

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

**Využití knihy k rozvoji předčtenářské
gramotnosti u dětí předškolního věku**

**Use of the book for the development of early
literacy skills in preschool children**

Iva Jiráková

Katedra české literatury
Vedoucí bakalářské práce: PhDr. Lucie Zimová
Studijní program: Specializace v pedagogice
Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

2016

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma *Využití knihy k rozvoji předčtenářské gramotnosti u dětí předškolního věku* vypracovala pod vedením vedoucího bakalářské práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato bakalářská práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Datum:

.....
Podpis

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování PhDr. Lucii Zimové za její cenné rady a trpělivost při vedení mé bakalářské práce a za vstřícnost a pomoc při získání potřebných informací a podkladů.

.....
Podpis

ANOTACE

Tato bakalářská práce se zabývá využitím knihy pro rozvoj předčtenářské gramotnosti u dětí předškolního věku. Zaměřuje se na rodiče předškolních dětí a pedagogy mateřských škol a jejich postoj k významu čtení a setkávání se dětí s knihou v předčtenářském období.

V teoretické části jsou shrnuty poznatky z prostudované literatury, která se touto problematikou zabývá. Je zde nastíněn význam čtení pro život. Dále jsou zde objasněny základní pojmy a vylíčeny hlavní faktory ovlivňující předčtenářskou gramotnost. Kromě toho můžeme zjistit, v jakých oblastech by se mělo dítě rozvíjet pro snadný nástup čtení a také, jaké knihy jsou pro děti předškolního věku vhodné.

Praktická část pak představuje akční výzkum v podobě dotazníkového šetření, který má zjistit formu využívání knih rodiči a pedagogy mateřských škol, jejich názor na čtení dětem a postoj k významu knihy a čtení pro děti předškolního věku.

KLÍČOVÁ SLOVA

Knihy, význam knihy, dítě předškolního věku, čtenářská gramotnost, předčtenářská gramotnost

ANNOTATION

This thesis deals with the topic use of the book for the development of early literacy skills in preschool children. It focuses on parents of children in preschool age and kindergarten teachers as well as their attitude to importance of reading to children and their meeting with a book in pre-literacy period.

The theoretical part summarizes my findings of examined literature concerning this issue. In here importance of reading for life is sketched, the basic terms are explained and main factors influencing the pre-literacy are described. Futhermore we can find out, in which areas a child should be developed to get an easy start in reading and also which books are suitable for childern in preschool age.

In the practical part my action research is presented, that was done in form of questionnaire investigation, which shall find out a form how parents and kindergarten teachers use books, their opinion on reading to children as well as their attitude to importance of books and reading to children in preschool age.

KEYWORDS

Book, importace of book, preschool age, literacy, pre - literacy

OBSAH

ÚVOD.....	8
I TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1 ČTENÍ A JEHO VÝZNAM PRO ŽIVOT.....	9
1.1 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST.....	9
1.2 PŘEDČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST.....	10
2 PŘEDČTENÁŘSKÉ OBDOBÍ.....	11
2.1 CHARAKTERISTIKA OBDOBÍ Z HLEDISKA VÝVOJE DÍTĚTE.....	11
2.2 CHARAKTERISTIKA OBDOBÍ Z HLEDISKA ROZVOJE ČTENÁŘSKÝCH DOVEDNOSTÍ.....	11
3 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ ČTENÍ.....	12
3.1 VLIV RODINNÉHO PROSTŘEDÍ NA ROZVOJ PŘEDČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI.....	13
3.2 VLIV MATEŘSKÉ ŠKOLY NA ROZVOJ PŘEDČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI.....	14
3.2.1 Předčtenářská gramotnost a RVP PV.....	15
3.3 ŠKOLNÍ ZRALOST A PŘIPRAVENOST.....	17
4 PŘÍPRAVA NA ČTENÍ.....	18
4.1 ZRAKOVÁ PERCEPCE.....	19
4.2 SLUCHOVÁ PERCEPCE.....	20
4.3 KOGNITIVNÍ ROZVOJ.....	21
4.3.1 Paměť.....	21
4.3.2 Myšlení.....	22
4.3.3 Pozornost.....	23
4.3.4 Představivost a fantazie.....	23
4.4 ROZVOJ ŘEČI.....	23
4.5 PROSTOROVÁ ORIENTACE A LATERALITA.....	25
5 KNIHA V PŘEDČTENÁŘSKÉM OBDOBÍ.....	25
5.1 VÝZNAM KNIHY PRO DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU.....	26
5.2 KNIHY VHODNÉ PRO PŘEDŠKOLNÍ DĚTI.....	26

II	PRAKTICKÁ ČÁST	28
6	CÍLE	28
7	VÝZKUMNÉ OTÁZKY	28
8	METODY VÝZKUMU	29
9	VLASTNÍ VÝZKUM	30
9.1	CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU	30
9.1.1	Skupina dotazovaných rodičů	30
9.1.2	Skupina dotazovaných učitelek	30
9.2	ORGANIZACE VÝZKUMU	30
9.3	DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ MEZI RODIČI DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU 31	
9.3.1	Výsledky odpovědí z dotazníkového šetření	31
9.4	DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ MEZI PEDAGOGY MATEŘSKÝCH ŠKOL	39
9.4.1	Výsledky odpovědí z dotazníkového šetření	39
10	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VE VZTAHU K VÝZKUMNÝM OTÁZKÁM	46
11	NÁVRH ČINNOSTÍ K VYUŽITÍ KNIHY PRO ROZVOJ PŘEDČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI	47
11.1	MOŽNOSTI VYUŽITÍ KNIHY „POHÁDKOVÝ DĚDEČEK“	47
11.1.1	Zraková percepce	48
11.1.2	Myšlení	48
11.1.3	Paměť	49
11.1.4	Pozornost	49
11.1.5	Představivost a fantazie	50
11.1.6	Řeč a komunikace	50
11.1.7	Orientace	51
11.1.8	Sluchové vnímání	51
11.2	DALŠÍ NÁVRHY A DOPORUČENÍ	52
12	DISKUSE	53
13	ZÁVĚR	55
	SEZNAM POUŽITÉ LIRATURY	57
	SEZNAM PŘÍLOH	59

ÚVOD

„S pomocí knih se mnozí stávají učenými mimo školu. Bez knih pak nebývá učený nikdo ani ve škole.“

Jan Ámos Komenský

Z těchto slov jednoho z nejosvětenějších osobností českého vzdělávání, učitele našeho národa, můžeme pocítit, jak významná a nepostradatelná je kniha pro lidské vědění. Samotná kniha se může stát učitelem již těch nejmenších dětí. Proto jsem si ji zvolila jako jeden z hlavních předmětů své práce. Jak jinak než pomocí knihy se člověk může naučit dovednosti čtení? V dnešní virtuální době, kdy se jen málo lidí objede bez technických vymožeností, se kniha pro některé stává staromódním prostředkem vzdělávání. Kniha je však od nepaměti symbolem lidského vědění, je počátečním prvkem, který předškolní dítě seznamuje se světem vzdělání a může nekonečným způsobem ovlivnit jeho vstup do kulturního i společenského života.

Tyto skutečnosti mně vedly k volbě tématu mé práce „Využití knihy pro rozvoj předčtenářské gramotnosti u dětí předškolního věku.“ To, jak v dnešní době vnímají a využívají knihu, a jak se staví k samotnému čtení lidé, kteří přímo utváří a ovlivňují vnímání a postoje dětí před vstupem do školy, mně velice zajímalo. Protože kdo jiný by měl formovat vztah dítěte ke čtení a knihám než lidé, kteří se podílejí na jeho výchově a vzdělávání. V mých očích jsou to rodiče a učitelé mateřských škol. Vědí, jak důležité je pro dítě setkání s knihou a samotné čtení ještě před počátkem školní docházky? Nad touto otázkou jsem se zamyslela a na jejím základě si stanovila cíle své práce.

Cílem mé bakalářské práce je zjistit, zda mají rodiče povědomí o tom, co ovlivňuje rozvoj čtenářství dítěte v předškolním věku, a zda rodiče vidí význam ve čtení dětem a setkávání se s knihou v předškolním věku a jak podporují vztah svých dětí ke knihám. U pedagogů mně zajímalo, jak v mateřské škole pracují na rozvoji tzv. předčtenářské gramotnosti a jaké jsou způsoby využívání knih pedagogy v mateřských školách při práci s dětmi. Jako učitelka mateřské školy bych měla být kompetentní k tomu, abych všestranně rozvíjela osobnost dítěte, takže bych měla dokázat pracovat také na utváření dětského čtenářství. Proto jsem se na závěr rozhodla vytvořit koncept využití knihy při práci s dětmi předškolního věku na základě rozvoje předčtenářské gramotnosti.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 ČTENÍ A JEHO VÝZNAM PRO ŽIVOT

Čtení je dovednost, vyžadující přesnou souhru mnoha biologických předpokladů, dílčích schopností, dovedností a sociálních faktorů (Mertin, 2004). Představuje klíčovou dovednost člověka, kterou si musíme osvojit již v prvních letech školní docházky. Dítě tak na počátku svého vzdělávání získává možnost efektivně využívat vzdělávací nabídku, protože právě dobré čtenářské dovednosti představují zásadní předpoklad pro přístup jedince ke vzdělávání. Pokud dítě nezvládne čtení již v prvních letech školní docházky, jsou špatné výsledky v dalším vzdělávání téměř jisté. Nerozvinuté čtenářské dovednosti nelze prakticky ničím nahradit (Mertin, 2003). Podle Mertina (2004) existuje sice celá řada možností, jak předávat poznatky, znalosti a dovednosti bez použití psaného textu (např. učení nápodobou, ústní přenos, činnostní učení atd.), nicméně rozhodující část vzdělanosti získává jedinec stále prostřednictvím čtení.

Čtení rozvíjí celou osobnost člověka. Rozvíjí řeč, koncentraci, pozornost, myšlení, paměť, představivost a fantazii. Učí čtenáře hodnotit, usuzovat, kriticky myslet, komunikovat, vytvářet závěry a utvářet názor, který se následně učí obhájit. Kromě toho je důležité si uvědomit, že dovednost čtení nám pomáhá uplatnit se v životě jako takovém, používáme ho téměř na každém kroku a je téměř nemožné se bez něj v dnešním prostředí obejít (Tomášková, 2015).

1.1 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST

Pokud však člověk nerozumí čtenému, nechápe jeho obsah, nedokáže o čteném hovořit, pak mu čtení nemůže přinášet radost, nebaví ho a nepřichází motivace se jej učit. Z těchto důvodů se musíme na čtení podívat ze širšího hlediska, hovoříme tedy o tzv. čtenářské gramotnosti (Tomášková, 2015). Pojem čtenářská gramotnost vystihuje jev, který zahrnuje řadu vzájemně provázaných složek. Vyžaduje zvládnutí dovedností, osvojení znalostí a zvnitřnění hodnot (Košťálová et al., 2010). Národní ústav pro vzdělávání (2011) definoval čtenářskou gramotnost takto:

„Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů

textů v různých individuálních i sociálních kontextech. Ve čtenářské gramotnosti se prolíná několik rovin, z nichž žádná není opominutelná.“

Jedná se o vztah ke čtení, tedy vnitřní potřebu člověka číst, doslovné porozumění textu, hledání souvislostí a hodnocení předčteného, metakognice (dovednost reflektovat záměr vlastního čtení), sdílení zážitků s ostatními čtenáři a aplikace, kdy se přečtené zúročuje v dalším životě (ČŠI, 2011).

Tuto kapitolu bych ráda zakončila slovy Tomáškové (2015), která vysvětluje čtenářskou gramotnost jako schopnost porozumět psanému a čtenému textu, přemýšlet o něm, jeho obsah sdílet, překonávat potíže, které jsou se čtením spojené, a používat získané informace k dosažení cílů a k rozvoji vlastních vědomostí a dovedností.

Čtení a s ním související čtenářská gramotnost byly vždy spojovány až se vstupem dítěte do první třídy, kde se dovednost čtení začíná učit. Podle mého názoru a s ohledem na předešlé informace je zřejmé, že počátky čtenářství začínají již v nižším věku. Abychom tedy lépe pochopili, jak se dětské čtenářství vlastně vyvíjí, podíváme se na dítě již v předškolním věku v jeho tzv. předčtenářském období.

1.2 PŘEDČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST

Tento termín v odborné literatuře nacházíme opravdu zřídka. Můžeme se spíše setkat s její analogií čtenářská či literární pregramotnost. Podle A. Kucharské (2014) je to „*soubor postupně se rozvíjejících předpokladů pro čtení a psaní u dětí v široké době před nástupem do školy. Jedná se o komplex schopností, dovedností, postojů a hodnot potřebných pro zahájení a úspěšné rozvíjení čtenářské gramotnosti i jejímu užívání v různých individuálních a sociálních kontextech.*“

Tato definice plně odpovídá tomu, co si sama představuji pod pojmem předčtenářská gramotnost. K plnému znění bych ještě dodala, že tento soubor předpokladů je ovlivněn prostředím, ve kterém dítě vyrůstá, vztah rodičů ke čtení a motivace, kterou dítě má k rozvoji čtení.

Z předešlých informací tedy podle mého názoru vyplývá, že předčtenářská gramotnost předchází gramotnosti čtenářské a její nedostatečná stimulace může způsobit následné problémy při výuce čtení na základní škole.

2 PŘEDČTENÁŘSKÉ OBDOBÍ

V posledních letech strmě stoupá význam předškolního období v získávání čtenářských dovedností. Osvojování čtení je totiž považováno za kontinuální proces, který začíná již po narození. Navíc je zde i možnost, že se rozvojem čtenářských dovedností již v předškolním věku můžeme účinně předcházet poruchám čtení (Mertin, 2003). Protože dítě v tomto období ještě smysluplně nečte, hovoříme o rozvoji tzv. předčtenářské gramotnosti, kdy se rozvíjejí klíčové kompetence pro čtení. Tato etapa je pro dítě velmi důležitá a má nezastupitelnou úlohu. Její podcenění by mohlo vést k velkým problémům při nácvičování čtení a vztahu ke knihám (Tomášková, 2015). V tomto životním období, kdy dítě ještě neumí číst, je jeho vývoj značně složitý a bouřlivý. Během několika let dítě projde výraznými fyzickými i psychickými změnami, proto hraje ontogeneze dítěte do šesti resp. Sedmi let v této problematice výraznou roli (Chaloupka, 1987).

2.1 CHARAKTERISTIKA OBDOBÍ Z HLEDISKA VÝVOJE DÍTĚTE

Rané dětství, a to již v prvních týdnech a měsících života, je pokládáno za velmi senzitivní období ontogeneze člověka. V tomto období se do značné míry rozhoduje o tom, co bude dál. To znamená, že se již v této fázi života dítěte objevují a utvářejí určité celoživotní či dlouhodobé dispozice a určité nasměrování, které se v průběhu dalšího vývoje dále formují (Chaloupka, 1982). Z hlediska vývoje se jedná o období od narození do nástupu dítěte do 1. třídy, tedy o věk 6 – 7 let. V současné vědě se však prosazuje názor, že počátek dětství začíná již v období prenatálním na základě zjištění, že lidské embryo již od prvních týdnů svého vývoje reaguje na různé podněty působící na něj v těle matky (Průcha, Kořátková, 2013).

2.2 CHARAKTERISTIKA OBDOBÍ Z HLEDISKA ROZVOJE ČTENÁŘSKÝCH DOVEDNOSTÍ

Havlíková (1987) toto období volně nazývá „*Dítěti se předčítá, protože ještě neumí číst*“. Může však knihy číst pomocí očí a úst dospělého člověka. V průběhu tohoto období se pak rozvíjejí schopnosti, které dítě potřebuje pro ovládnutí techniky čtení, jenž přichází o několik vývojových stupňů později.

Mluvíme-li tedy o počátcích dětského čtenářství, musíme se podívat již na tu fázi života, kdy budoucí čtenář ještě nečte a s uměleckou slovesností se setkává postupně jinými způsoby (Chaloupka, 1982). Proces rozvoje počáteční čtenářské gramotnosti je tak spojován s prvním prohlížením obrázků, to z hlediska věku spadá již do období prvního roku života. Celkově je předškolní období dítěte považováno za velmi důležitou etapu pro rozvoj předčtenářských dovedností a to především z toho důvodu, že s tímto obdobím úzce souvisí vývoj řeči (Wildová, 2005).

