

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE

Rozvoj vztahu dítěte předškolního věku ke knize a literatuře

Development of the relationship of pre-school children with books and literature

Bakalářská práce

Vypracovala

Martina Ulrichová

vedoucí bakalářské práce

doc. PhDr. Jana Uhlířová CSc

České Budějovice

© 2009

Děkuji vedoucí bakalářské práce, doc. PhDr. Janě Uhlířové CSc., za rady, připomínky, metodické vedení a čas, který mi věnovala.

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě pedagogickou fakultou, elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG, provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

7.3. 2009

.....
Martina Ulrichová

Bibliografická identifikace

Název bakalářské práce: Rozvoj vztahu dítěte předškolního věku ke knize a literatuře

Pracoviště: Katedra pedagogiky a psychologie Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity

Jméno a příjmení autora: Martina Ulrichová

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

Vedoucí práce: doc. PhDr. Jana Uhlířová CSc

Rok obhajoby: 2009

Bibliographical identification

Name of bachelor work: Development of the relationship of pre-school children with books and literature

Place of work: Department of Pedagogic and Psychology, Pedagogical Faculty, University of South Bohemia

Author Name and Surname: Martina Ulrichová

Field of study: Teaching for nursery schools

Work Leader: doc. PhDr. Jana Uhlířová CSc

Year of advocacy: 2009

Anotace

Bakalářská práce představuje problematiku vztahu dítěte předškolního věku ke knize a literatuře.

Teoretická část se zabývá vývojem problematiky ve 20. století. Jak v oblasti teorie dětského čtenářství a literatury pro děti, tak didaktickými přístupy. Dále komparací přístupů k této problematice v minulosti a v současnosti.

Praktická část zjišťuje vztah současného předškolního dítěte ke knize, znaky jeho vnitřní i vnější motivace. A to na základě dotazníkového šetření u rodičů předškolních dětí a učitelek mateřských škol, projektové metody, rozhovorů a pozorování dětí. Zjištěné výsledky porovnává s dostupnými zdroji ze 70. a 80. let 20. století.

Klíčová slova

čtenářství, čtenářská gramotnost, dětské čtenářství, kulturní gramotnost, předčtenářský věk

Abstract

The subject of this Bachelor work is the relationship of pre-school children with books and literature.

The theoretical part deals with the development of this subject in the 20th century, both in the theoretical area of children's reading and literature and the doctrinal approach. Further it compares the approach to this subject area in the past and in the present.

The practical research part examines the relationship of contemporary pre-school children with books and the characteristic of their internal and external motivation. This is based on a questionnaire completed both by parents of pre-school children and nursery school teachers, project methods, interviews and observation of children.

The results of the research are compared with available sources from the 1970's and 1980's.

Key words

Reading, reading literacy, children's reading, cultural literacy, pre-reading age

OBSAH

Úvod	8
I. TEORETICKÁ ČÁST	
1. Cíle práce, hypotézy	9
1.1 Metody práce	10
1.2 Metody práce použité v teoretické části	10
1.3 Terminologické vysvětlivky	10
2. Psychický vývoj dítěte do konce předškolního věku	11
2.1 Kojenecké období	11
2.2 Batolecí období	12
2.3 Předškolní období	13
3. Vývoj teorie dětského čtenářství	14
3.1 Teorie dětského čtenářství 70. a 80. let 20. století	17
3.2 Situace dětského čtenářství na sklonku 20. století	21
3.3 Problém současnosti – čtenářské gramotnost	23
3.4 Podpora čtenářství v České republice	27
4. Počátky výchovy ke čtenářství	28
4.1 Praktické kontakty dítěte s knihou – didaktické přístupy, první vlastní kontakt	31
5. Vývoj literatury pro děti	33
6. Práce s literaturou, výchova ke čtenářství v programech mateřských škol od počátku 20. století po současnost	37
6.1 Práce s literaturou pro děti v mateřské škole počátkem 20. století	37
6.2 Práce s dětskou literaturou v mateřské škole po druhé světové válce	38
6.3 Práce s dětskou literaturou v mateřské škole v 50. letech 20. století	39
6.4 Práce s dětskou literaturou a výchova ke čtenářství v programu mateřských škol 60. let 20. století	41
6.5 Výchova ke čtenářství v mateřské škole v 70. a 80. letech 20. století	46
6.6 Programy mateřských škol v 90. letech 20. století	51
6.7 Výchova ke čtenářství v současné mateřské škole	52
6.8 Didaktické přístupy výchovy k literatuře a literaturou v současné mateřské škole	56

6.9 Závěrečné shrnutí přístupů práce s literaturou v mateřských školách od počátku 20. století po současnost.....	61
---	----

II. PRAKTICKÁ ČÁST

7. Použité metody výzkumu.....	63
8. Dotazníkové šetření rodičů předškolních dětí.....	64
8.1 Závěr.....	71
8.2 Dotazníkové šetření učitelek mateřských škol.....	72
8.3 Závěr.....	79
8.4 Rozhovor s dětmi před zahájením projektu.....	80
8.5 Vyhodnocení rozhovoru s dětmi.....	80
8.6 Projekt „Kamarád knížka“.....	82
8.7 Rozhovor s dětmi po skončení projektu.....	88
8.8 Vyhodnocení rozhovoru.....	88
8.9 Závěr projektu.....	89
9. Závěr práce.....	90
10. Bibliografie.....	96
11. Přílohy.....	99

Úvod

Vyprávění a posléze předčítání z knih bylo vždy nedílnou součástí výchovy dětí. Naši předkové věděli o jejich důležitosti. Při této činnosti dítě zažívalo pocit bezpečí, kontaktu s, pro ně důležitým, člověkem. Mělo mluvní vzor, rozvíjela se tedy jeho slovní zásoba i výslovnost. Vyprávěné nebo čtené příběhy dávaly a stále dávají prostor k rozvíjení vlastní představivosti a fantazie, myšlení, poznávání, vzájemné komunikaci i smyslovému vnímání. Poskytují mravní vzor, jistotu, že dobro zvítězí nad zlem.

Současný svět však odvádí dítě do situací, které nejsou uchopitelné smysly. Denně na ně působí vlivy nejrůznějších médií. Odborníci varují, že děti mohou prostřednictvím médií ztratit představu o stabilitě věcí, myšlenek a norem, neboť, zejména v elektronických médiích, není nic dlouho stabilní. Elektronická média a masmédia zprostředkovávají rychlé a povrchní zážitky.

Dále odborníci upozorňují na růst logopedických vad u dětí, zhoršující se slovní zásobu a problémy s vyjadřováním, způsobované odkládáním dětí k televizním či počítačovým obrazovkám. V důsledku toho dochází ke snížené komunikaci mezi dětmi a rodiči.

Vlivu médií na naše životy se nevyhneme, mohou být ulehčením i obohacením našeho života. Mediální gramotnost je součástí kulturní gramotnosti a patří dnes do života i předškolního dítěte.

Role dospělého je zde nezastupitelná. Dospělý (rodič) může kompenzovat negativní vlivy společnými chvílemi nad knihou, předčítáním, rozhovory a vyprávěním, vzájemným sdílením těchto intimních okamžiků se svým dítětem.

Autorka sama při své práci učitelky mateřské školy knihu, práci s příběhem, básničkami, říkadly či dramatizací, velmi ráda využívá. Každodenním vzájemným obohacením je předčítání a vypravování, které je dětmi vděčně přijímáno, přispívá k vzájemné úzké vazbě mezi učitelkou a dětmi. Ne všechny děti jsou však na tento rituál z domova zvyklé.

První setkání a vytváření vztahu ke knížkám totiž probíhá v rodině, kde se dítě učí všem důležitým návykům, postojům, zkušenostem.

Zdá se, že by bylo vhodné si položit otázky, jakou důležitost rodiče dnešních předškolních dětí přikládají společným chvílím se svým dítětem nad knihou?

Jakou důležitost práci s knihou přikládají učitelky mateřských škol, v době, kdy literární výchova nemá samostatné postavení, jako tomu bývalo v minulosti?

Jak samotné děti vnímají chvíle strávené s dospělým nad knihou, v útočícím mediálním světě, ve kterém jsou mu servírovány hotové poznatky a zážitky?

Na rozvoj vztahu předškolního dítěte ke knize se můžeme dívat ze dvou hledisek. Z hlediska přípravy na budoucí čtení nebo z hlediska jeho vnitřní motivace ke čtenářství, lásce ke knize, potřeby učinit z knihy nedílnou součást svého života.

Autorka se bude ve své práci zabývat zejména druhým hlediskem.

I. TEORETICKÁ ČÁST

Kapitola 1.

Cíle práce, hypotézy

Cíle práce

Cílem práce je zjistit, jaký je vztah dětí předškolního věku ke knize. Jak, a zda se tento současný stav liší od situace v 70. a 80. letech 20. století.

Úkolem práce je zjistit, jakou důležitost v životě dítěte dětské knize přikládají rodiče předškolních dětí.

Dále, jaké postavení má výchova k literatuře v současných mateřských školách.

Zjišťovat vnější i vnitřní znaky motivace prvních kontaktů dítěte s knihou.

Hypotézy, předpoklady

Autorka předpokládá, že děti mají stále rády knihy v tištěné podobě.

Autorka předpokládá, že tištěná podoba příběhu se k dětem dostává později, než její podoba virtuální.

Autorka předpokládá, že celostátní akce na podporu čtenářství nebudou příliš známé mezi učitelkami mateřských škol.

Kapitola 1.1

Metody práce

Metody práce jsou rozčleněny do dvou kapitol, v nichž se k té které části práce. Zdálo se, že by bylo vhodnější toto rozčlenění ve vztahu ke čtenáři práce.

Metody práce použité v teoretické části jsou v kapitole 1.3. Metody práce použité v praktické části jsou v kapitole 7.

Kapitola 1.2

Metody práce použité v teoretické části

V teoretické části práce byly použity metody **analýzy a syntézy**. Tyto termíny označují procesy faktického nebo myšlenkového rozkládání celku na části a procesy opětovného spojování částí v celek. „*Po určitém analytickém postupu se opět snažíme plynule dostat k původnímu celku. Dochází zde k syntéze, tj. myšlenkovému spojování částí stránek, vyčleněných prostřednictvím analýzy. Utváří se nová myšlenková jednota, v níž se upevňuje podstatné, typické pro analyzovaný jev nebo proces. Analyzované jevy a procesy jsou upřesňovány, jsou obohaceny a prohloubeny znalostí o předmětu jako celku.*“ (Skalková, 1985, s. 118)

Další použitou metodou je metoda **komparativní**. Tato metoda, dle Skalkové (1985) umožňuje zjistit, v čem se dané jevy liší a v čem se shodují. Její použití předpokládá analýzu srovnávaných jevů a procesů, popis znaků a vlastností, které budou srovnávány.

Kapitola 1.3

Terminologické vysvětlivky

Čtenářství – aktivní pozitivní vztah jedince k literatuře. (Wildová, 2003)

Dětské čtenářství – vlastní, z osobních důvodů vyplývající vztah k literatuře, který dítě na různé úrovni a v různé míře samo od sebe uskutečňuje. (Chaloupka, 1995)

Čtenářská gramotnost – komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. jízdní řád, návod k užívání léku apod.). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat, zpracovávat, srovnávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003)

Kulturní gramotnost – ve výchově a vzdělávání jedna z cílových kategorií, kromě mediální a cizojazyčně komunikační gramotnosti, zahrnuje počáteční čtenářskou a literární gramotnost (pregramotnost). (Wildová, 2004)

Pohádka autorská – představuje nový typ pohádkového žánru. Je původním, samostatným a svébytným autorským výtvorem. Při respektování žánrové specifičnosti klasické pohádky – podstatně zasahuje do její ustálené ideově tematické, kompoziční nebo jazykové podoby, žánrovou normativnost vědomě narušuje a vnáší do ní zcela netradiční, inovované a aktualizované náměty, motivy, stavební a stylotvorné postupy i jazykové prostředky. (Toman, 1992)

Předčtenářský věk – čtenářství dítěte začíná vznikat daleko dříve, než samo čte. (Chaloupka, 1982)

Kapitola 2.

Psychický vývoj dítěte do konce předškolního věku

Vzhledem k tomu, že odborníci doporučují první kontakty dítěte s knihou již na konci prvního roku života (Havlínová 1987, Opravilová. 1984), uvádí autorka psychický vývoj týkající se předškolního dítěte, již od tohoto období. Autorka vychází z vývojové psychologie dle M. Vágnerové (2005).

Kapitola 2.1

Kojenecké období (od 1 do 12 měsíců)

Kojenecké období je označováno jako období receptivity. Dítě postupně získává důvěru ve vztahu ke světu. Značný význam má potřeba stimulace a s tím související

učení. „*První fáze rozvoje poznávacích procesů je označována jako období senzomotorické inteligence.*“ (Vágnerová, 2005, s. 98). Poznávání a učení probíhá kontaktem s okolním světem v časově limitovaném úseku přítomnosti. V rozvoji poznávacích procesů dítěti pomáhá vnímání, především zrakové a motorika. Schopnost zrakového vnímání má vrozený základ, začíná se rozvíjet hned po narození, ale potřebuje i specifickou stimulaci. Pohybový vývoj pomáhá dítěti v rozšiřování podnětové nabídky, v možnosti uspokojit zvědavost vlastní aktivitou. „*Poznání trvalosti a stability objektů je důležitým mezníkem v kognitivním rozvoji.*“ (Vágnerová, 2005, s. 98) Schopnost uchovávat různé poznatky, tj. deklarativní paměť se vyvíjí až ve druhé polovině kojeneckého věku.

Jedním z předpokladů rozvoje řeči je sluchové vnímání. Již od narození se dítě učí rozlišovat specifické řečové zvuky, tj. fonémy. Důležitá je i vrozená schopnost produkovat zvuky podobné fonémům. Další vývoj řeči je výsledkem interakce vrozených dispozic a učení, je závislý na kvalitě stimulace. Vrozená schopnost dítěte emočně reagovat, je důležitým prostředkem komunikace. Proces socializace závisí na interakci s rodiči, kteří jsou pro ni vybaveni vrozenými dispozicemi. Od 6. až 9. měsíce začne dítě odlišovat matku od ostatních lidí. Matka se stává jedním z prvních objektů, které dítě chápe jako trvalé. V souvislosti s tím si uvědomuje i svou vlastní samostatnost. V důsledku této zkušenosti má snahu, udržet zájem matky o svou osobu jiným způsobem, což má pozitivní vliv na rozvoj dětských kompetencí, např. komunikace. V této době se vytváří základ pro učení nápodobou.

Kapitola 2.2

Batolecí období (od 1 do 3 let)

V batolecím věku mají velký význam pohybové dovednosti, které umožňují ovládnutí vlastního těla a pronikání do okolí. Rozvoj poznávacích procesů je v tomto období možné charakterizovat jako symbolické pronikání do světa. Díky této schopnosti se uvolňuje vázanost dítěte na konkrétní manipulaci s poznávanými objekty.

V závislosti na rozvoji symbolického myšlení se začíná objevovat schopnost předvídání budoucího dění. I z tohoto důvodu chce batole poznat pravidla, podle nichž okolní svět funguje. Nezbytným předpokladem pro rozvoj symbolického myšlení je

pochopení trvalosti. Rozvíjí se všechny formy paměti s výjimkou epizodické formy deklarativní paměti. Řeč se vyvíjí v závislosti s rozvojem poznávacích procesů.

V batolecím věku se velmi rychle rozvíjí dětský slovník. Mezi 2. a 3. rokem si děti osvojují základy gramatické správnosti. *“V průběhu batolícího věku narůstá schopnost reagovat emočně diferencovaně, objevují se sebehodnotící emoce, pocity hrdosti, zahanbení a studu, typická je separační úzkost, rozvíjí se schopnost empatie.”* (Vágnerová, 2005, s. 145)

Socializace batolete probíhá v rodině, za účasti rodičů a sourozenců. Batole se postupně osamostatňuje, vztah s otcem mu pomáhá odpoutat se z vazby na matku. V sebehodnocení dítěte má velký význam zpětná vazba ve formě reakcí dospělých. Základním nástrojem sociálního přizpůsobení batolete je rozvoj řeči, kterou se dítě učí nápodobou. Tímto způsobem i pomocí komunikace, se dítě seznamuje s normami chování. Znalost pravidel uspokojuje jeho potřebu bezpečí a orientace. Nápodoba a identifikace představuje důležitou formu sociálního učení v batolecím věku.

Kapitola 2.3

Předškolní období (od 3 do 6-7 let)

V předškolním věku si dítě utváří diferencovaný vztah ke světu. Při zpracovávání informací dítěti pomáhá představivost, fantazie a intuice. Vzhledem k přetrvávajícímu egocentrismu ulpívá předškolní dítě na svém pohledu, který pro ně představuje určitou jistotu. Toto období je označováno také jako období iniciativy. Dítě má potřebu něco zvládnout, vytvořit. Postupně se v předškolním věku rozvíjí egocentrická řeč, která dítěti slouží jako prostředek uvažování či autoregulace. Svůj vlastní názor na svět vyjadřuje předškolní dítě v kresbě, vyprávění či hře. V kresbě dítě zobrazuje realitu tak, jak ji chápe. Kresba má neverbální symbolickou funkci. Vyvíjí se postupně od fantazijního způsobu zpracování tématu do stadia realistického zobrazení. Symbolická hra slouží předškolnímu dítěti jako prostředek k vyrovnání se s realitou. V tematické hře si dítě procvičuje budoucí role nebo řeší různé situace.

„Typickému uvažování a prožívání předškolních dětí odpovídají pohádky. Pohádkový děj je zjednodušený a řídí se jednoznačnými pravidly, dobro vítězí a zlo je potrestáno. Skutečnost je zde prezentována jasně a srozumitelně, popřípadě i jako méně ohrožující. Pohádkový svět má požadovanou strukturu a řád. Takový svět se dítěti jeví bezpečný,

protože se v něm může snadno orientovat a lze se na něj spolehnout. Pohádky pomáhají pochopit fungování skutečného světa, jsou abstrakcí obecných situací a vztahů.“ (Vágnerová, 2005, s. 186).

V předškolním věku se rozvíjí porozumění prostoru, času a počtu, které je ovlivněno zatím omezenou schopností abstrakce. Vyvíjejí se všechny složky paměti. Díky epizodické paměti, která se rozvíjí v interakci s, především dospělými lidmi, je dítě schopno zformulovat vlastní zážitky verbálně. V rámci komunikace si děti upřesňují gramatická pravidla. Emoční vývoj předškolních dětí je charakteristický větší stabilitou a vyrovnaností, rozvojem emoční inteligence a orientace v emocích jiných lidí.

V sociální oblasti dochází k přesahu rodiny a rozvoji vztahů s vrstevníky. To se děje obvykle v mateřské škole, která na rodinných základech dále staví. Děti si zde osvojují žádoucí způsoby chování, především prosociální a respektující. Rodiče jsou pro dítě nadále nejdůležitějšími osobami, jsou pro dítě vzorem, s nímž se identifikují. Vázanost na rodinu a dospělé se však postupně uvolňuje. Toto období lze charakterizovat jako přípravu na život ve společnosti. Děti navazují kontakty s vrstevníky, s nimiž se učí především spolupracovat.

Kapitola 3.

Vývoj teorie dětského čtenářství

Kniha pro děti má v naší kultuře hlubokou tradici. Její počátky sahají až do doby Jana Ámose Komenského (1592 – 1670), který formuloval význam knihy nejen pro vzdělávání dítěte, ale i pro jeho citový život, pro pocit radosti, dobra, celkový rozvoj. Od té doby si dětská literatura ještě dlouhou dobu musela vybojovávat své místo na slunci. V minulosti byla často přezírána, izolována nebo odsouvána na periferii slovesného umění a za vývojem literatury určené dospělým se zpravidla opožďovala. *„Příčinou jejího nedůstojného a neutěšeného postavení byla především její nízká umělecká úroveň, přílišné a jednostranné zdůrazňování utilitární vzdělávací a výchovné intence, nezřídka spjaté s brakovou tvorbou a s komerčními, konzervativními a konvenčními autorskými přístupy. Tento stav přetrvával ještě v 19. století, kdy si literatura pro děti a mládež jako celek uchovávala didaktický a mravoučný charakter.“* (J. Toman, 1992, s. 47).

Ve druhé polovině 19. století do této ne příliš uspokojivé situace zasáhli velcí čeští spisovatelé jako B. Němcová a K. J. Erben, kteří se ve svých dílech obrátili ke zdrojům české lidové slovesnosti. Ovšem celkově zůstávala dětská literatura na okraji literární tvorby, kde upřednostňovala zřetele poučné a didaktické.

Koncem 19. století se pozornost školské a kulturní veřejnosti ve větší míře přiklonila k umělecké kvalitě knížky pro děti zásluhou tzv. „českého hnutí za estetickou výchovu“. Toto hnutí, inspirované světovými proudy (Ruskin, Lichtwark, Wolgast), poprvé zdůrazňovalo celostní pojetí estetického rozvoje dítěte a jeho kulturnosti, význam estetických podnětů pro citový, mravní a tělesný vývoj dítěte. České estetickovýchovné hnutí bylo reprezentované zejména O. Hostinským. *„Jeho dílo Umění v dětské světnici (1872) podpořilo změnu v nazírání pedagogů na umění a jeho vliv na děti a pomohlo překonat jednostranně utilitární a didaktický přístup k literatuře pro děti a mládež již tím, že dokazovalo, že literatura pro děti a mládež k umění náleží.“* (E. Opravilová, 1984 s. 58). Mezi další významné představitele tohoto hnutí, kteří se zabývali otázkami četby dětí, byli J. Patočka (Ideály umělecké výchovy a půda české skutečnosti, 1902) a F. V. Krejčí (Umělecké dílo a jeho výchovná moc, 1903).

Vedle „českého hnutí za estetickou výchovu“ vznikl na sklonku 19. století také tzv. „literárnědidaktický“ směr, představovaný např. F. Hrnčířem (O dětské literatuře, 1886 a 1887), J. Dolenským (Průvodce četby mládeže, 1897) a dalšími autory. Později se představitelé tohoto hnutí soustřeďovali zejména kolem časopisu Úhor, založeného v roce 1913. Do početného okruhu spolupracovníků patřil např. O. Pospíšil, F. V. Suk, O. Svoboda, F. Wenig, F. Flos, A. Rambousek, J. Petrbok a mnoho dalších. Tito autoři pocházeli nejčastěji z řad učitelů a často jednostranně zdůrazňovali didaktické souvislosti dětské literatury. Úhor měl však velký význam pro dětskou literaturu i její teorii, protože bojoval proti braku a ryze komerčním edičním zřetelům a zabýval se otázkou přiměřenosti určitých knih věku dítěte apod. Časopis vycházel až do r. 1944, kdy byl za okupace úředně zakázán.

