě by to bylo málo, se spokojit pouze s touto formou, ale myslím, že je to zase další brána k tomu, jak to dítěti zatraktivnit.
8. ***Máte na závěr nějaký osobní postřeh, který byste ráda zmínila?***
   Pro nás bylo velkým překvapením, že byl o ten program takový zájem. Měli jsme z toho radost a co je tedy úžasné, že máme možnost pracovat už vlastně třetím rokem a drží se nám tu hodně dětí. Některé bohužel odpadnou, když nastoupí do školky. Z pochopitelných důvodů nemůžou navštěvovat dopolední program a my máme už sice dvě odpolední skupiny, ale zase ty děti jsou zatížené školkovým dnem a už málo z nich přijde po školce. Ale také ne všechny děti jsou už od tří let ve školce, takže tady máme už děti čtyři a půl roku staré a máme možnost vidět tam ten fantastický vývoj. Už se nám daří po téhle době potvrdit, že ten program má opravdu velký smysl, a dokonce, což je zcela vedlejší efekt, který nás vůbec nenapadl, že knihovny nejen v republice, ale v celoevropským měřítku se budou potýkat s úbytkem čtenářům a s menším a menším kvantem výpůjček a nám, teda musím zaklepat, stoupá meziročně o počet čtenářů o 5 až 10 % a stoupá nám počet výpůjček a myslíme si, že i tenhle program tomu přispěl. Sama jste viděla, že maminky si naberou štos knih, protože jim to vydrží zase na ten měsíc, tak to je vlastně taky krásný.

1.3 Příloha č. 3 – Fotodokumentace programu „Knihomrně“

1.4 Příloha č. 4 – Lekce pro práci s knihou s dvouletými dětmi

Lekce jsem sestavovala na základě vlastní zkušenosti, na teoretických poznatcích a na zkušenostech pedagožek, které zodpověděly otázky v mém dotazníku. Mimo to jsem se nechala inspirovat podobou konkrétního programu v dobříšské knihovně, určeného pro rodiče s dětmi od nuly do tří let, kterého jsem se zúčastnila s mou dvouletou sestřenicí.

Cílem těchto lekcí je zjistit, s jakými typy knížek se s dvouletými dětmi nejlépe pracuje, určit, jaké metody práce nejlépe vyhovují této věkové skupině a jestli se při realizaci neobjeví nějaké překážky. Vytvořila jsem čtyři zhruba dvaceti minutové lekce a každá z nich se věnuje jednomu tématu – barvy, druhy oblečení, zvířata a tma. Jsou koncipovány pro dvě až čtyři děti a všechny začínají i končí stejnou říkankou, aby byly pro děti jasně čitelné, věděly, kdy je začátek, konec a byly jakousi jistotou.

Nejvíce využívanou strategií je vzhledem k věku vizualizace a propojování nových znalostí s tím, co už znají. Lekce se zaměřují hlavně na rozvoj pozitivního vztahu ke knihám a připravují děti na další vzdělávání ve čtenářské gramotnosti a na rozvoj dalších čtenářských oblastí. Dalším záměrem je samozřejmě také rozvoj slovní zásoby a získávání nových vědomostí.

UVÍTACÍ ŘÍKADLO

Máme malé ručičky, umí dělat pačičky. *(Ukážeme ruce a třikrát zatleskáme)*
Paci paci pačičky, máme malé ručičky. *(Třikrát zatleskáme a zase ukážeme ruce)*
Jedná mává, druhá hladí, obě spolu kamarádí. *(Máváme, hladíme, jedna ruka si potřásá s druhou)*
Když se spolu setkáváme, tak si ruce podáváme. *(Naznačujeme podání ruky)*
Velkou náruč uděláme, pro děti, co tady máme. *(Uděláme náznak objetí)* [30]

ŘÍKADLO NA ROZLOUČENOU

Stavím, stavím věž, po schodech tam běž.
A v té věži visí zvonec, až zazvoní, bude konec. *(Zazvoníme na závěr na zvoneček)* [30]

PRVNÍ LEKCE

- Téma: barvy
- Cíl: určit a pojmenovat základní barvy (červená, žlutá, modrá)
- Čtenářské strategie: kladení otázek, vizualizace, propojování

