OBSAH

Úvod…… 7

Teoretická část

1. Teoretický rámec a terminologické ukotvení…… 10

1.1. Předčtenářské období a jeho základní charakteristiky…….. 10

1.2. Literatura pro děti předškolního věku……... 13

1.2.1. Typologie literatury pro děti. Ontogenetické a genologické hledisko……..... 14

1.2.1.1. Rozdělení knih pro děti podle typu knihy……. 18

1.3. Rozvoj předčenářské gramotnosti. Faktory ovlivňující dětské čtenářství…… 20

1.3.1. Hra. Čtení jako hra…… 20

1.3.2. Dětský synkretismus v četbě…… 23

2. Rozvoj předčtenářské gramotnosti: role rodiny a mateřské školy..…….. 25

2.1. Role rodičů jako zprostředkovatelů mezi dítětem a psaným slovem……... 26

2.1.1. Proč a jak číst doma dětem. Důvody a doporučení pro angažované rodiče……. 26

2.1.2. Domácí dětská knihovna a její funkce……. 30

2.2. Role mateřské školy ve vývoji vztahu dítěte ke knize……. 34

2.2.1. Vzdělávací programy pro předškolní vzdělávání……. 36

2.2.2. Knihovna s dětskými knihami v mateřské škole…….. 40

2.3. Projekt „Celé Česko čte dětem“……... 43

Praktická část

3. Rozvoj předčtenářské gramotnosti ve vybraných předškolních zařízeních a rodinách. ……..... 45

3.1. Charakteristika vybraných předškolních zařízení. …… 46

3.2. Vybrané mateřské školy a jejich školní vzdělávací programy s důrazem na oblast *dítě a jeho psychika*, podoblast *jazyk a řeč*…… 47

3.2.1. ŠVP mateřské školy Velké Popovice……... 49

3.2.2. ŠVP mateřské školy Kollárova, Český Brod……. 49

3.2.3. ŠVP mateřské školy Kunice…….... 52

3.2.4. ŠVP mateřské školy Vidovice…… 53

3.2.5. ŠVP mateřské školy Strančice……... 54

3.2.6. ŠVP mateřské školy Novoborská, Praha 9……. 55

3.3. Vybrané mateřské školy a jejich třídní vzdělávací programy…… 55

3.3.1. TVP mateřské školy Velké Popovice……. 55

3.3.2. TVP mateřské školy Kollárova, Český Brod……. 56

3.3.3. TVP mateřské školy Kunice…… 57

3.3.4. TVP mateřské školy Vidovice…… 58

3.3.5. TVP mateřské školy Strančice…… 60

3.3.6. TVP mateřské školy Novoborská, Praha 9……. 61

3.4. Návštěvy knihoven mateřskými školami……... 62

3.5. Přístup pedagogů a rodičů k práci s knihou.
Dotazníky a rozhovory jako metoda…….. 65

3.5.1. Vyhodnocení dotazníků určených pedagogům mateřských škol. ……. 67

3.5.2. Vyhodnocení dotazníků určených rodičům předškolních dětí navštěvujících mateřskou školu. …….……... 78

Závěr……..... 86

Literatura a informační zdroje……... 88

Přílohy

Úvod

Vliv knihy na rozvoj dítěte je diskutován mnoha odborníky v oblasti pedagogiky a psychologie. Kniha zůstává stále jedním ze základních prostředků, které významně pomáhají celkovému rozvoji dítěte, rozvoji jeho předčtenářských dovedností. O problematiku práce s knihou se zajímám ze své pozice učitelky mateřské školy. Mnou předložená magisterská diplomová práce se zabývá důležitostí knih ve výchově a vzdělání dětí v předškolních zařízeních i v domácím prostředí. Snaží se také najít odpovědi na otázky, jak mohou rodiče a učitelé přispět k tomu, aby dítě získalo chuť a radost z listování v knihách a prohlížení si ilustrací a posléze též ze samostatného čtení, jinými slovy aby dítě pochopilo, že kniha je jedním z hlavních zdrojů poznání a samostatného tvořivého myšlení; v neposlední řadě je kniha pro děti zážitkem. Dnes často sledujeme tendenci tento fakt zlehčovat a nahrazovat knihu novými médii a technologiemi, mezi něž patří televize, video a DVD přehrávače, počítače, interpretem zprostředkované informace či hry. Zdůraznění důležitosti knihy v tomto kontextu je jedním z důvodů, proč jsem si vybrala dané téma.

Cílem této diplomové práce je představit tak zvanou předčtenářskou gramotnost a způsoby, jak ji lze rozvíjet u dětí předškolního věku. Ve své poslední, třetí části si práce klade za cíl představit výchovu ke čtenářství v šesti mateřských školách a také v rodinách dětí, které tyto vybrané mateřské školy navštěvují. Práce poukazuje na význam rodiny a mateřské školy při seznamování dítěte s knihou, resp. na význam rodiny a předškolního zařízení při rozvoji čtenářské gramotnosti. Na příkladech z českého prostředí je tento význam ilustrován. Argumentuji, že je to právě rodina v kombinaci s předškolní vzdělávací institucí, kdo dítěti zprostředkovává první kontakty s knihou, a zvyšuje tak předpoklad jeho dalšího úspěšného intelektuálního a emocionálního vývoje.

Práce dále argumentuje, že dítě, které má v předškolním věku možnost přijít do kontaktu s knihami, má lepší předpoklady rozvíjet později čtenářské dovednosti a považovat knihu za podstatnou součást svých zájmů. Toto zdánlivě jednoduché tvrzení bude rozebíráno v rámci tří hlavních kapitol, jejichž úkolem je nastínit problematiku předčtenářské gramotnosti jak z pohledu teoretického, tak analyzovat současnou praxi v České republice za využití několika vybraných příkladů.

Tezí práce je, že *v procesu rozvíjení čtenářské gramotnosti je nezastupitelná role dospělého, a to jak pedagoga předškolního zařízení, které dítě navštěvuje, tak rodinných příslušníků*. Právě

dospělý může význam knih dítěti přiblížit předčítáním, společným prohlížením, ale též vyprávěním a dalšími navazujícími aktivitami. Dítě, které se teprve dostává k prvním knihám a které ještě neumí samo číst, získává v osobě dospělého nutného zprostředkovatele mezi psaným slovem a jím samým. Práce rozebírá metody, jakými lze u dítěte rozvíjet zájem o knihy, uvedeny jsou příklady metod užívaných v několika konkrétních českých předškolních vzdělávacích zařízeních; v souvislosti s procesem seznamování dítěte s knihou je obdobná pozornost věnována také roli rodičů.

Text je rozdělen do Úvodu, tří hlavních kapitol s jednotlivými podkapitolami a Závěru; součástí práce jsou také přílohy. První kapitola je teoretická a představuje základní koncepty, s nimiž text pracuje. Předkládá charakteristiku předškolního období, definuje předčtenářskou gramotnost a literaturu pro děti v tomto věku. V neposlední řadě tato část vysvětluje funkci hry v předškolním období a skutečnost, že práce s knihou je v dětství hrou. V závěru kapitola nastiňuje možnosti a způsoby dětského vnímání čtených příběhů a předkládá k tomu se vážící terminologii.

Druhá kapitola se zabývá rolí dospělých, a to jak rodičů, tak učitelů v předškolním zařízení, kteří plní nezastupitelnou funkci zprostředkovatelů v procesu objevování knih dětmi. Vliv rodičů, resp. pedagogů na rozvoj předčtenářské gramotnosti je rozebírán z pohledu odborníků věnujících se dlouhodobě této problematice. Je také zodpovídána otázka, jak a nakolik se téma předčtenářské gramotnosti věnují oficiální dokumenty utvářející rámec předškolního vzdělávání v České republice. Část kapitoly je tak věnována Rámcovému vzdělávacímu programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV) vydanému Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Představeny budou další dvě úrovně vzdělávacích programů v českém školství, a sice školní vzdělávací programy, resp. třídní vzdělávací programy, v nichž mateřské školy, resp. jejich třídy konkretizují svou práci s knihou, cíle této činnosti a metody, jimiž učitelky děti s knihami seznamují. Poslední část kapitoly se vrací k důležitosti role rodičů, a sice v souvislosti s projektem „Celé Česko čte dětem“.

Třetí a zároveň poslední kapitola nese název *Rozvoj předčtenářské gramotnosti ve vybraných předškolních zařízeních a rodinách.* Tato část si klade za cíl ukázat, jak probíhá literární výchova dětí v konkrétních vybraných mateřských školách v České republice. Jsou prezentovány konkrétní školní a třídní vzdělávací programy a je zjišťován přístup učitelek a rodičů k rozvíjení předčtenářské gramotnosti u dětí ve věku od pěti do šesti let. Práce používá formu dotazníků a rozhovorů s učitelkami; jejich prostřednictvím zjišťuje, jaké volí učitelky

metody při budování vztahu dětí ke knihám a v neposlední řadě také to, jak děti podle nich na literární výchovu a činnosti s ní spjaté reagují. Dotazník s otázkami byl připraven též pro rodiče dětí ve zkoumaných třídách mateřských škol, a to s cílem zjistit jejich zapojení do procesu seznamování dítěte s knihou. Vzor obou dotazníků je zařazen do části Přílohy, jejich vyhodnocení je předmětem třetí kapitoly.

TEORETICKÁ ČÁST

KAPITOLA I: TEORETICKÝ RÁMEC A TERMIOLOGICKÉ UKOTVENÍ.

Cílem této kapitoly je představit základní termíny a koncepty důležité pro teoretické ukotvení předčtenářské gramotnosti a způsobů jejího rozvoje. Z tohoto důvodu je nejprve definován samotný pojem *předčtenářská gramotnost* a na něj navazující charakteristika dítěte předškolního věku, jehož se problematika týká. Text dále představuje literaturu pro děti, její žánrovou skladbu, funkci a význam. Třetí, poslední část se zaměřuje na důležitost a význam hry a argumentuje, že práce s knihou je pro dítě hrou. V závěru se kapitola věnuje možnostem a způsobům vnímání čtených příběhů v předškolním věku a předkládá k tomu se vážící terminologii.

1.1. Předčtenářské období a jeho základní charakteristiky.

Problematice dítěte předškolního věku a předčtenářskému období se věnuje mnoho renomovaných pedagogů a psychologů. Z českých odborníků nelze opomenout Zdeňka Matějčka, Václava Příhodu, Josefa Langmeiera, Marii Vágnerovou či Otakara Chaloupku a Evu Opravilovou. Ze zahraničních odborníků jmenujme Jima Trelease, M. Susan Burns, Peg Griffin, Catherine E. Snow, Brendu Parkes, Sarah G. Borders, Alice Phoebe Naylor, Pam Schiller a další. Právě o jejich poznatky se opírá tato podkapitola, jejímž cílem je vymezit předškolní období a jeho základní charakteristiky.

Z hlediska vývojové psychologie řadíme předškolní období do dětství. Pedagožka a odbornice na předškolní pedagogiku Eva Opravilová vnímá tento věk jako období, kdy dítě ještě nezískává poznatky systémově, tj. na základě systémového přístupu systematickými činnostmi. Dětství, zejména věk předškolní, není věkem, kdy dítě získává poznatky o světě na základě systémového přístupu systematickými činnostmi (Opravilová 1984, s. 25). Naopak je pro ni předškolní období, tj. dětství „(…) spíše věkem, kdy se jedinec na systematické poznávání teprve připravuje a kdy si prověřuje a tříbí své poznávací schopnosti“ (Opravilová 1984, s. 25). Podle Opravilové se jedná o klíčové období života v tom smyslu, že právě tehdy „(…) se budují základy celé osobnosti člověka, jeho citová a morální charakteristika, jeho vztahy k ostatním lidem a celému světu“ (Opravilová 1984, s. 25).

Psycholožka Marie Vágnerová ohraničuje předškolní období věkem od tří do šesti let, přičemž horní věk nevyjadřuje pouze „fyzický věk“, ale důležitý je sociální aspekt, tj. nástup dítěte do školy (Vágnerová 2000, s. 102). Kromě charakteristických znaků předškolního věku se Vágnerová věnuje typickým znakům dětského myšlení a emočního prožívání, které se projevují v kresbě, vyprávění či ve hře (Vágnerová 2000, s. 102).
Mimo jiné Vágnerová studuje verbální schopnosti předškolního dítěte a jejich vývoj. K tomu podotýká, že „(…) jazyk je chápán a používán na úrovni, která odpovídá stupni rozvoje poznávacích procesů. Informace získané v rámci verbální komunikace jsou zpracovány způsobem odpovídajícím úrovni myšlení určitého jedince“ (Vágnerová 2000, s. 113). Co se týká verbálních kompetencí předškolního dítěte, zdokonalují se „(…) v obsahu i formě“ a „(…) děti je rozvíjejí v komunikaci s dospělými, v menší míře je mohou ovlivnit média a komunikace s vrstevníky“ (Vágnerová 2000, s. 113).

Psychologové Josef Langmeier a Dana Krejčířová výše uvedené definice předškolního období rozšiřují, a sice označují za předškolní věk „celé období od narození až do vstupu do školy“ (Langmeier, Krejčířová 1998, s. 85). Autoři obhajují takto široké pojetí „praktickým významem při plánování sociálních a výchovných opatření pro děti před jejich povinnou školní docházkou“, nicméně vnímají, že „(…) z mnoha důvodů je třeba pojednávat o tříletém období před vstupem do školy zvlášť všimnout si právě jeho významných charakteristik“ (Langmeier, Krejčířová 1998, s. 85).

Z výše uvedeného vyplývá, že za předškolní období, tj. věk dítěte, kterému se věnuje tato práce, lze považovat věk zhruba od tří do šesti, resp. sedmi let, kdy dítě v České republice nastupuje povinnou školní docházku. Předškolní věk souvisí s *předčtenářským obdobím*, které rozlišuje Gebhartová do „zhruba tří fází“(Gebhartová 1989, s. 18). První identifikuje mezi druhým a třetím rokem dítěte, do druhé řadí tří- až pětileté děti a do třetí, předškolní fáze, řadí děti pěti- až šesti- či sedmileté.
Budoucí čtenář je pak definován jako ten, který ještě nečte a s uměleckou slovesností se setkává postupně formou naslouchání nebo ji vnímá ve vizuálně akustickém spojení. Příkladem je televize či prohlížení knížky souběžně s tím, jak je vypravován pohádkový příběh“ (Gebhartová 1989, s. 17). Předčtenářská úroveň zahrnuje tedy ta vývojová stadia, kdy dítě ještě není schopné samo číst, nicméně se s knihami postupně seznamuje a komunikuje

s nimi. Miluše Havlínová podotýká: „Než se dítě stane samo sobě čtenářem, uplyne řada let“ (Havlínová 1987, s. 8).

Jak Havlínová, tak další specialisté spojují vývoj čtenářství právě s předškolním věkem, kdy dítě ještě neumí číst.“ Chaloupka argumentuje, že „čtenářství vzniká ještě dřív, než dítě dovede číst“ (Chaloupka 1995, s. 5). Vztah k četbě je podle něj „(…) výslednicí mnoha a mnoha činitelů, zdaleka ne pouze toho, že dítě zná písmenka a dovede je ´rozluštit´, poznat, co znamenají složená do slov a vět.“ Mezi faktory, které řadí k podstatným pro utváření vztahu dítěte k četbě, uvádí celkové prostředí života dítěte, pohodu nebo naopak napětí, které je obklopuje, vzor, příklad, náladu, atmosféru, rodinu, školu a „(…) to, jak brzy se setkává se slovesnou tvorbou a jak je mu představena“ (Chaloupka 1995, s. 5).

Chaloupka opírá své tvrzení o začátku čtenářství o výzkum řady vývojových psychologů. Vztah dítěte k četbě začíná podle něj dřív, než má dítě potřebné znalosti ke čtení. Počátky lze hledat v hrách s rozpočitadly a říkadly, v době, kdy se dítě učí první veršíky a říkadla. Chaloupka zdůrazňuje význam „(…) bezprostředního působení zvukové stránky jazyka, větších, uspořádaných slovních celků, toto působení se nějakým způsobem ´ukládá´ v mysli dítěte a pro pozdější vlastní čtenářství připravuje půdu“ (Chaloupka 1995, s. 6). Cituje diskuse a závěry odborníků, kteří vidí moment vztahu dítěte k četbě ještě „hlouběji v raném dětství“ (Chaloupka 1995, s. 6), tj. v době, kdy dítě „(…) poslouchá pohádky vypravované nebo čtené dospělými“ (Chaloupka 1995, s. 7). Lze jmenovat odborníky, kteří hledají tento rozhodující moment u ještě mladších dětí, a sice v kojeneckém věku či dokonce před narozením dítěte.[1]

Z výše uvedeného vyplývá, že ačkoli se názory na přesný „okamžik startu“ vztahu dítěte k četbě liší, lze tento moment zařadit do předškolního období.

Na tomto místě je třeba uvést definici čtenářské gramotnosti a z ní odvozenou definici gramotnosti předčtenářské. Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj (OECD) ve své definici čtenářské gramotnosti uvádí, že se jedná o "(…) schopnost používat tištěných a písemných informací pro fungování ve společnosti, k dosahování vlastních cílů a k rozvoji

[1] Specialisté, kteří tvrdí, že právě kojenecký věk je rozhodujícím momentem pro utváření vztahu dítěte k četbě, spojují toto období se zpěvem ukolébavek a citově zabarvenými, uklidňujícími větami matek při uspávání. Objevil se též názor, že rozhodující význam má prenatální doba, a sice fakt, zda si budoucí matka v těhotenství zpívá či čte. (Chaloupka 1995, s. 7).

vlastních vědomostí a vlastního potenciálu“ (OECD, Reading Literacy).[2] Právě tato definice je používána v komparativních studiích o stavu gramotnosti v jednotlivých zemích světa. OECD se nevěnuje **předčtenářské gramotnosti**, je však možné takovou definici odvodit, a sice na základě toho, co je očekáváno od předškolního dítěte v této oblasti.

Definici předčtenářské gramotnosti pak nabízí Česká školní inspekce. V její Tematické zprávě „Podpora rozvoje čtenářské gramotnosti v předškolním a základním vzdělávání“ ji definuje v širším pojetí jako „prostor pro získání prožitku ze čtení, ale také základů čtenářských dovedností (např. vizualizace, předvídání, hledání souvislostí). Promyšlený a vědomý přístup k utváření těchto dovedností v raném věku pak umožňuje jejich aplikaci do běžného života dítěte, čímž se rozvoj předčtenářských dovedností stává nenásilným a přirozeným procesem“ (Česká školní inspekce, Tematická zpráva 2011).

1.2. Literatura pro děti předškolního věku.

Diplomová práce se zabývá literární výchovou v předškolním věku. Tato podkapitola je zařazena z důvodu seznámení se s literaturou těmto dětem určenou. Zdůrazňuje, že výběr knihy je nutné přizpůsobit úrovni vývoje dítěte.

Knihy mají v životě člověka své místo. Jejich tradiční funkcí je vzdělávat a pro děti představují jeden z prvních pramenů vědění, s nimiž se dítě učí pracovat (Opravilová 1984, s. 12). Pro většinu specialistů z řad pedagogů a psychologů zůstává kniha jedním z nejdůležitějších zdrojů poznání a nástrojů nutných k celkovému rozvoji osobnosti dítěte.

Definici literatury pro děti předložilo mnoho specialistů, kteří dávají důraz často na jiný aspekt. Tudíž lze konstatovat, že jednotná definice literatury pro děti neexistuje. Na těžkosti při vytváření jednoduché definice upozorňuje například K. Hansonová, která přichází se široce pojatou verzí, když za literaturu pro děti označuje „(…) materiál obsahující prvky představivosti, vytvořený a zejména čtený a poslouchaný dětmi“ (Hanson 1998).

Karin Lesnik-Obersteinová, autorka mnoha specializovaných textů zaměřených na literaturu pro děti, zdůrazňuje ve své definici vztah daných knih s určitou čtenářskou skupinou, tj. literatura pro děti představuje „(…) kategorii knih, jejichž existence absolutně závisí na

[2] Pro podrobnější definici čtenářské gramotnosti viz The PISA 2003 Assessment Framework – Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills. OECD 2003.

vztazích s konkrétní čtenářskou skupinou: dětmi“ (Lesnik-Oberstein 1996, s. 15, cit. v Hunt 1996, s. 25).

Otakar Chaloupka a Vladimír Nezkusil řeší problém užívání termínů „literatura pro děti“ a „dětská literatura“. V obou případech se jedná o literaturu, která „(…) je psána záměrně s autorským vědomím, že dílo je určeno dětem a mládeži jako věkově vymezenému okruhu čtenářů“. Termíny jsou používány jako synonyma. Označení „dětská literatura“ je nicméně nepřesné a zavádějící, zejména z hlediska gramatického utváření; jde však o pojem „natolik vžitý, že jeho význam je jasný. Přesto jeho užívání omezujeme na minimum“ (Chaloupka, Nezkusil 1973, s. 100). Zmíněné termíny kolísají nejen v české terminologii, na obdobné nepřesnosti upozorňují Chaloupka a Nezkusil též v dalších jazycích: „Jde o podvojnost spíše formální, pokud rozlišení neslouží k bližší specifikaci. Pro přesnost užíváme označení pro děti a mládež tam, kde máme na mysli celek této literatury, a označení pro děti, máme-li na mysli tvorbu pro čtenáře nižšího věku“ (Chaloupka, Nezkusil 1973, s. 15).

Na tomto místě lze alespoň v krátkosti provést historický exkurz do literatury pro děti. Za vůbec první knihu určenou dětem je považováno dílo Jana Amose Komenského Orbis Pictus. Lze namítnout, že texty pro děti nalézáme již v dřívějším období, a to například v podobě veršovaných bajek či „(…) útvarech, které měly dětem usnadnit memorování“ (Chaloupka 1989, s. 13); existence obdobných textů je nepopiratelná, nicméně Komenskému je přičítáno prvenství v rozeznání a zdůraznění zvláštního významu knihy pro děti. Slovy O. Chaloupky, Komenský „(…) formuloval význam knihy nejen pro vzdělávání dítěte, ale i pro jeho citový život, pro pocit radosti, dobra, celkový rozvoj. Komenský vlastně jako prvý vyjádřil onu jednotu působení knihy v životě dítěte, kterou později dětská literatura všude ve světě i u nás často velmi obtížně hledala“ (Chaloupka 1989, s. 14).

1.2.1. Typologie literatury pro děti. Ontogenetické a genologické hledisko.

Dětskou literaturu lze členit na základě různých hledisek. Nejběžnějším a z hlediska pedagogického zkoumání nejpotřebnějším je hledisko *ontogenetické,* které zohledňuje vývojové stupně dítěte. Takto lze rozdělit literární díla pro děti dle vhodnosti pro určitý věk, tj. na literaturu pro předškolní věk (do šesti let), pro mladší školní věk (6-11 let) a pro starší školní věk (11-14 let) (Gebhartová 1989, s. 19). Za další možné členění literatury pro děti je

považováno hledisko *genologické,* které staví na rozdělení textů podle literárních druhů a žánrů (Gebhartová 1989, s. 19).

Ani jedno z výše jmenovaných členění není považováno za zcela přesné. Je například obtížné zařadit knihy podle genologického hlediska. Obdobně problematické může být hledání mezníku mezi jednotlivými vývojovými stupni; v tomto případě musí být brány v úvahu individuální zvláštnosti dětí. Klíčová je zde role dospělého, rodiče či pedagoga, který vhodnou literaturu pro dítě vybírá; je to právě on, kdo má odhadnout vyspělost svých dětí, úroveň jejich vnímání a podle toho vybrat odpovídající knihu.[3]

Volba knihy pro dítě je tedy do značné míry zodpovědností dospělého. Ten tak činí v závislosti na vývojovém stupni dítěte, tj. řídí se ontogenetickým hlediskem. Vůbec první předpoklady pro práci s knihou jsou spojeny se slovesným uměním ve formě říkanek, popěvků, slovních, prstových a pohybových hříček zprostředkovaných dospělými. „Při volbě knížky můžeme orientačně vycházet buď z věku dítěte a jeho zájmového zaměření, nebo z žánrového dělení. (…) Vlastně již druhá polovina prvého roku života umožňuje využívat magickou sílu slova, byť mnohé významově zůstává ještě dětskému chápání vzdáleno“ (Opravilová 1984, s. 11). V dalším půlroce pak dítě již vnímá obrázky v knize; slovy E. Opravilové přináší „(…) první polovina druhého roku života (…) nově objevenou možnost zmocňovat se světa i nepřímo, prostřednictvím obrázku v knížce nebo vyprávěním a předčítáním“ (Opravilová 1984, s. 11). V tomto období se již dospělí mají aktivně starat o výběr literatury určený dětem. U dítěte nastává období, kdy vyžaduje pojmenovávání konkrétních věcí, které vidí a vnímá. „I zde má významné slovo kniha tím, že dětem představuje předměty a jevy okolí, učí je jejich názvům“ (Opravilová 1984, s. 12).

Obecně lze říci, že předčtenářské období je věkem, kdy dítě samo nečte, knihy pro něj však existují. Mezi vhodné knihy pro předčtenáře se řadí například knížky-hračky, leporela, omalovánky, vystřihovánky a později knížky veršů, drobná vyprávění ze života dětí či pohádky. Výběr knihy je nutné uzpůsobit úrovni vývoje dítěte.

Prohlížení knih a jejich čtení je představuje pro děti oblíbenou činnost. Navíc kniha, s níž se dítě seznámí již v raném věku, může zanechat odezvu na celý život. Hovoří-li E. Opravilová o

[3] O roli dospělého v procesu utváření vztahu dítěte ke knize viz níže.

poslání knihy, neopomíná zdůraznit, že je jím působení na rozvoj řeči dítěte. „První rýmy a říkanky, se kterými se děti seznamují ještě vlastně v předřečovém období, pomáhají rozvíjet jejich fonematický sluch a schopnost verbální komunikace“ (Opravilová 1984, s. 11).