Měli bychom se proto podívat ještě dál, až k prvnímu slovu, které dítě slyší od dospělého, k prvním vjemům a senzomotorickým činnostem, tedy k období kojeneckému, protože nejdůležitější jsou již první dojmy a elementární zážitky (Chaloupka, 1982). To potvrzuje i konstatování R. Wildové (2005), která říká, „*že rozvoj počátečního čtení a psaní probíhá spontánně již v nejranějších stádiích společně s osvojováním mluvené řeči a že schopnost dětí osvojit si řeč samostatně aktivním experimentováním je možno využít právě v procesu rozvoje počáteční gramotnosti.*“ Kolem čtvrtého roku se začínají slova stávat předmětem her a v posledních letech před vstupem do školy se objevují hry a činnosti se slovy, kde se již dělí slova slabiky (říkadla, rozpočítadla, básničky, písničky), rozvíjí se smysl pro rytmus, dítě objevuje rýmy, s dopomocí i skládá a rozkládá slova. Tato hravá cvičení připravují dítě na úkoly spojené s výukou čtení v prvním ročníku ZŠ (Křivánek, Wildová, 1998).

3 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ ČTENÍ

Na rozvoji čtení se podílí mnoho faktorů, které jeho kvalitu výrazně ovlivňují. I. Tomášková (2015) ve své knize vyzdvihuje tři základní předpoklady, které mají vliv na výuku čtení. Jsou to genetické předpoklady, prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, tedy podnětnost rodinného prostředí, a určitá úroveň zralosti centrální nervové soustavy. Zdůrazňuje, že všechny tyto předpoklady je nutné rozvíjet v dostatečné míře a hlavně rovnoměrně, protože jsou při rozvoji čtení stejně důležité. Dále zmiňuje ještě dílčí předpoklady, které by měly být rozvíjeny pro správný vývoj předčtenářské a následně čtenářské gramotnosti.

Také R. Wildová (2005) zkoumala faktory ovlivňující rozvoj počátečního čtení a rozdělila je na endogenní (týkající se osobnosti žáka) a exogenní (související již se samotnou výukou čtení). Z hlediska předškolního dítěte nás budou zajímat především

faktory endogenní. Mezi ně zařadila např. předškolní docházku do MŠ, tedy vliv mateřské školy na rozvoj čtení, nebo skutečnost, zda se dítě těší do školy, zda ho baví čtení, a stejně jako Tomášková zmiňuje rodinné prostředí, a to konkrétně přítomnost staršího sourozence nebo zájem rodiny o vývoj dítěte.

V neposlední řadě bych chtěla zmínit celkovou připravenost na školu, kterou ve své publikaci považují za důležitou pro rozvoj čtení Z. Křivánek a R. Wildová (1998). V následujících podkapitolách se blíže podíváme na některé z výše jmenovaných faktorů, které jsou podle mého názoru zásadní.

3.1 VLIV RODINNÉHO PROSTŘEDÍ NA ROZVOJ PŘEDČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI

Jak už bylo zmíněno v předchozích kapitolách, vztah ke čtení a knížkám se utváří již v útlém věku, proto jsou to právě rodiče, kdo má vliv na rozvoj dítěte. Rodinné prostředí je pro rozvoj předčtenářské gramotnosti velmi důležité, protože pokud dítě vyrůstá v podnětném prostředí, kde rodiče čtou a mají dobrý vztah ke knihám, bude mít lepší předpoklady k ovládnutí dovednosti čtení než dítě, jehož rodiče mu neposkytují významný vzor ve vztahu ke čtení. V rodině by se měla budovat počáteční láska k nově objeveným zážitkům a dobrodružstvím, které díky knize může dítě prožít a proto je třeba ho již v útlém dětství zahrnovat knihami a časopisy přiměřenými jeho věku (Tomášková, 2015). Havlíková (1987) ve své knize oslovuje rodiče, aby se svými dětmi prohlíželi a četli knihy, protože oni jsou v tomto období prostředníky mezi knihou a dítětem a to, s jakým zaujetím a nasazením se k tomuto úkolu postaví, ovlivňuje další rozvoj dětského čtenářství. Dále uvádí, že významná je pro tuto fázi vývoje také samotná komunikace mezi rodičem a dítětem, protože je to právě rodič, kdo se stává prvním partnerem rozhovoru svého potomka. Komunikace je základem rozvoje řeči, která je důležitým předpokladem pro výuku čtení. V rozhovoru pak můžou rodiče využít knihu, kterou s dětmi čtou k tomu, aby vzbudili v dítěti porozumění, vcítění i radost z přečteného. V publikaci I. Tomáškové (2015) se také dočteme, jak významné je věnovat dětem svou pozornost, ať už hraním her, společnými rozhovory nebo společnými chvílemi strávenými nad knihou. To všechno pomáhá budovat jeho osobnost, což se podepisuje na celkovém rozvoji dítěte.

Pokud dítě začne ve svém předškolním období navštěvovat mateřskou školu, je nezbytná úzká spolupráce s učitelkami MŠ. Mateřská škola je totiž hned po rodině nejvýznamnější prostředí ovlivňující rozvoj předčtenářské gramotnosti (Tomášková 2015). Výrazná role rodičů a předškolních vzdělávacích institucí při osvojování si čtenářských dovedností pramení z již zmiňovaného faktu, že čtení se kontinuálně rozvíjí od nejtítlejšího věku dítěte (Mertin, 2003).

3.2 VLIV MATEŘSKÉ ŠKOLY NA ROZVOJ PŘEDČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI

Stejně jako rodinné zázemí tak i prostředí mateřské školy má velký vliv na rozvoj předčtenářské gramotnosti v předškolním věku. Děti zde často tráví velkou část dne a tak se na jejich rozvoji mateřská škola podílí velkou měrou. Měla by proto dětem zajistit čtenářsky podnětné prostředí, aby rozvíjela jejich kladný vztah ke knihám (Tomášková, 2015). V. Mertin (2003) ve své publikaci uvádí, že *„hlavním úkolem mateřské školy je rozvíjet každé jednotlivé dítě a dovést je na úroveň, která mu umožní plnit požadavky dalšího stupně vzdělávání.“* To souvisí i s jeho tvrzením, že mateřská škola vytváří základ, na kterém dítě může v první třídě základní školy lépe vystavět své čtenářské dovednosti. Tomu také odpovídá koncept Rámcově vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, o jehož obsahu z hlediska rozvíjení předčtenářské gramotnosti budeme hovořit později (viz kapitola 3.2.1).

O. Chaloupka (1982) uvádí, že významným činitelem v rozvoji předčtenářské gramotnosti v mateřské škole je osobnost učitelky, její připravenost, kvalifikace a odborná poučenost ve výběru slovesného umění, také její způsob prezentace a organizace činností. S tímto názorem se můžeme setkat i u V. Mertina (2003), který ve své publikaci vyzdvihuje význam učitelky pro podporu čtenářství a podotýká, že i ona může dítěti poskytnout efektivní vzor k nápodobě. Podle Chaloupky (1982) by v mateřské škole měla „literární výchova“ splňovat všechny charakteristiky výchovně vzdělávacího procesu tzn., že by měla být plánovitá, cílevědomá, návazná a soustavná. Je tedy zřejmý rozdíl oproti rodinnému prostředí, kde je největší význam především ve spontánně emoční a citové rovině. Učitelka by v tomto ohledu měla působit především jako odborník ve výběru literatury určené pro děti, aby její práce byla chronologicky

provázána podle věkových možností dítěte a tím zajistila plynulý rozvoj předčtenářských dovedností.

Jako poslední, však neméně důležitý, faktor vlivu mateřské školy, bych ráda uvedla kolektiv dětí, do kterého dítě vstupuje. Pro dítě je v tomto období rozhodující začlenit se do kolektivu svých vrstevníků. Setkání se slovesnými podněty dostává nový rozměr, kde místo jednoho zprostředkovatele nahrazuje skupinová kooperace – společné předčítání, dramatizace, přednes před jinými dětmi. Vycházejme také z faktu, že zájem skupiny podněcuje i zájem dítěte. Náhle dostává šanci před ostatními projevit své pocity, radost či dojem, naopak se střetává odlišným ohlasem na slovesný podnět, to vše vzbuzuje jeho pozornost. Může sdílet estetické zážitky s ostatními a společně se mohou podílet na radosti z úspěchu např. z pochopení textu (Chaloupka, 1982). Tuto část ukončím poznatkem V. Mertina (2003), který napsal: „*Současná mateřská škola má významný úkol nejen při výuce čtení, ale plní také úkoly i při předcházení poruchám učení.*“

3.2.1 Předčtenářská gramotnost a RVP PV

„*Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) je závazný dokument, který vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. Stanovuje elementární vzdělanostní základ pro pedagogickou činnost mateřských škol.*“ Stanovuje také komplexní rámec a východiska pro vytváření školních vzdělávacích programů (ŠVP) a pro činnost pedagogických pracovníků mateřských škol (Průcha, Kořátková, 2013). V této kapitole se blíže podíváme, jakým způsobem je v tomto významném dokumentu pro předškolní vzdělávání zakomponována předčtenářská gramotnost.

Jednou ze čtyř cílových kategorií, se kterými RVP PV pracuje, jsou klíčové kompetence. Ty představují výstupy dosažitelné v předškolním období. Základy klíčových kompetencí mají význam pro přípravu dítěte na vzdělávání v ZŠ a pro další etapy jeho života (Průcha, Kořátková, 2014). Klíčových kompetencí je celkem pět. Z toho je třeba, v souvislosti s předčtenářskou gramotností, zmínit především tyto dvě: 1. Kompetence k učení – protože čtení je naučená dovednost, je podstatné, aby dítě ukončující předškolní vzdělávání dosáhlo těchto kompetencí a to v plném rozsahu, jak je udává RVP PV.

2. Komunikativní kompetence – nejen, že samotný rozvoj řeči a komunikace je pro čtení stěžejní, ale dva body se přímo týkají čtení. Dítě ukončující předškolní vzdělávání by tedy podle RVP PV mělo:

- Ovládat dovednosti předcházející čtení a psaní
- Využívat informativní a komunikativní prostředky, se kterými se běžně setkává (knížky, encyklopedie atp.)

Nyní se zaměříme na samotný obsah RVP PV. *„Obsah předškolního vzdělávání představuje hlavní prostředek vzdělávání dítěte mateřské školy. V RVP PV je vymezen tak, aby sloužil k naplňování vzdělávacích záměrů a dosahování vzdělávacích cílů“* (Smolíková, VÚP, 2006). Vzdělávací obsah je tvořen pěti vzdělávacími oblastmi, které tvoří určitý vzájemně propojený rámec, který by měl být pro pedagoga srozumitelný a mohl s ním pracovat. Každá z oblastí zahrnuje ještě tyto kategorie: dílčí vzdělávací cíle (je to, co by měl pedagog u dítěte podporovat), vzdělávací nabídku (je soubor činností pro naplňování cílů) a očekávané výstupy (to, co by mělo dítě na konci předškolního období dokázat). Vzdělávací obsah tvoří tyto oblasti, které pro rozvoj předčtenářské gramotnosti vytyčují tyto cíle:

1. Dítě a jeho tělo – z této oblasti je velmi důležité, aby se děti zdokonalovaly v jemné motorice, aby dokázaly manipulovat s knihou. Pro rozvoj čtení je důležitý rozvoj koordinace ruky a oka. Dítě by se mělo učit vnímat všemi smysly, především však zrak a sluch.

2. Dítě a psychika – tato oblast se rozděluje na tři podoblasti. První z nich je Jazyk a řeč, jejímž cílem v souvislosti s předčtenářskou gramotností je osvojování si dovedností a poznatků předcházející čtení i psaní a rozvoj zájmu o psanou podobu jazyka. Také je v rámci této podoblasti potřeba zmínit rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností a to především receptivních (vnímání, naslouchání a porozumění), ale také těch produktivních (výslovnost, vyjádření pojmů, mluvního projevu, vyjadřování). Druhou podoblastí jsou Poznávací schopnosti a funkce, představitivost a fantazie, myšlenkové operace. Zde by měli pedagogové u dětí rozvíjet hlavně osvojování si elementárních poznatků o znakových systémech a jejich funkci (abeceda, čísla). S předčtenářskou gramotností souvisí také rozvoj paměti a pozornosti a vytváření pozitivního vztahu k intelektuálním činnostem a k učení, podpora a zájem o učení. Poslední podoblastí je Sebepojetí, city a vůle. U tohoto okruhu můžeme pro

předčtenářskou gramotnost vyzdvihnout rozvoj a kultivaci estetického vnímání, cítění a prožívání, které nám zprostředkovávají knihy a jejich ilustrace.

3. Dítě a ten druhý – díky čteným příběhům jejich hrdinům se děti mohou setkávat a seznamovat s pravidly chování k druhému. Společné chvíle nad knihami také mohou posilovat komunikativní dovednosti, rozvoj vztahů a prosociálního chování dítěte k druhým.

4. Dítě a společnost – z hlavních cílů této oblasti pro rozvoj předčtenářské gramotnosti je seznamování se světem kultury a umění prostřednictvím psaného textu a vytvoření pozitivních vztahů k němu pomocí dospělého zprostředkovatele. Také si díky knihám může dítě vytvořit povědomí o existenci jiných kultur a národností.

5. Dítě a svět – poslední z oblastí RVP PV může dítěti pomoci vytvořit si povědomí o širším přírodním, kulturním i technickém prostředí, které mohou získat prohlížením knih a encyklopedií. Také díky nim mohou poznávat jiné kultury a jistě se také mohou vhodným způsobem seznamovat s místem a prostředím, ve kterém žije. (RVP PV, 2006)

Z této kapitoly je jasné, že i přesto, že v RVP PV není rozvoj předčtenářské gramotnosti přímo zmíněn, jeho obsah vytyčuje širokou škálu cílů, jak ji pedagogové mohou při své práci rozvíjet.

3.3 ŠKOLNÍ ZRALOST A PŘIPRAVENOST

Jak říká V. Mertin (2003): „*Nedílnou součástí vzdělávacího působení v každé etapě vývoje dítěte je příprava na další životní období.*“ Lze považovat za nežádoucí, aby dítě vstoupilo do dalšího stupně vzdělávání, aniž by zvládlo úkoly předcházejících vývojových stupňů. To bez výhrady platí i při přechodu dítěte z mateřské do základní školy. Již v předchozích kapitolách bylo zmíněno, že základní škola staví na výsledcích práce mateřské školy a pokud má být jedním z mnoha článků vzdělávání, pak se musí co nejvíce snažit o propojení s dalším stupněm, tedy základní školou. Celkové zvládnutí požadavků, které by dítě mělo na konci předškolní docházky splňovat, shrnuje pojem školní zralost či připravenost. (Mertin, 2003). Ve starší literatuře se většinou setkáváme s názorem, že tyto dva pojmy jsou vlastně jedno a totéž. Tedy, že jedno je synonymem druhého a hovoříme tedy o školní zralosti nebo připravenosti. S. Koťátková (2014) však

ve své knize tyto dva pojmy odděluje, mluví tedy o školní zralosti a školní připravenosti. Na školní zralost nahlíží jako na zralost jednak fyzickou (fyzické předpoklady – výška, váha, růst dítěte, výměna mléčných zubů a kvalita zdraví) a jednak psychickou (kognitivní úroveň, citová a sociální vyspělost, kvalita vyjadřování).

Je zřejmé, že i při učení čtení a psaní je úspěšnost žáka v 1. ročníku základní školy značně vázána na celkovou připravenost ke vstupu do školy. Jedná se o připravenost v oblasti smyslových orgánů, v oblasti pohybové (souvisí s celkovým tělesným vývojem dítěte), předpokládá se také určitá úroveň jemné motoriky ruky a odolnost proti fyzické únavě odpovídající věku dítěte (Wildová, Krivánek, 1998).