Tradice výzkumů dětského čtenářství není u nás nijak zanedbatelná. Výzkumné sondy ke čtenářským zájmům vycházely v pedagogických časopisech již na sklonku 19. století. Otázkám psychologie dětského čtenářství věnoval u nás zájem již pedagog O. Kádner, mnoho přímých i nepřímých podnětů přinesl O. Hostinský a celé estetickovýchovné hnutí. Již na počátku 20. století se dětským čtenářstvím, zejména

čtenářskými zájmy a preferencemi dítěte, věnovali v drobnějších článcích i obsáhlejších studiích např. J. Mrazík, F. Procházka Župan, I. Kramář, J. Zima, později V. Petr, F. Rambousek aj. Z hlediska psychologie čtenářství publikoval v této oblasti mnoho článků a statí B. Koutník, samostatně vydal publikaci Čtenář a kniha (1926). Autory řady dalších studií byli např. P. Sula, S. Markas, L. Jakubíková. Do sféry psychologizujících pohledů na dětskou četbu zasáhli F. Wenig, F. Flos a jiní. Prvé obsáhlejší práce s touto tematikou se u nás objevily kolem roku 1930, byly to knižní publikace M. Poppeové Anketa o dětské četbě (1930), J. Freye Psychologie čtenáře (1929), Čtenářský výzkum pražského dítěte (1930), a Výzkum četby průmyslového dorostu (1934). Práce těchto autorů byly ovlivněny pracemi N. A. Rubanina z dvacátých let 20. století, který se zabýval psychologii čtenáře. Podněty k hlubšímu chápání dětské literatury přinesl např. Sjezd spisovatelů a výtvarníků pro mládež z r. 1935, II. sjezd Společnosti přátel literatury pro mládež aj.

Celistvější a zejména z uměleckého hlediska náročnější pojetí dětské literatury projeví počátkem čtyřicátých let i autoři tzv. brněnského literárního směru, O. Audy, N. Černý, F. Holešovský, V. Pazourek, F. Tenčík aj., hlavně ve sborníku Literatura pro mládež (1940). Jejich přínos spočíval hlavně v ujasnění kritérií hodnoty díla, ve vztahu k jeho funkci, ve stanovisku ke svébytnosti dětské knihy a v propracovanosti metod.

V době poválečné se další zkoumání dětské literatury soustředilo zpočátku kolem časopisu Štěpnice a Literatura ve škole, později kolem časopisu Zlatý máj a teoretické edice nakladatelství SNDK, později Albatros. Začala se důsledně v duchu doby (stanoviska Majerové, Fučíka a Václavka) ozřejmovat především společenská funkce dětské literatury. Proces zpřesňování pojetí dětské literatury probíhal u nás zpočátku v určitém osamocení. Výrazněji bylo toto osamocení opuštěno až v letech padesátých a šedesátých, kdy u nás teorie a kritika dětské literatury začala sledovat i kontext světový, např. práce polských autorů, studie a obsáhlejší práce R. Bambergera, K. Doderera aj., výrazného ohlasu dosáhlo u nás dílo P. Hazarda Knihy, děti a lidé (1970).

Vedle časopisecky publikovaných statí (zejm. ve Zlatém máji) byl velmi celistvým příkladem úrovně české teorie dětské literatury a jejího pojetí ve srovnání se zahraničními stanovisky, především sborník Umění vychovávat uměním z r. 1965 a řada monografií (např. Rozpory a výhry dnešní dětské knihy), později menší práce v Bloku Zlatého máje, Moderní česká literatura pro děti V. Stejskala (1962), práce

F. Tenčíka Četba mládeže v počátcích obrození (1962), práce J. Voráčka Vývoj teorie a kritiky české literatury pro mládež (1972). V šedesátých a sedmdesátých letech se okruh autorů zabývajících se dětskou literaturou dále rozšířil a jejímu pojetí přispěly např. Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury O. Chaloupky a V. Nezkusila (1973, 1976, 1979), Kontury české literatury pro děti a mládež O. Chaloupky aj. Voráčka (1979), kniha F. Holešovského Ilustrace pro děti – tradice, vztahy, objevy (1977) i řada statí a studií publikovaných nejen ve Zlatém máji, ale i např. v Pedagogice, Estetické výchově, v Literárním měsíčníku aj.

Významné výzkumné práce dětského čtenářství pocházejí u nás ze šedesátých let 20. století, vznikaly pod vlivem zahraničních poznatků, zejména polských autorů (např. J. Pieter Problemy rozumienia treści literatury – 1957, T. Parnowski, Czytelnictwo dzieci i młodzieży - 1960), kteří ve svých výzkumech sjednocovali hlediska psychologická, sociologická a pedagogická a docházeli ke komplexnímu pohledu na problematiku. U nás můžeme tento průlom v oblasti dětského čtenářství sledovat v knihách F. Hyhlíka Psychologie mladého čtenáře (1963) a slovenského autora A. Jurkovského Kulturný vývin mládeže (1965).

V roce 1964 se Československo stalo členem Mezinárodního sdružení pro dětskou knihu International Board on Books for Young People IBBY (založeného v roce 1953 v Curychu). Dle Opravilové (2004) měla společnost na tehdejší dobu poměrně solidní přísun aktuálních informací o stavu teoretického bádání v oblasti literatury pro děti a čtenářství i přehled o vydávaných kvalitních dětských knížkách bez komerčních zřetelů.

Kapitola 3.1

Teorie dětského čtenářství 70. a 80. let 20. století

Literární teorie 70. a 80. let 20. století (Chaloupka, 1984) hovoří o dětském čtenářství jako o integrální součásti všestranného a harmonického rozvoje dítěte, o úzké souvislosti s jeho dimenzemi rozvoje osobnosti, individuálního i společenského života. *“Čtenářství dítěte představuje určité komplexní činnostní zaměření, v němž se promítá úroveň dítěte a všechny jeho potenciality, kognitivní i citový vývoj, ale také jeho sociální vztahy, rodinné zázemí, autonomie, sebehodnocení a míra v jaké je dítě*

respektováno svým okolím, jeho motivační sféra a bohatost i takových podnětů, které s četbou na prvý pohled nejsou ve vztahu.

Čtenářské zájmy a aktivity malého dítěte, z nichž se utváří postupně trvalý vztah ke knize, chápeme jako procesuální specifikaci obecnějších psychických dispozic dítěte, probíhající v činnostech, přičemž tyto obecné dispozice pokládáme za vlastní všem zdravým dětem....“ (Chaloupka, 1984, s. 528).

Za velmi důležitý, pro rozvoj vztahu ke knize, považuje Chaloupka předčtenářský věk dítěte. Otakar Chaloupka je výraznou osobností teorie dětské literatury od sedmdesátých let 20. století. V roce 1980 vystoupil na 17. světovém kongresu IBBY konaném v Praze, jehož ústřední téma bylo „Kniha v životě malého dítěte“, kde zdůraznil, že dle výzkumů, které byly u nás provedeny, jsou přirozené čtenářské dispozice vlastní všem dětem na počátku školního věku bez rozdílu. Malé dítě přijímá knihu se stejnou důvěrou, otevřeností a zájmem jako jiné podněty. Zároveň však výzkumy ukázaly, že tyto dispozice se rozvíjejí a obohacují pouze, je-li dětem věnována náležitá péče dospělých, dostává-li tyto podněty a dobré knížky v pravý čas, jestliže vidí kolem sebe příklady rodičů a později učitelů. Harmonický čtenářský rozvoj měl vždy, dle těchto výzkumů, podnětlivé čtenářské situace raného dětství, a že tam, kde větší dítě nemá o četbu přílišný zájem, bylo právě v raném dětství něco zmeškáno, promarněno. Výzkumy dále došly ke zjištění konstitutivního významu počátku dětského čtenářství, kdy se první dojmy z četby vtiskují jako součást mentálního rozvoje dítěte a působí jako stimuly dalšího vztahu dítěte ke knize.

Další osobností zabývající se již od 70. let problematikou dětského čtenářství a důležitostí rozvíjení těchto dovedností i jejich metodikou, zejména vytvářením vztahu ke knize již v předškolním věku je Eva Opravilová (Kniha jako prostředek výchovy, 1984). V roce 1980, v Učitelských novinách, upozorňovala E. Opravilová na důležitost dospělého průvodce na cestě dítěte k literatuře. Zdůraznila, že čtenářský postoj můžeme utvářet jedině pomocí citlivého vztahu mezi dospělým a dítětem. Kontakt s knížkou, který dospělý předškolnímu dítěti zprostředkuje, mu, podle Opravilové, pomáhá vytvářet povědomí kulturních souvislostí, orientovat se v umění, zesiluje pouto mezi dítětem a dospělým a zušlechťuje jeho myšlení a city.

Vývojem dětského čtenářství se v 70. a 80. letech 20. století zabýval také psycholog Pavel Hartl. Zdůrazňoval, že čtenářská aktivita vzniká jedině v prostředí lidské

společnosti, je ovlivňována výchovou, knižním trhem a sociálními normami, které na čtenáře působí.

V roce 1981 v časopisu „Děti a my“ 2/81 bylo uveřejněno jeho zamyšlení v rubrice Čtenářské křížovatky, které se týkalo vztahu předškolního dítěte ke knize a úloze rodičů v roli prostředníka, hovoří zde o výsledcích výzkumů této problematiky.

Předčtenářské období (do věku šesti let) řadí Hartl do kritické fáze rozvoje poznávacích procesů člověka. Četba knih může být pro dítě, které se v tomto věku postupně seznamuje s vnějším světem, velkou pomocí. *„První kontakt s knížkou zpravidla vytvářejí rodiče. Tím je dán i budoucí vztah dítěte k četbě. Pozitivní v rodinách, kde existuje úcta ke knize a negativní tam, kde rodiče недоceňují význam knih pro život člověka.“* (Hartl, 1981)

Dále se Hartl zabývá obsahovým hlediskem oblíbenosti knih předškolních dětí. Uvádí, že dle provedeného výzkumu, se objevují jako nejoblíbenější Rumcajs, Pohádky z mechu a kapradí, Ferda mravenec, Ladova Říkadla, Povídání o pejskovi a kočičce, pohádky B. Němcové a K. J. Erbena.

Výzkumy dále ukazují, že čím dříve se děti seznamují s knihou, tím větší zájem o ni projevují v pozdějším věku, a čím větší význam četbě přikládají rodiče, tím dříve jejich děti čtou.

Bylo prokázáno, že nejvíce knížek kupují svým dětem rodiny středně ekonomicky situované.

V předčtenářském období dítěte rodiče zpravidla nevyužívají výpůjčky z knihoven. Dětské časopisy však u nás kupuje pravidelně více než polovina rodičů a druhá polovina namátkově.

Jako hlavní předčitatelé se objevují matky, na druhém místě babičky. Prakticky všichni předčitatelé si s dětmi ještě dále povídají o přečteném obsahu.

Průměrný počet knih, na základě tohoto výzkumu, v knihovničkách dětí ve věku do šesti let dosahuje čtyřiceti.

Nejčastějším zdrojem knih bývají dárky k vánocům, narozeninám a podobným příležitostem, a to v průměru šestkrát až dvanáctkrát do roka.

Z vysokoškolsky vzdělaných rodičů čte dětem denně více než polovina, z ostatních rodičů více než třetina.

Tam, kde, dle Hartla, předčítá dítěti více členů rodiny, a to velmi často, projevují děti větší zájem o knihy, mají více vlastních knížek a více využívají dětských časopisů.

„Umělecký zážitek společně prožívaný rodiči a dětmi sdružuje rodinu, poutá citově dítě k rodičům i rodiče k dítěti.“ (Hartl, 1981)

Odborníci si v 80. letech 20. stol. (Opravilová, 1989) uvědomují důležitost vytváření vztahu dítěte k literatuře také v souvislosti s rozvojem elektronických médií a upozorňují, v té době, zejména na neblahý vliv televizní obrazovky.

V časopisu Zlatý máj bylo v roce 1989 uveřejněno zamyšlení a seznámení s mezinárodními výzkumy v této problematice E. Opravilovou, která se zde dále zabývala vlivem televizní obrazovky na předškolní dítě.

E. Opravilová upozornila na stále stoupající počet hodin, které stráví dítě před obrazovkou. V zahraničí, např. v Německu, stoupl sledování televize u věkové kategorie 3 – 7 letých dětí ve všední dny ze 43 minut v roce 1981, na 69 minut v roce 1984, koncem osmdesátých let to již bylo u 28% dětské populace mezi 3 – 13 rokem 164 minut denně. V USA už v roce 1981 připadaly na 2 – 5leté děti průměrně téměř čtyři hodiny denně strávených před obrazovkou.

Údaje ze zahraničí v tomto článku doplňuje výsledky šetření prováděných u nás koncem osmdesátých let, podle nichž jen pravidelným sledováním večerníčků (v té době dva denně, jež sledovalo 70% dětí předškolního věku) strávilo dítě týdně 80 minut čistého času, čímž dle Opravilové, překročilo zhruba dvojnásobně dobu, doporučenou pro tento věk v rozsahu jedné hodiny týdně.

Opravilová konstatuje, že sledováním televizního vysílání se dítě může mnohému naučit, ale je třeba zvážit i řadu negativních jevů. Za základní problém považuje to, že malému dítěti chybí integrační schopnost převádět informace do smysluplných představ a v důsledku rychlého tempa televizních obrazů nemá ani čas si tuto představu vytvořit. Podle Opravilové, toto dokládají americké výzkumy, v nichž se zjistilo, že až do šesti let neumějí děti rozlišit reklamní pořady od ostatních, nedovedou dedukovat nepřímé souvislosti a časové posuny v životě jednajících postav a nechápou zkratkovitý střih. Dítě přijímá všechno, co je na obrazovce, jako přirozené a reálné.

Dále Opravilová upozorňuje na vliv televize na citový život dítěte. Emocionální vzrušení způsobuje, že se dítě za určitých okolností nedokáže odpoutat od představ prezentovaných televizí a ty mu často způsobují úzkost a stres.

Dále se Opravilová zabývá tím, že televize do značné míry blokuje samostatnost a představivost dítěte, zatímco vlastní činnost ve spontánní hře anebo při vnímání, poslechu literatury, nutí, aby si samo fantazijní situace vytvářelo. Pokud však dítě

sleduje televizi s někým, koho se může ptát, o sledovaném s ním hovořit, je intelektuálně aktivní a může být více podníceno ke hravým aktivitám, než sleduje-li televizi samo nebo s vrstevníky.

Z toho tedy, dle Opravilové, vyplývá, že hlavním úkolem pedagogické prevence negativních vlivů televize, je vytvářet prostor pro návazné tvořivé činnosti a zázemí pro další podněty, především literaturou pro děti a hračkami.

Opravilová zdůrazňuje základní význam literatury v rozvoji osobnosti, tím, že pomáhá dítěti poznávat svět i sebe sama, objevuje krásu mateřského jazyka, rozvíjí fantazii i estetický cit, uměleckým ztvárněním skutečnosti učí dívat se na věci kolem nově a netradičně. Pomáhá integrovat životní zkušenosti jedince v citové, mravní i intelektuální oblasti, probouzí a rozvíjí jeho individualitu svou jedinečností a prožitkovostí. „*Kniha se může stát i jedním z prostředků, které dokáží kompenzovat některé negativní důsledky současné civilizace, k nimž patří hlavně ochuzená a snížená úroveň komunikace kupříkladu, když dítě slyší hlasy, aniž vidí osoby, nebo vidí osobu, která se k němu přímo obrací a přitom s ní přes bariéru obrazovky komunikovat nemůže.*“ (Opravilová, 1989, 451)

Snahy o systematickou výchovu čtenářství vrcholí v roce 1978, kdy byla u nás zavedena jako pravidelná součást programu činnosti mateřské školy tzv. literární výchova. Podle autorů programu bylo jejím smyslem mimo jiné, vést dítě k chápání knihy jako hodnoty, které je třeba si vážit a podle toho s ní také zacházet, učit kultivovaně naslouchat uměleckému ztvárnění textu, podílet se na citovém a mravním vývoji a na socializaci. Otevírat cestu do světa knih i do světa lidí a tím připravit děti i na čtenářskou výchovu v základní škole.

Kapitola 3.2

Situace dětského čtenářství na sklonku 20. století

Odkazy na výzkumy uváděné v této kapitole se týkají starších dětí, autorka je bere jako východisko k aplikaci na předškolní věk.

O. Chaloupka se ve své knize O literatuře pro děti vydané v roce 1989 vyjadřuje, že všechny české výzkumy věnované dětskému čtenářství a odborné práce o dětském čtenářství zjišťují, že české děti čtou více než jinde a ve srovnání s jinými zeměmi jde

o rozdíl velmi značný, a že české dětské knihovničky jsou snad největší na světě.

V roce 1997 však již konstatoval, že i u nás začíná být zřejmý pokles čtenářského zájmu dětí. „Vznikem značného počtu komerčně zaměřených nakladatelství výrazně vzrostla produkce knih, které bychom mohli zdvořile nazvat substandardními. Stále však vychází dost hodnotných dětských knih, a to jak v reedicích, tak novinek. Orientace v celkové produkci pro děti je velmi obtížná i pro odborníky, natož pro rodiče, kteří dětem knihy kupují. Zájem dětí o četbu rapidně poklesl kvantitativně a značně se rozostřil hodnotově.“ (Chaloupka, 1997, s. 156)

O. Chaloupka vidí východisko ve větší propagaci nových knih, v představování novinek a reedic v časopisech, vydávání recenzí, v systematickém zaměření na „topografii“ produkce pro děti.

Dále se zamýšlí nad příčinami poklesu čtenářského zájmu u dětí. Mezi objektivní příčiny řadí televizi, video, počítačové hry, hrací automaty. Označuje 60% dětí, které před dvaceti lety trávily čtenářstvím svůj volný čas a dnes ho tráví spíše ve společnosti televize, videa, počítačových her apod. 20% čtenářů, tzv. intencionálních, osobnostně zaujatých ovšem zůstává i v dnešní populaci. 20% dětí označuje za zaryté nečtenáře.

Pokládá otázku, jak by měl zájem dítěte o čtenářství vznikat. Jako prvotní označuje vliv rodičů, kteří dětem koupí správnou knihu ve správný čas a o knize s ním hovoří.

Zamýšlí se nad nedostatečným působením dětských nakladatelství na rozvoj čtenářských zájmů a srovnává je s masivním vlivem výrobců počítačových her.

Těžiště systematického vlivu na dětského čtenáře spatřuje ve škole.

„Pokud jde o dětské čtenářství, musí hledat všechny způsoby, jimiž tuto cestu učiní pro dítě přesvědčivou, zajímavou, srozumitelnou, aktuální a dostatečně odpovídající na otázku „proč číst... Dětská literatura je dnes dobrá, průměrná i špatná, jako ostatně bývala vždy, jen proporce jejich hodnotových rozdílů se v kvantitě ediční činnosti změnily. Ale i kdyby vycházely jenom ty nejskvělejší, nejhodnotnější, nejobjevnější knihy – mohlo by nás to uspokojit, pokud by je četlo pouze 20% dětí?“ (Chaloupka, 1997, s. 161)

Jaroslav Toman hodnotil vývoj dětského čtenářství v roce 2003 na konferenci Čtením ke vzdělání. Upozornil, že společenské proměny poznamenaly i celou oblast knižní kultury orientované na děti a mládež. Konstatoval, že tyto proměny pronikavě ovlivnily právě činitele utvářející čtenářský profil moderního dítěte: rodinu, školu, nakladatelský trh i náplň volnočasových aktivit.

Zdůraznil důležitost počáteční etapy dětského čtenářství, kdy bylo, dle Tomana, při četných výzkumech zjištěno, že děti jsou v této fázi výrazně ovlivňovány svými rodiči. Jejich příklad vedoucí k nápodobě, vytváření materiálních a duchovních podmínek pro čtenářskou kultivaci dítěte, četba dítěti z dětských knížek a rozhovory o přečteném, jsou nezastupitelné. Upozorňuje, že nekulturní a nepodnětné rodinné prostředí, pracovní vytíženost a konzumní styl rodičů, působí na dětské čtenářství nepříznivě.

J. Toman hodnotí příznivý vliv pracovníků veřejných knihoven na rozvoj dětského čtenářství. Oddělení knihoven pro děti a mládež mívají bohatý a aktuální knižní fond, přitažlivý interiér, disponují elektronickými zdroji informací i zábavy. Knihovnice se s přehledem orientují v současné literární tvorbě pro děti a úspěšně pracují se zájmovými kluby dětských čtenářů a poskytují jim informační servis.

Dále Toman upozorňuje na razantní vstup masmediálního fenoménu do dětské percepce, který nastal zejména v 90. letech 20. století. Přináší s sebou další konkurenty dětského čtenářství jako je video, počítač a s nimi nebezpečí vizualizace dětského světa. Přesto však konstatuje, že existenci dětské četby dle výzkumů, tato média nijak fatálně neohrozila. „Podle psychologa P. Vacka je kniha jednou z mála možností, „jak v tomto podněty přesyceném světě být plně a prožitkově sám sebou.“ *Jistá komplikovanost čtenářské percepce, fantazijní rekonstrukce a dotvářecí konkretizace literárního uměleckého textu, prožitek kladných emocí, jejich přesah do reálného života a sebereflexe, to jsou hodnoty, které se z aktuálního hlediska jeví jako nesmírně pozitivní. Vyříbené slovesné umění a kultivované čtenářství dnes nabývají nové role také v tom, že tvoří žádoucí protiklad veškeré triviální a brakové, komerčně zacílené produkce...O jejich další osud – přes momentální nepřízeň multimediální doby – se tedy obávat nemusíme.*“ (Toman, 2004, s. 13)

Kapitola 3.3

Problém současnosti – čtenářská gramotnost

Jednou z priorit současného vzdělávání je rozvoj čtenářské gramotnosti, která je považována za klíčový faktor ovlivňující vzdělanost jedince, a tedy i celé společnosti. Tímto problémem se zabývá R. Wildová. V roce 2001 uveřejnila studii na toto téma, kde se zabývá nejen situací u nás, ale uvádí i projekt „Národní projekt rozvoje čtenářské gramotnosti ve Velké Británii“ v časopisu *Pedagogická orientace*.

Upozornila, že v mezinárodním výzkumu čtenářské gramotnosti, který proběhl ve školním roce 1994/95 bylo zjištěno, že naši devítiletí a patnáctiletí žáci ze sledovaného vzorku 28 zemí, jsou i přes dobrou úroveň čtení, v úrovni čtenářské gramotnosti v pásmu průměru, v některých zkouškách v pásmu podprůměru. Výsledky tedy, dle Wildové, naznačují, že dobrá úroveň dovednosti čtení nemusí znamenat také dobrou úroveň čtenářské gramotnosti, tedy, že rozvoj dovednosti čtení je „pouze“ stupněm v rozvoji čtenářské gramotnosti. Za klíčovou podmínku pro rozvoj čtenářské gramotnosti považuje Wildová zásadní proměnu pojetí výuky čtení v primární škole. Toto pojetí zdůrazňuje význam rozvoje vztahu k četbě, význam vnitřní motivace. Ve výuce musí být preferován, dle Wildové, rozvoj porozumění čtenému, dovednost pracovat s informacemi a dovednost využívat čtení jako prostředek komunikace. Dlouhodobým cílem moderního pojetí výuky je dosažení funkční gramotnosti ve čtení (čtenářská gramotnost). *„I když se v rámci transformace českého školství výrazně mění pojetí předškolní výchovy a školního vzdělávání..., tato proměna sama o sobě není zárukou, že z dnešních žáků vyrostou čtenářsky gramotní jedinci, kterým bude čtení umožňovat další vzdělávání, kteří budou mít ke čtení pozitivní vztah a u kterých bude vypěstována vnitřní potřeba číst. Řešení tohoto významného a dlouhodobého úkolu tedy nemůže realizovat pouze škola a předškolní zařízení.“* (R. Wildová, 2001, s.)