Opravilová klade na setkání dítěte s knihou důraz, a to hned zpočátku vývoje dítěte. Argumentuje, že „(…) první utřídění zkušeností dítěte, první přehled souvislostí o okolním světě se mu dostává v izolovaném aktu poznávání právě prostřednictvím knihy“ (Opravilová 1984, s. 12). Knihy pomáhají dítěti zpracovávat jeho první zkušenosti, dávají do souvislostí, co dítě vnímá kolem sebe. „Knížka s obrázky mu představuje charakteristické předměty z okolí, jejich typické vlastnosti a souvislosti, zprostředkovává skutečnost nenásilné jednotě slova a obrazu v přirozeném kontextu tak, jak by si je měly děti uvědomovat“ (Opravilová 1984, s. 12).[4]

Literatura určená předškolním dětem by měla splňovat určitá kriteria. František Hyhlík argumentuje nutností „uspokojovat potřebu odpovědí na otázky proč a jak“ (Hyhlík 1958, cit. v Homolová 2009, s. 16). Odtud podle něj vychází příběhy o překonávání překážek, o nebojácnosti (např. přibližující přírodní děje jako bouřka, mráz, sníh apod.). „Knihy pro dítě vyznívají jako příklad“ (Hyhlík 1958, cit. v Homolová 2009, s. 16). Hyhlík dodává, že dětská literatura určená pro předškolní věk by se měla zaměřovat na „(…) cvičení dítěte v odlišování, srovnávání, zjišťování podrobností a analogií nejrozmanitějších druhů, ovšem rozumově dětem přístupných“ (Hyhlík 1958, cit. v Homolová 2009, s. 16).

Dá se shrnout, že žánrové skladbě charakteristické pro předčtenářské období dominují lidová a autorská poezie říkadlová, literární adaptace lidových pohádek, pohádková tvorba autorská a jednoduché příběhy z dětského života (viz například Homolová 2009, s. 19).

Volba knihy pro dítě se kromě stupně jeho vývoje řídí také podle preference konkrétního literárního žánru, tj. dominantní je při výběru genologické hledisko. Za hlavní žánry literatury pro děti lze považovat pohádky, bajky, povídky, příběhy o zvířátkách, uměleckonaučnou literaturu, pro nejmenší pak texty k obrázkovým knihám.

Žánrem, bez něhož si literaturu pro děti nelze představit, jsou pohádky. Jedná se o žánr, jenž je přítomný v literatuře po staletí, slovy V. Gebhartové „(…) má své domovské právo v lidové

[4] Více o možnostech ovlivnění dítěte prostřednictvím knihy v prvních letech života viz tamtéž.

slovesnosti“ (Gebhartová 1989, s. 21). Pohádka je prozaický útvar se smyšleným dějem. Dobro vždy zvítězí nad zlem. Nejdříve se přenášely lidovou slovesností, později se zapisovaly. Dělíme je na umělé, u kterých známe autora, a na lidové, u kterých je autor neznámý. Druhy pohádek jsou fantastické, zvířecí, legendární či novelistické (Matějová 2010).[5]

Chaloupka k pohádkám podotýká, že pro předškolní věk je příznačný styl „pohádkového vyprávění“, kdy „(…) nejde o genologický termín, nýbrž o přibližný opis podstaty takovýchto textů. Pohádkové vyprávění, nebo možná ještě lépe vyprávění s pohádkovým laděním, představuje do jisté míry celý konglomerát nejrůznějších kratších textů soustředěných k jednomu motivu nebo kumulativní povahy (…), přičemž tematický záběr takovýchto vyprávění může být velice široký – zahrnuje jak vyprávění s prvky antropomorfizace přírody, a to nejen tzv. zvířecí pohádky, nýbrž i personifikující příběhy zobrazující realitu přírody (…)“ (Chaloupka 1982, s. 130). Důležité je pro něj vystupování postav dítěti blízkých, ale též prvky fantazijní a emoční rovina textu (Chaloupka 1982, s. 130).

Co se týče povídky, jedná se o literární žánr, která je pro děti vhodný v případě, že je vystaven na jednoduchém, přímočarém ději. „Malým vnímatelům vyhovuje (…) krátký časový úsek a ukončenost“ (Gebhartová 1989, s. 24). Výhodou je pro děti také omezený počet postav s jednoznačnou charakteristikou, díky níž si umějí jednotlivé postavy zařadit na etické ose, kterou si v dětství vytvářejí. (Srovnej s Gebhartová 1989, s. 24).

V rámci literatury pro děti se rozvinula forma textu k obrázkovým knihám. Je obtížné ji vymezit jedním žánrem, neboť se zde uplatňuje jak verš, tak próza. „Určující je tu malovatelnost příběhu, neboť v této knize má obrázek dominovat, slovo doprovází a inspiruje, i vysvětluje“ (Gebhartová 1989, s. 24).

Ačkoli v předškolním věku mají téměř všechny výše zmiňované žánry uměleckonaučný charakter (Srovnej s Homolová 2009, s. 19), lze v tomto směru nalézt specifické publikace, spadající do této oblasti bez výhrad. K uměleckonaučné literatuře řadíme například

[5] Odlišné dělení představuje Gebhartová, která řadí jednotlivé pohádky mezi zvířecí, kouzelné a novelistické, přičemž odnoží poslední jmenované jsou pohádky anekdotické neboli žertovné (Gebhartová 1989, s. 21). Dále dodává: „Z uvedených typů pohádek je pro předškolní dítě nejvhodnější pohádka zvířecí, kde jsou jednajícími hrdiny zvířata. Podobně jako ve zvířecím eposu a bajce (což jsou žánry umělé literatury) tu zvířata jednají jako lidé-tedy děj se rozvíjí na základě alegorickém. Zvířata pak mají většinou ustálené charakteristiky (liška je chytrá a lstivá, vlk hloupý a zlý), vyústění děje je mravoučné.“ Více o žánru pohádky, o principu bajky, pohádkách kouzelných, novelistických a umělých viz také Gebhartová 1989, s. 22 a 23.

encyklopedie pro děti (Gebhartová 1989, s. 24), popřípadě další texty, v předškolním věku bohatě doprovázené ilustracemi. Pro Chaloupku mezi uměleckonaučnou literaturu patří texty, které jsou těsně propojeny s výtvarných projevem; „(…) toto propojení začíná již v poloze knížek-hraček a tzv. obrazových knih, naučných leporel apod., v publikacích typu omalovánek, pracovních sešitů, do nichž si děti kresebně či jinak doplňují, vystřihují atd“ (Chaloupka 1982, s. 133).

Někteří autoři zdůrazňují důležitost seznamování dětí s příběhy o zvířátkách. Nejedná se sice o specifický literární žánr, nicméně právě tyto příběhy identifikují mnozí specialisté za důležité pro ubezpečení dětí o jistotách rodiny a domova. Havlínová vysvětluje možnost uspokojit potřebu dítěte pociťovat sounáležitost s rodinou čtením příběhů o zvířátkách: „Knížky, které vyhovují dítěti v jeho nejnovější podobě opakovaného zážitku domova, jsou především příběhy o zvířátkách. Jsou to příběhy, jejichž smyslem samozřejmě není, aby dítě poznalo život různých druhů zvířátek“ (Havlínová 1987, s. 76). Zvířátka a jejich v příbězích vykreslený život představují ve fantazii dítěte reálný život, kde je možné sledovat mezilidské vztahy.

Významným slovesným útvarem, který nesmí být opominut, analyzujeme-li literaturu pro děti, je verš. Především říkadlo je považováno za „dominantu slovesnosti“ pro předškolní věk (Homolová 2009, s. 20), za literární žánr, jímž se dítě učí mluvit a který je základním žánrem poezie pro děti (Gebhartová 1989, s. 20). Říkadlo je reprezentativním typem předškolní literatury, k němuž Chaloupka a Nezkusil dodávají: „Jde především o to, že autor dítě víceméně vede po cestách utváření smyslu, tj. že mu dává nahlédnout do mechanismů utváření slov, vztahu slov a značených skutečností a elementárního spojování slov do vyšších celků. Hodnotné jsou proto ty texty, které mají bohatou a neotřelou slovní zásobu (neboť slovo je pro dítě totéž co skutečnost, bohatost slovní zásoby zakládá bohatost ve vidění světa) a které jednotlivá slova exponují a spojují tak, aby dítě provokovaly k aktivní součinnosti s autorem“ (Chaloupka, Nezkusil 1973, s. 75).

Kratší veršované útvary řadíme na samý počátek literatury pro předškolní věk (Chaloupka 1989, s. 56).[6] Jsou často doprovázeny bohatými ilustracemi. Typickou formou jsou leporela, texty k omalovánkám či knížkám-hračkám.

[6] Více o veršovaných útvarech a důležitosti rytmu viz tamtéž, s. 56 a 57. Srovnej též s Nezkusil 1971, cit. v Chaloupka 1982, s. 125. O rytmu říkanky podrobněji též Havlínová 1987, s. 60 a 61.

1.2.1.1. Rozdělení knih pro děti podle typu knihy.

Knihy pro předškolní věk se dělí také podle typu knihy. Dělá tak například Homolová, která rozlišuje „typ knihy“ neboli tvorbu „z hlediska typologie knihy jako artefaktu“ (Homolová 2009, s. 19). Všímají si zde typu knižní publikace, podílu textu a obrázků, proměn grafických úprav, podílu papírových a jiných složek knihy, či formátu (Gebhartová 1989, s. 25).

Za první typ je označována publikace, kde výtvarný projev figuruje bez textu (Homolová 2009, s. 19). Do této skupiny řadíme například knížky-hračky, obrázkové knížky na prohlížení či leporela. Text zde nehraje hlavní úlohu, stojí v pozadí díla; obraz plní samostatnou funkci, „funguje bez textu“ (Gebhartová 1989, s. 25). U prvního typu knihy stojí slovo v pozadí díla, obraz tu funguje bez textu. Gebhartová vidí význam obdobné publikace v prohlížení, může sloužit jako podklad pro vyprávění či být použita dítětem jako hračka. Mimo leporelo sem řadí též karty, kostky či panoramatické knížky (Gebhartová 1989, s. 25).

Za druhý typ můžeme označit publikace, jejichž úkolem je podnítit kreativní činnost dítěte. Do této skupiny řadí Gebhartová, resp. Homolová omalovánky, vystřihovánky či skládačky (Gebhartová 1989, s. 25, Homolová 2009, s. 19). Text je zde přítomen, a to v různých podobách, od instruktivní podoby až k beletrii.

Třetím typem jsou obrazové knihy. Toto označení nesou z důvodu dominance výtvarné složky. Tato převládá v dané publikaci jak prostorově, tak svým emocionálním působením. Homolová k tomuto typu dodává, že i přes dominanci výtvarné složky se slovo dostává do popředí, a to „zpravidla jako stručný doprovod k obrázkům“ (Homolová 2009, s. 19). Jako příklad uvádí příběhová leporela (Homolová 2009, s. 19. Srovnej s Gebhartová 1989, s. 26).

Ve čtvrtém typu publikace se již výtvarná a textová část rovnoměrně doplňují, Homolová uvádí, že jsou „vyvážené“ (Homolová 2009, s. 19). Jedná se například o knihy veršů, drobná vyprávění ze života dětí či pohádky. K poslednímu, pátému typu pak lze zařadit publikace naučného charakteru.

Shrneme-li výše rozebírané poznatky týkající se literatury pro děti, lze konstatovat, že práce s knihou je pro vývoj předškolního dítěte velmi podstatná. V průběhu prvních let dítě vnímá první slova a jednoduché rýmy, postupně si spojuje slova s obrázky, jež v publikacích vidí. Dítě postupně vnímá složitější texty, žánrově v předškolním období zůstává u říkadel, poezie pro děti, pohádek, povídek, obrázkových knížek, ale též u jednoduchých publikací uměleckonaučného charakteru. Prostřednictvím knížky může dítě objevovat jemu ve

skutečném životě nepřístupná místa, jakými jsou například továrna, cizí země či vesmír (Podrobněji viz Opravilová 1984, s. 12).

1.3. Rozvoj předčenářské gramotnosti. Faktory ovlivňující dětské čtenářství.

Odborníci se shodují, že rozvoj předčtenářské gramotnosti je důležitou součástí vývoje dítěte ve věku 3-6 let. Ke knihám mají být děti vedeny od útlého dětství a správný výběr knihy sehrává významnou roli ve formování vztahu dětí k četbě. Tato podkapitola se věnuje procesu seznamování dítěte s knihami a představuje argumenty, proč je role dospělého nezastupitelná.

Dospělý vstupuje do dětského světa, kde hlavní náplní je hra; hře, jejímu místu v předškolním období a konkrétně hře spojené s knihami se věnuje podkapitola 1.3.1. Následující část 1.3.2. ve stručnosti představuje přístup předškolního dítěte ke skutečnosti; vysvětluje termín dětský synkretismus v souvislosti s poslechem a četbou. O tom, jakými způsoby může rodič, resp. pedagog v mateřské škole zasáhnout do dalšího vývoje ve směru čtenářské gramotnosti, pojednává podkapitola 1.3.3., resp. její části týkající se role rodiče (1.3.3.1.) a mateřské školy (1.3.3.2.).

1.3.1. Hra. Čtení jako hra.

Hra zaujímá u předškolního dítěte významné místo. Jedná se o činnost, která dítě baví, nelze nicméně opomenout fakt, že se jedná o činnost, kterou lze charakterizovat jako práci. Jak argumentuje Chaloupka, „(…) Sama hra se v předškolním věku dítěte často blíží práci, má svůj tvořivý, zároveň pak i poznávací charakter, přičemž jde o činnost, která přináší dítěti radost a uspokojení sama o sobě, svým vlastním průběhem“ (Chaloupka 1982, s. 95).

Význam hry reflektuje také RVP PV. Přiznává hře její důležitost v každé ze vzdělávacích oblastí. Hra je zařazována do vzdělávací nabídky všech v RVP PV jmenovaných vzdělávacích oblastí („Vzdělávací oblasti“ RVP PV 2010, s. 15-29). Koťátková dodává, že v rámci RVP PV je věnována důležitost hře jak „volné, dětmi spontánně vytvářené, tak hře dospělými nabízené, řízené a obsahující vzdělávací cíle“ (Koťátková 2008, s. 149).

Pro Soňu Koťátkovou, vysokoškolskou pedagožku a odbornici na vývoj dítěte v předškolním věku, je hra „základní aktivitou dětské seberealizace (…)“, „(…) úžasnou a plnohodnotnou

činností, která je základním spouštěčem rozvoje dítěte“ (Koťátková 2005, s. 7), „stěžejní činností pro dítě předškolního věku“ (Koťátková 2005, s. 45). Také Vágnerová a Valentová vnímají hru jako převládající činnost v předškolním věku. Tato „uspokojuje různé potřeby dítěte, např. potřebu stimulace a učení, potřebu aktivity, potřebu sociálního kontaktu atd. Učení ve hře probíhá spontánně formou nápodoby“ (Vágnerová, Valentová 1991, s. 67).

Homolová vnímá hru jako podstatnou aktivitu, jako prostředek, který dítěti pomáhá získat vlastní autonomii. „Usilování dítěte o vlastní autonomii probíhá nejen v reálné situaci, ale i v situacích symbolických. Základní takovou situací pro dítě v předškolním věku je hra, ale mohou to být i situace, kdy se celé toto snažení děje v rovině znakové a fantazijní (kdy je potřeba seberealizace dítěte saturována zprostředkovaně). Takto fungují slovesné podněty a následné verbální projevy dětí“ (Homolová 2009, s. 15).

Čtení je aktivitou, která je v předškolním věku stejně jako jiné aktivity vnímána dětmi jako hra. Kniha je pro dítě od chvíle, kdy se s ní seznámí, vnímána jako hračka. Slovy Gebhartové, „Kniha v rukou dítěte figuruje v útlém věku jako jedna z hraček.“ Dodává, že „(…) vztah ke specifice knihy, tj. k potřebě jejího slova a obrázku, se vytváří postupně (Gebhartová 1989, s. 16). Knihy a dětské časopisy pronikají do každodenního života a stávají se běžnou, všední věcí. Knihy vstupují do života dítěte dávno před tím, než se naučí znát písmena (Opravilová 1984, s. 33).

Právě knížky-hračky jsou materiálem, ve kterém dítě poprvé uchopuje význam slov. Jedná se o leporela, obrázkové publikace, alba a omalovánky. Tyto patří k formám knih, s nimiž se dítě seznamuje v předškolním věku. Leporelo je popisováno jako „osvědčený typ publikace pro nejmenší děti, protože je zpravidla z tužšího papíru a na rozkládání“ (Gebhartová 1989, s. 26). Gebhartová přibližuje funkci leporela jako hračky: „Na lepenkové skládance jsou jednoduché obrázky a krátké říkanky. Je-li obdélníkového formátu na šířku, může se rozložit do svislého pruhu a dítě má před očima přečtený nebo dovyprávěný děj. Tento typ publikace je i knížkou-hračkou (Gebhartová 1989, s. 26).“[7]

[7] K funkci leporela lze dodat vysvětlení Havlínové: „Odpovídá tomu, co je možné dát do rukou malému dítěti, aby to už mohla být knížka, a přesto něco vydržela“ (Havlínová 1987, s. 87).

Co se týče funkce literatury pro děti, má mimo jiné obohatit dětskou běžnou realitu. „Má mnohovrstevné podněty pro hru. Především předčítané (tzn. slyšené) příběhy pohádkového žánru, s dětským či zvířecím hrdinou nebo science fiction, jsou stimulujícím zdrojem pro dětské myšlení a jednání. Příběh přináší nové dimenze pro prozkoumávání světa, v konfrontaci s vlastními zkušenostmi a realizačními možnostmi“ (Koťátková 2005, s. 36). Koťátková klade důraz na literaturu jako spouštěč dětské fantazie: „Při sluchovém analyzování příběhu není dítě ovlivňováno obrazovými představami někoho jiného, vytváří si je samo podle své úrovně vyspělosti, ve svém prožitkovém a zkušenostním rozměru, který vychází z kontextu jeho života. Dítě dostává příležitost hledat si a zvolit v příběhu postavu, se kterou se může následně identifikovat. Vyhodnocuje její vlastnosti a jednání a po různých dějových peripetiích, kdy se s ní raduje i o ni obává, většinou prožívá pozitivní završení“ (Koťátková 2005, s. 36).

Charakteristickým rysem při čtení dětem a při práci s knihou s nimi je jejich častý požadavek o opakované čtení jednoho příběhu. Tento fenomén popisuje mj. Koťátková, která vnímá opakování příběhu dětem jako umožnění jim navrátit se do známého prostředí a k jejich známým postavám. Tehdy může dítě „plnohodnotně prožívat situace a nechat na sebe působit celý fabulačně vystavěný kontext příběhu. Je v něm již natolik orientované, že může detailně přijímat autorský jazyk (víme, že nás dokáže i opravovat), doprovází příběh svými originálními představami, fixuje si vhodné a nevhodné jednání a jeho důsledky“ (Koťátková 2005, s. 37). V neposlední řadě Koťátková vyzdvihuje fakt, že opakovaně čtené příběhy mohou vést děti ke hrám, v nichž se objevují dané postavy a motivy. Uvádí, že „(…) dítě si může v bezpečném prostředí rodiny nebo školy prozkoumávat chování převedené z imaginární roviny představ a prožitků do konkrétní hry. Prostřednictvím řešení konfliktů a problémů, které jsou v motivech obsažené, se rozšiřuje jeho osobní a sociální identita“ (Koťátková 2005, s. 37).

Hry, které jsou založeny na realizaci opakovaně přečteného, popřípadě vyprávěného příběhu, mají pro děti nezanedbatelný význam. Koťátková vidí přínos zejména v dětském „(…) soustředění se na mluvené slovo, v aktivním naslouchání, analyzování, přemýšlení, zapamatování a vybavování.“ Dodává, že dítě se tímto způsobem naučí vyrovnávat se se symbolikou a abstrakcí, kterou proměňuje v konkrétní představy, jež konfrontuje se svými zkušenostmi. „Soustřeďuje se na mluvené slovo bez opory o jiné konkrétní vjemy a ve

spojení s realizační hrovou aktivitou se koordinuje činnost obou mozkových hemisfér“ (Koťátková 2005, s. 37).

Z výše uvedeného vyplývá, že úloha dospělého v tomto procesu je velmi významná. Ať již je jeho hlavním úkolem role zprostředkovatele příběhu, který děti zaujme a inspiruje ke spontánní hře, či se dospělý hry osobně účastní, nabídne její pravidla a formu, je to právě on, kdo sehrává nezanedbatelnou úlohu. Mimo jiné se tímto vztah dětí a dospělého, který jim příběh zprostředkovává, upevňuje (Koťátková 2005, s. 37).

1.3.2. Dětský synkretismus v četbě.

Přístup předškolního dítěte ke skutečnosti se vyvíjí. Jeho zkušenosti jsou omezené a jednou z významných možností, jak si začít osvojovat reálné situace, je vystavit dítě čtenému příběhu. Navíc existuje řada záměrných podnětů, které mohou mít pozitivní dopad na budoucí čtenářství dítěte.

Tzv. nenáhodné podněty identifikuje Chaloupka jako „zcela záměrné, cílevědomé, přímo kulturně zaměřené (…) připravující budoucímu dětskému čtenářství půdu tak řečeno programově“ a řadí mezi ně předčítání či vypravování pohádek a povídání o nich, televizní večerníčky, obrázkové knížky bez textu nebo s minimem textu čteného rodiči, písničky, říkanky a další (Chaloupka 1995, s. 17). Podněty tohoto druhu mají nezanedbatelný význam, slovy Chaloupky „(…) vytvářejí totiž u malého dítěte ze slovesnosti organickou součást jeho života – něco, co k životu prostě patří stejně samozřejmě jako jídlo, spánek, stavebnice, autíčka a jiné hračky“ (Chaloupka 1995, s. 17).

Chaloupka (a též Homolová) se věnují vysvětlení pojmu *synkretismus.* Synkretické vnímání je vysvětlováno jako „příznačné pro raný věk, protože v mnoha případech charakterizuje celkový přístup dítěte ke skutečnosti, zejména k takovým novým podnětům, které nejsou prověřeny jeho zkušeností, nemají pevně fixované místo v soustavě osvojované reality, a na které dítě ještě nemůže reagovat prověřenými aktivitami. Jde tedy o takový postup poznávacích činností, při nichž dítě spojuje různé, a ne vždy podstatné, prvky v jeden útvar, nerozlišuje celek a část podnětu, vytváří si spoje mezi podnětem a vlastní zkušeností či představivostí. Poznávání podmiňuje výrazně citově a často ztotožňuje vlastní vjem s představou o skutečnosti“ (Chaloupka 1982, srovnej s Homolová 2009, s. 29).

Výše jmenovaný termín se vztahuje ke skutečnosti, že vnímání dítěte se vyvíjí. „Dítě vnímá podněty jinak, než je bude vnímat později, daleko celistvěji a zástupně, s pozoruhodnou schopností nechat je ožívat, jako by byly samy o sobě skutečností – panenka není hračka, ale skutečná malá holčička, auto není modelem auta, ale opravdové vozidlo, které nejenom že jezdí, ale dítě samo sebe ´vidí´ za volantem, sedí v něm a tuto jízdu prožívá. Stejně tak ale v pohádce zlý kouzelník není obrazem zla, ale i on je ´pravdivý´, a jestliže zvířátka mluví, nábytek ožívá, květiny pláčou, pro dítě to není zprostředkování nějakého pocitu, (jako pro nás dospělé), ale líčením událostí“ (Chaloupka 1995, s. 17, 18).

Chaloupka se věnuje skutečnosti, že podněty přicházejí zvenčí, což nazývá „vstupem“, avšak zpracovávány jsou „uvnitř dítěte“. Co se tzv. vstupu týče, „dítě (…) vnímá svými smysly, vypravovanou pohádku sluchem, večerníček v televizi zrakem i sluchem“, zatímco „(…) to hlavní se děje uvnitř dítěte, ve způsobu, jakým podněty zvenčí zpracovává, promítá do svého vlastního já, jak s nimi zachází svou fantazií, citovostí i chutí poznávat“ (Chaloupka 1995, s. 18). Je však podstatné podněty dítěti zprostředkovat; slovy Chaloupky, „(Dítě) může však zacházet jenom s podněty, kterých se mu opravdu dostává (Chaloupka 1995, s. 18). Na místě je proto opět zdůraznění role dospělého.

KAPITOLA II: ROZVOJ PŘEDČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI: ROLE RODINY A MATEŘSKÉ ŠKOLY.

Role dospělého při zprostředkovávání setkání dítěte s knihou je předmětem mnoha analýz a úvah. Následující kapitola se odvíjí od v Úvodu uvedené hypotézy: *Při formování vztahu dítěte ke knize sehrává dospělý důležitou roli; právě on může význam knih dítěti přiblížit předčítáním, společným prohlížením, ale též vyprávěním a dalšími navazujícími aktivitami.* Text se nejprve věnuje roli dospělých, a to jak rodičů a rodiny, tak učitelů v mateřských školách, kteří dětem zprostředkovávají první seznámení s knihami. Jsou diskutovány metody, jimiž dospělí mohou knihy dětem představit a zaujmout jejich pozornost. Ve druhé části se kapitola zaobírá otázkou, jakým způsobem reflektují téma předčtenářské gramotnosti vzdělávací programy v České republice. Je představen Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV), který je zastřešujícím dokumentem dalších vzdělávacích programů, a sice konkrétních školních a třídních vzdělávacích programů, v nichž mateřské školy konkretizují svou práci s dětmi. Závěrečná část kapitoly diskutuje projekt „Celé Česko čte dětem“, který si klade za cíl podpořit pravidelné čtení dětem.

Role dospělého při zprostředkovávání setkání dítěte s knihou je předmětem mnoha analýz a úvah. Dítě předškolního věku se učí přijímat umělecké slovesné podněty; samo si ještě uměleckou slovesnost nevybírá, což je rozdíl od dětí v dalším věkovém období. Zvlášť výrazná je proto úloha prostředníka, tj. rodičů, učitelů v mateřských školách, či dalších osob, které s dítětem pracují a mají na něj vliv. Dospělí vyplňují funkci zprostředkovatelů, kteří, slovy Opravilové, mohou „znamenat aktivizační působení jak čtením či interpretací obsahu, tak i následnou stimulací k dalšímu zpracování“ (Opravilová 1984, s. 22). Vliv dospělého ve zprostředkovávání knihy dětem je obecně hodnocen jako pozitivní. Gebhartová například vyjadřuje názor, že dospělý prostředník je „(…) nad všechny činitele, které mohou příznivě ovlivnit vztah dítěte ke knize“ (Gebhartová 1989, s. 15).

V čem konkrétně spočívá úloha dospělého v tomto procesu? České odbornice na tuto problematiku Opravilová a Gebhartová ji vnímají jako nezastupitelnou. Podle Opravilové „se (…) každá dětská obrázková knížka, obohacená citlivým slovním doprovodem dospělého, který je schopen položit dítěti několik otázek nebo vymyslet řadu přiměřených úloh, stává výborným prostředkem rozvíjení dětské aktivity“ (Opravilová 1984, s. 22). Gebhartová vidí úlohu dospělého prostředníka obdobně a zdůrazňuje, že tato „nespočívá jen v tom, aby dítě

pochopilo obsah díla, ale při společných chvilkách s knihou jde souběžně i o velké emocionální a mravní hodnoty“ (Gebhartová 1989, s. 16).

