

UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE

Pedagogická fakulta

Katedra české literatury

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vztah rodičů současných předškoláků k dětské knize

Relationship between the parents of pre-scholars to the children book

Studijní program: Pedagogika

Studijní obor: Pedagogika předškolního věku

Vedoucí práce: doc. PhDr. Ondřej Hník, Ph.D.

Autor práce: Bc. Barbora Zelinská

2015

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „*Vztah rodičů současných předškoláků k dětské knize*“ vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne

.....

podpis

Poděkování

Ráda bych poděkovala doc. PhDr. Ondřejovi Hníkovi, Ph.D. za jeho vstřícnost, odborné vedení a cenné rady, které mi věnoval. Dále děkuji mé rodině za pomoc a podporu.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá problematikou předčtenářské gramotnosti a je zaměřena na faktory a činitele, kteří ji rozvíjí. První kapitola řeší teoretické vymezení a význam výchovy ke čtenářství. V druhé kapitole práce nastiňuje podoby předškolní literární výchovy a to, jak je literární výchova zahrnuta v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. Kapitola třetí je věnována primárnímu a nejdůležitějšímu činiteli, který na rozvoj čtenářství dítěte působí, a tím je rodina. Ukazuje možnosti, jakým způsobem lze vztah ke knihám v rodině podporovat, jakou roli hraje vztah samotných rodičů ke čtení a zdůrazňuje význam předčítání a vyprávění v rodinném kruhu. Následující kapitola se zabývá součinností mateřské školy s rodinou při rozvoji čtenářství dítěte, blíže se věnuje vlivu osobnosti učitele a nabízí možnosti práce s knihou v celodenním režimu mateřské školy. Poslední dvě kapitoly teoretické části charakterizují specifika dětské literatury a poskytují přehled typologie literatury pro předškolní děti.

Výzkumná část práce popisuje průběh šetření, který je zaměřen na zjišťování důležitých kritérií při výběru dětské knihy. Součástí šetření je přiložený dotazník, který byl cílený na rodiče současných předškoláků. Smyslem dotazníku bylo zjistit, čím a kým jsou rodiče ovlivněni při pořizování knih, dále pak, jaký význam přisuzují výtvarnému zpracování knihy v porovnání s jeho literárním obsahem a v neposlední řadě, jaký význam přisuzují celkové umělecké hodnotě knihy. Výsledky šetření byly hodnoceny slovně a v závěru práce byly shrnuty.

Klíčová slova:

čtenářská gramotnost, čtenářství, literární výchova, rodina, mateřská škola, učitel, dětská kniha, předčítání, ilustrace, literatura pro děti, umělecká hodnota knihy

ABSTRACT

This thesis deals with pre-reading literacy and focuses on the factors and actors that it develops. The first chapter deals with the theoretical definition and importance of education to the reading. The second chapter outlines the literary form of preschool education and how the literary education is included in the general educational program for preschool education. The third chapter is devoted to the primary and most important factor that the development of a child's reading act, and that is the family. It shows the possibilities of how children can relate to the books in the family to support the role of the relationship of their parents to read and stresses the importance of reading and storytelling in the family circle. The following chapter deals with the cooperation of nursery school and family in the development of a child's reading, closer is about the influence of teacher's personality and it offers opportunities to work with the book in full day kindergarten regime. The last two chapters of the theoretical part characterizes the specifics of children's literature and provide an overview of the typology of literature for preschool children.

The research part describes the process of investigation, which is aimed at determining the important criteria in the selection of children's books. The survey questionnaire is attached, and it was targeted to parents of preschoolers present. The purpose of the questionnaire was to find out what and who influence parents when buying books, as well as the importance attributed to the visual processing books compared to its literary content and not least, the importance attributed to the overall artistic merit of the book. Results of the survey were evaluated verbally and in conclusion, the results were summarized.

Keywords:

literacy, reading, literary education, family, kindergarten, teacher, children's books, reading, illustration, children's literature, artistic merit of book

OBSAH

I. ÚVOD.....	9
II. TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1. Předčtenářská gramotnost, čtenářství.....	11
1.1. Výchova ke čtenářství a její hodnota	13
2. Předškolní literární výchova a její podoby	15
2.1. Zahnutí literární výchovy v rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání.....	15
3. Podpora čtenářství v rodině	19
3.1. Úloha předčítání a vyprávění	23
4. Součinnost mateřské školy a rodiny při výchově ke čtenářství	26
4.1. Kritické myšlení	27
4.2. Diagnostika v mateřské škole	27
4.3. Vliv osobnosti učitele	29
4.4. Režim mateřské školy a možnosti práce s knihou během dne	31
4.5. Spolupráce mateřské školy s rodinou	32
5. Specifika dětské knihy.....	34
5.1. Synkretismus v dětské četbě	36
5.2. Ilustrace v dětských knihách	37
5.3. Čtení jako hra	40
6. Typologie literatury pro předškolní dítě.....	42
6.1. Typické žánry pro předškolní dítě.....	42
6.2. Dělení knih pro předškolní dítě podle typu publikace	48
III. PRAKTICKÁ ČÁST.....	50

7. Cíl výzkumu.....	50
8. Metodologie empirického šetření.....	51
9. Zpracování dotazníku	51
10. Charakteristika cílové skupiny, mateřské školy	52
11. Zpracování výsledků.....	53
11.1. Interpretace vybraných odpovědí	67
12. Shrnutí výzkumné části.....	71
IV. ZÁVĚR.....	74
V. SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	76
VI. SEZNAM PŘÍLOH.....	80

I. ÚVOD

„Řekl jsem, že kdo se chce stát vzdělaným, musí si nad zlato a stříbro vážit knih. A právem. Knihy ho totiž mohou přivést k cíli jeho tužby, nikoli zlato a stříbro.“
(Komenský)

Vliv knihy na rozvoj dítěte je stále velkým tématem diskutovaným mnoha odborníky v oblasti psychologie i pedagogiky. Kniha je jedním ze základních prostředků, které významně ovlivňují rozvoj dítěte, zejména pak jeho předčtenářskou gramotnost. V současné době je upozorňováno na pokles celkové čtenářské gramotnosti společnosti. Tento fakt je způsoben uspěchaností dnešní doby a atraktivností medií, které na člověka působí ze všech stran a výrazně jej ovlivňují. I přesto je význam knihy jako hodnoty a čtenářství jako výchovy k této hodnotě stále od dětství podporován a je považován za společensky důležitou disciplínu. Největší a primární vliv na čtenářské návyky dítěte má rodina. Dítě je výrazně ovlivněno přístupem rodičů k četbě a k literární kultuře celkově. Jeho vztah k dětské knize silně podporuje společná četba či předčítání rodiči. Na základy vybudované v rodinném prostředí může v rozvoji čtenářství navázat mateřská škola. Ta jako instituce, která se podílí na výchově a vzdělávání dítěte v součinnosti s rodinou, by se měla snažit podporovat a propagovat čtenářství všemi dostupnými prostředky. Společně by se měly podílet na tom, aby děti přijaly četbu a knihu jako součást běžného života. Toto poslání rodičů a učitele v raném věku dítěte je zvláště náročné a má pro ně celoživotně určující význam a platnost.

O problematiku dětských knih a možnosti práce s nimi se zabývám ze své pozice učitelky mateřské školy. Ačkoli jsem z praxe ovlivněna pozitivní zkušeností s přístupem rodiny i školy k rozvoji čtenářské pregramotnosti dítěte, jsem přesvědčena, že důležitou roli při budování vztahu ke čtenářství může hrát samotný výběr knihy. Mnou předložená magisterská diplomová práce a zejména její praktická část zjišťuje některá kritéria, které mohou hrát roli při výběru knih

pro předškolní dítě. Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jaký vliv má na rodiče jejich osobní zkušenost s knihou, zda jsou ovlivnitelní názorem učitelek v mateřské škole či vlivem médií, či jakou váhu pro ně má výtvarné zpracování knihy v poměru s literárním obsahem a do jaké míry se řídí celkovou uměleckou hodnotou knihy. Teoretická část práce představuje téma předčtenářské gramotnosti, ukazuje, jakými způsoby je vhodné vychovávat dítě ke čtenářství v rodině a jak jeho čtenářství dále rozvíjet v mateřské, případně základní škole. Práce se dále zaměřuje na význam knihy pro dětského čtenáře, seznamuje se s specifiky dětské knihy a s typickými žánry literatury pro předškolní dítě.

II. TEORETICKÁ ČÁST

1. Předčtenářská gramotnost, čtenářství

V úvodu je třeba uvést definici čtenářské gramotnosti a z ní odvozenou definici gramotnosti předčtenářské. Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (z angl. Organisation for Economic Co-operation and Development, dále 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 vlastních vědomostí a vlastního potenciálu (OECD, Reading Literacy). Přestože se OECD definici předčtenářské gramotnosti nevěnuje, je možné ji odvodit na základě toho, co je od předškolního dítěte v této oblasti očekáváno. Definici předčtenářské gramotnosti nám ovšem 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 získání 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).

Za předškolní období se považuje věk dítěte do šesti, respektive sedmi let, kdy dítě v České republice nastupuje povinnou školní docházku. Tento věk souvisí s předčtenářským obdobím. Gebhartová (1989) jej rozlišuje do tří fází. Do první fáze řadí děti mezi druhým a třetím rokem věku, druhou fází myslí věk dítěte od tří do pěti let a do třetí, předškolní fáze, zařazuje děti mezi pátým a šestým, případně sedmým rokem. Budoucího čtenáře pak definuje jako toho, kdo ještě nečte a s uměleckou slovesností se setkává postupně formou naslouchání nebo

ji vnímá ve vizuálně akustickém spojení. Příkladem může být sledování televize nebo prohlížení knihy souběžně s tím, jak je vypravován její příběh. Předčtenářská úroveň tedy zahrnuje ta vývojová stadia, kdy dítě ještě neumí samo číst, nicméně se s knihami postupně seznamuje jiným způsobem (Gebhartová, 1989).

Podle Chaloupky (1995) začíná vztah dítěte k četbě dřív, než má dítě potřebné znalosti ke čtení. Počátky můžeme hledat ve slovních hrách s rozpočítadly a říkadly, v období, kdy se dítě učí první jednoduché verše. Důležité je podle něj působení zvukové stránky jazyka, větších, uspořádaných slovních celků, jež se nějakým způsobem ukládá v mysli dítěte. Chaloupka (1995) také uvádí názory mnoha odborníků, kteří spatřují moment prvního vztahu dítěte ke čtenářství hluboko v raném dětství – v době, kdy dítě poslouchá pohádky vypravované nebo čtené dospělými. Tvrdí, že se taktéž objevují názory, že rozhodující období ve vztahu ke čtenářství nastává ještě dřív – v kojeneckém věku či dokonce před narozením dítěte. Z toho tedy vyplývá, že ačkoli se názory na to, kdy přesně se začíná budovat základ vztahu dítěte ke čtenářství, odlišují, lze tento moment zařadit do předškolního období.

Za čtenářství v pravém slova smyslu se považuje stav, kdy jedinec sám z vlastní chuti a vůle usedá s knihou a nerušeně a soustředěně si čte. Čtenářská gramotnost pak znamená, že dokáže porozumět čtenému, vystihne hlavní myšlenku, přemýšlí nad ní a přináší mu to radost (Havlíková, 1987).

Havlíková (1987) dále uvádí, že psychologicky pravým čtenářem je ten, kdo má s knihou intimní vztah, individuálně se setkává s knihou, jejími hrdiny, příběhem. Pravý čtenář není tedy ten, kdo předčítá svému mladšímu sourozenci nebo čte z povinnosti. Přestože jsou tyto činnosti podle ní také bohublé, pravým čtenářstvím nejsou. Můžeme tedy říct, že než se člověk stane opravdovým čtenářem, předchází tomu určité etapy vývoje a osvojení určitých činností a dovedností. Mezi ně patří zvládnutí techniky čtení, schopnost naslouchání, kritického myšlení a také umění své myšlenky vyjádřit a být schopný obstát v komunikaci s druhými.

1.1. Výchova ke čtenářství a její hodnota

Cílem literární výchovy v mateřské škole je působení na celkový rozvoj osobnosti dítěte uměleckými prostředky. Slovesné umění je významným a velmi účinným činitelem ovlivňujícím vývoj dítěte. Společně s jazykovou výchovou se literární výchova zaměřuje na jednu z klíčových oblastí – naučit děti ovládat mateřský jazyk, využívat jej k myšlení, dorozumívání a dalšímu vzdělávání (Jírová, Opravilová, Vaňková, 1989).

Literární výchova má ve výchovně vzdělávacím procesu mateřské školy své pevné místo. Metodické příručky pro učitele z dřívějších let mívaly ve značné oblibě dva výrazy – výchova k literatuře a výchova literaturou. Je nutné zdůraznit, že oba tyto směry nelze od sebe oddělovat, neboť se navzájem prolínají a doplňují a jejich společným cílem je práce s knihou jako uměleckým dílem.

Výchova literaturou znamenala, že literatura sama má být bezprostředně v mateřské škole „*výchovně využita*“ – odtud se pak odvíjí, že pokud možno každá postava v příběhu, každý obraz či každý čin byl nějakým způsobem hodnocen. Učitelky seznamují děti s literárními texty a současně ovlivňují jejich intelektuální, smyslovou a emocionální stránku. Působení uměleckého slova je nenahraditelným příkladem pro rozvíjení a obohacování dětské slovní zásoby. Je pro dítě zároveň přirozeným zdrojem poznávání okolního světa se všemi souvislostmi, pomáhá dítěti lepší orientaci. Chování oblíbených hrdinů se pro dítě stávají vzory k napodobování, pomáhají mu postupně nacházet své vlastní cesty k jednání, chování a prožívání. Ovšem této linii bývalo už i v minulosti často vytýkáno, že dětem nabízí pohled krajně zjednodušující a zkreslující. Samozřejmě, že literatura také vychovává, ale pokud tak činí, činí tak sama, nikoli tak, že se stává nějakým výchovným instrumentem. Taková výchova literaturou jako nástrojem, pomůckou vždycky nutně sklouzne ke zkreslení, významovému posunu nebo přinejmenším k tomu, že je dětem z celku literárního díla vtlučen jenom „*výchovný výtažek*“ a všechno ostatní jde stranou (Chaloupka, Škola a počátky dětského čtenářství, 1995).

Výchova k literatuře je druhý směr literární výchovy, který je pro učitelky (a rodiče bezesporu také) mnohem náročnější. Znamená cílevědomé formování vztahu dítěte ke knize a k literatuře vůbec. Je bezpochyby, že k literatuře dítě vychovávat potřeba je. Vede jej k celkové kultivaci prostřednictvím hodnotných kulturních zážitků, spojených se slovesným uměním a knihou (Jírová, Opravilová, Vaňková, 1989). Jako učitelé využíváme všech dostupných prostředků – předčítání, vyprávění, recitace, prohlížení obrázků a vyprávění o nich, dramatizace příběhů, výtvarné vyjádření dějových situací apod. To vše se děje systematicky a záměrně. Pro učitele jde o nelehký úkol snažit se v dítěti budovat základy pozitivního vztahu ke knihám nenásilnou a pro dítě přirozenou formou.

Je tedy zřejmé, že knihy zauímají důležité místo ve výchově dítěte. Vychováváme jednak k literatuře, ke vztahu k ní, a jednak také pomocí literatury.

Dle Opravilové (1984) jde z výchovného hlediska v literatuře pro malé děti zejména o dvě mravní kategorie – dobro a zlo. Zatímco dobro se prezentuje jako základní lidská povinnost, zlo jako něco, co se potrestá, co je zakázáno a co nám škodí. Pokud vychovatelé působí na dítě vhodně, mohou se u něj utvářet mravní postoje a mravní přesvědčení právě touto cestou dobra a zla. Literatura vychovává děti k samostatnosti, učí je přemýšlet a vybízí je k nějaké činnosti. Zanechává v nich emoce, se kterými se dítě učí pracovat. Touto aktivitou se dítě stává tvořivou osobností, která je schopna prosadit sebe i svůj názor.

„Výchova dítěte prostřednictvím literatury je dlouhodobý proces pozvolného působení rozličných faktorů, jejichž moc i hranice musíme znát. Ale jedno je jisté – dítě si v knihách aktivně své vzory a modely pro jednání hledá, tak jako si hledá přátele. (...) Knihy jsou pro děti nevyčerpatelným zdrojem uměleckých zážitků a poznání a zpravidla nechávají odezvu na celý život“ (Opravilová, 1984, s. 10).

2. Předškolní literární výchova a její podoby

Vztah k literatuře se pěstuje už u nejmenších dětí – pomocí dětských říkadel, rozpočítadel, básniček či obrázkových leporel. Tyhle činnosti se dějí přirozeně formou hry mezi dítětem a rodičem, a to vše určuje komplexnost dětského estetického citění. Rodič dítěti nejdřív předčítá či vypráví pohádky, později, když je dítě starší, s ním o knize už může komunikovat. Dítě si tak vytváří ke knize pozitivní vztah, stejný, jaký vidí u svých rodičů. Práce s knihou je jednou z osvědčených metod ve výchově, nejen ke čtenářství, ale i k jiným hodnotám. Podle Chaloupky (1995) dítě skrze knihu poznává svět, ve kterém žije, a také samo sebe. Spojuje si základní poznatky se svými představami a svou představivost si dál obohacuje.

Opravilová (1984) uvádí, že skrze práci s knihou se dítě nejen učí mateřskému jazyku, ale zároveň se rozvíjí i jeho fantazie a představivost.

„Dítě hledá analogie pro své jednání a pro vytváření mezilidských vztahů – promítá si svoje představy a zkušenosti a snaží se najít vzor, se kterým by se mohlo identifikovat a který by mu svým postojem ke světu, svým jednáním také napovědět při řešení problémů, které jsou pro ně přes svou jednoduchost velmi složité. Protože dítě živý vzor k přímé nápodobě ve svém nejbližším okolí často nenachází, přebírá tuto roli umělecké dílo.“ (Opravilová, 1984, s. 3)

Dítě se prostřednictvím knihy učí citlivosti, sounáležitosti, přemýšlení, přebírá základní lidské hodnoty. V pozdějším věku se učí s knihou pracovat jako s nástrojem k získávání nových informací a poznatků. To mu usnadňuje lepší komunikaci s ostatními, přizpůsobit se a umět žít ve společenství jiných lidí.

2.1. Zahrnutí literární výchovy v rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání

Tato podkapitola se zabývá tím, jakým způsobem je téma předčtenářské či čtenářské gramotnosti reflektováno v Rámcových vzdělávacích programech (dále RVP). Vzdělávání v České republice se uskutečňuje ve shodě se školským zákonem,

který upravuje předškolní, základní, střední, vyšší odborné a jiné vzdělávání ve školách a školských zařízení a stanovuje podmínky, za nichž se výchova a vzdělávání uskutečňuje. Státní úroveň v systému kurikulárních dokumentů představují Národní program pro vzdělávání a RVP. Národní program vzdělávání vymezuje počáteční vzdělávání jako celek. RVP vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy – předškolní, základní a střední vzdělávání. Školní úroveň představují školní vzdělávací programy, podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách. RVP konkretizují obecné cíle vzdělávání, specifikují klíčové kompetence důležité pro rozvoj osobnosti žáků, vymezují věcné oblasti vzdělávání a jejich obsahy a charakterizují očekávané výsledky vzdělávání (RVP PV, 2004).