[30] Rodinný klub Setkávání z.s. [online]. 2015 [cit. 2020-03-29]. Dostupné z: http://www.setkavani.cz/

- Pomůcky: knížka My first board book (Patilla, 2001), jednobarevné předměty, papír s vytisknutými obrázky, pastelky, barevné kruhy na zem, kniha Jakou barvu má svět (Hilarová, 1981)
- Sedneme si s dětmi k sobě, tak abychom na sebe viděli. Pošleme si dokola nějaký předmět a zkusíme říct své jméno.
- **Uvítací říkadlo (Máme malé ručičky):** společně si říkáme říkadlo (spíše učitelka) a při tom ukazujeme dané pohyby (dvakrát opakujeme)

EVOKACE

- **My first colours board book (Peter Patilla, 2001):** na úvod se zeptáme dětí, jaké všechny barvy znají, poté rozmístíme na zem skupinu různě barevných předmětů (od každé barvy tak tři), učitelka otáčí stránky knížky, na každé dvojstránce je znázorněna jedna barva. Společně si barvu pojmenujeme a děti zkouší přiřadit k dané barvě předměty.

UVĚDOMĚNÍ

- **Čáp ztratil čepičku:** učitel říká: „čáp ztratil čepičku, měla barvu barvičku… a nějakou barvu“, děti mají za úkol ji co nejdříve někde najít (pokud bude moc složité, mít připravené barevné kruhy, které položíme na zem a budou běhat k nim)
- **Jakou barvu má svět:** nejprve přečteme dětem knížku Jakou barvu má svět a poté se vrátíme k barvě červená, modrá, žlutá. Dáme jim k dispozici papír s třemi natištěnými obrázky a děti budou mít za úkol obrázek vybarvit/označit příslušnou barvou (slunce, jablko, borůvka)

  Co je hnědé? Hliněný břeh. Co je zelené? Tráva a mech.
  Co je žluté? Pískové hřiště. Co je fialové? Pruh jetelliště.
  Co je modré? Nebe a řeky. Co je červené? Červené střechy.
  Co je bílé? Sněhové závěje. Co je rezavé? Podzimní aleje.
  Co je černé? Komíny a doly. Co je šedivé? Pěšinky v poli.
- **Okolo Hradce:** stoupneme si do kroužku a zazpíváme si a zatancujeme jednoduchou písničku ze zpěvníku Já, písnička (Jánský, 1994, str. 53)

  |: Okolo Hradce v malé zahrádce rostou tam tři růže. :| *(držíme se za ruce, jdeme k sobě/od sebe)*

  |: Jedna je červená, druhá je bílá, třetí kvete modře. :| *(ukazujeme na prstech jedna, dvě, tři)*

REFLEXE

- **Jednotlivé určování barev předmětů:** na závěr dáme každému dítěti tři předměty (červený, modrý, žlutý) a každý sám za sebe pojmenuje jednotlivé barvy a ukáže příslušný předmět
- **Říkadlo na rozloučenou:** učitel řekne říkadlo na rozloučenou a na závěr zacinká na zvoneček

DRUHÁ LEKCE

- **Téma:** druhy oblečení
- **Čtenářské strategie:** kladení otázek, vizualizace, propojování
- **Cíl:** pojmenovat jednotlivé druhy oblečení (triko, kalhoty, čepice, ponožky, bunda, svetr, knoflík) a určit, na kterou část těla patří
- **Pomůcky:** reálné kusy oblečení (triko, kalhoty, čepice, ponožky, bunda, svetr), kniha Kvak a Žbluňk jsou kamarádi (Lobel, 1970), knoflíky (zezadu se suchým zipem), obrázek Kvaka, který má na sobě různé druhy oblečení (viz příloha), velký papír, lepidla/lepicí guma, vystřižené kusy oblečení (z časopisu)
- **Uvítací říkadlo**

EVOKACE

- **Pohybová hra – kusy oblečení:** nejprve si ukážeme všechny donesené kusy oblečení a knoflíky (viz pomůcky), ptáme se dětí, jestli vědí, jak se jmenují a kam patří, poté je rozmístíme po místnosti a učitel vždy jmenuje jeden druh oblečení a děti k němu mají doběhnout