2.1. Role rodičů jako zprostředkovatelů mezi dítětem a psaným slovem.

První setkání dítěte s literárním dílem v přečtenářském věku jsou převážně nepřímá. Dítě potřebuje zprostředkovatele mezi psaným slovem a sebou samým.[8] Důvody, kvůli nimž dětem rodiče mají číst a věnovat pozornost jeho jazykovému rozvoji, stejně jako metody, jakými lze s dětmi v této oblasti pracovat, jsou předmětem následující části.

2.1.1. Proč a jak číst doma dětem. Důvody a doporučení pro angažované rodiče.

Zprostředkovateli knižní slovesnosti jsou v počátcích dětského čtenářství lidé z nejbližšího okolí dítěte, tj. nejčastěji rodiče. Především je tak tomu proto, že vzájemný kontakt dítěte a rodičů je v předškolním věku zvlášť častý a silný.[9] Navíc odborníci předkládají argumenty, z nichž vyplývá, že s rozvíjením čtenářské gramotnosti mají rodiče začít co nejdříve. Americké pedagožky a editorky knihy *Starting Our Right* Susan Burns, Peg Griffin a Catherine Snow apelují na rodiče, aby začali se svými potomky sdílet knihy a chvilky čtení ve velmi útlém věku dokonce šesti týdnů (Burns, Griffin, Snow 1999, s. 8 a 15).[10] V prvních měsících a letech věku dítěte jsou to právě (a v tradičním českém prostředí jedině) rodiče, kteří mohou nejlépe napomoci myšlenkovému a citovému vývoji dítěte.

Existují však další důvody k trávení času nad knihou. Od rodičů, zejména od matky, se učí malé dítě zacházet s jazykem a řečí; výsledek používání jazyka, tj. rozsah slovní zásoby a vyjadřování záleží do značné míry na schopnosti a ochotě rodičů s dětmi řečově komunikovat (Chaloupka 1982, s. 137). Vágnerová a Valentová argumentují, že rodiče a další členové rodiny, s nimiž je dítě citově svázáno, jsou pro něj „vzorem, který dítě přijímá a napodobuje“

---

[8] „Přísně vzato jsou takováto setkání nepřímá vždy, i když v řadě případů je zprostředkování samo součástí prezentace literárního textu, jako je tomu např. u dětského filmu nebo rozhlasové pohádky“ (Chaloupka 1982, s. 135).

[9] Klíčovému významu rodiny pro zdravý vývoj dítěte (vzniku citových vazeb a prvních sociálních kontaktů, rodině jako zdroji bezpečí a jistoty) se věnuje řada domácích a zahraničních publikací oboru pedagogiky, psychologie a dalších. Konkrétně viz např. Vágnerová, Valentová 1991.

[10] Tamtéž se lze dočíst, že výsledky výzkumu v první polovině 20. století nenabádaly dospělé k podněcování čtenářské gramotnosti do věku, kdy dítě ještě nejevilo konkrétní schopnosti, nemělo například jistou míru motoriky či nerozeznalo pravou stranu od levé. “Dnešní vědci vědí více. Vědí, že vyrůstat ve čtenáře záleží hlavně na poznání jazyka (…)“ (Burns, Griffin, Snow, 1999, s. 18).

(Vágnerová, Valentová 1991, s. 67). Důležitost rodičů v počátcích čtenářské výchovy dítěte je všeobecně zdůrazňována.[11]

Nadčasové zůstávají myšlenky Miluše Havlínové, která se ve svých textech mimo jiné vyjadřuje právě k důležitosti rodiny v rozvoji čtenářství. Havlínová sleduje dětské čtenářství, které dělí do tří fází: na období, kdy dítě samo číst ještě neumí; kdy dítě již samo číst umí a může; dítě je již čtenářem a samo si hledá svou vlastní cestu (Havlínová 1987, s. 7).

První fází, kterou Havlínová identifikuje, je právě období, kdy „se dítěti předčítá, protože ještě neumí číst". Autorka nabádá rodinu, aby se dítěti věnovala a z aktivit nevynechala knihy, a to jak jejich zakoupení či zapůjčení, tak společné listování v nich. „Do doby, než si dítě samo od sebe vezme knížku a vydrží si číst, potřebuje vás, mámu, tátu, starší sourozence, dědu, babičku, tety, starší členy rodiny, abyste mu knížky nejen pořizovali, ale abyste si je s ním i prohlíželi, četli mu je nebo mu z nich vyprávěli" (Havlínová 1987, s. 8-9).

Odborníci se také shodují na důležitosti angažovanosti rodičů při čtení a diskutování přečteného, na jejich skutečné přítomnosti a blízkosti. „(…) Vy však po tu dobu nejste s dítětem u jeho knížek jen proto, že si samo ještě přečíst nic neumí. Vy s ním musíte být také proto, že knížky a jejich pokaždé jiné obrázky, říkadla, příběhy, pohádky jsou něco nového, co přichází k dítěti, ale vlastně i do vašeho domova, z toho velkého světa, který dítě ještě nezná. Když však uvidí knížku podanou vašima rukama, otevřenou na vašem klíně, promlouvající vaším hlasem, nebude se bát neznámých obrázků ani příběhů a pohádek, jak budou přicházet, ale bude je zařazovat mezi domácí věci, blízké, hodné, přívětivé a vždy po ruce" (Havlínová 1987, s. 8-9). Přímou fyzickou blízkost rodiče zdůrazňuje jako podstatný faktor v procesu vnímání a diskutování čteného Chaloupka: „Má-li být dítěti na počátku jeho setkávání se slovesným uměním blízké určité dílo (ať již v knižní či např. televizní podobě), je dobře, aby mu zároveň s ním byl blízký i některý z rodičů, a to přímo fyzicky blízký. Chodí-li dospělí otcové s malými dětmi na nedělní odpolední představení pohádek, je to v podstatě totéž, jako když mu vpodvečer doma čtou z knížky, přičemž v tom i v onom

[11] O vzoru rodičů pro malé čtenáře viz též Chaloupka: „Každé počínání rodičů je vlastně sledováno očima dítěte, dítě od samého počátku svého života vše zaznamenává, registruje a svým způsobem i hodnotí a hlavně v pravý čas napodobuje. (…) Občas děti rodičů majících knihovnu od podlahy až ke stropu plnou odmítají číst, a děti rodičů, kteří po knize nesáhnou jak je rok dlouhý, jsou vášnivými čtenáři. Zajisté, že se to stává, někdy nápodoba působí opakem. Opravu však jen někdy. V zásadě platí, že rodičovský vzor je pro dítě prvou a rozhodující „instrukcí", prvým vodítkem a sudidlem, co je správné a co ne. Takže chceme-li se ptát, jestli dítě čte, je na místě především otázka, jestli čtou jeho rodiče" (Chaloupka 1995, s. 9 a 10).

případě by spoluúčast měla jít za hranice díla, vyústit v rozhovor, který by vnímání díla přesáhl a při němž by mohlo hovořit i dítě“ (Chaloupka 1982, s. 139, 140). Vliv rodičů je pro Chaloupku zásadní a projevuje se právě „(…) nejen výběrem četby u dětí, které samy čtou, nejen předčítáním pohádek a vyprávěním pohádek u těch nejmenších, ale i v (…) rovině ´vedení rozhovoru“ (Chaloupka 1995, s. 31). Tyto rady mohou znít dnešním zaneprázdněným rodičům staromódně, nicméně je lze považovat za ověřenou cestu, která umožní jejich dětem získat vztah ke knihám.

Také další postřehy týkající se role rodičů jsou inspirativní. Například Havlínová apeluje na rodičovskou zodpovědnost za rozvoj řeči a vztahu k literatuře: „Mluvit s dítětem je ovšem první a nutná podmínka rozvoje jeho řeči, a tím i celé osobnosti. Nesete za ni odpovědnost jako rodiče“ (Havlínová 1987, s. 13). Jako důležitou pomůcku v komunikaci s dětmi pak uvádí dětskou knihu. „Ve svém rozhovoru s dítětem však nejste odkázáni jen na sebe. Máte významného pomocníka, knížky pro děti. Knížka, kterou si s dítětem prohlížíte, kterou mu vyprávíte či později předčítáte, dává vašemu rozhovoru možnosti, jež vám pomáhají, abyste rozvinutou řečí vzbudili v duši dítěte vcítění, porozumění, nápad, myšlenku, důvtip a radost“ (Havlínová 1987, s. 13).

Čtou-li rodiče dětem, získávají děti *podněty* ke svému dalšímu rozvoji. Ačkoli nelze jednoduše argumentovat, že dítě, jehož rodiče nevěnují dostatek času společnému čtení a vyprávění, bude pociťovat handicap v citové oblasti či jazykovém vybavení, z dosavadního výzkumu vyplývá, že děti, jimž slovesné podněty nabízeny jsou, mají lepší předpoklady pro zdravý rozvoj jak svého čtenářství, tak svých osobností. „(…) Jestliže místo ´nic´ je dítěti poskytnuto ´něco´, stává se toto něco právě v předškolním věku součástí čehosi obsáhlejšího, a to nikoliv jako zásah zvenčí, ale jako uspokojení vnitřní potřeby přítomné v psychickém vybavení pro život. Čímž je míněno pro celý život“ (Chaloupka 1995, s. 19).

Hovoříme-li o důvodech, proč s dětmi číst a proč se věnovat čtení s nimi již od útlého věku, lze jmenovat řadu argumentů. Kateřina Šafránková, lektorka občanského sdružení Kritické myšlení, které pořádá kurzy pro další vzdělávání učitelů a vydává periodikum Kritické listy, argumentuje, že schopnost pochopit text nezáleží pouze na schopnosti jej přečíst. „(…) Schopnost dekódovat text, tedy přečíst jednotlivá písmenka a slova, není přímo úměrná schopnosti pochopit, o čem text pojednává“ (Šafránková, Kritické listy 38/2010, s. 16).

Jedním z důvodů, proč rodiče mají věnovat čas čtení, je fakt, že malý nečtenář je závislý na jejich pozornost a čerpá informace právě od nich, popř. od dalších dospělých ve svém okolí. „Hlasitá četba (…) má zásadní význam pro rozvíjení (…) čtenářských dovedností a je pro učitele nebo rodiče významnou příležitostí k tomu, aby dětem zprostředkovala myšlenky a informace, které samy získat ještě nedokážou“ (Šafránková, Kritické listy 38/2010, s. 19).

Důvodům, proč s dětmi číst, se věnuje také řada zahraničních odborníků. Argumentují mimo jiné tím, že děti, které se s knihou nesetkají v útlém věku nečtenáře, mívají později problémy s porozuměním textu a se čtenářskou gramotností. Například Burns, Griffin a Snow tvrdí, že většině problémů se čtením a porozuměním textům u dnešních adolescentů a dospělých bylo možné se vyhnout či je odstranit v raném dětském věku (Burns, Griffin, Snow 1999, s. 12).

Nevěnujeme-li pozornost dopadům na dospělého, ale zůstane-li pouze u vývoje dítěte, pak čtení, resp. nečtení s dětmi v předškolním věku jistě podstatně ovlivní jejich schopnost chápat jim vysvětlované a čtené věci, když začnou navštěvovat základní školu. „Výzkum odhalil, že děti čelící největším problémům se čtením na počátku školní docházky jsou ty, které začínají školu s menšími verbálními schopnostmi, sníženou fonologickou připraveností, menší znalostí písmen a menší obeznámeností se základními důvody a mechanismy čtení“ (Burns, Griffin, Snow 1999, s. 15).

Při čtení dětem hraje důležitou roli nejen výběr knihy, ale také prostředí, které rodiče zvolí. Odborníci se shodují, že prostředí by mělo být příjemné a podnětné (Šafránková, Kritické listy 38/2010, s. 16).

Nicméně to, že chceme zvýšit čtenářskou gramotnost dítěte, neznamená, že budeme doma vytvářet akademické prostředí a formálně děti učit. Naopak, je vítané a nutné, aby rodiče využívali jako důvod ke čtení (a konverzaci) s dětmi příležitostí a momentů, které vyvstanou během všedního dne. V této souvislosti jsou uváděny příklady vysvětlování slov spojených se situacemi či texty, na které s dítětem rodič narazí během dne, například o oblékání. „Jindy je to pak vědomá snaha číst s dětmi dobrou knihu nebo poskytnout jim hračky, které rozvíjejí čtenářskou gramotnost“ (Burns, Griffin, Snow 1999, s. 16).

Rodiče nicméně nemusí dítěti vysvětlovat, co chtějí konkrétní vyprávění či pohádky sdělit.[12] Podstatnější je přiblížit příběh dítěti tak, aby s ním, slovy Chaloupky, „(…) samo chtělo navázat kontakt a pokládalo takovéto navázání kontaktu za součást svých životních jistot a bezpečí“ (Chaloupka 1982, s. 139).

Shrneme-li výše uvedené poznatky a argumenty, lze říci, že rozvíjet jednotlivé čtenářské strategie a dovednosti mohou děti už ve věku, kdy ještě neovládají techniku čtení. V rozvoji čtenářské gramotnosti velmi pomáhá, když dospělý dětem nahlas čte a s dětmi si o čteném vypráví. „Správným kladením otázek a zadávání úkolů se děti trénují v předvídání, vysuzování, shrnování nebo kladení otázek“ (Šafránková, Kritické listy 38/2010, s. 16). Důležitým faktorem je prostředí, v němž se dospělí čtení s dětmi věnují. Také následující kapitola, která je věnovaná domácí dětské knihovně, neopomíjí diskusi o jejím vhodném umístění.

2.1.2. Domácí dětská knihovna a její funkce.

Chtějí-li rodiče vést své děti ke čtenářství a rozvíjet u nich čtenářskou gramotnost, měli by doma vytvořit podmínky, které by k tomu vedly. Tato podkapitola řeší v obecné rovině otázky výběru knih, k nimž by děti měly mít přístup ideálně doma, a jejich umístění tak, aby tyto byly dětem dostupné a sloužily tím svému účelu.

Domácí knihovnička pro děti by měla být součástí prostředí, v němž vyrůstají. Odborníci vyjadřují názor, že je možné u dětí vypěstovat vztah ke knihám také prostřednictvím nabídnutí jim jejich vlastních knih. O důležitosti „několika poliček“ hovoří například Chaloupka. „Jakmile si začne dítě rovnat na poličku knížky, ty knížky k němu budou také patřit, a ne jenom v onom přeneseném, duchovním smyslu, ale docela věcně, hmotně, skutečně“ (Chaloupka 1995, s. 68). Uvědomuje si, že dítě se nemusí věnovat knížkám každý den, nicméně zdůrazňuje důležitost vědomí toho, že knihy kolem něj existují, patří k jeho nejbližšímu okolí a k tomu, čím je obklopeno a „mají místo v jeho vlastním světě“ (Chaloupka 1995, s. 68).

[12] Chaloupka poznamenává: „Nejde pouze o to, aby rodiče ´přiblížili´ dítěti smysl Hrubínových veršů nebo poselství televizní pohádky, a možná vůbec ne o to, aby mu ´vysvětlovali´, o čem tato pohádka jedná. To koneckonců má umět ona sama“ (Chaloupka 1982, s. 139).

Tento názor není ojedinělý. Zahraniční odborníci možnost dětí doma listovat vlastními knihami zdůrazňují. „Děti by měly knihy vlastnit a měly by k nim mít přístup“ (Burns, Griffin, Snow 1999, s. 9).

Je zdůrazňováno, že knihovnička dítěte by měla patřit k jeho světu, a to tak, že její obsah bude plně odpovídat potřebám a také zájmům dítěte. Chaloupka zdůrazňuje, že „dětská knihovnička není ozdobou dětského pokoje, ale má být kusem dítěte samotného, součástí jeho životní paměti, jeho citů, vzpomínek, lásek, přátelství“ (Chaloupka 1995, s. 73).

Dítě předškolního věku není schopné samo určit, která kniha je pro něj vhodná. Jsou to rodiče a další dospělí z blízkého okolí dítěte, kdo dětskou knihovničku buduje a „obohacuje dárky“ (Chaloupka 1995, s. 73). I přesto by neměli vybírat knihy do dětských poliček pouze oni; prostor by měly dostat děti samy. Dětská knihovna by se podle odborníků měla vyvarovat toho, aby byl její obsah podřízen přání rodičů, tj. aby obsahovala knihy, o které dítě nejeví samo zájem. Může se tak stát z důvodu toho, že rodiče samo bez konzultace s dětmi knihy nakupují, či umisťují do dětských pokojů knihy, které jinde v bytě nenajdou místo, v extrémních případech dokonce knihy, které Chaloupka označuje za „náhradní předstírání“ (Chaloupka 1995, s. 74).

Smysl domácí dětské knihovny se vytrácí, když do ní budou umisťovat knihy pouze dospělí, ale též pokud budou dospělí knihovnu příliš organizovat. Knihy, které dítě v knihovničce má, by měly být skutečně jeho v tom smyslu, že je používá, ví, co je jejich obsahem, zná jejich ilustrace a příběhy, které se k nim pojí. Knihovna, která má pouze dekorativní smysl, není pro dítě přínosem. Rozdíl mezi dětskou knihovnou, která je využívaná, a tou, kde děti nemají vlastní knížky, je na první pohled patrný. „Tento rozdíl poznáte, jakmile u někoho na návštěvě vejdete do dětského pokoje: v prvém případě jde obvykle o knížky ošoupané, potrhané, často přeházené, v druhém případě jsou krásně zachované a většinou srovnané buď podle abecedy, nebo pohádky vedle sebe, příběhy o dětech vedle sebe atd. atd“ (Chaloupka 1995, s. 74). Druhý přístup odborník na dětské čtenářství podrobuje kritice a konstatuje, že dětská knihovnička by měla být „živý organismus“ (Chaloupka 1995, s. 74).

Při budování dětské knihovny je důležité si uvědomit další dva spolu propojené momenty. Prvním z nich je fakt, že dítě a jeho zájmy se postupně rozvíjí, s čímž souvisí také potřeba seznamovat děti s novými knihami. Druhý se váže k finančnímu zabezpečení rodiny, kdy ne všechny si mohou dovolit nákup knih pro děti tak často, jak by bylo žádoucí.

Co se týče obnovování dětské domácí knihovny, dítě by mělo mít vždy k dispozici knihy odpovídající jeho vývojovému stupni. Pro rozvoj jeho schopností je žádoucí, aby knihovna byla doplňována novými knihami, jejichž obsah v daném věku dítě zajímá. Chaloupka nabízí zajímavý postřeh, když nabádá rodiče, aby si všímali, jaké nové knihy děti zajímají. „Je přirozené, že čas od času některé knížky udělají místo novým – a prosím, tento ´okamžik proměny´ nechte na dítěti samém, jen si jej třeba bez komentáře, povšimněte. Bývá totiž poučný. Uvidíte, že jak dítě roste, mizí někam do kufru či do přístěnku leporela, po čase zmizí pohádky, ale kupodivu toto jedno leporelo je tam pořád i u desetiletého a jednu pohádkovou knížku tam bude mít váš potomek asi navěky. To jsou ony knížky, k nimž vztah dítěte přesáhl obvyklé rozměry a dostal se do poloh zvlášť důvěrných“ (Chaloupka 1995, s. 75).

V souvislosti s domácí dětskou knihovnou Chaloupka varuje před problematickým přístupem některých rodičů, a sice „hlavně těch vzdělaných, intelektuálních a kulturních“, kteří chtějí příliš zasahovat do výběru knih do knihovničky svých potomků. Jedná se o ty, kteří „dbají na to, aby jejich vlastní, tedy ´dospělá´ knihovna byla vizitkou dobrého vkusu. (…)“ (Chaloupka 1995, s. 75). Bylo by však chybou chtít toto od dětí. „Dětská knihovnička není ´reprezentace´ a není proto, aby návštěva viděla, že naše holčička nebo chlapeček se ´vyznají´. Směřování dítěte k umělecky náročnější tvorbě se odehrává jinak než vivisekcí jeho knihovničky. Dětská knihovnička by měla být co nejvíc obrazem dítěte samotného (…)“ (Chaloupka 1995, s. 76). Není tedy žádoucí nutit děti, aby ve vlastní knihovně vystavovaly knihy, které se líbí jejich rodičům. Od dospělých se nicméně očekává, že se zařízením a doplňováním dětské knihovny pomohou. Pravděpodobně budou více angažovaní, považují-li svou vlastní knihovnu za důležitou, což je mimo jiné spjato s jejich vlastním dětstvím: „Pravděpodobnost existence domácí knihovny dospělých je přímo závislá na tom, zda měli dříve svou knihovničku jako děti“ (Chaloupka 1995, s. 80).

Nutnost vlastních knížek v knihovničce dítěte předškolního věku je zdůrazňována odborníky často. „Zásoba knížek ve vlastní knihovničce, to je věc, která by neměla v pokojíku budoucího prvňáka v žádném případě chybět. Možná, že si první knížku sám přečte za půl roku, možná také že za dva. Šance, že si Vaše dítě čtení oblíbí, tím však nepochybně zvyšujete“ (Šrámková 2005, s. 34 v Homolová 2009, s. 49). Na tomto příkladu je opět vidět nezastupitelnou roli dospělého v procesu rozvíjení čtenářské gramotnosti.

Děti navíc vnímají, co dělají jejich rodiče, a proto není výjimkou, když čtyřleté dítě napodobuje dospělé při čtení knih či novin. Dnes panuje shoda nad tím, že děti, které si hrají

na to, že čtou, zatímco ještě často nepoznají písmena, mají větší pravděpodobnost stát se později úspěšnými čtenáři (Burns, Griffin, Snow 1999, s. 28). Středobodem jejich zájmu jsou nejčastěji knihy, které čtou pravidelně s dospělými a které proto umí téměř nazpaměť. Tyto s oblibou vyhledávají ve svých knihovničkách ve chvílích, kdy jim dospělí dají čas na hraní.

Téma výběru knih pro doplňování dětské knihovny je nicméně úzce spjato nejen s intelektuálními otázkami, ale také s finančními možnostmi rodiny. Zdaleka ne všechny rodiny jsou natolik dobře finančně zajištěny, aby si mohly dovolit nakupovat svým dětem knihy nové. Rodiče mohou nicméně představit dětem knihovny a začít ji společně navštěvovat. Tato aktivita je doporučována mnohými experty na předškolní vzdělávání a výchovu ke čtenářství. „Vezměte děti pravidelně do knihovny a nezapomeňte jim nabídnout různé knihy. Dítě si nemusí oblíbit příběhy, ale může se zamilovat do knih o dinosaurech, vlacích, zvířatech či přírodě. Jiné děti mají rády říkanky a poezii.“ (Burns, Griffin, Snow 1999, s. 37).

V knihovnách si rodiče mohou půjčit na několik týdnů knihy, které poté může mít doma k dispozici jejich dítě. Když si některou ze zapůjčených knih oblíbí natolik, že by ji rádo získalo do své knihovničky, je možné zvážit její zakoupení z antikvariátu či dnes prostřednictvím internetových stránek, kde se použité knihy nabízejí za snížené ceny. Zakoupení použitých knih doporučuje také autorita v oboru Jim Trelease (Trelease 2001, s. 20).

Knihovny nabízejí knihy i pro nejmenší děti a některé se snaží nalákat malé (před)čtenáře také svým dalším programem, do něhož patří například společné čtení, společná návštěva třídy mateřské školy v knihovně nebo v posledních letech velmi populární projekty nocí v knihovnách.[13]

Na závěr této podkapitoly věnované důležitosti domácí dětské knihovny je nicméně nutné připomenout, že existence knihovny doma je velmi příznivým faktorem, nicméně zásadní je role rodiny a času, který dospělí s dítětem tráví. Doporučuje se brát děti do knihoven a do

[13] Pro informace o projektech viz například *Noc v Knihovně.* Klub dětských knihoven SKIP. Viz též *Historie Noci s Andersenem.* Knihovna Bedřicha Beneše Buchlovana, Uherské Hradiště.

knihkupectví. Chaloupka apeluje na rodiče, aby nezanedbali své děti, pro které by se knihkupectví stalo jakýmsi podivným a nepochopitelným zbožím, zabírajícím na ulici místo, kde by se docela dobře mohly prodávat kravaty nebo hamburgery“ (Chaloupka 1995, s. 72). Mnoha odborníky je doporučováno mluvit s dětmi o knihách, ale také rozvíjet jejich gramotnost při obyčejných denních aktivitách, tj. povídat si s nimi o přečteném ve volných chvílích, rozvíjet jejich schopnost komunikace na běžná témata, ukázat jim, že tištěné slovo přináší informace, které potřebují k běžnému životu – menu v restauraci, nápisy a plakáty ve městě, informace o jízdních řádech, nebo na obalech jejich oblíbených potravin (Burns, Griffin, Snow 1999, s. 29).

2.2. Role mateřské školy ve vývoji vztahu dítěte ke knize.

Tato část se zaměřuje na vliv mateřské školy na předčtenářské aktivity dítěte. Rozhodující první dojmy vycházejí podle odborníků z rodiny, nicméně vliv výchovy v předškolních zařízeních, kde děti tráví podstatnou část všedního dne, je nezanedbatelný. Právě tam děti rozvíjejí základy své čtenářské gramotnosti.

Za nejvhodnější předškolní zařízení, kde dítě získává podněty k rozvoji všech psychických procesů, je považována mateřská škola. Tu v České republice navštěvuje značná část dětské populace od tří do šesti let a je proto „přirozené, že do naší úvahy o vlivu na předčtenářské kulturní aktivity dítěte a na jeho přijímání uměleckých slovesných podnětů se dostává mateřská škola jako komponent nikoliv okrajový, nýbrž z mnoha zorných úhlů velice významný“ (Chaloupka 1982, s. 141). Mateřská škola se soustředí na rozvoj poznávacích schopností dítěte, jeho citový život a připravuje i rozvoj jeho duševních vlastností, které jsou základem pro utváření charakteristických rysů osobnosti. Pedagog v mateřské škole se tedy musí mimo jiné zajímat o to, co se dětem tohoto věku předčítá, a napomáhat tomu, aby se četba a navykání dítěte na knížky stalo nezbytnou potřebou, která trvale povede k rozvoji a růstu osobnosti dítěte.

Kapitola 2.2. je věnována výchově ke čtenářství v mateřských školách a krátce zmiňuje též období před rokem 1989. Právě na vývoj od tohoto zlomového roku a na v této době vypracované vzdělávací programy se zaměřuje následující text.