Role Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV) spočívá v určení základního rámce pravidel a podmínek, jimiž se musí řídit instituce vzdělávající děti předškolního věku - mateřské školy, mateřské školy s programem upraveným podle speciálních potřeb dětí a přípravné třídy základních škol. Podstatným rysem obsahu RVP PV je zachování integrovaného pojetí vzdělávání. Proto se jeho jednotlivé oblasti vzájemně prolínají a není snaha je od sebe oddělovat. Na prvním místě je kladen důraz na akceptaci vývojových specifíků dětí předškolního věku s ohledem na každého jedince, jeho individuální možnosti a potřeby (Bečková, 2008).

Vzdělávací obsah RVP PV je rozdělen do pěti vzdělávacích oblastí: biologické, psychologické, intrapersonální, sociálně – kulturní a environmentální. Vzdělávací oblasti jsou začleněny v kapitolách „Dítě a jeho tělo“, „Dítě a jeho psychika“, „Dítě a ten druhý“, „Dítě a společnost“ a „Dítě a svět“ (RVP PV, 2004). Zkoumáme-li vztah dítěte a literatury, resp. vliv práce s knihou v předčtenářském období na rozvoj kreativity, intelektu, řeči a jazyka dítěte, je vhodné probrat podrobněji vzdělávací oblast RVP PV s názvem „Dítě a jeho psychika“.

V této psychologické oblasti RVP PV je uvedeno, že *„záměrem pedagoga je podporovat duševní 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, 2004, s. 18). Tento obsáhlý úkol je dále rozdělen do tří tzv. podoblastí: „Jazyk a řeč“, „Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace“ a „Sebepojetí, city a vůle“ (RVP PV, 2006). Níže se podrobněji zaměřuji na podoblast „Jazyk a řeč“.

V rámci Dílčích vzdělávacích cílů této podoblasti jsou zde uvedeny schopnosti, které má pedagog u dítěte podporovat a rozvíjet. Jmenujme řečové schopnosti a jazykové dovednosti receptivní (vnímání, naslouchání, porozumění) i produktivní (výslovnost, vytváření pojmů, mluvní projev a vyjadřování), komunikativní dovednosti verbální i neverbální a kultivovaný projev; osvojení si některých poznatků a dovedností, které čtení či psaní předcházejí, rozvoj zájmu o psanou podobu jazyka a další formy sdělení (výtvarné, hudební, pohybové, dramatické) (RVP PV, 2004).

Jakým způsobem může tedy pedagog rozvíjet předčtenářskou gramotnost a co patří do tzv. vzdělávací nabídky? Hra se slovy, slovní hádanky, společné diskuze a rozhovory na dané téma, vyprávění příběhů, ať už pravdivých nebo smyšlených, poslech četby, přednes, recitace básniček, dramatizace a zpěv, prohlížení knih a jejich ilustrací, činnosti a příležitosti seznamující děti s různými sdělovacími prostředky, jako jsou noviny, časopisy, audiovizuální technika, a jiné (RVP PV, 2004). Je tedy zřejmé, že je mnoho cest, jak se zaměřit na rozvoj čtenářských dovedností již v předškolním období. Děti v tomto věku již dokáží „číst“ z obrázku nebo názvu knihy, o čem příběh bude, jestli bude veselý nebo smutný, či kde se bude odehrávat. Další dovedností, která může být rozvíjena (a to především při předčítání), je vizualizace. Děti si doplňují, co asi hrdina vidí, slyší, co třeba cítí. Děti mohou také zakreslovat, co pedagog předčítá. Vizualizace mu pomáhá při porozumění textu. Z dalších dovedností, které jsou rozvíjeny, zmíním například dovednost pokládat otázky nebo propojovat si text s vlastní zkušeností (Těthalová, 2012). U dětí, které ještě neumí číst, se dá rovněž využít metody řízeného čtení. Učitel si připraví text, s kterým chce s dětmi pracovat. V daném

textu si najde pasáže, u kterých je vhodné se pozastavit. Může se jednat o situace, kde se hodí předvídat, co se stane v ději dál, případně o místo, kdy se může učitel dětí zeptat, zdali někdy zažily něco podobného. Klade jim otázky otevřené, na které není žádná odpověď špatná. Tím také rozvíjí dětskou fantazii, slovní zásobu a zkušenosti s něčím novým (Těthalová, 2012).

Za použití výše zmíněných metod lze očekávat zdokonalování dětí v oblasti jazykového a řečového rozvoje a celkového přístupu ke čtenářství. Mezi tzv. očekávané výstupy takto koncipovaného předškolního období patří porozumění slyšenému (zachycení hlavní myšlenky příběhu, sledování děje a jeho zopakování vlastními slovy ve správných větách), naučení se krátkých textů z paměti (reprodukce říkanek, písniček, pohádek, apod.), sledování a vyprávění příběhu či pohádky, vymyšlení jednoduchého rýmu, popsání situace (skutečné, podle obrázku), chápání slovního vtipu a humoru, projevoování zájmu o knihy, soustředěné poslouchání četby (RVP PV, 2004).

Na základě výše uvedených informací je zřejmé, že RVP PV věnuje rozvoji jazykových a řečových schopností, stejně jako aktivitám přímo spojených s knihami, rozsáhlý prostor a pozornost. I přesto, že RVP PV není záměrně konkretizován, jeho tvůrci mají poměrně přesnou představu o tom, jakými způsoby docílí pedagogové toho, aby předškolní děti byly schopné přemýšlet a komunikovat na takové úrovni, která je očekávána při nástupu do základní školy. RVP PV vymezuje úkoly týkající se výchovy zájmu dětí o literaturu (a čtení) a postupného seznamování s literárními texty. Celkový systém literární výchovy v mateřské škole tak má maximálně angažovat spontánní zájem dítěte.

Ačkoli je literární výchova v mateřských školách propedeutická, lze říci, že RVP PV a na něj navazující Školní vzdělávací programy ji dělají plánovitě a soustavně, což představuje nároky jak na děti, tak na pedagogy. Homolová tvrdí, že „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 se očekává, že je s dětskou literaturou dobře

seznámen. Homolová dodává, že literární výchova předškoláků klade také specifické nároky na osobnost učitelů mateřských škol (Homolová, 2009). Tatáž autorka se rovněž 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 stimulační 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. 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). Všechny výše jmenované aktivity a činnosti vzbuzují u dítěte zájem o literaturu a pomáhají také utvářet celkovou kulturnost dítěte.

3. Podpora čtenářství v rodině

„Nad všechny činitele, které mohou příznivě ovlivnit vztah dítěte ke knize, je pak dospělý prostředník. Jde zde o to, aby dítě bylo uváděno ve vztahu ke kultuře a k vědění v těsném partnerství s dospělými. Předpokladem realizace takových činností, které děti rozvíjejí, je, že dítě v těsném partnerství s dospělými se zaměstnává ve svých hrách a úkoly, na jejichž řešení nestačí vždy samo, ale které zvládne, když je někdo s důvěrou a sympatií sleduje. Když napomůže tou minimální, ale již postačující dávkou pomoci, aniž tím dítěti bere pocit, že ono samo věc zvládlo, že ono samo na to přišlo, že ono samo to pochopilo.“

(Helus)

Prvním a základním činitelem, který dítě formuje, je rodina, která má bezpochyby pro dítě nezastupitelný význam. Především má rozhodující vliv na rozvoj jeho osobnosti, a to jak v oblasti tělesné, duševní, tak i sociální. Příslušnost dítěte k rodině je součástí jeho identity. Dítě ji považuje za samozřejmost a je pro něj důležitá, protože v ní nachází uspokojení všech svých

dosavadních potřeb. Matka i otec jsou pro něj naprosto samozřejmou součástí rodiny jako jedné z významových složek světa dítěte. Sdílejí s ním převážnou část jeho života, jsou zapojeni do společné běžné denní rutiny. V této době si rodina nahromadí různé zážitky, které vytvářejí její společnou tradici a historii. Tato zkušenost přispívá k pocitu vzájemnosti rodinného soužití a činí jej jedinečným a smysluplným (Vágnerová, 2000).

Mezi takové zážitky, které rodina zažívá spolu, můžou patřit i chvíle společného čtení. Ve vztahu ke čtení se uplatňuje učení nápodobou. Dítě spíše volí variantu, která je běžná v jeho rodině. Jestliže dospělí členové rodiny běžně doma čtou a považují tuto činnost za součást svého životního standardu, budou se postupně takto chovat i jejich děti (Vágnerová, 2000). Rodina tak tedy může vytvářet nejlepší základ čtenářských návyků dítěte, pokud tedy má vlastní předpoklady a je schopna využít dostupných prostředků k tomu, jak dítě ke čtení a knize vůbec přivést.

Z hlediska čtenářských aktivit dětí jsou důležité tři základní charakteristiky rodiny: čtenářské zázemí v rodině, celkové rodinné klima a v neposlední řadě jejich sociální a ekonomický charakter (Gabal, 2003). Je potřeba zdůraznit, že pokud existuje oblast, v níž je rodinný příklad zvláště silný, je to právě oblast čtenářství. V rodinách, kde rodiče čtou a povídají si o čtenářských zážitcích, kde se odebírají různé časopisy, členové rodiny se knihami vzájemně obdarovávají, se bude dítě chovat naprosto přirozeně stejným způsobem. Dítě, které vyrůstá v prostředí, které je výše popsáno, je postupně přiváděno k tomu, aby jej čtení také zajímalo. V zásadě tedy platí, že rodičovský vzor je pro dítě první a rozhodující životní instrukcí, prvním vodítkem, co je správné a co ne. Takže chceme-li se ptát, jestli dítě čte, je na místě především otázka, jestli čtou právě jeho rodiče (Chaloupka, 1995).

Každý vztah v životě se musí pěstovat, jiné to není ani ve vztahu ke knihám. Proto lze říci, že v rodinách, ve kterých je kniha běžnou záležitostí, si k ní dítě vytvoří lepší vztah. Naskýtá se mu pak větší příležitost, jak se později stát

čtenářem. Pokud takové dítě bude od malička obdarovááno knihami a bude běžně vídat své rodiče a ostatní členy rodiny s knihou v ruce, bude mu připadat zcela samozřejmé si ke knihám budovat stejný vztah. Již od malička bude takové dítě zvyklé si s rodiči knihy prohlížet, ukazovat si obrázky, povídat si o nich, opakovat různé říkanky, které se v knihách objeví, přiřazovat obrázky, ale také poslouchat předčítání rodičů a hovořit s nimi o svých pocitech z příběhu či pohádky. Tyto společně strávené chvíle jsou pro dítě velmi důležité, dítě oceňuje, že si na něj dospělý udělá čas. Navíc se prohlubuje pocit sounáležitosti. Rodič je s dítětem v těsné blízkosti, aby vidělo dobře na obrázky. Zároveň mají v tom okamžiku společný zájem, a to pěknou dětskou knihu. (Pospíšilová, 2009). Takové dítě bude také zvyklé se zklidnit, posadit se a utěšit své myšlenky. Naučí se naslouchat druhým a vnímat smysl a děj čteného příběhu. Toto jsou důležité základní stavební kameny pro to, aby se z dítěte v jeho pozdějším věku mohl stát opravdový čtenář.

Chaloupka (1995) píše, že vzájemný kontakt mezi dítětem předškolního věku a jeho rodičem je obzvláště silný. Rodiče, kteří jsou s dítětem v každodenním úzkém kontaktu, mohou nejlépe sledovat jeho proměny, zájmy a nejoblíbenější aktivity. Slouží tak jako zprostředkovatelé k pochopení okolního světa. Obzvláště s matkou mívá dítě velmi silný citový vztah, tráví s ní nejvíce času, učí se od ní zacházet s řečí jako takovou. Tady velice záleží na rodičích a na jejich schopnosti a zejména ochotě s dítětem často a vhodně komunikovat. Chaloupka dále zmiňuje výzkumy, které poukazují na případy, kdy verbální komunikace mezi dítětem a rodičem není dostatečně rozvinutá, tzn. je omezená jen na míru nezbytně nutnou, čímž myslí základní sdělení, dotazy a odpovědi, příkazy směrem k dětem, případně napomínání, dítě od počátku svého ovládní řeči nepociťuje řeč jako nástroj dorozumívání mezi lidmi a zejména jako nástroj myšlení v plné jeho intenzitě (Chaloupka, 1995). Z toho plyne, že dítě potřebuje ke svému jazykovému a řečovému rozvoji komunikačně silné a pestré prostředí. Komunikace na takovéto omezené úrovni není dostačující jako základ pro rozvoj čtenářství. Je potřeba s dítětem aktivně komunikovat a naslouchat mu, poskytovat mu řečovou zpětnou

vazbu, ale také reagovat na jeho pocity, dojmy, vyprávění. Tím se nejen rozšiřuje jeho aktivní i pasivní slovník, ale také vyjadřovací schopnosti a schopnost rovněž naslouchat ostatním a porozumět jejich pocitům. Dítě se v rodině s bohatým komunikačním zázemím učí empatii, která velmi ovlivňuje průběh jeho socializace. Dostává-li dítě od rodičů dostatek komunikačních podnětů, vzbuzuje to v něm větší zájem o nové informace. Ačkoli je dítě ve své přirozenosti zvědavé a prahne po nových podnětech, je potřeba tento potenciál využít a správně uchopit a ne jej v něm nevhodně potlačovat.

Jak zmiňuji výše, Gabal (2003) uvádí jako jednu z důležitých charakteristik rodiny mimo jiné její sociální a ekonomický charakter. V jaké rodině se dítě narodí a v jaké vyrůstá, silně ovlivňuje jeho šanci stát se čtenářem. Z hlediska čtení je nejsilnějším prvkem socioekonomického zázemí rodiny úroveň vzdělání rodičů. Pokud rodiče mají vyšší vzdělání, zhodnocuje se tato charakteristika často ve čtenářských zájmech jejich dětí. Rodiče většinou sami více čtou a vytvářejí tak čtenářsky motivující rodinné prostředí i tím, že dětem čtou a o čtení s dětmi hovoří. Patří sem také větší množství knih doma, dovednost vybrat pro dítě knihu a ke čtení ho vhodně motivovat. Se vzděláním dětí úzce souvisí také jejich profesní zařazení. Čím vyšší je postavení rodičů v zaměstnání, tím častěji jsou rodiče schopni dítě přímo či nepřímo motivovat ke čtení (Gabal, 2003).

Pro četbu dětí je také důležitá i příjmová úroveň rodiny, v které vyrůstají. Celkový finanční standard rodiny je podstatný pro vznik rodinného zázemí lépe připraveného poskytnout dítěti podporu při utváření jeho čtenářských návyků. Je-li rodina lépe příjmově situovaná, je zpravidla vzdělanější a s vyšším pracovním postavením a zároveň častěji považuje knihu a práci s ní za důležitou (Gabal, 2003).

Rodiče, kteří svým dětem od začátku poskytují nejen milující, ale i dostatečně podnětné prostředí, dají mu tím ten nejlepší základ do budoucího života. Tento základ je potřeba budovat již od narození (můžeme dokonce říct i před narozením dítěte). Dítě, které sice samo ještě nemluví, je schopno velmi

silně prožívat a vnímat, co se kolem něj děje, jak na něj rodiče působí a komunikuje s nimi jinými způsoby, úsměvem, pláčem, apod. Dítě v této době dosyta vstřebává to, co vnímá z okolního světa a později to zužitkuje. Když se dítě dostane do věku, kdy již samo objevuje svět, je vhodné mu nechat dostatek prostoru pro jeho experimentování a zajistit mu k tomu vhodné podnětné prostředí - seznamovat dítě s knihou jako formou hry, společně, většinou naprosto přirozeně a bezmyšlenkovitě si s dítětem zpívat nebo jej učit říkanky. Čím více se kniha a práce s ní stane běžnou součástí života dítěte, tím je pro něj větší samozřejmostí, že ji samo později začne aktivně vyhledávat.

3.1. Úloha předčítání a vyprávění

Nadčasové zůstávají myšlenky Miluše Havlíkové, která se ve svých textech mimo jiné vyjadřuje právě k důležitosti předčítání. Dělí dětské čtenářství do tří fází: na období, kdy dítě ještě samo číst neumí; kdy dítě již samo číst umí a může; dítě je již čtenářem v pravém slova smyslu a hledá si ke knihám svou vlastní cestu (Havlíková, 1987).

První fází, kterou Havlíková identifikuje, je právě období, kdy se dítěti předčítá, protože samo ještě číst neumí. Autorka nabádá rodiče k tomu, aby se dítěti v tomto období intenzivně věnovali a ze společných aktivit nevynechávali 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“* (Havlíková, 1987, s. 8-9).

Tím, že dítě slyší a naslouchá rodiči, který mu čte, tak slyší a učí se spisovnému jazyku, správné výslovnosti a artikulaci. Posloucháním rodiče při předčítání dítě pozoruje a naslouchá čtenému textu, posiluje si postupně tuto dovednost, projíždí si text spolu s rodičem, i když ještě samo číst nedovede. Zjistí, že to, co rodič čte, je v knize rozděleno na slova a věty, učí se rozlišovat mezi těmito slovy a tvořit

jednoduché větné struktury (Hanzlovský, 2010). Při předčítání mají rodiče možnost dětem objasňovat pro ně neznámá slova a děti většinou vítají, když jim rodiče některá slova sami od sebe vysvětlují. Zpočátku je vhodné číst text s vědomím toho, že něco dítě ještě nezná a potřebuje to vysvětlit, později je dobré děti podněcovat k tomu, aby se samy ptaly, čemu nerozumí (Pospíšilová, 2009).

Mezi dětskými knihami je velký výběr a někdy je těžké vybrat tu pravou. Nejlepší je řídit se konkrétními kritérii, například do jaké míry jsou v konkrétní knize smyšlené a fantazijní prvky, zda knížka dětem pomáhá zvládnout některé jejich obavy a lépe poznat okolní svět (Bacus-Lindroth, 2004). Čtením rozličných příběhů se dítě učí rozpoznávat realitu a svět fantazie. Může se ztotožňovat s hrdiny příběhů a hluboce s nimi jejich příběhy prožívat. Dětem se také líbí příběhy, ve kterých někdo provádí nepravosti a takové jednání odsuzují. Učí se tak rozpoznávat právě hodnotu dobra a zla (Pospíšilová, 2009). Pravidelným předčítáním se děti také učí koncentrovat svou pozornost. Z vývojového hlediska není možné velmi malé děti udržet u intenzivní činnosti delší dobu. Jak děti rostou, prodlužuje se i doba, po kterou jsou schopny se na předčítání aktivně soustředit. Pravidelné předčítání předškolnímu dítěti alespoň 15 – 30 minut denně (nebo podle individuální potřeby dítěte) je velmi dobrým způsobem posilování schopnosti soustředění pozornosti (Pospíšilová, 2009).

Při čtení dětem hraje důležitou roli nejen výběr knihy, ale také prostředí, které rodiče zvolí. Odborníci se shodují, že takové prostředí by mělo být příjemné a podnětné (Šafránková, 2010). Nicméně to neznámá, že budeme doma vytvářet akademické prostředí. Naopak, je vítané a nutné, aby rodiče využívali jako důvod ke čtení a konverzaci s dětmi příležitosti a momenty, které vyvstanou během všedního dne. Důležité rovněž je, aby dítě mělo doma ke knihám běžný přístup. Dětská knihovnička by měla být utvářena tak, aby byly knihy v ní dětem dostupné a sloužily tak svému účelu.

Havlíková a jiní odborníci se také shodují na důležitosti angažovanosti rodičů při čtení a diskotování 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 vašim 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" (Havlíňová, 1987, s. 9). Vliv aktivní blízkosti rodičů je zásadní také pro Chaloupku, podle kterého se projevuje v rovině vedení rozhovoru (Chaloupka, 1995). Tyto rady mohou znít pro současné rodiče „nečtenářů“ staromódně, nicméně je lze považovat za ověřenou cestu, která umožní jejich dětem získat vztah ke knihám.