L. Valentová (In Kolláriková a Pupala, 2001) preferuje výraz školní připravenosti jako komplexněji pojatou koncepci a rozděluje ji do čtyř kategorií: kognitivní (rozvoj vnímání, představivosti, pozornosti, paměti a myšlení), emocionálně-sociální, pracovní (přijmutí úkolu a vytrvalost u nich setrvat) a somatická (související se zralostí CNS). V publikaci I. Tomáškové (2015) můžeme vyzrálou CNS najít přímo jako jeden z hlavních faktorů ovlivňující rozvoj předčtenářské gramotnosti.

Zralost CNS se projevuje odolností vůči zátěži, schopností soustředit se a koncentrovat svou pozornost, emoční stabilitou a adaptabilitou. Musíme si uvědomit, že u každého dítěte vyzrává CNS individuálně a ne všechny děti jsou v 6 letech připraveny naučit se číst a psát. Právě nevyzrálou centrálního nervového systému může být příčinou selhávání na počátku školní docházky. Je důležité, aby se se čtením nezačínalo, pokud dítě ještě není dostatečně zralé (i když už zná některá písmenka). Dochází pak k jeho přetěžování. Dítě by to mohlo odradit a pak hůře překonává počáteční problémy a odmítá číst (Tomášková, 2015).

4 PŘÍPRAVA NA ČTENÍ

V předchozích kapitolách jsme se zabývali tím, co ovlivňuje vztah dítěte ke čtení, kdo a co má vliv na počátky dětského čtenářství. Nyní se podíváme na to, co je u dětí v předčtenářském období třeba rozvíjet, aby se snadněji naučily číst.

Jak již bylo zmíněno, učení čtení je kontinuální proces, který se začíná utvářet v raném dětství. V současném pojetí rozvoje předčtenářské gramotnosti tak vyvstává názor, že by se u dětí již na počátku vývoje měl podporovat rozvoj poznávacích a

psychických procesů a rozvoj řeči. Zmíněnými procesy je myšlena zraková a sluchová percepce (zahrnující diferenciaci, paměť, analýzu a syntézu), pozornost, představivost a paměť. Jistá úroveň těchto procesů, spolu s určitou úrovní inteligence a řeči, je předpokladem pro výuku počátečního čtení (Wildová, 2005). Podle I. Tomáškové (2015), patří do tohoto výčtu ještě orientace v prostoru a lateralita. Dle jejího vzoru můžeme pro rozvoj paměti, pozornosti, představivosti a dodatečně fantazii použít nadřazený výraz kognitivní rozvoj. Aby byl výčet kompletní, zmíním ještě schopnost vnímání, na kterou ve své publikaci upozorňují Z. Křivánek a R. Wildová (1998).

4.1 ZRAKOVÁ PERCEPCE

Nebo také jinak řečeno zrakové vnímání se rozvíjí již od narození, kdy dítě nejprve rozeznává světlo a tmou, později obrysy předmětů a postupně se jeho vnímání zpřesňuje (Bytešníková, 2012). Je třeba si uvědomit, že zrakem přijímáme nejvíce informací z našeho okolí a stává se tak prostředníkem poznávání hmotného světa i prostředkem komunikace (Bednářová, Šmardová, 2011). Zrak je tedy pro mnohé nejdůležitějším smyslem, to podporuje i skutečnost, že zdravé dítě vnímá zrakem až 90% vjemů. Umožňuje nám se orientovat, lépe vnímat své okolí, pozorovat jednotlivé děje a souvislosti. Stejně tak je zrak důležitý v rámci předčtenářské gramotnosti. (Tomášková, 2015). Právě kvalitně rozvinuté zrakové vnímání je velmi důležité při osvojování si čtení v počátcích školní docházky. Pro úspěšnost čtení je důležité, aby dítě bylo schopno diferencovat tvary písmen lišící se buď ve vertikální rovině (např. *b-d*), nebo v rovině horizontální (např. *b-p*) (Bytešníková, 2012). Podporou zrakového vnímání společně s nácvikem vyhledávání a manipulací s předměty můžeme docílit rozvoje souhry oka a ruky, která je stěžejní při čtení, především při udržení očního kontaktu s řádkem (Tomášková, 2015).

I. Bytešníková (2012) také poukazuje na to, že pro stimulaci zrakové percepce je důležité zaměřit se na rozvoj zrakové diferenciaci, paměti a zrakové analýzy a syntézy.

Zraková diferenciaci (rozlišování) souvisí s již zmíněnou identifikací písmen. Pokud je diferenciacní schopnost narušena, může to způsobit problémy při rozlišování tvarově podobných písmen, například *m-n*, *b-d*, *b-p* (Bytešníková, 2012). Jak je patrné již z názvu, dítě se učí rozlišovat rozdíly, společné znaky, části a celek. Dokáže třídit, porovnávat a vyhledávat (Bednářová a Šmardová, 2011). V souvislosti s tím je

důležité rozvíjet zrakovou paměť, aby dítě bylo schopné si ve svých představách vybavit jednotlivé optické podněty a dokázat je použít a pracovat s nimi (Tomášková, 2015). Přesnost zapamatování si viděných objektů má tak významný vliv na pozdější vybavení si symbolu – písmeno či číslice (Bednářová a Šmardová, 2011). Pro nácvik čtení je nepostradatelná zraková syntéza a analýza. Zraková syntéza představuje skladbu celku z částí, naproti tomu analýza znamená rozklad celku na části. Je zřejmé, že složení slova z písmen či slabik a jejich rozklad tvoří v učení čtení nezastupitelnou roli (Bytešníková, 2012).

4.2 SLUCHOVÁ PERCEPCE

Hned na počátku je důležité si uvědomit, že sluch je pro člověka významný především z hlediska rozvoje řeči (Bednářová a Šmardová, 2011). Velmi podstatnou roli hraje sluch při školní práci dětí – dítě sluchem přijímá výklad učitele, reaguje na pokyny a mělo by jim také rozumět a v neposlední řadě potřebuje komunikovat s ostatními. Sluch je však nepostradatelnou součástí pro počáteční výuku čtení – dítě rozlišuje hlásky, slabiky, slova, věty, vnímá celé příběhy, lépe pochopí děje a zákonitosti a také se pomocí sluchu rozvíjí logické myšlení (Tomášková, 2015). Pokud se sluchové vnímání (percepce) mluvené řeči správně vyvíjí, stává se základem celkového rozvoje komunikačních kompetencí dítěte. *„Sluchová percepce je schopnost přijímat, diferencovat a interpretovat zvuky různé kvality, tedy jak řečové, tak i neřečové. Řadíme sem schopnost naslouchání, sluchové rozlišování, sluchovou paměť, sluchovou analýzu a syntézu a vnímání rytmu“* (Bytešníková, 2012). Pro rozvoj sluchového vnímání je nedílnou součástí rozvíjení fonemického sluchu, tedy schopnost diferencovat a analyzovat zvukovou strukturu slova. Vrcholnou fází rozvíjení fonemického sluchu nazýváme fonemické uvědomění – jedinec v této etapě již dokáže členit slova na jednotlivé fonémy (nejmenší jednotky mluvené řeči, které jsou významotvorné) a manipulovat s nimi. Pokud již dítě vnímá a manipuluje s většími jednotkami mluvené řeči (řýmy, slabiky), než jsou fonémy, hovoříme o uvědomování fonologickém (Bytešníková, 2013). *„Dítě si tedy uvědomuje, že proud řeči sestává z menších částí, které tvoří myšlenky – věty, jednotlivá slova“* (Mettrin, 2003). Z toho tedy můžeme vyvodit skutečnost, že fonemické uvědomění je nejkompaktnější úroveň a tedy nejkomplicovanějším stupněm uvědomění fonologického (Bytešníková, 2012). Podle I. Tomáškové je tedy fonemický sluch důležité rozvíjet z hlediska rozvoje řeči a

správné výslovnosti hlásek a správné délky hlásek. Upozorňuje na to, že jak dítě řeč slyší, tak ji napodobuje a podle toho mluví a vyslovuje. Podle ní „*se dítě musí naučit naslouchat řeči, uvědomovat si a diferencovat jednotlivé zvuky řeči, poznat jednotlivá slova a hlásky, umět je od sebe rozlišovat a uvědomovat si také, že změnou jedné hlásky se mění celý význam daného slova.*“

Jak již bylo zmíněno, jedna z důležitých oblastí rozvoje sluchového vnímání je sluchová diferenciacie (rozlišení). To souvisí s rozlišováním jednotlivých hlásek. Dítě by mělo dokázat odlišit sykavky, měkké a tvrdé souhlásky, znělé a neznělé souhlásky, krátké a dlouhé samohlásky. Správná diferenciacie je významná pro čtení a psaní. Další oblastí, kterou je nutno rozvíjet je vnímání a reprodukce rytmu, což je úzce spjato s rozlišováním krátkých a dlouhých samohlásek. Sluchová paměť zase pomáhá zpracovat a uchovat zachycenou informaci přicházející sluchovou cestou. Stejně tak je i nedílnou součástí sluchová analýza (rozklad) a syntéza (skladba). Je to kontinuální proces, při němž dochází k postupnému členění vět na slova a slov na slabiky a naopak a dále také uvědomění si postavení hlásek ve slově (Bednářová a Šmardová, 2011). Pokud se budeme u dětí v předškolním věku věnovat stimulaci těchto prvků, můžeme tím docílit správného osvojování čtení a tvaroslovného systému ve školním období (Bytešnicková, 2012).

4.3 KOGNITIVNÍ ROZVOJ

Jak říká I. Tomášková (2015): „*To, jak dítě zvládne čtení, také ovlivňuje úroveň kognitivních činností, jako jsou paměť, myšlení, představivost a fantazie, tedy úroveň duševních činností.*“ L. Valentová (2001) do kognitivní složky rozvoje řadí rozvoj myšlení.

4.3.1 Paměť

Než u dítěte nastane samotný proces čtení, je důležité rozvíjet jeho paměť. Je to proces zapamatování, uchovávání a znovuvybavení psychických a motorických zážitků. Paměť je jednak významná pro nácvik samotného čtení, jednak také pro vybavení čteného, hledání vztahů a souvislostí z textu. Při učení čtení je především nutné si zapamatovat tvar písmen a to ve všech podobách a naučit se je rozlišovat od podobných tvarů (Tomášková, 2015). U dítěte předškolního věku má paměť velký vliv

na jeho strukturu myšlení. Jinak řečeno, pro dítě v tomto období znamená myslet především vzpomínat. Veškeré zkušenosti a zážitky se uchovávají v paměti, a pokud jsou silné, nebo velmi často také emocionální, zůstávají v paměti uloženy až do dospělosti (Kňourková, 1990). U předškolních dětí se můžeme setkat především s pamětí bezděčnou neboli spontánní, záměrná paměť se rozvíjí až kolem pátého roku. Pro přijímání informací, především těch, které se častěji opakují, tvoří základ mechanická paměť, která se u dítěte objevuje po celou dobu předškolního věku. Jak již bylo zmíněno, na kvalitě a délce paměti se podílejí ve velké míře emoce, které událost či činnost provázejí (Průcha, Kořátková, 2013).

4.3.2 Myšlení

Na rozvoji čtení se částečně podílí také rozvoj myšlení. Myšlení je základním předpokladem pro chápání souvislostí, umožňuje dítěti orientaci v různých situacích, jejich řešení a dovednost vhodně reagovat (přizpůsobit se či je ovlivňovat). Myšlení také zkvalitňuje život a jeho prožívání, protože přirozenou potřebou člověka je zvědavost. Je pro nás však zásadní, že rozvoj myšlení je základem vzdělávání ve všech etapách života, tudíž ovlivňuje i učení se číst (Nádvorníková, 2011). Základními myšlenkovými operacemi, jež jsou nutné pro nácvik čtení, jsou analýza a syntéza. Analýza, rozklad celku na části, v souvislosti se čtením znamená rozklad slova na slabiky a hlásky. Naopak syntéza je sjednocování a to znamená skládání hlásek do slabik a slabik do slov. K dalším myšlenkovým operacím, které je třeba rozvíjet, patří srovnávání, tedy hledání rozdílů a shod jednotlivých předmětů a jevů (Tomášková, 2015). Těmto myšlenkovým procesům je tedy nutné se v předškolním období věnovat, protože logické operace se rozvíjejí především učením. Musíme také zmínit, že je třeba zaměřit se na to, aby se dítě učilo na daný problém dívat z různých úhlů pohledu, vymýšlet různé způsoby řešení (Valentová, 2001). V předškolním věku dítě prochází výrazným rozvojem myšlení, který má tři fáze. V první fázi, tzv. názorně – činnostního myšlení, se dítě potřebuje naučit manipulovat s předměty a vzít je do ruky. Druhá fáze, názorně – obrazné myšlení, se vyznačuje tím, že předměty jsou postupně nahrazovány obrázky či modely. V poslední fázi nazývané slovně – logické myšlení již dítě dokáže pracovat s představami a získanými zkušenostmi, které umí využít a to především při učení. Myšlení je tak důležité i pro samotný rozvoj čtení, které vyžaduje pochopení

obsahu a předpokládá se vytvoření názoru na přečtené a využití znalosti ze čteného i v jiných situacích (Tomášková, 2015).

4.3.3 Pozornost

Pokud se má dítě naučit číst, je třeba, aby mělo i určitou dávku pozornosti, která je předpokladem pro úspěšnou školní práci. Rozvoj pozornosti souvisí se zralostí CNS, o níž bylo hovořeno již dříve (Valentová, 2001). Aby se dítě naučilo číst, musí se naučit soustředit a důležitá je také schopnost setrvat určitou dobu u jednoho podnětu (Kňourková, 1990).

4.3.4 Představivost a fantazie

Nedílnou součástí předčtenářských příprav je rozvoj představivosti a fantazie. Podle H. Nádvorníkové (2012) jsou velmi výrazným rysem osobnosti dítěte předškolního věku. A jsou také základem tvořivosti, podnětem pro originalitu a množství nápadů i flexibilitu myšlení. Představivost úzce souvisí s vnímáním a pamětí, protože představy se vytváří vybavením nebo psychickým přepracováním obrazů předmětů, jevů či předchozích nebo nově vytvořených zkušeností. K zásadnímu rozvoji představivosti a fantazie tedy dochází v předškolním věku, protože je dítě obklopeno spoustou nových a zajímavých podnětů, které se učí vnímat, ukládá je do své paměti a zkouší si je znovu vybavit. I v souvislosti s předčtenářskou gramotností je rozvoj fantazie a představivosti velice důležitý. Při čtení by si dítě mělo vytvářet představy o tom, co se v příběhu děje např. jak vypadají postavy, prostředí, co postavy prožívají, atd. to samozřejmě není možné bez předchozí zkušenosti a prožitků, které si dítě dokáže vybavit. (Tomášková, 2015). Díky fantazii však dokáže nejen vybavit, ale také podle sebe intenzivně přetvářet své představy. Není totiž ještě korigována kritickým myšlením. A je tak přirozeně spontánní a bohatá. To mu pomáhá pochopit některé souvislosti, kterým zatím samo nerozumí (Nádvorníková, 2012).

4.4 ROZVOJ ŘEČI

Nejen z pohledu čtenářské gramotnosti, ale z hlediska celého rozvoje osobnosti je velmi významným činitelem řeč a s tím související komunikace. Řeč se začíná rozvíjet již v útlém věku, postupně se vyvíjí a stává se prostředkem komunikace, vztahů,

spolupráce, sociálních interakcí, ale zároveň i nástrojem myšlení. Nejvýznamnější etapou vývoje řeči je období do šesti či sedmi let života, v jehož průběhu se za nejprudší fázi rozvoje řeči považuje rozmezí mezi 3. a 4. rokem (Bednářová a Šmardová, 2011). Pokud si dítě v tomto období špatně osvojí řeč, její náprava bude v budoucnu čím dál složitější (Tomášková, 2015).