Poslední kurikulum v komunistické éře bylo přijato v roce 1984 pod názvem „Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy“. Byl doplněn celkem deseti metodikami (Opravilová, Gebhartová 1998, s. 23). Jednalo se o jednotný dokument, podle kterého byla uskutečňována komplexní péče ve všech mateřských školách. Vysokoškolský učitel Vladimír Václavík shrnuje, že v tomto dokumentu „byly uvedeny cíle výchovy a metodika práce podle věku a jednotlivých druhů výchovy (světonázorová, rozumová, tělesná, …). Program se rozpracoval na měsíc, musel být dodržován časový rozvrh, tj. navazování jednotlivých výchov, činností. Tento program svazoval činnost učitelek, neumožňoval individualizaci. Velký důraz se kladl na kolektivní výchovu“ (Václavík 2010).

Jelikož je tato práce primárně zaměřena na výchovu ke čtenářství, lze na tomto místě citovat Z. Nezkusila, který se zaobíral využitím knih ve vzdělávacím procesu předškolních dětí právě v 70. letech 20. století. „Učitelky mateřských škol např. někdy dost těžko chápou, že využití knihy, k němuž je mají osnovy výchovné práce, může někdy spočívat v tom, že se s dítětem nad obrázkem nebo básničkou prostě zasmějeme. Měřit každou knížku jenom tím, kolik nových faktických poznatků přinese, je absurdní“ (Nezkusil 1971, s. 36).

Stejně jako ve všech dalších oblastech se polistopadový vývoj odrazil také na programu a práci mateřských škol.[14] Publikace *Jaro v mateřské škole* krátce nastiňuje problémy, s nimiž se předškolní vzdělávání potýkalo v prvních letech svobodného vývoje naší společnosti: „Po roce 1989 nastalo nejprve období spontánního všeobecného odmítání všech dosavadních materiálů a snaha o formulace nových požadavků. Toto období charakterizuje zamítnutí učebně disciplinárního modelu předškolní výchovy a závazného kurikula, odklon od tradičního pojetí přípravy dítěte na školu. Jsou odmítány školské metody hromadného předškolního vyučování, zrušen pravidelný denní režim střídání výchovných složek a činností, homogenní skupiny se přeměňují na heterogenní, převládající příkazový styl vedení řízených činností ustupuje“ (Opravilová, Gebhartová 1998, s. 23). Zmíněny by mohly být další změny a diskuse, které vývoj v 90. letech minulého století přinesl.

Současná mateřská škola potřebuje kurikulum, které odpovídá dnešku. Publikace *Jaro v mateřské škole* uvádí, že „Kurikulum bude spíše východiskem pro rozvíjení alternativ

[14] Patrně největší změnou je zřizování soukromých mateřských škol a dalších předškolních zařízení, jejichž existence nebyla před listopadem 1989 zvažována.

otevřeného systému předškolní výchovy, konstruovaným vzhledem ke specifickým podmínkám každé mateřské školy“ (Opravilová, Gebhartová 1998, s. 24).

2.2.1. Vzdělávací programy pro předškolní vzdělávání.

Tato podkapitola se zabývá otázkou, jakým způsobem reflektují téma předčtenářské gramotnosti vzdělávací programy v České republice. Představuje systém kurikulárních dokumentů, jimiž se zde řídí vzdělávání žáků od 3 do 19 let. Podrobněji se věnuje Rámcovému vzdělávacímu programu a jeho části „Dítě a psychika“, která se mimo jiné dotýká literární výchovy. Zmíněny jsou další dokumenty v hierarchii vzdělávacích programů, a sice Školní rámcový program a Třídní rámcový program.

Systém kurikulárních dokumentů, kterými se dnes řídí české vzdělávání žáků od 3 do 19 let, je podrobně popsán v Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. Bílé knize (Bílá kniha 2001). Jedná se o dokumenty, které jsou vytvářeny na dvou úrovních, a sice státní a školní.

Na úrovni státu jsou vypracovávány dokumenty Národní program vzdělávání (NVP) a Rámcové vzdělávací programy (RVP). NVP je RVP nadřazen, je obecnější a jeho úkolem je formulovat požadavky na celkové vzdělávání (RVP PV 2010, s. 5).

RVP jsou formulovány méně obecně, „vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy“ (RVP PV 2010, s. 5), tj. pro předškolní, základní, a střední vzdělávání.

V hierarchii se o další úroveň níže nachází Školní vzdělávací programy (ŠVP), jimiž se řídí jednotlivé školy. ŠVP vytváří každá škola v souladu se zásadami obsaženými v RVP.[15] RVP i ŠVP jsou veřejnosti přístupnými dokumenty, do jejich obsahu mohou nahlížet jak pedagogové, tak nepedagogická veřejnost. Nejníže na této škále se nacházejí Třídní vzdělávací programy (TVP).[16] Obecně o nich lze říci, že mají být těmi nejkonkrétnějšími, jsou vypravovávány pedagogy konkrétních tříd a jsou v souladu se ŠVP a RVP.

[15] Viz př. Portál Školních vzdělávacích programů Masarykovy univerzity, http://svp.muni.cz/o_svp.php.

[16] Mateřská škola se organizačně dělí na třídy. RVP uvádí, že do tříd je možno zařazovat „děti stejného či různého věku a vytvářet třídy věkově homogenní či věkově heterogenní. Stejně tak je možno do tříd běžných mateřských škol zařazovat děti se speciálními vzdělávacími potřebami a vytvářet třídy integrované“ (RVP PV 2010, s. 7).

Role RVP tedy spočívá v určení základního rámce pravidel a podmínek, jimiž se musí řídit instituce vzdělávající děti předškolního věku. Pravidla RVP se vztahují na pedagogickou činnost a jsou závazná v následujících předškolních zařízeních: v mateřských školách, v mateřských školách s programem upraveným podle speciálních potřeb dětí a v přípravných třídách základních škol (RVP PV 2010, s. 5). Rámcový vzdělávací program zde představuje základní východisko pro tvorbu Školního vzdělávacího programu a jeho uskutečňování.

Podstatným rysem obsahu RVP je zachování integrovaného pojetí vzdělávání, neboli pojetí „respektujícího přirozenou celistvost osobnosti dítěte i jeho postupné začleňování se do životního a sociálního prostředí.“ Proto se jednotlivé oblasti, resp. jejich obsahy vzájemně prolínají a ovlivňují a není snaha je oddělovat. Od pedagogů se žádá, aby postupovali ve vzdělávání „s vědomím, že realizovat samostatně jednotlivé oblasti by bylo umělé, nereálné a nepřijatelné. Naopak, čím úplnější a dokonalejší bude propojení všech oblastí vzdělávání, a zároveň i podmínek, za kterých probíhá, tím bude vzdělávání přirozenější, účinnější a hodnotnější“ (RVP PV 2010, s. 15).

Vzdělávací obsah je v RVP uspořádán do pěti vzdělávacích oblastí: biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální. Tyto oblasti jsou začleněny do příslušných kapitol, a sice: (1) Dítě a jeho tělo, (2) Dítě a jeho psychika, (3) Dítě a ten druhý, (4) Dítě a společnost, (5) Dítě a svět (RVP PV 2010, s. 15). Zkoumáme-li vztah dítěte a literatury, resp. vliv práce s knihou v předčtenářském období na rozvoj kreativity, intelektu, řeči a jazyka dítěte, je nasnadě probrat podrobněji část RVP s názvem „Dítě a jeho psychika“.

Kam tedy RVP směřuje vzdělávání v psychologické oblasti? Uvádí, že záměrem pedagoga je „podporovat dušení pohodu, psychickou zdatnost a odolnost dítěte, rozvoj jeho intelektu, řeči a jazyka, (…) citů i vůle (…), stimulovat osvojování a rozvoj jeho vzdělávacích dovedností a povzbuzovat je v dalším rozvoji, poznávání a učení“ (RVP PV 2010, s. 18). Tento obsáhlý úkol je dále rozdělen do tří tzv. podoblastí: Jazyk a řeč; Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace; Sebepojetí, city a vůle (RVP PV 2010, s. 18). Podrobněji je nutné se podívat na podoblast Jazyk a řeč.

V rámci „Dílčích vzdělávacích cílů“ se zde uvádí schopnosti, které má pedagog u dítěte podporovat a rozvíjet. Mezi nimi jsou jmenovány řečové schopnosti a jazykové dovednosti

receptivní (vnímání, naslouchání, porozumění) i produktivní (výslovnost, vytváření pojmů, mluvního projevu, vyjadřování); komunikativní dovednosti (verbální i neverbální) a kultivovaný projev; 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 2010, s. 18,19).

Pedagog docílí těchto cílů tím, že použije nejrůznější metody. Co patří do tzv. vzdělávací nabídky? Hra se slovy. Slovní hádanky; společné diskuse, rozhovory (vyprávění příběhů, vyprávění podle skutečnosti, podle obrazového materiálu, podle vlastní fantazie apod.); poslech čtených či vyprávěných příběhů; přednes, recitace, dramatizace, zpěv; prohlížení a „čtení“ knížek; činnosti a příležitosti seznamující děti s různými sdělovacími prostředky (noviny, časopisy, knihy, audiovizuální technika) (RVP PV 2010, s. 19). [17]

Při takto formulovaných cílech a za použití výše zmíněných metod lze očekávat zdokonalení dětí v určitých oblastech. Mezi tzv. očekávané výstupy takto koncipovaného předškolního období patří: porozumění slyšenému (zachycení hlavní myšlenky příběhu, sledování děje a jeho zopakování ve správných větách); naučení se krátkých textů zpaměti (reprodukce říkanek, písniček, pohádek apod.); sledování a vyprávění příběhu, pohádky; vymyšlení jednoduchého rýmu; popsání situace (skutečné, podle obrázku); chápání slovního vtipu a humoru; projevování zájmu o knížky, soustředěné poslouchání četby (RVP PV 2010, s. 19).

Na základě uvedeného je zřejmé, že Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání věnuje rozvoji jazykových a řečových schopností, stejně jako aktivitám přímo spojených s knihami rozsáhlou pozornost. Ačkoli RVP PV není konkrétní, jeho tvůrci mají poměrně přesnou představu o tom, jakými způsoby docílí pedagogové toho, aby děti předškolního věku

[17] Na tomto místě lze pro ilustraci dodat úryvek z dnes již klasické publikace Otakara Chaloupky. Jeho slova mimo jiné dokládají, že literární výchova byla v mateřských školách také před rokem 1989 kombinací mnoha aktivit: „Literární výchova může nabývat v mateřské škole velice bohaté rozpětí, které samo přesahuje své vlastní hranice a četbou navozuje další aktivity dítěte, jako je hra, recitace, dramatizace, výtvarný projev zachycující předčítaný příběh, vyprávění, výtvarné vyprávění aj. – rozpětí, které organicky zařazuje literárněvýchovné činnosti do celkové koncepce činností v mateřské škole a které zároveň zakotvuje zájem dítěte o literaturu v obsáhlejším souhrnu jeho aktivit a tím získává příležitost dlouhodobého, rozvojově utvářecího působení na kulturnost dítěte“ (Chaloupka 1982, s. 142). Chaloupka se tehdejší metodice literární výchovy věnuje konkrétněji, viz strany 142 a 143 dané publikace. Viz též Opravilová, Jírová, Vaňková 1989, s. 7 a 8.

byly schopné přemýšlet a komunikovat na takové úrovni, která se při nástupu do základní školy očekává.

Homolová se v této souvislosti vyjadřuje k výběru textů, které mají nejlépe sloužit utváření vztahu dítěte ke knize. „Příkladový výběr textů v předškolní literární výchově klade do popředí percepční a stimulativní složku, utváření zájmových principů dětského vztahu ke knížce s dlouhodobou perspektivou. Patří sem i vytváření určitých elementárních opor poznatkových, např. seznámení se základními postavami a typy literatury pro nejmenší a seznámení s různými autorskými styly“ (Homolová 2009, s. 56). Dále uvádí, že systém literární výchovy v mateřské škole je „velice bohatého rozpětí, které samo přesahuje vlastní hranice a četbou navozuje další aktivity dítěte, jako je hra, recitace, dramatizace, výtvarný projev zachycující předčítaný příběh, vyprávění, výtvarné vyprávění aj.“ (Homolová 2009, s. 56).

Takto koncipovaná literární výchova odpovídá zadání RVP PV, který, jak bylo popisováno výše, si klade za cíl pojmout výchovu dětí předškolního věku komplexně, a proto také neopomíjí výchovu ke čtenářství. Spolu s Homolovou lze dodat, že „Systém literární výchovy v mateřské škole tak má maximálně angažovat spontánní zájem dítěte. Literární výchova nabývá v mateřské škole velice bohatého rozpětí, které samo přesahuje vlastní hranice a četbou navozuje další aktivity dítěte, jako je hra, recitace, dramatizace, výtvarný projev zachycující předčítaný příběh, vyprávění, výtvarné vyprávění aj.“ (Homolová 2009, s. 56). Všechny jmenované aktivity vzbuzují u dítěte zájem o literaturu a pomáhají také utvářet celkovou kulturnost dítěte.

Ačkoli je literární výchova v mateřských školách propedeutická, lze konstatovat, že RVP PV (a na něj navazující ŠVP) ji dělají plánovitou a soustavnou, což představuje nároky jak na předškolní děti, tak na jejich učitele. „V zásadě by měl platit koncept učitele jako poučeného aktivního čtenáře znalého (před)čtenářských charakteristik svých (svěřených) dětí“ (Homolová 2009, s. 57). Od pedagoga mateřské školy je tak očekáváno, že je s dětskou literaturou dobře seznámen. Homolová dodává, že literární výchova předškoláků klade též „specifické nároky na osobnost učitelů mateřských škol“ (Homolová 2009, s. 57). Lze říci, že do určité míry odráží snahy pedagogů věnovat se literární výchově Třídní vzdělávací

programy; praxe nicméně často ukazuje, že TVP literární výchovu detailně nerozebírají.[18]

2.2.2. Knihovna s dětskými knihami v mateřské škole.

Stejně jako je důležité, aby dítě mělo vlastní knihovnu doma, také v předškolním zařízení je nutné zajistit, aby děti přišly do kontaktu s knihami a aby k nim měly během dne přístup. Následující řádky se zabývají převážně výběrem knih pro dětskou knihovnu a jejím umístěním v mateřské škole, je zmíněna možnost navštívení městské knihovny třídou mateřské školy. Podkapitola také představuje Vzdělávací program Začít spolu, který realizuje až 100 mateřských škol v České republice, a zmiňuje tzv. centra čtení zřizovaná při mateřských centrech.

Opět lze konstatovat, že knihy, které předkládáme dětem, by měly naplňovat určitá estetická a jazyková kritéria. *Příručka pro školní knihovny jako studijní a informační centra na základních a středních školách* uvádí, že „Při výběru knih klást důraz na kvalitu ilustrací a jazykovou stránku textu“ (Příručka pro školní knihovny jako studijní a informační centra na ZŠ A SŠ 2008, s. 27).

Co se týče knih, které by měly být dětem v mateřských školách k dispozici, je vzhledem k věkovému rozpětí dětí potřebné zařadit knihy pro nejmenší i pro větší děti. Mělo by tedy být pravidlem, že jsou v knihovně obsaženy knihy pro různý stupeň vývoje dětí předškolního věku. Opět platí, že „Zatímco nejmenší děti sáhnou po knize-hračce, leporelu a knihách s tužšími listy, děti čtyřleté a víceleté již knížkou listují“ (Příručka pro školní knihovny jako studijní a informační centra na ZŠ A SŠ 2008, s. 27). Důležitá je role pedagoga: měl by být s obsahem školní knihovničky seznámen a samozřejmě vědět, která z knih je vhodná pro jaký věk. I v tomto smyslu je kladen nárok na pedagogy; musí umět knihy vybrat podle potřeb a chuti dětí.

Je nicméně třeba dodat, že napjaté rozpočty mnohých mateřských škol vylučují častý nákup nových knih. Ředitelé předškolních zařízení pečlivě zvažují každý výdaj. Přesto by mělo být pravidlem, že dětská knihovna není zcela opomíjena, a to mimo jiné z toho důvodu, kolik prostoru v RVP PV zabírá komplexně pojímaná literární výchova.

Je pochopitelné, že předškolní zařízení se nikdy nebudou schopna zásobit většinou nově vycházejících titulů.[19] Nic však nebrání tomu, aby knihovna v mateřské škole obsahovala

[18] Tomuto tématu se mimo jiné věnuje 3. kapitola této diplomové práce.

starší osvědčené publikace, které pozornost dětí vždy přitahovaly a na jejichž předčítání se děti vždy těší. Dále se k tomuto tématu váže možnost navštěvovat se třídou mateřské školy městskou či místní knihovnu. Fond městské knihovny bude v naprosté většině, ne-li vždy, obsahovat větší výběr dětských knih, a to s největší pravděpodobností i těch vydaných v nedávné době a u dětí aktuálně populárních. Stejně jako rodiče, také pedagogové si jistě mohou z knihovny vypůjčit knihy, o které děti z jejich třídy projeví zájem. V případě trvajícího nadšení dětí konkrétní knihou může mateřská škola posléze zvážit její zakoupení.

Na stav v mateřských školách pohlíží kriticky výše zmíněná *Příručka pro školní knihovny jako studijní a informační centra na základních a středních školách.* Uvádí, že zde školní knihovny nejsou. „Na knihy se pohlíží jako na majetek školy, který je zapsán v operativní evidenci“ (Příručka pro školní knihovny jako studijní a informační centra na ZŠ A SŠ 2008, s. 27). Dále uvádí, že knihy určené vyučujícím jsou obvykle uloženy v ředitelně nebo ve třídách, knihy pro děti jsou ve třídách, uložené ve skříňkách v dosahu dětí (Příručka pro školní knihovny jako studijní a informační centra na ZŠ A SŠ 2008, s. 27). Autoři Příručky mají jasno v tom, že děti by měly mít ke knihám volný přístup. „Je pochopitelné, že knihy se užíváním opotřebovávají a ničí. Je tedy třeba fond určený dětem systematicky doplňovat a obnovovat“ (Příručka pro školní knihovny jako studijní a informační centra na ZŠ A SŠ 2008, s. 27).

Příručka se také vyjadřuje k prostředí, kde se nachází knihovna, resp. kde pedagogové dětem čtou. „Příjemné a podnětné prostředí považujeme při čtení s dětmi za nezbytnou podmínku“ (Příručka pro školní knihovny jako studijní a informační centra na ZŠ A SŠ 2008, s. 27). V mateřských školách obyčejně neexistují speciální prostory, které by byly přímo určeny k práci s knihou. Tuto problematiku řeší od 90. let mimo jiné vzdělávací program Začít spolu, který je českou odnoží mezinárodního programu Step by Step. Program je realizován ve 30 zemích světa, a to zejména v postkomunistických státech střední a východní Evropy. Je sponzorován nadací amerického filantropa George Sorose.[20]

[19] V poslední době se v České republice diskutuje například zavedení vyšší daně z přidané hodnoty, které by se mimo jiné dotklo také knih – učebnic, knih ve školách atp. Viz například Strnadová 2011.

[20] Pro bližší informace o programu Step by Step viz např. *Step by Step Program*, Children´s Resources International.

Co se týká České republiky, je Začít spolu jedním *z* nejrozšířenějších inovativních pedagogických programů. Od poloviny 90. let se do něj zapojilo přes 70 základních škol a více než 100 škol mateřských, pro něž byl program původně představen.[21] Mateřské školy, jež se tímto programem řídí, mají uspořádány své třídy a herny tak, aby v nich byl prostor rozdělen do částí, které stimulují děti ke hře a k práci. Tyto části nazývá program tzv. centry aktivity. „V centru aktivit jsou připraveny různé materiály, které děti mohou tvořivým způsobem využívat“ (Gardošová, Dujková 2003, s. 18).
Jedním z center, která program Začít spolu navrhuje, je Centrum Knihy a písmena. Popisuje, na jakém místě má být centrum zřizováno, aby děti opravdu plně využívaly jeho výhod: „Centrum zřizujeme poblíž okna, obvykle v tichém koutě třídy. Má zde být klidné místo na kreslení a nápodobu psaní, prohlížení kniha časopisů, poslouchání. Umístíme zde knihovničku, stůl na práci s písmeny, židle, křesílko, polštáře nebo matraci“ (Gardošová, Dujková 2003, s. 18). Nezapomíná se na místo, kam mají být knihy ukládány: „Knihy by měly být rozložené na policích a stojanech tak, aby děti přilákaly a zaujaly a aby byly ve výšce dětí“ (Tamtéž). Takovéto prostředí děti stimuluje k dalším aktivitám a otázkám a „pomůže jim to si vytvořit vlastní představu o tom, co to znamená umět číst a psát“ (Tamtéž).

Specifickým tématem, které se váže k literární výchově v předškolním věku, je zřizování tzv. center čtení při mateřských centrech. Jednou z jejich hlavních zastánkyní a propagátorkou u nás je Kateřina Šafránková, specialistka na literární výchovu v předškolním věku a lektorka programu RWCT (Čtením a psaním ke kritickému myšlení). Podle ní mohou být v mateřských centrech centra čtení využívána každý den, což je důvod, proč by měla být nastálo vybavena mnoha různými druhy knih pro děti. „Neměly by zde chybět např. velkoformátové knihy, jejichž ilustrace děti uvidí i na větší vzdálenost, a mohou tedy hlasité četbě paní učitelky naslouchat i ve větším počtu, knihy s jednoduchým textem, komiksy, knihy poezie a říkanek, knihy bez textu, tradiční pohádky a jiná dětská literatura, informační a naučné texty, encyklopedie a také noviny a časopisy“ (Šafránková, Kritické listy 38/2010, s. 16).

Šafránková také zmiňuje důležitost umístění knih v centru. Cituje odbornice Morrowovou, Freitagovou a Gambrellovou, podle nichž má umístění knih jasné zákonitosti: „V centru čtení

[21] Sárközi, Radek: Inovativní pedagogické programy, 1. díl. Čtenářská gramotnost a projektové vyučování. http://www.ctenarska-gramotnost.cz/projektove-vyucovani/pv-zahranici/inovativni-programy-1.

by knihy měly být vystaveny, aby na ně děti viděly, v poličkách hřbetem ven, případně by měly být roztříděny kupř. v košících podle tématu či žánru“ (Morrow, Freitag, Gambrell 2009, cit. v Šafránková 2010, s. 16). Nové knihy jsou umístěny tak, aby upoutaly pozornost dětí (je vidět jejich obal) a jsou minimálně jednou měsíčně obměňovány. Děti mají možnost si knihy z centra čtení půjčovat i domů. Jak dokládá výzkum, děti si nečastěji půjčují knihy, které jim byly hlasitě předčítány (Martinez, Teale 1988, s. 568, cit. v Šafránková 2010, s. 16).

2.3. Projekt „Celé Česko čte dětem“.

Souhlas s tím, že literární výchova napomáhá rozvoji dětí, vyústila v České republice v unikátní projekt s názvem „Celé Česko čte dětem“. Jeho autoři si vytkli za cíl podporu emocionálního (psychického, myšlenkového a morálního) zdraví dětí a mládeže. Projekt je tedy zaměřen nejen na děti předškolního věku, nicméně je nasnadě, že právě nejmenší děti, které ještě neumí číst, jsou jednou z hlavních skupin, kterých se projekt dotýká.

Motto projektu je následující: „Všichni chceme, aby z našich dětí vyrostli moudří, dobří a šťastní lidé. Jak toho dosáhnout? Čtěme dětem!“ (Celé Česko čte dětem). Motto připomíná rodičům jejich roli ve výchově a vzdělávání jejich dětí. Vybízí je, aby strávili se svými dětmi více času, věnovali jim pozornost a ještě u nich tímto způsobem rozvíjeli jazyk, paměť a fantazii. Mezi další pozitiva, která pravidelné čtení dětem přináší, autoři projektu uvádějí: vytváření pevného pouta mezi rodičem a dítětem, emoční rozvoj dítěte, učení morálním hodnotám a myšlení, formování čtecích návyků a podporování získávání vědomostí po celý život, zlepšování soustředění a rozšiřování znalostí. Čtení dětem je celkově považováno za „tu nejlepší investici do úspěšné budoucnosti dítěte“ (Celé Česko čte dětem).

Za projektem stojí původní idea amerického novináře, pedagoga a aktivisty Jima Trelease, autora knihy „The Read-Aloud Handbook“ a byly to právě Spojené státy, kde našly Treleasovy myšlenky své první zastánce a propagátory. Čím autor zaujal a co tvrdí? Trelease především zastává názor, že je možné z každého dítěte vychovat horlivého čtenáře. Ve svém textu detailně představuje kroky, jimiž tohoto lze postupně dosáhnout.

Co se týká nejmenších dětí, nabádá Trelease rodiče, aby jim předčítali; rodičům vysvětluje, že tato aktivita znamená pro malé děti mimořádný rozvoj a že se jedná o vzdělávání, nikoli o bezvýznamnou aktivitu, jak se někteří domnívají (Trelease 2001, s. 37-38). Roli rodičů

(popřípadě sourozenců) autor zdůrazňuje a je pro něj v procesu seznamování dítěte s knihami a čtecími návyky klíčová; rodiče, které dítě vnímá jako „superhrdiny“, chce dítě napodobovat a učí se od nich (Trelease 2001, s. 39).

Trelease mimo jiné odůvodňuje důležitost společného čtení prokázaným faktem, že se během těchto spřízněných chvil upevňují vazby mezi rodiči a dětmi. Vtipně například poukazuje na skutečnost, že například rodinná návštěva Disneylandu obdobnou důvěrnou atmosféru mezi rodičem a dítětem nevyvolává, dokonce někdy právě naopak (Trelease 2011, s. 48).

Co se týká projektu Celé Česko čte dětem, vznikl z obdobných pohnutek, s jakými napsal svou knihu Jim Trelease. Společné čtení považují jeho autoři za „vítanou formou moudrého kontaktu s dítětem a vynikající výchovnou metodou.“ V pravidelném čtení vidí „spolehlivý a účinný způsob, jak se může čtení stát pro dítě stejně přitažlivým, či dokonce ještě přitažlivějším než televize“ (Celé Česko čte dětem). Omezení televize je přitom také pro Trelease významným argumentem pro společné čtení. Tvrdí dokonce, že sledování televize je přímým opakem předčítání, a to v tom smyslu, že u dětí nepodporuje soustředění, nerozvíjí sociální interakce a dítě nemá možnost klást otázky hned ve chvíli, kdy jej napadnou (Trelease 2001, s. 202-203). V neposlední řadě původní ideje i český projekt zdůrazňují, že dítě ve společně vytvořené přátelské atmosféře pocítí svou důležitost a dospělý mu může projevit svou lásku (Celé Česko čte dětem).