Havlíňová široce apeluje na rodičovskou zodpovědnost za celkový rozvoj řeči a vztahu k literatuře: *„Mluvit s dítětem je (...) první a nutná podmínka rozvoje jeho řeči, a tím i celé osobnosti. Nesete za ní odpovědnost jako rodiče. (...) Ve svém rozhovoru s dítětem však nejste odkázáni jen sami na sebe. Máte významného pomocníka, knížky pro děti. Knižka, kterou si s dítětem prohlížíte, kterou mu vyprávíte či (...) předčítáte, dává vašemu rozhovoru možnosti, jež vám pomáhají, abyste rozvinutou řečí vzbudili v duši dítěte vcítění, porozumění, nápad, myšlenku, důvtip a radost" (Havlíňová, 1987, s. 13).*

O dalších argumentech, proč dětem číst a věnovat se předčítání již od útlého věku hovoří Kateřina Šafránková, která pořádá kurzy pro další vzdělávání pedagogů a vydává periodikum Kritické listy: *„Schopnost dekódovat text, tedy přečíst jednotlivá písmenka a slova, není přímo úměrná schopnosti pochopit, o čem text pojednává. 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, 2010, s. 16-19).*

Shrneme-li výše uvedené poznatky a argumenty, lze říci, že rozvíjet jednotlivé čtenářské strategie a dovednosti mohou děti už ve věku, kdy ještě neovládají vlastní čtení. V rozvoji čtenářské gramotnosti velmi pomáhá, když dospělý dětem nahlas čte a s dětmi si nahlas o čteném vypráví. Důležitým faktorem je také podnětné prostředí a aktivita rodičů během předčítání.

4. Součinnost mateřské školy a rodiny při výchově ke čtenářství

Do mateřské školy přichází dítě zpravidla ve věku tří let. Přichází z rodiny, kde již dostalo základy hodnot a základy řečových a komunikačních dovedností. Vzhledem k tomu, že v současnosti dochází do mateřské školy značná část dětské populace, je proto přirozené, že *„do úvahy o vlivu na předčtenářské kulturní aktivity dítěte a na jeho přijímání uměleckých slovesných podnětů se dostává mateřská škola jako komponent nikoli okrajový, nýbrž z mnoha zorných úhlů velice významný“* (Chaloupka, 1982, s. 141). Mateřská škola, jakožto místo socializace s vrstevníky a místo, kde se dítě prostřednictvím institucionální výchovy dále vzdělává, je pro dítě prostředím komunikačně velmi bohatým. Dítě se učí jednak komunikovat s vrstevníky, tak s dospělými, kteří nejsou ani jeho rodiče, ani příbuzní. Získává tak nové zkušenosti, má možnost učit se nápodobou od někoho jiného než od rodičů, zejména od dětí stejně starých. Prostřednictvím nových prožitků zkouší, ptá se, objevuje a naprosto přirozenou cestou se připravuje na další období, kdy již bude docházet do základní školy. Mateřská škola se tak stává přirozeným přemostěním od hravého dětství k systematickému vzdělávání (Těthalová, 2011).

Jedním z hlavních prostředků výchovy v mateřské škole je hra, skrze níž se dítě učí, vypořádává se s okolním světem, zpracovává své prožitky, učí se společenskému rozhovoru. Poznává tak sebe sama, své silné i slabé stránky, dále se rozvíjí dětská aktivita a tvořivost. To vše jsou velice důležité aspekty v přípravě pro budoucí čtenářství.

4.1. Kritické myšlení

Aby dítě mohlo rozvíjet svou schopnost učení se a uplatňovat se ve společnosti druhých jako samostatná bytost, k tomu je zapotřebí kritického myšlení. Již v předškolním období můžeme děti k tomu dovést. Čtenářství rozvoji kritického myšlení výrazně pomáhá. Nejen samotný rozhovor s dítětem nad knihou, ale i schopnost převyprávět obsah příběhu včetně vlastního postoje. Už v předškolním věku se dítě může učit pracovat s informacemi, učit se předstoupit před skupinu dětí a vyprávět, sdělovat své poznatky. Dítě diskutuje s vrstevníky a prezentuje svoje názory. Kritickému myšlení se děti nejlépe učí vlastním činným přístupem. Učitel musí volit takové činnosti, u kterých dítě podněcuje k aktivitě, kde se dítě může projevit, něco objevovat, něco si prožít. Cílem učitele není, aby dítě slepě odříkávalo text, ale aby si tvořilo vlastní názory a postoje. Učitel je v tuto chvíli partnerem, oceňuje snahu a dává zpětnou vazbu. Pokud mu dítě důvěřuje, má pocit, že jeho myšlenky byly vyslyšeny, má radost. Právě tato radost bývá motorem pro další objevování. Všechny další aktivity, které vedou k touze po objevování, vedou také k rozvoji kritického myšlení. Právě mateřská škola je tím ideálním místem pro rozvoj této schopnosti.

4.2. Diagnostika v mateřské škole

Ačkoli je plně v kompetencích psychologa diagnostikovat dítě ve všech oblastech jeho vývoje a učitel by tuto kompetenci neměl přebírat, jistému hodnocení dětí se věnuje prostor také v mateřské škole. Blíže se zaměřím na diagnostiku řečových a jazykových dovedností dětí. K současnému hodnocení kapacity dětí předškolního věku se vyjádřily J. Bednářová a V. Šmardová. Ve své knize Diagnostika dítěte předškolního věku (2007) se obsažně zabývají řečí a jejími rovinami. Lexikálně sémantickou (neboli slovně významovou) rovinu odhalují autorky při vzbuzení zájmu o knihu, kdy je dítě schopno pojmenovávat předměty či děje na obrázku, projevuje zájem o obrázkové knížky a vyprávěné příběhy, klade otázky *proč, kde, kdo?* Zařazuje různé obrázky pod nadřazené pojmy, spontánně vypráví podle

obrázku, poslouchá pohádky, chápe jejich děj. Reprodukuje jednoduchou říkanku, umí zpaměti krátké texty.

Podle autorek Diagnostiky dítěte předškolního věku (2007) je morfologicko-syntaktická (gramaticko–skladebná) rovina řeči představena široce a náročně, např. dítě mluví ve větách, k podstatným jménům a slovesům postupně přidává přídavná jména, zájmena, rozlišuje mezi jednotným a množným číslem, tvoří souvětí souřadná, podřadná, užívá čas minulý, přítomný, budoucí, všechny druhy slov, mluví gramaticky správně. Je nepochybné, že všechny děti na všechna tato hlediska nedosáhnou a že jim budou dělat potíže zpočátku i na základní škole.

Pragmatická rovina upřednostňuje verbální formu komunikace, což si můžeme představit tak, že dítě živelně komunikuje o zážitcích, pocitech a přáních a jeho řečový projev po obsahové i formální stránce odpovídá běžné komunikaci předškoláka. Aktivně i spontánně navazuje řečový kontakt s dětmi i dospělými, dodržuje pravidla konverzace a společenských kontaktů (resp. se tak snaží pod vedením dospělého), dokáže zformulovat otázku, adekvátně na otázky odpovídat, popisovat situaci, událost, vyjadřovat své pocity či prožitky (Bednářová, Šmardová, 2007).

Diagnostika představuje i foneticko-fonologickou rovinu, můžeme říct rovinu výslovnosti či artikulační obratnosti. Současná mateřská škola je postavena před množící se jev, jakým je nedokonalá artikulace, kterou se učitelé a zejména logopedové snaží napravit řadou logopedických cvičení a pravidelnou a cílenou péčí o výslovnost dítěte.

Diagnostika řeči tak dává mateřské škole žebříček, o který se může opírat např. při závěrečném hodnocení dětí před vstupem do základní školy (Lepilová, 2014). Učitelky podle takové diagnostiky plánují a volí činnosti tak, aby dítě neustrnulo ve vývoji a mělo možnost se dále rozvíjet. Vychází z toho, kde se dítě právě vývojově nachází, čím je vybaveno z domova, na to navazují a poskytují mu, co zrovna potřebuje. Přistupují tak k dětem individuálně a využívají období dětské zvědavosti co nejplodněji.

4.3. Vliv osobnosti učitele

Výše zmiňovaná schopnost diagnostikovat úroveň řečových dovedností dítěte je pochopitelně závislá na literárně výchovných kompetencích učitelek. Všechny zmíněné kompetence, kterých by dítě mělo dosáhnout, mohou zůstat jen na papíře bez kultivovaných přístupů pedagogů mateřských škol. Úspěch veškerého působení spočívá především v osobnosti pedagoga, a to ne pouze v jeho kreativě, ale i v gramotnosti v širším slova smyslu. Touto gramotností je nejen dovednost správně, plynule a výrazně hlasitě číst, ale také schopnost estetického vnímání a kritického myšlení, znalost základních literárně-vědných poznatků i jazykově kultivovaný řečový projev (Gebhartová, 2011). Rodina se s mateřskou školou dělí o prvotní etapu výchovy a vzdělávání, ve které se utváří ony klíčové kompetence k tomu, aby se dítě vyznalo ve světě. Odtud tedy vychází i relativně vysoké nároky na pedagoga jako na *„profesionálního prostředníka mezi tištěným textem a nečtenáři, na pedagoga, který je vlastně dobrým či špatným interpretem literárních textů a umění vůbec“* (Gebhartová, 2011, s. 10). Žádáme-li po učiteli, aby byl tedy interpretem dobrým, měl by mít přehled o vývoji a osobnostech české i světové dětské literatury, měl by umět vybrat vhodný text pro své svěřence, který umí zajímavě dětem prezentovat, a to formou předčítání nebo vyprávění. Při těchto mluvních projevech je důležité, aby měl pedagog dobrý hlasový fond, se kterým je schopen hospodařit. Naprosto samozřejmým požadavkem je správná výslovnost učitele a spisovně užívaný jazyk, kterým hovoří. Je potřeba si uvědomit, že tréninkem hlasitého čtení se zlepšuje nejen úroveň předčítání dětem, ale celkový řečový projev učitele, který se postupně přibližuje tomu, aby jeho řeč byla sdělná, příjemná, rytmická, aby slovem opravdu komunikoval a aby byl dobrým mluvním vzorem pro své okolí, zejména pro děti (Svobodová, 1998).

Aby byla učitelka schopná pracovat s knihou tvořivě, musí vědět, že existují určité zásady práce s dětskou literaturou, které vycházejí z tradic, zkušeností, teoretických poznatků a ze zvláštností výchovného působení (Oprailová, 1989). Jedním z předpokladů úspěšné práce s knihou je vhodně vybraný text. Je důležité

k výběru přistupovat z více hledisek. Z hlediska obsahu činnosti volíme jiný text pro řízenou činnost, jiný ke čtení dětem ve volné chvíli či před spaním. Napovědět nám může také určitá atmosféra chvíle. Tyto okamžiky bychom neměli promeškat, „(...) děti by se měly setkávat s literárními díly v pravý čas, aby se mohlo uplatnit kouzlo textu, v čase, kdy je dítě připraveno a schopno jej přijmout a prožít“ (Opravilová, 1989, s. 25).

Dalším hlediskem, které je důležité respektovat, je věk dětí, jejich rozumové schopnosti, úroveň jejich jazykové kultury. Učitelka by měla vždy začínat jednoduššími a kratšími texty a nároky postupně zvyšovat. Také by měla být schopna vycítit, jakým textem může děti zaujmout a jakým naopak odradit. To ovšem neznamená, že by se učitelka měla záměrně vyhýbat textům, které vyvolávají záporné emoce, neboť i ty jsou součástí lidského života. Jen je potřeba s takovými texty pracovat opatrně, ve vhodné situaci, nepřiliš často. Texty obsahově smutné, zraňující, není potřeba doprovázet dlouhým vysvětlováním a zjemňováním, působí na dítě samy o sobě, je ovšem vhodné naznačit závěr s optimistickým vyústěním: „záleží i na nás, aby v našem životě bylo co nejvíce radosti a krásy“ (Opravilová, 1989, s. 26).

Potřebné je také zvážit hledisko, pro koho je vybíraný text určen, zda pro jednotlivce nebo pro skupinu dětí. Neméně důležité je vybrat vhodný text z hlediska návaznosti na jiné činnosti, ale i se zřetelem na činnost, která bude následovat (např. četba před odpoledním spánkem).

I při zachování všech uvedených zásad se záměr učitelky nemusí podařit. Příčiny mohou být různé, existuje mnoho dalších činitelů, které mohou průběh činností s dětmi významně ovlivnit. Je třeba se nad nimi zamýšlet a nenechat se neúspěchem odradit. V kolektivu třídy se vždy najdou děti, které se hůř koncentrují, které činnost nezaujme. S takovými dětmi je nutné pracovat víc individuálně.

4.4. Režim mateřské školy a možnosti práce s knihou během dne

V režimu běžného dne v mateřské škole se střídají spontánní aktivity s řízenými. Práce s knihou je součástí obojího. Je-li součástí vybavení třídy dětská knihovnička, děti mají možnost kdykoli během dne si knihu vypůjčit. Mohou v ní samovolně listovat, prohlížet si obrázky, povídat si o tom, co vidí, s kamarády i učitelkou. Mají-li děti zájem, mohou se nenásilnou formou seznamovat s písmeny. Vyhledávají si informace, čtou podle obrázků, společně nad ilustracemi diskutují, což podporuje jejich vyjadřovací schopnosti a rozsah slovní zásoby. Kniha se pro ně tak stává běžnou součástí jejich života, učí se s ní manipulovat, obdobně jako s hračkami.

Učitelka může práci s knihou použít v kterékoli části dne, ne jen v rámci řízených dopoledních činností. Při ranních hrách může číst skupinkám, případně individuálně jednomu dítěti krátké texty, básničky podle jejich přání. K obrázkům, které si děti prohlížejí v knihách či časopisech, může předčítat tištěné slovo, vést děti otázkami k uvažování. Hru dětí může vhodně doplňovat říkadly, která se vztahují k tématu hry, jednoduchými básněmi, které mohou děti inspirovat k rozvinutí hry. Během ranní pohybové chvíle má velký význam využití říkadel či rozpočítadel. Spojení slova s pohybem má význam pro rozvíjení rytmického cítění a pohybové představivosti (Opravilová, 1989). Při pobytu venku, během vycházek a her ve volné přírodě se může učitelka vracet k setkání s literárním textem a zopakovat jej. Využívá tak situace záměrně navozené, ale i náhodně vzniklé. Během pobytu v přírodě jsou téměř ideální podmínky pro přednes a čtení venku. Když děti slyší vítr, šumění stromů, pozorují hmyz a zvířata v parku, je to ideální příprava k práci s textem s přírodní tematikou. Dá se předpokládat, že v každé mateřské škole je zachován zvyk předčítání před odpoledním odpočinkem. Většinou se dětem čtou pohádky či příběhy, které na ně působí klidně a připravují je na spaní či relaxaci. Učitelka by měla zohledňovat také přání dětí a brát také v úvahu to, že některé složitější texty děti potřebují slyšet několikrát (Opravilová, 1989). Mnohé děti preferují před odpočinkem četbu na pokračování, je ale zároveň vhodné vybírat

knihy s ukončenými kapitolami, aby děti nebyly příliš napjaty do dalšího čtení. Pro ozvláštňení je možné také zařadit poslech reprodukované pohádky či relaxační hudby, ovšem nikdy by neměl zcela nahradit předčítání. V odpoledních hrách a zájmových činnostech jsou na místě spíše činnosti zábavného charakteru a individuální práce s jednotlivci či malou skupinou. Učitelka děti může vést k prohlížení knih a časopisů, předčítat jim krátké vtipné texty či básničky, pracovat s dějovými pohádkovými kartami, pexesem a jinými metodickými pomůckami pro rozvoj řeči a představitosti. Čas odpoledne může učitelka také věnovat individuálně dětem, u kterých pozoruje výraznou zálibu v dětské literatuře nebo naopak dětem, u kterých je jazykový a řečový vývoj opožděný.

4.5. Spolupráce mateřské školy s rodinou

Současná běžná rodina by měla být schopna pomoci naplňovat cíle v oblasti čtenářských dovedností. Je potřeba si uvědomit, že v průběhu předškolního vzdělávání není škola schopna sama bez podpory rodiny zajistit kvalitní osvojení čtenářských návyků. Reálně není dostatek času a prostoru na každodenní procvičování a upevňování. S nástupem dítěte do mateřské školy v žádném případě nekončí povinnost rodičů v přípravě dítěte na budoucí život, mateřská škola pouze doplňuje výchovu rodinnou. Je velmi důležité, aby mateřská škola s rodinou úzce spolupracovala.

V prvních fázích vývoje může být pro rodiče obtížné si představit, že doporučené aktivity rozvíjejí předpoklady ke čtení. Týká se to hlavně rozvoje smyslového vnímání, rozvoje jemné a hrubé motoriky, časoprostorové orientace. Rodiče musí pochopit, že všechny činnosti dětí v mateřské škole mají svůj význam. Názor širší veřejnosti, že si děti v mateřské škole jen hrají, je zcela neopodstatněný. Učitelky všechny činnosti pečlivě plánují, aby se každé dítě harmonicky rozvíjelo podle svých potřeb. I když se může zdát, že dítě zvládá některé dovednosti, pojmy a činnosti snadněji, není žádoucí, aby se etapy přeskakovaly nebo některé vynechávaly úplně. Je nutné stále postupovat

od nejjednoduššího ke složitému, od známého k neznámému, od názoru k představám (Tomášková, 2015). Mnozí rodiče si myslí, že příprava na čtení spočívá v učení písmen a jejich poznání. Dítě předškolního věku se pochopitelně naučí písmena díky své paměti, přípravě na čtení ale předchází řada jiných činností, které dítě potřebuje zvládat a osvojovat si. Rodiče si musí uvědomit, že dítě by mělo získávat co nejvíc nových vědomostí, znalostí a dovedností v přirozených situacích, pomocí pohybových aktivit a vhodně zvolených her. Dítě se nejčastěji učí nápodobou, je tedy nutné si uvědomit, že napodobují jak kladné, tak i záporné činnosti rodičů, učitelek i ostatních dospělých. To se týká i řeči – aby děti dobře a správně mluvily, potřebují náš správný řečový vzor. Dalším úkolem učitelů i rodičů je nabízet dítěti podnětné prostředí. Děti by měly mít doma i v mateřské škole k dispozici knihovničku s dětskými knihami, které si mohou kdykoli půjčit. Je nutné vést děti k tomu, aby se s knihami samy seznamovaly, prohlížely si je, diskutovat s nimi o knihách, co se jim na nich líbí, co si myslí, že se v nich dozvědí a proč jsou pro ně zajímavé.

Jak rodiče, tak i učitelé by měli děti seznamovat s obchodem, kde se knihy kupují, případně půjčují, a také s nimi občas knihkupectví či knihovny navštívit. Děti můžeme učit vyhledávat dětskou literaturu a najít si pro ně zajímavou knihu podle ilustrací. Vedeme je k tomu, aby věděly, jak se s knihou zachází, seznamujeme je s tím, kdo a kolik lidí se na výrobě knihy podílí, kdo je to ilustrátor, jak se jmenuje člověk, který knihu píše, co je to obal a vazba knihy. Můžeme si s dětmi také knihu vyrobit, děti si mohou hrát na spisovatele, ilustrátory i vazače knihy. Děti tak zjistí, kolik práce se musí vynaložit při výrobě knihy, budou si jí tak víc vážit, můžeme jim nastítnit, jak je kniha v obchodě finančně náročná a (nejen) proto velmi hodnotná (Tomášková, 2015).