Wildová dále uvádí, že situace čtenářské gramotnosti je v současné době považována za celosvětový problém. V některých zemích (např. USA), si její řešení vyžaduje okamžitá opatření podpořená nejen veřejností, ale i politickými stranami a vládou. Přestože u nás není tato situace tak alarmující, začaly již od devadesátých let minulého století vznikat kampaně na podporu čtenářství, které si uvědomují důležitost zapojení rodiny i široké veřejnosti. Inspirací pro Českou republiku je, dle Wildové, i jeden z nejrozsáhlejších komplexních programů řešení situace čtenářské gramotnosti realizovaný ve Velké Británii – Národní projekt rozvoje čtenářské gramotnosti ve Velké Británii.

Podle Wildové, konkrétní údaje z let 1994 – 1996 uváděly, že pouze u 50% jedenáctiletých žáků Velké Británie je úroveň čtenářské gramotnosti (čtení, psaní, vyjadřování) na požadované úrovni. S obecným cílem zvýšit čtenářskou gramotnost, vzniklo vládou podporované „Hnutí na podporu čtenářské gramotnosti“, složené ze zástupců ministerstev, metodiků, učitelů, inspekce, knihovníků a nakladatelů, které připravilo širší rámec projektu. V návaznosti na obecný rámec bylo připraveno

konkrétní rozpracování projektu pro jednotlivé cílové skupiny (učitelé, rodiče, knihovny atd.)

Realizace projektu na úrovni předškolní výchovy a školního vzdělávání zahrnovala zajištění předškolní výchovy pro všechny čtyřleté děti, zpracování kurikula, školního projektu, ve kterém by měly být konkretizovány cíle, metody a formy výuky čtení a psaní ve škole. Při výuce by měly být využívány „nejefektivnější“ metody a didaktické pomůcky podporující osvojení si dovednosti čtení a psaní v jejich funkční poloze. Výuka čtení a psaní by se měla opírat o využití zájmu žáků a jejich zanícení pro vytvoření pozitivního vztahu ke čtení a psaní.

Zároveň projekt příkládá význam mimoškolním činnostem zaměřeným na rozvoj čtenářské gramotnosti, na jejichž realizaci se mohou podílet pedagogové, rodiče, knihovníci a zástupci širší veřejnosti. Národní projekt zdůrazňuje, že školní vyučování se musí opírat o spolupráci s rodiči žáků, která zahrnuje – vysvětlit rodičům zodpovědnost při rozvoji čtenářské gramotnosti jejich dětí a význam spolupráce se školou (pravidelné návštěvy školy), zapojit rodiče do systematické každodenní péče o čtenářskou gramotnost vlastních dětí (20 minut denně číst nahlas s dítětem nebo mu předčítat, zapojit rodiče do školního vyučování formou asistentské práce, vytvořit společný plán rozvoje konkrétního žáka, v něm jasně vytyčit úkoly školy a úkoly rodičů.

Reforma přípravy učitelů - příprava budoucích učitelů pro rozvoj čtenářské gramotnosti je nyní považována za jednu z nejpodstatnějších částí jejich celkové učitelské způsobilosti. Zdůrazněn je význam dalšího vzdělávání učitelů v praxi – kurzy rozvoje čtenářské gramotnosti, pravidelná školení, docházka konzultanta přímo na školu).

Význam školního prostředí – zahrnuje čtenářsky podnětné prostředí, tzn. knihovny, čtenářské koutky, dále schopný školní management, vstřícný k projektu, umožňující učitelům zavádění efektivních metod učení, dobře spolupracující s rodiči, představiteli obce, pedagogickými centry atd.

Zavedení Znamky kvality rozvoje gramotnosti pro primární školu – uděluje Rada pro udělování známky kvality rozvoje gramotnosti, kterou tvoří zástupci inspekce, místních školních rad, metodiků a rodičů.

Práce se žáky se vzdělávacími obtížemi – nutnost kvalitní přípravy pedagogů v didaktice výuky čtenářské gramotnosti jako významného faktoru předcházení

vzdělávacím obtížím žáků. Zdůrazňování významu včasné diagnostiky (do věku osmi let), individuální rozvojové programy pro jednotlivé žáky.

Projekt klade důraz na význam knihoven, jak třídních knihovniček, tak školních a veřejných knihoven. Součástí školní výuky je naučit žáky využívat knihovny k získávání informací stejně jako místa pro trávení volného času. Knihovny spolupracují se školami, s učiteli, rodiči žáků i širokou veřejností prostřednictvím neformálních akcí (besedy, soutěže, prezentace knižních novinek, společné projekty pro žáky a rodiče apod.).

V současné době probíhá druhá fáze projektu, která se rozšiřuje na střední školy. Autoři projektu předpokládají, vzhledem ke komplexnosti programu, že na střední školy bude přicházet mnohem méně žáků s nedostatečnou úrovní čtenářské gramotnosti. Pro tyto žáky by měly být na středních školách připraveny individuální programy rozvoje.

Součástí Národního projektu byla široká celonárodní kampaň zaměřená na podporu čtenářské gramotnosti. Cílovými skupinami této kampaně byli:

1. Rodiče, aby podpořili školy v jejich snaze zvýšit čtenářskou gramotnost dětí.
2. Dospělí, jejichž úroveň čtenářské gramotnosti je nízká.
3. Knihovny, aby připravovaly a realizovaly akce podporující zájem žáků, rodičů a široké veřejnosti o čtení.
4. Veřejné sdělovací prostředky, aby získaly a udržely zájem veřejnosti o rozvoj čtenářské gramotnosti.
5. Vydavatelství a nakladatelství, aby zahájila vlastní kampaň pro zpřístupnění knih dětem.
6. Obchody a služby, aby se různými aktivitami zúčastnily procesu rozvoje čtenářské gramotnosti (předčítáním dětem v obchodních centrech, organizace čtenářských soutěží atd.).

Již v roce 2001 některá dílčí šetření ukazovala na efektivitu tohoto projektu, např. jedenáctiletí žáci v národním testování čtenářské gramotnosti dosáhli v 71% požadované úrovně.

Kapitola 3.4

Podpora čtenářství v České republice

Čtenářství vyjadřuje aktivní vztah k četbě a literatuře vůbec. Je vnímáno jako důležitý faktor kultivace a socializace jedince, a proto se dá předpokládat, že jeho úroveň do jisté míry ovlivňuje i celkovou vzdělanost národa. Empirická šetření provedená v posledních letech naznačují, že rozvoj čtenářství (ale i čtenářské gramotnosti) vyžaduje výraznější podporu. Tato podpora by kromě podstatné proměny výuky čtení a způsobu jeho využití ve škole měla zahrnovat spolupráci širší zainteresované veřejnosti – rodičů, knihovníků, nakladatelů, ale i médií atd.

Aktivitami na rozvoj čtenářství a čtenářské gramotnosti se dlouhodobě a systematicky zabývá, vedle iniciativ zanícených učitelů, např. Klub dětských knihoven, Sukova knihovna, o. s. Kritické myšlení, česká sekce IBBY a v neposlední řadě také společnost pro podporu a rozvoj čtenářství CzechRA.

Tato společnost vznikla v roce 1992 jako česká sekce mezinárodní organizace IRA založené v roce 1956 v USA. Za dobu své existence se IRA stala vedoucí a zároveň největší profesionální organizací na světě, která se problematice čtení a čtenářství soustavně věnuje. Vydává několik odborných časopisů (Reading Trachet, Joournal of Reading...), odborné publikace a materiály určené zejména učitelům a vychovatelům v mateřských školách a na počátečním stupni vzdělávání. Značnou pozornost věnuje práci knihoven a šíření osvěty mezi rodiči. Organizuje mezinárodní projekty a výzkumy čtenářství.

Na základě alarmujících výsledků mezinárodních výzkumů čtenářské gramotnosti a vztahu dětí a mládeže k četbě v řadě zemí odstartovaly četné „záchranné“ kampaně a projekty (jak již bylo zmíněno).

Jednou z nejstarších kampaní v Evropě je projekt Finsko čte, který inspiroval mnoho dalších zemí. Projekt Celé Polsko čte dětem, byl podnětem k obdobné kampani u nás - Celé Česko čte dětem, která apeluje zejména na rodiče, aby se svým dítětem trávili denně chvílky předčítáním. Cílem projektu je podpora emocionálního zdraví dětí a mládeže pomocí osvětové, výchovné, organizační a promoční činnosti. Do projektu se již zapojily knihovny, mateřská centra i mateřské školy z celé České republiky. Projekt probíhá pod záštitou Ministerstva kultury ČR a Dětského fondu OSN – UNICEF ČR.

V roce 2005 zahájilo občanské sdružení Svaz českých knihkupců a nakladatelů

a jeho společnost Svět knihy kampaň pod názvem Rosteme s knihou, jejímž posláním je posílit vztah dětí, mládeže i dospělých k četbě knih a literatury. Společnost Svět knihy napomáhá úspěšnému zavedení kampaně do povědomí české společnosti v rámci organizování celostátních knižních akcí – zejména mezinárodního knižního veletrhu a literárního festivalu Svět knihy Praha. Kampaň je založena na široké spolupráci s dalšími partnery, mezi které patří knihovny, školy, literární časopisy, jednotlivá nakladatelství, literární internetové portály, profesní organizace působící v rámci knižního oboru a média (Český rozhlas, Česká sekce IBBY, Obec spisovatelů, Obec překladatelů, Literární akademie a další). Do současnosti byla v rámci kampaně Rosteme s knihou uspořádána celá řada akcí, jež v rámci daného regionu či celé ČR upozorňovaly na význam četby a na efektivnost zapojení rodiny, školy či knihovny do kampaně podporující aktivní čtenářství. Kampaň se koná pod záštitou Svazu českých knihkupců a nakladatelů, za finanční podpory ministerstva kultury a hlavního města Prahy.

Mezinárodní sdružení pro dětskou knihu (IBBY) vyhlásilo v roce 1967 2. duben (den výročí narození H. CH. Andersena) Mezinárodním dnem dětské knihy.

U příležitosti tohoto výročí vznikla v roce 2000 akce Klubu dětských knihoven, Svazu knihovníků a informativních pracovníků ČR (SKIP) s názvem Noc s Andersenem. Akce zaměřená na podporu dětského čtenářství si rok od roku získává stále větší a větší popularitu. Na stovkách míst – především v knihovnách a školách mají děti možnost prožít večer plný her, setkání, překvapení, ale především společného čtení. Zážitky jsou umocněny tím, že děti v neobvyklém prostředí knihovny stráví celou noc.

Internetové portály těchto organizací pomáhají rodičům i učitelům orientovat se v současné dětské literatuře a informují o akcích, kterých se lze v rámci těchto kampaní zúčastnit.

Kapitola 4.

Počátky výchovy ke čtenářství

„První dojmy tkví tak pevně, že by bylo zázrakem, kdyby se mohly přetvořit, proto je nejvhodnější, aby vznikaly hned v prvním věku podle předpisu pravé moudrosti“, napsal již J. A. Komenský a potvrdil tak poznatky soudobých psychologů, zdůrazňujících ve všech oblastech rozvoje člověka stěžejní důležitost raného dětství a vstupní fáze setkání

dítěte s podněty kolem něj, při vytváření prvních životních zkušeností. Rané dětství jako senzitivní období znamená, že se již v této době „...objevují a utvářejí určité celoživotní či dlouhodobé dispozice, určité nasměrování, které se pak pod vlivem dalších podnětových situací specifikuje jako dimenze, v níž se dítě může realizovat a také, což je podstatné, samo chce realizovat nasměrovaným způsobem...“ (Chaloupka, 1982, s. 61).

Chaloupka (1984) uvádí, že dokladem významu, který byl estetickému působení na nejmenší děti vždy přikládán, může být tradice lidové kultury. Lidová folklórní kulturnost působila zejména vůči malému dítěti velmi komplexně tím, že spojovala zvuk, slovo a pohyb. První skupinou estetických podnětů, s níž se dítě setkávalo, byla ukolébavka – text, který je dítěti zpíván a navíc doprovázen rytmickými pohyby kolébky či v matčině náručí. Estetický podnět se tu maximálně kryl s podněty emočními, s citovým vztahem dítěte a matky, navíc se objevoval v konkrétní chvíli, čímž se vřazoval do komplexní situace. Podobně, dle Chaloupky, působily na dítě další slovesné útvary, jako je rozpočítadlo, říkadlo apod. spojené s určitou praktickou funkcí, pohybem, činností, ale i obsáhlejší estetické podněty spojené s fixovanými způsoby sociálního chování dětí při některých příležitostech (vánoční koledy, velikonoční pomlázka, vynášení Morany apod.). Stejně tak tomu bylo u lidové písně či slovního doprovodu dětských her a tanců. I vyprávění pohádek bývalo v tradičním folklórním prostředí spojeno s určitou situací či činností, např. pohádky vyprávěné při černé hodině nebo při přástkách.

Chaloupka dále uvádí, že komplexnost podnětů, jichž se tu dostávalo dítěti, odpovídala velmi dobře i komplexnosti, malé diferencovanosti vnímání nejmenších dětí, ale také jejich sklonu k pohybovým aktivitám a elementárním činnostem a hravosti. Z těchto, staletými ověřených zkušeností, kdy se estetické podněty přirozeně dostávaly k dítěti již od kojeneckého věku je patrné, že i výchova k lásce ke knihám, literatuře, ke čtenářství, začíná v rodině.

Samo lidové slovesné umění ve formě říkanek, popěvek, slovních prstových a pohybových hříček zprostředkovaných dospělými přináší první předpoklady pro práci s knihou. Již první polovina druhého roku života, dítěti přináší možnost poznávat svět prostřednictvím obrázku v knížce, vyprávěním a předčítáním.

Nezákladnějším posláním knihy, dle Opravilové (1984), je působení na rozvoj řeči dítěte. První rýmy a říkanky, se kterými se děti seznamují ještě vlastně v předřečovém období, pomáhají rozvíjet jejich fonemický sluch a schopnost verbální komunikace.

Pokud jsou spojeny s rytmem, uklidňují dítě nebo při spojení s pohybem pomáhají vytvářet pohybové stereotypy.

Tradiční funkcí knihy, podle Opravilové (1984) je její funkce vzdělávací. Knížka s obrázky, která dítěti zprostředkovává skutečnost v nenásilné jednotě slova a obrazu, má svůj význam již od druhého roku života, kdy nastává období otázek, období označování a pojmenovávání.

K nejdůležitějším funkcím knihy patří funkce estetická. Prostřednictvím smyslových vjemů, pozorování a vnímání si dítě nejdříve bezděčně a později úmyslně fixuje tvary, barvy, zvuky... Vnímání jako základní aktivita zprostředkuje prvotní poznání, smyslovou zprávu o jevech, které se dají prožívat, z nichž se vytváří zážitek. Proto je důležité naučit děti pozorovat a vidět estetické jevy, pěstovat návyky a chuť se s nimi stýkat.

Celé období do tří let má pro dítě základní význam, protože všechny formované a aktivně rozvíjené dispozice zároveň určitým způsobem nasměrovává. Je tedy zřejmé, že i estetické resp. umělecké podněty, kterých se dítěti dostává, nemají význam jen vzhledem k vývoji řečových schopností či emoční oblasti, ale i jako součást faktorů rozhodujících o směřování všech činností dítěte a jeho procesů vnímání a poznávání okolního světa.

Prvními, nejdůležitějšími a nejvlivnějšími osobami v životě malého dítěte jsou rodiče. Jedním ze základních způsobů učení dítěte je napodobování. Děti napodobují dospělé, zpočátku hlavně ve vnějším chování a později i ve vztahu k okolí a v postoji a hodnocení věcí, událostí i lidí. Jestliže rodiče svým jednáním dokazují, že jsou pro ně knihy důležité, že čtení považují za plodné využívání času, vzbudí snadno tytéž pocity ve svém dítěti.

Společné předčítání pak přináší dítěti řadu příjemných pocitů – získává pozornost dospělého plně pro sebe a zároveň s touto pozorností i důvěrný fyzický kontakt, který je zdrojem pocitu bezpečí. Atmosféra dobrých pocitů je vlastně prvním krokem k utváření vztahu dítěte ke knize samotné.

Dítě v předškolním věku prochází velmi rychlým vývojem. Rozvíjí se citově, rozumově, vzrůstá jeho slovní zásoba, samostatnost, okruh zájmů a vlastních činností, různorodost odpovědí na okolní svět. Pro rozvoj dětského čtenářství hrají, podle Chaloupky v předškolním věku podstatnou roli záměrné, cílevědomé, přímo kulturně zaměřené podněty připravující budoucímu dětskému čtenářství půdu - předčítání nebo

vypravování pohádek a povídaní o nich, televizní večerníčky, obrázkové knížky bez textu nebo s minimem textu čteného rodiči, písničky, říkanky apod. Tyto podněty vytvářejí totiž už u malého dítěte ze slovesnosti součást jeho života. Pokud jsou děti o tyto podněty ochuzeny, je později místo, které by mohla zaujmout v jeho životě četba obsazeno něčím jiným. „*Dítě v předškolním věku přesvědčovat obvykle nemusíte. Místo je dosud volné a podněty zvenčí odpovídají tomu, co se děje uvnitř.*“ (Chaloupka, 1995, s. 20).

Kapitola 4.1

Praktické kontakty dítěte s knihou – didaktické přístupy, první vlastní kontakt

Miluše Havlínová ve své knize *Knížka pro rodiče o knížkách pro děti* upozorňuje, že s první dětskou knížkou – leporelem, bychom měli děti začít seznamovat už koncem prvního roku života. Již tehdy je knížka jedinečným kulturním prostředkem, jak učit dítě mateřskému jazyku. První nutná podmínka rozvoje řeči, a tím celé jeho osobnosti, je mluvit s dítětem. Knížka, kterou si s dítětem prohlížíme, kterou mu vyprávíme a později předčítáme, dává našemu rozhovoru možnosti, abychom rozvinutou řečí vzbudili v dítěti schopnost vcítění, porozumění, nápadu, myšlenky, radosti...

První forma knížky pro děti – leporelo - odpovídá tomu, co je možné dát do rukou malému dítěti, aby to už byla knížka a přesto něco vydržela. Dítě se zde s pomocí dospělého, seznamuje se světem kolem sebe. Obrázky jsou zde zobrazeny naprosto srozumitelně, vystihuje charakteristické, podstatné znaky předmětů, lidí, zvířat atd. Prohlížení obrázkové knížky pomáhá dítěti seznamovat se i se světem, který zatím nezná ve skutečnosti. Havlínová doporučuje vzít si dítě v batolecím věku každý den na chvíli na klín, plynule, pomalu obracet stránky leporela a na každé stránce si všimnout jen jedné věci a tu pojmenovat, samozřejmě jen do té doby, dokud bude dítě zaujaté.

Leporelo mu dáme také do trvalého svobodného užívání. V té době vzniká schopnost vést pohyb s předmětem cíleným směrem (obracení desek), v součinnosti s očima.

V době, kdy dítě rozumí slovům, ale ještě je neumí vyslovovat a používat, pro spolupráci s dítětem při prohlížení knížky to znamená, že se ptáme převážně otázkami typu „kde je co“, později „řekni, co je to“ atd.

„Hra na ptaní, ukazování a odpovídání u obrázkové knížky je vhodným cvičením spojení mezi vjemy skutečných věcí, které má dítě z okolního světa, a vjemy jejich kresebného

vyjádření v knížce, jakož i mezi vjemy těchto obrázků a jejich slovním označením, které slyší od vás a které chcete i na něm.“ (Havlíková, 1987, s. 54)

Ve věku kolem tří let již dítě chápe funkci knihy (k prohlížení, ke čtení), rádo ji také používá ke svým tvořivým hrám, i tím si ke knížkám vytváří vztah.

Po knížkách, které tvoří pouze obrázky, následují říkanky. S prvními říkadly a říkankami seznamujeme děti velmi brzy a čerpáme obvykle z paměti ze svého dětství a zcela přirozeně spojujeme slova říkanky s rytmickým pohybem. Využíváme tím jedné ze základních sdělovacích vlastností říkanky – jejího rytmu. Rytmus je v rozvoji dětské řeči důležitý, do vědomí dítěte se dostávají první pevnější spojení mezi slovy. Jejich původním smyslem je poskytnout dítěti radost ze zvuku slov, rytmu a rýmu. „*Říkanka je v obrázkové knížce přítomna jako zárodek celého dalšího samostatného odvětví umělecké literatury pro děti. Tvoří žádoucí protipól k naučnému a poznávacímu účinku obrázku.*“ (Havlíková, 1987, s. 60) Čtení říkanky nebo krátké básničky se spojuje s prohlížením a ukazováním obrázku, který je k ní namalovaný, na kterém si s dítětem ukazujeme děj říkanky. Spojením s obrázkem si dítě brzy říkanku samo zapamatuje. Říkanky vhodné pro batolecí věk jsou také ve formě tvrdých knížek nebo leporel.

Počátkem předškolního věku přichází doba, kdy je dítě připraveno k vnímání krátkého děje. Jeho motorická zdatnost i rozumový vývoj odpovídá tomu, že četba pro tento věk již bývá v podobě klasické knížky. Ke slovu se dostávají zejména příběhy převážně o zvířátkách nebo v podobném duchu o dětech. Děti se již vydrží chvíli soustředit a prudce vzrůstá schopnost zapamatování mluveného slova. Dítě projevuje nejen svoji paměť, ale i potřebu jistoty tím, že se dožaduje předčítání či vyprávování stále stejných příběhů a naprosto přesné reprodukce. „*V tuto dobu dítě pro svůj celkový vývoj nejvíce potřebuje: ubezpečení, že má ochranu mámy, táty, celé rodiny a jistotu domova, do kterého se zároveň samo začíná stále více aktivně zapojovat.*“ (Havlíková, 1987, s. 75) Knížky, které vyhovují dítěti v jeho potřebě opakovaného zážitku domova a bezpečí, jsou především knížky o zvířátkách. Zvířátka jsou osvědčeným prostředkem, jak v přenesené podobě zobrazit všechno to, co je v lidském životě nejpodstatnější, především mezilidské vztahy.

Hlavními hrdiny těchto příběhů bývají mlád'átka (chlapečkové, holčičky), která jsou slabá, hloupoučká, nemotorná, navíc bývají neposlušná. Před neblahými následky je však vždy zachránějí rodiče případně starší sourozenci. Obdobou těchto předloh jsou příběhy dospělých zvířat, která všichni pro jejich povahu mají rádi a vždy jim pomohou.