Do kampaně Celé Česko čte dětem se aktivně zapojila celá řada známých osobností, za všechny lze zmínit alespoň Václava Havla a jeho ženu Dagmar, Zdeňka Svěráka, Jana Hřebejka, Jaromíra Nohavicu, Michala Viewegha, Petra Hapku, Michala Horáčka, Ondřeje Vetchého, Ivanu Chýlkovou či Arnošta Goldflama. Nezapojují se ovšem jen lidé z literární či herecké oblasti, ale také sportovci jako Barbora Špotáková, Kateřina Neumannová či Dominik Hašek (Celé Česko čte dětem). Tyto osobnosti představují pro děti vzory a projet Celé Česko čte dětem tak doufá v ještě větší atraktivitu (Kartušáková 2009).

PRAKTICKÁ ČÁST

KAPITOLA III. ROZVOJ PŘEDČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI VE VYBRANÝCH PŘEDŠKOLNÍCH ZAŘÍZENÍCH A RODINÁCH.

Třetí a zároveň poslední kapitola si klade za cíl ukázat, jak probíhá vzdělávání dětí v oblasti rozvíjení předčtenářské gramotnosti a literární výchovy v konkrétních vybraných mateřských školách v České republice. Prezentuje konkrétní školní, popř. třídní vzdělávací programy. Informace o formě vzdělávání v oblasti předčtenářské gramotnosti v mateřských školách, o přístupu učitelek vybraných tříd, jimi zvolených metodách budování vztahu dětí ke knihám byly získány především formou dotazníků. Dotazník s vybranými otázkami byl připraven jak pro pedagogy, tak pro rodiče dětí navštěvujících dané mateřské školy. Vzor obou dotazníků je zařazen v části Přílohy, v této kapitole jsou použity poznatky z nich.

Abychom došli k závěrům, bylo zvoleno šest předškolních zařízení, resp. předškolních tříd mateřských škol, kde se pracovalo s pedagogy, rodiči a dětmi. Následující text nejprve představí zkoumané mateřské školy a krátce analyzuje jejich Školní vzdělávací programy, při jejichž vypracovávání se školy řídí Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání. Obdobným způsobem jsou poté představeny třídní vzdělávací programy tříd, na něž se text zaměřuje. Zabýváme-li se konkrétně otázkou předčtenářské gramotnosti a literární výchovy, zajímá nás nejvíce, jakým způsobem školy a třídy reflektují část RVP PV nazvanou „Dítě a jeho psychika“, resp. podoblast „Jazyk a řeč“.

Školní a třídní vzdělávací programy lze na uvedeném základě poměrně snadno porovnat. Otázkou nicméně zůstává, do jaké míry se skutečně mateřské školy věnují realizaci svých ŠVP, popřípadě konkrétnějších TVP tak, aby se podle nich dal porovnat skutečný čas strávený literární výchovou a s ní spojenými aktivitami.[22]

[22] Do roku 1989 byly konkrétní úkoly stanovovány v metodických příručkách. Programy jednotlivých tříd byly tudíž do velké míry dané, centralizované. O metodických příručkách podrobněji např. (Opravilová, Jírová, Vaňková 1989).

3.1. Charakteristika vybraných předškolních zařízení.

Tato kapitola se zaměřuje na práci šesti mateřských škol. Pět z nich se nachází ve Středočeském kraji, jedna je pražská. Do výzkumu byly zařazeny jak větší mateřské školy (tj. s více třídami), tak mateřské školy jednotřídní. Výzkum pomocí dotazníků tak probíhal jak ve věkově heterogenních třídách navštěvovaných společně dětmi od 3 do 7 let, tak ve věkově homogenních třídách předškolních dětí ve věku 5-7 let. Děti, jejichž rodiče se zúčastnili výzkumu (tj. vyplnili dotazník), jsou předškolního věku, tj. všechny mezi pátým a šestým rokem. Dotazníky byly distribuovány mezi únorem a březnem 2011.

Tabulka 1: Základní charakteristika vybraných mateřských škol

Název mateřské školy	**Základní charakteristika MŠ a prostředí, v němž se nachází**	**Charakteristika tříd**	**Třídy, v nichž probíhal výzkum**
MŠ Velké Popovice	V obci nedaleko Prahy pro děti 3-6 let celodenní provoz	Čtyři věkově homogenní třídy průměr počtu žáků ve třídě: 25	Třída předškolních dětí, tj. dětí mezi 5. a 6. rokem
MŠ Kollárova, Český Brod	Zapsáno celkem 108 dětí MŠ v klidné části malého města	Čtyři třídy homogenního charakteru, každá s kapacitou 27 dětí	Třída dětí pěti až sedmiletých, také dětí s odkladem školní docházky
MŠ Kunice	V příjemném prostředí s velkou zahradou nedaleko Prahy Věk dětí: 3 – 6 let	Tři třídy, dvě věkově smíšené a jednu předškolní, tj. pro děti ve věku 5-7 let	Předškolní třída, věk dětí 5-7 let
MŠ Vidovice	Celodenní provoz Celkem 21 dětí Klidné prostředí obce	Pouze jedna věkově heterogenní třída, celkem 21 dětí	Třída, již navštěvují děti od 3 do 6 let
MŠ Strančice	Klidné prostředí malé obce u Prahy Kapacita: 65 dětí Věk dětí: 3 - 6 let	Třídy rozděleny podle věku dětí	Třída dětí předškolního věku, tj. mezi 5. a 6. rokem a děti s odkladem školní docházky
MŠ Novoborská, Praha 9	Sídlištní MŠ Celodenní provoz Kapacita: 125 dětí	Pět tříd po 25 dětech Všechny třídy jsou věkově smíšené	Věkově heterogenní třída, věk dětí 3-6 let

Tabulka sestavena na základě informací poskytnutých vedením daných mateřských škol a jejich webovými stránkami.

Všechny zde uvedené mateřské školy se řídí Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání. V souladu s ním vytvářejí své školní vzdělávací programy, popř. též třídní vzdělávací programy. ŠVP je volně přístupný rodičům a ostatní veřejnosti. Některé mateřské školy jej mají přímo na svých webových stránkách, což je případ MŠ Český Brod,

MŠ Velké Popovice, MŠ Novoborská. Jinde je ŠVP rodičům k dispozici v MŠ vytištěný a mohou si jej zapůjčit domů k podrobnějšímu prostudování. Jde o mateřskou školu v Kunicích, Vidovicích a Strančicích.

3.2. Vybrané mateřské školy a jejich školní vzdělávací programy s důrazem na oblast *dítě a jeho psychika*, podoblast *jazyk a řeč.*

Každá ze vzdělávacích oblastí, tedy i oblast *Dítě a jeho psychika*, resp. *Jazyk a řeč*, je zmiňována v několika vzájemně propojených kategoriích. Mezi ně patří: dílčí cíle (záměry), vzdělávací nabídka a očekávané výstupy (předpokládané výsledky). Zde se věnujeme pouze cílům, činnostem a očekávaným výstupům stanoveným pro podoblast *Jazyk a řeč*, tedy bodům bezprostředně se týkajícím literární výchovy.

Ad *dílčí cíle*: jedná se o cíle vyjadřující, co by měl pedagog v průběhu předškolního vzdělávání sledovat a u dítěte podporovat (RVP PV 2010, s. 15). Jsou stanoveny také pro literární výchovu v mateřských školách, resp. pro podoblast *Jazyk a řeč*. Patří mezi ně: (Homolová 2009, s. 57)

- 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;
- 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).

Ad *vzdělávací nabídka*: je definována jako „soubor (souhrn) praktických i intelektových činností, popř. příležitostí, vhodných k naplňování cílů a k dosahování výstupů“ (RVP PV 2010 s. 15). RVP PV dále uvádí, že pedagog by měl ve své praxi (tzn. při práci ve třídě) tuto nabídku respektovat a „tvůrčím způsobem ji konkretizovat tak, aby nabízené činnosti byly mnohostranné a maximálně pestré a svou úrovní odpovídaly konkrétním možnostem a potřebám dětí“ (RVP PV 2010, s. 15).

Do vzdělávací nabídky, která se blíže týká literární výchovy v mateřské škole a je uváděna v rámci podoblasti *Jazyk a řeč*, patří: (Homolová 2009, s. 57)

- hry se slovy, slovní hádanky
- společné diskuse, rozhovory (vyprávění příběhů, vyprávění podle skutečnosti, podle obrazového materiálu, podle vlastní fantazie apod.)
- poslech čtených či vyprávěných pohádek a příběhů
- přednes, recitace, dramatizace, zpěv
- prohlížení a „čtení“ knížek
- činnosti a příležitosti seznamující děti s různými sdělovacími prostředky (noviny, časopisy, knihy, audiovizuální technika).

Ad *očekávané výstupy*: jedná se o dílčí výstupy vzdělávání, které lze považovat na této úrovni vzdělávání za dosažitelné. RVP PV upřesňuje, že se nejedná o „výčet jednotlivých schopností, poznatků, dovedností kognitivních i praktických, postojů a hodnot, ale o jejich vzájemné propojení, o jejich jednoduché soubory dítětem prakticky využitelné“ (RVP PV 2010, s. 15). Výstupy mají být nastavovány pro dobu, kdy dítě předškolní vzdělávání ukončuje. RVP PV uvádí, že dosažení těchto výstupů není pro dítě povinné. „Každé dítě může v čase, kdy opouští mateřskou školu, dosahovat těchto výstupů v míře odpovídající jeho individuálním potřebám a možnostem. Pedagog má při své práci sledovat proces osvojování těchto způsobilostí, jak v rámci třídy dětí, tak u jednotlivých dětí a postupovat tak, aby děti získávaly co nejvíce“ (RVP PV 2010, s. 15).

Co se týká očekávaných výstupů spojených s literární výchovou v mateřské škole, řadíme k nim následující: (Homolová 2009, s. 57)

- porozumět slyšenému (zachytit hlavní myšlenku příběhu, sledovat děj a zopakovat jej ve správných větách);
- naučit se zpaměti krátké texty (reprodukovat říkanky, písničky, pohádky apod.);
- sledovat a vyprávět příběh, pohádku;
- vymyslet jednoduchý rým;
- popsat situaci (skutečnou, podle obrázku);
- chápat slovní vtip a humor;
- projevovat zájem o knížky, soustředěně poslouchat četbu.

3.2.1. ŠVP mateřské školy Velké Popovice

Školní vzdělávací program mateřské školy Velké Popovice nese název „Děti se učí tomu, v čem žijí“ (ŠVP MŠ Velké Popovice). V cílové oblasti *Dítě a jeho psychika* (oblast psychologická) si škola vytyčila: „Podporovat duševní pohodu, psychickou zdatnost, rozvoj intelektu, řeči jazyka, poznávacích procesů a funkcí, rozvoj emoční stability, citů a vůle. Stimulovat rozvoj vzdělávacích dovedností, sebeuplatnění a povzbuzovat dítě v dalším rozvoji, poznání a učení“.

Tzv. ŠVP doslovně cituje „Očekávané výstupy“ v oblasti psychologické, podoblasti Jazyk a řeč, části týkající se literární výchovy, kde se mimo jiné uvádí, že cílem je správná výslovnost dítěte, jeho schopnost zachytit myšlenku příběhu a zopakovat ji ve správných větách a další MŠMT zpracované cíle. Mezi další činnosti, které ŠVP uvádí, patří prohlížení knih, poslech vyprávěných a předčítaných pohádek, doplňování pohádek, četba říkadel a básniček, využívání dětských encyklopedií, leporel, zpěvníků pro děti, knih se skládankami a vystřihovánkami.

3.2.2. ŠVP mateřské školy Kollárova, Český Brod

Mateřská škola Kollárova v Českém Brodě zpracovala svůj vzdělávací program pod názvem „Školka plná pohody“. Je seřazen do tematických celků, které jsou společné pro celou školu. Program se věnuje aktivitám v průběhu celého roku (ŠVP MŠ Kollárova). Je vypracován obecně, tematické celky jsou více rozpracovány až na úrovni třídy.

Program je dostatečně flexibilní, lze jej měnit a doplňovat. Možnost změny, otevřenost programu a kreativní činnost, kdy učitelka využije konkrétní situaci a přístup, jsou v programu několikrát zmiňovány. Deklarovaným cílem je „zdravé, šťastné, sebevědomé dítě, připravené nejen pro vstup do ZŠ, ale i pro vstup do života“. Škola také zdůrazňuje propojení vzdělávání s hrou: „Vzdělávání je uskutečňováno ve všech činnostech vyváženým poměrem spontánních a řízených aktivit. Všechny činnosti obsahují prvky hry a tvořivosti.“

Ve školním vzdělávacím programu MŠ Kollárova je každý tematický celek zařazen do integrovaných bloků, které jsou rozpracovány v týdenním plánu. Základní integrované bloky jsou závazné pro navazující třídní vzdělávací program. Dílčí témata a motivační náměty jsou zpracovány jako nabídka, ze které učitelka podle konkrétních potřeb a situací vybírá. Je snaha o vyváženost spontánních a řízených činností každé třídy. „Veškeré aktivity jsou

organizovány tak, aby děti byly podněcovány k vlastní aktivitě a experimentování, aby se zapojovaly do organizace činností a pracovaly svým tempem. Jsou vytvářeny podmínky pro individuální, skupinové i frontální činnosti.“ O plánování činností program uvádí, že vychází „z potřeb a zájmů dětí, vyhovuje individuálním vzdělávacím potřebám a možnostem dětí“.

Co se týká konkrétních cílů, očekávaných výstupů a vzdělávací nabídky ŠVP Kollárova, lze tuto MŠ zařadit mezi ty, které mají ŠVP detailněji propracován. Program je seřazen chronologicky podle měsíců školního roku (tj. začíná zářím) a mezi cíle literární výchovy posupně patří: rozvíjení řečové schopnosti (září); rozvíjení jazykových receptivních dovedností (říjen); rozvíjení jazykových dovedností produktivních (listopad); rozvíjení a kultivování představivosti a fantazie (prosinec); rozvíjení komunikativní dovednosti (leden); rozvíjení kultivovaného projevu, vytváření pozitivního vztahu k intelektuálním činnostem (únor); osvojování si některých poznatků a dovedností, které předcházejí čtení i psaní, vytváření pozitivního vztahu k učení, podporování a rozvíjení zájmu o učení (březen, duben); rozvíjení zájmu o psanou formu jazyka, osvojení si elementárních poznatků o znakových systémech a jejich funkci (abeceda, čísla), vytvoření základů pro práci s informacemi, rozvíjení estetického vnímání, cítění a prožívání (květen); rozvíjení komunikativní dovednosti (verbální i neverbální) a kultivovaný projev, rozvíjet paměť a pozornost, přecházet od bezděčných forem těchto funkcí k úmyslným (červen).

Očekávané výstupy navázané na tyto cíle jsou opět postupně seřazeny podle měsíců, ačkoli je zřejmé, že tyto cíle se prolínají. Jmenujme hlavní výstupy MŠ Kollárova v této oblasti: správně vyslovovat (zařazeno k září); vést rozhovor, domluvit se slovy i gesty, improvizovat, porozumět slyšenému, formulovat otázky, odpovídat, slovně reagovat (říjen); sledovat a vyprávět příběh, pohádku; formulovat otázky, odpovídat, hodnotit slovní výkony, slovně reagovat, naučit se zpaměti krátké texty, učit se nová slova a aktivně je používat (listopad); soustředěně poslouchat četbu; naučit se zpaměti krátké texty (prosinec); popsat situaci, vést rozhovor, domluvit se slovy i gesty, improvizovat, sledovat a vyprávět příběh, pohádku (leden); formulovat otázky, odpovídat, hodnotit slovní výkony, slovně reagovat, vyjadřovat samostatně a smysluplně myšlenky, nápady, pocity, mínění a úsudky ve vhodně zformulovaných větách, popsat situaci, sledovat a vyprávět příběh, pohádku (únor); sluchově rozlišovat začáteční a koncové slabiky a hlásky ve slovech, utvořit jednoduchý rým, sledovat očima zleva doprava, poznat napsané své jméno (březen); sluchově rozlišovat začáteční a

koncové slabiky a hlásky ve slovech; utvořit jednoduchý rým; poznat a vymyslet jednoduchá synonyma, homonyma a antonyma; sledovat očima zleva doprava; poznat některá písmena a číslice, popř. slova (duben); rozlišování některých obrazných symbolů a značek a porozumění jejich významu a komunikativní funkci, poznat některá písmena, číslice a slova, poznat napsané své jméno (květen); vyjadřovat samostatně a smysluplně myšlenky, nápady, pocity, mínění a úsudky ve vhodně zformulovaných větách, vést rozhovor, sledovat a vyprávět příběh, pohádku, popsat situaci (červen).

MŠ Kollárova má rozpracovánu také *vzdělávací nabídku*, která se váže právě k cílům a očekávaným výstupům. Seřadíme-li vzdělávací nabídku obdobně, dostáváme: artikulační, řečové, sluchové a rytmické hry, hry se slovy, slovní hádanky (září, říjen); společné diskuse, rozhovory, individuální a skupinová konverzace, vyprávění, práce s literárními texty, s obrazovým materiálem, využívání encyklopedií a dalších médií (říjen, listopad); vyprávění podle obrazového materiálu i podle vlastní fantazie, sdělování slyšeného druhým, komentování zážitků a aktivit, vyřizování vzkazů a zpráv, samostatný slovní projev na určité téma, vyprávění a poslech pohádek a příběhů s etickým obsahem (listopad); poslech čtených či vyprávěných pohádek a příběhů, přednes, recitace, dramatizace, zpěv, sledování pohádek a příběhů obohacujících citový život dítěte (prosinec); společné diskuse, rozhovory, individuální a skupinová konverzace, komentování zážitků a aktivit, vyřizování vzkazů a zpráv. Samostatný slovní projev na určité téma (leden, únor); prohlížení a „čtení“ knížek, sledování pohádek a příběhů obohacujících citový život dítěte, práce s literárními texty, s obrazovým materiálem, využívání encyklopedií a dalších médií, receptivní slovesné, literární, výtvarné či dramatické činnosti, tj. poslech pohádek, příběhů, veršů, hudebních skladeb a písní, sledování dramatizací, divadelních scének (únor); prohlížení a „čtení“ knížek, činnosti a příležitosti seznamující děti s různými sdělovacími prostředky, činnosti zaměřené k vytváření a chápání pojmů a osvojování poznatků (březen); prohlížení a „čtení“ knížek, činnosti a příležitosti seznamující děti s různými sdělovacími prostředky, estetické a tvůrčí aktivity, tvůrčí činnosti slovesné, literární, dramatické, výtvarné, hudební, hudebně pohybové, dramatické apod., setkávání se s literárním, dramatickým, výtvarným a hudebním uměním mimo mateřskou školu, návštěvy kulturních a uměleckých míst a akcí zajímavých pro předškolní dítě (duben); prohlížení a „čtení“ knížek, práce s literárními texty, s obrazovým materiálem, využívání encyklopedií a dalších médií (květen, červen).

3.2.3. ŠVP mateřské školy Kunice

Mateřská škola Kunice nabízí dětem vzdělávací program s názvem „Putování s Hurníkem“[23]. Jedná se o program celoroční, o kterém jeho autoři uvádějí: „ŠVP jsme se snažili vytvořit dle našich podmínek a možností v souladu s RVP PV. Samozřejmostí je dlouhodobé a cílené, navazující a prolínající se výchovné působení ve všech složkách výchovy.“[24] ŠVP je rozčleněn na jednotlivá témata, která jsou dál rozpracována do tematických částí. Témata souvisejí mimo jiné s ročním obdobím a jsou sepsána pro celý školní rok, tj. od září po červen.

Metody formy práce a zaměření jednotlivých tříd jsou označeny jako „individuální“, ale vycházející z celoročního plánu projektu MŠ. Školní vzdělávací program vypracovává ředitelka školy s celým pedagogickým kolektivem a výsledná podoba programu má pouze obecný ráz. Mimo jiné je deklarován důraz na rozvoj řečových schopností a dovedností (vnímání, dorozumění, poslech), produktivní (výslovnost, ústní projevy, vyjadřování), rozvoj komunikativních dovedností, rozvoj zájmu o psanou podobu jazyka.

ŠVP obsahuje výčet hlavních kritérií výchovy vzdělávání dle RVP PV u všech oblastí, tedy také u oblasti psychologické a její podoblasti Jazyk a řeč. ŠVP mateřské školy Kunice vyjmenovává zadání dle RVP PV, není hlouběji propracován. ŠVP obsahuje tři části, a sice vzdělávací program, obsahovou náplň a výsledek. Zaměříme-li se pouze na ty části, které souvisí s literární výchovou, pak lze ze ŠVP této mateřské školy vyčíst následující:

V září je v rámci tématu „Těšíme se do školičky na kluky a na holčičky“ dílčím cílem rozlišování mluveného slova a zpěvu a seznamování s dětskou literaturou. Mezi průběžné cíle je zařazeno posluchání krátkého textu a soustředení se na něj. Číst se budou pohádky a říkanky, děti se mají seznámit s leporely a s postavami pohádek. Říjnové téma dostalo název „Měla babka čtyři jablka“, listopadové „Listopad, listopad, lísteček mi na dlaň spad“ a prosincové „Zima je tu, děti“; k literární výchově neuvádí ŠVP nic konkrétního, pouze u prosincového tématu je zmínka o možném vypravování s dětmi, četbě a prohlížení obrázků. Konkrétně je zmíněno používání publikací České vánoce Josefa Lady, Čítanka pro nejmenší s obrázky J. Lady, vánočních a zimních leporel.

[23] Hurníkem je myšlen skřítek, který bydlí na nedalekém kopci Hůra.

Ve výčtu témat na jednotlivé měsíce lze pokračovat, nicméně podstatné je říci, že k literární výchově je uváděno málo, například je zmíněna rytmizace říkadel, prohlížení knih s říkadly a obrázky, využívání dětské encyklopedie. Pro měsíc červen je pak v rámci tématu „Hola, hola, škola volá!“ zařazena tematická část „Knížka je můj kamarád“, nic bližšího se však v ŠVP nedovídáme.

3.2.4. ŠVP mateřské školy Vidovice

Tato mateřská škola pracuje podle ŠVP s názvem „Sluníčko svítí pro všechny“. Za dlouhodobý cíl škola deklaruje „jednotné působení mateřské školy a rodiny“. Vzdělávací program je zpracován učitelkou pověřenou vedením a konzultován s ředitelkou a škola uvádí, že z výsledků výchovně vzdělávacího procesu jsou vyvozovány závěry pro další práci. „K tomu slouží týdenní plán, v němž jsou stanoveny cíle a výstupy, které jsou následně hodnoceny a podle nichž učitelka připravuje další týdenní plány.“

Co se týká vzdělávací oblasti psychologické, je cílem vést děti k rozvoji komunikativních dovedností, povzbuzovat je k samostatnosti, rozvíjet u nich dovednosti při vytváření nových vztahů a postupně získávat relativní citovou samostatnost. Co se od dítěte očekává neboli „očekávané kompetence“: „Ovládáním řeči a vytvářením vhodně formulovaných vět vyjadřuje své myšlenky, dokáže vést dialog, stejně jako umí vyjádřit svoje pocity, potřeby a prožitky. Využívá informační prostředky jako jsou knihy, encyklopedie, časopisy a jinou techniku.“

MŠ Vidovice vyjmenovává několik aktivit, jejichž cílem je rozvíjet u dětí literární a uměleckou gramotnost. Patří mezi ně: „Domeček mé postavy“, „Co vyčaruje čára“, „Když se na bále setká...“ a „Moje knížka aneb autorem a ilustrátorem zároveň“. Cílem první jmenované aktivity je „osvojení si věku přiměřených praktických dovedností při manipulaci s knihou, rozvoj tvořivého myšlení a následného řešení situace“, očekávaným výstupem „zacházet s knihou tvořivě, avšak tak, aby nedošlo k poškození, nalézat nová řešení k běžným, které používáme v situacích“. Cílem druhé jmenované aktivity je „rozvoj tvořivého sebevyjádření prostřednictvím linie“, očekávaným výstupem „vyjadřovat svou představivost a fantazii ve výtvarné činnosti“. Třetí aktivita si klade za cíl „rozvoj interaktivních a komunikativních dovedností verbálních i neverbálních“, s očekávaným výstupem

„komunikovat s druhým i ne zcela běžnými způsoby – vymyšlenou řečí, neverbální komunikací (mimika, gesta), spolupodílet se na společné aktivitě“. Konečně poslední jmenovaná aktivita má za úkol „rozvoj tvořivosti při tvorbě vlastní knížky, vytváření pozitivního vztahu k práci s knihou“ a výstupem je „myslet kreativně, samostatně popř. s malou pomocí vytvořit vlastní knížku, vložit do ní vlastní nápady“. Průběh všech těchto aktivit je popsán v třídním vzdělávacím programu této mateřské školy (viz podkapitola 3.3.4.).

3.2.5. ŠVP mateřské školy Strančice

ŠVP strančické mateřské školy je napsán pod titulem „Společné, veselé a bezpečné putování s mašinkou“ (ŠVP MŠ Strančice). Také zde se uvádí, že ŠVP vychází z obecných vzdělávacích cílů a klíčových kompetencí RVP PV a že pedagogové kladou důraz na rozvoj osobnosti žáka, jeho individuality a uplatnění v běžném životě. Vzdělávací program má být variabilní, střídají se v něm řízené činnosti, volná hra a odpočinek a má vyhovovat potřebám a podmínkám školy. Dále se zde uvádí: „Přímá pedagogická činnost je plánována ve vazbě na ŠVP a zároveň i ve vztahu k očekávaným výstupům, cílům a klíčovým kompetencím. Cíle jsou stanovovány jasně a přiměřeně. Tematické bloky na sebe vzájemně navazují. Didaktické pomůcky jsou funkčně využívány. Plánovaná činnost vychází z potřeb dětí a aktuálně reaguje na jejich podněty.“

Činnosti, které jsou uvedeny ve školním vzdělávacím programu v návaznosti na oblast Dítě a jeho psychika, jsou následující: četba pohádky, básně, rozbor, prohlížení knih, vyprávění, používání encyklopedií, poslech veršů, pohádek, písní, práce s knihou – slabikář slušného chování, dramatizace pohádky, výlet do Hrusic (Mikeš), výroba záložky do knihy, návštěva knihovny a knihkupectví. Na činnosti navazují kompetence a cíle, a sice: vyprávět, naslouchat, neskákat do řeči, prohlubovat zájem o literaturu, resp. rozvíjet slovní zásobu, řečový projev, prohlubovat dovednosti předcházející čtení a psaní, rozvoj kultivace paměti, podporovat dětskou fantazii. Více ŠVP mateřské školy Strančice o rozvíjení čtenářské gramotnosti u dětí neuvádí.