V neposlední řadě je úkolem rodičů i učitelů děti přivádět ke kultuře obecně, navštěvovat divadelní představení či koncerty. Před každou takovou návštěvou bychom děti měli seznámit s připraveným programem, měli bychom dětem krátce přiblížit obsah představení a říci jim, čeho si mají všimnout. Velmi důležité je také děti

poučít o pravidlech chování. Po skončení s dětmi představení reflektujeme, klademe jim otázky a společně hodnotíme, co se komu líbilo či nelíbilo.

Vhodné je také zařazení společného čtení dětí a rodičů v mateřské škole. Někdy můžou dětem předčítat rodiče, jindy zase učitelka, společně se mohou nad knihou zamýšlet. Rodiče mohou pracovat s dětmi pod vedením učitelky. Těmito a dalšími obdobnými činnostmi se dobře navazuje forma spolupráce rodičů a mateřské školy.

Pouze dobrou spoluprací můžeme dítěti pomoci zvládnout počáteční obtíže a pomoci mu v jeho rozvoji. Je zcela zásadní, aby učitelé považovali rodiče za své partnery a aby mezi nimi vznikl vztah plný důvěry, pochopení a porozumění. Učitel by měl pravidelně (a hlavně pravdivě) seznamovat rodiče s pokroky jejich dítěte, neměl by jej srovnávat s jinými dětmi, ale s jeho vlastními předešlými výkony. Rodiče by mělo zajímat, jaké činnosti v mateřské škole probíhají, čím se škola profiluje, jak spolupracuje s ostatními institucemi. Je taky vhodné, aby učitelé rodičům vysvětlili a ukázali postupy, jak s příběhem a s dětmi společně pracovat, a hlavně je seznámit s důvody, proč jsou tyto činnosti tak důležité.

5. Specifika dětské knihy

Literatura pro děti se vyčleňuje především tím, že je mentálně blízká nedospělým čtenářům. Představuje specifický komunikační okruh, který má své stabilní věkově vyhraněné publikum, typické žánry, specializované autory, ilustrátory, nakladatelství a časopisy (Peterka, 2006). Lze konstatovat, že jednotná definice literatury pro děti neexistuje. Na těžkosti při utváření této definice upozorňuje Hansonová. Tato autorka přichází se široce pojatou verzí, když literaturou pro děti označuje „*materiál obsahující prvky představitosti, vytvořený a zejména čtený a poslouchaný dětmi*“ (Hanson, 1998).

Je to právě Komenský, komu je přičítáno prvenství v rozeznání a zdůraznění zvláštního významu knihy pro děti. Slovy Chaloupky, „*Komenský formuloval význam knihy nejen pro vzdělávání dítěte, ale i pro jeho citový život, pro pocit*

radosti, dobra, celkový rozvoj. Komenský vlastně jako první formuloval 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).

Prohlížení knih a jejich čtení představuje pro děti oblíbenou činnost. Navíc kniha, s níž se dítě seznámí již v raném věku, může zanechat odezvu na celý život. Opravilová hovoří o poslání dětské knihy a zdůrazňuje, 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 fonemický sluch a schopnost verbální komunikace*" (Opravilová, 1984, s. 11).

Různou měrou se v literatuře pro děti projevují tři estetické priority – jedná se o funkci socializační, imaginativní a vzdělávací (Peterka, 2006). Funkce socializační podporuje schopnost dítěte být sám sebou a žít s druhými lidmi. Funkce imaginativní v dětské literatuře má za cíl rozvíjet volnou fantazii (tj. humor, nonsens, tajemství), hravost a tvořivost. Funkce vzdělávací podněcuje zájem o široké poznání života (např. skrze dětské encyklopedie). Podle Peterky (2006) plní složka didaktická v celkové skladbě literatury pro děti o něco významnější roli než v literatuře určené dospělým. Pro děti představují knihy jeden z prvních pramenů vědění, s nimiž se dítě učí pracovat. Pro většinu pedagogů a psychologů zůstává kniha jedním z nejdůležitějších zdrojů poznání a nástrojů nutných k celkovému rozvoji osobnosti dítěte.

Literatura určená pro děti by měla splňovat určitá kritéria, např. by měla uspokojit dětskou potřebu. Hyhlík argumentuje nutností uspokojovat potřebu odpovědí na otázky proč a jak (Hyhlík, 1958 in Homolová, 2009). Odtud podle něj vychází příběhy o překonávání překážek, o nebojácnosti. 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 tak, aby byly rozumově dětem přístupné (Hyhlík, 1958 in Homolová, 2009).

V krátkosti se zmíním o umělecké hodnotě literatury, která se samozřejmě nevztahuje pouze na literaturu pro děti. Pojem hodnoty je poměrně těžké vymezit.

Obecně je možné shrnout, že hodnota je to, co vychází z našeho hlubokého vnitřního přesvědčení, že je to správné. Naše vnitřní hodnotová orientace je vlastně to, co z nás dělá člověka, jakým jsme. Z toho lze soudit, že hodnoty jako takové jsou pro člověka a celou společnost velice důležité (Dorotíková, 1998). Dle Peterky (2006) je pak umělecká hodnota literárního díla *„dána jeho přínosem literatury jakožto specifickému oboru tvůrčí práce. (...) Rozmanité podoby a stupně umělecké hodnoty naznačují přívlastky jako univerzální, vrcholná, trvalá, převratná, vývojová, dobová. (...) Pro zdravý literární život má celé toto hodnotové spektrum své opodstatnění“* (Peterka, 2006, s. 212).

5.1. Synkretismus v dětské četbě

Přístup předškolního dítěte ke skutečnosti se vyvíjí. Jeho zkušenosti jsou zprvu 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.

Tyto tzv. nenáhodné podněty identifikuje Chaloupka jako *„zcela záměrné, cílevědomé, přímo kulturně zaměřené (...) připravující budoucímu dětskému čtenářství půdu tak řečeno programově“* (Chaloupka, 1995, s. 17) a řadí mezi ně předčítání či vyprávování pohádek a povídaní o nich, televizní večerníčky, obrázkové knížky bez textu nebo s minimem textu čteného rodiči, písničky, říkanky a další. Podněty tohoto druhu mají nezanedbatelný význam, *„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).

Homolová (2009) se věnuje 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 osvojené 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" (Homolová, 2009, s. 29).

Výše zmiňovaný termín se vztahuje ke skutečnosti, že vnímání dítěte se vyvíjí. Dítě v určitém věku vnímá podněty jinak, než je bude vnímat později. Chaloupka (1995) se věnuje skutečnosti, že podněty k dítěti přichází zvenčí, což nazývá „vstupem“, avšak zpracovávají jsou „uvnitř dítěte“. Co se týče tzv. vstupu, „*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, na místě je tedy opět zdůraznění role dospělého.

5.2. Ilustrace v dětských knihách

Tvorba ilustrací pro děti je specializovaná disciplína, která má v české kultuře bohatou tradici. Ačkoli ilustračních technik je celá řada, zejména v literatuře pro „nečtenáře“ je důležitá čitelnost a srozumitelnost obrazu pro dítě. Ilustrace znázorňují převážně postavy z reálného, ale i nereálného světa, věci, které dítě obklopují, tak jak jej znají ze svého života. Mezi prvními knihami, se kterými se dítě setkává, jsou leporela. V nich se dítě učí tyto symboly číst, proto musí být jejich ztvárnění pro dítě uchopitelné. Ovšem ani později, v knihách, kde převládá literární obsah, nemůžeme opomíjet důležitost doplňujících ilustrací. Obrázky dokreslují děj, děti se pomocí nich učí estetickému vnímání a obrazotvornosti. Je-li ilustrace jednoduchá a dětskému čtenáři blízká, je pak pro něj srozumitelná i bez doprovodného předčítání. Podíl ilustrací a textu se pochopitelně mění podle toho, pro jakou věkovou skupinu je kniha určena. Zejména u knih pro předškolní děti ilustrace nejsou jen pouhým doplněním textu, naopak dítě, které zatím neumí

číst, zaujmou jako první. Někdy tvoří text knihy jen několik řádek a ilustrace jsou to hlavní. Je proto důležité, aby měly samy o sobě informativní hodnotu. Výtvarně dobře provedené, milé a poetické ilustrace umožňují dítěti číst svým způsobem (Bacus-Lindroth, 2004).

Opravilová vnímá obrázkovou knihu pro předškolní dítě jako významného zprostředkovatele cesty k umění a označuje ji za počáteční pojítko mezi uměním slovesným a uměním výtvarným (Opravilová, 1989). Je podle ní důležité propojit v dětské literatuře stránku výtvarného zpracování a literárního obsahu v přijatelném poměru: *„Slovo by v dětské knize nemělo chybět, je nástrojem myšlení a dorozumívání, které je vlastní právě jen člověku, a v předškolním věku se tento nástroj tvoří a rozvíjí. Malé dítě nečte, ale naslouchá. Obrázek nebo ilustrace v knize slyšený text umocňuje, pomáhá dítěti naplňovat slovo konkrétním obsahem, dává mu určitý smysl. Působí na vytváření a rozvoj fantazie a představ, vyvolává silnou citovou odezvu“* (Opravilová, 1989, s. 27). Opravilová dále uvádí, jak je důležité, aby učitelka v mateřské škole byla vybavena dovednostmi bohatě využívat práci s ilustrovanou knihou či doplňovat čtení a vyprávění vhodně zvolenými obrázky. Dětské zážitky jsou pak hlubší a trvalejší, děti lépe chápou obsah a smysl textů se postupně se seznamují s výtvarnými projevy mnoha ilustrátorů a výtvarných umělců.

Ovšem menšinově se objevují i názory, že je chybou, aby dětská literatura byla doplněna ilustracemi. Podle Bettelheima (1976, in Trávníček, 2007) jsou ilustrace samy o sobě dobré, přesto pohádkám přinášejí jen pramálo dobrého. K vyjádření se odvolává na Tolkienův názor: *„(...) Když se v pohádce praví ‚Vyšplhal na kopec a dole v údolí spatřil řeku,‘ ilustrátor zachytí (...) vlastní představu této krajiny. Každý posluchač však bude mít svůj vlastní obraz stvořený z kopců, řek a údolí, s nimiž se v životě setkal, ale především z Kopce, Řeky a Údolí, které pro něho představovaly první ztělesnění tohoto slova“* (Bettelheim, 1976 in Trávníček, 2007, s. 34).

Lepilová (2014) tvrdí, že ilustrace v dětské knize neplní pouze estetickou funkci, ale také úlohu poznávací, naučnou. Podle ní současné děti mají čím dál víc problém s konkretizací detailů ze světa lidových říkanek či pohádek, mnohdy neznají z osobní zkušenosti přírodní jevy ani zvířata z venkovského prostředí. Zde právě spočívá funkce ilustrátora vedle vypravěče knihy pro děti. Lepilová zároveň tvrdí, že na druhé straně bývají ilustrátoři ovlivňováni právě důrazem na funkci literárního žánru, takže např. naučná funkce literatury pro děti vede ilustrátory k tomu, že se odklání od zvýraznění symboličnosti, která ovšem podporuje fantazijní schopnost dítěte. Podobně se k funkci ilustrace vyjadřuje také Holešovský: *„(...) je důležité si uvědomit, že mezi různými druhy ilustrace budou jisté rozdíly co do jejího významu i její funkce. U naučné ilustrace, v našem případě u ilustrace k uměleckonaučné literatuře, bude v popředí její význam ujasňovací, vysvětlovací, podíl, jímž přispívá k rozvoji rozumového poznání. Ne tak u vlastní umělecké ilustrace; tu nám půjde především o posílení prožitku uměleckého díla novým, dalším druhem umění a o probuzení a rozvíjení zájmu o výtvarné umění“* (Holešovský, 1977, s. 9).

Místo ilustrace v dětské knize má zcela jistě nezastupitelnou roli. Obraz jako výtvarný projev může být významným podnětem k poznávacím i k vyjadřovacím schopnostem dítěte. Obrazová ilustrace je obecně považována za podnět k rozvoji fantazie dítěte, zároveň aktivizuje samostatné vyprávění dětí. Moderní ilustrace proto podněcuje k dalšímu hledání souvislostí, k hlubšímu prožitku textu, stává se aktivizujícím faktorem, který posiluje působení slova literárního textu, ale současně poskytuje možnost, aby se obraz osvobodil od slova a aby byl vnímán jako samostatný estetický jev (Holešovský, 1977). To, že ilustrace napomáhá rozvoji estetického cítění, přispívá dlouhodobě ke zvýšeným nárokům na tuto součást dětských knih.

5.3. Čtení jako hra

„Z pozice vychovatele má hra založená na realizaci vnímaného příběhu pro děti přínos v soustředění se na mluvené slovo, v aktivním naslouchání, analyzování, přemýšlení zapamatování a vybavování. Dále se dítě učí vyrovnat se symbolikou a abstrakcí, tu proměňovat v konkrétní představy a ty ztvárňovat v konfrontaci se svými zkušenostmi. Soustřeďuje se na mluvené slovo bez opory o jiné konkrétní vjemy a ve spojení s realizační hravou aktivitou se koordinuje činnost obou mozkových hemisfér. V neposlední řadě se upevňuje vztah s dospělým, který mu příběh zprostředkovává“ (Koťátková, 2005, s. 37).

Vágnerová a Valentová (1991) vnímají hru jako převládající činnost v předškolním věku. Podle nich uspokojuje různé potřeby dítěte, např. potřebu stimulace a učení, potřebu aktivity, potřebu sociálního kontaktu. Homolová (2009) zas hru vnímá jako podstatnou aktivitu, prostředek, který dítěti pomáhá získávat vlastní autonomii. Usilování dítěte o vlastní autonomii probíhá nejen v reálné situaci, ale také v situacích symbolických. Základní situací pro předškolní dítě je právě hra, podle Homolové to mohou být ale i situace, kdy se celé toto snažení dítěte děje v rovině znakové a fantazijní.

Vrátím se ke knize z pohledu dítěte. Slovy Gebhartové, *„kniha v rukou dítěte figuruje v útlém věku jako jedna z hraček“* (Gebhartová, 1989, s. 16), obdobně pak čtení je aktivitou, která je v předškolním věku stejně jako jiné aktivity vnímána dětmi jako hra. Právě knížky – hračky jsou materiálem, ve kterém dítě poprvé uchopuje význam slov. Jedná se o leporela, obrázkové publikace, ale třeba i omalovánky. Funkcí literatury pro děti je mimo jiné obohacovat dětskou běžnou realitu. 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).

Z hlediska vývoje dítěte se proměňuje také přístup ke knize jako hračce. V období nemluvněte, tedy prvního roku života, dítě zatím knihu chápe jen jako objekt ke hraní. Především zpočátku nijak nerozpoznává informaci, kterou kniha obsahuje. Podle vospělosti dítěte je možné postupně začít s prohlížením jednoduchých obrázků a povídáním si o nich. K tomu lze využít především různá obrázková leporela.

V batolecím období se hra stává pro dítě ukazatelem osobnosti, protože ji provozuje s vážností a zaujetím. Hlavní charakteristikou hry je vynalézavá a živá fantazie, kdy skutečnost a obrazotvornost dokonale splývají (Homolová, 2009). Takto staré děti mají rády obrázkové knížky, leporela nebo říkanky. Vyžadují, aby se jim předčítalo a o obrázcích s nimi hovořilo.

Předškolní věk je obdobím počátku dětského čtenářství. U dítěte se projevuje potřeba fantazijní zážitkovosti, kterou dítě uspokojuje jednak ve hře a zejména pak v literárních obrazech. Pro dítě v předškolním věku se hra stává jeho hlavní činností. Děti v tomto věku bývají často upovídáné a hrají si se slovy. K větší vyjadřovací plynulosti jim pomáhají říkanky, písničky, i delší básničky. Velkou úlohu v rozvoji řeči a fantazie představuje pohádka. Dítě již je schopno vnímat delší vyprávění, rozumí mu a zamýšlí se nad ním. Požaduje neustálé opakování stejných příběhů a opravuje případné chyby vypravěče (Vášová, 1995). Pohádka je pro dítě velmi přirozenou formou hry, protože odpovídá duševnímu obzoru dítěte předškolního věku. Svou časovou neurčitostí (např. byl jednou jeden, bylo nebylo), záhadným umístováním (za sedmero horami), typizováním, oživováním neživého, zlidšťováním zvířat, fantastikou jsou právě pohádkové příběhy dětské mentalitě blízké (Homolová, 2009).

Koťátková (2005) také vyzdvihuje fakt, že opakované čtení může děti vést ke spontánním hrám, v nichž se objevují postavy a motivy, které znají z příběhů či pohádek. Dítě si tak může v bezpečném prostředí rodiny nebo mateřské školy

zkoumat chování převedené z imaginárních představ do konkrétní hry. Zároveň tím, že ve hře řeší konflikty a problémy, které jsou v jejich motivech obsažené, si rozšiřuje svou osobní a sociální identitu. Je tedy zřejmé, že tyto hry, které jsou založeny na opakovaném předčítání nebo vyprávění příběhů dospělými, mají pro dítě nezanedbatelný význam. Ať už je hlavním úkolem dospělého zastávat roli zprostředkovatele příběhu, který dítě zaujme a inspiruje ke spontánní hře, či se dospělý hry sám zúčastní, navrhuje její pravidla a formu, je jeho úloha v tomto procesu nenahraditelná.

6. Typologie literatury pro předškolní dítě

Dětskou literaturu lze členit na základě různých hledisek. Nejběžnějším je hledisko ontogenetické, které zohledňuje vývojové stupně dítěte. Takto lze rozdělit díla pro děti dle vhodnosti pro určitý věk, tj. na literaturu pro předškolní věk (0-6 let), mladší školní věk (7-11 let), starší školní věk (12-14 let). Za další možné členění literatury pro děti je považováno hledisko genologické, které staví na rozdělení textů podle literárních druhů a žánrů (Gebhartová, 1989). Ovšem ani jedno ze jmenovaných členění není zcela přesné. Je obtížné zařadit některé knihy podle genologického hlediska, obdobně problematické může být hledání mezníku mezi jednotlivými vývojovými stupni. Klíčová je zde tedy role dospělého, rodiče či pedagoga, který vhodnou literaturu pro dítě vybírá s ohledem na vyspělost dítěte.

6.1. Typické žánry pro předškolní dítě

Dá se říci, že žánrové skladbě charakteristické pro předškolní období dítěte dominují lidová a autorská poezie, literární adaptace lidových pohádek, pohádková tvorba autorská a jednoduché příběhy z dětského života (Homolová, 2009). Mezi výčtem nesmíme opominout také bajky nebo příběhy o zvířatech či uměleckounaučnou literaturu.

6.1.1. Pohádka

„Pohádka má týž základ jako hra a počáteční kresba, jejím úkolem je být školou fantazie.“ (V. Příhoda)

„(...) pohádka je pro každé normální dítě tou nejzdravější potravou, ne nějakým pamlskem, ale každodenním, velmi výživným chlebem.“ (K. Čukovskij)

Nejtypičtějším žánrem, bez kterého si literaturu pro děti jen těžko představíme, jsou pohádky. Jedná se o žánr, který je v literatuře přítomen po staletí a který patří k nejstarším vyprávěcím epickým žánrům. Slovy Gebhartové, *„pohádka má své domovské právo v lidové slovesnosti“* (Gebhartová, 1989, s. 21). Pohádka je prozaický útvar se smyšleným dějem, ve kterém povětšinou dobro vítězí nad zlem. Vychází z bájných představ lidí, nese v sobě životní moudrost, vyjadřuje přání (touhu) lidí po spravedlnosti. Nejdříve se pohádky přenášely lidovou slovesností, později se zapisovaly. Dělíme je na umělé, u kterých známe autora, a na lidové, u kterých je autor neznámý. Pohádky také můžeme dělit na fantastické, zvířecí, legendární a novelistické.