UVĚDOMĚNÍ

- **Vyprávění příběhu za pomoci maňásků – Ztracený knoflík (A. Lobel, 1970):** převyprávíme dětem příběh Ztracený knoflík (s pomocí maňásků Kvaka a Žbluňka a s reálnými knoflíky)
- **Knoflíky:** rozdáme dětem knoflíky, které nasbíral Žbluňk, a učitel každému dítěti určí, na jakou část Kvakova oblečení (bunda – kabátek, svetr, triko, kalhoty, čepice) knoflík připevní (pomocí suchého zipu apod.)

REXLEXE

- **Nalepování kusů oblečení:** děti dostanou k dispozici vystřižené kusy oblečení (z časopisu), na velký papír učitel nakreslí obrys postavy a rozdělí na tři části (nohy/trup/hlava), děti vždy určitý druh oblečení pojmenují a poté jej připevní k příslušnému umístění na našem těle
- **Říkadlo na rozloučenou**

TŘETÍ LEKCE

- **Téma:** zvířata
- **Cíl:** pojmenovat zvířata a reprodukovat jejich zvuk (kočka, pes, kráva, koza, kůň, slepice, žába)
- **Čtenářské strategie:** kladení otázek, vizualizace, propojování
- **Pomůcky:** ozvučná dřívka, knížka Skákal pes přes oves, říkadla pro děti (Dudek 1996), kniha Žába leze po žebříku (Ryšavá, 2004), kniha Atlas zvířat (Paola Ghimaldi, 2017),
- **Uvítací říkadlo**

EVOKACE

- **Obrázky zvířátek a jejich zvuky:** nejprve si v knížce Skákal pes přes oves projdeme obrázky jednotlivých zvířátek (kočka, pes, kráva, koza, kůň, slepice, žába) a ptáme se dětí, jak se zvířátka jmenují a jaký dělají zvuk

UVĚDOMĚNÍ

- **Pohádka s ozvučnými dřívky:** přednesení zjednodušené a zkrácené písničky Když jsem já sloužil (z knihy Skákal pes před oves, Dudek, 1996) – vždy, když se přečte nějaké zvíře, zahrajeme na dřívka (učitel samozřejmě říká, kdy mají hrát/hraje s nimi)
- **Říkadlo – Žába leze po žebříku (Ryšavá, 2004):** říkáme si říkadlo i s pohyby (můžeme ukázat obrázek z knížky)

  Žába leze po žebříku, *(napodobujeme lezení – zvedáme střídavě ruku – nohu)*
  natahuje elektriku. *(opakovaně vzpažíme a upažíme obě ruce)*
  Nejde to, nejde to, *(kroutíme hlavou a rukama do stran)*
  necháme to na léto. *(tleskáme do rytmu)*
- **Ovečky:** stoupneme si do kroužku a zazpíváme si a zatancujeme jednoduchou písničku od Boženy Viskupové (noty viz příloha č. 5)

  Ovečky jdou z pastvy úzkou cestičkou *(jdeme v zástupu po prostoru, držíme se za ruce)*
  Po zelené louce jedna za druhou
  Pojďme spolu touto branou *(zrychlíme podle rytmu písničky)*
  cesta vede podle skal
  Pozor dejte, pospěšte si
  Aby vlk vás nesežral
  Hou hou hou *(zastavíme a houpáme rukama)*

REFLEXE

- **Atlas zvířat (Ghimaldi, 2017):** učitel ukazuje dětem jednotlivé stránky atlasu (6 vybraných podle výskytu zvířat) a na každé stránce řekne jedno zvíře, které mají najít (kráva – str. 30, slepice – str. 34, kočka – str. 42, koza – str. 52, kůň – str. 54, pes – str. 60, žába – str. 70), kdo ho vidí jako první, může ukázat (kdyby se někdo moc nevyjadřoval, dát prostor pouze jemu)
- **Říkadlo na rozloučenou**