3.2.6. ŠVP mateřské školy Novoborská, Praha 9

Mateřská škola Novoborská vypracovala svůj vzdělávací program pod názvem „Náš svět“ (ŠVP MŠ Novoborská). Jedná se o program celoroční a škola vychází z modelového programu „Kurikulum podpory zdraví v mateřských školách“. O tomto Kurikulu píší také Miluše Havlínová a Eliška Vencálková: „Stěžejním cílem programu Škola podporující zdraví a jeho kurikula je, aby se děti již od mateřské školy naučily postojům, které spočívají v úctě ke zdraví, a praktickým dovednostem chránícím zdraví“ (Havlínová, Vencálková 2000, s. 18).

Hlavní téma školy je rozděleno do pěti podtémat v návaznosti na jejich vzdělávací obsah odvozený od pěti hledisek. Jedná se o identitu, společenství, přírodu, aktivitu a zdravý životní styl. Podtématy jsou obecné okruhy, které zasahují všechny oblasti vzdělávání a obsahují cílové kompetence podpory zdraví u dítěte na konci předškolního období. Podtémata jsou společná pro práci všech tříd, učitelky z nich čerpají náměty, náplň a cíle pro tematické části.

Co je obsahem ŠVP v oblasti literární výchovy? ŠVP této školy je zpracován velmi obecně a neobsahuje žádné konkrétní části, týkající se přímo literární výchovy.

3.3. Vybrané mateřské školy a jejich třídní vzdělávací programy

Cílem této podkapitoly je zjistit, v jaké míře se učitelky předškolních tříd ve vybraných mateřských školách věnují rozvíjení předčtenářské gramotnosti, kdy a při jakých příležitostech používají dětskou literaturu a jakým způsobem seznamují děti s knihami. Do jisté míry je toto možné vyčíst z třídních vzdělávacích programů a na tomto základě je také možné mateřské školy porovnat.

3.3.1. TVP mateřské školy Velké Popovice

Učitelky této mateřské školy mají zpracovaný TVP pouze v bodech, nejsou zde podrobněji rozepsány konkrétní činnosti. Vysokoškolsky vzdělaná učitelka se odvolává na své dlouholeté zkušenosti s dětmi předškolního věku, pracuje s dětmi předškolního věku již přes dvacet let.

Ve třídním vzdělávacím programu má učitelka uveden jeden týdenní blok věnovaný konkrétně Josefu Ladovi a jeho knihám. Blok věnovaný práci s knihou zahrnuje prohlížení a povídání si o knížkách, ilustracích. Děti mají možnost si prohlédnout knihy Josefa Lady a

ilustrace v nich, konkrétně uvádí publikace Mikeš, O chytré kmotře lišce, Bubáci a hastrmani, Nezbedné pohádky. Dětem učitelka z těchto knih předčítá.

V letošním roce v rámci týdenního bloku věnovaném Ladovi doneslo několik dětí do školky z domova své vlastní knížky. Během týdne byly děti na výletě nazvaném Za Mikešem do Hrusic. Program nabídl také činnosti výtvarné, hudební a dramatické. V Hrusicích je stezka nazvaná „Po stopách kocoura Mikeše"; jak uvádí učitelka „moc hezky zpracovaná (provázejí ji obrázky Josefa Lady), ale pro mateřskou školu dost dlouhá."

Už na počátku týdne s tímto tématem věnovaly učitelky nějaký čas předčítáním knížek a prohlížením si Ladových ilustrací. Předčítání probíhalo vždy v době během hlavní činnosti, tedy dopoledne, kdy jsou ve školce všechny děti. Během tohoto týdne při odpočinku učitelky začaly na žádost dětí číst Mikeše. Učitelka uvedla, že se jednalo o první knížku na pokračování, kterou začaly číst dětem. Obvykle přečetly nějakou pohádku nebo příběh, který pokračování neměl.

3.3.2. TVP mateřské školy Kollárova, Český Brod

V mateřské škole Kollárova v Českém Brodě pracují třídy podle třídních vzdělávacích programů, které tvoří a upravují třídní učitelky. Jedná se o tzv. živé dokumenty, které jsou doplňovány a měněny v průběhu školního roku podle potřeb jednotlivých dětí i celé skupiny. Třídní vzdělávací programy jsou zpracovány do týdenních až dvoutýdenních integrovaných bloků podle školního vzdělávacího programu. Jsou využívány metody prožitkového a kooperativního učení hrou a činnostmi.

Učitelky vytvářejí třídní vzdělávací programy tak, aby svým obsahem odpovídal věku, možnostem, zájmům a potřebám dětí konkrétní třídy a svou formou způsobu jejich práce. Tematické celky jsou rozpracovány do integrovaných bloků, které jsou rozpracovány v týdenním plánu. Jeden týden byl věnován knížkám, konkrétní činnosti nejsou v TVP předškolní třídy Medvíďat rozepsány do jednotlivých dní. Přestože je TVP stručný, jsou v něm zahrnuty činnosti výtvarné, hudební, dramatické, matematické představy a další.

Týdenní plán je nazván Není knížka jako knížka. K jeho cílům patří následující: rozvoj řečových schopností; osvojení si „předčtenářských" dovedností; rozvoj paměti, pozornosti,

fantazie, představivosti; rozvoj tvořivosti. TVP formou otázek uvádí témata tzv. povídání si s dětmi, mezi jinými například: K čemu slouží knížky? Co by se stalo, kdyby lidé nevymysleli knížky? Co by se stalo, kdyby všechny knížky ze světa zmizely? Co je v knížkách? Jaký je rozdíl mezi knihovnou a knihkupectvím? Kdo je autor, ilustrátor, knihovnice?

Dále TVP uvádí činnosti doplňující týdenní blok Knížka je můj kamarád. Např. cvičení („cvičení na téma pohádkové bytosti, písmenková honička“), dramatické chvilky („poznej pohádku, kterou převádím, poznej postavu z pohádky, zahrajeme si pohádku – dramatizace“), hádanky („uhodni úryvek z pohádky“ - ze Špalíčku pohádek, který je dětem předčítán), zpíváme („čarodějnice“ – písnička s pohybem“); básničky („Jede vláček kolejáček, Dobré ráno, kamarádi“ a další), pohádky („čteme si a vyprávíme klasické pohádky“ - O červené Karkulce, O Budulínkovi, O třech kůzlátkách a další; „skládáme děj pohádky – řadíme za sebou“), hry („hrajeme si s písmenky; hledáme své písmenko; námětová hra Na knihovnu; Kouzelná slova - homonyma; Na čápa – s říkankou; Na palečka – s říkankou; Ovečky a vlk“), logopedie („procvičujeme hybnost mluvidel, vyslovujeme jednotlivé hlásky“), matematické představy („řadíme knížky podle tloušťky, velikosti, obsahu“), výtvarné tvoření („kreslíme oblíbenou pohádku“), grafomotorika („kreslíme tašky na Perníkovou chaloupku“), individuální činnost („vyprávěj pohádku – souvislý řečový projev“), pobyt venku („píšeme a kreslíme na velkou tabuli křídami“¨, úkoly domů („přineseme si svou oblíbenou knížku“).

3.3.3. TVP mateřské školy Kunice

Jak uvádí školní vzdělávací program této školy, každá třída má svůj vzdělávací program, „plánovanou a zároveň záměrně vytyčovanou a nasměrovanou trasu, při jejímž absolvování získává dítě postupně a nenásilnou formou zkušenosti, a to v závislosti na svých schopnostech a zájmech“.

Třídní vzdělávací program předškolní třídy je zpracován, stejně jako školní vzdělávací program, pouze obecně, v bodech. Jedna z tematických částí je nazvána „Knížka je můj kamarád“ a její obsah je zaměřen na vznik knihy a na její různé podoby (psané, obrázkové pro děti, psané slepeckým písmem). Tato tematická část je zařazena do programu na měsíc červen. Učitelka uvedla, že si děti v tomto týdnu mohou s sebou nosit do mateřské školy svou

nejmilejší knížku. V komunitním kruhu děti své knihy představují a učitelka jim vždy čte úryvek z jejich oblíbené knížky. Na konci týdne pořádá třída výstavku knih.

3.3.4. TVP mateřské školy Vidovice

Učitelka z předškolní třídy v mateřské škole Vidovice má svůj třídní vzdělávací program podrobně propracován. Tematický blok zahrnuje vždy název aktivity, její cíl a výstup, nechybí ani průběh aktivity, reflexe a hodnocení. Jako ukázku tohoto TVP můžeme vybrat tematický celek pro měsíc březen s názvem „Březen, měsíc knihy“, tematický blok nazvaný „Moje oblíbená knížka“. Tomu předcházely tři týdny s tématy „Než otevřeme knížku“, „Kniha – kamarád i rádce“ a „Pohádkový týden“.

K tematickému bloku „Moje oblíbená knížka“ má pedagožka vypracovánu detailní přípravu, která vždy zahrnuje následující: cíl dané konkrétní aktivity, výstup, průběh a hodnocení z pohledu učitelky.

Aktivita: ***Najdi, v co se proměníš***

Cíl	Rozvoj tvořivosti, tvořivého sebevyjádření prostřednictvím pohybu, gest, mimiky a slov
Výstup	Vyjadřovat svou představu dohodnutým způsobem před ostatními dětmi.
Průběh	Na koberci jsou volně naskládané knihy. Děti chodí prostorem, mohou si knihy prohlížet, ale nepřemisťují je (prohlédnou si knihy, nechají je ležet a pokračují). Postupně vyzveme děti, aby si každé vybralo místo u jedné knihy. Buďto náhodně nebo si najde tu, která jej zaujala. Od některých knih máme v knihovně více kusů, takže je možné, aby si dvě děti vybraly stejnou knihu. Musí mít ale každé jednu, prioritou je zde individuální činnost. Až každé dítě sedí u knihy, vyzveme je k prohlédnutí a vybrání si jedné postavy, zvířete apod. Instruujeme děti, aby si zvolený obrázek dobře prohlédly, učitelka chodí mezi dětmi, společně obrázek komentují (jak se postava tváří, co má kolem sebe, co to o ní asi vypovídá). Pak svoláme děti do půlkruhu – jedno dítě si stoupne doprostřed a předvede ostatním svou postavu – může mluvit, vydávat zvuky, pohybovat se, vyjadřovat mimikou její charakterové vlastnosti, ale nesmí říct, co představuje. Děti hádají, postupně se vystřídají všechny.
Reflexe/hodnocení	Děti by měly být schopny vystihnout charakterové vlastnosti postavy a také postihnout charakteristiky podstatné k jejímu ztvárnění. Měly by být schopny také „produkt” svých představ představit ostatním. Navázat můžeme rozhovorem buďto v menších skupinkách nebo individuálně – jak se dětem v roli postavy z knihy líbilo, co prožívaly.

Tabulka sestavena autorkou na základě informací TVP

Aktivita: ***Domeček mé postavy***

Cíl	Osvojení si věku přiměřených praktických dovedností při manipulaci s knihou, rozvoj tvořivého myšlení a následného řešení situace.
Výstup	Zacházet s knihou tvořivě, avšak tak, aby nedošlo k poškození.
Průběh	Každý se vrátí zpět ke své knize na koberci. Protože děti se staly v předchozí aktivitě postavami, které vystoupily z knih, měly by si zde najít svůj domeček. Děti říkají své návrhy pro domeček. Učitelka pak naváže, že pro postavu z knihy je nejjednodušší udělat si domeček přímo z knihy. Jak, to už je na dětech. Jen při tom nesmí zapomenout na pravidla zacházení s knihou. Děti si pak své domečky navzájem prohlížejí, zdůvodňují svou „stavbu", učitelka prochází mezi dětmi.
Reflexe/hodnocení	Děti mají najít řešení, jak z knihy udělat domeček tak, aby se jejich postavě v něm líbilo. Vzhledem k tomu, že nebylo stanoveno, co si děti z knihy mají vybrat, užívám slovo postava pouze pro zjednodušení. Stalo se, že si děvčátko vybralo ke ztvárnění rozesmátou peřinu a knížku použilo jako postel. Výtvory dětí byly velmi zajímavé – vznikl hrad pro princeznu z tvrdé skládací dětské knížky (leporela), bouda pro pejska – chlapec si dal knížku jako stan a vystrčil z ní hlavu, vodník použil knížku jako ztvárnění svého rybníčku.

Tabulka sestavena autorkou na základě informací TVP

Aktivita: ***Co vyčaruje čára***

Cíl	Rozvoj tvořivého sebevyjádření prostřednictvím linie
Výstup	Vyjadřovat svou představivost a fantazii ve výtvarné činnosti
Průběh	V návaznosti na předchozí aktivitu děti charakterizují čárou svou postavu – charakter, tloušťka, barvy apod. čáry vyjadřují buďto jednání postavy či příběh, který se k ní váže nebo ji mohou do příběhu zasadit, či jej vymyslet. Důležitou roli hraje komentář dítě k dítěti a dítě k učitelce – dítě komentuje příběh na papíře. Pozn. Aktivitě předcházelo právě zasazování postav do kontextu děje či příběhu – nejprve známého, pak vymyšleného, zabývali jsme se tím, co takováto postava může dělat, jaké může mít schopnosti apod. To se odrazilo i na lineární kresbě. Děti měly k dispozici pastelky, olejové pastely, tuš a prstové barvy.
Reflexe/hodnocení	Děti měly prostřednictvím linie vyjádřit postavu, kterou si vybraly, a ztvárňovaly ji. Předpokladem byla jejich vlastní zkušenost a předchozí aktivity, během kterých získávaly o postavě více informací buďto prostřednictvím příběhu, rozhovorem s učitelkou či zasazením postavy do vymyšleného příběhu. Přestože v průběhu aktivity byly děti upozorňovány na výhradní použití linie, u několika dětí došlo k využití barevných ploch. Děti využily nejvíce tuš a dřívko a prstové barvy.

Tabulka sestavena autorkou na základě informací TVP

Aktivita: ***Když se na bále setká . . .***

Cíl	Rozvoj interaktivních a komunikativních dovedností verbálních i neverbálních
Výstup	Komunikovat s druhým i ne zcela běžnými způsoby – vymyšlenou řečí, neverbální komunikací (mimika, gesta), spolupodílet se na společné aktivitě
Průběh	Děti stojí v kruhu spolu s učitelkou. Každý je opět v roli své postavy z knihy. Učitelka pustí jemnou taneční hudbu jen jako kulisu, aby nerušila, ale přesto vhodně dotvářela atmosféru. Děti vycházejí a potkávají se s ostatními postavami. Jedna se druhé představí, pozdraví (mohou mít vymyšlenou řeč nebo běžnou) a pokud chtějí, mohou si spolu zkusit zatančit nebo si popovídat. Nikoho nesmíme k tanci nutit, ale neměli bychom jej ani stroze odmítnout.
Reflexe/hodnocení	Po skončení aktivity jsme si s dětmi v kruhu povídali např. Jak se tancovalo peřině s hradem? Rozuměli jste si? Kdo mluvil běžnou řečí a kdo si vymyslel vlastní? Na základě čeho? Uměli byste váš tanec namalovat? Uměli byste zapsat vaši řeč? Kdo měl zájem, zapojil se do následného tvoření.

Tabulka sestavena autorkou na základě informací TVP

Aktivita: ***Moje knížka aneb autorem a ilustrátorem zároveň***

Cíl	Rozvoj tvořivosti při tvorbě vlastní knížky, vytváření pozitivního vztahu k práci s knihou
Výstup	Myslet kreativně, samostatně popř. s malou pomocí vytvořit vlastní knížku, vložit do ní vlastní nápady
Průběh	V průběhu posledního týdne, kdy jsme měli téma Moje (oblíbená) knížka, si děti vytvářely vlastní knížku. V průběhu předcházejících týdnů s tématy Než otevřeme knížku, Kniha – kamarád i rádce a Pohádkový týden se děti seznámily s různými typy knih, navštívily knihovnu, dozvěděly se, jak se tvoří kniha. Povídali jsme si samozřejmě také o pohádkách. Každé dítě si vybralo knížku formátu A4 nebo A5 a pak už se stalo autorem i ilustrátorem zároveň. Volba pomůcek i technik byla zcela na volbě dětí. Děti už měly informace o tom, co v knize bývá, co tam být může nebo nemusí.
Reflexe/hodnocení	Návrh vytvořit si vlastní knihu uvítaly děti s nadšením. Při vytváření si mohly vybrat, zda se nadále budou držet „své" postavy z předchozích aktivit a napíší o ní knížku či zda napíší knihu o něčem jiném, např. o tom, co je zajímá, co mají rády apod. Některé děti u postavy zůstaly, jiné si vytvořily knížku o něčem jiném. Zajímavé bylo pozorovat proces vytváření knihy, zejména písma. Děti své výtvory komentovaly při závěrečné výstavě knih i v průběhu procesu vzniku knížky. Většina dětí pracovala s fixy či pastelkami, děti vlepovaly vystřižené obrázky či si malovaly vlastní, některé děti využily i razítka. Vytvořením vlastní knížky a následnou výstavou bylo završeno téma Měsíc s knihou.

Tabulka sestavena autorkou na základě informací TVP.

3.3.5. TVP mateřské školy Strančice

TVP mají učitelky vypracovaný pouze v bodech, vychází plně ze ŠVP mateřské školy. Přestože není vypracovaný TVP v této předškolní třídě podrobně, s knihami pracují učitelky často, snaží se je zapojit do různých činností s dětmi, nejen pokud se téma přímo týká knih. Učitelka uvádí, že využívají dětské encyklopedie (prohlížení, čtení), leporela (opakování říkadel, rýmování slov), zpěvníky pro děti, knihy se skládankami a vystřihovánkami.

V mateřské škole je v každé třídě čtenářský koutek, kde je na co si sednout či lehnout a regál s knížkami různých žánrů. Žádnou činnost týkající se předčtenářské gramotnosti, literární výchovy třídní vzdělávací program předškolní třídy neobsahuje.

3.3.6. TVP mateřské školy Novoborská, Praha 9

Třídní kurikulum v této mateřské škole sestavují učitelky jednotlivých tříd. Za spoluúčasti dětí vytvářejí tematické části, které reagují na skutečné situace a potřeby dětí (zážitky, události kolem nás). Podle jejich obsahu a záměru je učitelky přiřazují ke vhodnému podtématu, vyberou k nim odpovídající kompetence a dílčí vzdělávací cíle ze všech oblastí a naplňují je konkrétními činnostmi podle potřeb dětí. Učitelky uvádějí, že doba trvání tematické části závisí na zájmu dětí a naplnění předpokládaných dílčích cílů.
V TVP mateřské školy Novoborská není rozpracován žádný blok konkrétně k literární výchově. S knihami ale pedagogové běžně pracují, používají je během různých činností výtvarných, hudebních i dramatických, knihy jsou samozřejmou součástí celého procesu vzdělávání dětí v této MŠ.

Na tomto místě lze nabídnout krátké srovnání výchovy ke čtenářství v jednotlivých mateřských školách právě na základě jimi vypracovaných školních a třídních vzdělávacích programů. Všech šest vybraných mateřských škol má vypracovány své školní vzdělávací programy. Část týkající se literární výchovy nicméně není detailněji propracována, u některých není téměř zmiňována. Oblasti *Dítě a jeho psychika* se ŠVP věnují, také podoblast *Jazyk a řeč* je v ŠVP daných škol zpracována, nicméně jen čtyři z šesti zmiňovaných mateřských škol mají ve svých ŠVP poznamenány cíle týkající se přímo literární výchovy.

Přestože je TVP dokument nepovinný, vypracovávají ho všechny učitelky vybraných mateřských škol. Některé ho mají propracovanější a konkrétnější (MŠ Vidovice), jiné mají konkrétní činnosti vypsány pouze v bodech (MŠ Velké Popovice). V žádném z třídních vzdělávacích programů, jimiž se v této práci zabýváme, není zmíněno čtení při poledním odpočinku dětí, nicméně při rozhovoru s učitelkami vyšlo najevo, že každodenní čtení při usínání nebo odpočinku dětí je pro všechny samozřejmostí. Učitelky také s dětmi využívají dětských encyklopedií, zpěvníků a leporel při několika dalších činnostech. Ve třídních

vzdělávacích programech využívání knih nicméně nebývá zmiňováno; je třeba zdůraznit, že podrobnější rozepisování činností není pro učitelky povinností.

3.4. Návštěvy knihoven mateřskými školami

Otázka na návštěvu knihovny a její důležistost byla zařazena jak do dotazníku pro pedagogy, tak pro rodiče dětí mateřské školy navštěvující. Jedná se o téma, které přímo souvisí s předškolní literární výchovou a předčtenářskou gramotností. Význam návštěvy knihoven je zdůrazňována mnoha odborníky, proto je téma reflektováno také v této práci. Zatímco z dotazníků vyplněných rodiči máme možnost získat pouze informaci, zda knihovnu s dětmi navštěvují a jak často, učitelky měly možnost se k návštěvám knihovny vyjádřit šířeji. Dítě se v knihovně navíc setkává s dalším dospělým, který spoluvytváří jeho vztah ke knihám a čtení, a sice s knihovníkem či knihovnicí. Následující řádky mimo jiné v krátkosti přinášejí také jejich názor na návštěvu knihoven dětmi předškolního věku.

Děti jsou specifickým prostředím knihovny fascinovány. Mají možnost vybrat si kteroukoli knihu, listovat si v ní, prohlížet obrázky. Za velmi podnětnou pokládám v knihovně chvilku předčítání. Jak tvrdí některé z dotazovaných učitelek, děti chtějí knihy, ze kterých paní knihovnice předčítala, vypůjčit do školky a přečíst si z nich další příběh nebo pohádku.

Považuji za přínosné, že v knihovně představují knihovnice dětem a jejich pedagogům také knihy vydávané jinými nakladatelstvími než těmi, která vydávají klasické dětské knihy (Albatros). Z třídních vzdělávacích programů všech mateřských škol je patrné, že učitelky preferují osvědčené, tradiční texty a ilustrace (Josef Lada, Helena Zmatlíková), které jsou nabídkou nakladatelství Albatros. Knihovny zde mohou sehrát velmi podstatnou roli, když představí a dostanou do povědomí dětí (ale také pedagogů, popř. rodičů) jiné, novější a modernější knihy. Příkladem mohou být různá vydání nakladatelství Baobabu, mezi nimi například příběh „Kočička z kávové pěny“ s netradičními ilustracemi Terezy Horváthové; z tohoto příběhu byly nadšeny děti MŠ Kunice. Lze říci, že knih pro děti, které byly napsány a/či ilustrovány (mladými) českými či zahraničními autory v nedávné době a byly v České republice publikovány, je dostatek. Povědomí o nich zvedá právě veřejná knihovna.

Návštěvy knihovny mateřskou školou Velké Popovice

Předškolní třída této mateřské školy navštěvuje místní knihovnu vícekrát do roka. Knihovna funguje v obci téměř celé století a sídlí nedaleko mateřské školy; je mimo jiné součástí základní školy. Učitelka uvádí, že knihovnice umí děti zaujmout a má vždy připraven zajímavý program, povídání o nových knihách, povídání a čtení z pohádek, hádání pohádkových hádanek. Pedagožka MŠ Velké Popovice potvrzuje, že zde návštěva knihovny je pro děti přínosná, rozvíjí jejich fantazii a v příjemném prostředí zdejší knihovny se děti cítí dobře a uvolněně.

Návštěvy knihovny mateřskou školou Český Brod

Předškolní děti MŠ Kollárova v Českém Brodě navštěvují knihovnu jednou za rok. Učitelky potvrzují, že návštěvou jsou děti nadšené. Svou roli sehrává i fakt, že zdejší knihovnice je na jejich návštěvu systematicky připravena.[25] V rozhovoru uvedla, že každoročně po dobu posledních čtyř let organizuje tzv. bibliografickou přípravu dětí předškolního věku. Jedná se o výchovu ke čtenářství a za tímto účelem si knihovnice vypracovala program s názvem „První kroky do knihovny“. Tento nabízí ředitelkám mateřských škol v Českém Brodě a okolí. Návštěva dětí v knihovně probíhá ve dvou lekcích po padesáti minutách, kdy knihovnice dětem své pracoviště představuje, předčítá jim a také se pokouší s dětmi o dramatizaci předčítaného. Z rozhovoru s knihovnicí vyplynulo, že její práce je kladně hodnocena jak učitelkami („naší práce si cení“), tak rodiči („vždy se po takové akci přijde přihlásit do knihovny několik nových dětí v doprovodu maminky, která je často překvapená, že máme tak pěknou knihovnu“).

Návštěvy knihovny mateřskou školou Kunice

Kunická třída předškolních dětí navštěvuje knihovnu jednou do roka. Využívají městské Husovy knihovny v nedalekých Říčanech nebo menší knihovny ve vedlejší obci. Program knihovny v Říčanech nese název „Poprvé v knihovně“. Knihovnicemi připravená lekce trvá

[25] Rozhovor s knihovnicí Městské knihovny v Českém Brodě Janou Kaletovou.

20-25 minut a jejím obsahem je seznámení s různými typy knih a pojmy kniha, malíř-ilustrátor a dalšími. Knihovnice dětem předčítá a knihovnou je provede.

Děti se podle učitelky na návštěvu knihovny těší, v oddělení s literaturou pro děti si mohou knížky prohlížet a listovat jimi. Také učitelkám, jak se zmínila v rozhovoru dotazovaná učitelka, se do ruky většinou dostane nová kniha, která je zaujme a vypůjčí ji do mateřské školy, popř. ji škola zakoupí. Učitelka v rozhovoru uvedla, že v knihovně lze poznat, jaké knížky lákají děti nejvíce. Při poslední návštěvě chlapce zaujaly knihy o dinosaurech, kteří se dnes u dětí těší mimořádné popularitě; dívky se více nechaly vést knihovnicí, která jim ukazovala knížky s netradičními ilustracemi (například publikace zmíněného nakladateství Baobab). Z knížky „Kočička z kávové pěny“ knihovnice také předčítala. Jednoduchý příběh použily učitelky následujícího dne jako výtvarný námět při výtvarné chvilce. Děti si příběh kočičky dobře pamatovaly, přesto znovu vyžadovaly čtení příběhu.

Návštěvy knihovny mateřskou školou Vidovice

Předškolní děti této jednotřídní mateřské školy navštěvují místní knihovnu několikrát do roka. Učitelka děti na tuto exkurzi připravuje, o den dříve si povídají o tom, jak se chovat v knihovně a co od návštěvy mohou očekávat. Vzhledem k tomu, že jde o předškolní třídu, není návštěva knihovny jejich první; děti vědí, co je čeká, některé z nich také navštěvují knihovnu s rodiči.

Návštěva knihovny začíná přivítáním ve vestibulu a provedením příchozí skupiny dětí celou knihovnou. V dětském oddělení knihovny se následně koná beseda s knihovnicí, která děti seznamuje s jednotlivými druhy knih, jejich funkcí a účelem a s uspořádáním knih v knihovně. Knihovnice také obvykle připraví pro děti výstavku knih, které si mohou blíže prohlédnout, a zodpovídá jejich dotazy.