Pokud máme správně pochopit význam řeči pro osvojování si dovednosti čtení, měli bychom se krátce zmínit o samotném vývoji řeči. Jak již bylo zmíněno, řeč a komunikace se začínají rozvíjet již po narození, kdy se dítě snaží dorozumět křikem a pláčem, následně začíná vyluzovat určité zvuky a hraje si s mluvidly. Později (kolem 9. měsíce) začíná dítě používat jednoduché slabiky a začíná se objevovat porozumění jednoduchým pokynům. V období jednoho roku se objevují dvojslabičná slova a citoslovce. Pak již nastává období velkého rozvoje řeči, kdy děti mají zájem komunikovat, užívají řeč, ptají se, hrají si se slovy a velmi dobře řeči rozumí (Tomášková, 2015). Hlavním ukazatelem rozvoje řeči je růst slovní zásoby. Dítě kolem 2. Roku operuje s aktivní slovní zásobou kolem 200 – 300 slov. V následujících letech dochází velkému růstu a v pěti letech obvykle dítě zná až 3000 slov. Spolu s růstem slovní zásoby se rozvíjí také gramatická složka řeči a v souladu s tím i komunikační potřeba. *„Děti jsou schopny chápat a vyjadřovat stále složitější myšlenky, pocity, přání, dotazy aj.“* (Průcha a Košťátková, 2013)

Ve vztahu ke čtení I. Tomášková (2015) ve své knize uvádí, že *„v rámci rozvoje čtenářské gramotnosti je důležité, aby dítě čtenému rozumělo, vědělo, co čte, čtené dokázalo zpracovat, zvládlo o čteném komunikovat a vytvářet si své názory.“* Dále se zmiňuje o tom, že je třeba, aby na konci předškolního období byl řečový projev z hlediska výslovnosti a gramatiky zcela správný, protože vady výslovnosti mohou negativně ovlivnit počáteční výuku čtení a také psaní. Říká totiž, že dítě čte a píše tak, jak slyší a vyslovuje. Je přesvědčená o tom, že *„pokud se dítě má naučit číst s porozuměním a tím také rozvíjet čtenářskou gramotnost, je důležité, aby rozumělo řeči, mělo bohatou aktivní i pasivní slovní zásobu, rozumělo jednotlivým slovům, dokázalo si vybavit a představit některé pojmy a rozumělo řeči jako takové“.*

4.5 PROSTOROVÁ ORIENTACE A LATERALITA

Vnímání prostoru a prostorové představy se utvářejí již v kojeneckém období pomocí vyvíjejícího se senzomotorického vnímání, kdy dítě chápe a postupně přijímá pojmy spojené s prostorovou orientací (nahore – dole, vpředu – vzadu, vpravo – vlevo). Prostorové představy zahrnují kromě vnímání prostoru, které je vymezeno výše zmíněnými třemi osami, také odhad, zapamatování vzdálenosti, porovnávání velikosti, vnímání částí a celku a vzájemný poměr jejich velikostí a uspořádání. Významná je zde také souvislost s časovým vnímáním, pojmy jako první a poslední nemůžeme od tohoto vnímání odloučit (Bednářová a Šmardová, 2011). Z. Krivánek a R. Wildová (1998) ve své publikaci v souvislosti s připraveností dítěte na výuku čtení také vytyčují prostorové vnímání a představivost. Určitý stupeň jejich rozvoje považují za důležitý předpoklad pro vstup dítěte do výuky čtení. I. Tomášková (2015) také pokládá prostorovou orientaci a vnímání času za významný faktor rozvoje čtenářské gramotnosti. Považuje to za nezbytné proto, aby se dítě naučilo orientovat na stránce i v knize a aby si uvědomilo samotný princip čtení, tedy to, že čteme zleva doprava a od shora dolů.

V její knize se také můžeme dočíst o významu lateralitě při rozvoji předčtenářských dovedností. Dítě podle ní musí chápat, která strana je levá a která pravá. Pokud totiž dochází k záměně pravé a levé strany může mít tato skutečnost velký vliv na úroveň čtení. Pro čtení je důležitá především lateralita oka a ruky. Lateralizace je postupný proces. Až do 4. roku není ještě zcela vyhraněná. Ve čtyřech letech již dítě začíná upřednostňovat jednu ruku před druhou. Tento vývoj může však trvat až do zhruba deseti let (Bednářová, Šmardová, 2011).

5 KNIHA V PŘEDČTENÁŘSKÉM OBDOBÍ

Z předchozích kapitol víme, že je nutné rozvíjet předčtenářskou gramotnost již v předškolním věku, kdy dítě ještě není čtenářem. Již v tomto období dítě získává první zkušenosti s literárním textem a knihou. Pokud je jeho vztah ke čtení a ke knihám podporován a pokud vyrůstá v podnětném prostředí, může se již v této fázi vývoje vytvořit láska ke knize a čtení a tím i položit základy úspěšného rozvoje čtení.

5.1 VÝZNAM KNIHY PRO DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Kniha vstupuje do života dítěte jako jeden z prvních kroků do kulturního života. V předčtenářské věku poutá děti ke knize především její výtvarná stránka (ilustrace, formát, obálka, grafika, a design). Z tohoto důvodu je vhodnější při čtení dětem upřednostňovat knihu před pouhým listem papíru (Gebhartová, 2011). Je tak možné s dětmi sledovat text pomocí obrázků, častěji otáčet listy atp. Podle E. Opravilové (1984) může dítě prostřednictvím knihy poznávat sebe i okolní svět rozvíjet svou fantazii, estetické a etické cítění a rozšiřovat si slovní zásobu. Kniha podle ní obohacuje zkušenosti dětí a rozšiřuje jejich obzory, je zdrojem citových zážitků a proto k ní děti mají obecně velmi pozitivní vztah. Kniha dětem vyhovuje svou nápaditostí pro jejich citovost a zvědavost. A právě vlivem citového zaujetí se rozvíjejí dětské zájmy, motivace i vyšší potřeby. Zmiňuje se o tom, že kniha má mnoho výchovných funkcí ovlivňující komplexnost celé dětské osobnosti. Do nich můžeme zařadit např. funkci poznávací, jež rozvíjí mimo jiné i kognitivní schopnosti, esteticko-výchovná funkce atd. Kniha je pro děti impulzem k přemýšlení, ovlivňuje jejich názory a kulturní vývoj. Gebhartová (2011) se zmiňuje o integrující úloze knihy. Kniha je podle ní integrujícím činitelem zábavné práce a proto ji staví do role vhodné pomůcky, kterou mají pedagogové i rodiče k dispozici. Podle ní je však kniha také prostředkem pro utváření dětských životních zkušeností, naplňuje spektrum nových pojmů, napomáhá k vytváření estetického vkusu a vede děti ke čtenářství. Pokud tedy v průběhu předškolního věku vznikne návyk dítěte potřebovat knihu, je zřejmé, že jsme udělali maximum pro rozvoj jeho čtenářské gramotnosti.

5.2 KNIHY VHODNÉ PRO PŘEDŠKOLNÍ DĚTI

Již víme, že první setkání dítěte s knihou je spojeno s raným dětstvím. Podle R. Wildové (2005) dítě začíná již kolem prvního roku života prohlížet obrázky a postupně je grafický kód nahrazován znakovým kódem tištěné řeči a dítě si začne uvědomovat rozdíl mezi obrázkem a písmenem. Pro tento významný krok je velmi důležité setkávání se s knihou, kde dítě může vidět vedle sebe jak obrázek, tak psané slovo. Tento proces by však měl být kontinuální a měl by provázet nečtenářskou etapu dítěte od nejjednodušších po nejsložitější podněty. Proto se nyní seznámíme s typy knižních publikací, se kterými se má dítě postupně setkávat.

Prvním typem publikací pro děti je ta, kde výtvarný projev funguje bez textu. Jsou to především knihy – hračky, obrázkové knížky na prohlížení či velmi oblíbená leporela. Hlavní úlohu zde plní obraz, který „funguje bez textu“ text stojí v pozadí díla (Gebhartová, 1989).

Druhý typ publikací má podle V. Gebhartové (1989) za úkol podnítit dětskou kreativitu. Sem řadí např. omalovánky, vystřihovánky či skládačky. Text je zde přítomen v různých podobách, od instruktivní podoby až k beletrii.

Třetím typem jsou knížky obrázkové. Dominantní je stále výtvarná složka, která převládá jak prostorově, tak emocionálním působením. Text se do popředí dostává jako stručný doprovod k obrázkům. Příkladem mohou být příběhová leporela (Gebhartová, 1989).

Čtvrtým typem jsou podle Gebhartové (1989) publikace, kde se již výtvarná a textová část rovnoměrně doplňují. Jedná se např. o knihy veršů, vyprávění s dětským hrdinou či pohádky. K poslednímu typu může zařadit publikace typu naučného charakteru (encyklopedie atd.)

II PRAKTICKÁ ČÁST

6 CÍLE

Na základě poznatků z teoretické části jsem si pro své výzkumné šetření stanovila tyto cíle:

1. Zjistit, zda mají rodiče povědomí o tom, co ovlivňuje rozvoj čtenářství dítěte v předškolním věku.
2. Zjistit, zda rodiče vidí význam čtení dětem a setkávání se s knihou v předškolním věku a jak podporují vztah svých dětí ke knihám.
3. Zjistit, zda pedagogové chápou pojem předčtenářská gramotnost a jak v mateřské škole pracují na jejím rozvoji.
4. Odhalit způsoby využívání knih pedagogy v mateřských školách při práci s dětmi
5. Vytvořit koncept využití knihy při práci s dětmi předškolního věku na základě rozvoje předčtenářské gramotnosti.

7 VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Pro potřeby mého výzkumného šetření jsem si v souladu s vytyčenými cíly práce položila tyto výzkumné otázky:

1. Jak rodiče podporují své děti ve vztahu ke knihám a čtení a jaký v tomto vztahu spatřují význam?
2. Rozvíjejí pedagogové v mateřských školách PG a vztah dětí ke knihám?
3. Jakým způsobem pedagogové využívají knihy při rozvoji PG?

8 METODY VÝZKUMU

Výzkumné šetření je založeno na jedné z kvalitativních metod výzkumu – dotazníkovém šetření. Výzkum je zaměřen jednak na informovanost rodičů dětí předškolního věku o přípravě jejich dětí na výuku čtení a jednak na kompetentnost učitelek mateřských škol v rámci rozvoje předčtenářské gramotnosti dětí předškolního věku. Dotazník určený pro rodiče je koncipován do dvou rovin. V první rovině se jedná o zjištění, jak rodiče podporují jejich vztah ke knihám a tčení, druhá rovina má za úkol zjistit, zda jsou rodiče informováni o významu čtení a setkávání se s knihou pro rozvoj předčtenářských dovedností jejich dětí. Dotazníkové otázky jsou převážně uzavřené – mají jednu, či několik možností. Respondenti měli ve většině případů možnost svou volbu doplnit. Dotazníky určené pro učitelky mateřských škol měli zjistit, jak učitelky rozvíjejí předčtenářskou gramotnost dětí, a jak využívají knihy ve výchovně – vzdělávacím procesu. Většina otázek byla otevřená, protože u pedagogů se očekává jistá znalost problematiky a nebylo vhodné podsouvat konkrétní možnosti.

Poslední fáze práce představí návrh činností, jak využít knihu při výchovně vzdělávacím procesu pro rozvoj předčtenářské gramotnosti u dětí předškolního věku.

9 VLASTNÍ VÝZKUM

9.1 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU

Dotazníkové šetření bylo realizováno na dvou skupinách respondentů. První skupinou dotazovaných byli rodiče dětí předškolního věku. Kteří přivádějí své děti do MŠ Bečváry a Svojsice, okres Kolín. Jsou to dvě pracoviště, kde jsem pracovala a pracuji a rodiny více či méně znám. Druhou skupinou byly učitelky mateřských škol. Všechny učitelky pracují v mateřských školách v okrese Kolín.

9.1.1 Skupina dotazovaných rodičů

Dotazovaní respondenti dotazníkového šetření pro rodiče dětí předškolního věku jsou všichni rodiče dětí ve věku 3 – 6 let. Někteří mají děti i od 0 – 3. Vybráni byli rodiče ze dvou vesnických mateřských škol, které dobře znám, MŠ Svojsice a MŠ Bečváry, okres Kolín. Rodičům byl předložen dotazník, který se týkal toho, jak podporují své děti ve vztahu ke čtení a knihám a zda jsou seznámeni, jak ovlivňuje čtení a setkávání se s knihou jejich děti v přípravě na čtení.

9.1.2 Skupina dotazovaných učitelek

K dotazníkovému šetření byly vybírány učitelky z mateřských škol na okrese Kolín. Byly vybrány dvě městské mateřské školy MŠ Kolín a MŠ Kouřim a tři vesnické. Počet tříd a věk dětí nebyli kritériem pro výběr. Učitelky byly dotazovány na rozvoj předčtenářské gramotnosti u dětí předškolního věku a na práci s knihou ve výchovně-vzdělávacím procesu.

9.2 ORGANIZACE VÝZKUMU

Dotazníkové šetření probíhalo od ledna do února 2016. Rodičům dětí předškolního věku byl dotazník předáván osobně. Dotazník byl anonymní, proto pro vracení byla v dané mateřské škole umístěna nádoba na vhazování vyplněných dotazníků. Učitelkám mateřských škol byl předkládán prostřednictvím ředitelky nebo vedoucí učitelky dané mateřské školy, které zprostředkovaly také jejich vrácení.

9.3 DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ MEZI RODIČI DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Dotazníky pro rodiče, které se týkaly jejich informovanosti a významu předčtenářské gramotnosti a setkávání se s knihou v předškolním věku, byly rozdány 45 respondentům. Z tohoto počtu se k vyhodnocení vrátilo 36 dotazníků tedy 80% z celkového počtu. 20% respondentů dotazník k vyhodnocení nevrátilo.

9.3.1 Výsledky odpovědí z dotazníkového šetření

Otázka č. 1: Čtete svým dětem?

Ze dvou odpovědí všech 36 dotazovaných zvolilo odpověď ANO. Odpověď NE nebyla zvolena vůbec. Procentuální vyjádření výsledků zobrazuje Graf č. 1 (viz Příloha č. 1)

Z odpovědí rodičů je zřejmé, že všichni dotazovaní rodiče svým dětem čtou. Tato skutečnost je povzbuzující, protože pro děti v nečtenářském období je četba zprostředkovaná právě rodiči velmi důležitým faktorem pro rozvoj čtenářské gramotnosti. Jde především o vytvoření vztahu ke čtení a knihám prostřednictvím emocí, které jsou spojeny s city k rodičům.

Otázka č. 2: Jak často čtete dětem?

Respondenti měli na výběr ze čtyř odpovědí. Nejčastěji rodiče odpovídali na tuto otázku, že čtou dětem PRAVIDELNĚ, tuto možnost zvolilo 21 respondentů. Ostatní dotazovaní zvolili odpověď NĚKDY, tedy 15 rodičů. ZŘÍDKA a NIKDY nepoužil k zodpovězení otázky nikdo. Procentuální zastoupení odpovědí je nastíněno v Grafu č. 2 (viz Příloha č. 1)

Tento výsledek je velice pozitivní. To, že větší část rodičů čte dětem pravidelně, ukazuje, že rodiče kladou důraz na čtení. I to, že někteří čtou jen někdy, znamená kladný postoj ke čtení dětem, což dokazuje i fakt, že žádný z dotazovaných rodičů nečte vůbec.

Otázka č. 3: Co s dětmi čtete nejčastěji?

V této otázce mohli rodiče zvolit více odpovědí. Výsledkem bylo zjistit, jaký druh literatury volí při čtení svým dětem. Nejpopulárnějším artiklem jsou POHÁDKY. Velmi oblíbené jsou zjevně také ŘÍKANKY. Za oblíbenou četbu s jejich dětmi považují rodiče také ENCYKLOPEDIE. Méně oblíbené jsou BAJKY a ČASOPISY. Zastoupení jednotlivých odpovědí shrnuje Graf č. 3 (viz Příloha č. 1).

Myslím si, že je velice důležité, aby měly děti přístup k různým druhům knih a žánrů. Měly by pochopit, že v knihách nejsou pouze pohádky, ale že zde mohou najít také nové informace, mohou s publikací samy pracovat a zde mohou najít také poučení. To vše může posílit jejich kladný vztah ke knihám a čtení samotnému. Z vlastní zkušenosti vím, že děti si velice rády listují v encyklopediích, dokážou nad nimi diskutovat, přemýšlet a komunikovat. Stejně tak si myslím, že jsou velmi podceňovány dětské časopisy. Děti zde mohou najít spoustu zajímavých činností, např. obrázkové čtení, nedokončené příběhy atd. Rozmanitost literárních podnětů je podle mého názoru jedna z nejdůležitějších věcí při rozvoji předčtenářské gramotnosti.