Jak již zmiňuji výše, pohádka je pro dítě velice významným prostředkem pro rozvoj jeho fantazie. Dítě se může v pohádce přenést do jakékoli role, být princeznou či čarodějnici, rytířem nebo banditou, může zažívat neuvěřitelná dobrodružství. Učí se, že vše, co člověk v životě udělá, s sebou nese následky, učí se přebírat zodpovědnost za své jednání. Podle Příhody (1964) je pohádka také prvořadým činitelem rozvíjení kultury dětské řeči. Zmiňuje se o neobyčejné prostosti stylu, jasnosti a obraznosti, která je vlastní právě pohádkám (Příhoda, 1964 in Lepilová, 2014).

Lepilová se zamýšlí nad zvláštností pohádky a důležitostí tradice jejího vyprávění a předávání: *„Přináší pocit pohádkovosti, je to zážitek svého druhu. Ale nepřináší ho např. dnešní tzv. minipohádky, funkční texty pro rychlé uspávání. Pohádka totiž není původně literatura, pohádka je vyprávění, povídání (...). Podle K. Čapka se pohádka rodí z potřeby vypravovat a rozkoše vypravování naslouchat! (...) Celé generace dětí od útlého věku stále baží po vyprávění pohádkových příběhů.“*

Pohádka má obrovský význam ve vědomí tradice a podstaty literatury, spojení individuálního a obecného, národního a univerzálního pravzoru (archetypu) v ústní i písemné slovesnosti. Někdy proto u dětí neuspějí moderní pohádky, pokud se příliš vzdálí duchu klasické lidové pohádky" (Lepilová, 2014, s. 29-30). O rozkoši, kterou dítě z pohádky zažívá, se zmiňuje také Trávníček (2007), ta je podle něj opřena o dva pilíře – o zvědavost dítěte a o setrvačné prodlévání v jistotách. Podmanivost pohádky spočívá právě v tom, že dokáže skloubit obojí – napínavý děj i očekávané vyústění, v němž nakonec zlo bude přemoženo dobrem a bude spravedlivě potrestáno.

V první polovině devatenáctého století probíhaly u nás diskuze o vhodnosti předčítání pohádek nejmenším dětem a o tom, jakou má pohádka vlastně hodnotu a funkci – zda literární či didaktickou. K tématu se Havlínová vyjadřuje následovně: *„Pohádka zpřístupňuje dítěti první plný obzor světa, v němž má zlo svoje nepopiratelné místo v podobě neskutečného příběhu. V pohádce je neznámé a nepochopitelné nahrazeno fantazijním. Také zlo. Avšak nejen to. Dítě v pohádce kromě toho nalézá všechno ostatní, co potřebuje jako protiváhu k zvládnutí svého setkání se zlem. Potřebuje především bezpečnou pozici ve vztazích daných řádem společenského uspořádání, to znamená, že v osnově příběhu potřebuje v nějaké podobě nalézt alespoň některou z postav sobě blízkých"* (Havlínová, 1987, s. 86).

Havlínová (1987) dále píše, že zatímco pro dospělého je pohádka únikem z reality do světa dobra, pro dítě, které žije v idylickém světě, je pohádka prvním vpádem do skutečného světa, kde se dobro utkává se zlem. Ve stabilním rodinném prostředí, kde je dítě obklopeno láskou, nemá možnost se se zlem prakticky potkat, nicméně připravit dítě na zlo je stejně tak důležité, jako jej seznámit s dobrem. Tuto zkušenost mu přináší právě pohádka. Zatímco dobro, pocit bezpečí a lásky má dítě z rodiny, zlo k němu musí přijít odjinud – skrze pohádku. Ovšem je potřeba, aby v pohádce byl nastolen určitý řád mezilidských vztahů, něco, k čemu se dítě může upnout, co zná.

To, že v pohádkách vystupují postavy rozdělené na dobré a zlé, a že většinou dobro vítězí, vyhovuje velmi silnému smyslu dětí pro spravedlnost. Pohádka velmi vhodně vyvolává emoce jako láska, radost, náklonost, ale i strach, odpor. Předškolák pocitovou složku stále upřednostňuje, nečeká na realistické odpovědi, snaží se spíše objasnit citové vztahy mezi předměty záhadného okolního světa (Homolová, 2009). Bettelheim, z něhož dle Trávníčka (2007) činíme hlavního poradce ve věcech pohádky, soudí, že podnětnost pohádky není ani tak založena eticky či morálně (co je dobré a co špatné), ale spíš narativně, konkrétně na přítomnosti výrazných postav a jejich skutků: „*Otázka, jíž se dítě zaobírá nezní ‚Chci být dobré?‘, ale ‚Komu se chci podobat?‘ Rozhoduje se podle toho, do které postavy se celým srdcem vžije. Je-li tato pohádková postava velmi dobrým člověkem, pak se dítě rozhodne, že chce být také dobré*“ (Bettelheim, 1975 in Trávníček, 2007).

Havlíková (1987) doplňuje, že v pohádkách jde na prvním místě vždy o zásady. Dítě se prostřednictvím situací v pohádkách učí hodnotám, jako je například pravdomluvnost a mnohé další. Určitě je tedy pro rozvoj hodnot velice dobré dětem pohádky číst. Zvážíme-li pečlivě výběr pohádek, které dítě v předškolním období bude schopno pochopit a převzít si z nich poučení, zprostředkujeme mu tím zážitek, který bude pozitivně formovat jeho osobnost.

6.1.2. Ostatní žánry pro děti

Co se týče **povídky**, jedná se o literární žánr, který je pro děti vhodný v případě, že je postaven na jednoduchém, přímočarém ději. Dětským čtenářům či posluchačům vyhovují krátké časové úseky a ukončené děje. Je důležité dbát vždy na to, aby náročnost textu byla úměrná dětskému chápání. 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 (Gebhartová, 1989). Specifickým žánrem pro děti jsou povídky s dětským hrdinou, zvláště pak ty, které zobrazují citovou a myšlenkovou oblast dnešních dětí, zaujímají důležité místo v životě dítěte. Dítě v dnešní době poměrně brzy vystupuje

z úzkého rodinného okruhu do širšího společenství lidí, setkává se s různými situacemi a problémy a právě tento typ literatury mu pomáhá orientovat se ve světě, který jej obklopuje. Poskytuje mu vzor obyčejného hrdiny, se kterým se může ztotožnit, nebo na hrdinu přenášet svá vlastní přání. Výhodou povídky proti pohádce je to, že zpravidla vychází ze skutečnosti, je tvořena s hlubokým pochopením pro logiku dětí, pro jejich problémy, které samy mají. *„Není to jen černé a bílé, zlé a dobré jako v pohádkách, je to lepší a horší jako ve skutečném životě“* (Opravilová, 1989, s. 96).

Mnozí autoři kladou důraz na seznamování dětí s **příběhy o zvířátkách**. Ačkoli se nejedná o specifický literární žánr (nemluvíme totiž jen o bajkách), právě takové příběhy považují mnozí odborníci za důležité pro ubezpečení dětí o jistotách rodiny a domova. Zvířátka a jejich v příbězích vykreslený život představují ve fantazii dítěte reálný život, kde je možné sledovat mezilidské vztahy. Havlíková (1987) vysvětluje možnost uspokojit potřebu dítěte cítit sounáležitost s rodinou čtením příběhů o zvířatech: *„Knižky, 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“* (Havlíková, 1987, s. 76).

Bajka je oproti příběhům o zvířátkách zaměřená většinou didakticky. Jedná se o alegorické vyprávění, ve kterém zvířata jednají jako lidé. Bajka děti učí určovat a správně pojmenovávat různé vlastnosti lidí a zvířat, chápat rozdíly ve vlastnostech. Vyvrcholením je pointa, kterou tvoří většinou mravní naučení na konci bajky. Ačkoli je bajka text krátký, pro pochopení předškolního dítěte ne dost snadný. Dobrou přípravou pro vnímání bajky může být právě poslech pohádek či příběhů o zvířátkách a také dostatek informací o životě zvířat (Opravilová, 1989). Při čtení bajek děti pochopí prostý obsah textu, ovšem k pochopení významu životního poučení z ní pomáhá učitelka v následném rozhovoru.

Dalším významným žánrem pro předškolní děti je **uměleckonaučná literatura**. Dá se říct, že pro dítě, které má ještě málo životních zkušeností, je

vlastně svým způsobem každá kniha naučná. Ovšem lze nalézt specifické publikace, které do této oblasti řadíme bez výhrad. Jde například o encyklopedie pro děti a dětské atlasy, které sdělují dítěti rozmanité informace a poznatky (Opravilová, 1989). Podle Chaloupky (1982) mezi uměleckonaučnou literaturu pro děti patří takové texty, které jsou úzce propojeny s výtvarným projevem. Dodává, že toto propojení literárního obsahu a výtvarného zpracování začíná již v poloze knížek – hraček a tzv. obrazových knih, naučných leporel apod., v publikacích typu omalovánek, pracovních sešitů, do nichž si děti doplňují kresbičky, vystřihují si a podobně.

Významným slovesným útvarem, který je pro literaturu pro děti specifický, je verš. Především **říkadla** jsou považována za dominantu slovesnosti pro předškolní věk, za literární žánr, jímž se dítě učí mluvit a který je základním žánrem poezie pro děti (Gebhartová, 1989). Říkadlo je reprezentativním typem předškolní literatury. Hodnotné jsou zejména ty texty, které mají bohatou a neotřelou slovní zásobu a které jednotlivá slova exponují a spojují tak, aby dítě provokovaly k aktivní součinnosti s autorem (Chaloupka, 1995). Říkadla jsou ostatně blízka i nejmenším dětem, protože dětské chápání jazyka je především zvukové a rytmické. Pomáhají rozvíjet dětskou řeč, jsou lehce zapamatovatelná. Některá říkadla předpokládají společnou činnost dospělého s dítětem (Vařila myšička kašičku, Takhle jedou páni). Jsou více určena pro něžné dotyky matky a dítěte, kde přispívají k upevnování citových vazeb, ale i v mateřské škole mají své místo. Děti rády poslouchají říkadla ve spojení s obrázkem. Mladší děti si na obrázcích ukazují, napodobují činnosti, starší děti pak vyhledávají vhodné obrázky k říkadlu podle obsahu, vytleskávají rytmus a učí se říkadlo recitovat. Říkadla mohou být také vhodným úvodem a inspirací pro formu vlastního rýmování. Starší předškoláci vymýšlejí říkanky velmi rádi a vytrvale dovedou hledat rýmy a opravovat rytmus. Jde o zábavnou činnost, při níž se rozvíjejí jazykové kvality, podporuje se dětská iniciativnost, tvořivost a vytrvalost (Opravilová, 1989).

Složitějším žánrem je potom **poezie**. Předškolní dítě má smysl pro každou hru, tedy i pro hru se slovy, pojmy, představami. „*Báseň je křehčí než říkadlo, potřebuje citlivý přístup*“ (Opravilová, 1989, s. 54), je proto potřeba básně vybírat nejen s ohledem na věk dítěte a na jejich citovou a rozumovou vyspělost, ale také na podmínky, které určují charakter dětských zkušeností. Je žádoucí vždy propojovat cit s rozumem, protože „*nechceme dítě jen lyricky dojímat v náročně připravených situacích, ale učit je poezii aktivně chápat*“ (Opravilová, 1989, s. 54). Podobně jako u říkadel, také u poezie vedeme děti od posluchačského vztahu k recitaci. V nečtenářském věku je vlastně přednes poezie prvním aktivním kontaktem dítěte s literaturou a vychází z jeho přirozeného smyslu pro rytmus. Je-li tato činnost dobře usměrňována, znamená v pozdějším období velice mnoho pro pěstování vztahu k poezii. Protože se předškolní dítě učí zejména nápodobou, je zde důležitý přednes učitelky či rodičů. Vytváří se tak u dětí žádoucí recitační návyky – správná výslovnost, dodržování délek, interpunkce, správné dýchání, také vhodný postoj (Opravilová, 1989).

6.2. Dělení knih pro předškolní dítě podle typu publikace

Knihy pro předškolní děti můžeme dále dělit podle typu knihy. Homolová (2009) rozlišuje typ knihy neboli tvorbu z hlediska artefaktu. V tomto dělení si všímáme typu knižní publikace, podílu textu a ilustrací, proměn grafických úprav, podílu papírových a jiných složek knihy, či formátu (Gebhartová, 1989).

Za první typ je označována publikace, kde výtvarný projev figuruje zcela bez textu. Do této skupiny se řadí knížky – hračky, obrázkové knížky a leporela. V takové knize text stojí v pozadí celého díla, obraz plní samostatnou funkci. Význam takové publikace je zejména v jejím prohlížení, může sloužit jako podklad pro vyprávění či být použita dítětem přímo jako hračka. Můžeme zde řadit také karty, kostky či panoramatické knihy. Druhým typem publikace myslíme takovou, jejichž úkolem je podnítit kreativní činnost dítěte. Do této skupiny řadí Gebhartová (1989) i Homolová (2009) omalovánky, vystřihovánky či různé skládačky. Text je

zde přítomen v různých podobách – od instrukce až po beletrii. Třetím typem jsou obrázkové knihy. Označení nesou z důvodu převahy výtvarné složky nad literární. Výtvarné zpracování knihy vyniká jak prostorově, tak svým emocionálním působením. Homolová (2009) k tomuto typu publikace dodává, že i přes dominanci výtvarné složky není slovo potlačeno a může se dostávat do popředí, zpravidla jako stručný doprovod k obrázkům. Jako příklad uvádí příběhová leporela. Ve čtvrtém typu publikace se již výtvarná část rovnoměrně doplňuje s textovou. Jedná se například o knihy veršů, drobná vyprávění ze života dětí či pohádky. K poslednímu pátému typu publikace lze zařadit publikace naučného charakteru (Homolová, 2009).

Shrneme-li výše uvedené poznatky týkající se typologie literatury pro předškolní dítě, lze tvrdit, že práce s knihami různého typu je pro dítě velmi podstatná a obohacující. Z počátku předškolního období dítě vnímá jednoduché rýmy, postupně si spojuje slova s obrázky, jež v knihách vidí. S postupem věku dítě vnímá i složitější texty, žánrově stále zůstává u říkadel, poezie pro děti, pohádek či kratších povídek, ale také u jednoduchých publikací umělecko-naučných.

III. PRAKTICKÁ ČÁST

7. Cíl výzkumu

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jaká jsou rozhodující kritéria při výběru dětských knih rodiči současných předškolních dětí. Dílčími cíli bylo zjistit, jaký význam rodiče přisuzují výtvarnému zpracování knihy v porovnání s jeho literárním obsahem a v neposlední řadě, jaký význam přisuzují celkové umělecké hodnotě knihy.

Mým původním záměrem bylo zaměřit se v dotazníku na to, jakou roli při výběru knihy pro předškoláka hraje její cena ve vztahu k její kvalitě. Když jsem se ovšem otázkou blíže zabývala, zjistila jsem, že tento výzkum není schopen přesně pojmenovat vztah mezi cenou a kvalitou knihy. Hlavním problémem, který při přípravě výzkumného šetření vyvstal, byl fakt, že u skupiny rodičů, které jsem plánovala oslovit, nejsem schopná zjistit, jakou částku ze svých příjmů jsou všichni oslovení rodiče ochotni utratit za knihy. Průměrná částka, kterou jsou rodiče ochotni investovat do nové knihy, se pochopitelně odvíjí od vztahu ke čtenářství v jejich rodině, ale také od jejich příjmů, které mohou být v dotazované skupině velmi různé. Byla bych schopna z tohoto dotazníkového šetření zjistit, kolik jsou rodiče ochotni investovat do dětských knih za konkrétní období, nejsem už ale schopna dále zjistit, zda by taková položka pro ně byla malá nebo velká co se týče jejich měsíčních výdajů, stejně jako bych nebyla schopna zjistit, zda by investovaná částka byla maximální možná, kterou jsou schopni na knihy pro děti vydat. To úzce souvisí jednak s hodnotou ceny a peněz v dané rodině, ale také s chápáním umělecké hodnoty knihy, kterou každý rodič posuzuje jinak. Od této výzkumné otázky jsem tedy následně odstoupila, protože by výsledky výzkumu byly zkreslené či nepravdivé a v závěru by nevypovídaly moc o tom, co je pro rodiče přijatelná částka za dětskou knihu. Zároveň se domnívám, že výzkum, který by měl

zohledňovat vliv ceny na to, jaké knihy rodiče dětem pořizují, by zřejmě výrazně přesahoval do oblasti ekonomie a marketingu, která se však zcela odlišuje od mého zaměření. Proto jsem se rozhodla držet tématu literárně – výchovného a celkově oblasti pedagogiky.

8. Metodologie empirického šetření

Praktická část diplomové práce je tvořena kvalitativním výzkumem ve formě dotazníkového šetření s následnou analýzou odpovědí adresátů dotazníků. Zvolila jsem právě tuto metodu, neboť se mi jevila v souvislosti s hlavní výzkumnou otázkou jako nejsmysluplnější. Díky ní jsem měla možnost anonymně zjistit, co je pro rodiče při výběru knih svým dětem více či méně důležité.

9. Zpracování dotazníku

Dotazník je tvořen třemi otázkami. V první jsou respondenti obecně dotazováni, podle kterých kritérií vybírají knihu pro své dítě. Nabízí se jim sedm možností odpovědí, u kterých mají hodnotit na škále 1-5 (příčemž 1 = naprosto souhlasím, 5 = zcela nesouhlasím), do jaké míry s nabídnutými možnostmi souhlasí či nesouhlasí. Mohou také využít variantu jiné možnosti odpovědi. V druhé otázce se respondentů dotazují na jejich názor při zohledňování významu výtvarného a grafického zpracování knihy a jejího literárního obsahu. Rodiče mají zaškrtnout právě jednu možnost odpovědi, s kterou nejvíc souhlasí. K orientaci v odpovědích jim má posloužit pomocná osa k otázce, na které mají zaznačit na škále od 0 % do 100 % úroveň důležitosti výtvarného a grafického zpracování i literárního obsahu. Ve třetí otázce jsem se zaměřila na to, do jaké míry se při nákupu knih pro své dítě rodiče řídí uměleckou hodnotou knihy jako celku, přičemž umělecká hodnota knihy se zde chápe v takovém poměru, jak rodiče uvedli na pomocné ose v otázce výše. Poslední část dotazníku je určena případným poznámkám či vyjádřením rodičů.

Distribuce dotazníků probíhala v rámci mateřské školy, kde pracuji. Bylo rozdáno 85 dotazníků, zpět se jich navrátilo 72. Dotazníky rozdávaly rodičům učitelky na třídách. Všechny k nim dostaly potřebné slovní instrukce, které dále předávaly rodičům. Respondenti byli požádáni, aby dotazníky vyplnili přímo na místě v mateřské škole a neodnášeli si je domů. Potřebný čas k vyplnění dotazníku se pohyboval okolo pěti minut.

10. Charakteristika cílové skupiny, mateřské školy

Aplikovaný dotazník byl určen cílové skupině rodičů současných předškolních dětí navštěvujících Mateřskou školu s internátní péčí, Praha 2, Španělská 16 ve školním roce 2014/2015.

Před započítáním výzkumného šetření jsem oslovila vedení mateřské školy s prosbou o umožnění provedení své studie. Ředitelka školy i dotazovaní rodiče mi vyšli ochotně vstříc.