Návštěvy knihovny mateřskou školou Strančice

Místní knihovnu navštěvuje třída zřídka (jak uvádí také v dotazníku). Knihovnice má vždy připraven krátký program, k němuž patří seznámení dětí s knihovnou a nabídka stát se jejím členem. Učitelka MŠ Strančice jako jediná z dotazovaných nepovažuje návštěvu knihovny za zvlášť zajímavou. Program podle ní děti nezaujal, nudily se. Knihovnice dětem četla

jednoduché pohádky. V letošním roce například návštěvu knihovny MŠ Strančice nezahrnula do svého programu. Učitelka tvrdí, že do knihovny opět se třídou zavítá, patrně ne však do té místní.

Návštěvy knihovny mateřskou školou Novoborská, Praha 9

Učitelka uvádí, že je každý rok zve místní prosecká knihovna, která má v nabídce různé programy. Jde o seznámení s knihovnou a čtení příběhů. Tohoto pozvání učitelky mateřské školy Novoborská vždy využijí, na exkurzi do městské knihovny chodí pravidelně dvakrát do roka; není výjimkou, že knihovnu navštíví i vícekrát v roce, záleží na nabízeném programu. Učitelky potvrzují, že děti mají návštěvu knihovny rády.

Než se z dětí stanou opravdoví samostatní čtenáři, je jistě dobrou ideou seznámit je s prostředím, které pro ně již v předčtenářském věku může být inspirativní. V knihovně si mohou knížky prohlížet a poté si je vypůjčit domů k dalšímu listování a čtení s rodiči. Důležitá je role knihovnice, která by měla být připravena se dítěti, které knihovnu navštíví, věnovat. Návštěvy celých tříd mateřských škol nebývají výjimkou, knihovnice jsou na ně ve většině případů dobře připraveny, což děti i učitelky pozitivně oceňují. Jedna z oslovených učitelek (MŠ Strančice) uvedla, že programem knihovny, do níž s dětmi zavítala, nadšena nebyla, což ovlivnilo její rozhodnutí navštívit příště knihovnu jinou.

3.5. Přístup pedagogů a rodičů k práci s knihou. Dotazníky a rozhovory jako metoda.

Cílem této části diplomové práce je získat informace o přístupu pedagogů mateřských škol a rodičů dětí předškolního věku k práci s knihou. Byla zvolena metoda dotazníku, jehož prostřednictvím byly získány základní informace. Dotazníky jsou zařazeny v Příloze této diplomové práce. Doplnily je rozhovory s učitelkami, jimž byl dotazník určen; v rozhovorech pedagožky některé položky dotazníku dále upřesnily.

Důvodem pro použití metody dotazníku byla možnost získat tímto způsobem požadované informace od většího množství respondentů. Zřejmou nevýhodou dotazníkové metody je však neověřitelnost uvedených údajů. Dotazníky vyplnilo šest pedagožek předškolních tříd mateřských škol. V navazujících rozhovorech doplnily poskytnuté informace, a sice hlavně o třídních vzdělávacích programech a procesu jejich vytváření. Učitelky daných předškolních

tříd své programy poskytly k nahlédnutí a prostudování. Důležitým bodem bylo také získání informací o návštěvách předškolních tříd v knihovnách. Hlavním cílem dotazníků, které vyplňovaly pedagožky, bylo zjistit jejich postoj k literární výchově v předškolním věku a rozvoji předčtenářské gramotnosti.

Dotazníky vyplňovalo také pět rodičů předškolních dětí z každé vybrané mateřské školy, tj. tato práce vychází z dat celkem třiceti dotazníků rodičů. Hlavním cílem dotazníků pro rodiče bylo zjistit, do jaké míry se rodiče zapojují do procesu seznamování svých dětí s knihou a pomáhají tak rozvíjet předčtenářskou gramotnost svých potomků. Co se týká dotazníku určeného pro pedagogy, je rozdělen do tří částí a celkem obsahuje dvacet otázek. Otázky jsou uzavřeného typu, požadovány jsou odpovědi „ano-ne“, u několika otázek byly nabídnuty jiné odpovědi. Příkladem otázky, jež vyžadovala jinou odpověď, je otázka č. 4 ze třetího oddílu otázek určeného učitelkám, kde je dotaz na využívání alternativních činností nahrazujících předčítání; učitelky vybíraly z možností poslechnout si s dětmi CD s vybranými pohádkami/příběhy, sledovat televize/DVD, hrát na počítači hry, či mohly vybrat kategorii „jiné“.

První část dotazníku určeného učitelkám se týká knihoven v mateřských školách, konkrétně umístění knihoven, obsahu, možnosti přístupu dětí ke knihám. Otázky uzavírající první část dotazníku zjišťují, kdo je zodpovědný za doplňování knižního fondu v daných mateřských školách a zda považují pedagogové vybavení knihovny s dětskou literaturou v jejich mateřské škole za dostačující.

Druhá část se primárně zaměřuje na zjištění informací o vzdělávacích programech dotazovaných škol. Z odpovědí vyplývá, zda učitelé považují za důležité seznamovat předškolní děti s knihami, ale také to, zda by dětem měli doma číst rodiče; na základě vlastní zkušenosti a znalosti dané třídy má učitelka posoudit, zda dětem rodiče doma předčítají.

Třetí část dotazníku se ptá na konkrétní pedagogickou činnost spojenou s literární výchovou. Otázky se týkají výběru knih, času věnovanému čtení a návštěv veřejných knihoven s předškolní třídou. Těm je věnována zvláštní podkapitola 3.3.1.1.. Posledním zařazeným dotazem je „Znáte projekt Celé Česko čte dětem?“.

Co se týká pravdivosti odpovědí uvedených v dotaznících, měla jsem částečně možnost se o ní přesvědčit. Mateřské školy a jejich třídy, kterých se výzkum týkal, jsem osobně navštívila a dotazník s pedagogy probírala. Měla jsem tudíž možnost posoudit sama, zda je umístění knihoven, jejich obsah a žánrové zastoupení ve třídách vyhovující, resp. zda jsou odpovědi učitelek pravdivé. K dispozici jsem dostala také školní a třídní vzdělávací programy všech šesti mateřských škol, resp. tříd.

Zhodnotit pravdivost odpovědí uvedených rodiči je složité. Při vyhodnocování jejich odpovědí je nutné počítat s tím, že vědí, jaké odpovědi je staví do lepšího, resp. horšího světla. Je například nepravděpodobné, aby rodič přiznal, že svému dítěti nikdy nečte. I přesto lze vyvodit některé závěry o vlivu rodiny na rozvoj předčtenářské gramotnosti.

3.5.1. Vyhodnocení dotazníků určených pedagogům mateřských škol

Mateřské školy, v nichž se výzkum uskutečnil, jsem navštívila v období od února do května 2011. Nejprve jsem se na jednotlivé mateřské školy obrátila se žádostí o spolupráci při vyplnění dotazníku a stručně je seznámila s problematikou, jíž se dotýká. Po předchozí domluvě jsem dotazníky předala učitelkám a domluvila se na termínu vyzvednutí. Při vyzvednutí vyplněných dotazníků jsem s učitelkami vedla krátký rozhovor, ve kterém jsme podrobněji probraly některé otázky. Dotazník vyplňovaly učitelky všech věkových kategorií, věkové rozpětí bylo od 25 do 56 let. Pouze jedna má vysokoškolské vzdělání (MŠ VP), tři mají střední pedagogickou školu (MŠ N, MŠ V, MŠ S) a jedna nemá pedagogické vzdělání (MŠ K).

Legenda:

MŠ V - Mateřská škola Velké Popovice

MŠ Č - Mateřská škola Český Brod

MŠ K - Mateřská škola Kunice

MŠ V - Mateřská škola Vidovice

MŠ S - Mateřská škola Strančice

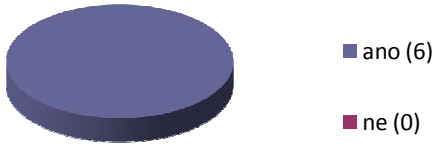
MŠ N - Mateřská škola Novoborská

Část I

Otázka č. 1: Kde je umístěna knihovna s dětskými knihami?

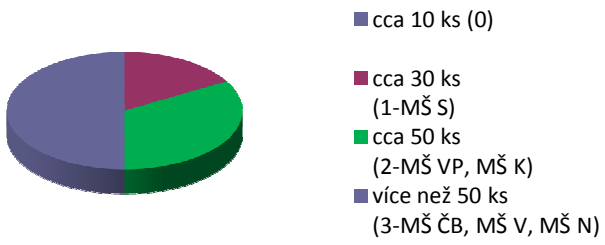
Všechny dotazované učitelky uvádějí, že knihovna s dětskými knihami v jejich předškolní třídě je umístěna přímo v prostorách třídy. V některých třídách je knihovna s dětskou literaturou součástí herny, ve Velkých Popovicích je přímo vytvořen koutek s knihovničkou, kde si mohou děti v klidu prohlížet knížky a časopisy.

Otázka č. 2: Jsou knihy přístupné dětem kdykoli během dne?



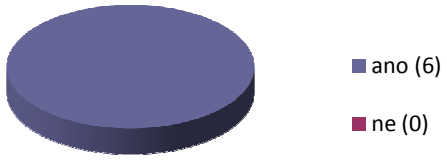
Všech šest učitelek uvedlo, že děti mají ke knihám kdykoli přístup. Nemusí se učitelů dotazovat, zda si smějí knížku vzít a prohlédnout. Učitelky se shodují v názoru, že když stanoví určitá pravidla, děti tímto způsobem naučí, jak mají s knížkami zacházet. Děti musí např. knížky zpět správně uložit do knihovny, nemačkají a netrhají listy, do knih nekreslí. V mateřské škole Strančice jsou knížky na poličkách umístěny tak, aby k nim děti měly volný přístup a mohly si vybrat tu, která je zajímá, sednout si s ní a soustředit se na její prohlížení. Učitelka dále uvádí, že ve třídách je vyčleněn prostor na práci s knihou, písmeny. Je menší, útulný a na klidnějším a tichém místě poblíž okna. Je to místo na kreslení, prohlížení knih a časopisů, poslouchání. Zde je umístěna dětská knihovnička, která nabízí asi padesát různých titulů dětské literatury.

Otázka č. 3: Kolik publikací knihovna nabízí?



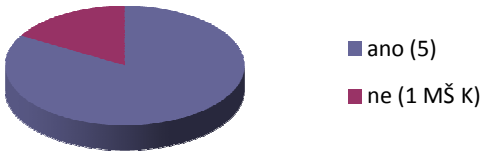
V jednotlivých třídních knihovnách je umístěno většinou kolem padesáti kusů dětských knih, ve třech případech učitelky uvádějí více než padesát kusů. Žádná třída nemá ve své knihovně pouze kolem deseti kusů výtisků, předškolní třída mateřské školy ve Strančicích jich má zhruba tři desítky.

Otázka č. 4: Jsou mezi knihami zastoupeny všechny žánry dětské literatury? (pohádky, povídky, říkadla, příběhy pro děti)



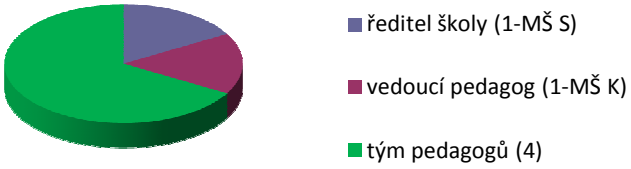
Dotazované učitelky bez výjimky uvádějí, že v knihovně jejich předškolní třídy najdeme všechny žánry dětské literatury. Kromě těch, které jsou uvedeny v závorce, zmiňovaly také bajky, vyprávění ze života dětí, povídky, příběhy o zvířátkách. Za velice oblíbené u dětí označovaly dětské encyklopedie.

Otázka č. 5: Disponuje knihovna novými, tj. nedávno publikovanými tituly?



S výjimkou jedné mateřské školy učitelky shodně uvádějí, že knihovna v jejich třídě obsahuje v posledních letech publikované dětské knížky.

Otázka č. 6: Kdo je zodpovědný za doplňování a obnovování knižního fondu?



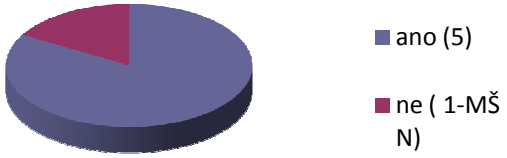
Na doplňování knihovny novými knihami se podílí většinou celý tým pedagogů. Každá učitelka ví nejlépe, jaké knížky patří v její třídě mezi oblíbené ke čtení a prohlížení. Také se mohou rozhodnout pro určitou knihu v závislosti na svých plánech v třídních vzdělávacích programech. Dvě učitelky se shodly v názoru, že v rozhodování jim pomáhá také knihovnice místní knihovny. Učitelka z mateřské školy ve Velkých Popovicích v rozhovoru uvedla, že několikrát do roka navštíví mateřskou školu reprezentant firmy distribuující knihy pro děti, který nabízí a prodává dostupné tituly. Učitelé i rodiče si nabízené knihy mohou prohlédnout, případně koupit; mateřská škola nabídku využívá.

Otázka č. 7: Je vybavení knihovny s dětskou literaturou dostačující?

Ve dvou případech učitelky vybavení knihovny za dostačující nepovažují.

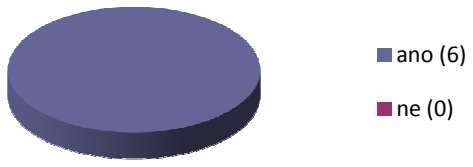
Část II

Otázka č. 1: Zahrnuje školní vzdělávací program Vaší školy blok věnovaný práci s knihou (předčítání dětem)?



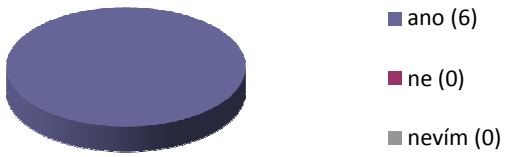
Školním vzdělávacím programům je věnována celá podkapitola v druhé kapitole této práce. Část týkající se literární výchovy není zpracována pouze v jednom školním vzdělávacím programu mateřské školy.

Otázka č. 2: Zahrnuje třídní vzdělávací program Vaší třídy blok věnovaný práci s knihou?



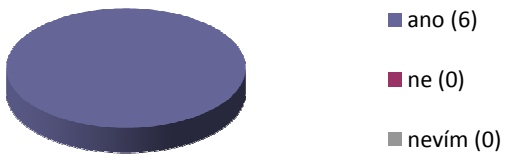
Tomuto tématu je věnována podkapitola 3.3. této diplomové práce. Pouze dvě učitelky ze šesti dotazovaných mají podrobněji vypracovaný třídní vzdělávací program. Ostatní jej mají vypracován stručně, pouze v bodech. Přesto všechny shodně uvádějí, že knihy při práci s dětmi používají často, a že i když jejich třídní vzdělávací program nezmiňuje přímo práci a seznamování s knihou, je tato součástí téměř každé vzdělávací činnosti, kterou s dětmi provádějí.

Otázka č. 3: Je podle Vašeho názoru důležité, aby se dítě již v předškolním věku seznamovalo s knihami?



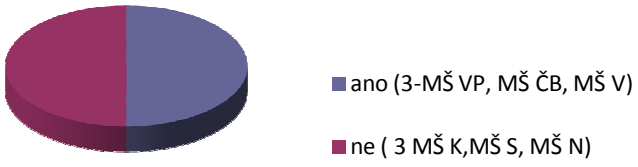
V odpovědi vyjádřily učitelky jednoznačně pozitivní názor; o důležitosti seznamování dětí s knihami už v předškolním věku nikdo nepochybuje.

Otázka č. 4: Je podle Vašeho názoru důležité, aby rodiče dětem doma četli?



Všechny učitelky považují vliv rodičů na rozvoj budoucího čtenářství za velmi důležitý.

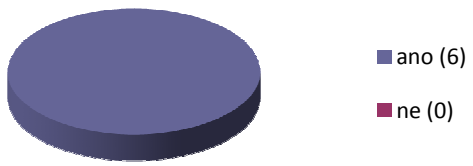
Otázka č. 5: Na základě vlastní zkušenosti prosím ohodnoťte, zda vedou rodiče děti, které navštěvují Vaši mateřskou školu, ke čtení, resp. zda jim předčítají.



Zde se názory učitelek rozdělují. Učitelka z mateřské školy v Českém Brodě je přesvědčena, že většině dětí z její třídy rodiče doma alespoň občas předčítají. Také uvádí, že při předčítání v mateřské škole je z reakcí dětí zřejmé, kterým z nich doma rodiče čtou a kterým ne. Děti, kterým se rodiče v tomto směru věnují, se podle jejího názoru umí při čtení lépe soustředit, vydrží u předčítání déle. Naproti tomu názor učitelky z mateřské školy Kunice je takový, že rodiče dětí z její třídy ke čtení děti dostatečně nevedou, tudíž podle ní nejsou na předčítání zvyklé. To připisuje tomu, že rodiče v dnešní době věnují svým dětem méně času, než by potřebovaly a raději jim nabídnou program v televizi.

Část III

Otázka č. 1: Čtete dětem ve třídě pravidelně?

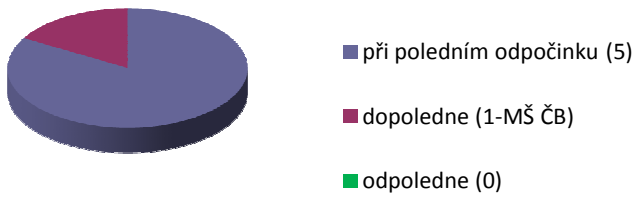


S výjimkou jedné učitelky všechny shodně uvádějí, že dětem ve své třídě čtou pravidelně.

Otázka č. 2: Jak často se věnujete s Vaší třídou čtení? (předčítání, seznamování s knihami)

Pouze jedna učitelka uvedla, že se ve své třídě věnuje čtení „vícekrát týdně“. Ostatní knihy používají ke své práci s dětmi denně.

Otázka č. 3: Dětem čtete hlavně v době:

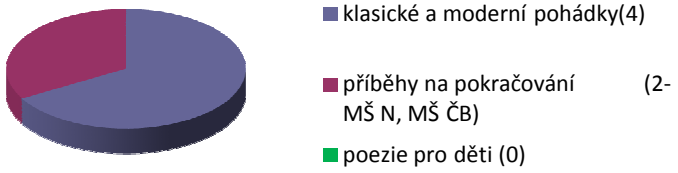


Kromě učitelky v Českém Brodě, která v rozhovoru uvedla, že knihy používá při téměř všech činnostech s dětmi, ostatní volí ke čtení hlavně dobu při poledním odpočinku.

Otázka č. 4: Využíváte-li některé z níže uvedených možností, zakroužkujte nejčastěji užívanou:

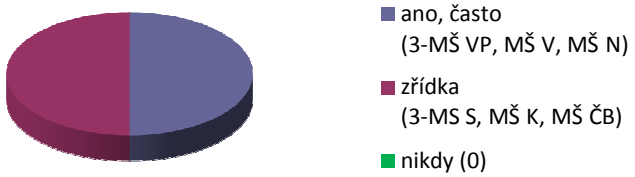
Učitelky, které vybraly možnost poslechu pohádek nebo příběhů na CD, ji uvedly jako možnou alternativu ke čtení při poledním odpočinku. Také písničky ke cvičení jsou u dětí oblíbené. Televize, popř. DVD pouští dětem učitelky méně, většinou jde o dopolední půlhodinový pořad určený předškolním dětem (Kouzelná školka). V mateřské škole ve Velkých Popovicích si děti smějí donést své oblíbené pohádky na DVD a učitelka jim je pouští.

Otázka č. 5: Jaké knihy pro děti nejčastěji využíváte při předčítání?



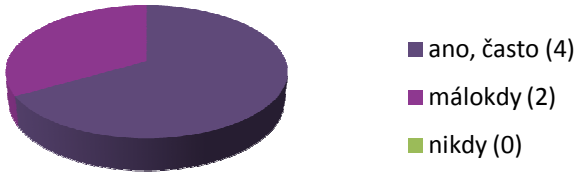
K předčítání vybírají učitelky nejčastěji pohádky, ve dvou případech se učitelkám osvědčily příběhy na pokračování. Poezii pro děti neuvedla žádná z dotazovaných.

Otázka č. 6: Navštěvujete se třídou knihovnu?



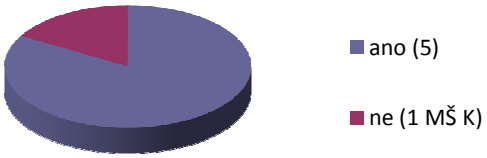
Z dotazníků i následujících rozhovorů s učitelkami předškolních tříd jsem zjistila, že všechny vybrané školky minimálně jednou do roka, ale většinou vícekrát, navštěvují místní knihovnu. Zajímalo mě, jak probíhají tyto exkurze pro malé děti a jak na ně děti reagují. Učitelky zastávají názor, že děti jsou návštěvou knihovny nadšené, pouze jedna tento názor nesdílí. Prostředí je pro ně nové a zajímavé, většina z nich knihovnu s rodiči nenavštěvuje pravidelně nebo ji nenavštěvuje vůbec.

Otázka č. 7: Vyžadují děti, abyste jim četl/a?



Z dotazníku vyplývá, že děti předčítání na učitelkách často samy vyžadují. Ve dvou případech učitelky uvedly, že předčítání děti vyžadují málokdy.

Otázka č. 8: Znáte projekt *Celé Česko čte dětem*?

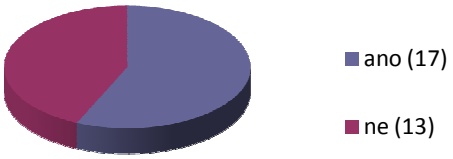


Projekt *Celé Česko čte dětem* je učitelkám znám, pouze jedna dotazovaná učitelka uvádí, že o projektu nic konkrétního neví. Vedení mateřské školy ve Velkých Popovicích uvažuje o zapojení do tohoto programu.

Shrneme-li výše uvedené získané odpovědi šesti konkrétních pedagožek mateřských škol k tématu předčtenářství a literární výchovy, lze konstatovat, že všechny souhlasí s nutností děti s knihami v předškolním věku seznamovat. Toto je v souladu se školními vzdělávacími programy jejich škol, resp. třídními programy jejich tříd, které je zavazují literární výchově se věnovat. Knihovna s dětskými knihami je ve všech dotazovaných mateřských školách umístěna v prostorách třídy, ve všech školách mají děti ke knihám kdykoli během dne přístup; v knihovnách všech předškolních tříd najdeme všechny žánry dětské literatury. Není bezvýznamné, že s výjimkou jedné mateřské školy učitelky shodně uvádějí, že knihovna v jejich třídě obsahuje v posledních letech publikované dětské knížky.

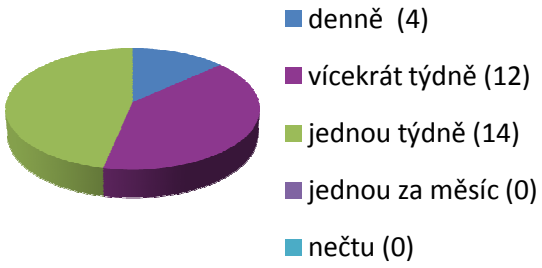
3.5.2. Vyhodnocení dotazníků určených rodičům předškolních dětí navštěvujících mateřskou školu

Otázka č. 1: Čtete svému dítěti pravidelně?



Zhruba dvě třetiny dotazovaných rodičů uvádí, že svému dítěti čtou pravidelně.

Otázka č. 2: Svému dítěti čtu: (jak často)

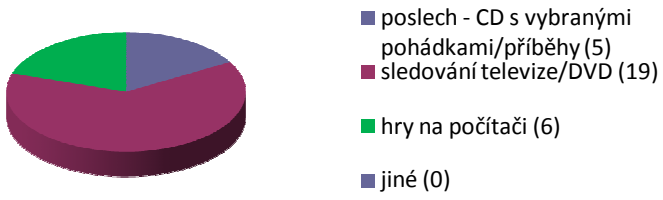


Jen malá část rodičů svým dětem čte denně, většina vybrala odpověď „vícekrát týdně“ nebo „jednou týdně“. Odpověď, že čtou dětem jednou za měsíc nebo že jim nečtou vůbec, nevybral nikdo.

Otázka č. 3 Svému dítěti čtu: (kdy)

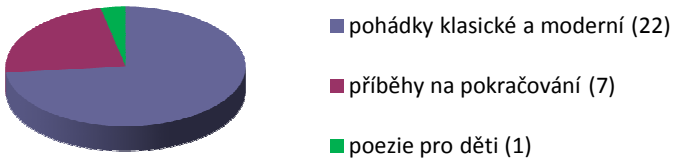
Pokud svým dětem rodiče čtou, činí tak většinou před jejich usnutím. Čtyři rodiče odpověděli, že čtou dětem odpoledne a jeden vybral odpověď „čtu dítěti v jinou denní dobu“.

Otázka č. 4: Pokud dítěti nečtete, kterou z alternativ nejčastěji využíváte?



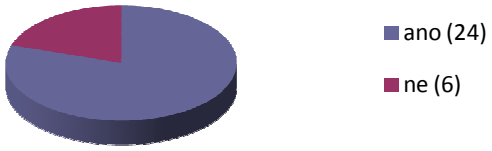
Většina z dotazovaných zvolila odpověď sledování televize/DVD. Někteří svým dětem pouštějí pohádky na CD nebo jim umožňují hrát si na počítači.

Otázka č. 5: Jaké knihy pro děti nejčastěji využíváte?



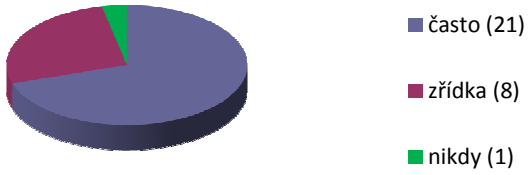
K předčítání si pouze jeden rodič vybírá poezii pro děti. Nejoblíbenější jsou pohádky, méně pak příběhy na pokračování.

Otázka č. 6: Má Vaše dítě v pokoji vlastní knihovnu (popř. společnou se sourozenci)?



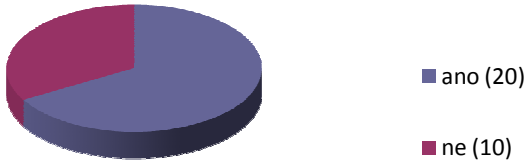
V odpovědi rodiče v převážné většině uvedli, že jejich děti mají svou vlastní knihovnu s dětskými knihami.