Otázka č. 4: Jak s dětmi využíváte knihy?

V této otázce si rodiče mohli zvolit více možností. První možnost – využití knih KE ČTENÍ, označilo všech 36 respondentů. 30 z dotazovaných rodičů také se svými dětmi knihy nejen čte, ale také PROHLÍŽÍ. K VYPRÁVĚNÍ využívá knihy 21 dotázaných. Možnost JINÉ nikdo z rodičů nevyužil a nerozšířil tak nabízenou škálu možností. Grafické vyjádření odpovědí je možné prohlédnout v Grafu č. 4 (viz Příloha č. 1).

Z uvedených odpovědí je jasné, že rodiče knihy využívají především k tomu, že dětem čtou. Ostatní odpovědi jsou však také velmi pozitivní. Je důležité dětem nejen přečíst nějaký text, je třeba, aby dítě o přečteném dokázalo přemýšlet, vnímat význam slov a celého příběhu. Proto je vhodné s dětmi nad knihami vyprávět, nechat je, aby vytvořily vlastní část příběhu či jej dokončily. Pro děti je také významné při čtení prohlížet knihu – obrázky, ale také text. Dítě se tak učí orientaci v knize i v čteném textu.

Otázka č. 5: Diskutujete s dětmi o tom, co jste četli?

V této otázce bylo možné zvolit z pěti odpovědí. 7 respondentů odpovědělo, že diskutují s dětmi o přečteném VŽDY. VĚTŠINOU si rodiče povídají s dětmi o tom, co četli, ve 13 případech. 15 respondentů zvolilo jako odpověď, že si povídají s dětmi o přečteném pouze NĚKDY. Jedenkrát byla také zvolena odpověď ZŘÍDKA. Nikdo neodpověděl na otázku, že NIKDY. Náhled v procentech nabízí Graf č. 5 (viz Příloha č. 1).

Výsledek této otázky pro mě byl velmi překvapující. Osobně vidím velký význam v diskusi o přečteném a zpětné vazbě posluchače. Usuzuji, že rodiče volili jen zřídka odpověď VŽDY, protože často čtou dětem před spaním a děti během toho usnou. Ale překvapilo mě, že většina rodičů si s dětmi po čtení povídá jen NĚKDY a dokonce (i přesto, že jen jednou) se zde objevilo i ZŘÍDKA. To je pro mě velmi negativní výsledek. Myslím si, že vyprávění si s dětmi o tom, co jsme četli, je stěžejní činností v předčtenářském období. Dítě může klást otázky, pokud něčemu nerozumělo, vrátit se k tomu a dostat příležitost to pochopit. Dostává příležitost o vyvstalých myšlenkách hovořit a snáze si tak utváří postoje k tomu, co slyšelo. Jak víme z praktické části, souvisí to s rozvojem představivosti, myšlení a také se tím cvičí paměť.

Otázka č. 6: Kupujete dětem knihy?

Tato uzavřená otázka dávala rodičům na výběr dvě odpovědi ANO – NE. 34 respondentů potvrdilo, že svým dětem knihy kupují. 2 dotazovaní zvolili zápornou odpověď – NE. Procentuální výsledky shrnuje Graf č. 6 (viz Příloha č. 1).

V rozvoji předčtenářské gramotnosti, jak již bylo mnohokrát zmíněno, je velmi důležité, aby děti měly velké množství kvalitních podnětů. Jedním z nich je také kniha. Proto by na výběr knih, které dětem čteme a předkládáme, měl být kladen velký důraz. Rodiče by si měli uvědomit, že pokud budou knihy kupovat, mohou ovlivňovat, co děti budou prohlížet či číst, neměli tento úkol nechávat jen na ostatních, nebo jim předkládat pouze knihy, které jim někdo půjčil. Právě proto mně odpovědi na tuto otázku překvapily. I přesto, že převážná většina rodičů knihy dětem kupuje, objevili se tu tací, kteří nechávají výběr na jiných. Jak bylo zmíněno v teoretické části, rodiče mají velký vliv na rozvoj předčtenářské gramotnosti svých dětí a je důležité, aby věděli, co jejich dítě čte.

Otázka č. 7: Jaké knihy dětem kupujete nejčastěji?

Tato otázka má doplňující význam k otázce č. 6. Rodiče, kteří zvolili zápornou odpověď, tedy na otázku odpověděli, že knihy dostávají či dědí. Na otázku tedy odpovídalo 34 respondentů. Proto, že byla tato otázka otevřená, objevilo se zde rozmanité množství odpovědí. Rodiče kupují dětem tyto typy knih:

- Pohádky, příběhy a povídky
- Říkaneky
- O zvířatech a přírodě
- Knihy s úkoly
- Encyklopedie, naučné a poučné knihy
- Obrázkové knihy, leporela
- Zábavné, rozvíjející kreativitu
- Časopisy
- Zpěvníky
- Podle zájmu dětí

Kvantitativní vyjádření odpovědí shrnuje Graf č. 7 (viz Příloha č. 1).

Jak jsem již zmínila v předchozí otázce, množství nejrůznějších podnětů je pro rozvoj předčtenářské gramotnosti velmi důležité. Odpovědi většiny rodičů ukazují, že jim záleží na tom, aby se děti setkaly rozmanitými druhy knih. Velice pozitivní je, že nekupují pouze knihy na čtení, ale je vidět, že jim záleží i na tom, aby pro děti byly atraktivní, ale také naučné a zajímavé.

Otázka č. 8: Co ovlivňuje výběr knih, které kupujete/čtete/půjčujete dětem.

Na tuto otázku dostali rodiče na výběr z pěti možností, mohli si zvolit i více odpovědí. Na výběr byly tyto možnosti: OBSAH – DÍTĚ – DOPORUČENÍ – CENA – JINÉ. Nejčastěji rodiče ovlivňuje při výběru knihy její OBSAH. Druhým faktorem, který rodiče nejčastěji volili, je DÍTĚ. Méně pak rodiče ovlivní DOPORUČENÍ a CENA. Kvantitativní vyhodnocení odpovědí je možné shlédnout v Grafu č. 8 (viz Příloha č. 1)

Je dobře, že se rodiče ve velkém počtu zajímají o to, o čem kniha je. Předkládají tak dětem pro ně kvalitní literaturu, kterou považují za vhodnou pro své děti. Myslím si však, že by se ve větším počtu měli také zajímat o to, co chce jejich dítě. Nevybírat knihy pouze podle toho, zda se jim zdají vhodné a posuzovat je podle svého subjektivního postuje, ale také by měli nechat dítě si vybrat, co je zrovna zajímavé. Z mé praxe vím, že pokud chci dětem číst při řízených činnostech, volím knihu podle obsahu, ale vždy a ne každé dítě to zrovna zaujme. Když chce dítě číst či si prohlížet, zvolí si

knihu podle aktuálního zájmu a nálady, nebo je kniha zaujme pouze na pohled. Proto si myslím, že by měli rodiče dávat přednost volbě dítěte před obsahem.

Otázka č. 9: Navštěvujete s dětmi knihovny či knihkupectví?

Na tuto uzavřenou otázku rodiče odpovídali ANO – NE. 19 respondentů označila odpověď ANO. Zbývajících 17 rodičů s dětmi knihovny a knihkupectví nenavštěvují. Procentuální zobrazení odpovědí sumarizuje Graf č. 9 (viz Příloha č. 1).

Z mého pohledu je dobrý výsledek, že více než polovina rodičů své děti bere do knihkupectví či knihoven. Ale i přesto si myslím, že by již děti v předčtenářském věku měli mít zkušenost s jejich návštěvou. Knihy, které mají doma, ve většině případů již znají. Knihy v knihovnách či knihkupectvích jsou pro ně nové, mohou si vybírat z velkého množství, prohlížet a osahat si knihu, srovnávat písmo a ilustrace, vymýšlet, o čem tyto knihy jsou atd. Návštěvy těchto institucí mohou přispět k zájmu o knihy a čtení. Myslím, že rodiče mají v tomto směru mnohem otevřenější možnosti než mateřské školy a měli svým dětem poskytnout setkání s knihou i mimo domov.

Otázka č. 10: Zajímáte se o knižní novinky, nebo dáváte přednost klasickým autorům?

Tato otázka byla otevřená, k vyhodnocení jsem zvolila tři typy odpovědí. Nejčastěji rodiče uvádějí, že neupřednostňují ani knižní novinky ani klasické autory, ale že se snaží dětem poskytnout obojí. Záleží jim spíše na obsahu, či se nechají inspirovat doporučením. Takto odpovědělo 21 respondentů. Jen klasické autory čte dětem 10 dotazovaných. Zbýlých 5 rodičů dává přednost knižním novinkám. Odpovědi vyjadřuje v procentech Graf č. 10 (viz Příloha č. 1).

V této otázce mně především zajímalo, jaký přehled mají rodiče o literatuře pro děti a zda svým dětem poskytují literaturu pro ně zajímavou. Z vlastní zkušenosti vím, že novější literatura je dnešním dětem mnohem bližší než někteří starší autoři, kterým děti nerozumí. Z jednoho dotazníku jsem dostala zpětnou vazbu na tento můj názor, kdy rodič píše, že on dává přednost klasice, ale jeho dítě preferuje právě novější literaturu. Z mého pohledu by se rodiče měli více zajímat o knižní novinky a seznamovat s ní své děti. Budou mít později větší rozhled a nové knihy jim nebudou cizí.

Otázka č. 11: Mají vaše děti doma volný přístup ke knihám a časopisům a mohou s nimi samy aktivně manipulovat?

Tato uzavřená otázka opět dávala na výběr dvě možnosti ANO - NE. Všech 36 (celých 100%) respondentů zvolilo kladnou odpověď, tedy že jejich děti mají volný přístup ke knihám. Nikdo z dotazovaných tak nebrání dětem, aby samy manipulovali s knihami.

Výsledek této otázky splnil má očekávání. Předpokládala jsem, že většina rodičů umožňuje dětem volný přístup ke knihám a 100% kladný výsledek je velmi pozitivní. Děti by opravdu měly mít možnost kdykoliv si vzít knihu. Proto je i vhodné, aby měli svou vlastní knihovničku, kde by byly zastoupeny všechny žánry úměrné jejich věku. Děti si tak formou vlastního výběru mohou v knize listovat, pracovat s ní vyprávět si s ostatními atd. Tato nenásilná forma je podle mého názoru jedním z nejvhodnějších pro vytvoření vztahu dítěte ke knize. Dítě si najde ke knize cestu samo.

Otázka č. 12: Myslíte si, že setkání s knihou v předškolním věku má vliv na pozdější rozvoj čtení?

Tato otázka byla svým způsobem otevřená, ačkoli zde byly na výběr odpovědi ANO – NE. Rodiče měli možnost vyjádřit svůj názor v kolonce PROČ? 33 rodičů na tuto otázku odpovědělo ANO, myslí si tedy, že setkání s knihou v tomto období ovlivňuje rozvoj předčtenářské gramotnosti. Jeden respondent označil odpověď NE a 2 neoznačili žádnou možnost a odůvodňují to tím, že neví. Odpovědi v procentech nabízí Graf č. 11 (viz Příloha č. 1).

V odpovědích na tuto otázku bylo velice rozmanitě odůvodněno, proč je vlastně setkávání s knihou v tomto věku důležité. Z velkého množství odpovědí jsem tedy vybrala ty, které se opakovaly vícekrát. Rodiče vyjádřily v dotaznících tyto důvody:

- Vztah ke knize
- Učení
- Orientace
- Informace
- Zkušenost
- Kniha jako součást života
- Rozvoj slovní zásoby
- Výslovnost a intonace
- Soustředění a vnímání
- Komunikace a vyjadřování

Je dobré, že většina rodičů si uvědomuje důležitost čtení a knihy pro předškolní děti. Co se mého názoru týče, rodiče v odpovědích velmi přesně vystihly i můj názor a zkušenosti. S rodiči v plné míře souhlasím a myslím si, že by bylo přínosné, kdyby rodiče měli možnost (třeba i prostřednictvím MŠ) o těchto tématech společně mluvit. Jistě by to bylo přínosné pro ně i jejich děti, spousta z nich má určité zkušenosti a mohli by tak i doporučit tyto své názory rodičům, kteří nejsou o významu knihy přesvědčeni. Pro mě osobně je velice těžké pochopit, že někteří rodiče i přesto, že svým dětem čtou, poskytují volný přístup ke knihám a kupují dětem knihy, nevidí význam v tom, že se dítě v předškolním věku s knihou setkává. Odpovědi rodičů ve velké míře korespondují s oblastmi, které v teoretické části tvoří celek pro rozvoj předčtenářské gramotnosti.

Otázka č. 13: Co podle vás musí dítě umět/znát, aby se snáze naučilo dovednosti čtení?

Na tuto otevřenou otázku odpovědělo 33 rodičů. 3 respondenti tuto otázku nezodpověděli. V odpovědích vzešlo několik různých návrhů. Rodiče odpovídali, že by dítě mělo znát/umět:

- Písmena, abecedu
- Mít zájem o knihu
- Výslovnost a řeč
- Rozlišování tvarů a předmětů
- Význam slov a porozumění
- Rozlišování barev a číslic
- Naslouchat a rozlišovat zvuky
- Být celkově vyzrálé
- Soustředit se
- Mělo mít správný vzor
- Vnímat
- Nic, vše se naučí ve škole
- Umět zacházet s knihou

Kvantitativní vyjádření výsledků sumarizuje Graf č. 12 (viz Příloha č. 1).

Hned při prvním pohledu na graf je velice zajímavé, že si rodiče myslí, že by děti již v předškolním věku měli umět písmenka. Podle mého názoru by mělo dítě spíše poznat např. písmena ze svého jména, ale umět abecedu je záležitostí již mladšího školního věku, kdy je, jak víme z teoretické části, CNS plně vyzrálá k tomuto úkolu. Naopak s tím, že dítě by nemělo umět nic, že se vše naučí až ve škole, nemohu souhlasit. Tento názor podle mě poukazuje na neznalost či špatnou informovanost

rodiče. Ostatní odpovědi mně však opravdu překvapily. Ačkoliv je každá odpověď zmíněna pouze některými rodiči, je vidět, že se snaží nad tímto problémem uvažovat a dokážou dát smysluplně najevo svůj názor. Jejich názory korespondují s rozvojem předčtenářské gramotnosti a myslím si, že téměř každý rodič dokázal vytyčit alespoň jeden důležitý podnět. I přesto, že rodiče vystihli význam otázky, měla jsem ji formulovat lépe. Myslím si, že bych tím dosáhla uvědomění větší části rodičů, mám dojem, že ne všichni rodiče otázku pochopili správně. Otázka měla být položena takto: Co si myslíte, že je u dětí předškolního věku třeba rozvíjet, aby se později naučily dovednosti čtení?

Otázka č. 14: Proč si myslíte, že číst dětem v předškolním věku je důležité?

V rámci této otevřené otázky odpověděli všichni dotazovaní. Jejich odpovědi jsem shrnula do následujícího výčtu důvodů, které se u mnoha rodičů shodovaly:

- Snadnější učení čtení
- Lepší vyjadřování a rozvoj řeči
- Rozvoj slovní zásoby
- Trávení společného času s dětmi
- Rozvoj fantazie a představivosti
- Rozvoj trpělivosti
- Schopnost soustředit se
- Rozvoj myšlení a paměti
- Budování vztahu ke knihám
- Naslouchání
- Seznamování se s hodnotami a morálními základy
- Zdroj informací a poznání
- Rozvoj motoriky a orientace

Kvantitativní vyhodnocení odpovědí nabízí Graf č. 13 (viz Příloha č. 1).