Mateřská škola s internátní péčí, Praha 2, Španělská 16 původně sloužila jako závodní dětské jesle s mateřskou školou pro potřeby zaměstnanců Československých drah. Většina z nich pracovala v nepřetržitém provozu, proto byl zřízen internátní provoz tohoto zařízení, který s velkým úspěchem pokračuje dosud. V roce 2005 odkoupila budovu od Českých drah Městská část Praha 2.

Mateřská škola je čtyřtřídní předškolní zařízení v klidné vilové zástavbě v centru Prahy. Její předností je již zmíněný prodloužený a internátní provoz. Kapacita školy je 90 dětí ve věku od 3 do 6 let. Od příštího školního roku se má kapacita navyšovat o jednu třídu s 12ti dětmi.

Třídy jsou umístěny ve dvou patrech s dostatečným prostorem pro volné hry i výchovně vzdělávací činnosti. Oddělené jsou prostory ke stravování, umývárna, šatna, ložnice a tři keramické dílny. Součástí školy je rozlehlá zahrada (2600 metrů čtverečních) vybavena herními prvky a pískovišti, kterou s dětmi využíváme

celoročně i v méně příznivém počasí. V suterénu budovy je tělocvična, kuchyně, prádelna s mandlem a kotelná.

Základní myšlenkou, ze které vychází koncepce mateřské školy, je prospěch každého jednotlivého dítěte. To znamená jeho fyzický i psychický rozvoj, pocit osobního bezpečí a jistoty. Děti se vzdělávají na základě prožitků a zkušeností, prostřednictvím činností, které jsou postaveny na vnitřní motivaci dítěte a jeho osobní aktivitě. Osobnostně orientovaný model, který prosazuje integrované vzdělávání probíhající na základě prožitkového a kooperativního učení je v mateřské škole přijat jako základ.

Školní vzdělávací program s názvem Jaro, léto, podzim, zima se opírá o skutečnost, že předškolní výchova je legitimní a právoplatnou součástí vzdělávacího procesu. Akceptuje individuální vývojový stupeň každého dítěte tak, aby byly uspokojovány potřeby. Oblasti vzdělávání jsou propojeny, vzájemně se ovlivňují a vytvářejí společně funkční celek. Celoroční vzdělávací tematický blok je stavěn tak, aby přispíval k rozvoji dítěte a jeho učení v různých oblastech a aby umožňoval naplnit život dítěte mnohostranně pestrou nabídkou činností intelektových i praktických. Jednotlivá témata programu jsou rozpracována do třídních vzdělávacích programů a svou nabídkou, pestrostí a úrovní zohledňují aktuální možnosti a potřeby dětí. Jejich časovou délku určuje zejména zájem dětí a aktuální dění v mateřské škole.

11. Zpracování výsledků

Jak zmiňuji výše, dotazník byl tvořen následujícími otázkami:

A. Podle kterých kritérií vybírám knihu pro své dítě?

(Ohodnoťte škálou 1-5, přičemž 1= naprosto souhlasím, 5 = zcela nesouhlasím)

1. Vybírám knihy, které jsem sám v dětství četl / byly mi předčítány

2. Vybírám knihy, které znám zprostředkovaně z doby svého dětství

Smyslem nabídnutých možností bylo zjistit, jaký vliv při výběru knihy pro své děti má na rodiče jejich osobní zkušenost z dětství a zároveň poukázat na to, jakým způsobem bylo za jejich dětství rozvíjeno čtenářství v rodině.

3. Vybírám knihy nové, nepoznané, bez znalosti či doporučení

Cílem bylo zjistit, zda rodiče při výběru knih dávají na svůj osobní pocit z knihy či pocit a zájem dítěte o danou knihu.

4. Vybírám knihy, se kterými se dítě setkalo v MŠ / byly nám doporučeny učitelkou v MŠ

Možnost byla cílena na zjištění autority učitele, na názor vybavenosti dětské knihovny v mateřské škole.

5. Vybírám knihy, o kterých jsem slyšel v médiích (včetně katalogů vydavatelství či billboardů)

Zde jsem se zajímala o to, do jaké míry má na rodiče vliv reklama.

6. Vybírám knihy, které mi byly doporučeny známými, příbuznými či kolegy.

Cílem bylo zjistit, do jaké míry jsou rodiče ovlivnitelní názorem blízkého okolí.

7. Jiná možnost

Otázku A jsem vyhodnocovala následovně: pro každou z možností odpovědí jsem si dotazníky rozdělila do tří skupin – za první s možností hodnocení 1 a 2 (naprosto souhlasí a spíše souhlasí), s možností hodnocení 3 (neutrální vztah k odpovědi), s možností hodnocení 4 a 5 (spíše nesouhlasí a zcela nesouhlasí).

Možnost 1. *Vybírám knihy, které jsem sám v dětství četl/byly mi předčítány* hodnotilo přes 70 % rodičů body 1 či 2. Necelých 20 % rodičů hodnotilo bodem 3, zbylých 10 % body 4 či 5. Je tedy zřejmé, že většina rodičů svým dětem předčítá knihy, se kterými měli ve svém vlastním dětství pozitivní zkušenost, na kterou si dodnes vzpomínají a chtějí ji předat i svým dětem. Zároveň je z odpovědí zřejmý vztah ke čtenářství, který byl u rodičů podporován již od raného dětství. Překvapilo mě, že celá desetina dotázaných s danou možností spíše či zcela nesouhlasila.

Vysvětluji si to spíše tím, že těmto rodičům v jejich dětství knihy spíše předčítány a nabízeny k prohlížení nebyly, než tím, že by předčítané knihy byly zvoleny nevhodně. Tito rodiče nemají s dětskou knihou nejspíše z doby svého dětství mnoho zkušeností a pravděpodobně volí pro své děti knihy z jiných zdrojů zkušeností než vlastních. Zbylá téměř jedna pětina rodičů dle svého hodnocení nemají ke knihám ze svého dětství vybudovaný hlubší vztah či si na ně nepamatují. Opět bych se přiklonila k pravděpodobné variantě, že těmto rodičům spíše předčítáno doma nebylo a vztah ke knize nebyl od dětství budován.

To, že většina respondentů odpovídala tak, že svým dětem neustále vybírají knihy, které si sami pamatují ze svého dětství, je příkladem toho, jak se ve společnosti udržuje literární kánon. Kánonem se v literatuře označují nejuznávanější díla, jejichž umělecká hodnota je prověřena časem skrz několik generací a zájmem prostých čtenářů i odborníků (Peterka, 2006). Dle výpovědí rodičů je zřejmé, že se zkušenost rodičů předává na děti po více generací. To, co současní rodiče četli jako malé děti a nyní sami předčítají svým dětem, jim pravděpodobně bylo vybíráno zase jejich rodiči atd. Můžeme tedy jasně spatřovat dlouhodobý zájem o některé knihy, které se čtou a budou pořád číst v dalších generacích bez ohledu na to, jak je daná kniha stará či jak je její téma aktuální. Kolikrát se setkáváme s knihami, jejichž styl psaní není současným dětem blízký, např. je použito mnoho zastaralých jazykových prvků, ať už ve slovní zásobě, tak ve fonetice jazyka či gramatických tvarech slov. Ovšem i takové knihy mohou pro dnešní předškoláky být velmi blízké, pokud jsou jim od raného dětství rodiči přirozeně prezentovány a předčítány.

Možnost 2. *Vybírám knihy, které znám zprostředkovaně z doby svého dětství* hodnotilo přes 40 % rodičů na škále 1-2, stejně tak přes 40 % rodičů hodnotilo bodem 3. Dalo by se tedy říct, že víc než čtyři pětiny respondentů vybírají pro své děti knihy, které ačkoli znají ze svého dětství, osobní zkušenost s jejich četbou nebo předčítáním nemají. Je tedy možné, že za výběrem takové knihy stojí osobní

rodičovská zvědavost či sentiment mnohem víc než zájem dítěte o konkrétní knihu. Necelá pětina rodičů s danou možností výběru nesouhlasila.

U této odpovědi je na místě zamyslet se nad otázkou literárního vzdělávání na základních a dále středních školách. Pokud většina rodičů vybírá rodičům knihy, které sice znají podle názvu, možná se s nimi osobně setkali a měli je celé dětství doma, přitom je nikdy nečetli, možná mezi tyto knihy patří i takové, s kterými se setkali zprostředkovaně právě ve škole. Nepředpokládám, že se jedná o knihy pro středoškoláky, které by v současnosti chtěli předčítat svým předškolním dětem, ovšem knihy, které jim mohly být doporučovány na prvním stupni základní školy, již jsou mnohdy vhodné k předčítání i pro děti předškolní. Pokud se rodiče o některých knihách dozvěděli ve svých žákovských letech a bylo jim řečeno, že právě tyto knihy by si měli přečíst, mohlo na ně takové doporučení mít do budoucna vliv, zejména pokud jim tyto knihy doporučoval někdo, kdo na ně působil jako autorita, často třeba právě třídní paní učitelka na prvním stupni základní školy. I přesto, že rodiče dané knihy vlastně neznají, nikdy je nečetli, možná jimi ani nelistovali, ovšem bylo jim jistou autoritou řečeno, že je dobré, aby dané knihy znali, možná se právě rozhodnou je poznat ve své dospělosti tak, že je vyberou k předčítání svým dětem.

K zamyšlení je, jaký vliv má na dítě to, že je jim nějaká literatura nenuceně doporučována oproti tomu, co musí během školních let číst povinně. Jaký asi má dítě vztah k takové knize, kterou si samo nevybralo a čte ji mnohdy naprosto nedobrovolně? Respektive jakou vzpomínku na knihu si dítě vytvoří, pokud se jen slepě naučí, o čem kniha je, aby mělo co napsat do čtenářského deníku? Řekla bych, že téměř nulovou, dítě si nezapamatuje ani jména jejích hrdinů, ani hlavní zápletku knihy. Takhle vzniká propast mezi tím, co se dítě samo rozhodne číst a tím, co číst musí povinně. Ať už si dítě knihu vybere na něčí doporučení nebo zcela samostatně, třeba i jen podle ilustrace na její obálce, pochopitelně k ní bude mít úplně jiný vztah, než když za něj vybere někdo jiný, co je vhodné, aby si přečetlo. Dá se předpokládat, že rodiče nemají tendenci nutit své děti číst jimi

vybranou literaturu povinně. Tento „trend“ ovšem stále přetrvává právě na základních a středních školách. Škola má k dispozici aktivní prostředky, kterými může zvyšovat a zlepšovat čtenářské návyky dětí. Ovšem je právě tento způsob budování čtenářských návyků vhodný? Neriskují tím učitelé to, že si dítě ke knihám vytváří spíše negativní vztah? Nemůžeme si myslet, že dítě, které pod tlakem požadavků školy čte knihy, které jej neoslovují, se bude cítit vnitřně obohacnější, vzdělanější. Dá se spíš předpokládat, že každé dítě si bude hledat cestu, jak se něčemu nepříjemnému vyhnout. Výsledkem pak jsou jen opsané stránky čtenářských deníků, nicméně prožitek z nového literárního zážitku je v takovém případě nulový. Běžně se v médiích dočítáme o tom, že současní školáci nemají ke knihám takový vztah, jaký měli právě jejich rodiče nebo prarodiče a mnohem častěji se věnují počítači než četbě. Je tedy na místě, aby učitelé našli způsoby, jak děti knihou ještě víc zaujmout, a jedním z nejjednodušších způsobů je dát dítěti prostor vybrat si samo, co chce číst, s jakou literaturou se chce seznámit.

U možnosti 3. *Vybírám knihy nové, nepoznané, bez znalosti či doporučení* byly možnosti hodnocení odpovědi téměř vyrovnané. 40 % respondentů spíše souhlasí, zajímavé ovšem je, že skoro stejný počet rodičů (35 %) uvedl opačnou odpověď, že s tímto způsobem výběru knihy zcela nesouhlasí. Je docela překvapující, že skoro polovina rodičů svým dětem pořizuje knihy, o kterých neví nic z žádných zdrojů, zároveň si ale nemyslím, že to musí být nutně špatná varianta. Dá se předpokládat, že většina rodičů zná vkus a zájmy svého dítěte, aby i bez doporučení byla schopna vybrat vhodnou literaturu. Taky je možné, že právě tito rodiče dětem nechávají prostor si samostatně vybrat, jaká kniha se jim vizuálně líbí. Pokud rodiče knihu v knihkupectví prolistují a na první dojem se jim i dětem zalíbí, nejspíš sklidí úspěch i při předčítání doma. Dítě může mít ke knize, kterou si samo v obchodě vybralo, úplně jiný vztah než k takové, kterou dostane. Stejně tak jako dospělí sami sobě často vybírají knihu podle citu, vkusu, podle stručného obsahu uvedeného na knize, ale mnohokrát i podle samotné

obálky knihy, je velká pravděpodobnost, že stejným způsobem vybraná kniha bude i pro dítě jeho oblíbenou.

S možností 4. *Vybírám knihy, se kterými se dítě setkalo v MŠ/byly nám doporučeny učitelkou v MŠ* souhlasilo více než 70 % respondentů, nesouhlasilo pouze 8 %, zbytek se k ní stavěl neutrálně. Na základě těchto odpovědí by se dalo říci, že vliv mateřské školy na výběr knihy pro dítě je markantní. První věcí, která má pro rodiče význam je vybavenost dětské knihovny v mateřské škole. Pokud dítě doma hovoří o knihách, se kterými učitelky pracují, projevuje o dané knihy zájem a přeje si je mít i doma, je pravděpodobné, že rodiče dané knihy vyhodnocují stejně tak pozitivně. Dá se předpokládat, že v očích rodičů je pak taková školní dětská knihovna vybavena kvalitní literaturou, která je pro děti poutavá, neokoukaná, ale zároveň třeba i naučná. Druhá věc je vliv názoru učitelky na dětskou knihu. Rodiče mají zájem diskutovat s učitelkami o vydávaných knihách, má pro ně význam jejich doporučení. Dalo by se říci, že dle odpovědí rodičů je pro ně učitel mateřské školy důležitým partnerem, autoritou, jejíž názor je důležitý. Učitel je člověkem, který s jejich dítětem tráví denně mnoho času a na základě své kvalifikace je tak schopen zhodnotit či doporučit, jaká literatura je právě pro jejich dítě vhodná.

Autorita učitele je jedním ze základních předpokladů učitelké profese a nutnou součástí výchovy. Učitel je zprostředkovatelem poznatků, což je dlouhodobý úkol, pro který je nutné vytvořit a udržet spolupracující atmosféru podmíněnou uměním učitele získat si u dětí i rodičů autoritu. Autorita učitele je dána jeho formální pozicí, sociální rolí i citem pro zvláštnosti každého jedince. Učitel, který chce vzbuzovat autoritu, by si měl umět stanovit jasná pravidla vzájemného vztahu mezi ním a dětmi, kde by se navzájem respektovali jako lidské bytosti. Důležitými prvky učitelovy autority, kromě jeho odbornosti a pedagogické kvalifikace, jsou i osobnostní vlastnosti, odpovědnost a etika. Mít autoritu pro učitele tedy znamená, že mohou snadněji ovlivňovat konání dětí a zejména v mateřské škole i konání rodičů. Učitel si zároveň musí uvědomovat svou odpovědnost za to, jak děti

ovlivňují nebo za to, co rodičům doporučují a radí. Je důležité, aby si učitel byl vědom, že jeho autorita není trvalá, že ji musí neustále rozvíjet a obnovovat. Učitel, který autoritou skutečně je, se opírá nejen o své individuální kompetence k plnění určitých funkcí, ale i o vlastní základy osobnosti. Z takového učitele autorita vyzařuje na první pohled, nemusí se uchýlovat k vydávání příkazů či nějakého zastrahování. Je autoritou díky tomu, co je a nejen za pomoci toho, co dělá nebo říká.

Vhodné je zamyslet se nad tím, jak může sám učitel ovlivňovat svou autoritu. Jedna z hlavních determinant autority učitele jsou jeho kompetence. Těch je celá řada. Můžeme je rozčlenit do tří velkých skupin, jednak jsou to kompetence profesní, kompetence osobnostní a kompetence k výchově a vzdělávání.

Prvním okruhem jsou kompetence profesní, což je soubor odborných předpokladů, jsou to znalosti, dovednosti, postoje a zkušenosti potřebné pro výkon učitelského povolání (Průcha, 2002). Předpoklady pro získávání těchto kompetencí se formují postupně. Jádro kompetencí by si učitel měl nést již před vstupem do profese a dále je důležité je rozvíjet. Pokud má učitel zájem na tom, aby působil autoritativně na rodiče a byl pro ně odborníkem (konkrétně zde odborníkem na dětskou literaturu) je potřeba, aby byl vybaven právě takovými kompetencemi, které na rodiče zapůsobí. Jsou to zejména pedagogické kompetence, které se vztahují k výchovné a vzdělávací práci každého učitele. Do těchto kompetencí spadají znalosti teoretické a aplikované v oblasti pedagogických věd, pedagogické a sociální psychologie, didaktiky, filosofie výchovy a etiky, což je pouze jedna část. Druhá část tvoří dovednosti a zkušenosti praktického zvládnutí profesní úkonů učitele. Jednoduše řečeno, pokud rodič vnímá učitele jako osobu vzdělanou v oblasti pedagogiky, psychologie a v neposlední řadě v oblasti dětské literatury, spatřuje v něm tak vhodného poradce při výběru knih pro své děti.

Dalším významným okruhem kompetencí, které ovlivňují názor rodičů, jsou kompetence osobnostní. Ty jsou charakteristické vysokou mírou zodpovědnosti za vývoj a pokroky dětí a vzdělávací výsledky celé školy. Mezi ně lze zahrnout také

pedagogickou tvořivost, schopnost řešení problémů a kritického myšlení, všeobecný rozhled atp. Významná je i vysoká socializace spojená s empatií, tolerancí i porozuměním.

Posledním okruhem kompetencí učitelské profese, které mohou pozitivně ovlivnit názory rodičů, jsou kompetence k vyučování a výchově, zejména pak kompetence sociální, psychosociální a komunikativní. V této skupině nalezneme dovednost motivovat žáky, řídit jejich pozornost, komunikovat s rodiči, vytvářet pozitivní klima třídy, schopnost řešit příčiny negativní postojů a chování dětí.

Vztah rodičů k učiteli jako k autoritě může mít velký vliv na to, jaká je celková prestiž učitelské profese, která bývá častým předmětem diskuzí. Hodnotím, že prestiž učitele mateřské školy je v současnosti na výrazně lepší úrovni, než byla dříve, nicméně pořád je na stupnici učitelů všech stupňů na posledním místě. Prestiž učitele se vždy vázala na ostatní jevy. Různá šetření uvádějí, že učitelská profese není a nikdy nebyla vnímána komplexně. Vysokoškolští učitelé měli vždy ve společnosti vysokou prestiž, relativně vysoko jsou dlouhodobě hodnoceni také učitelé středních škol. Učitelé na základních a mateřských školách jsou na tom ovšem v očích veřejnosti mnohem hůř, a to i přesto, že právě během těchto prvních školních a předškolních let se budují základy pro další rozvoj dítěte. Domnívám se, že v současnosti prestiž tohoto povolání stoupá v důsledků větších znalostí, vědomostí, ale i zájmu rodičů o to, jakým způsobem a kým je jejich dítě vychováváno a vzděláváno.