K těmto příběhům se řadí i pohádky: o Karkulce, o Jeníčkovi a Mařence, o Budulínkovi, o Palečkovi atd. Připojuje se i motiv ztráty domova a nalezení nového. Ze stejného důvodu, ze kterého je dítě vnímavé na projevy ohrožení svých jistot domova, prožívá i příběhy o zatoulaných zvířátkách a ztracených dětech. Vždy se ztotožňuje výhradně s těmi postiženými, slabými, malými. Touží po tom, aby se ztraceného, zatoulaného, vyhnaného stvořeníčka někdo ujal a poskytl mu bezpečí. „*V podvědomí dítěte se utvrzuje životodárný pocit – mně by také nedali a ani já bych je neopustilo.*“ (Havlínová, 1987, s. 79)

Havlínová ve své knize Knížka pro rodiče o knížkách pro děti doporučuje nespěchat s pohádkou jako prvním setkáním dítěte se zlem ve světě. Upozorňuje, že k pochopení pohádkového děje je nezbytné, aby dětská psychika zacházela už s poměrně značným množstvím nasbíraných vjemů a byla schopna uchovat si je v představách. Schopnost představit si pod slovním označením skutečné věci, děje, úkazy, je předpokladem vzniku fantazijních představ. Schopnost fantazie nabývá dítě postupně, přibližně v závěru předškolního věku. Dítě je v té době mimořádně vnímavé pro pohádku a schopné porozumět její fantazijní látce, ale na druhou stranu je také nejvíce vydáno napospas jejím důsledkům. Tím, že je zvýšeně vnímavé, ale ještě nechráněné dostatečným rozumem, může být jeho duševní rovnováha fantazijními ději velmi vyvedena z míry. Proto nenabízíme pohádku dítěti, které ji opakovaně odmítá.

Pohádky jsou prostředkem poučení o zlu, které musí přijít odjinud, jakoby z jiného světa a nesmí se v žádném případě týkat rodiny dítěte. Musí poučit o zlu, ale beze strachu, a o dobru bez nadsázky. Proto zde má své místo dospělý s výběrem vhodné pohádky, která dítě zbytečně netraumatizuje a se svou schopností vžívat se nejen do děje, ale i do psychiky dítěte.

Kapitola 5.

Vývoj literatury pro děti

V této kapitole pro úplnost a celkové dokreslení vývoje dětské literatury autorka uvádí i autory, kteří tvořili pro starší děti, než předškolního věku. Tematické proměny četby určené dětem byly vždy ve velké míře závislé na postavení dítěte ve společnosti a vzájemné reflexi dětí a dospělých.

Za první intencionální dílo ve světovém kontextu se považuje ilustrovaná encyklopedie *Orbis sensualium pictus* Jana Amose Komenského (1. vyd. 1658 v Norimberku), která byla vedle biblických textů nejrozšířenější knihou pro děti ještě v osmnáctém století. Roku 1699 vyšla výchovná kniha Françoise Fénelona Příběhové Télémachy, syna Ulysova, psaná pro syna Ludvíka XIV. Hlavní četbou dětí byly didaktické texty pro elementární vzdělání a mravní a náboženskou výchovu. Pohádková vyprávění sepsal klasicistní vzdělanec Charles Perrault v Pohádkách matky husy (1697), které se staly základem mnoha adaptací pro děti.

Vývoj tematické skladby literatury pro děti v evropském kontextu je spjat s pedagogickou osvětou a s vývojem literatury v osvícenství konce 18. století, kdy se upevnily nebo poprvé objevily žánry jako obrázková kniha (*Bilderbuch*), antologie písní, bajek nebo mravního vyprávění, divadlo pro děti, dobrodružná a historická próza, cestopis, naučné knihy a časopisy.

Doložené počátky četby pro děti a mládež v českých zemích, jak uvádí Čeňková (2006), jsou kladeny do období panování Marie Terezie a Josefa II. Zavedení povinné školní docházky, zřizování obecných škol, odstranění nevolnictví a náboženská tolerance umožnilo vydávání knih pro děti. Intencionální dětská literatura pokrývala potřebu školní četby a výchovných mravních spisů „zábavného“ charakteru. Tvorba pro děti měla převážně mravoučný a náboženský charakter, vyskytovala se v gramatikách a čítankách, abecedářích, slabikářích, v mravních příbězích.

V době národního obrození sloužila literatura pro děti bezvýhradně vzdělávacím a výchovným potřebám. Nejvýznamnější vydavatel a zároveň spisovatel knih pro děti té doby Václav Matěj Kramerius, vydává například *Zrcadlo šlechtnosti pro mládež českou* (1805), obsahující řadu přísloví a antické mravoučné příběhy ve vlasteneckém a výchovném duchu.

Druhá polovina 19. století přinesla do dětské literatury vedle výchovných snah, také včlenění folklóru, lidové slovesnosti a to zejména prostřednictvím B. Němcové, K. J. Erbena nebo F. Bartoše.

Literatura pro děti konce 19. a počátku 20. století má za úkol rozvíjet mravní vlastnosti, klade důraz na rozvoj rodinných, citových vazeb, lásce k přírodě, opouští mentorskou povýšenost a přibližuje se dítěti tím, že se ztotožňuje s dětským pohledem na svět a dětským způsobem prožívání. V tomto duchu tvořil průkopník umělecké knížky pro děti, básník Josef Václav Sládek. Z prozaické tvorby této doby je velmi

známé a do dnešní doby oblíbené poetické vyprávění Jana Karafiáta Broučci, o životě světlušek, chápané jako model rodinných vztahů a ušlechtilých zásad soužití.

V první polovině 20. století vybízelo mnoho významných autorů (Karel a Josef Čapkové, Josef Lada, Ondřej Sekora, Marie Majerová, Jaromír John, Václav Řezáč aj.) k tvorbě pro děti.

Ve 20. a 30. letech se rozvíjí moderní pohádka autorská (Lada, Čapek, Sekora, Těsnohlídek, Mahen, Poláček a další), která často zpodobňuje vnější i vnitřní svět soudobého dítěte, či přináší poučení o přírodě nebo mezilidských vztazích a etických hodnotách. Objevují se zde i náměty přibližující dětem svět techniky a práce. V době nacistické okupace se autorská pohádka stala alegorickým a symbolickým vyjádřením víry a naděje v budoucí existenci svobodného národa, připomínala základní všelidské hodnoty a ideály a demokratickou tradici.

Umělecky hodnotná příběhová próza (v té době velký rozmach brakové literatury) zobrazovala dítě jako nedílnou součást společenské reality – skautská tematika, sportovní, školní prostředí (Foglar, Bass, Žák).

Meziválečné období a období nacistické okupace přineslo kvalitativní proměnu autorské dětské poezie, zásluhou tří výrazných básnických osobností V. Nezvala, F. Halase a F. Hrubína. V. Nezval se inspiroval svéráznou logikou dítěte a v jeho básních se poprvé objevila hra představ, nonsens a vtip. F. Halase oslovil osobitý způsob dětského myšlení a interpretace neznámé skutečnosti. Ve své tvorbě často využíval bezděčnou metaforu a stylizovaný partnerský dialog mezi dítětem a dospělým. F. Hrubín ve své básnické tvorbě uplatnil především poetiku lidového říkadla.

V 50. letech vnikl do dětské literatury schematismus. Autoři redukovali rozmanitý a složitý obraz soudobého dětství. Dětský hrdina ilustroval kladný nebo záporný ideový postoj, jeho charakteristika byla zúžena na třídní a sociální pohled, vytrácela se jeho individualita, vnitřní život. Vznikala pohádka násilně aktualizovaná, zdůrazňující ideově výchovnou a sociálně agitační funkci. Z tohoto pojetí se, dle Čeňkové (2006), vymanil například Bohumil Říha, který vytvářel umělecký a pravdivý typ soudobého dítěte.

Autoři dětské poezie (Hrubín, Čarek, Branislav, Nechvátal, Noha a další), dle Tomana (1992) navazovali na slovesnou folklórní tradici a básnickou tvorbu klasiků 19. století a dále ji rozvíjeli. V moderní poezii pro děti předškolního a mladšího školního věku se objevovaly základní harmonizující motivy domova, přírody

a venkovského dětství, citová vroucnost a říkadlový verš. J. Čarek navíc do této poezie vnesl nové náměty a motivy civilizační: poetizaci dobové techniky s výraznějším poznávacím zřetelem.

Liberalizace společenského a kulturního života v 60. letech, radikální proměna životního stylu, mravních hodnot a mentality lidí přinesla do dětské literatury nová témata i žánry. Svět dítěte byl zobrazován v mnohotvárnosti jeho psychiky, charakteru

i sociálních vazeb. Autoři často zdůrazňovali etické hodnoty venkova a zároveň varovali před negativními mravními důsledky moderní civilizace (Ryska, Říha). Frekventovanou variantu autorské pohádky představovala díla koncipovaná jako prolínání reálného příběhu z dětského života s pohádkovými a snovými motivy, které vstupují do tohoto příběhu jako projekce dětské představivosti a fantazijního dotváření skutečnosti (Hofman, Říha, Petiška, Macourek).

Nová témata se uplatňovala i v poezii pro děti (Kriebel, Kainar). Básníci se vysloveně orientovali na svět moderního dětství, využívali motivy z velkoměstského a technického prostředí, uplatňovali intelektuální vtíp, parodii, grotesku, nonsens, slovní hříčku, hovorovost výrazu atd.

Normalizační období 70. a 80. let se negativně promítlo i do literatury pro děti, a to zejména perzekvováním nekonformních autorských osobností a zamlčováním jejich dříve vydaných děl (Aškenazy, Foglar, Franková a další).

Tzv. oficiální dětská literatura si, dle Čeňkové (2006), udržela solidní úroveň. Vznikla například románová kronika o současném venkovském dětství (E. Bernardinová), realistické příběhy ze života dětí s pohádkovými prvky (Hofman, Nepil, Čtvrtek, Macourek), humoristické příběhy s dětským hrdinou (Steklač, Ryska), přibývaly také prózy apelující na ekologické myšlení (Horelová) nebo ověřující charakter dětských a dospělých hrdinů opravdovostí jejich vztahu k domácímu zvířeti (Adla, Doskočilová), k dodržování sportovní etiky (Bernardinová, Krůta, Nohejl...) a k zdravotně postiženému dítěti (Drijverová, Pražáková), objevují se další dosud tabuizovaná témata (zejména v próze pro dospívající). V žánru autorské pohádky pokračovalo inovační úsilí tvůrců moderní pohádky, zvláště nonsensové. Od 70. let radikálně ovlivňuje a obohacuje poetiku autorských pohádek jejich filmová a televizní předloha (Čtvrtek, Hofman, Macourek). „...v současnosti vznikají nové varianty žánrů křížením témat klasických žánrů (mýtus, epos, pohádka aj.), výtvarného a filmového

umění (rozšíření komiksu a obrázkové knihy, filmová povídka) a působením novodobých médií (fantasy, gamebook).“(Čeňková, 2006, s. 17)

Přesto, že se tematika literatury pro děti během svého vývoje velmi proměňovala, principy, které měla vždy na mysli, umožňovat dítěti poznávat svět kolem sebe, rozšiřovat slovní zásobu, rozvíjet fantazii a estetické city, utvářet mravní vědomí, jsou obecně platné, i když zahalené v hávu doby.

Kapitola 6.

Práce s literaturou, výchova ke čtenářství v programech mateřských škol od počátku 20. století po současnost

Vzhledem k tomu, že odborníci pokládají předškolní období za stěžejní při vytváření vztahu dítěte k četbě a k literatuře, je vhodné pohlédnout také na to, jaká důležitost byla práci s literaturou přikládána v historii v programech mateřských škol. Protože se programy vyvíjely, nebyly sestaveny vždy stejným způsobem. Jde tedy spíše o porovnání obsahové než faktické. Autorka vycházela z programů, které byly v knihovnách dostupné.

Kapitola 6.1

Práce s literaturou pro děti v mateřské škole počátkem 20. století

Nejstarší kniha určená pedagogům mateřských škol, která se autorce dostala do rukou, je **Index pomůcek pro školy mateřské a nejnižší třídy škol obecných** Idy Jarníkové, vydané v roce 1908. Odkazuje zde učitele na literaturu k vyprávění, poezii, hrám, hádankám, loutkovému divadlu, kresebným zábavkám, obrázkovým knihám a dětským zaměstnáním. Upozorňuje zde na důležitost ilustrací v dětských knížkách. Dlouhé básně doporučuje k předčítání, zejména ve spojení s obrázkem. Mezi autory, které doporučuje k předčítání se objevují zejména F. Bartoš, J. V. Sládek, A. Wenig, K. Vinařický, B. Němcová a další.

V roce 1913 vychází **Dětský svět, Návod k zaměstnání dětí – dle nových směrů pro školy mateřské a nejnižší třídy škol obecných** Z. Drobné a I. Jarníkové. Autorky kladou důraz zejména na ruční zaměstnání předškolních dětí a to: hračky, hry v písku, stavění a sestavování, společenské hry, sestavovací obrázky, modelování v hlíně

a plasticině, navlékání, přebírání a vyhledávání (korálky, čočka, hrách), kladení (sestavování z různých hůlek), mozaiky, nalepování, vystřihování, vyškubávání (vytrhávání), skládání papíru, modelování z papíru, vyšívání, ovíjení lýkem, proplétání, tkání, cupování, splétání a svazování (copánky z vlny, lýka). Všechny jmenované činnosti zde mají vlastní kapitulu, která obsahuje podrobné náměty a návody. Práce s literaturou se zde objevuje v kapitole Kreslení ilustrativní, kde autorky hovoří o zálibě dětí v kreslení doprovázeném povídkou, ke kterému doporučují pohádky, hry, říkadla a podobně. Zdůrazňují volnost ve vyjadřování. „*Jsou-li děti zaujaty hrou, pohádkou apod., pustí se s nadšením do ilustrování* (Drobná, Jarníková, 1913, s. 54). Doporučují také loutkové divadlo jako zábavu a potěšení dětem.

V roce 1929 se Ida Jarníková ve své knize **Dětská zaměstnání pro účelné zaměstnání dětí ve školách a v rodině** zabývá druhy dětských činností. Tzv. dětská zaměstnání rozděluje na pohyby tělesné, řeč, zpěv, hry apod., dále na ruční práce výchovné, práce a zábavky v přírodě a domácnosti, výcvik smyslů. Činnost rukou může být mechanická nebo spojena s duševní a citovou činností. Zaměstnání může být, dle Jarníkové, z podnětu učitelčina nebo volné bez vztahu k němu. „*Po pohádce O třech prasátkách mohou děti sestaviti domky, strom, prasátka apod.. Někdy si dítě sestavuje z hůlek úplně volně, pak často nehledí ostatnímu současnému programu, ale staví všechno, nač si právě vzpomene – nábytek, vozy apod.*“ (Jarníková, 1929, s. 5). Program se zmiňuje o využití loutkového divadla, které je možné hrát dětem. /Za jeho uvedení do mateřských škol vděčíme L. Tesařové (Dětské loutkové divadlo pro školu a dům 1898)/.

Z těchto, pro autorku dostupných informací, je patrné, že literatura pro děti byla využívána zejména pro radost a potěšení a jako podklad pro následné činnosti. Nevyplyvá z nich, zda se o ní s dětmi dále hovořilo. Drobná a Jarníková si zde uvědomovaly důležitost ilustrací v dětské knize.

Kapitola 6.2

Práce s dětskou literaturou v mateřské škole po druhé světové válce

V poválečném období vychází jednotný **Pracovní program pro mateřské školy** (1948), který sice dle knihy M. Bartuškové *Mateřská škola v Československu* (1948) vylučuje jakékoliv učení po školském způsobu, vše je však přesně organizované. Učitelka se věnuje těmto „zaměstnáním“ dětí: Tělovýchovné hry a činnosti, Vycházky,

Zdravotní návyky, Písňe a hudba, Hry se stavebnicemi, Hry v písku, Modelování, Kreslení a malování, Práce z papíru a tkanin, Práce ze dřeva a z přírodnin, Tištění tiskátky a navlékání, Hry seznamující s okolím, Pozorování okolí, Individuální a společenské návyky, Besídky a slavnosti, Stravování. Vše je časově přesně ohraničené. Práci s literaturou najdeme pod názvem Pohádky, říkanky, vyprávění, knížky, divadlo, dramatizace. Podrobněji zde tato kapitola není rozebrána. Program upozorňuje, že péče o zdraví dětí a smyslový a rozumový rozvoj, estetická a mravní výchova nejsou izolovanými výchovnými složkami, ale navzájem se prolínají a tvoří jednotu ve všech druzích zaměstnání dětí v mateřské škole. Program dále zdůrazňuje oporu o lidová říkadla a písňe v mateřské škole. Práce s literaturou se zde objevuje v přesné skladbě dne. *“Za nepříznivého počasí zaměstnávají se děti v místnosti vyprávěním, návodnou hrou, zpěvem a hudbou, po případě jim učitelka hraje loutkové divadlo. “...Odpoledne se věnují hrám s hračkami a pohybovým hrám venku nebo v místnosti. Občas vypráví učitelka dětem pohádku. “* (Bartušková, 1948, s. 8).

V programu jsou patrné snahy obracet se k národním hodnotám, lidové próze i poezii. Opět je pracováno s loutkovým divadlem, stále však v pozici, kdy učitelka hraje a děti sledují. Program se ještě často obrací k myšlenkám J. A. Komenského.

Kapitola 6.3

Práce s literaturou v mateřské škole v 50. letech 20. století

V roce 1952 vychází **Příručka pro pracovníce v mateřských školách a domovech pro děti od tří do šesti let**, podle níž se podle oběžníku ministra školství, věd a umění ze dne 21.7.1952, jímž byly vydány směrnice pro práci škol mateřských, národních a středních ve školním roce 1952/53, budou řídit učitelky a pěstounky v mateřských školách a dětských domovech pro děti ve věku od tří do šesti let. Tato příručka se obrací k myšlenkám sovětských pedagogů a zdůrazňuje vzor v sovětském předškolním školství. Výchova má směřovat k formování uvědomělého občana oddaného kolektivu a socialismu. Poprvé se objevuje rozčlenění do jednotlivých výchovných složek (rozumové, mravní, tělesné a estetické). Práce s literaturou je zahrnuta do jazykové výchovy, jako součásti složky výchovy rozumové, která však, dle příručky plní i úkoly estetické výchovy. Ta již v mateřské škole ukazuje dítěti existenci krásné literatury. Příručka doporučuje pracovat s literárními díly našich klasiků a s hodnotnými ukázkami

současné tvorby pro děti, které jim mají pomoci poznat nový, zajímavý socialistický svět a naučit je orientovat se lépe ve svém okolí. Výchova k literatuře je zde vyjádřena takto: ... *“chceme dítěti naznačit, že lze skutečnost zachytit a vyjádřit v základě dvojitým způsobem: buď prostým sdělením, nebo umělecky, totiž tak, že aniž se obraz skutečnosti skreslí co do pravdivosti, může být podán tak, aby vnímajícího určitým způsobem dojimal. Takto působíme na děti, aby si literaturu zamilovaly, aby později jako dospělí pokládali vnímání krásné literatury za věc tak nezbytnou a samozřejmou, jako je uspokojování hmotných potřeb.”* (Bartušková, 1952, s. 210-211).

Při řízení jazykové výchovy příručka doporučuje v oblasti práce s literaturou využívat krásné literatury (folkloru, literatury klasické, současné) pro obohacování nových poznatků, obohacování slovní zásoby a získávání zájmu o knihu. Dále obrázků, ilustrací klasiků k popisu, pro rozvoj dětského slovníku, myšlení a řeči. Básničky, říkanky pro rozvoj a nápravu řeči. Dále jsou v příručce poskytnuty přesné návody pro práci učitelky, jak postupovat při: vypravování podle obrázků, prohlížení obrázků, vymýšlení povídky podle obrázku, reprodukci povídky, opakování známých pohádek, dramatisaci pohádek.

Velmi podrobně je rozebrána část Vyprávění a předčítání učitelky. Zdůrazňuje důležitost vybírat jen takové příběhy, které dávají dětem radost a pomáhají jim chápat okolní život a jeho problémy, příběhy, které vychovávají v socialistickém duchu. V dětské literatuře je třeba, podle této příručky, hledat pro děti vhodné pohádky, povídky a verše, které mají správný ideový obsah a vhodný námět, dětem srozumitelný, podaný uměleckou formou. Zabývá se také přípravou dětí na vyprávění nebo předčítání, zapůsobením literatury ve vhodném okamžiku (např. pohádku o vrbovém proutku číst nebo vyprávět u vody nebo po návratu z vycházky apod.). Vhodnost okamžiku ještě více zdůrazňuje při recitaci veršů. Zdůrazňuje, že učitelka působí na cit a estetické vnímání dětí tím, že jim recituje z paměti nebo předčítá při vhodných příležitostech vhodné verše. Dále je v příručce upozorňováno na využití říkadel pro jejich rytmickou složku. Součástí kapitoly Význam a úkoly jazykové složky v mateřské škole jsou ukázky textů pro využití v mateřské škole. Vedle veršů a prózy klasiků jako K. J. Erbena, J. V. Sládka, F. Bartoše, F. Hrubína jsou zde verše budovatelské (J. Filgas Fárali horníci, M. Škodová Pohádka bez konce, M. Czerkawska Sázíme les) a ideologické texty, zejména sovětských autorů (Uljanova Pravdivost, Jabůrková Den mladých Leninců).

V kapitole Loutkové a maňáskové divadlo a film v mateřské škole je učitelkám doporučováno, jak postupovat při dramatizaci vhodných pohádek a povídek, o nutnosti dbát základních pedagogických požadavků: „*dávat dětem pravdivé poznatky o skutečnosti, bojovat proti pověrám, nevzbuzovat v dětech strach a hrůzu, vést děti k lásce k vlasti, ke kladnému poměru k práci lidí a ke kolektivu, nezesměšňovat nikdy staré lidi.*“ (Jírová, Rodl, 1952, s. 335). Dále jsou zde doporučovány překlady sovětských divadelních her. Všechna pozornost hrající učitelky má být zaměřena k výchově mladého diváka, silného a nesmlouvavého budovatele socialismu.

Příručka doporučuje i film, jako výchovný prostředek v mateřských školách. Film má, podle příručky, velkou důležitost pro socialistickou výchovu, protože je jednou z nejučinnějších názorných pomůcek, které dovedou zachytit skutečný život v plné dynamičnosti. Má však být promítán nejvýše jeden krátký film za čtrnáct dní. Opět následuje plejáda doporučených sovětských kreslených i hraných filmů. Odkaz na V. I. Lenina, podle nějž je film ze všech umění pro nás nejdůležitější. Příručka doporučuje také využívání diapozitivů.

V programech 50. let je práce s literaturou velmi využívaná, metodicky podrobně zpracovaná, ovšem s přísnou výběrovostí textů, které mají působit na dítě v duchu ideologicko-kolektivistického pojetí výchovy. Dramatická složka se již velmi propojuje s literární. Jako novinka vstupuje film, který oslovuje dítě nejen textem, ale i zrakem. Celý den je přísně organizovaný, děti se zúčastňují povinných zaměstnání.

Kapitola 6.4

Práce s dětskou literaturou a výchova ke čtenářství v programu mateřských škol 60. let 20. století

V roce 1960 jsou vydány **Osnovy výchovné práce pro mateřské školy**, které trend ideologicko-kolektivistického pojetí výchovy poněkud uvolnily. Kladly opět větší důraz na průběžnou práci (ne jen na povinná zaměstnání) a na respektování věkových zvláštností. Práce s literaturou je zde uváděna ve dvou oblastech. Jako součást rozumové výchovy – Seznamování s literaturou a v oblasti Estetická výchova.