Odpovědi rodičů byly rozmanité a je evidentní, že většina rodičů se snažila uvést více než jeden důvod. Z mého pohledu je výčet odpovědí v plném rozsahu korespondující s tím, co by se u dětí mělo rozvíjet před tím, než se budou učit číst. Je pozitivní zjištění, že si rodiče dokážou uvědomit, co jejich děti potřebují. Z některých odpovědí bylo evidentní, že rodiče vychází z přímého pozorování svého dítěte při čtení a práci s knihou a z toho umí vyvodit určitý význam této činnosti.

9.4 DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ MEZI PEDAGOGY MATEŘSKÝCH ŠKOL

Dotazníky určené pedagogům mateřských škol, jejichž účelem bylo zjistit, zda učitelky rozvíjí předčtenářskou gramotnost dětí a jak, ale také jak využívají knihy ve výchovně-vzdělávacím procesu, byl složen převážně s otevřených otázek, které měly poskytnout učitelkám možnost plně se vyjádřit bez podsouvání již předpřipravených odpovědí. Prostřednictvím ředitelky a vedoucích učitelek bylo osloveno 20 učitelek mateřských škol v kolínském okrese. Návratnost dotazníků byla 100%, vrátilo se tedy všech 20 dotazníků.

9.4.1 Výsledky odpovědí z dotazníkového šetření

Otázka č. 1: Jak chápete pojem předčtenářská gramotnost?

Z odpovědí respondentů jsem vytvořila čtyři body, které obsahují hlavní myšlenky. Jako VZTAH KE KNIHÁM a ČTENÍ vidí předčtenářskou gramotnost dvě dotazované. Velmi častou myšlenkou bylo, že ji chápou jako SEZNAMOVÁNÍ SE, ZACHÁZENÍ A PRÁCI S KNIHOU, TEXTEM A OBRÁZKY, odpovědělo tak 11 učitelek. Dvě si myslí, že předčtenářská gramotnost představuje ROZVOJ SCHOPNOSTÍ A DOVEDNOSTÍ PŘEDCHÁZEJÍCÍCH ČTENÍ a jako PŘÍPRAVU NA ČTENÍ A ČJ ji označilo 5 dotazovaných. Výsledky v procentech jsou v Grafu č. 14 (viz Příloha č. 1).

Překvapilo mě, že více než polovina učitelek vidí v předčtenářské gramotnosti pouze seznámení a práci s knihou. Myslím si, že by měly alespoň tušit, že samotné prohlížení knih nestačí k tomu, aby se dítě rozvíjelo v oblastech, které jsou pro čtení důležité. Je s podivem, že pouze dvě dotazované si uvědomují, že pro rozvoj čtení jsou důležité jisté schopnosti a dovednosti. Stejně jako v případě, kdy se dítě učí počítat, nestačí, že pozná číslici, musí znát souvislosti, mělo by mít vytvořené určité představy a dokázat přemýšlet. Tak je to i s počáteční fází čtení, dítě se již v předškolním věku stimuluje pro snadný vstup do čtenářského světa rozvojem důležitých oblastí osobnosti.

Otázka č. 2: Jaké schopnosti a dovednosti je podle vás třeba u dítěte rozvíjet v předškolním období pro zvyšování předčtenářské gramotnosti?

Z návrhů, které do odpovědí vypsaly dotazované učitelky, jsem vybrala ty, které byly zmíněny více než jednou. Jsou to:

- Vyprávění podle obrázků
- Pozornost a soustředění
- Výslovnost, význam slov a slovní zásoba
- Komunikační schopnosti a řeč
- Představivost a fantazie
- Sluchové vnímání
- Prohlížení a předčítání knih
- Pochopení významu textu
- Motivace
- Zacházení s knihou
- Zrakové vnímání
- Paměť
- Vyslechnutí a reprodukce textu
- Vnímání
- Vyhledávání informací

Počet jednotlivých odpovědí shrnuje Graf č. 15 (viz Příloha č. 1).

Výsledky otázky na jedné straně vypovídají o tom, že učitelky mateřských škol mají povědomí o tom, co se u dětí musí stimulovat pro rozvoj čtenářských dovedností, ale na druhé straně jak je vidět z grafu, jich není mnoho. Většina učitelek má dojem, že stačí s dětmi vyprávět podle obrázků. To sice rozvíjí několik dílčích oblastí (vyjadřování, orientace v ploše, myšlení), ale nemůžeme se s dětmi omezit v rámci předčtenářské gramotnosti pouze na tuto jednu aktivitu. Je třeba dítě stimulovat různými způsoby, rozvíjet oblasti hravým a zajímavým způsobem, potom můžeme docílit toho, že dítě bude mít samo potřebu vzít do ruky knihu a chuť se učit číst.

Otázka č. 3: Co podle Vás ovlivňuje postoje dítěte ke čtení?

V této otázce se nejčastěji objevovaly dvě odpovědi, a sice že nejvíce ovlivňuje postoj dítěte ke čtení rodina a její vztah ke knihám a pedagogové mateřských škol. Další odpovědi se vyskytovaly jen v nepatrném množství: Pravidelnost čtení, dostupnost knih, návštěvy knihoven a knihkupectví. Výsledky vyjádřené čísly nabízí Graf č. 16 (viz Příloha č. 1).

Z odpovědí vyplynulo, že pedagogové vidí jako nejdůležitější faktor rodiče. Podle mého názoru jsou ale v dnešní době stejně tak důležití i oni. Mnoho dětí dnes tráví většinu času v mateřské škole, proto je důležité, aby si uvědomili také svou úlohu v rozvoji předčtenářské gramotnosti při výchovně vzdělávacím procesu. Jak víme z teoretické části, obě prostředí na děti působí a kvalita jejich působení má později také vliv na motivaci dítěte číst.

Otázka č. 4: Jaké využíváte metody a prostředky pro rozvoj předčtenářské gramotnosti?

Z této otázky vyplynul velký počet odpovědí. To jsem předpokládala, protože metod a prostředků pro rozvoj předčtenářské gramotnosti je celá řada. Bylo třeba udělat výběr nejčastějších odpovědí. Nejčastěji využívají učitelky MŠ těchto metod a prostředků:

- Čtení knih
- Zpěv písní a rytmicizace
- Prohlížení knih a obrázků
- Recitace básní a říkadel
- Vyprávění a rozhovory
- Výtvarné činnosti
- Různé typy her
- Dramatizace
- Kognitivní činnosti (řešení úkolů, logické myšlení...)
- Pestrá nabídka knih

Vyhodnocení podle počtu odpovědí se nachází v Grafu č. 17 (viz Příloha 1).

Další odpovědi, které byly uvedeny v dotaznících, se vyskytovaly pouze jednou či dvakrát, jednalo se např. o projekty, jazykové chvilky, pracovní listy, návštěvy knihoven atd. Jak vidíme v grafu, největší zastoupení má především četba. Ta je jistě velmi důležitá, nesmíme však zapomínat na širokou škálu možností, aby se dětem četba neomrzela. V odpovědích mi chybí více prostředků pro stimulaci sluchového a zrakového vnímání. Myslím si, že většina učitelů používá mnoho metod a prostředků, které souvisí s rozvojem předčtenářské gramotnosti, pouze si to neuvědomují.

Odpověď č. 5: Kdy v průběhu dne dětem čtete dětem?

Tato otázka měla uzavřenou formu, ale učitelé mohli zvolit všechny tři odpovědi. Možnosti byly, že učitelé čtou dětem: PŘED ODPOČINKEM, BĚHEM ŘÍZENÝCH ČINNOSTÍ ČI PODLE ZÁJMU DĚTÍ. Kvantifikované výsledky jsou uvedeny v Grafu č. 18 (viz Příloha 1).

Z výsledků vyšel závěr, že nejvíce (tedy všichni dotazovaní) čtou učitelky v mateřských školách před odpoledním odpočinkem. Myslím si, že v MŠ má čtení před odpočinkem spíše zklidňující charakter, méně však vzdělávací či rozvíjející. Podle mého názoru čtení pouze před odpoledním klidem nestačí, děti většinou v průběhu usnou, nebo přestávají vnímat. 18 dotazovaných učitelek čte však dětem i během řízených aktivit, což je velmi kladný výsledek. Překvapilo mě, že (i přesto, že jen dvě)

učitelky, nevyužívají čtení a knihy v řízených aktivitách. Podle mého názoru by čtení a kontakt s knihou měl být běžnou praxí výchově vzdělávacího procesu a to nejen ve chvílích řízených, ale i během volných her, kdy si děti chtějí prohlížet, nebo chtějí, aby jim učitelka četla. Z dotazníku vyplývá, že ne všechny učitelky to bohužel však dělají.

Otázka č. 6: Jaké knihy při čtení preferujete?

Dotazované učitelky se ve velké většině shodovaly v odpovědích, nejběžnější knihy, které používají pro svou praxi, jsou to: pohádky, příběhy s dětským či zvířecím hrdinou, básně a říkadla, encyklopedie, obrázkové, se smysluplnými texty a bajky. Shrnuty jsou odpovědi v grafu č. 19 (viz Příloha č. 1).

Z odpovědí vyplynulo, že nejčastějším literárním textem, se kterým pedagogové MŠ pracují je pohádka, nebo příběhy s dětským či zvířecím hrdinou. Je to samozřejmé, jak víme, právě tyto typy textů jsou dětem v předškolním věku nejbližší. Je však třeba, aby učitelky měly jistý přehled o literatuře pro děti, nespoléhat pouze na čtení pohádek, ale zařazovat a dávat dětem k dispozici také naučnou literaturu, časopisy atd. Dítě se tak naučí vnímat rozmanitost literatury. Z naučných knih se mohou také učit získávat informace, obrázkové knihy podněcují děti k rozvoji komunikace. Je důležité, aby učitelky poskytovaly dětem široké spektrum publikací.

Otázka č. 7: Jak využíváte knihu při práci s dětmi (při řízených aktivitách)?

Tato otevřená otázka poskytla určitou škálu možností. Nejčastější odpovědi na tuto otázku jsou vyobrazeny v grafu č. 20 (viz Příloha č. 1).

- Četba knih
- Rozhovory
- Práce s obrázky
- Prohlížení knih
- K dramatisaci
- Sběr informací
- Řešení úkolů
- Kresba příběhu
- Poučení z příběhu

Nejčastější prací s knihou je samozřejmě četba, to je logické, kniha je pro čtení vytvořena, ale pro děti předškolního věku znamená kniha mnohem více, právě proto, že číst ještě neumí. Číst dětem je opravdu velmi důležité, je však velice pozitivní, že

učitelky mateřských škol umí knihy využívat k práci s dětmi i jinak. Jak již víme, pro nečtenářské období je podstatné již samotné setkávání s knihou a vztah k ní. To můžeme jako pedagogové v dětech budovat právě rozmanitými činnostmi s knihou. Očekávala bych však pestřejší nabídku činností a mnohem větší počet u některých aktivit, jako rozhovory nad knihou, které by měly být nedílnou součástí čtení atd.

Otázka č. 8: Mají děti k dispozici knihy po celý den na viditelném místě?

Na tuto uzavřenou otázku, bylo možné odpovědět ANO či NE. Všechny 20 učitelek zvolilo kladnou odpověď, tedy 100% učitelů poskytuje dětem volný přístup k literatuře.

Toto zjištění je velice pozitivní, protože sama nedokážu najít důvod, proč by tomu tak být nemělo. Děti by měly mít možnost kdykoliv vzít knihu nebo časopis a listovat si v něm. Vytváří se tak potřeba využívat knihu ke hrám, k rozhovorům, shánění informací nebo k prohlížení obrázků. Může se takto vytvořit vztah dítěte ke knize.

Otázka č. 9: Jak často děti pracují s knihami (při řízených i spontánních aktivitách)?

Učitelky měly možnost v této otázce zvolit ze čtyř odpovědí. 14 respondentek odpovědělo, že VELMI ČASTO. OBČAS děti pracují s knihami v MŠ u 6 učitelek. ZŘÍDKA a NIKDY nezvolila žádná z učitelek (Graf č. 21, viz Příloha 1).

Tato otázka měla ověřit, zda mají děti předškolního věku při pobytu v MŠ dostatek prostoru a podnětů pro práci s knihou. Jak již bylo několikrát zmíněno, je zapotřebí, aby se děti v tomto období již setkali s knihou pro vybudování vztahu ke čtení. Z grafu je jasné, že děti mají v mateřských školách podnětné prostředí pro budování vztahu ke knihám.

Otázka č. 10: Jakým způsobem děti pracují s knihami (při spontánních aktivitách a volné hře)?

Na tuto otevřenou otázku respondentky odpovídaly, že děti nejčastěji: prohlížejí knihy a obrázky, vyprávějí podle obrázků, vyhledávají v encyklopediích, vymýšlejí příběhy, hrají s knihami námětové hry a manipulují s knihou.

Kvantum odpovědí je zobrazeno v grafu č. 22 (viz Příloha č. 1).

Z odpovědí vyšel závěr, že děti volí knihu i pro své volné hry. Tento fakt poukazuje na podnětnost prostředí mateřských škol, kdy má dítě samo možnost s knihou pracovat pro svou vlastní potřebu a zájem. Nejčastěji popisují pedagožky, že si děti knihy prohlíží a vyprávějí podle obrázků. Kladem tohoto zjištění je, že děti využívají knihy různými způsoby a tak posilují svůj vztah ke knize a samy rozvíjejí svou předčtenářskou gramotnost.

Otázka č. 11: Motivujete děti k samostatnému prohlížení knih?

Otázka měla uzavřený charakter, respondenti mohli odpovídat ANO či NE. Odpověď ANO mohly dotazované učitelky dále specifikovat. Všechny pedagožky zvolily kladnou odpověď, 100% respondentek potvrdilo, že motivují děti k práci s knihou. Jako způsoby motivace uváděly většinou vyhledávání informací, nabídkou knih na viditelném místě, zadáváním úkolů, dramatizací, používají také námětové hry a realizací projektů.

Je velkým přínosem pro děti, když jsou motivovány k práci s knihami a literaturou. Je zřejmé, že motivace musí být přirozená a dítě by nemělo být nuceno, pokud zájem nemá, mohlo by to později mít negativní následky pro vytvoření vztahu dítěte ke čtení. Učitelky by tak měly dávat dětem různé druhy podnětů, aby se naučily knihy využívat a pracovat s nimi.

Otázka č. 12: Jaký je podle vašeho názoru význam využívání knih a čtení v mateřské škole?

Učitelky mateřských škol vidí význam knih a čtení takto:

- Rozvoj čtenářských dovedností
- Budování vztahu ke knihám
- Zklidňování a rozvoj pozornosti
- Zájem o knihy
- Setkání s knihou
- Příprava pro další vzdělávání

Četnost odpovědí učitelek je vyhodnocena v grafu č. 23 (viz Příloha č. 1).

Z odpovědí učitelek bylo zjištěno, že vidí význam v tom, že se děti v mateřské škole mohou setkat s knihou a čteným textem. Podle zmíněných důvodů můžeme také

odvodit, že si většina uvědomuje, jak je to důležité pro další rozvoj dětí ve vztahu k předčtenářské gramotnosti. Jak víme z teoretické části práce, mateřská škola je jedním z nejdůležitějších faktorů, které její rozvoj ovlivňují a učitelky by si měly být kompetentní k přípravě dítěte do ZŠ i do života a měly by si být vědomy toho, že jejich působení na děti utváří jejich postoj k učení.

Otázka č. 13: Navštěvujete s dětmi knihovnu či knihkupectví ve vašem okolí?

Uzavřená otázka dávala učitelkám MŠ dvě možnosti. Odpověď ANO zvolilo 9 dotazovaných, 11 pak odpovědělo, že s dětmi nenavštěvují knihovny či knihkupectví.

Procentuální výsledky shrnuje Graf č. 24 (viz Příloha č. 1).

Více negativních odpovědí na tuto otázku mně opravdu velmi překvapilo. Myslím si, že by děti měly mít možnost alespoň jedenkrát za rok navštívit knihovnu. I vesnické knihovny dělávají akce pro předškolní děti. Podle mého názoru je vhodné zařazovat návštěvy knihoven do školního programu z důvodu, že si děti mohou samy vytvořit povědomí o rozmanitosti literatury.