Otázka č. 7: Kupujete dětem knihy?



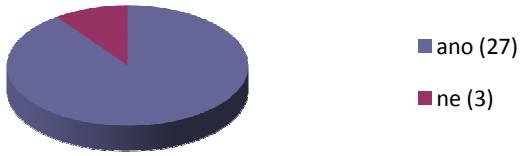
Většina rodičů svým dětem knihy kupuje.

Otázka č. 8: Doplňujete dětem knihovnu společně s nimi? (tj. vybírá si Vaše dítě do své knihovny knihy samo?)



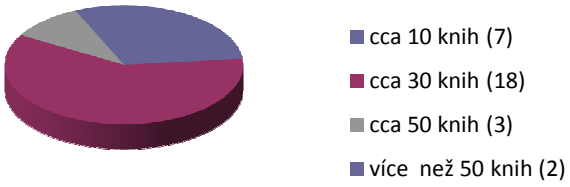
Třetina dotazovaných rodičů nedoplňuje dětskou knihovnu společně se svými dětmi.

Otázka č. 9: Jsou mezi knihami zastoupeny všechny žánry dětské literatury? (pohádky, povídky, říkadla, příběhy pro děti)



Téměř všichni rodiče jsou přesvědčeni, že v knihovně jejich dítěte nechybí žádný důležitý žánr dětské literatury.

Otázka č. 10: Kolik dětských knih přibližně má Vaše dítě ve své knihovně?

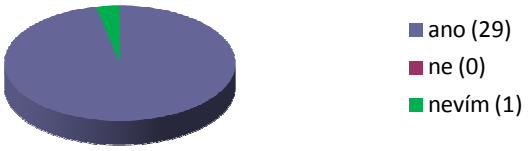


Předškolní děti dotazovaných rodičů mají ve své knihovničce kolem 30 knížek, některé méně a jen dva rodiče uvádějí více než 50 knih.

Otázka č. 11: Navštěvujete společně (městkou) knihovnu?

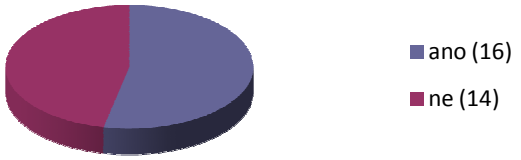
Veřejnou knihovnu navštěvují rodiče s dětmi zřídka nebo nikdy. Pouze jedna šestina dotazovaných tvrdí, že ji s dítětem navštěvují často.

Otázka č. 12: Je pro Vás důležité, aby se Vaše dítě již v předškolním věku seznamovalo s knihami?



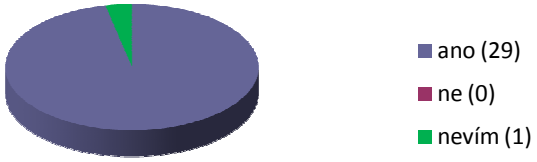
V odpovědi vyjádřili rodiče převážně souhlasný názor.

Otázka č. 13: Vyžaduje Vaše dítě, abyste mu četli?



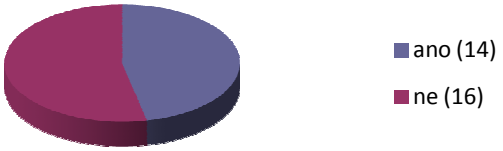
Více než polovina dotazovaných rodičů uvádí, že jejich děti po nich vyžadují, aby jim četli.

Otázka č. 14: Je podle Vašeho názoru důležité, aby pedagogové v mateřských školách dětem četli a seznamovali je s knihami?



Kromě jednoho rodiče, který zvolil odpověď nevím, jsou všichni rodiče přesvědčeni, že čtení v mateřské škole má na jejich děti pozitivní vliv.

Otázka č. 15: Znáte projekt *Celé Česko čte dětem*?



Povědomí o projektu *Celé Česko čte dětem* má přibližně polovina dotazovaných rodičů, druhá polovina odpověděla, že projekt nezná.

Na tomto místě lze obsah dotazníků určených učitelkám a rodičům porovnat. Dotazník pro pedagožky je rozdělen do tří částí. První část se věnuje knihovnám, jejich obsahu a umístění. Z odpovědí učitelek vyplynulo, že knihovna je ve všech třídách zvolených mateřských škol umístěna ve třídě a dětem je přístupná kdykoli během dne. V jednotlivých třídních knihovnách je umístěno většinou více než padesát kusů dětských knih, jednotřídní mateřská škola uvádí, že má ve své knihovně jen kolem třiceti titulů. Každá z těchto knihoven obsahuje všechny druhy žánrů. Většina tříd je také vybavena nedávno publikovanými tituly. Jako velkou pomoc při výběru nových knih zmiňují učitelky návštěvu knihovny s dětmi. Knihovnice mají většinou připraveny k ukázce právě nově vydané knihy pro děti (viz návštěva MŠ Velké Popovice v místní knihovně). Také v tom, kdo se podílí a je zodpovědný za výběr nových knih a obnovování knižního fondu, se učitelky ve čtyřech případech shodují. Vybavení knihovny dětskou literaturou ve svých třídách nepovažují za dostačující v mateřské škole Kunice a Strančice.

Z druhé části dotazníku, která byla věnována školním a třídním vzdělávacím programům, důležitosti seznamování dětí s knihami v předškolním věku a názorům pedagogů, zda rodiče vedou děti ke čtení, vyplývá, že kromě jedné mateřské školy všechny vzdělávací programy zmiňují blok, ve kterém blíže seznamují děti s knihami a věnují se předčtenářské gramotnosti. Pedagožky se shodují, že je důležité seznamovat děti již v předškolním věku s knihami a také se plně shodují v názoru, že by rodiče svým dětem doma měli číst. Pouze v posledním dotazu v druhé části dotazníku se názory pedagožek rozcházejí. Měly na základě vlastní zkušenosti ohodnotit, zda rodiče dětí z jejich mateřské školy vedou své děti ke čtení, zda jim předčítají. Polovina dotazovaných odpověděla kladně, polovina záporně.

Třetí část dotazníku pro pedagogy je téměř shodná s dotazníkem pro rodiče. Na co se tedy ptáme obou stran? Jde o otázky týkající se pravidelnosti a doby předčítání, výběru knih k předčítání, návštěvy knihovny, toho, zda děti na rodičích/pedagožkách předčítání vyžadují a zda jsou rodiče/učitelky seznámeni s projektem Celé Česko čte dětem.

Vyhodnocujeme-li odpovědi na otázky obsahově porovnatelné pro učitele i rodiče, docházíme k následujícím závěrům: V první otázce, která se věnuje pravidelnosti předčítání, dvě třetiny rodičů uvedly, že svým dětem čtou pravidelně; také v mateřské škole by podle odpovědí pedagožek měly být děti zvyklé na pravidelné předčítání. Druhá otázka uvedená v dotaznících

se učitelek a rodičů táže na četnost čtení si s dětmi. Rodiče ve většině zvolili odpověď „vícekrát týdně“ či „jednou týdně“; žádný rodič nepřipustil možnosti, že se s dítětem věnuje čtení „jednou měsíčně“ či dokonce „nikdy“. Na straně pedagožek mateřských škol pak převážila odpověď indikující, že s dětmi čtou denně, pouze jedna z nich vybrala možnost „vícekrát týdně“. Otázka třetí se pak týkala doby, kdy se pedagožky, resp. rodiče s dětmi čtení věnují. V mateřských školách se jedná převážně o dobu před odpoledním odpočinkem. Také rodiče preferují číst svým dětem před usnutím, ačkoli čtyři z nich se věnují této činnosti také během odpoledne a jeden uvedl možnost „v jinou denní dobu“.

Dotazníky směřovaly také ke zjištění alternativní činnosti ke čtení a médií, jichž učitelky a rodiče využívají. Z odpovědí vyplynulo, že zatímco učitelky často jako alternativu ke čtení využívají příběhy a pohádky nahrané na CD, rodiče častěji dovolí dětem sledovat pořady v televizi či na DVD. Co se týče výběru předčítaného, zde učitelky shodně s rodiči vybírají nejčastěji pohádky a příběhy na pokračování. Rodiče i učitelky jsou také přesvědčeni, že v domácích, resp. školních knihovnách dětí nechybí žádný žánr dětské literatury.
Rodiče i pedagožky se dále shodují na tom, že je důležité, aby se děti již v předškolním věku seznamovaly s knihami. Rodiče, aniž by se zříkali své odpovědnosti, očekávají, že v tomto směru bude působit předškolní zařízení; učitelky svou roli chápou, ale považují za důležité pro rozvoj budoucího čtenářství vliv a pozornost rodičů. Je tedy možné konstatovat, že povědomí o důležitosti čtení dětem je rozšířené na obou stranách. O existenci projektu „Celé Česko čte dětem“ ví nicméně pouze polovina dotazovaných rodičů; pedagožky o projektu zpraveny jsou a jedna z mateřských škol uvažuje o aktivním zapojení se do tohoto programu.

Kapitola dochází k závěru, že učitelky mateřských škol se literární výchově a výchově ke čtenářství s dětmi věnují, důležitost této oblasti přikládají také rodiče. Patrný je rozdílný přístup učitelek k problematice literární výchovy, nicméně lze konstatovat, že ve všech mateřských školách, kterým byla věnována pozornost v rámci této práce, jsou si důležitosti této oblasti vědomi. Zůstává nicméně otázkou, zda nepožadovat po pedagožkách v mateřských školách v tomto směru více. Z porovnávaných školních a třídních vzdělávacích programů, jakož i z dotazníků a neformálních rozhovorů vyplynulo, že ne všechna předškolní zařízení věnují rozvoji předčtenářských dovedností adekvátní pozornost a čas.

Hlavním cílem této kapitoly bylo ukázat, jak probíhá vzdělávání dětí v oblasti rozvoje předčtenářské gramotnosti v konkrétních mateřských školách. Kapitola nejprve představila šest vybraných předškolních zařízení a v první části analyzovala jejich školní vzdělávací programy s důrazem na oblast Dítě a jeho psychika, podoblast Jazyk a řeč. Lze konstatovat, že v dokumentech každé z vybraných mateřských škol je tato tematika reflektována. Rozdíly jsou patrné na první pohled; např. zatímco mateřská škola Kollárova v Novém Boru specifikuje své aktivity v této oblasti a uvádí nejen své konečné, ale také dílčí cíle v průběhu roku a aktivity, které k nim vedou, ostatní zkoumané mateřské školy se oblasti věnují ve svých ŠVP podstatně méně.

Obdobně je tomu v případě vypracovaných třídních vzdělávacích programů. Ačkoli se jedná o nepovinné dokumenty, mají je vypracovány všechny učitelky diskutovaných předškolních tříd. Nejpodrobněji vypracovaly své TVP učitelky mateřské školy Kollárova a Vidovice; v programu vidovické MŠ nechybí detailnější představy o aktivitách, jejich průběhu a hodnocení.

Analyzované dokumenty odhalí ovšem jen část skutečnosti, a to zda učitelky mateřských škol přikládají obecně důležitost předčtenářské výchově. Do určité míry také ukazují, jakým aktivitám se děti budou s učitelkami věnovat a co má být jejich výsledkem. Abychom se však dozvěděli více, než uvádějí dokumenty ŠVP a TVP, zodpověděly pedagožky otázky v dotaznících směřujících na zjištění dalších informací o průběhu předčtenářské výchovy v jednotlivých MŠ. Z dotazníků vyplynulo, že přístup učitelek k literární výchově a předčtenářství se liší, nicméně všechny potvrdily důležitost seznamovat předškolní děti s knihami, obnovovat knižní fond školy a věnovat se aktivitám, které podporují zájem dětí o knížky a čtenářství. Z obdobného dotazníku vytvořeného pro rodiče vyplynulo, že rodiče jsou si obecně vědomi své zodpovědnosti v procesu seznamování dítěte s knihou. Zůstává nicméně otázkou, zda svým potomkům skutečně doma pravidelně čtou a snaží se tak přispět k rozvoji jejich literární gramotnosti, jak mnozí uvádějí.

Závěr

Tématem předložené magisterské práce byl vliv knihy na rozvoj předškolního dítěte a jeho předčtenářských dovedností. Děti v tomto věku jsou otevřené novému poznání a ovlivnitelné mnohými činnostmi a přístupem dospělých. Jednou z oblastí, kde sehrávají dospělí nezastupitelnou roli, je právě literární výchova. Rodiče a pedagogové mateřských škol mohou svým přístupem ovlivnit, zda dítě získá chuť a radost z listování v knihách a prohlížení ilustrací a časem také radost ze samostatného čtení.

Práce představila knihu jako důležitou součást každodenního života. Snažila se najít odpovědi na otázky, jak mohou učitelky v mateřských školách a rodiče k rozvoji předčtenářských dovedností přispět. Hlavní teze práce byla s tímto tématem přímo spjata a zněla: *v procesu rozvíjení čtenářské gramotnosti je nezastupitelná role dospělého, a to jak pedagoga předškolního zařízení, které dítě navštěvuje, tak rodinných příslušníků.* Argumenty představené ve třech hlavních kapitolách vedly k potvrzení důležitosti role dospělého při rozvíjení zájmu dítěte o literaturu a knihy, k nimž právě dospělí mohou dítě v útlém věku přivést a které mu zůstanou jako zdroj inspirace a vědění.

Text představil předčtenářskou gramotnost a způsoby, jak ji lze u dětí rozvíjet. První kapitola nastínila koncepty, o které se opírají následující dvě kapitoly. Bylo tedy nejprve charakterizováno předškolní období, definována předčtenářská gramotnost a literatura pro děti předškolního věku. V první kapitole je mimo jiné také zdůrazněna funkce hry a skutečnost, že první setkávání a práce s knihou je pro dítě hrou.

Druhá kapitola byla napsána pod názvem *Rozvoj předčtenářské gramotnosti: role rodiny a mateřské školy*, což do značné míry vystihuje její obsah. Soustředila se na roli dospělých, a to jak rodičů, tak učitelek v předškolních zařízeních. Tito ovlivňují vztah dítěte ke knihám a často jsou jedinečnými zprostředkovateli a „navigátory“. V tomto smyslu se vyjadřují odborníci, které práce cituje. Mimo jiné argumentují, že s rozvíjením čtenářské gramotnosti mají rodiče začít co nejdříve, protože na tom záleží rozsah slovní zásoby a vyjadřování jejich dětí. V neposlední řadě by rodiče i předškolní zařízení měli dbát na prostředí, v němž se děti s knihami seznamují, hrají si a je jim předčítáno: alespoň malá dětská knihovna v příjemném prostředí bytu by měla být jeho samozřejmou součástí, a stejně tak i součástí mateřské školy, do které dítě dochází.

Tato kapitola představila také oficiální dokumenty, které dávají rámec předškolnímu vzdělávání v České republice. Pozornost tak byla věnována Rámcovému vzdělávacímu programu, představeny byly i koncepty školních a třídních vzdělávacích programů, které na RVP přímo navazují a ve kterých konkretizují učitelé svou práci. Na závěr byl prezentován program „Celé Česko čte dětem“, který si v posledních letech získal popularitu jak u rodičů, tak u pedagogů.

V poslední části práce bylo vytyčeným cílem představit literární výchovu v konkrétních mateřských školách a také nahlédnout do prostředí rodin, zda děti ke čtenářství vedou. Pro tuto část práce jsem vybrala šest tříd šesti různých mateřských škol a celkem 30 rodičů dětí předškolního věku, které tyto třídy navštěvují. Učitelkám a rodičům byly rozdány dotazníky obsahující otázky týkající se počtu a druhů knih, které jsou dětem ve školách a doma k dispozici, nakupování nových knih či umístění dětských knihoven. Pedagožky také zodpověděly otázky zaměřené na jejich třídní vzdělávací programy a část týkající se literární výchovy a uvedly, jak často se s dětmi věnují předčítání a hrám s literární tématikou, zda se třídou navštěvují veřejné knihovny a jak na tyto návštěvy děti reagují.

Ačkoli vyhodnocení dotazníků a rozhovorů se šesti učitelkami nemůže poskytnout skutečně ucelený pohled na literární výchovu v mateřských školách, je možné na tomto základě a na základě RVP PV, jimiž se všechny školy řídí, konstatovat, že v České republice se mateřské školy výchově ke čtenářství věnují, že je součástí jak školních, tak třídních vzdělávacích programů a učitelky jsou si důležitosti této oblasti vědomy. I tato nedokonalá metoda dotazníků a rozhovorů umožnila zjistit, že v jednotlivých školách jsou aplikovány odlišné přístupy k literární výchově a na co která škola klade důraz. Zodpovězeny byly otázky, jak často se učitelky věnují předčítání a jaké hry a činnosti rozvíjející předčtenářskou gramotnost dnešní mateřské školy nabízejí.

Odpovědi rodičů uvedené v dotaznících určených jim jsou jistě do určité míry zkreslené jejich snahou ukázat, že se dětem věnují více, než jim často dovolují časové možnosti. Z jejich odpovědí nicméně vyplývá, že si svou roli v procesu sbližování dítěte s knihou uvědomují. Polovina dotázaných rodičů uvedla, že zná populární projekt „Celé Česko čte dětem“, který vznikl právě z potřeby připomenout rodičům a pedagogům, jak důležité je s dětmi trávit čas společným čtením a s literární výchovou spojenými aktivitami.

Použitá literatura a prameny

AUTORSKÝ KOLEKTIV. *Manuál k přípravě školního (třídního) vzdělávacího programu mateřské školy.* 2. vyd. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. ISBN 80-87000-01-3.

AUTORSKÝ KOLEKTIV. *Praktický průvodce třídním vzdělávacím programem mateřské školy.* 1. vyd. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. ISBN 80-87000-04-8.

AUTORSKÝ KOLEKTIV. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.* 1. vyd. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2010. ISBN 978-80-87000-33-5.

BURNS, M. Susan, GRIFFIN, Peg, SNOW, Catherine E.. *Starting Out Right. A Guide to Promoting Children´s Reading Success.* Washington (D.C.): National Academy Press, 1999.

ISBN-10: 0940989166.

ČUMPLOVÁ, Ludmila, NEJEZCHLEBOVÁ, Jana, ŠVASTOVÁ, Zuzana. *Příručka pro školní knihovny jako studijní a informační centra na základních a středních školách.* Praha: ÚIV – divize Národní pedagogická knihovna Komenského, 2008.

GARDOŠOVÁ, Juliana, DUJKOVÁ, Lenka a kol. *Vzdělávací program - Začít spolu: Metodický průvodce pro předškolní vzdělávání.* Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-815-5.

GEBHARTOVÁ, Vladimíra. *Literatura pro děti.* 2. vyd. Praha: SPN, 1989. ISBN 14-283-89.

HANSON, K. (1998) Study guide. *Children's literature for teacher librarians.* Wagga Wagga: Open Learning Institute, Charles Sturt University. Dostupné z: http://warriorlibrarian.com/LIBRARY/inst_kidlit.html (25.4.2011).

HAVLÍNOVÁ, Miluše. *Knížka pro rodiče o knížkách pro děti.* 2. vyd. Praha: Albatros, 1987. ISBN 13-851-87.

HOMOLOVÁ, Kateřina. *Čtenářská propedeutika.* 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita, 2009. ISBN 978-80-7368-657-4.

HYHLÍK, František. *Četba a její vliv na utváření osobnosti.* 1. vyd. Praha: SPN, 1958.

CHALOUPKA, Otakar. *O literatuře pro děti.* 1. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1989. ISBN 22-023-89.

CHALOUPKA, Otakar. *Rodina a počátky dětského čtenářství.* 1. vyd. Praha: Victoria Publishing, 1995. ISBN 80-85865-40-8.

CHALOUPKA, Otakar. *Rozvoj dětského čtenářství.* 1. vyd. Praha: Albatros, 1982. ISBN 13-824-82.

CHALOUPKA, Otakar - NEZKUSIL, Vladimír: *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury I.* 1.vyd. Praha: Albatros, 1973. ISBN 13-741-73.

KARTUŠÁKOVÁ, Eva: *Čtěme dětem 20 minut denně. Každý den!* interview, 40+ Moje generace, 5. 1. 2009. [cit. 2011-05-23]. Dostupné na WWW: <http://www.celeceskoctedetem.cz/cz/menu/162/cele-cesko-cte-detem-sup-sup-/press-room/clanek-42-cteme-detem-20-minut-denne-kazdy-den-/>.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola.* 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-1568-1.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi.* 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-0852-3.

LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 1998. ISBN 978-80-247-1284-0.

LESNIK-OBERSTEIN, Karin. *Defining Childrenś Literature and Childhood*. In: HUNT, Peter (ed.). *International Companion Encyclopedia of Children´s Literature.* London, Routledge 1996. ISBN 0415290538.

MARTINEZ, Miriam, TEALE, William, H.: *Reading in a kindergarten clasroom library.* The Reading Teacher 41, Februar 1988, s.568-572. Citováno v ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina: Čteme s nečtenáři. Kritické listy 38, 2010, s. 16.

NEZKUSIL, Vladimír. *Spor o specifičnost dětské literatury.* 1. vyd. Praha: Albatros, 1971. ISBN 13-721-71.

OPRAVILOVÁ, Eva. *Kniha jako prostředek výchovy.* 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 1984. ISBN 60-61-84.

OPRAVILOVÁ, Eva, GEBHARTOVÁ, Vladimíra. *Jaro v mateřské škole.* 1. vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-210-6.

OPRAVILOVÁ, Eva, JÍROVÁ, Miloslava, VAŇKOVÁ, Helena. *Literární výchova v mateřské škole.* Praha: Naše vojsko, 1989.

ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina: *Čteme s nečtenáři.* Kritické listy 38, 2010, s. 16-19.

ŠRÁMKOVÁ, Martina: *Rukověť rodiče malého školáka.* Praha: Albatros, 2005. ISBN 80-00-01491-2.

TRELEASE, Jim. *The Read-Aloud Handbook*. New York: Penguin Group, 2006. ISBN 0-14-100294-8.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie.* 1. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

VÁGNEROVÁ, Marie, VALENTOVÁ, Lidmila. *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita.* 1. vyd. Praha: Karolinum, 1991. ISBN 382-116-90.

Internetové zdroje

Historie Noci s Andersenem. Knihovna Bedřicha Beneše Buchlovana [cit. 2011-03-30]. Dostupné na WWW: <http://www.knihovnabbb.cz/cz/noc_s_andersenem_historie>.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha. Praha: MŠMT, 2001 [cit. 2011-04-20]. Dostupné na WWW: <http://www.msmt.cz/bila-kniha/narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-bila-kniha-2001>.

Noc v Knihovně. Klub dětských knihoven SKIP [cit. 2011-03-30]. Dostupné na WWW: <http://www.nkp.cz/o_knihovnach/konsorcia/skip/KDKNocInfo.htm>.

Portál Školních vzdělávacích programů Masarykovy univerzity [cit. 2011-03-30]. Dostupné na WWW: <http://svp.muni.cz/o_svp.php>.

Reading Literacy. OECD – Program for International Student Assessment (PISA) [cit. 2010-12-21]. Dostupné na WWW: <http://www.oecd.org/pages/0,3417,en_32252351_32235979_1_1_1_1_1,00.html> .

SÁRKÖZI, Radek: *Inovativní pedagogické programy*, 1. díl. Čtenářská gramotnost a projektové vyučování. [cit. 2011-03-30]. Dostupné na WWW: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/projektove-vyucovani/pv-zahranici/inovativni-programy-1>.

Step by Step Program, Children´s Resources International (CRI) [cit. 2011-03-30]. Dostupné na WWW: <http://www.childrensresources.org/stepbystep.html>.

STRNADOVÁ, Tereza: *Začal velký boj o přežití knih. Zdražení zabije tituly, které nenesou.* MF Dnes, 5.3.2011. [2011-03-20]. Dostupné na WWW: <http://zpravy.idnes.cz/zacal-velky-boj-o-preziti-knih-zdrazeni-zabije-tituly-ktere-nenesou-117-/domaci.asp?c=A110305_163339_domaci_jan>.

Školní vzdělávací program MŠ Kollárova, Český Brod. [cit. 2011-04-04]. Dostupné na WWW: <http://www.mskollarova.estranky.cz/>.

Školní vzdělávací program MŠ Kunice.

ŠVP MŠ Novoborská, Praha 9. [cit. 2011-04-19]. Dostupné na WWW: <http://www.msnovoborska.cz/>.

Školní vzdělávací program MŠ Strančice. [cit. 2011-04-02]. Dostupné na WWW: <http://www.msstrancice.cz/>.

Školní vzdělávací program MŠ Velké Popovice. [cit. 2011-04-02]. Dostupné na WWW: <http://www.velkepopovice.cz/attachments/023_Skolni%20vzdelavaci%20program-1.pdf>.

Školní vzdělávací program MŠ Vidovice.

Tematická zpráva *„Podpora rozvoje čtenářské gramotnosti v předškolním a základním vzdělávání“*. Česká školní inspekce, Praha, únor 2011, s. 5. [cit. 2011-04-30]. Dostupné na WWW: <http://www.csicr.cz/cz/85450-tematicka-zprava-podpora-rozvoje-ctenarske-gramotnosti-v-predskolnim-a-zakladnim-vzdelavani>.

The PISA 2003 Assessment Framework – Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills. OECD 2003 [cit. 2010-12-21]. Dostupné na WWW: <http://www.oecd.org/dataoecd/46/14/33694881.pdf >.

VÁCLAVÍK, Vladimír: *Obecná pedagogika* – sylabus přednášek 2010-2011. Univerzita Hradec Králové. Pedagogická fakulta. [cit. 2011-03-20.]. Dostupné na WWW: <http://lide.uhk.cz/pdf/ucitel/vaclavl1/V%C3%BDuka_ZS_10_11/0BPEDMS/OBPEDMS-syl2010.htm>.

Webové stránky MŠ Kollárova, Český Brod [cit. 2011-04-04]. Dostupné na WWW: <http://www.mskollarova.estranky.cz/>.

Webové stánky MŠ Kunice [cit. 2011-04-04]. Dostupné na WWW: <http://www.kunice.cz/skolka/o-skolce/>.

Webové stánky MŠ Novoborská, Praha 9 [cit. 2011-04-19]. Dostupné na WWW: <http://www.msnovoborska.cz/>.

Webové stánky MŠ Strančice [cit. 2011-04-19]. Dostupné na WWW: <http://www.msstrancice.cz/>.

Webové stránky MŠ Velké Popovice [cit. 2011-04-02]. Dostupné na WWW: <http://www.velkepopovice.cz/attachments/023_Skolni%20vzdelavaci%20program-1.pdf >.

Webové stánky MŠ Vidovice [cit. 2011-04-08]. Dostupné na WWW: <http://www.zameckaskolicka.cz/>.