Seznamování s literaturou je rozděleno dle věku. Mladší děti se mají seznamovat poslechem s přístupnými literárními druhy lidové i umělé tvorby (pohádky, povídky, říkadla, básně, hádanky). Učit se poslouchat předčítaný text, porozumět obsahu

a přednášet jednoduché říkanky a básně. Učitelka seznamuje děti s krásou mateřského jazyka, učí je srozumitelně mluvit, rozvíjí u nich mravní představy, přibližuje jim přírodu, život a práci lidí. Vychovává v dětech zájem o knihu, učí je šetrně s ní zacházet.

Starší děti seznamuje učitelka i s literárními druhy náročnějšího obsahu. Děti učí výrazně a s citovým zaujetím přednášet přiměřené básně. Seznamování s literaturou je součástí estetické výchovy. Učitelka probouzí estetické citění dětí prostřednictvím umělecké mluvy, obohacuje jejich vyjadřovací schopnosti, rozvíjí u nich prvky mravních představ komunistické morálky, vede děti k citovému prožívání uměleckého díla, rozšiřuje poznatky o životě a práci lidí, o přírodě a společnosti, vychovává u dětí zájem o literaturu a lásku ke knize.

V kapitole Estetická výchova jsou zdůrazňovány dva hlavní úkoly estetické výchovy. Prvním úkolem je učit děti pozorně vnímat, chápat a citově prožívat umělecká díla a krásu v životě i v přírodě, seznamovat je s přístupnými uměleckými díly. Estetický rozvoj dětí probíhá za neustálého živého styku s uměleckými díly (pohádkami, říkankami, písněmi a instrumentálními skladbami, ilustracemi a obrázky atd.). S uměleckými díly se děti seznamují především v aktivním procesu. Při recitaci, vyprávění pohádky, rozhovoru o obraze, při zpěvu a hře s hudbou, kdy bezprostředně prožívají obsah jednotlivých děl, jejich rozmanitý charakter a náladu a snaží se ji vyjádřit. Dále díla poznávají poslechem předčítání, zpěvu či hry na hudební nástroj učitelkou. V předškolním věku je nutno dětem předkládat stejná umělecká díla častěji, aby měly možnost hlubšího, důkladnějšího vnímání a prožívání. Děti si kolektivně prohlížejí obrázky, sledují film a diafilm nebo loutkovou a maňáskovou scénu, hovoří o nich a tím se u nich prohlubuje prožitek těchto uměleckých děl. Druhým úkolem estetické výchovy, podle Osnov výchovné práce pro mateřské školy (1960) je vytvářet a rozvíjet dětské elementární tvořivé schopnosti a dovednosti. V oblasti umění slovesného je to recitace, dramatizace a vyprávění.

K výchovným osnovám zároveň v roce 1960 vychází příručka **Rok v mateřské škole**, která učitelku metodicky vede celým školním rokem. Práce s literaturou se zde v každém ročním období objevuje v kapitole nazvané Seznamování s literaturou. Příručka zdůrazňuje: „*S literárními texty seznamujeme děti v mateřské škole v průběhu celého dne, nejen při zaměstnáních, ale i jindy ve vhodných chvílích. Prostřednictvím*

uměleckého slova rozvíjíme mravní a estetické city dětí.“ (Jírová, Kádnerová, Bělinová, 1960, s. 66-67)

Děti naslouchají předčítání, ale také si samy knihy prohlížejí, tím se rozvíjejí správné návyky zacházení s knihou. Děti se učí otevřít knihu na začátku, obracet listy, prohlížet obrázky, zacházet s knihou šetrně. V každé třídě má být koutek s knihami, kam mají děti volný přístup a mohou si je ve vkusném prostředí na stolku prohlížet. Tím získávají děti hezký vztah ke knize. Příručka doporučuje vhodné literární texty, zejména pro začínající učitelky. Tyto texty najdeme v publikaci Vernerová-Staněk *Čteme a recitujeme v mateřské škole* (1960).

Texty jsou rozděleny pro děti mladší a děti starší. Pro mladší děti je doporučováno pohádky častěji opakovat. Pohádky mohou děti vypravovat i dramatizovat. Důležité je, aby děti pohádka citově zaujala a prožívaly radost z vítězství dobra. V práci s říkadly má učitelka využívat obrázků, pohybu a výchovné hodnoty říkadel. I pro starší děti je doporučována pohádka pro vytváření mravních a estetických citů dítěte. Děti ji mohou reprodukovat, dramatizovat, je vhodná ke kolektivním rozhovorům. Pro recitaci vybíráme básně obsahově i jazykově přiměřené. Poprvé předneseme báseň ve vhodnou chvíli, zapadající do nálady a situace, aby k ní děti měly hlubší vztah.

Pro zimní období doporučuje příručka pro mladší děti říkadla a pohádky k poslechu i dramatizaci (Budulínek, Pohádka o kohoutkovi a slepičce), povídky (např. F. Tencík O vrabečkovi), básně (J. Kožíšek Bubák a další). Doporučuje samostatné prohlížení knih i mladšími dětmi – s jednoduchými obrázky a tvrdými deskami. Pro starší děti je zde zimní období doporučováno jako vhodná příležitost učit děti lásce ke knihám a péči o ně. Podrobně je zde popisováno, jak seznamovat děti s novými knihami. Vzhledem k tomu, že děti se již dovedou lépe soustředit, může jim učitelka předčítat i knihy na pokračování, nezapomene vždy s dětmi zopakovat předchozí děj. Z pohádek zde uváděných je např. F. Bartoš O kohoutkovi a kocourkovi, z povídek např. I. Voronková Sněží, z básní V. Nezval Sněhové vločky a další.

Pro jarní období doporučuje příručka předčítat texty a recitovat básně venku – v lese, na louce, využívat situace k vhodnému zapůsobení. Z pohádek vhodných k předčítání doporučuje např. O koťátku, které zapomnělo mňoukat, z povídek např. N. Kalininová Osmý březen, Kdo vzal tank, z básní F. Hrubín Jaro a další. U starších dětí příručka předpokládá, že mají již vytvořený blízký vztah ke knihám, mají své oblíbené knihy, jsou již zkušenými a vnímavými posluchači. Podrobně se zde popisuje, jak si hrát

s dětmi na půjčování knih, abychom si ověřili, co si nejlépe pamatují, co v nich zanechalo hluboký dojem. Příklady doporučovaných textů: J. Kožíšek Devět, J. Otčenášek Bohouškův První máj, J. V. Sládek Matičce.

Pro letní období je doporučováno opakování toho, co se děti za rok naučily, co si zapamatovaly. Opakování se může provádět i venku formou literární hádanky. Učitelka předčítá nebo přednáší úryvky pohádek, povídek a básní, děti ji doplňují. O prázdninách nechte učitelka knihy na pokračování, protože se děti často střídají. Čteme dětem často pro poslech. Doporučovaná literatura – např. F. Hrubín Začarovaný les, L. Jirotková Pionýr, Z. Kriebel Koláče.

Příručka dále doporučuje pro období celého roku vhodné texty pro maňáskové divadlo.

V programu 60. let je patrné nejen celkové uvolnění ve společnosti, ale v oblasti práce s dětskou literaturou se zde poprvé objevuje i důležitost péče o knihy, zacházení s knihou. Je zde více zdůrazněn rozvoj vztahu předškolního dítěte ke knihám a literatuře.

V doporučovaných textech se sice stále často objevují texty s ideologickým obsahem (i když v mnohem menší míře), je zde však např. doporučováno měnit v příbězích sovětská jména za česká, pro lepší přiblížení našim dětem.

Poprvé se zde propojuje literární výchova s výchovou estetickou a citovou. Vlastní ztvárnění prožitku vede k dramatizaci.

V roce 1967 vychází **Program výchovné práce v jeslích a mateřských školách**. Poprvé se tento program týká také jeslí. Pro jesle je však pouze doporučujícím materiálem, pro mateřské školy směrnicí. Tento program vychází důsledně z věkových zvláštností (fyzických, psychických i anatomických), na jejichž základě stanovuje obsah výchovné práce. Výchovný obsah programu pro mateřské školy je strukturován pro tři věkové skupiny. K tomuto Programu výchovné práce vychází zároveň Metodika výchovné práce v jeslích a mateřských školách (1967). Je zde patrná snaha klást větší důraz na přirozený vývoj dítěte.

Práce s literaturou je zde opět v kapitole Seznamování s literaturou. Doporučuje učitelkám při všech činnostech, při kterých přicházejí děti do styku s literaturou, směřovat k tomu, aby učily děti vnímat, prožívat a milovat uměleckou literaturu. *“Literatura ovlivňuje rozumový a estetický rozvoj dětí. Působí mocně na jejich city, na jejich morální postoje a hodnocení. Při všech činnostech, při kterých*

přicházejí děti do styku s literaturou, učitelka směřuje k tomu, aby se učily vnímat, prožívat a milovat uměleckou literaturu.“ (Jírová, Strnad, 1967, s. 167).

Pro věkovou skupinu tří až čtyřletých dětí vybírá krátké, jednoduché pohádky a vyprávění. Jestliže pozoruje, že vyprávění děti nezaujalo, nepokouší se dodatečným rozhovorem je dětem přiblížit nebo ujasnit. Podle dílčích výchovných cílů vybírá texty: náladové verše při pozorování přírody nebo práce lidí, veselé vyprávění o zvířátku, pohádky, jejichž hrdina má rysy chování, které budou děti napodobovat, verše, jejichž rytmus děti okouzlí apod. K dramatizaci používá texty s krátkými dialogy, které děti dobře pochopily. Učitelka vypráví, předčítá dětem s citovým zaujetím, s výraznou intonací a zabarvením hlasu. Básně a říkadla umí zpaměti, aby je mohla dětem přednést, kdykoli se naskytne příležitost. Učitelka nacvičuje říkadla a básně systematicky při zaměstnáních zpravidla až ve druhém pololetí. Děti si samostatně prohlížejí knížky s jednoduchými obrázky. Učitelka dbá, aby knížky prohlížely jen u čistého stolu, chovaly se k nim šetrně. Knihy k prohlížení vybírá učitelka, děti v knihovně samy knihy ještě nevybírají. Často si s dětmi prohlíží obrázkové knížky, popisuje obrázky, ptá se dětí na zobrazené předměty nebo jevy, vypráví si s dětmi o jejich zkušenostech, na které si vzpomněly v souvislosti s prohlíženou knížkou. Vede děti k péči o knihy.

Ve věkové skupině čtyř až pětiletých dětí čte učitelka dětem již delší pohádky, povídky a verše s nejrůznější tematikou. Přivyká děti naslouchat také uměleckým textům, které vzbuzují hlubší cit pro krásu jazyka a uměleckého obrazu. Důraz je kladen na to, aby učitelka četla dětem texty, které jsou pro ně srozumitelné a vyvolávají konkrétní představy. Učitelka často čte znovu známá vyprávění, která u dětí vyvolávají silnou citovou odezvu. Děti se učí básničky a říkanky tím, že jim je učitelka často při vhodných příležitostech přednáší a děti se k jejímu přednesu postupně připojují. Obsah veršů nepřesahuje zkušenosti dětí. Je zde opět zdůrazněno vytvoření koutku s knihovnou a stolkem, kde si děti mohou knihy volně půjčovat a prohlížet a učit se šetrnému zacházení s knihou.

Ve věkové skupině pěti až šestiletých dětí se ve výběru textů k předčítání objevují i takové, které učitelka čte dětem na pokračování a texty zachycující složitější vztahy a děje, vypravované barvitěji, s použitím obrazných přirovnání. Text může dětem zahrát s maňásky, znovu jej vyprávět podle obrázků, dramatizovat jej s dětmi, podněcovat tvořivé hry, v nichž se odráží děj nebo některé scény z literárního textu. Děti vyprávějí děj podle obrázků, později samostatně. Učitelka čte dětem i přiměřenou naučnou

literaturu (např. příběhy ze života zvířat – V. Bianco aj.) Učitelka nacvičuje s dětmi delší básně s pravidelným rýmem, lidové i umělé. Zařazuje i básně se složitějšími básnickými obrazy. Opět je zdůrazněna práce v koutku s dětskou knihovnou. Učitelka si s dětmi často prohlíží obrázky, vypráví si s nimi nad knihami, zaměřuje se na děti, u kterých se zatím nepodařilo vzbudit zájem o knihy. Dbá na pravidla správného zacházení s knihami.

Program navazuje na vytváření lásky ke knihám u předškolních dětí. Je zde patrná větší volnost při práci učitelky i více prostoru pro vlastní tvořivost dětí.

Kapitola 6.5

Výchova ke čtenářství v mateřské škole v 70. a 80. letech 20. století

Předškolní zařízení (jesle, mateřské školy) představují v 70. a 80. letech 20. století součást jednotné výchovně vzdělávací soustavy.

Na počátku sedmdesátých let pracují mateřské školy nejprve podle **Programu výchovné práce v jeslích a mateřských školách** (1967), později dle **Pokusných osnov pro mateřské školy** (1975), aby v roce 1978 získalo předškolní kurikulum v podstatě definitivní podobu v **Programu výchovné práce pro jesle a mateřské školy**. Tento oficiální kurikulární dokument předkládaný jako základní směrodatná norma byl strukturovaný do výchovných složek.

Mezi výchovné složky byla poprvé zařazena literární výchova jako relativně samostatná složka výchovně vzdělávacího působení. Program uvádí, že cílem literární výchovy v mateřské škole je vytvořit literatuře náležité místo v růstu a výchově dítěte a připravit tak základ pro jeho úspěšný vstup do základní školy.

V roce 1982 vychází k tomuto programu **Metodika literární výchovy v mateřské škole** a dále Soubor textů k literární výchově v mateřské škole (E. Veberová).

Program zdůrazňuje celkový výchovný proces, ve kterém literární výchova ovlivňuje celkový rozvoj dítěte, zejména jeho rozumovou a jazykovou, citovou a mravní oblast. Vztah dítěte předškolního věku není, dle Programu, zcela spontánní, proto je nutné ho záměrně a plánovitě vytvářet a vychovávat nenásilným způsobem úctě ke knize. Kromě recitace, četby, vyprávění, reprodukce a dramatizace zahrnuje literární výchova také divadlo, film, rozhlasové a televizní pořady pro děti. Při loutkovém a maňáskovém

divadle má učitelka vést děti k samostatnému hraní pro jazykový rozvoj, správnou výslovnost, koordinaci pohybů a schopnost okamžitě reagovat. Občas zařazovat i scénky hrané učitelkou. Filmy, rozhlasové a televizní pořady pro děti využívat tak, aby doplňovaly, motivovaly a navazovaly na ostatní výchovná působení.

Obsah výchovné práce je rozdělen podle věkových skupin na poezii a prózu. Ve věkové skupině 3 – 4 roky v oblasti poezie má učitelka pracovat zejména s říkadlem a rozpočítadlem. Co nejvíce spojovat s pohybovou činností. Pěstovat v dětech smysl pro rytmus a rým. Cvičit výslovnost a paměť. Postupně využívat verše lidové, klasické a moderní, vést děti ke kultivovanému poslechu, později k začátkům kultivované recitace básní. Výběr textů: K. J. Erben: Prostonárodní písně a říkadla, J. Lada: Dětem, J. Kainar: Nevídáno, neslycháno a další.

V oblasti prózy zařazovat poslech vhodně volených pohádek, zejména vyprávěných, popř. i čtených. Seznamovat děti se základními typy a postavami pohádek pro nejmenší (Budulínek, Červená Karkulka atd.). Postupně navykat děti na poslech kratších prozaických celků. Hovořit s dětmi o hrdinovi, vést je k rozlišování dobra a zla. Vyprávět si s dětmi o jejich vlastních zážitcích ze života a porovnávat s podobnými zážitky knižních hrdinů. Výběr textů: např. F. Tenčík: Ivánek, N. Tanská: Madlenka je sama doma a další.

Ve věkové skupině 4 – 5 let v oblasti poezie má učitelka využívat jak poezii folklórní, tak i klasickou a moderní. Působit silou uměleckého obrazu na obohacení citové stránky dítěte a kultivace jeho jazykového projevu. Učit děti vystihnout náladu při pokusech o reprodukci. Pokoušet se hrovou formou o vlastní rýmování. Výběr textů: např. z díla F. Bartoše, J. V. Sládka, K. V. Raise, J. Kožíška, F. Hrubína, J. Nohy, M. Floriana, K. I. Čukovského, S. Michalkova, S. Maršaka.

V oblasti prózy využívat krátké a veselé pohádky. „Četba“ kresleného humoru. Vytvářet radostnou atmosféru, vhodně využívat vzniklých situací k nenásilným mravním poučením. Nechávat děti volně reprodukovat. Výběr textů: např. Horák: Český Honza, O. Sekora: Brouk Pytlík a další. Poznávání slavných hrdinů autorských pohádek. Např. V. Čtvrtek: O Rumcajsovi, J. Lada: Nezbedné pohádky a další. Zařazovat pohádky o zvířátkách, snadnější bajky, vést děti k charakteristice postav, rozlišování dobra a zla (převáděním na příklady ze života dětí). Vhodné texty s dětmi dramatizovat. Seznamovat děti s rozsáhlejšími prozaickými obrazy ze života dětí. Začít s četbou na pokračování nepřilíš dlouhých celků. Hovořit s dětmi o hrdinech a jejich

vlastnostech Porovnávat s příběhy z jejich života. Vybízet děti k „dokončování“ příběhů uměle přerušovaných učitelkou. Výběr textů: Říha: Náš Vítek, Honzíkova cesta, Mrázková: Neplač, muchomůrko a další.

Ve věkové skupině 5 – 6 let vede učitelka děti ke kultivovanému poslechu poezie. Učí je správným základům recitace. Učí děti vnímat krásu slova, melodičnost, citový prožitek. Zavádí „poetické chvílky“ nad novými nebo oblíbenými knihami. Výběr textů:K. V. Rais: Cestička k domovu, F. Halas Před usnutím, V. Nezval: Zlatý věnec, J. Vodňanský Šla povídla na vandr a další.

V oblasti prózy nadále učitelka učí děti kultivovanému, soustředěnému poslechu. Učí děti poznávat další pohádkové hrdiny, všimnout si rozdílů mezi nimi, hledat podrobnosti. Hovořit nad ilustracemi, poznávat podle nich texty. Rozvíjet pomocí pohádek souvislé vyjadřování při vyprávění, dramatizaci, loutkových a maňáskových scénkách apod. Učit děti poznat rozdíl: Kniha – časopis. Výběr textů:B. Němcová: Sůl nad zlato, O dvanácti měsíčkách, sborníky České pohádky, Krása nesmírná a další.

Učit děti soustředěně poslouchat myšlenkově složitější texty. Ukázat jim, že pohádka nemusí mít vždy šťastný konec, hovořit o tom, proč tomu tak je. Výběr textů:H. Ch. Andersen Cínový vojáček, Ošklivé káčátko, J. Lada: Bubáci a hastrmani, Nezbedné pohádky a další.

Pokračovat v rozšiřování dětského povědomí o přírodě a životě. Při rozhovoru o přečteném se společně s dětmi pokoušet vyvodit mravní ponaučení. Výběr textů: Kocour v botách, O žabce královně, J. Kolář: Z deníku kocoura Modroočka, J. Lada: Mikeš a další.

Učit děti vnímat realistický příběh. Porovnávat literární hrdiny s vlastními zážitky dětí. Učit děti poslechu četby na pokračování. Záměrně připravovat děti na vstup do školy četbou příběhů se školní tematikou. Výběr textů:J. Ryska: Martin v ráji, A. Lingrenová: Děti z Bullerbynu a další. Seznamovat děti s pověstmi, ale pouze s těmi, které se váží k místům, které děti znají. Výběr textů: např. A. Jirásek Staré pověsti české.

Další verze **Programu výchovné práce pro jesle a mateřské školy**, ve které má tzv. literární výchova své místo vychází v roce 1984.

Tento program hovoří o dvou hlediscích, uplatňovaných současně, a to výchově literaturou a výchově k literatuře. Při výchově literaturou má kniha vztah k ostatním výchovným složkám – přispívá k rozvoji vyjadřovacích schopností dětí, rozvíjí jejich

věcné poznávání, učí je chápat základní mravní principy, obohacuje jejich citový život. Výchova k literatuře má kultivovat citové a estetické vnímání dětí, inspirovat je k estetickým aktivitám, vytvářet u dětí zájem o literaturu a vztah k slovesnému umění a k ilustraci. Postupně má děti seznamovat se základními žánry a literárními hrdiny prostřednictvím dětských zážitků při poslechu a literárních činnostech. Program klade důraz na plánovité vytváření vztahu dítěte ke slovesnému umění.

Úkoly literární výchovy tvořily tyto okruhy:

- poezie (říkadla, rozpočítadla, poezie lyrická a epická)
- próza (pohádky, pohádky o zvířátkách – bajky, povídky s dětským hrdinou, práce s umělecko-naučnou literaturou)
- seznamování dětí s dramatickým uměním
- dramatické vyjadřování představ

Tyto úkoly byly dále podrobně rozpracovány v tabulkách obsahu výchovné práce do tří věkových skupin (děti ve věku od 3 do 4, od 4 do 5, od 5 do 6 let).

Oblast poezie a prózy zůstala v programu výchovné práce v podstatě totožná s programem z roku 1978. Oproti výchovnému programu z roku 1978 zde však přibyla práce s umělecko-naučnou literaturou, podrobně rozpracované seznamování dětí s dramatickým uměním a dramatické vyjadřování představ.

V oblasti Práce s umělecko-naučnou literaturou je ve věkové skupině 3 – 4 roky doporučováno „číst“ beztextové leporelo, postupně vést děti k chápání vztahu mezi textem a obrázkem. Jmenovat předměty a osoby na obrázcích. Ve věkové skupině 4 – 5 let umožnit dětem prohlížení obrázkové umělecko-naučné knihy, učit děti orientovat se v ní. Zvládnout základy orientace v dětské obrázkové knize. Ve věkové skupině 5 – 6 let vést děti k tomu, aby se v nich postupně upevnil pevný návyk hledat poučení a inspiraci v knihách. Umět se orientovat v dětské encyklopedii, obrázkové knize (např. Svět kolem nás, Velká obrázková knížka pro malé děti).

V oblasti Seznamování dětí s dramatickým uměním ve věkové skupině 3 – 4 roky má učitelka seznamovat děti s maňáskem při krátkém improvizovaném výstupu, postupně seznamovat děti s dalšími vhodnými druhy loutek (prstové, dlaňové, plošné, ale i s oživlou hračkou či předmětem). Využívat loutky (hračky, předmětu) k aktivizaci a motivaci dětí. Využívat odpovídající druhy loutek (hraček, předmětů) k ilustraci při vyprávění. Zařazovat krátké etudy s použitím dvou, postupně i více loutek, zaměřovat

děj k aktuálním situacím. Zařazovat alespoň 1x měsíčně krátké hříčky. Seznamovat děti s literárním, divadelním, filmovým zpracováním pohádky. Vést děti k rozhovoru o zážitcích ze sledování televizních večerníčků a dalších pořadů.