U možnosti 5. *Vybírám knihy, o kterých jsem slyšel v médiích (včetně katalogů vydavatelství či billboardů)* odpovídala necelá polovina respondentů nesouhlasně, 30 % neutrálně a zbylých 20 % souhlasně. Dalo by se tedy usuzovat, že reklama na většinu rodičů vliv při výběru knih nemá a to i přesto, že v dnešní době je v tržním sektoru velké množství konkurenčních společností a reklama je pro ně nezbytnou záležitostí, jak oslovovat potenciální i stávající zákazníky. Domnívám se, že současní rodiče již reklamními triky a marketingem nejsou ovlivněni tak jako dřív, více se soustředí na vlastní pocit z kupovaného předmětu

než na to, co je jim zprostředkovaně podsouváno. Souvisí to také s výpověďmi v předešlém bodě. Většina rodičů upřednostňuje při výběru radu odborníka, čímž se vracím k tomu, že postupně dochází k proměně prestiže určitých profesí, nejen tedy té učitelské. Je pravděpodobné, že čím dál víc rodičů konzultuje také s knihkupci a knihovníky, jaká kniha je ke koupi vhodná a jsou jejich názorem ovlivnitelní víc než dřív, kdy na vykonavatele této profese pohlíželi víc jen jako na obyčejného prodavače bez vzdělanosti v oboru.

Zajímavé by ovšem mohly být výpovědi rodičů, kdybych se ptala na to, jak působí reklama přímo na jejich děti a jak ovlivňuje jejich zájem o konkrétní knihy, respektive kdybych přímo zjišťovala vliv médií a reklamy na dítě. Vzhledem k tvrdému konkurenčnímu boji se už běžné reklamy pro dospělé zaměřují také i na dětské spotřebitele, aby si zákazníka vytvořila, respektive vychovala nejlépe už od mala, protože právě děti jsou reklamou nejvíce ovlivnitelné. Děti jsou zvláštním segmentem spotřebitelů hlavně proto, že jsou citlivé na podněty emocionální povahy, nemají dostatek zkušeností a mohou tak zaměňovat fikci s realitou. Děti potřebují, aby se jim dostávalo pozornosti a vzhledem k tomu, že na ně rodiče v dnešní době nemají tolik času, tuto komunikaci i pochopení nahrazují právě média. Společnost je dnes kompletně protkána komunikačními, informačními a zábavnými médii a všechny je spojuje všudypřítomná reklama. Takovou reklamu, která je poutavá, děti sledují rády a se zájmem. Při hodnocení vlivu médií i reklamy je třeba vycházet z toho, že napodobování je psychologickým základem učení a zejména předškolní děti jsou v tomto směru vysoce disponovány. Nicméně o vlivu reklamy na dítě, která má všeobecně zdravotní, výchovný a psychologický charakter, by se dala napsat samostatná práce.

U možnosti 6. *Vybírám knihy, které mi byly doporučeny známými, příbuznými či kolegy* bylo hodnocení nejjasnější – 80 % respondentů hodnotilo souhlasně, téměř 20 % neutrálně a pouze dva respondenti nesouhlasně. Je zde tedy znatelný vliv okolí, které rodinu a dítě obklopuje. Probírají-li rodiče se svými známými či kolegy, jaké knihy čtou svým dětem, jedná se vlastně o neformální reklamu,

kteřá má na většinu lidí vliv, zvláště probíhá-li mezi blízkými osobami, se kterými často sdílíme podobné názory, vkus a podobně. Zároveň může tento vliv blízkých osob výrazně potlačovat zájmy a vkus konkrétního dítěte, kterému má být kniha určena. Jednoduše řečeno, co se může líbit dítěti mého známého, nemusí vůbec vyhovovat dítěti mému. Každopádně, pozitivně se určitě dá hodnotit výrazný zájem rodičů o diskuzi s ostatními na téma dětských knih či literatury obecně, zároveň jejich zájem o to, co je jejich dítěti předčítáno. Dá se říci, že většina současných rodičů předškoláků čím dál víc přemýšlí nad tím, jakou knihu svým dětem pořídí, ať už k prohlížení nebo k samotnému čtení.

Další otázka dotazníku zněla následovně:

B. Při nákupu knihy pro své dítě:

(Zaškrtněte pouze jednu možnost, se kterou nejvíce souhlasíte)

- 1. Je pro mě směrodatné výtvarné a grafické zpracování knihy jako celku (knihu si vždy prolistuji a výtvarné zpracování posoudím).*
- 2. Je pro mě směrodatné především výtvarné a grafické zpracování obálky knihy.*
- 3. Je pro mě směrodatné zpracování knihy jako celku, tzn. výtvarné a grafické složky v prolínání s literárním obsahem.*
- 4. Je pro mě směrodatný literární obsah knihy, výtvarné a grafické zpracování knihy je pro mě druhořadé kritérium.*
- 5. Je pro mě zcela směrodatný literární obsah, výtvarné a grafické zpracování knihy je pro mě zcela nepodstatné.*

Považovala jsem za důležité zjistit, jak důležitou roli pro rodiče hraje výtvarné zpracování knihy i její literární obsah. Domnívala jsem se, že většina rodičů bude vyhodnocovat důležitost knihy pro předškoláka v jejím literárním obsahu. Vzhledem k tomu, že většině předškolních dětí jsou knihy zatím předčítány, moje domněnka

byla taková, že rodiče kladou větší důraz na to, co dětem čtou, než na to, jaké jsou v knize ilustrace, které dítě mnohokrát při předčítání ani nevidí.

Nejčastěji vybrána jako ta, s kterou se respondenti nejvíc ztotožňují (téměř 60 % z nich), byla možnost třetí. Tím se ukázalo, že pro většinu rodičů je stejně tak důležitý literární obsah knihy jako její výtvarné a grafické zpracování.

Současně zhruba 20 % respondentů uvádělo možnost první, která zahrnuje pouze důležitost výtvarného a grafického zpracování bez ohledu na literární obsah knihy. Takové výpovědi jsou zavádějící. Těžko říct, pro jaký typ knih rodiče takové odpovědi uváděli. Pokud bychom brali v potaz to, že předškolní děti neumí číst, neznamená to, že text knihy je pro ně méně podstatný než výtvarné zpracování. Je možné, že rodiče pořizují takovou knihu s tím záměrem, že dítěti bude sloužit zejména k samostatnému prohlížení (např. mnohé naučné knihy s ilustracemi či fotografiemi zvířat, přírody apod.) a případnému slovnímu doplnění k výtvarnému obsahu. Ovšem uvažovali-li při vyplňování dotazníku spíše o beletrii pro děti, kterou jim budou doma předčítat, je dle mého názoru kvalita literárního zpracování stejně tak důležitá a měla by být stavěna na přiměřeně stejnou úroveň se zpracováním výtvarným a grafickým.

Zbýlých 20 % respondentů se ztotožňovalo spíše s možnostmi čtyři a pět, které naopak upřednostňují literární obsah knihy před jeho výtvarným zpracováním. Čtyři respondenti dokonce uvádí, že je pro ně výtvarné zpracování dětské knihy zcela nepodstatné. Přitom je zřejmé, že obrazová ilustrace je obecně považována za podnět k rozvoji fantazie dítěte. Výtvarný obraz k literárnímu textu rozšiřuje dětské představy o životě, informuje jej o situaci v určitém prostředí, detailně sděluje mnohé o věcech a činnostech, které se mohou stát podnětem pro řečovou a další myšlenkovou aktivitu. Prohlížením ilustrací si dítě tříbí vnímavost a pozorovací schopnosti. Děti rády pozorují na obrázku to, co se jim současně předčítá, ilustrace knihy jim pomáhají pochopit literární obsah. I když je dnešní dítě nasyceno obrázky z televize, nic mu nemůže nahradit důvěrné prohlížení obrázků v knize, kde může na obrázek sahat, prohlížet si jej libovolně dlouho a také

se k oblíbeným obrázkům vracet. Výtvarné zpracování knihy se tak stává významným podnětem k poznávacím i k vyjadřovacím schopnostem dítěte a vyhodnocovat její či jeho kvalitu v dětské literatuře jako nepodstatnou jde výrazně proti zásadám vývoje dětské představivosti a fantazie a dětského psychického vývoje celkově.

Je na místě zamyslet se nad estetickou funkcí knihy. Tak, jak v běžné řeči většinou chápeme význam slova „estetický“ v protikladu k ošklivosti, mluvíme-li o estetické funkci knihy, zahrnuje mnohem širší chápání než problém krásy a ošklivosti výtvarného zpracování knihy. Estetická zkušenost, které se nám dostává prostřednictvím osobních zážitků s uměním, se jen zčásti váže ke kráse. Vlastním základem estetické zkušenosti a klíčem k jejímu pochopení je však specifický postoj k světu schopný nezištného zážitku (Peterka, 2006). Ne všechny estetické zážitky jsou však příjemné či uklidňující. Seznamování dítěte s řadou různých výtvarných projevů učí esteticky vnímat a cítit a vede dítě k toleranci, k pochopení, že každý malíř vidí předmět (člověka, zvíře) jinak. Dnešní ilustrace v knihách pro děti má tedy být rovnocenná s literárním obsahem, v mnohých publikacích teprve spojení textu a ilustrace vytvoří žádoucí celek. Některé ilustrace dotvářejí atmosféru knihy, jindy zobrazují důležité nebo klíčové situace z textu. Prohlížení ilustrací a vyprávění o nich představuje důležitou estetickou aktivitu.

Poslední otázka dotazníku byla následující:

C. Udejte, do jaké míry se při nákupu knihy pro své dítě řídíte uměleckou hodnotou knihy jako celku.

Respondenti měli na škále od 0 do 100 % zaznačit, jak je pro ně při výběru knihy pro dítě důležitá její umělecká hodnota. Mým záměrem bylo zjistit, jak moc je pro ně důležitá kvalita dětské knihy jako celku (bez porovnávání s její cenou). Je zřejmé, že kritéria pro určování kvality dětské knihy jsou různá a každý rodič knihu hodnotí subjektivně, ať už z vlastní zkušenosti či vlivu okolí, jak jsem zmiňovala výše u otázky A. Proto jsem v dotazníku uvedla, že kvalita knihy je zde

pro respondenty taková, jak si sami určili v předešlé otázce (tzn. poměr výtvarného a grafického zpracování a literárního obsahu).

Necelých 40 % respondentů uvedlo, že se při nákupu knihy řídí její uměleckou hodnotou téměř stoprocentně. Dalších 40 % dotazovaných uvedlo důležitost umělecké hodnoty knihy při jejím výběru mezi 75 a 100 %, zbylých 20 % dotazovaných se uměleckou hodnotou knihy při nákupu řídí v míře 50%. Z výsledků je tedy vidět, že rodiče kladou velký důraz na to, zda je kniha, kterou dětem pořizují, umělecky hodnotná.

Nicméně je důležité podotknout, že ačkoli rodiče odpovídají na otázku týkající se umělecké hodnoty literárního díla, nemohu tím zaručit, že správně chápou tento pojem. Není vůbec jednoduché obecně definovat, jak má vypadat umělecky hodnotná kniha, už z toho důvodu, že každý z nás si představí něco jiného pod samostatnými pojmy umění a hodnota. Problematika umělecké hodnoty a hodnocení uměleckého díla je dnes velmi aktuální. Jak poznat skutečné umělecké dílo? Co je to vlastně umění? A lze vůbec nalézt nějaké jednotné kritérium pro jeho rozpoznání?

Zamyslím se nad pojmem hodnoty jako takové. Dá se říct, že hodnoty můžeme chápat jako všeobecně platné normy lidského chování. Můžeme je chápat také jako to, o co usilujeme. Kdybychom totiž ve věcech, o které usilujeme, nespätřovali jistou hodnotu, patrně bychom o ně neusilovali. Mám tedy za to, že vše, o co usilujeme, čeho chceme dosáhnout, má pro nás nějakou hodnotu. Ovšem v důsledku toho, že každý usilujeme o něco jiného, považuji tedy pojem hodnoty za relativní.

Mluvím-li o umělecké hodnotě literárního díla, vlastně se zabývám jeho hodnocením. S hodnocením úzce souvisí rozhodování. Hodnotit totiž znamená zaujmout nějaké stanovisko, čili rozhodnout se pro něco. Neboli postavit se za určité hodnoty znamená zavrhnout hodnoty další.

Dostávám se tedy k tomu, v čem vlastně tkví hodnota umění. Jedna z teorií umění uvádí, že hodnota umění je podmíněna požitkem, který umělecké dílo

příjemci poskytuje. Je toto ale skutečně to kritérium, které odlišuje umění od ostatních věcí a jevů? Potěšení nám přeci přináší i věci, které bychom uměleckými jen těžko nazývali. Jak tedy rozpoznat umělecky hodnotnou knihu od bezcenného braku? Většinou se uvádí, že podstatou umění je výše zmiňovaná estetická hodnota. Ta bývá tradičně spojována s pojmy jednota, komplexnost a intenzita. Tomáš Kulka se ve své knize *Umění a kýč* (2000) domnívá, že kromě estetické hodnoty je třeba vzít v potaz také jiné faktory, které s estetickou hodnotou nesouvisí. Zavádí tak právě pojem „*umělecká hodnota*“, který pojímá jako obecný přínos inovace daného díla pro „svět umění“ a její potenciál pro další esteticko-umělecké využití. Domnívám se, že pod tímto pojmem můžeme vidět také tvořivost a originalitu. Ovšem tak jako oslovení rodiče pravděpodobně vnímají uměleckou hodnotu díla různě, i mnozí autoři se v její definici neshodují. Uvádím tak na příkladu Brožíka (1985), podle něhož je umělecká hodnota podmíněna takovými parametry, jako je poznávací význam, tvořivé mistrovství, bohatství duchovního světa umělce.

Vracím se tedy k tomu, jak asi mohou rodiče vnímat uměleckou hodnotu knihy, nepředpokládám-li, že se nějak hlouběji zabývají jejím definováním. Je možné, že někteří rodiče si pod uměleckou hodnotou představují pouze kvalitu toho, jak daná kniha vypadá – tedy kvalitu její vazby, kvalitu obálky apod. Někteří rodiče mohou vnímat jako umělecky hodnotnou knihu takovou, která obsahuje líbivé ilustrace, jiní zas takovou, která nese podle nich kvalitní texty. Nicméně i přesto, že je zde riziko, že rodiče nesprávně určují, co je to umělecká hodnota, otázka byla záměrně takhle zvolená.

Co je ovšem zajímavé, že naprostá většina rodičů uvádí, že při výběru knihy kladou velký důraz na její uměleckou hodnotu, nicméně nabídka v knihkupectvích tomu zcela neodpovídá. Projdeme-li si nabídku dětské literatury v knihkupectvích, najdeme tam převážně literaturu, jejíž literární obsah i výtvarné zpracování má prokazatelně spornou uměleckou hodnotu, případně ji nemá vůbec. Přitom se dá předpokládat, že nabídka u knihkupců odpovídá poptávce. Jsem si vědoma,

že jsem nedělala kvantitativní průzkum, který by na základě toho, jaká je nabídka u knihkupců, lépe ukázal, o jaké knihy je reálně zájem. Ovšem i přesto na tomto malém vzorku můžu hodnotit, že ačkoli většina respondentů uvádí uměleckou hodnotu knihy jako velmi významné kritérium při výběru, není taková výpověď směrodatná, protože reálně neodpovídá tomu, jaké knihy se nejvíc produkuje a o jaké je ze strany spotřebitelů největší zájem. Můžu se tak jen domnívat, že rodiče záměrně odpovídají tak, jak je podle nich správné, jak se od společnosti žádá, ačkoli to neodpovídá realitě.

11.1. Interpretace vybraných odpovědí

Kromě interpretace výsledků hlavních tří dotazníkových otázek jsem se blíže zaměřila na interpretaci konkrétních odpovědí rodičů.

Odpověď 1: **„Vybírám knihy, které chce dítě.“**

Naprosto souhlasím s tím, že je vhodné zohlednit názor dítěte na danou knihu, která je jemu určena. Současně si myslím, že je potřeba zvažovat také další kritéria, jako je cena knihy a v neposlední řadě její kvalita a umělecká hodnota knihy jako celku. Pokud rodič odpovídá, že pořizuje knihy podle přání dítěte a blíže nespecifikuje další kritéria, které by měla kniha splňovat, nabízí se mi otázka, zda dítě umí zhodnotit, jestli je vybraná kniha umělecky hodnotná. Vybere-li si předškolní dítě knihu, hodnotí pouze její výtvarné zpracování, nikoli však literární obsah. Vzhledem k tomu, že naprostá většina rodičů v dotazníku uváděla, že při výběru zohledňují 75 % až 100 % umělecké hodnoty knihy, která je tvořena rovnoměrným poměrem výtvarného zpracování a literárního obsahu, daná odpověď se neztotožňuje s jejich vnímáním umělecké hodnoty literárního díla. Opět tedy narážím na to, že odpovědi rodičů týkající se důležitosti umělecké hodnoty knihy při jejím výběru, nejsou zcela směrodatné a neodpovídají realitě.

Rodič by dle mého názoru měl být tím, kdo po konzultaci s dítětem rozhoduje, zda se daná kniha pořídí nebo ne, a neměl by takové rozhodování nechat čistě na dítěti. Dítě, které přijde do knihkupectví a ukáže si na knihu, která jej zaujme podle obálky, není schopno adekvátně zhodnotit, že je taková kniha pro něj vhodná, že je určena pro jeho věkovou skupinu, nepozná ani, jestli se jedná o knihu pohádkovou, uměleckonaučnou, apod.

Odpověď týkající se plnění přání dítěte souvisí také s touhami dětí a s jejich uspokojováním. Dnešní moderní doba bohužel rodiče nutí k tomu, aby předčasně uspokojovali materiální potřeby a touhy svých dětí téměř okamžitě, chtějí-li, aby jejich dítě nebylo outsiderem. Rodiče obdarovávají své děti věcmi naprosto nepotřebnými a kolikrát nevhodnými, protože si to žádá společnost, a nechtějí, aby jejich dítě vybočovalo z řady. Děti si naopak mnohem víc navykají na to, že dostanou, co chtějí, a to ideálně hned, když si o to řeknou. Domnívám se, že každé dítě by však mělo zažívat pocit toho, kdy po něčem touží, něco si přeje a jeho přání není okamžitě uspokojeno. Pokud nenaučíme děti po něčem toužit, nenaučíme ho si také ničeho vážit. Dítě, jehož přání a potřeby jsou vždy pohotově rodiči uspokojovány, si neumí vážit jednak materiálních věcí a nenaučí se vážit si ani mezilidských vztahů. Pokud dítě nenecháme přirozeně po něčem toužit, zbavujeme ho tak hlavního motoru, který nás žene dál.

Odpověď 2: **„Vybírám knihy, které mě zaujmou a jsou čtivě psané.“**

Ačkoli je čtivost knihy velmi důležitým faktorem při jejím výběru, nemá téměř žádný význam pro dítě nečtenáře, ale pro toho, kdo dítěti předčítá, v tomto případě pro rodiče. Čtivost knihy je důležitá při výběru knih pro děti starší, které si již čtou samy, ne však pro děti předškolního věku. Pokud rodič uvádí jako kritérium při výběru knihy pouze její čtivost, kterou ještě vztahuje ke své osobě, a ne k dítěti, kterému je kniha určena, odsouvá všechny další aspekty knihy stranou, lépe řečeno nerespektuje všechny aspekty pro to, aby kniha byla umělecky

hodnotná, čili opět narážíme na neshodu s tím, co rodiče obecně uváděli k důležitosti umělecké hodnoty knihy.