Otázka č. 14: Spolupracujete s rodiči nebo s jinými organizacemi v rámci přípravy dětí na čtení a psaní?

Respondenti volili mezi dvěma odpověďmi. 15 učitelek odpovědělo, že s dětmi navštěvují knihovny a knihkupectví, 5 označilo odpověď NE. Odpovědi v procentech nabízí Graf č. 25 (viz Příloha č. 1).

Myslím si, že spolupráce mezi mateřskou školou a rodiči by měla probíhat v rámci kompletního rozvoje dítěte včetně přípravy na čtení a psaní. Např. v dnešní době jsou vady řeči u dětí předškolního věku běžným jevem a právě řeč velmi úzce souvisí s rozvojem čtení. Pedagog v rámci svých kompetencí by měl rodiči doporučit další postup atp. Takto může také vypadat druh spolupráce. Většina učitelek vyplnila v dotaznících, že spolupracují se ZŠ. To je velice kladný přístup. Myslím si, že když děti mohou slyšet, jak starší kamarádi čtou, může je to samotné motivovat k rozvoji vlastního čtenářství.

10 SHRnutí VÝSLEDKŮ VE VZTAHU K VÝZKUMNÝM OTÁZKÁM

1. výzkumná otázka: Jak rodiče podporují své děti ve vztahu ke knihám a čtení a jaký v tomto vztahu spatřují význam?

Výzkumná otázka č. 1 byla zodpovězena.

Výzkumné šetření mezi rodiči předškolních dětí ukázalo, že rodiče správně vnímají sebe jako vzor pro své děti v souvislosti ve vztahu ke knihám a čtení. Proto bylo zjištěno, že dětem čtou, mají přehled o dětské literatuře a mají s dětmi vytvořeny rituály čtení, ve kterých spatřují jednak navazování blízkého kontaktu se svým dítětem a společně strávený čas a jednak poskytují dětem pozitivní vzor, díky kterému se citovou vazbou k rodiči může vytvořit i návyk na potřebu knihy jako součást života.

2. výzkumná otázka: Rozvíjejí pedagogové v mateřských školách PG a vztah dětí ke knihám?

Výzkumná otázka č. 2 byla zodpovězena.

Z dotazníkového šetření mezi učitelkami mateřských škol vyplynulo, že přestože nemají zcela zažitý výraz předčtenářská gramotnost, všechny faktory nasvědčují tomu, že většina učitelek pracuje ve velké míře na jejím rozvoji a podporují děti k práci s knihou a vytváří podnětné prostředí pro vytváření kladného vztahu dětí ke knize a čtení.

3. výzkumná otázka: Jakým způsobem pedagogové využívají knihy při rozvoji PG?

Výzkumná otázka č. 3 byla zodpovězena.

Výzkumné šetření ukázalo, že učitelky využívají mnoho metod, prostředků a činností, které souvisí s rozvojem předčtenářské dovednosti. Motivují děti k práci s knihou a učí je správnému zacházení. Jedná se o různé využití textu, obrázků, knih a časopisů. Z vyhodnocených výsledků je jasné, že pedagožky využívají knihy nejrůznějšími způsoby.

11 NÁVRH ČINNOSTÍ K VYUŽITÍ KNIHY PRO ROZVOJ PŘEDČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI

Mnozí lidé si myslí, že knihu můžeme pouze číst. V této kapitole se pokusíme, podívat se na knihy z jiného úhlu. Při činnostech s dětmi se dají využít i jinak. Můžeme je samozřejmě číst a při čtení využívat text k různým hrám, popřípadě je můžeme k různým hrám v příbězích z knihy motivovat. Z předchozích kapitol již víme, co je třeba u dětí podporovat v rámci předčtenářské gramotnosti. Tyto složky mi posloužily pro vytvoření návrhu činností, které vedou k posílení předčtenářských dovedností.

Pro návrh jsem se rozhodla využít pohádkové knihy „Pohádkový dědeček“, jejímž autorem je Eduard Petiška a ilustroval ji Zdeněk Miler. Tato kniha obsahuje množství pohádek, které jsou různě koncipované, a navíc děj pohádek propojuje cesta dědečka, který pohádky vypráví svému vnoučkovi ve vlaku, což vytváří jistou návaznost pohádek. Kniha tak poskytuje velké množství podnětů pro práci s dětmi. V souvislosti s rozvojem předčtenářské gramotnosti jsem se zaměřila na tyto oblasti:

- Zraková percepce
- Myšlení
- Paměť
- Pozornost
- Představivost a fantazie
- Řeč a komunikace
- Orientace
- Sluchová percepce

11.1 MOŽNOSTI VYUŽITÍ KNIHY „POHÁDKOVÝ DĚDEČEK“

Než začneme se samotnými činnostmi v rámci rozvoje daných oblastí, je třeba děti s knihou seznámit, ukázat jim obálku s titulním obrázkem, rozvinout diskusi, o čem by kniha mohla být. Můj návrh činností bude koncipován tak, že vybrané pohádky či úseky z knihy budou tvořit podnět pro rozvoj jedné z oblastí předčtenářské gramotnosti.

11.1.1 Zraková percepcie

Hned v úvodu knihy se ocitáme na nádraží. Dětem přečteme úryvek z knihy, kde se malý hrdina setkává s nejrůznějšími lidmi, předměty, situacemi atd. v prostředí vlakového nádraží. Na tento děj navážeme činnostmi, které rozvíjí zrakové vnímání. Dáme dětem k dispozici obrázek nádraží, na kterém se dějí nejrůznější věci a vyskytují se různí lidé a předměty, společně či ve skupinkách je budeme vyhledávat: „Najděte červený kufr!“... Další činnost je motivována samotnými vlaky. Učitelka si připraví několik obrázků s vlaky. Vlaky mohou být stejné a lišit se pouze barvou, nebo se mohou lišit i tvarem či typem. Děti pak porovnávají a hledají rozdíly. Pomocí těchto obrázků můžeme také hrát tzv. Kimovy hry, které slouží k rozvoji zrakové paměti: učitelka sestaví do řady za lokomotivu různě barevné vagony do řady, poté, co si je děti prohlédnou, je zakryje a přeskupí. Po odkrytí děti zkoumají, jak se pořadí změnilo atd.

11.1.2 Myšlení

První pohádka, která se jmenuje „*Jak se kluci neuměli spočítat*“ je vhodná pro rozvoj myšlení. Jde o zápletku, kdy se chlapci počítají a každý z nich zapomene započítat sám sebe a tak mají pocit, že se při koupání někdo utopil. Děti mají šanci tuto situaci samy vyřešit. Aby se každý mohl zamyslet, měla by učitelka nastavit jisté pravidlo, aby nebylo řešení hned prozrazeno. Například může říci, že kdo si myslí, že zná řešení, přijde jí ho pošeptat. To musí být řečeno před tím, než se začne číst pohádka. Pro rozvoj myšlení je vhodná také pohádka „*O panu Šnofousovi*“. Je to starý lakomec, a aby ušetřil, dělá různé věci, které vedou k nešťastným událostem. Zde dáme dětem prostor, aby hledaly důsledek činů pana Šnofouse. Zvídavými otázkami učitelka vede děti k zamyšlení se nad danou situací, až děti vyčerpají nápady, můžeme jít k dalšímu problému. Učitelka se ptá: „Co se může panu Šnofousovi stát, když vyhnal psa?“ – přijde zloděj, bude mu smutno... „Co se stane panu Šnofousovi, když vyžene kočku?“

Můžeme také využít pásmo hádanek, kdy si dědeček, jeho vnuk Martínek a spolucestující dávají hádanky, které vymyslí.

1. Děti hádají hádanky z knihy.
2. Děti vymýšlejí hádanky pro ostatní.

11.1.3 Paměť

Pro rozvoj paměti jsou vhodné příběhy, kde se na sebe jistým způsobem kupí informace. Např. pohádka: „Na co Toník zapomněl“ či „O poslední vlaštovce“. V prvním případě se jedná o činnosti, které se týkají ranní hygieny. Toník má jít s babičkou na pouť, ale vždy je upozorněn na něco, co musí udělat ještě předtím (učesat se, umýt se, vyčistit zuby atd.). Děti pak vedeme k tomu, aby si zapamatovaly, co všechno musí Toník udělat, aby mohl jít na pouť. Děti vzpomínají na všechny činnosti. Později můžeme přečíst příběh vícekrát a děti budou mít za úkol, zapamatovat si, co měl Toník udělat nejprve a co následovalo. Vytvoří se tak řada činností, které mají jistou posloupnost a děti je řadí ve správném pořadí. Můžeme pro obraznost využít piktogramů daných aktivit a skládat řadu z příběhu pomocí obrázků. Tato aktivita je vhodná pro starší děti (4,5 – 6 či 7 let). V druhé pohádce se vlaštovka setkává se zvířátky, které ji určitým způsobem upozorňují na to, že bude zima. Aktivitu můžeme motivovat tím, že děti budou vzpomínat, která zvířátka vlaštovka potkala, následně si zapamatovat pořadí zvířat a následně také si zapamatovat, co řekly vlaštovce (např. prvního potkala ježka, ten si sháněl místo, kde by přezimoval, potom veverku, která odpočívala, protože si plnila domeček oříšky na zimu atd.). Nakonec můžeme příběh převyprávět pomocí obrázků se zvířátky.

11.1.4 Pozornost

Pro rozvoj pozornosti jsem zvolila pohádku, kde se často opakuje konkrétní slovo či jeho obměny. Pohádka „O nenasytném vrabci“ je pro následující činnost vhodná. Slovo, které se zde mnohokrát opakuje je samozřejmě vrabec (vrabci). S dětmi si stanovíme jistý signál (např. zvednout ruku, mávat křídly...), pokud děti zaslechnou dané slovo, udělají dohodnuté gesto. Děti tak udržují pozornost, aby našly slyšené slovo v textu (tato činnost podporuje také sluchovou percepci). Pozornost můžeme podporovat tím, že dětem dáme před zahájením četby několik otázek, které se týkají textu. Např. v pohádce „O semaforu, který nechtěl cvičit“ můžeme dětem zadat otázky typu: Kdo se semaforu posmíval? (vrabci) Co se stalo, když semafor přestal cvičit? (vlaky nemohly jet) Jakou barvu čepic měli železničáři? (modrou) atd. U mladších dětí zastavíme text za odpovědí na otázku, u starších dětí můžeme vyčkat až do přečtení celé pohádky.

11.1.5 Představitost a fantazie

Pro rozvoj představitosti a fantazie můžeme využít několik činností. Z knihy můžeme dětem přečíst nadpis, který je hodně podnětný, např. „Cirkusové představení“ – tento nadpis se dá dle fantazie dobře rozvinout. Necháme tedy děti, aby vymyslely, o čem pohádka bude, nebo se staršími dětmi můžeme pohádku vymyslet. Později je možné danou pohádku porovnat s tou vymyšlenou. Další možnou aktivitou je, že učitelka přečte část pohádky a děti vymýšlejí alternativy, jak by mohla skončit. Využila bych třeba pohádku „O jiné lišce“, kde liška ponouká vránu, aby zazpívala lidem, aby dostala jídlo. Když se to vráně podaří, rozhodne se liška zkusit to také. Děti pak mohou vymýšlet, jak to s liškou dopadlo, když došla do vsi. Jako vhodnou aktivitu pro rozvoj představitosti a fantazie bych volila kresbu na motivy příběhu. Vhodná by mohla být pohádka „Jak stavěli v Kocourkově školu“. Tato pohádka je známá tím, že postavená škola nevypadala tak, jak měla. Děti pak mohou nakreslit, jak si školu představují a následně třeba, jakou školu by postavily ony. Kreslit mohou také třeba hlavní postavy knihy – dědečka či Martínka, jak např. jedou ve vlaku, nebo jak si vypráví příběhy atd. Je důležité nechat děti pracovat samostatně bez předlohy či pokynů.

11.1.6 Řeč a komunikace

Pro rozvoj těchto oblastí je přínosná samotná četba a její následná reprodukce, když dítě převypráví děj příběhu. Je vhodné volit kratší příběhy, aby bylo pro děti snazší si děj zapamatovat, ale zároveň by měla poskytovat určité množství dobře zapamatovatelných podnětů. Další možností podpory řeči a komunikace jsem zvolila činnost s pohádkou „Jak zvířátka na poli volila krále“. Z názvu vyplývá i děj pohádky, kdy se zvířátka rozhodnou zvolit si svého krále. Je zde několik zvířat žijících na poli. Dětem se dá prostor, aby hovořily o tom, kdo by měl být králem a proč. Pokud nezbudou polní zvířata, můžeme hledat krále např. domácích zvířat. Hra by se dala také provést formou dramatizace – děti jsou zvířátka a udávají důvody, proč by měly být králem ony. Samozřejmě můžeme text spojit s různými hrami se slovy. Motivací může být samotný vlak, kde se děj knihy odehrává. Pomocí básně: „Jede vláček Kolečáček, co nám veze, kdo to ví? Veze nám K (L, H, N...) na začátku, kdo to slovo dopoví?“ děti pak hledají slova začínající na dané písmenko, či vyhledávají v prostoru předměty, které začínají na stejné písmeno.

11.1.7 Orientace

Pro rozvoj orientace je vhodné použít nejrůznějších pohybových her. Pokud se máme zaměřit na činnosti s knihou, je v tomto ohledu třeba, aby se dítě orientovalo v tom, jakým směrem se čte, nebo jak se v knize listuje. Aby se děti zorientovaly ve čtení zleva doprava, můžeme pro ně z pohádky vytvořit malované čtení ke společné četbě. To znamená, že na tabuli napíšeme text pohádky a doplníme jej místo některých slov obrázky. Učitelka pak pomocí pohybu prstem ve směru četby předčítá text a dítě doplňuje do příběhu nakreslená slova. Pohádku z knihy je však třeba zbavit některých detailů a zkrátit ji, aby čtení nebylo příliš zdlouhavé. Vhodná by byla např. pohádka „Jak dělalo prasátko převozníka“, je zde mnoho známých a nenáročných slov (jména zvířat, předměty denní potřeby atd.). Pokud chceme, aby se dítě naučilo správně v knize listovat, můžeme zadat úkol: „Najdi obrázek, který si myslíš, že patří k pohádce „Vládův drak“, pod dohledem pak dítě prochází ve správném směru knihu, dokud obrázek nenajde. Můžeme do knihy vložit papírek a dítě listuje do té doby, dokud ho nenajde.

11.1.8 Sluchové vnímání

Sluchové vnímání můžeme u dětí podporovat již samotným čtením, kdy dítě naslouchá čtenému textu. K rozvoji sluchové diferenciaci můžeme využít pohádku „O ztracené hrušce“. Přečteme dětem pohádku o tom, jak spadla hruška na zem a nikdo ji nemohl najít. Učitelka pak řekne, že se jí také ztratila věc – budík či hodiny. Nechá je tikat a děti podle zvuku mají najít, kde se ukrývá. Podle této pohádky můžeme motivovat jinou hru: Máme „hrušku“ – chřestidlo, něco, co vydává zvuk. Jedno dítě sedí v kruhu, má zavázané oči, ostatní si předmět předávají, když se řekne stop, zachřestí dítě, které má v ruce předmět, dítě sedící v kruhu určuje, kde se předmět nachází. Pro vnímání rytmu, můžeme jako motivaci využít vlak a hlavní postavy knihy – dědeček, Martínek. V určitém místě knihy hovoří o tom, jak vlak povídá – učitelka představuje vlak, vytleskává rytmus, děti ho opakují. Pro rozvoj sluchové paměti můžeme využít pohádku „O nákladním vlaku“ – nabalujeme věci, které vezou vagon. V pohádce se hádají vagon, který táhne ty ostatní. Hra vypadá takto: „Vagon s hračkami táhne vagon s obilím“. „Vagon s hračkami táhne vagon s obilím a řepou...“

11.2 DALŠÍ NÁVRHY A DOPORUČENÍ

Kromě samotné práce s knihou, jak byla navržena v předešlé kapitole, je třeba poskytnout dětem určité množství dalších podnětů.

Již bylo zmíněno, že by děti měly mít volný přístup ke knihám. V prostředí MŠ i doma je vhodné umístit knihovničku, která bude naplněna dětskou literaturou a časopisy. Děti by pak měly mít možnost tuto knihovnu kdykoliv využívat.