Ve věkové skupině 4 – 5 let navíc přiměřeně využívat improvizovaných výstupů s loutkou (hračkou, předmětem) k aktivizaci a motivaci dětí. Navazovat kontakt s loutkou. Zařazovat krátké improvizované etudy a hříčky zaměřené k aktuálním situacím, při výběru dbát na jejich estetickou hodnotu. Zařazovat alespoň 1x měsíčně loutkové představení. Využívat zážitků dětí ze sledovaných divadelních, televizních a rozhlasových pořadů ke srovnání realizace literární předlohy v divadle, televizi (filmu, diafilmu), rozhlase. Ze sledovaných pořadů čerpat podněty pro rozhovor, ilustraci, dramaturgii.

Ve věkové skupině 5 – 6 let navíc podněcovat děti při kontaktu s loutkou reagovat slovem. Umožnit dětem shlédnutí inscenace profesionálního loutkového divadla. Po pečlivé přípravě a uvážení zařazovat u všech věkových skupin společná sledování televizního, filmového a rozhlasového vysílání.

V oblasti Dramatické vyjadřování představ má učitelka u věkové skupiny 3 – 4 roky podněcovat děti k pohybovému vyjádření prožitků z konkrétní situace. Snažit se pohybově vyjádřit svou postavu (např. z pohádky). Vést děti k tomu, aby se při manipulaci s hračkou (loutkou, předmětem) pokoušely demonstrovat pohyb postavy. Navazovat dialog učitelky s dítětem prostřednictvím hračky (loutky, předmětů). Prostřednictvím loutky (hračky, předmětu) vést děti k rozvíjení dialogu v krátkou etudu. Seznamovat děti s vhodnými druhy loutek a umožnit jim při hře s nimi volně manipulovat.

Ve věkové skupině 4 – 5 let má učitelka vést děti k tomu, aby se snažily o větší přesvědčivost pohybového vyjádření. Dále vystihnout charakter postavy (např. z pohádky). Rozvíjet dialog prostřednictvím hračky (loutky, předmětu) mezi dětmi. Za pomoci učitelky zahrát kratičkou hříčku s loutkou (hračkou, předmětem) na základě volné improvizace. Učit děti dramatickému vyjádření námětu (situace). Dramaticky dořešit nedokončený příběh (pohádku) s pomocí učitelky. Pomocí loutek (hraček, předmětů) dramaturgii vhodně literární předlohy. Umožnit dětem manipulaci s dalšími druhy loutek. Umožnit výběr rekvizit, doplňků pro improvizované hříčky. Seznamovat děti s technikou vodění loutek.

Ve věkové skupině 5 – 6 let má učitelka vést děti k pohybovému vyjadřování prožitků a nálad situací, pokusit se navázat neverbální kontakt s partnerem. Pohybově i slovně charakterizovat postavu v určité situaci a náladě. Podněcovat děti k rozvíjení dialogu mezi zástupnými rekvizitami. Na základě výběru rolí rozehrát konkrétní situaci. Určit kladné a záporné hrdiny. Volně improvizovat s loutkou, samostatně zahrát krátkou hříčku. Dramaticky dořešit nedokončený příběh. Seznamovat děti se způsobem vedení jednotlivých druhů loutek. Umožnit vlastní výběr a výrobu rekvizit, scény.

Programy kladou velkou důležitost práci s literaturou, tzv. literární výchově. Stěžejní úlohu má i výchova dramatická jako součást literární výchovy. Poprvé se zde objevuje vlastní tvořivost dětí při hraní, práci s loutkou, maňáskem, podporuje se vlastní vyjadřování prožitku, tvořivost dětí v této oblasti. Poprvé se zde objevuje práce s umělecko-naučnou literaturou pro děti, která v té době hojně vzniká.

Program celkově opouští volnost nastolenou v 60. letech. Vše je velmi přeorganizované, nastavené jako povinná norma, která se musí splnit. Důraz je kladen na přípravu budoucího školáka. Pomineme-li však nutnost bezpodmínečného splnění a ideové aspekty, je oblast literární výchovy, jako inspirativní materiál, zejména v oblasti orientace v dětské literatuře a některých metodických aspektech využitelná, dle názoru autorky, i v současné době.

Kapitola 6.6

Programy mateřských škol v 90. letech 20. století

Podle programu výchovné práce pro jesle a mateřské školy z roku 1984 pracovaly všechny mateřské školy až do roku 1990, kdy se změny ve společnosti přirozeně promítly i do pojetí předškolní výchovy. Tento program přestal být jednotnou směrnicí. Vedle něj plnily úlohu kurikula různé postupně vznikající projekty, programy a plány, včetně alternativních pedagogik. Programy jednotlivých mateřských škol se začaly velmi různit. Jejich volba začala být v kompetenci vedení mateřské školy, zároveň i volba metod a prostředků, za něž přebírala odpovědnost ředitelka. *„Obecně lze říci, že v předškolním vzdělávání nastává zásadní proměna základní pedagogické orientace: tzv. předmětový model je nahrazen modelem osobnostním... Model je charakterizovaný humanistickou orientací v pojetí dítěte a dětství, otevřeným vztahem k rodině*

a k počátečnímu vzdělávání, principem alternativnosti a individualizace a důrazem na situační učení, rozvoj komunikace, samostatnost dítěte a jeho tvořivou aktivitu. Tento model se stává východiskem veškerého dalšího rozvoje předškolní výchovy a vzdělávání.“ (Bečvářová, 2003, s. 17)

Po zhruba desetiletém období, kdy institucionální předškolní vzdělávání nemělo závazný vzdělávací program, stanovuje Ministerstvo školství státní program vzdělávání, v podobě **Rámcového programu pro předškolní vzdělávání**. Tento program je základním pedagogickým dokumentem, který vymezuje státem stanovený společný rámec, který je třeba zachovávat, a který vytváří podmínky k tomu, aby si každá škola, resp. kolektiv pedagogů, za předpokladu zachování společných pravidel, vytvářela a realizovala svůj vlastní školní vzdělávací program. První, doporučená verze tohoto programu byla vydaná v roce 2001.

I oblast práce s dětskou literaturou byla v této době zcela v kompetence ředitelk a závisela na způsobu práce a odpovědnosti jednotlivých učitelk. I zde bylo jistě patrné stadium hledání i z toho důvodu, že se zde velmi uvolnil knižní trh, na který začaly pronikat i v oblasti dětské literatury knihy různých kvalit.

Kapitola 6.7

Výchova ke čtenářství v současné mateřské škole

V současné době pracují mateřské školy podle **Rámcového vzdělávacího programu** vydaného Výzkumným ústavem pedagogickým v roce 2004.

RVP PV vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla, která jsou závazná pro předškolní vzdělávání v mateřských školách. Zákonem 561/2004 (školský zákon) se předškolní vzdělávání stává legitimní součástí systému vzdělávání. Hlavními úkoly předškolního vzdělávání je doplňovat rodinnou výchovu a maximálně podporovat individuální rozvojové možnosti dětí. Vhodné jsou metody prožitkového a kooperativního učení hrou a činnostmi dětí, založené na přímých zážitcích dítěte. Dále využívání situačního učení, důležité je i spontánní sociální učení, založené na principu nápodoby. V předškolním vzdělávání by měly být uplatňovány aktivity spontánní i řízené, vzájemně provázané a vyvážené. Didaktický styl vzdělávání by měl být založen na principu vzdělávací nabídky, na individuální volbě a aktivní účasti dítěte. Vzdělávací

obsah v RVP PV představuje kompaktní, vnitřně propojený celek, jehož členění do pěti oblastí (biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální), je třeba vnímat pouze jako pomocné.

Výchova k literatuře i literaturou by měla přirozeně prolínat všemi tématy ve školních vzdělávacích a následně ve třídních vzdělávacích programech. V Rámcovém vzdělávacím programu se výchova k literatuře objevuje zejména v oblasti

psychologické „Dítě a jeho psychika“ – jazyk a řeč, v dílčích vzdělávacích cílech:

- rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (vnímání, naslouchání, porozumění) i produktivních (výslovnosti, vytváření pojmů, mluvního projevu, vyjadřování)
- rozvoj komunikativních dovedností (verbálních i neverbálních) a kultivovaného projevu
- osvojení si některých poznatků a dovedností, které předcházejí čtení a psaní, rozvoj zájmu o psanou podobu jazyka i další formy sdělení verbální i neverbální (výtvarné, hudební, pohybové, dramatické)

ve vzdělávací nabídce:

- artikulační, řečové, sluchové a rytmické hry, hry se slovy, slovní hádanky, vokální činnosti
- společné diskuse, rozhovory, individuální a skupinová konverzace (vyprávění zážitků, příběhů, vyprávění podle skutečnosti i podle obrazového materiálu, podle vlastní fantazie, sdělování slyšeného druhým apod.)
- samostatný slovní projev na určité téma
- poslech čtených i vyprávěných pohádek a příběhů, sledování filmových a divadelních pohádek a příběhů
- vyprávění toho, co dítě slyšelo nebo shlédlo
- přednes, recitace, dramatizace, zpěv
- prohlížení a „čtení“ knížek
- činnosti a příležitosti seznamující děti s různými sdělovacími prostředky (noviny, časopisy, knihy, audiovizuální technika)

v očekávaných výstupech: (co dítě na konci předškolního vzdělávání zpravidla dokáže)

- správně vyslovovat, ovládat dech, tempo i intonaci řeči
- porozumět slyšenému (zachytit hlavní myšlenku příběhu, sledovat děj a zopakovat jej ve správných větách)
- formulovat otázky, odpovídat, hodnotit slovní výkony, slovně reagovat
- učit se nová slova a aktivně je používat (ptát se na slova, kterým nerozumí)
- naučit se z paměti krátké texty (reprodukovat říkanky, písničky, pohádky, zvládnout jednoduchou dramatickou úlohu apod.)
- sledovat a vyprávět příběh, pohádku
- popsat situaci (skutečnou, podle obrázku)
- chápat slovní vtip a humor
- sluchově rozlišovat začáteční a koncové slabiky a hlásky ve slovech
- utvořit jednoduchý rým
- poznat a vymyslet jednoduchá synonyma, homonyma, antonyma
- rozlišovat některé obrazné symboly (piktogramy apod.) a porozumět jejich významu i jejich komunikativní funkci
- sledovat očima zleva doprava
- projevovat zájem o knížky, soustředěně naslouchat četbu, hudbu, sledovat divadlo, film

RVP PV formuluje i rizika (co ohrožuje úspěch vzdělávacích záměrů pedagoga)

- prostředí komunikačně chudé
- málo příležitostí k samostatným řečovým projevům dítěte (spontánním i řízeným) a slabá motivace k nim
- špatný jazykový vzor
- časově a obsahově nepřiměřené využívání audiovizuální, popř. počítačové techniky, nabídka nevhodných programů
- nedostatečná pozornost k rozvoji dovedností předcházejících čtení a psaní
- omezený přístup ke knížkám

V oblasti nazvané Dítě a jeho psychika - sebepojetí, city, vůle, v dílčích vzdělávacích cílech: rozvoj a kultivace mravního i estetického vnímání, citění a prožívání. Ve vzdělávací nabídce jsou to: estetické a tvůrčí aktivity (slovesné, výtvarné, dramatické, literární, hudební, pohybové a další), dramatické činnosti.

V očekávaných výstupech této oblasti: být citlivé ve vztahu k živým bytostem, k přírodě i k věcem, těšit se z hezkých a příjemných zážitků, z přírodních i kulturních krás i setkávání se s uměním, zachytit a vyjádřit své prožitky. V rizicích: málo podnětů a aktivit podporujících estetické vnímání, cítění, prožívání a vyjadřování.

V oblasti Dítě a společnost, v dílčích vzdělávacích cílech: seznamování se světem lidí, kultury a umění, vytvoření základů aktivních postojů ke světu, k životu, pozitivních vztahů ke kultuře a umění, rozvoj dovedností umožňujících tyto vztahy a postoje vyjadřovat a projevovat, rozvoj společenského i estetického vkusu. Ve vzdělávací nabídce jsou to: tvůrčí činnosti slovesné, literární, dramatické, výtvarné, hudební, hudebně pohybové, dramatické apod. podněcující tvořivost a nápaditost dítěte, estetické vnímání i vyjadřování a třibení vkusu, receptivní slovesné, literární, výtvarné či dramatické činnosti (poslech pohádek, příběhů, veršů hudebních skladeb a písní, sledování dramatizací, divadelních scének), setkávání se s literárním, dramatickým, výtvarným a hudebním uměním mimo mateřskou školu, návštěvy kulturních a uměleckých míst a akcí zajímavých pro předškolní dítě, aktivity přibližující dítěti svět kultury a umění a umožňující mu poznat rozmanitost kultur. V očekávaných výstupech: zacházet šetrně s vlastními i cizími pomůckami, hračkami, věcmi denní potřeby, s knížkami, s penězi apod., vnímat umělecké a kulturní podněty, pozorně poslouchat, sledovat se zájmem literární, dramatické či hudební představení a hodnotit svoje zážitky (říci, co bylo zajímavé, co je zaujalo). V rizicích: nedostatek estetických a etických podnětů a příležitostí k jejich kultivovanému prožívání a vyjádření, nedostatek příležitostí k rozvoji uměleckých dovedností dítěte a k vytváření jeho estetického vztahu k prostředí, ke kultuře a umění.

Při výchově k literatuře a literaturou je v mateřských školách velmi využívaná publikace E. Opravilové Rok v mateřské škole-kurikulum předškolní výchovy (2003).

V souvislosti s osobnostně orientovaným pojetím výchovy a integrovaným přístupem ke vzdělávání na základě prožitkového učení, učení hrou a činnostmi, byla v práci s knihou dle Opravilové (2003) v období 70. a 80. let kritizována především didaktická služebnost, utilitární přístup a verbální osvojování poznatků a mravních norem, které omezovalo bezprostřední situační prožívání. „*Východiska vzdělávacího působení položila důraz na spontánnost, tedy větší míru autonomie osobnosti v psychologickém slova smyslu a omezila snahu po záměrnosti a výběrovosti podnětů...*“

(Opravilová, 2003)

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání je východiskem pro tvorbu vlastních školních vzdělávacích programů jednotlivých mateřských škol. Rámcový vzdělávací program dává učitelkám v mateřských školách volnost a zároveň i velkou zodpovědnost.

Mají možnost vybírat si literaturu pro práci s dětmi dle svého uvážení. Musí se však orientovat na knižním, často nepřehledném, trhu. Umět posoudit kvalitu nabízené dětské knihy. Vyhledávat si metodické materiály, kterých v současné době není pro práci s předškolními dětmi příliš mnoho. Aktivně se zajímat o nové trendy v oblasti práce s literaturou. Některé didaktické přístupy při práci s dětskou literaturou, využitelné k osobnostnímu rozvoji dítěte a vytváření jeho vztahu ke knize a literatuře autorka shrnula v následující kapitole.

Kapitola 6.8

Didaktické přístupy výchovy k literatuře a literaturou v současné mateřské škole

Práce s prózou:

Základní formou práce s literárním textem v mateřské škole je předčítání. Učitelka by měla vybírat text podle zájmu dětí a tematicky reagovat na to, co děti prožívají. Měla by se pokoušet o aktivní čtení – aktivizovat děti dotazy, úkoly. Pracovat s hlasem a využívat ilustrací knihy. Snažit se o udržení osobního kontaktu s dětmi. Každé dítě by mělo mít pocit, že učitelka čte právě jemu. Během čtení si kontrolovat, zda děti textu rozumí, zastavit, vysvětlit.

Další formou je vyprávění. Učitelka vypráví pohádku nebo příběh na základě předlohy. Reaguje na zájem dětí, udržuje s dětmi osobní, oční kontakt, zapojuje je do vyprávění otázkami, úkoly. Může zapojit dramatické prvky, využít pomůcky – obrázky, loutky, předměty, práci s hlasem, užívat napětí (pauzu). Nutná je dobrá znalost textu. Vyprávění lze realizovat kdekoliv a kdykoliv.

Pohádkový příběh formou symbolů seznamuje dítě s vnějším světem, do kterého se v předškolním věku chystá vykročit. Pohádkový děj je zjednodušený a řídí se jednoznačnými pravidly: dobro zvítězí nad zlem, vše má svůj řád a pravidla. Tento svět se dítěti jeví jako bezpečný, protože se v něm lze snadno orientovat a spolehnout se na něj. Dítě zde má možnost ztotožnit se s hrdinou a prožít si s ním pohádkovou jistotu, že dobro bude vždy oceněno a zlo potrestáno a dozvědět se, že stojí za to, přidat se na

stranu dobra i navzdory překážkám, které musí překonávat. Pohádky uspokojují potřebu naděje, že vše dobře dopadne.

Učitelka by měla znát dostatečnou zásobu pohádek, aby mohla vybrat ve vhodné situaci vhodný materiál. Pohádku volí v závislosti na zájmu a věku dětí. Více než motivaci by měla využívat evokaci. Používat zpětnou vazbu, reflexi, sledovat porozumění textu.

Sledování televize, DVD, videa:

Tyto formy by měla učitelka v mateřské škole užívat k práci s literárním textem co nejméně – schází osobní kontakt, neprovokuje fantazii a představivost, dlouhodobé sledování zhoršuje koncentraci a soustředění. Po sledování by měla následovat reflexe a zpětná vazba.

Poezie:

V mateřské škole má své nezastupitelné místo také poezie, která obohacuje dětské vnímání a otevírá cesty k poznávání umění a života. Jak již bylo výše řečeno, prvním typem poezie pro děti v jeho vývoji jsou říkadla. Dětské chápání jazyka je především zvukové a rytmické. Říkadlo má jednoduchý, úsporný verš, snadno se zvládá z paměti. Jeho prostřednictvím se děti učí plynule mluvit a správně artikulovat, obohacuje se jejich slovní zásoba. Sugestivnost říkadla spočívá hlavně ve spontánním rytmickém skandování, ke kterému přímo vybízí střídání přízvučných a nepřízvučných slabik. Malým dětem nejlépe vyhovují říkadla spojená s pohybem. V mateřské škole využíváme říkadla k rytmizaci či recitaci s pohybovým doprovodem.

Poezie je pro dítě hrou i prostředkem poznávání. Báseň potřebuje citlivý přístup a navázání úzkého kontaktu mezi učitelkou a dětmi. Na rozdíl od říkadla, které už svou strukturou, jednoduchostí a výraznou rytmičností svádí děti k napodobování, u poezie jde především o emocionální zážitek. Proto je důležitý nejen výběr básní, způsob interpretace, ale i načasování.

Výběr básní se řídí nejen věkem dětí, jejich citovou a rozumovou vyspělostí, ale také podmínkami, které určují charakter dětských zkušeností. Důležité je, aby básně obsahovaly něco, kde se dětská představivost opře o svou životní zkušenost. Neměli bychom se úplně vyhýbat textům, které vyvolávají záporné emoce, protože i ty patří k životu, měly by však být předkládány dětem ve vhodné situaci a měly by být krátké.

Při výběru poezie bychom vždy měli umět správně posoudit míru působení na dítě. Učitelka by měla mít zásobu veršů, které dovede přednášet z paměti, aby jich mohla využívat při různých příležitostech – na vycházce, před usnutím, při hře apod.

Ilustrace:

Při práci s knihou jsou pro předškolní děti velmi důležité ilustrace, které pomáhají dítěti pochopit obsah díla, přispívají k rozvoji poznání, k estetickému citění a vkusu. Čím mladší dítě, tím více potřebuje obrázek. Pro tři až čtyřleté děti je ilustrace rovnocennou složkou vzhledem k textu, u leporel prvořadou. Ilustrace je dětem oporou při vybavování čteného. Mezi čtvrtým a pátým rokem většina dětí začíná chápat ilustraci jako prostředek, který umocňuje prožitek z literárního díla výtvarnými uměleckými prostředky, a který probouzí zájem o způsob výtvarného zobrazení. U pěti až šestiletých dětí se těžiště zájmu přesouvá k vlastnímu textu. Ve všech věkových skupinách se ilustrace využívá při zájmovém prohlížení.

Předškolnímu dítěti bychom měli dát co nejširší možnost, vidět mnoho ilustrací velice různého, často protichůdného typu, aby si našlo právě ty, které souznějí s jeho prožitky a city. Důležité je také vyprávění podle obrázků. Učitelka při předčítání ukazuje dětem ilustrace v knize, rozmlouvá s nimi o hrdinech. Potom děti podle určitých klíčových vyobrazení vede k souvislému vyprávění dějových motivů s nimi spojených a jejich svazování do celku.

Časopisy:

Vedle knihy zaujímá při výchově k literatuře a literaturou v mateřské škole i práce s časopisem. Na předním místě mezi časopisy určenými předškolním dětem zaujímá časopis Sluníčko (vychází od r. 1967). Děti zde mají možnost rozlišovat poezii a prózu, poznávat rukopisy různých malířů, seznamovat se se současnou literární tvorbou, učit se chápat kreslený seriál, řešit společně nebo samostatně zadané úkoly. Učitelka zde najde informace o knihách a práci s literárními texty. Lze využívat i dalších časopisů (Méd'a Pusík, Medvídek Pú a další). Časopisy si mohou děti kdykoliv volně prohlížet, vystřihovat z nich, dle zájmu nebo podle pokynů. Učitelka si může z časopisů doplnit svůj zásobník veršů či obrázků k mnoha příležitostem.

Periodicita časopisu přispívá k vytvoření kulturního návyku potřebnosti četby a informací o okolním světě.

Rozhovory o přečteném, vyprávění:

Rozhovory o přečteném by měly probíhat v příjemné atmosféře, vytvářet prostor pro sblížení dětí, pocit sounáležitosti. Učitelka vede rozhovor tak, aby děti měly možnost vyjadřovat své vlastní prožitky, zážitky, city a myšlenky na základě přečteného. Klade dětem otevřené otázky, nutí je přemýšlet o obsahu a poučení příběhu. Děti se zároveň učí naslouchat jeden druhému.

Pro vlastní vyprávění by děti v předškolním věku měly dostávat velký prostor. Učí se při něm vybavit si přečtený příběh, dodržet posloupnost, zvolit odpovídající slova a slovní spojení. Při vyprávění obsahu využíváme ilustrací, obrázků k pohádkám, které může dítě později samo řadit podle časové posloupnosti.

Dramatická výchova:

S výchovou k literatuře úzce souvisí také dramatická výchova, jejíž metody nám v mateřské škole pomáhají rozvíjet u dětí vztah k literatuře.

Podle J. Valenty (2008) je dramatická výchova systémem sociálně uměleckého učení zacíleného jednak k rozvoji osobnosti a prosociálního chování, jednak k uměleckému rozvoji.

Metody dramatické výchovy v mateřské škole tvoří hry – pohybové, které slouží k seznamování s tělem, jeho pohybovými možnostmi, k rozvíjení rytmického citění, k rozvoji orientace v prostoru apod., smyslové sloužící k rozvoji smyslového vnímání, hry kognitivní k rozvoji představivosti, myšlení, řeči, soustředění, pozornosti, paměti apod., hry osobnostní k rozvoji sebepoznání, sebeuvědomění, sebevědomí, osobnostních vlastností, citů, postojů apod., hry sociální směřující k adaptaci ve skupině, rozvoji komunikace, kooperace a sociálního citění. Motivaci a východisko k těmto hrám můžeme čerpat v pohádce, literární předloze, čímž kromě osobnostního rozvoje zároveň vytváříme lásku k literatuře.