Mluví-li rodič o čtivosti knihy, myslí tím zřejmě styl, kterým je kniha psaná. Co si však takový rodič pod čtivostí knihy představuje, si můžeme jen domýšlet. Obecně by se dalo říct, že si pod čtivou knihou představíme takovou, která se „čte sama“, přečte se jedním dechem, její příběh nás pohltí a nemůžeme se od ní odtrhnout. Může to být kniha, která má napínavý, promyšlený děj, který nás naprosto pohltí a nemůžeme se dočkat rozuzlení. Nicméně podobně jako u hodnocení uměleckého díla a jeho hodnoty, ani zde se nedá jednoznačně určit konkrétní kniha, která by byla pro všechny čtivá, čili i zde se dá říci, že čtivost knihy je pojem relevantní. Pokud bychom brali v potaz výše zmíněné charakteristiky čtivé knihy, odpovídaly by zájmům rodičů nebo zájmům dítěte? Bude kniha, která má poutavý a napínavý děj pro dítě, stejně poutavá i pro jeho rodiče? A bude taková kniha, která se rodičům „předčítá sama“, stejně lákavá i pro dítě? Asi ne vždy, pochopitelně se představy o čtivé knize mezi generacemi budou odlišovat. Proto se domnívám, že čtivost knihy pro rodiče by neměla být argumentem, podle kterého se kniha dítěti pořizuje. Vybírá-li rodič knihy s ohledem na své zájmy, tedy vybírá-li to, co jej osloví a jej zaujme, je zřejmé, že respondent zohledňuje své kritérium. Výběr knihy je pak egoistický a nezohledňuje zájem dítěte. Respondent se pravděpodobně domnívá, že kniha, která zaujme jej, nejspíš zaujme i jeho dítě, protože je to pochopitelně on, kdo zná své dítě nejlépe.

Tady je na místě zamyslet se nad tím, kdo na mé otázky o knihách odpovídá, a celkově, kdo ve většině případů o výběru knih rozhoduje. Ačkoli se ptám na knihy pro předškolní děti, odpovídají mi z pochopitelných důvodů právě rodiče těchto dětí. Vzniká tak ovšem paradoxní situace, kdy se k dětským knihám nevyjadřuje právě ta skupina, pro kterou jsou určeny. Dostává se mi tak interpretace knihy jako celku z pozice dospělého. Zajímavé by bylo zjišťovat, jaké by asi byly odpovědi, kdyby otázky byly směřovány přímo směrem k dětem. Jinak by také vypadaly výpovědi např. u skupiny středoškoláků, kteří již mohou vypovídat sami.

U této skupiny respondentů, jejichž děti jsou na předčtenářské úrovni, můžeme jen uvažovat, zda rodiče odpovídají tak, jak si myslí, že by odpovídaly jejich děti, nebo zda odpovídají podle sebe a svých priorit.

Odpověď 3: **„Vybírám knihy na doporučení z knihovny.“**

Odpověď 4: **„Vybírám knihy na doporučení odborníka.“**

Obě odpovědi potvrzují výše zmíněnou domněnku, že rodiče čím dál častěji oslovují odborníky, ať už na literaturu (knihkupce, knihovníky), tak na výchovu a vzdělávání dítěte (učitele). Výše jsem rozebírala vliv autority učitele na názor rodiče, níže se zaměřím na vliv knihkupců, knihovníků a knihoven obecně.

Knihovna jako výchovná a vzdělávací instituce by měla být hned po škole místem, kde děti mohou získávat co nejvíc informací. Je velká škoda, že až v poslední době se začíná s mnoha akcemi, jejichž účelem je přivést do knihovny co nejvíce dětí. Nejspíš to je i tím, že moderní doba nabízí dostatek lákavějších aktivit než je četba. Bohužel totiž platí, že dnes si děti raději sednou k počítači nebo k televizi, než aby navštívily knihovnu. Pokud ovšem do knihovny zavítají, měly by tam najít to, co chtějí, ale zároveň to, co je pro ně vhodné. V otázce knih to závisí na správném výběru. V knihovnách je tento úkol často právě na knihovníkovi, který by měl být schopen co nejlépe rozeznat a analyzovat dětské potřeby a požadavky. K tomu, aby v něj byla vložena důvěra při výběru vhodné knihy, je ovšem potřeba, aby knihovník byl osobností ve svém oboru dostatečně vzdělanou. Veřejná knihovna by měla mít zájem na tom, aby si udržovala profesionální úroveň své činnosti a předpokladem zajištění této úrovně je knihovníkova odborná kvalifikace. Rodiče, kteří přicházejí do knihovny, aby vybrali svým dětem vhodnou knihu, se rádi poradí s takovým knihovníkem, u kterého se projeví odborná zdatnost, ale i lidský přístup. Tak, jak se proměňuje pohled na předškolního pedagoga, který již není vnímán jako někdo, kdo děti jen hlídá v nepřítomnosti jeho rodičů, stejně se mění pohled na knihovníka. Domnívám

se, že až do nedávné doby byla tato služba po stránce odborné i platové nedoceňována. Ojedinělý nebyl názor, že jde vlastně jen o „podávání knížek“. Nicméně s nástupem výpočetní techniky a s explozí informací se začaly nároky na osobnost knihovníka zvyšovat celková prestiž této profese začala vzrůstat. Knihovník začal být vnímán zejména jako znalec literatury, který má dokonalý přehled o české i světové literatuře, orientuje se v novinkách a dovede správně doporučit tu správnou knihu. Knihovník by však měl znát nejen odbornost profese, ale k tomu by měl být skutečnou osobností jak vystupováním, tak svými všeobecnými znalostmi. Pokud se rodiče obrací na knihovníka, aby jim poradil s výběrem knihy pro jejich dítě, nejspíš očekávají, že by měl znát alespoň základy psychologie, pedagogiky a etiky, ale i jiných vědních oborů, podobně jako předškolní pedagog.

Výše se zmiňuji o kvalitě knihovníků, nicméně podobná interpretace se dá vztáhnout také na knihkupce. Pokud se budeme v knihovnách a knihkupectvích setkávat se skutečnými osobnostmi svého oboru, bude to mít pozitivní vliv na prestiž jejich profese a bude tak dán jeden z předpokladů kvality jejich práce.

12. Shrnutí výzkumné části

Na základě výše uvedených výpovědí rodičů je možné charakterizovat, jaká jsou pro ně rozhodující kritéria při výběru knih pro děti. Výsledky dotazníku odhalily konkrétní preference, které shrnuji níže. Dále se zabývám otázkami, které z interpretovaných výsledků vyšly, a navrhuji možná východiska pro další výzkum.

Výsledky dotazníku ukázaly nejčastější ztotožnění rodičů s názorem, že pro své dítě vybírají knihy, které sami v dětství četli nebo jim byly předčítány. Rodiče současně potvrzují, že se o výběru knihy velmi často radí s jinými lidmi. Jednak s učitelkami v mateřské škole, jež rodiče vnímají jako rovnocenné partnery, kteří se významnou měrou podílí na výchově a vzdělávání jejich dětí. Jejich názor na autoritu učitele úzce souvisí s prestiží této profese, ale také s prestiží celé školy.

Dalšími lidmi, kteří velmi výrazně ovlivňují názor rodičů, jsou jejich známí, příbuzní či kolegové.

Dále se ukázalo, že naprostá většina rodičů při výběru knihy klade důraz na to, jak je kniha zpracována jako celek. Považují tedy obě složky knihy, její výtvarné a grafické zpracování a literární obsah, za stejně důležité kritérium a zohledňují obě ve stejné míře, jak nejčastěji uváděli na pomocné ose.

Poslední část dotazníku ukázala, že je pro rodiče velmi důležitá umělecká hodnota literárního díla, které dětem pořizují. Všichni rodiče uvedli, že při výběru knihy vždy zvažují, zda je kniha kvalitní a hodnotná. S ohledem na tento závěr se však dále ukázalo, že ne všichni rodiče uměleckou hodnotu knihy vždy zohledňují. V některých výpovědích rodičů se totiž ukázal zjevný rozpor s jejich názorem na důležitost umělecké hodnoty knihy, na což poukazují v interpretaci vybraných odpovědí.

Z výsledků práce vychází nová otázka, která se týká skrytých marketingových strategií. Můžeme se ptát, na koho vlastně autoři knih primárně působí? Na dítě, nebo na jejich rodiče? Nebo se snad jedná o skrytou dvojí cílovou skupinu? Můžeme předpokládat, že to, co zaujme rodiče, nemusí vždy zaujmout dítě. Ačkoli autor či ilustrátor dětské knihy sice tvoří pro děti, na zřeteli však musí mít také jinou cílovou skupinu, a to jejich rodiče. Ten, kdo tvoří dětskou knihu, musí zohledňovat nejen zájmy dítěte, ale také zájmy rodičů, kteří danou knihu dětem pořizují a je tedy tak primárně v jejich pravomoci, jestli danou knihu vyberou nebo ne. Pokud je kniha dostatečně poutavá pro rodiče, je velká pravděpodobnost, že ji budou vyhodnocovat jako kvalitní a vhodnou pro jejich děti.

Přínos práce spatřuji zejména ve zpracovaném přehledu důležitých aspektů, které rodiče při výběru knihy zvažují. Poznatky z tohoto výzkumu mohou posloužit jak předškolním pedagogům, kteří se s dětskými knihami každodenně setkávají a mohou tak rozhodnout, jaké knihy dětem budou prezentovat, tak rodičům dětí, kteří nejsou zcela informováni o problematice kvality dětské knihy.

Závěry z dotazníkového šetření, které výše uvádím, se mohou stát východiskem pro jiný výzkum, ať už kvantitativní nebo kvalitativní. V takovém zkoumání by bylo vhodné se zamyslet především nad tím, jakým způsobem by bylo možné v něm zpracovat uvažování o ceně knihy. Jak uvádím v úvodu praktické části, já jsem od této výzkumné otázky odstoupila, protože jsem nebyla schopna ji v rámci této práce jinak výzkumně uchopit. Je zřejmé, že není možné chápání kvality nějak exaktně změřit a stejně tak hodnotu ceny není možné aplikovat na celou výzkumnou skupinu, zároveň jsem si vědoma, že tyto otázky by měly v dalším potenciálním detailnějším výzkumu hrát roli. K tomu by bylo potřeba oslovit ve výzkumu jen jednu skupinu, sociální vrstvu (např. pouze rodiče, kteří mají obdobný příjem). Dá se však jen předvídat, jestli by bylo v praxi možné takové výsledky zjišťovat a následně aplikovat.

IV. ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývala především tématem předčtenářské gramotnosti a výchovou ke čtenářství u dětí předškolního věku. Věnovala se důležitým aspektům, které mohou čtenářství dítěte výrazně ovlivnit. Primárně je to rodina, která stojí na samotném začátku položení základů kladného vztahu dítěte ke knize. Vždy to závisí na konkrétním přístupu rodiny ke knihám a čtenářství obecně, zda se rodičům podaří dítě k četbě přivést. Důležitou roli zde hraje vzor chování v rodině, ale také to, jak se rodiče svým dětem věnují, zda jim předčítají a v neposlední řadě s jakými knihami pracují.

Téměř všem dětem pak otvírá další cestu ke čtenářství mateřská škola. Již v předškolním věku dítěte je možné aktivně rozvíjet předčtenářské dovednosti dítěte. Důležitou roli při tom hraje právě osobnost učitele. Učitelky, které jsou v každodenním těsném kontaktu s dětmi, se pro ně stávají přirozenou autoritou, kterou uznávají a obdivují. Práce dále nastiňuje možnosti práce s knihou v rámci denního režimu mateřské školy. Mateřská škola v součinnosti s rodinou může svým přístupem ovlivnit, zda dítě získá chuť a radost z listování v knihách a prohlížení ilustrací a časem také radost ze samotného čtení.

Pozitivní vztah dítěte ke knihám ovlivňuje také vhodný výběr knihy. Práce charakterizovala specifika dětské knihy, které by měly být zohledňovány při pořizování nových knih nejen v rodině, ale také v rámci dětské knihovničky v mateřské škole. Prostor byl také věnován podstatné části dětských knih a to ilustracím. Práce dále nabídla přehled literárních žánrů určených pro předškolní děti.

Ve výzkumné části práce bylo vytyčeným cílem zjistit, jaká jsou pro současné rodiče předškolních dětí rozhodující kritéria při výběru dětských knih. Dílčími cíli pak bylo zjistit, jaký význam rodiče přisuzují výtvarnému a grafickému zpracování knihy ve srovnání s jejím literárním obsahem a jakou roli pro ně hraje celková

umělecká hodnota literárního díla. K zjišťování těchto cílů jsem docházela pomocí dotazníku, který byl vyplňován rodiči konkrétní mateřské školy. Někteří rodiče navíc uváděli další možná rozhodující kritéria, jejich odpovědi jsem v práci následně interpretovala.

Ačkoli vyhodnocování dotazníků nemůže poskytnout skutečně ucelený pohled na to, jaké jsou důležité aspekty při výběru knih pro děti, je možné na tomto základě konstatovat, že rodiče kladou důraz na to, jaké knihy svým dětem pořizují a při jejich výběru zvažují, zda je daná kniha opravdu kvalitní a hodnotná. Výpovědi rodičů tak poukazují na to, že je pro ně důležité, jaké knihy jsou dětem předčítány. Na tom spatřuji jejich přetrvávající zájem o kvalitní rozvoj čtenářských dovedností jejich dětí, čímž jim nadělují ten nejlepší pevný základ do života pro vztah ke knize.

V. SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

1. BACUS-LINDROTH, Anne. Vaše dítě ve věku od 3 do 6 let. První vydání. Praha: Portál, 2004, 174 s. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-862-7.
2. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a ŠMARDOVÁ, Lenka. Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let. První vydání. Brno: Computer Press, 2007, 212 s. Dětská naučná edice. ISBN 978-80-251-1829-0.
3. BROŽÍK, V. Hodnoty a významy. Bratislava: Pravda, 1985. ISBN 75-025-85.
4. GABAL, Ivan a HELŠUSOVÁ, Lenka. Jak čtou české děti?: Analýza výsledků sociologického výzkumu. Praha: Gabal, Analysis & Consulting, 2003, 54 s. Dostupné též z: <http://www.adam.cz/dokumenty/2006/jak-ctou-ceske-deti.pdf>.
5. GEBHARTOVÁ, Vladimíra. Jak a co číst dětem v MŠ: komentovaný výběr literárních textů na základě RVP PV. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011, 158 s. ISBN 9788073678548.
6. GEBHARTOVÁ, Vladimíra. Literatura pro děti. Druhé vydání. Praha: SPN, 1989. ISBN 14-283-89.
7. HAVLÍNOVÁ, Miluše. Knížka pro rodiče o knížkách pro děti. Druhé, rozš. vydání. Praha: Albatros, 1987, 111 s. ISBN 13-851-87.
8. HOLEŠOVSKÝ, František. Ilustrace pro děti. První vydání. Praha: Albatros, 1977.
9. HOMOLOVÁ, Kateřina. Čtenářská propedeutika. První vydání. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2009, 85 s. ISBN 978-80-7368-657-4.

10. CHALOUPKA, Otakar. Rodina a počátky dětského čtenářství. První vydání. Praha: Victoria Publishing, 1995, 103 s. ISBN 80-85865-40-8.
11. CHALOUPKA, Otakar. Rozvoj dětského čtenářství. První vydání. Praha: Albatros, 1982, 572 s. ISBN 13-824-82.
12. CHALOUPKA, Otakar. Škola a počátky dětského čtenářství. První vydání. Praha: Victoria Publishing, 1995, 101 s. ISBN 80-85865-41-6.
13. KOŤÁTKOVÁ, Soňa. Hry v mateřské škole v teorii a praxi. První vydání. Praha: Grada, 2005, 184 s. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0852-3.
14. KULKA, Tomáš. Umění a kýč. Druhé, rozš. vydání. Praha: Torst, 2000, 292 s. ISBN 80-721-5128-2.
15. LEPILOVÁ, Květuše. Cesty ke čtenářství: vyprávějte si s námi!. První vydání. Brno: Edika, 2014, 168 s. ISBN 978-80-266-0112-8.
16. OPRAVILOVÁ, Eva. Kniha jako prostředek výchovy. První vydání. Praha: Univerzita Karlova, 1984, 103 s. ISBN 60-61-84.
17. PETERKA, Josef. Teorie literatury pro učitele. Druhé, přeprac. vyd. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2006, 248 s. ISBN 80-7290-244-x.
18. PRŮCHA, Jan. Učitel: současné poznatky o profesi. První vydání. Praha: Portál, 2002, 154 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7.
19. SMOLÍKOVÁ, Kateřina. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004, 48 s.
20. STRNADOVÁ, Karla. Literární výchova v mateřské škole: dílčí metodická příručka k programu výchovné práce pro mateřské školy. Praha: Naše vojsko, 1989, 163 s.
21. SVOBODOVÁ, Radka. Základy techniky řeči pro (budoucí) učitele. Praha: Univerzita Karlova, 1998, 59 s. ISBN 80-86039-45-5.
22. ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina: Čteme s nečtenáři. Kritické listy 38, 2010, s. 16-19.

23. TĚTHALOVÁ, Marie. Už v mateřské škole lze děti vést ke čtení. Informatorium: časopis pro výchovu dětí od 3 do 8 let v mateřských školách a školních družinách, 2012, 12-14. ISSN 1210-7506. Dostupné též z: <http://www.rodina.cz/clanek9251.htm>.
24. TOMÁŠKOVÁ, Iva. Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole. První vydání. Praha: Portál, 2015, 140 s. ISBN 978-80-262-0790-0.
25. TRÁVNÍČEK, Jiří. Vyprávěj mi něco: jak si děti osvojují příběhy. První vydání. Příbram: Pistorius & Olšanská, 2007, 68 s. Scholares. ISBN 978-80-87053-07-2.
26. VÁGNEROVÁ, Marie a VALENTOVÁ, Lidmila. Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita. První vydání. Praha: Univerzita Karlova, 1984, 103 s. ISBN 382-116-90.
27. VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří. První vydání. Praha: Portál, 2000, 522 s. ISBN 80-7178-308-0.
28. VÁŠOVÁ, Lidmila. Úvod do bibliopedagogiky. Praha: ISV, 1995, 189 s. Knihovnictví. ISBN 80-858-6607-2.

Internetové zdroje:

29. BEČKOVÁ, Ivana, 2008. Uspokojování potřeb dítěte v podmínkách současné mateřské školy. Metodický portál: Články. 11. 4. 2008. [online]. [cit. 2015-06-30]. ISSN 1802-4785. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/2214/USPOKOJOVANI-POTREB-DITETE-V-PODMINKACH-SOUCASNE-MATERSKE-SKOLY.html/>
30. 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/
31. HANZLOVSKÝ, Michal, 2010. Proč je důležité dětem číst. In: Celostní

- medicina.cz: informační server o zdraví. 6. 8. 2010. [online]. [cit. 2015-06-30]. Dostupné z: <http://www.celostnimediceina.cz/proc-je-dulezite-detem-cist.htm/>
32. POSPÍŠILOVÁ, Zuzana, 2009. Pozitivní vliv čtení na dětskou psychiku. In: Svět dětské fantazie. Ostrava – Poruba: Svět dětské fantazie, 1. 2. 2003. [online]. [cit. 2015-06-30]. Dostupné z: <http://www.svetdetskefantazie.cz/clanky/pozitivni-vliv-cteni-na-detskou-psychiku.htm/>
33. Reading Literacy. OECD – Program for International Student Assessment (PISA). [online]. [cit. 2015-06-30]. Dostupné z: http://www.oecd.org/pages/0,3417,en_32252351_32235979_1_1_1_1_1,00.html/
34. Tematická zpráva „Podpora rozvoje čtenářské gramotnosti v předškolním a základním vzdělávání“. Česká školní inspekce, Praha, únor 2011, s. 5. [online]. [cit. 2015-06-30]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/cz/85450-tematicka-zprava-podpora-rozvoje-ctenarskegramotnosti-v-predskolnim-a-zakladnim-vzdelavani/>

VI. SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Formulář dotazníku

Příloha č. 2 – 5: Ukázka vyplněných dotazníků