Pro rozvoj předčtenářské gramotnosti je zapotřebí si uvědomit, že dětem je třeba číst nejen před spaním, ale hlavně během dne, kdy se na knihu soustředí a četba jim tak přináší určitý význam. Je nezbytné s dětmi hovořit o tom, co jsme přečetli, aby o tom mohly přemýšlet a vytvořit si vlastní postoj. Pokud čteme pouze před spaním, dítě během četby usne a není možné dále se s textem zabývat.

Poslední, co bych zde ráda uvedla je, že nejen prostředí MŠ či domova může dětem poskytnout veškeré zázemí pro rozvoj jejich předčtenářských dovedností. Doporučila bych návštěvy knihoven a knihkupectví, kde si dítě může zvolit literaturu, která ho zajímá a líbí se mu, bez omezení. Podporuje to jeho postoj k rozmanitosti literatury a vlastní rozhodování o tom, co bude předmětem jeho „četby“.

12 DISKUSE

Předmětem mého výzkumu bylo zjistit, jak je za účelem rozvoje předčtenářské gramotnosti u dětí předškolního věku využívána kniha. Tuto skutečnost jsem zkoumala na základě dotazníků, které byly určeny pro rodiče předškolních dětí a pedagogy mateřských škol. Pomocí záměrně sestavených otázek jsem postupně shromažďovala základní informace o postoji rodičů a pedagogů k četbě dětem, využívání a významu knih ve výchově a vzdělávání dětí a několika otázkami jsem prověřovala jejich informovanost o předčtenářské gramotnosti a jejím rozvoji u dětí předškolního věku.

Z dotazníkového šetření vyplývá, že má většina rodičů představu, co je třeba u dítěte předškolního věku rozvíjet v rámci předčtenářské gramotnosti. V odpovědích bylo vidět, že si velká většina rodičů uvědomuje důležitost čtení dětem a s nimi a setkávání se s knihou již v předčtenářském období. Spousta rodičů vykreslila na názorných příkladech, že především jejich vzor je motivačním prvkem pro vztah jejich dětí ke knize a čtení. Uvědomují si také, že prostřednictvím četby mohou posilovat vzájemné vztahy, ale také učit děti hodnotám a morálním základům. Toto zjištění je pozitivní pro celou společnost, protože především v rodinách se utváří budoucí generace a pokud již doma děti pocítí kladný vztah ke knihám, samy si pak mohou vybudovat pozitivní vazbu ke čtení. Jak se zdá, většina rodičů projevuje zájem o to, aby se jejich děti setkávaly s knihami a četbou, ale někteří nevědí, proč je to vlastně tak důležité. Pro větší informovanost rodičů si myslím, že by bylo vhodné, aby mateřské školy zapojovaly do svých školních vzdělávacích plánů spolupráci s rodiči v rámci rozvoje předčtenářské gramotnosti. Rodiče by tak mohli lépe připravovat své děti na další vzdělávání v oblasti čtení. Významným zjištěním bylo také, že velká většina rodičů vytváří pro děti příznivé prostředí pro budování vztahu ke knihám.

Na základě dotazníkového šetření u pedagogů mateřských škol jsem zjistila, že někteří pedagogové nejsou zcela informováni o tom, co je předčtenářská gramotnost. V mnoha případech jsou učitelky přesvědčeny, že v rámci jejího rozvoje stačí setkávání se dětí s knihou. Na základě teoretických poznatků však víme, že jde o široký komplex schopností a dovedností, které je třeba různými prostředky rozvíjet. Očekávala bych také větší spolupráci s rodiči a návštěvy knihoven. Některé pedagožky však projevily znalost problematiky a z odpovědí bylo zřejmé, že přesně vědí, jak rozvíjet předčtenářskou gramotnost dětí a jak správně využívat knihy. Podle mého mínění by

však mělo tuto kompetentnost k rozvoji oblastí souvisejících s pozdějším učením dovednosti číst vykazovat mnohem větší procento dotazovaných učitelek. Na druhé straně byl však v odpovědích vytyčen jeden z hlavních významů rozvoje předčtenářské gramotnosti a to ten, že učitelky kladou důraz na vytváření vztahu ke knize a čtení dětem. V dotaznících se objevilo velké množství návrhů pro práci s knihou a motivaci k jejímu využívání, tím jsem si ověřila svou domněnku, že ačkoliv učitelky nejsou zcela seznámeny s pojmem předčtenářská gramotnost, pracují na budování rozvoje dětského čtenářství. Domnívám se, že si většina učitelek také plně uvědomuje svůj význam ve vytváření pozitivního vztahu dětí ke čtení a knihám. Z výsledků obou druhů dotazníků vyvstal nečekaný závěr, tedy že rodiče projeví stejné možná o něco větší vědomosti o tom, co by se u dítěte předškolního věku mělo podporovat a rozvíjet pro jeho lepší vstup do čtenářského světa. V mých očích tak utrpěl pohled na kompetentnost velké většiny dotazovaných učitelek k rozvoji předčtenářské gramotnosti.

V posledním úseku praktické části mé práce, jsem na základě mých teoretických poznatků a také proto, že sama pracuji jako učitelka, vytvořila návrh činností k využití knihy pro rozvoj předčtenářské gramotnosti. Podnětem pro vytvoření tohoto návrhu bylo to, že se v odpovědích učitelek mateřských škol, ale také rodičů, v mnoha případech objevilo, že s dětmi knihy pouze čtou, či prohlížejí obrázky. Mým cílem bylo vytvořit koncept, který by ukázal, že kniha je velmi mocné médium a jak již bylo řečeno, můžeme jejím prostřednictvím přivést děti k lásce ke čtení. Protože měly činnosti podporovat rozvoj předčtenářské gramotnosti, zvolila jsem ho tak, aby v jeho průběhu byly rozvíjeny oblasti, které byly v teoretické části uvedeny jako příprava dětí na čtení. Pro mou další praxi předpokládám využití tohoto návrhu při rozvoji předčtenářských dovedností dětí v mateřské škole.

13 ZÁVĚR

Tato bakalářská práce byla jak v teoretické, tak v praktické části zaměřena na rozvíjení předčtenářské gramotnosti dětí předškolního věku a na vhodné využití knihy k tomuto účelu.

Výzkumné šetření, které bylo provedeno jednak u rodičů předškolních dětí, a jednak u učitelek mateřských škol, mělo ověřit, zda jsou děti předškolního věku doma a v mateřské škole dostatečně připravovány na rozvoj čtenářské dovednosti. K tomuto účelu byly vytvořeny dotazníky, které měly prověřit znalosti a informovanost již zmíněných respondentů v daném tématu. Dotazníkové šetření ukázalo, že ačkoliv respondenti projeví přesvědčení o důležitosti čtení dětem a jejich kontakt s knihou již v předčtenářském období, nevyužívají však v mnoha případech knihu tak, jak její podnětnost nabízí. Tento fakt byl stěžejním zjištěním pro téma mé práce: „Využití knihy pro rozvoj předčtenářské gramotnosti u dětí předškolního věku.“ Z výsledků je tedy zřejmé, že je třeba, aby dospělí podporovali styk a rozmanité činnosti dítěte s knihou. Protože kniha může již ty nejmladší děti mnohému naučit a ony tak mohou získat dobré základy k tomu, aby si vybudovaly silný vztah ke čtení a tím i snazší vstup do společenského života.

V bakalářské práci se tak podařilo zjistit, že rodiče předškolních dětí nejsou zcela informováni o tom, co ovlivňuje rozvoj dovednosti čtení dítěte již v předškolním věku. Nedomnívají se, že je zapotřebí určitého uceleného rozvoje. Z výsledků bylo zřejmé, že předpokládají, že dovednostem, které napomáhají učení se číst, se naučí dítě až ve škole.

Tímto byla naplněna podstata 1. cíle.

Přesto, že rodiče nevidí přímou souvislost s rozvojem čtenářství v rámci předškolního věku, vidí význam ve čtení dětem a setkávání se s knihou již v předškolním věku a podporují jejich vztah ke knihám tím, že jim nabízí podnětné prostředí, věnují se četbě, hovoří se svými dětmi o příběhu a dávají jim tak dobrý vzor pro budování vztahu dítěte ke knihám.

Tímto byla naplněna podstata 2. cíle.

Druhé dotazníkové šetření ukázalo, že většina učitelek nedokáže plně vystihnout význam pojmu předčtenářská gramotnost. Při své práci však vytváří podnětné prostředí

pro práci dětí s knihou a využívají četbu a knihy i během řízených aktivit. Bohužel si plně neuvědomují, co vše je třeba u dětí rozvíjet pro podporu předčtenářské gramotnosti.

Tímto byla naplněna podstata 3. cíle.

Jak jsem již dříve zmínila, v odpovědích se objevilo jisté množství způsobů využívání knih pedagogy v mateřských školách při práci s dětmi. Ve velké většině však byly činnosti zmíněny pouze malým procentem dotazovaných. Bylo jasné, že většina učitelek se zaměřuje pouze na čtení, prohlížení nebo popis obrázků. Z tohoto důvodu nevěřilo přesvědčení, že učitelky pracují s knihou rozmanitými způsoby.

Tímto byla naplněna podstata 4. cíle.

Na základě zjištění, že se kniha nevyužívá ani v rodinách ani v mateřských školách k rozmanitým činnostem, byl vytvořen koncept pro využití knihy „Pohádkový dědeček“ k rozvoji hlavních oblastí předčtenářských schopností a dovedností. Zmíněný návrh činností má zaručit, že kniha bude pro dítě rozmanitým nástrojem jeho poznání a může podpořit jeho kreativitu pro další práci s knihou a to nejdůležitější, bude rozvíjet jeho předčtenářskou gramotnost.

Tímto byla naplněna podstata 5. cíle.

SEZNAM POUŽITÉ LIRATURY

- ALTMANOVÁ, J. et al. *Čtenářská gramotnost ve výuce*. 1. vyd. Praha: NVÚ divize VÚP, 2011, 65 s. ISBN 978-80-87000-99-1
- BEDNÁŘOVÁ, J. a ŠMARDOVÁ, V., *Diagnostika dítěte předškolního věku*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2011, 217 s. ISBN 978-80-251-1829-0
- BYTEŠNÍKOVÁ, I., *Komunikace dětí předškolního věku*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012, 236 s. ISBN 978-80-247-3008-0
- ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE, *Tematická zpráva: Podpora rozvoje čtenářské gramotnosti v předškolním a základním vzdělávání*. Praha: ČŠI, 2011, 24 s.
- GEBHARTOVÁ, V., *Literatura pro děti*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989, 287 s. ISBN 14-283-89
- GEBHARTOVÁ, V., *Jak a co číst dětem v MŠ*. 1. vyd. Praha: Portál, 2011, 160 s. ISBN 978-80-7367-854-8
- HAVLÍNOVÁ, M. *Knížka pro rodiče o knížkách pro děti*. Praha: Albatros, 1987.
- CHALOUPKA, O., *Rozvoj dětského čtenářství*. 1. vyd. Praha: Albatros, 1982, 572 s.
- KŇOURKOVÁ, M., *Psychologie předškolního dítěte*. In: TŘESOHLVOVÁ, Z., ČERNÁ, M. A KŇOURKOVÁ, M., *Dříve než půjde do školy*. 1. vyd. Praha: Avicenum, 1990. Kapitola 2. str. 27- 72. ISBN 80-201-0015-6
- KOŠTÁLOVÁ, H., ŠAFRÁNKOVÁ, K., HAUSENBLAS, O. A ŠLAPAL, M. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Praha: Česká školní inspekce, 2010, 65 s.
- KOŤÁTKOVÁ, S., *Dítě a mateřská škola. Co by měli rodiče znát a učitelé respektovat a rozvíjet*. 2. vyd. Praha: Grada, 2014. 256 s. ISBN 978-80-247-4435-3
- KŘIVÁNEK, Z., WILDOVÁ, R. *Didaktika prvopočátečního rozvoje čtení a psaní*. Praha: Pedagogická fakulta UK v Praze, 1998, 142 s. ISBN 80-86039-55-2
- KUCHARSKÁ, A. *Riziko dyslexie: pregramotnostní schopnosti a dovednosti a rozvoj gramotnosti v rizikových skupinách*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014, 267 s. ISBN 978-80-7290-784-7
- MERTIN, V. *Podpora a rozvoj čtenářských dovedností v předškolním věku* In: Gillerová, I.; Mertin, V. (eds.). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. Kapitola 8, str. 121 – 129. ISBN 80-7178-799-X
- MERTIN, V., *Příprava dítěte pro základní školu – problematika školní připravenosti*. In: Gillerová, I.; Mertin, V. (eds.). *Psychologie pro učitelky mateřské*

školy. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. Kapitola 17, str. 217 – 230. ISBN 80-7178-799-X

- NÁDVORNÍKOVÁ, H., *Kognitivní činnosti v předškolním vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Raabe, 2011, 160 s. ISBN 978-80-86307-87-9
- OPRAVILOVÁ, E. *Knih jako prostředek výchovy*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 1984, 104 s.
- PRŮCHA, J., KOŽÁTKOVÁ, S., *Předškolní pedagogika*. 1. vyd. Praha: Portál, 2013, 184 s., ISBN 978-80-262-0495-4
- SMOLÍKOVÁ, K. et al., *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2006, 48 s. ISBN 80-87000-00-5
- TOMÁŠKOVÁ, I. *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 2015, 144 s. ISBN 978-80-262-0790-0
- VALENTOVÁ, L., *Vstup dítěte do školy z hlediska školní připravenosti*. In Kolláriková, Z. a Pupala, B. (eds.). *Předškolní a primární pedagogika = Předškolní a elementární pedagogika*. 1. vyd., Praha: Portál, 2001, 456 s. ISBN 80-7178-585-7
- WILDOVÁ, R., *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2005, 213 s. ISBN 80-7290-228-8

Elektronické zdroje

- MERTIN, V. Čtení a vzdělanost. *Učitelské noviny* [online]. Praha 2004, 31 (4) [cit. 12. 1. 2016]
Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=4999>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Grafy k vyhodnoceným dotazníkům č. 1 - 25

- Graf č. 1 – Poměr rodičů čtoucí/nečtoucí svým dětem
- Graf č. 2 – Četnost četby rodičů dětem
- Graf č. 3 – Rodiči nejčastěji volené žánry
- Graf č. 4 – Nejběžnější činnosti rodičů s jejich dětmi s knihou
- Graf č. 5 – Četnost rozhovorů rodičů s dětmi o předčteném
- Graf č. 6 – Poměr rodičů kupujících/nekupujících dětem knihy
- Graf č. 7 – Počty rodiči nejčastěji kupovaných knih
- Graf č. 8 – Faktory ovlivňující rodiče při výběru kupovaných knih
- Graf č. 9 – Návštěvy knihoven a knihkupectví rodičů s dětmi
- Graf č. 10 – Preference knižních novinek či klasických autorů
- Graf č. 11 – Názory rodičů na vliv setkání se dětmi s knihou již v předškolním věku
- Graf č. 12 – Názory rodičů na znalosti dětí před učením čtení
- Graf č. 13 – Důležitost četby dětem v předškolním věku
- Graf č. 14 – Význam pojmu PG z pohledu učitel MŠ
- Graf č. 15 – Schopnosti a dovednosti k rozvoji PG
- Graf č. 16 – Vlivy na postoj dětí ke čtení
- Graf č. 17 – Metody a prostředky pro rozvoj PG
- Graf č. 18 – Čas v MŠ vymezený pro četbu
- Graf č. 19 – Knihy preferované učitelkami
- Graf č. 20 – Využívání knih učitelkami
- Graf č. 21 – Četnost práce dětí s knihou
- Graf č. 22 – Způsob práce dětí s knihami při volné hře
- Graf č. 23 – Význam využití knih v MŠ
- Graf č. 24 – Návštěvy knihoven a knihkupectví

Graf č. 25 – Spolupráce MŠ s rodiči v rámci rozvoje PG

Příloha č. 2: Dotazník pro rodiče dětí předškolního věku

Příloha č. 3: Dotazník pro učitelky mateřských škol