Další metodou dramatické výchovy, kterou můžeme využít při rozvíjení vztahu k literatuře je hra v roli. Dítě si může vyzkoušet, jak by se cítilo v roli pohádkové postavy (simulace), jednat v roli hrdiny (alterace), vyzkoušet si zahrát i jeho vlastnosti (charakterizace).

Improvizace - přečtený nebo vyprávěný literární text inspiruje dítě k hraní si „na pohádku“ ve volné hře. Učitelka může vyprávět nebo číst příběh a děti jej společně

zobrazují – hromadná improvizace (narativní pantomima).

Dramatizace literárního textu by měla dodržet, aby byla pro děti přínosem, charakteristické znaky metod dramatické výchovy, kterými jsou:

aktivita – účastník není pouze pasivním příjemcem, vnáší do činnosti vlastní nápady, názory

jednání – jednáme s vědomím cíle, při jednání uplatňujeme vlastní názory a zájmy a konfrontujeme je s názory a zájmy ostatních

pravidla – každá metoda má jasně stanovená pravidla, která vymezují prostor pro aktivity a určují role účastníků

svoboda – jednání ve hře by mělo být svobodné s ohledem na přijatá pravidla

fikce – u většiny metod dramatické výchovy platí zásada hry „jako“

napětí - je v možnostech učitelky vytvořit napětí vhodnou motivací, prvkem tajemství, očekávání, otázkou apod.

prožitek – metoda by měla dětem zprostředkovat prožitek, ze kterého si samo vyvodí určitý závěr, dospěje k nějakému poznání.

Literární dílo může být také v mateřské škole předlohou ke strukturovanému dramatu, jehož záměrem bývá prozkoumat určitou otázku nebo problém, který souvisí s životem účastníků dramatu, kteří v jeho průběhu vstupují do různých rolí, řeší dílčí situace či problémy, které na sebe navazují, propojují se a vytvářejí strukturu dramatického celku. Jeho využití je možné všude tam, kde pedagog usiluje u dětí o získání co možná nejvíce autentického prožitku. Učitelka mateřské školy chce například v celku na motivy pohádky O neposlušných kůzlátkách nechat děti zažít pocit ohrožení a vyzkoušet si možnosti reagování v obdobných situacích.

Základním prostředkem k tvorbě strukturovaného dramatu je rolová hra. Děti role přijímají spontánně při volných hrách založených na principu mimikry (viz. výše). Role může být dítěti přidělena učitelkou, měla by však být dětmi přijata dobrovolně, neměly by do ní nikdy být nuceny. Pokud je dětem role přidělena, měla by jim být zase jasně odňata. Obzvláště důležité je to v negativních rolích. Po řízené rolové hře by měla následovat reflexe, která učitelce napoví, jak se děti v roli cítily.

Učitelka v roli – záměrně vstupuje do role za účelem motivovat, startovat či posouvat děj v dramatu či dramatické situaci nebo je mu role nabídnuta ze strany dětí. Učitelka by měla při záměrném vstupování vědět, jak z role vystoupí. Vhodné je užití kostýmních znaků nebo rekvizity.

Vhodným zdrojem témat pro práci učitelky je vedle námětů, které přináší každodenní život, zejména kvalitní dětská literatura.

K výchově k literatuře a literaturou patří v mateřské škole bezesporu také práce s loutkou či maňáskem, která může prohlubovat vztah k literárnímu dílu jeho zdramatizováním učitelkou či dětmi. Loutka má velmi široké využití. Může působit jako aktivační a motivační prvek – přináší problém, nápad, předmět, aktivuje děti k činnosti. Loutka jako prostředek vzdělávání – loutkové představení může nést určité poselství. Loutka jako integrující prvek – loutka prochází s dětmi integrovaným celkem, napojuje činnosti, provokuje k přemýšlení a jednání. Loutka přichází k dětem z pohádky, mají k ní tedy obvykle důvěru a můžeme ji dále využít jako diagnostický prostředek – dítě ve hře s loutkou zobrazuje své starosti, problémy a vztahy. Loutka komunikátor – dítě s narušenou komunikací či adaptačními problémy opět snáze komunikuje s loutkou, než s dospělým člověkem. Loutka jako terapeutický prostředek – dítě si prostřednictvím loutky „odehrává“ traumatické situace.

Nedílnou součástí dětské literatury je i literatura umělecko-naučná (encyklopedie, leporela atd.), kterou v mateřské škole využíváme k rozvoji myšlení, slovní zásoby, k poznávání přírody a světa kolem nás při společné i individuální práci s dětmi.

Práci s literárním textem dále využíváme v mateřské škole jako východisko či motivaci k dalším činnostem – rozhovory, výtvarné, grafomotorické, hudební, pohybové činnosti, k poznávání přírody, světa kolem nás.

Volný přístup k dětským knihám, zájmové individuální i společné prohlížení je v mateřské škole samozřejmostí.

Kapitola 6.9

Závěrečné shrnutí přístupů práce s literaturou v mateřských školách od počátku 20. století po současnost

Při práci s předškolními dětmi v mateřských školách se vždy přikládal význam slovesnosti a práci s literaturou. Samozřejmě s různými aspekty odpovídajícími dobovým okolnostem. Z počátku století měla práce s literaturou v mateřských školách spíše formu zábavy a byla východiskem k dalším činnostem. Dítě bylo posluchačem předčítaných knížek, dále se dostávalo k literatuře formou dramatické výchovy v podobě loutkových představení hraných učitelkou.

V polovině století bylo pohádek a dětské literatury často využíváno k manipulaci dítěte, k vštěpování ideologických hodnot poplatných době. Literatura byla dětem předkládána s přísnou výběrovostí. Jak s mravními principy obecně platnými, tak s principy ideologickými. Dítě však již vstupuje do tohoto procesu aktivněji. Dramatizuje s učitelkou pohádky, popisuje obrázky, vypráví. Učitelky se snaží probouzet v dětech zájem o knihy.

Celkové uvolnění ve společnosti 60. let je patrné i v práci s literaturou v mateřské škole. Dětská kniha se masově šíří, je cenově dostupná. Pedagogové si uvědomují nutnost pěstovat již v předškolním věku v dětech lásku ke knihám a literatuře a věnují vytváření tohoto vztahu v mateřské škole mnoho prostoru. Vznikají knižní koutky, kde mají děti ke knihám volný přístup. Učitelky se cíleně snaží vzbuzovat zájem o knihy a péči o ně.

V 70. letech rozvíjení tohoto vztahu pokračuje. Literární výchova získává v mateřské škole výlučné postavení, výchova k literatuře a literaturou je velmi systematická, avšak stejně jako ostatní výchovy, přísně organizovaná.

V 80. letech se přidává propracovaná dramatická výchova, která, přes svou organizovanost, však dává prostor dětem pro jejich tvořivost, nejen při vyjadřování svých představ a prožitků, ale i při práci s loutkou či maňáskem, která byla do této doby doménou pouze učitelky.

V 90. letech, kdy nastalo uvolnění z této svázanosti a trh byl zaplaven dětskou literaturou různé hodnoty a kvality, sílí vliv televize, videa, počítačů, nastává období hledání i v oblasti práce s literaturou. Mění se celkové pojetí výchovy. Předmětový model je postupně nahrazován modelem osobnostním.

Toto pojetí je postaveno na aktivitě dítěte, individualizaci výchovného působení. Literární předlohy slouží nejen k rozvíjení vztahu předškolního dítěte k literatuře, ale zároveň k osobnostnímu rozvoji dítěte.

Výchova k literatuře a literaturou prošla dlouhým vývojem, od dítěte, které poslouchá, jsou mu, prostřednictvím literatury vštěpovány určité hodnoty, až k osobnostnímu pojetí, které je založeno především na prožitku a aktivní spoluúčasti dítěte, empatii a důvěře.

V oblasti práce s literaturou je patrné, že se zde v každé době zrcadlil obraz celé společnosti.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

Kapitola 7.

Použité metody výzkumu

Strukturovaný dotazník s volnou výpovědí – způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí – je použit v praktické části práce, při získávání údajů od těchto respondentů: rodičů a učitelek mateřských škol. Součástí dotazníků je průvodní dopis. V dotaznících byly použity tyto typy otázek (položek): otevřené, polouzavřené a zavřené.

Interview – výzkumná metoda, která umožňuje zachytit fakta, ale i hlouběji proniknout do motivů a postojů respondentů. *“Protože interview je postaveno na interpersonálním kontaktu, jeho úspěšnost závisí na navození rapportu výzkumníkem. Rapport znamená navázání přátelského vztahu a vytvoření otevřené atmosféry.”* (Gavora, 1996, s. 65).

V praktické části práce bylo použito tzv. strukturované interview (otázky jsou pevně dané) a zároveň skupinové interview (výzkumník vede interview s několika respondenty společně) u dětí ve dvou třídách mateřské školy.

Pozorování – „... sledování činnosti lidí, záznam nebo popis této činnosti a její hodnocení. Předmětem pozorování jsou osoby, ale i předměty, se kterými tyto osoby pracují, a dále i prostředí, ve které se činnost uskutečňuje.“ (Gavora, 1996, s. 16)

V praktické části práce byla použita metoda nestrukturovaného pozorování během projektu „Kamarád knížka“ ve třídě mateřské školy formou terénních zápisů. *„Při nestrukturovaném pozorování se nepoužívají předem stanovené pozorovací systémy, škály anebo jiné přesné nástroje. Určeny jsou jen konkrétní události, jevy a osoby, které se mají pozorovat.“* (Gavora, 1996, s. 17)

V práci jsou použity metody jak kvantitativního, tak kvalitativního výzkumu.

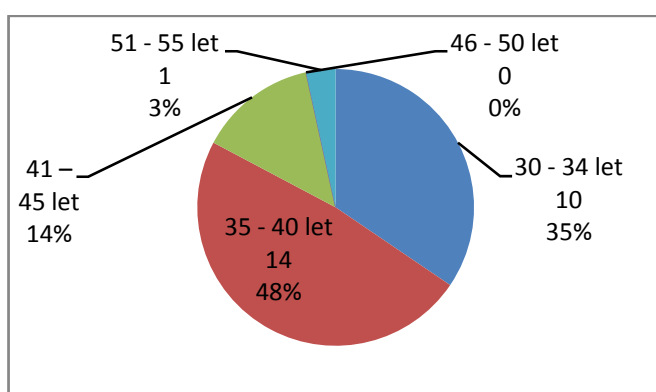
Kapitola 8.

Dotazníkové šetření rodičů předškolních dětí

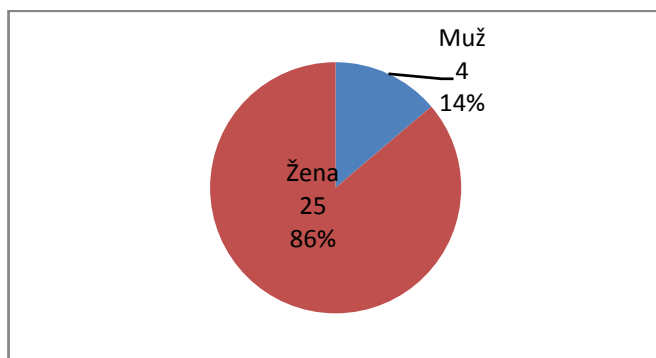
V listopadu 2008 proběhlo dotazníkové šetření pro rodiče předškolních dětí v mateřské škole v okrajové části Prahy. V dotazníku bylo uvedeno 12 položek (viz. Příloha č. 1). Návratnost dotazníku byla 40%.

Položky v dotazníku byly následující:

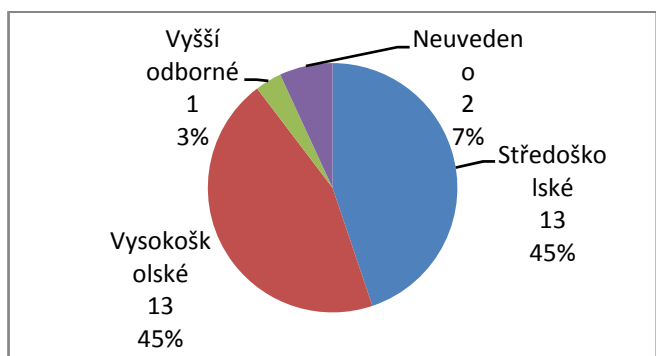
Věková kategorie rodiče



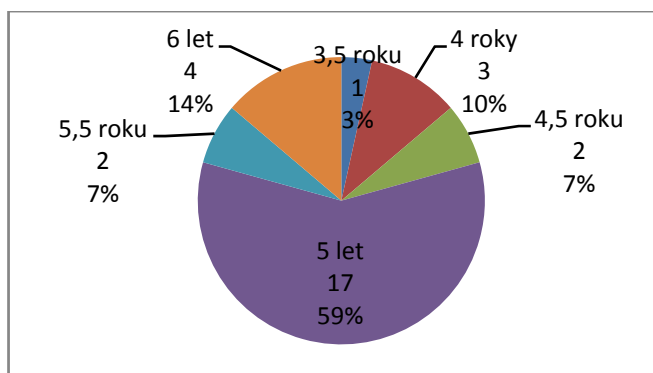
Pohlaví rodiče



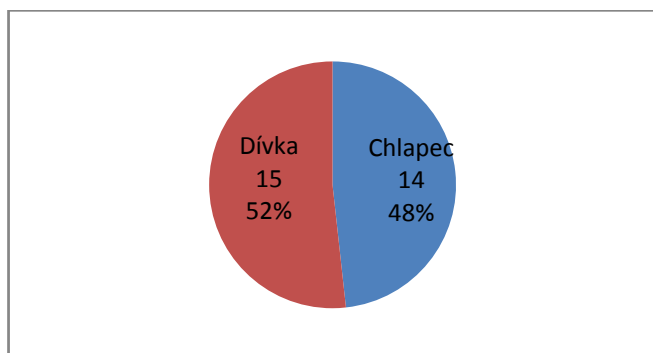
Vzdělání rodiče



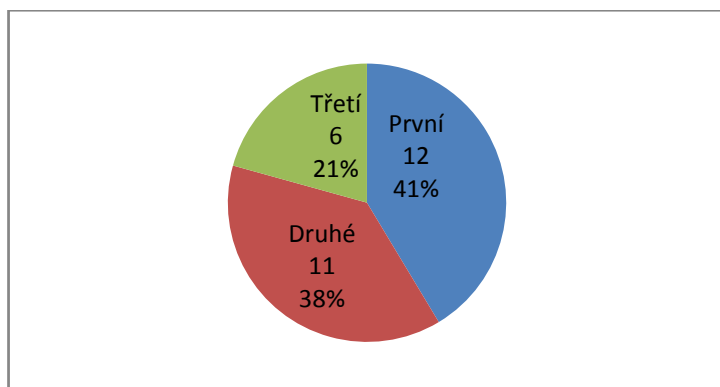
Věk dítěte



Pohlaví dítěte



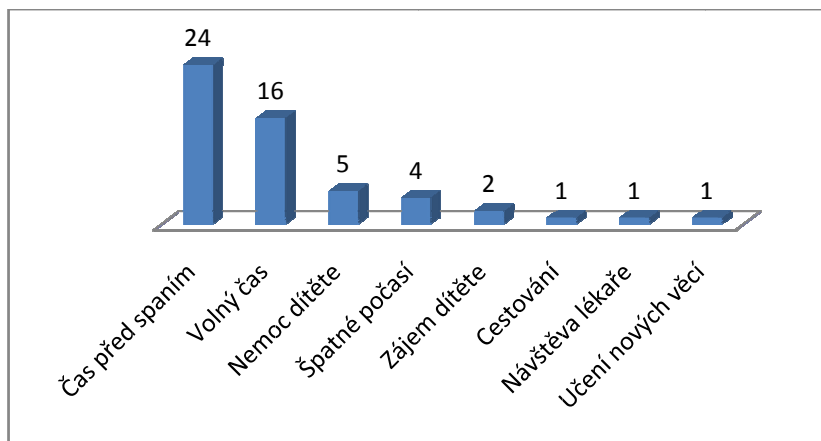
Pořadí dítěte v rodině



Dotazník zodpovědělo 29 rodičů ve věku od 30 do 52 let. Většina dotazovaných byly ženy. Téměř polovina respondentů měla vysokoškolské vzdělání, ostatní středoškolské, jedenkrát vyšší odborné. Věkové složení dětí dotazovaných respondentů bylo 3½ – 6 let.

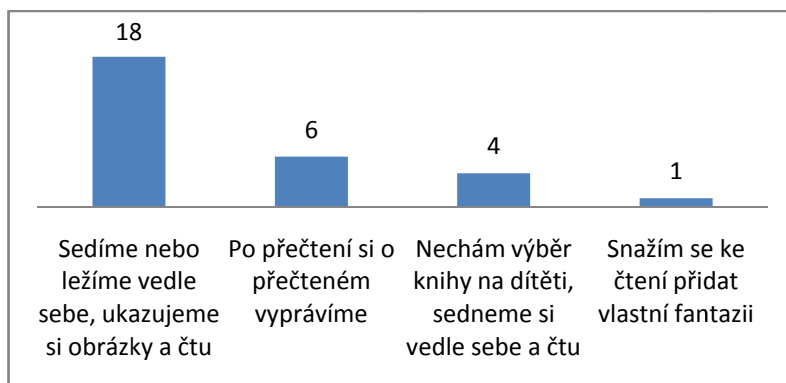
48,28% bylo dívek, 51,72% chlapců. Děti byly v rodině narozené jako první nebo druhé, šest dětí jako třetí.

Graf č. 1: Jaké okolnosti umožňují ve Vaší rodině společné chvíle nad knihou?



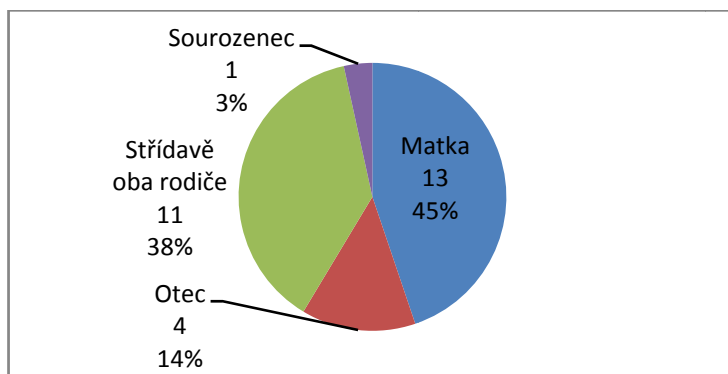
Respondenti nepoužili pouze jednu, ale více odpovědí, pro úplnost jsou všechny zaznamenány. Ukazuje se, že doba, kdy rodiče usedají s dítětem ke knize, je dobou, kdy mají dostatek času, dobou společného klidu a pohody, nejčastěji večer před spaním a o víkendu.

Graf č. 2: Jak při společném předčítání postupujete? Popište.



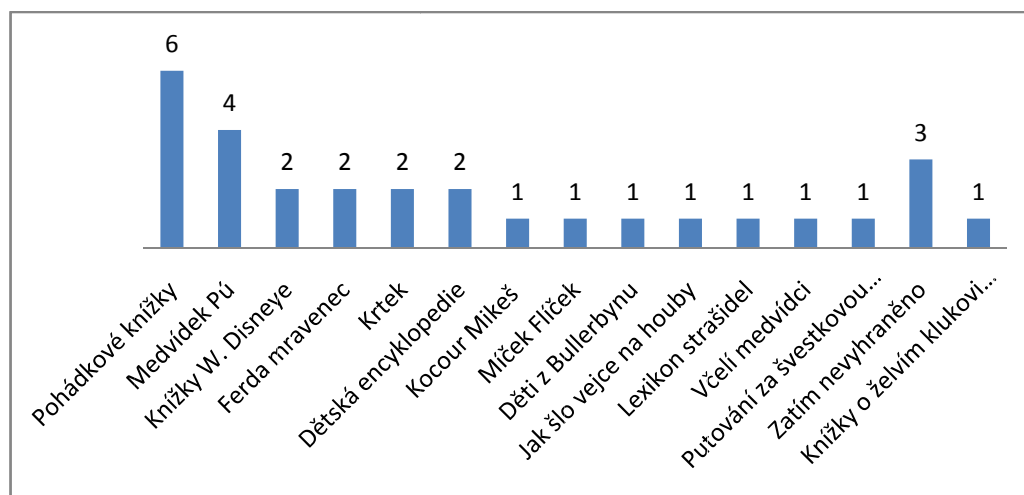
Společné chvíle rodičů s dětmi nad knihou, vzájemná fyzická blízkost pomáhají vytvářet atmosféru klidu, sdílení, bezpečí, komunikace.

Graf č. 3: Kdo ve Vaší rodině dítěti nejčastěji předčítá?



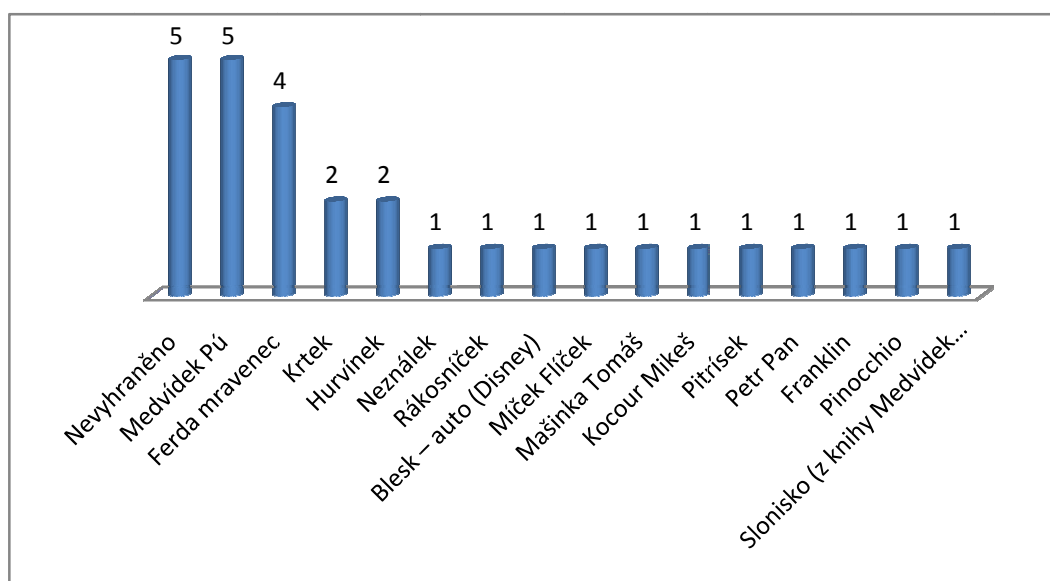
Ukazuje se, že společné chvíle s knihou tráví s dětmi často střídavě oba rodiče, je zajímavé, že zřejmě změnou životního stylu tj., že prarodiče již s mladou rodinou nežijí ve společné domácnosti, nebyli jako nejčastější předčitatelé uvedeni prarodiče.

Graf č. 4: Jaká je nejoblíbenější kniha či autor Vašeho dítěte?