4.1 ČTVRTÁ LEKCE

- **Téma:** tma
- **Cíl:** ukázat dětem, že není důvod se bát tmy, že jako strašidla můžou vypadat ve tmě obyčejné předměty a co jim může proti strachu pomoci
- **Čtenářské strategie:** kladení otázek, vizualizace, propojování, shrnování
- **Pomůcky:** kniha Divný brach strach (Špinková, 2015), stolní hra Příšerky ze skříně kniha Co skrývá noc – světélkující kniha (Bažantová, 2018)
- **Uvítací říkadlo**

EVOKACE

- **Vlastní zkušenost:** na úvod se zeptáme dětí, jestli mají z něčeho strach a jestli se bojí ve tmě a co jim proti tomu strachu pomáhá (světýlko, rodiče, plyšák…)

UVĚDOMĚNÍ

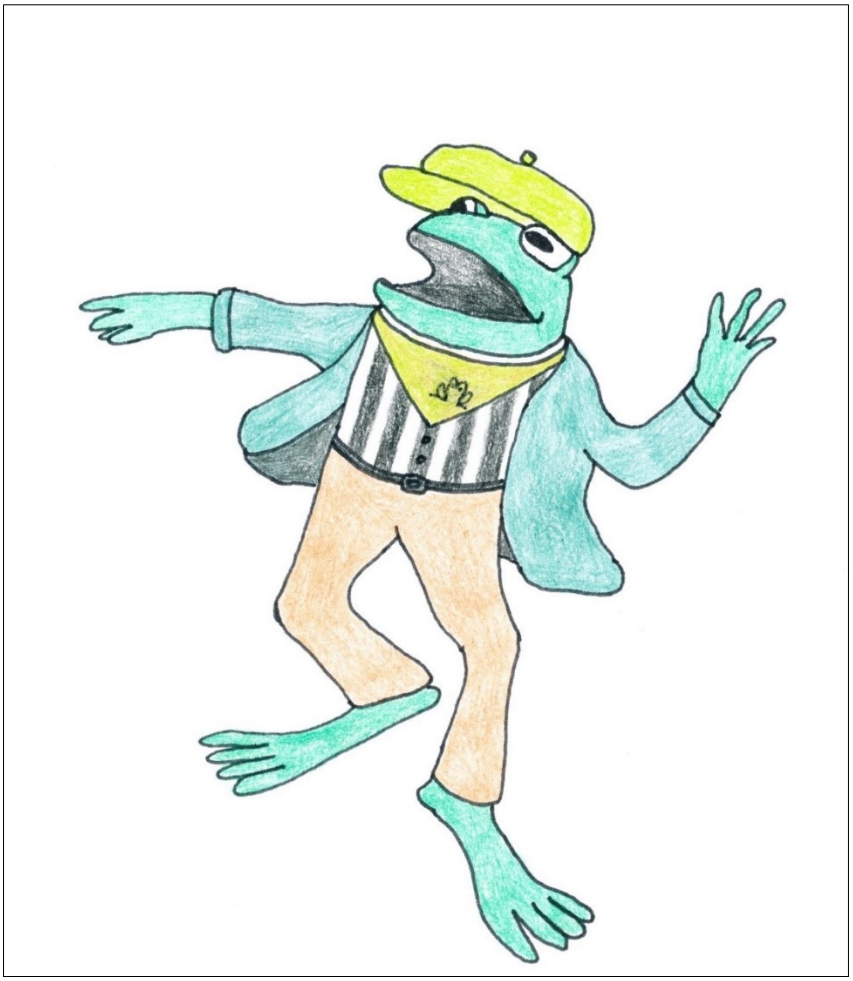
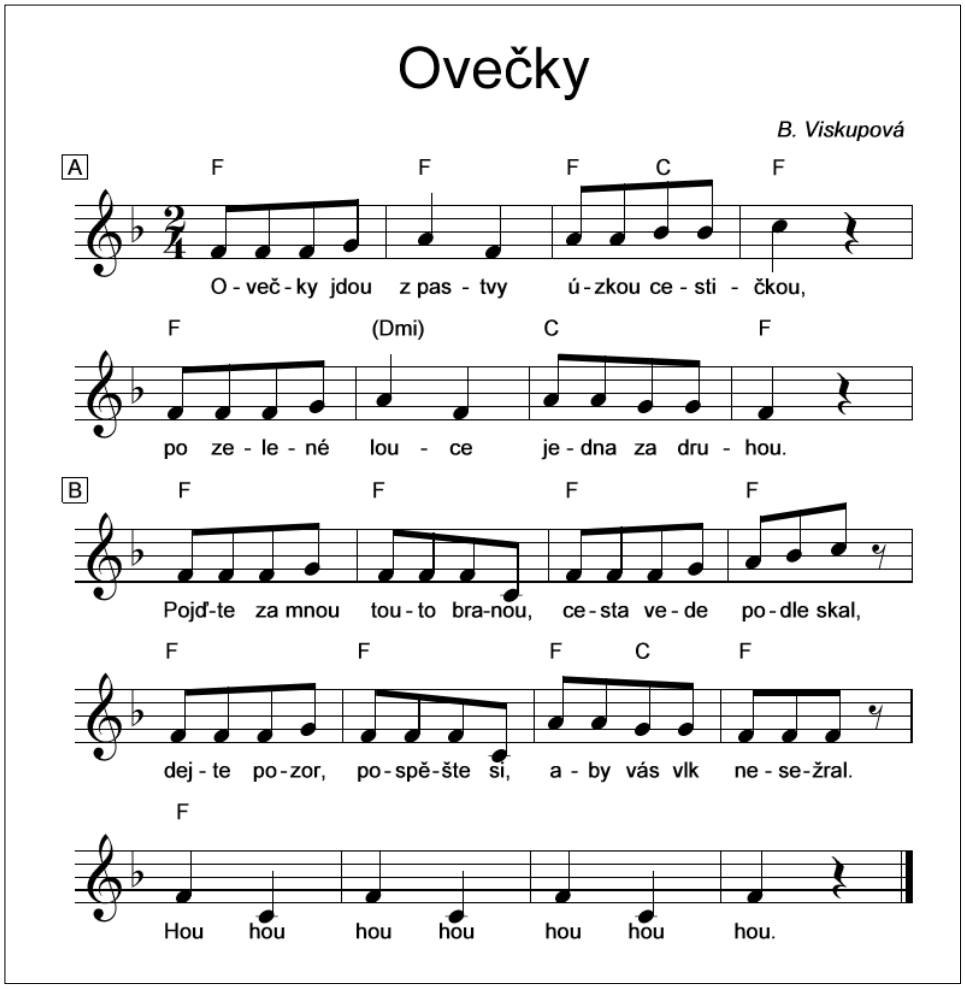
- **Kniha Divný brach strach (Špinková, 2015):** přečteme část z knihy Divný brach strach (od „Barko, spíš?“ po „Tma ji schová a kocour ji tak snadno nenajde.“, ukazujeme během čtení ilustrace a poslední část zahrajeme (vyndáme odněkud plyšovou myšku), děti si ji mohou pohladit a ujistit se, že se jí bát nemusí
- **Stolní hra Příšerky ze skříně [31] :** zahrajeme si zjednodušenou verzi hry Příšerky ze skříně, kdy využijeme kartičky příšerek a žetony hraček, které umí příšerky zastrašit, přiřazujeme žetony k jednotlivým příšerkám (myšlenka – běžné předměty vs. strašidla)
- **Světélkující kniha (Bažantová, 2018):** postavíme si malý „bunkr“ za pomoci židlí a dek (aby tam bylo šero), do kterého si všichni vlezem a pomocí baterky si prohlížíme světélkující knihu, ukazujeme si, co vidíme s baterkou a co bez ní

[31] BAUZA, Antoine. Příšerky ze skříně. Český Těšín: Granna, 2014.

REFLEXE

- **Reflexe:** Ptáme se dětí, jak se v bunkru cítily (líbilo/nelíbilo). Zkusíme společně vzpomenout, co nám může pomoci proti strachu – povědět rodičům, posvítit si na něj baterkou, zahrát si hru Příšerky ze skříně, přitulit se k plyšákovi…
- **Říkadlo na závěr**

1.5 Příloha č. 5 – Obrázek Kvaka



1.6 Příloha č. 6 - Ovečky (B. Viskupová)