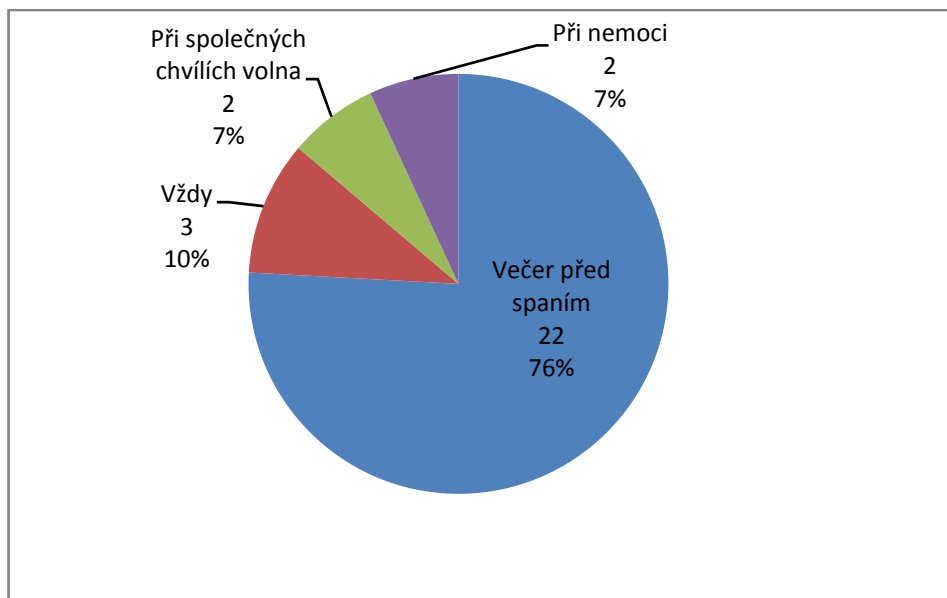
Nejoblíbenějším žánrem předškolních dětí jsou pohádky. Konkrétní tituly zde respondenti neuvedli. Mezi tituly ostatních knížek převládají příběhy nejčastěji se zvířecím hrdinou. Mezi dětmi oslovených respondentů byla převaha předškoláků, kteří pomalu vrůstají do problematiky příběhů s dětským hrdinou.

Graf č. 5: Uveďte jméno oblíbeného literárního hrdiny Vašeho dítěte:

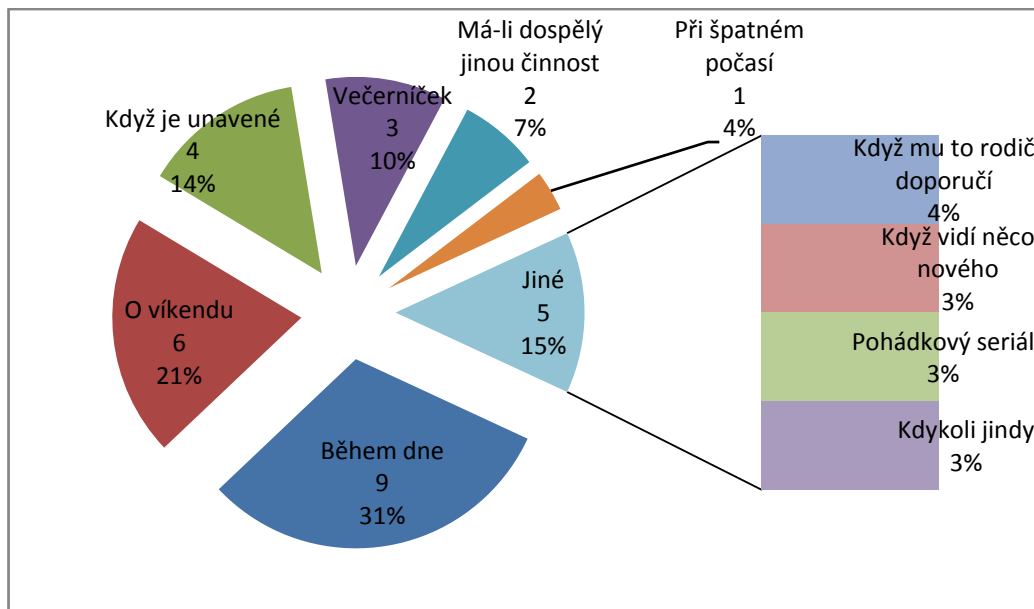


V oblíbenosti literárních hrdinů převažují opět klasičtí hrdinové, kteří mohli být literárními hrdiny jejich rodičů. Nejčastěji Medvídek Pú, Ferda mravenec, Krtek, Hurvínek. Většinu těchto hrdinů mohou děti znát také z televize.

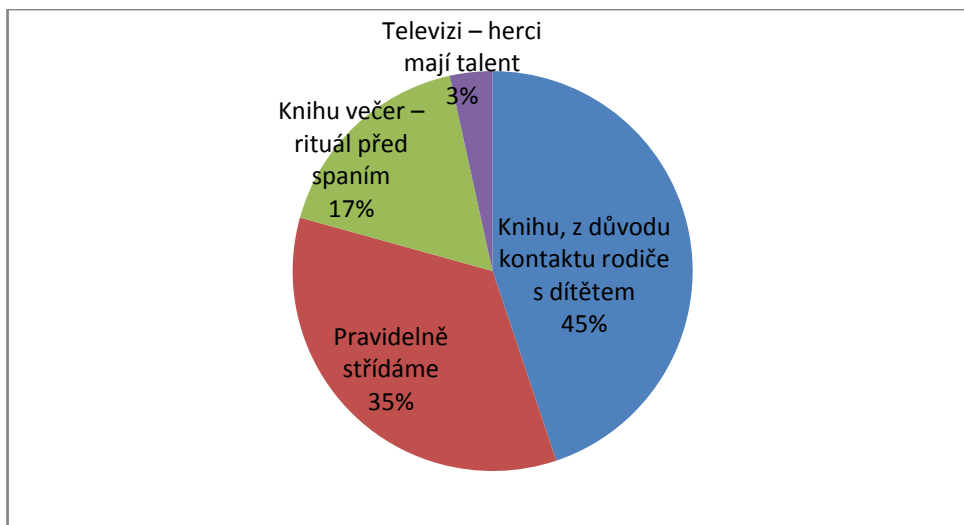
Graf č. 6a: Kdy Vaše dítě upřednostňuje pohádku čtenou rodiči?



Graf č. 6b: Kdy upřednostňuje pohádku sledovanou v televizi?

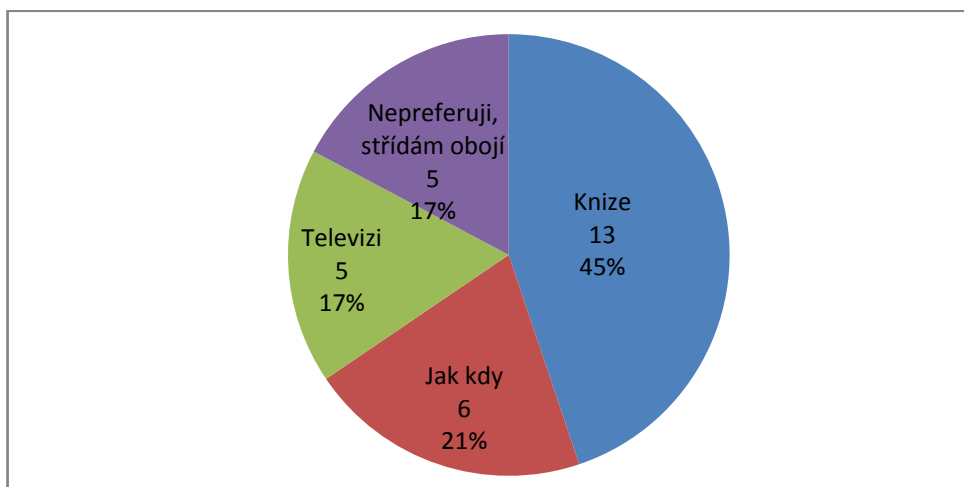


Graf č. 6c: Co upřednostňujete vy jako rodiče. Odůvodněte:



Je zřejmé, že dítě upřednostňuje pohádku čtenou rodiči zejména před spaním a televizi dává přednost během dne. Rodiče upřednostňují knihu, z důvodu kontaktu s dítětem, ale střídají se sledováním televize.

Graf č. 7: Čemu vy sami dáváte přednost, knize nebo televizi?



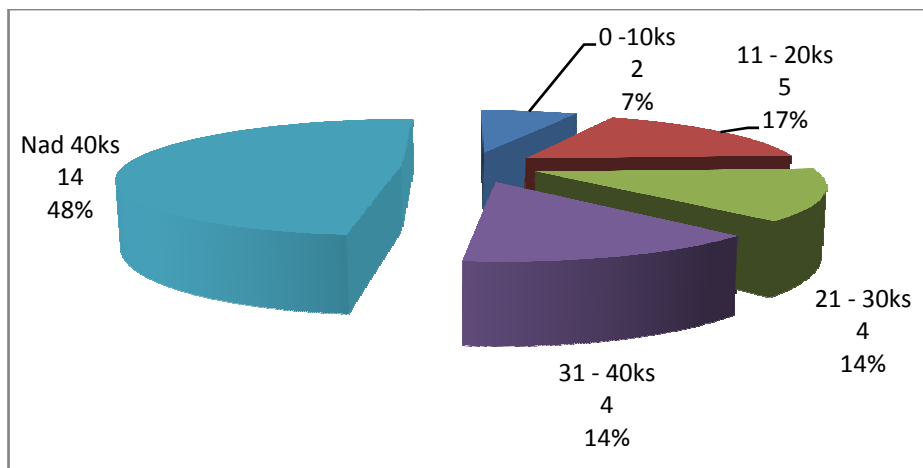
Ukazuje se, že jen menšina rodičů upřednostňuje pouze sledování televize.

Tabulka č. 1: Má Vaše dítě vlastní knihovničku?

Ano	Ne
29	0

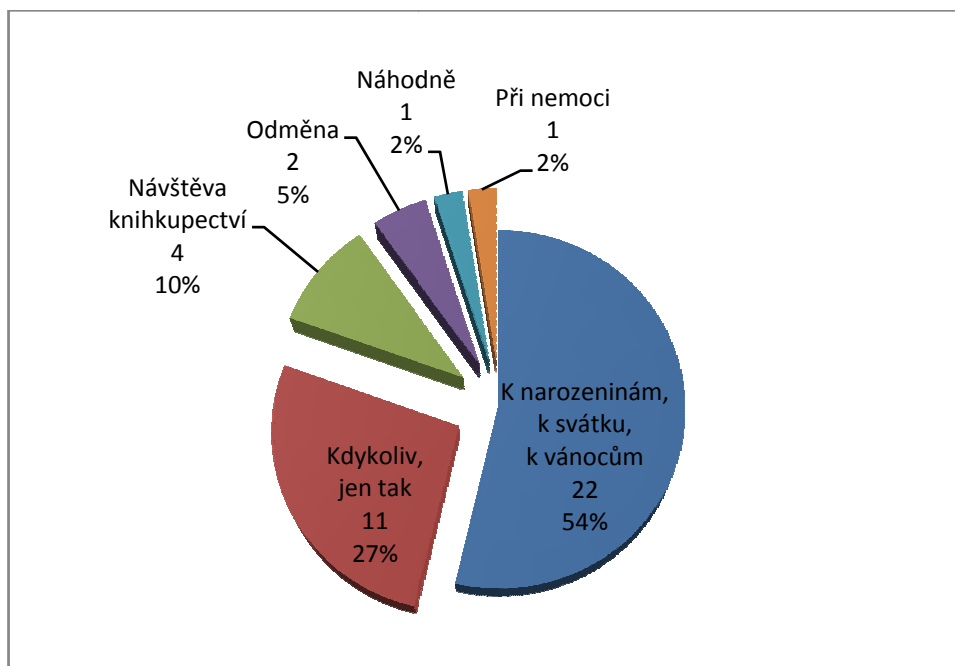
Všechny děti dotazovaných respondentů mají vlastní knihovničku.

Graf č. 8: Uved'te přibližný počet knih v knihovničce Vašeho dítěte:



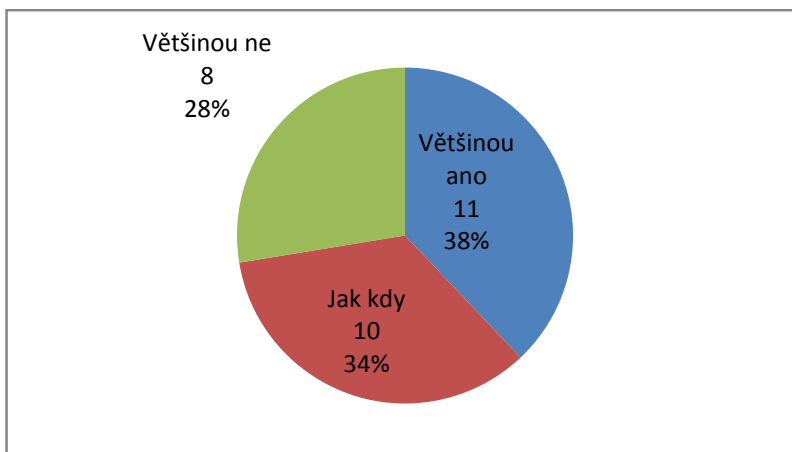
Skoro polovina sledovaných předškolních dětí má ve své knihovničce více než 40 knih.

Graf č. 9: Při jaké příležitosti dostává Vaše dítě knihu?



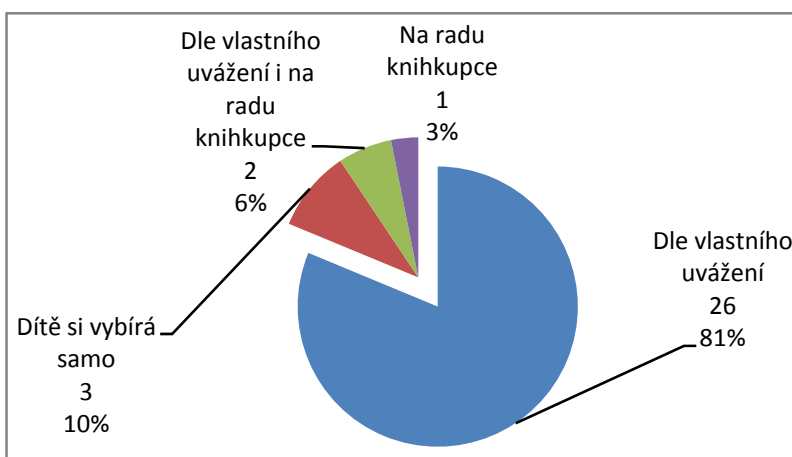
Pro úplnost zde byly opět zaznamenány všechny odpovědi. Je vidět, že kniha jako dárek nechybí u většiny dětí při osobních slavnostních příležitostech, více než třetina dětí dostává knihu i mimo tyto příležitosti. Dle odpovědí například při společné návštěvě knihkupectví, nebo pokud rodič sám objeví zajímavý titul.

Graf č. 10: Berete své dítě při nákupu dětských knih s sebou?



Jen necelá třetina dětí nemá většinou možnost účastnit se nákupu dětských knih.

Graf č. 11: Jak vybíráte knihu pro své dítě?



Rodiče většinou vybírají knihy pro své děti podle vlastního uvážení, dle grafu č. 4, je pravděpodobné, že často čerpají ze zkušeností s knížkami ze svého dětství.

Kapitola 8.1

Závěr

Již překvapivé bylo zjištění, že dotazníky zodpověděli rodiče, z nichž téměř polovina měla vysokoškolské vzdělání. Všichni rodiče byli také starší třiceti let. Tyto dvě okolnosti nepochybně ovlivnily celkové výsledky dotazníku.

Potěšitelné bylo, že rodiče nepodceňují význam knihy v životě předškolního dítěte, že chtějí sdílet chvíle nad knihou společně s dítětem a uvědomují si možnosti a důležitost vzájemného obohacení, které jim tyto okamžiky přinášejí.

Překvapivé bylo zjištění, že většina dotazovaných rodičů odpověděla, že sama dává přednost knize před sledováním televize.

Potěšitelné bylo i zjištění, že rodiče pravděpodobně předávají dětem tituly ze svého dětství, protože mezi oblíbenými knížkami dětí rodiče uváděli klasické stálice dětské literatury.

Nebylo překvapením, že chvílky nad knihou mají děti spojené s pocitem bezpečí, klidu, toho, že na ně rodiče mají čas. Nepochybně proto, upřednostňují tyto chvíle zejména před usínáním.

Překvapivě všechny děti dotazovaných rodičů mají vlastní knihovničku, z nichž více než polovina těchto dětí má v této knihovničce více než čtyřicet titulů. Potvrzením je i důležitost knihy jako dárku při mnoha různých příležitostech, které rodiče přikládají význam. Zajímavé je zjištění, že při výběru knih pro své děti se řídí téměř výhradně vlastním uvážením, doporučení knihkupců nevyhledávají.

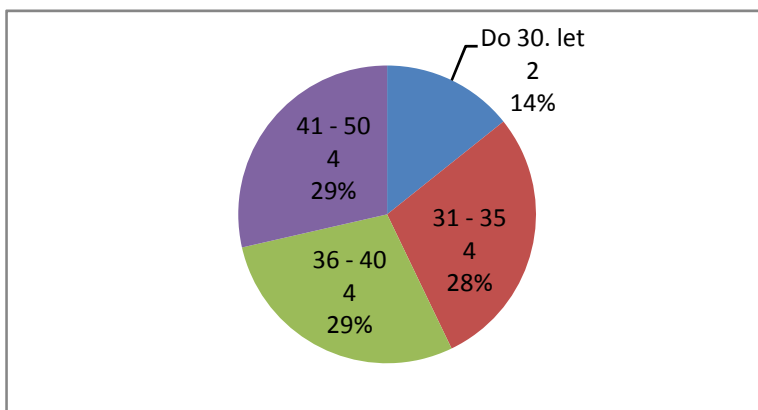
Kapitola 8.2

Dotazníkové šetření učitelek mateřských škol

V listopadu 2008 proběhlo dotazníkové šetření pro učitelky mateřských škol. Tohoto šetření se zúčastnily respondenty z pražských MŠ a okolí a z jihočeského kraje. Návratnost dotazníku byla 100%. Dotazník obsahoval 14 položek (viz. Příloha č. 2).

Položky v dotazníku byly následující:

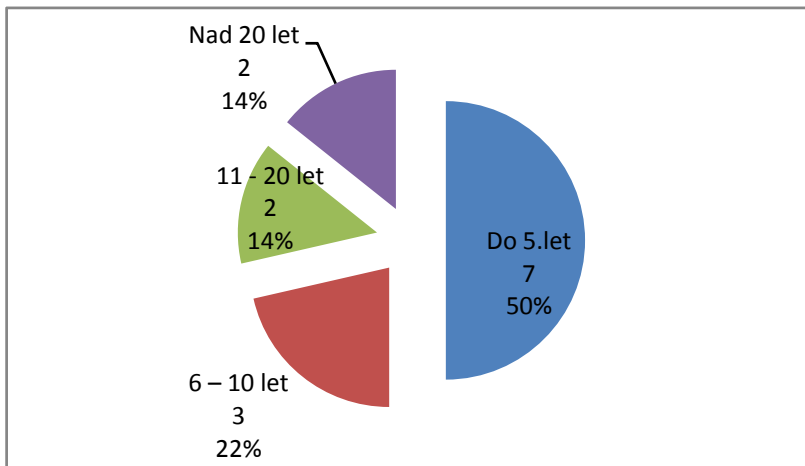
Věková kategorie dotazovaných učitelek mateřských škol



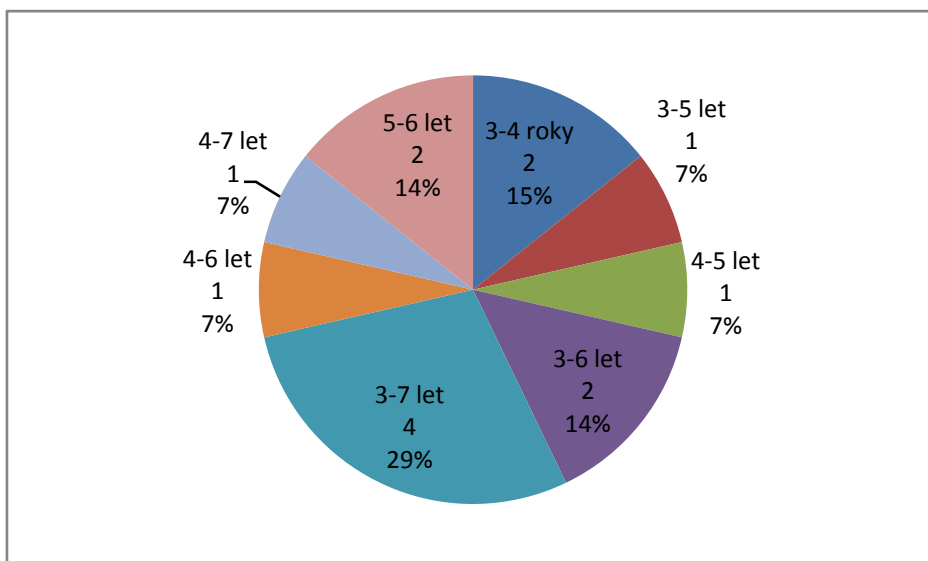
Vzdělání dotazovaných učitelek

Středoškolské	Vyšší odborné
13	1

Délka pedagogické praxe v mateřské škole



Věkové složení dětí řídě

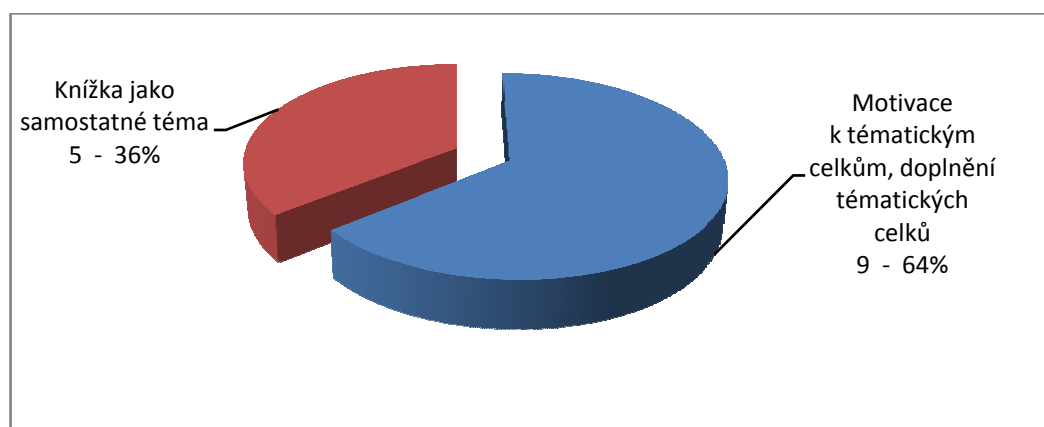


Dotazník zodpovědělo 14 učitelek mateřských škol ve věku od 27 do 46 let. Pouze jedna respondentka uvedla vyšší odborné vzdělání, ostatní středoškolské.

50% dotazovaných respondentek uvedlo délku pedagogické praxe v mateřské škole do 5. let, 50% nad 5 let.

Většina pracuje ve věkově heterogenních třídách.

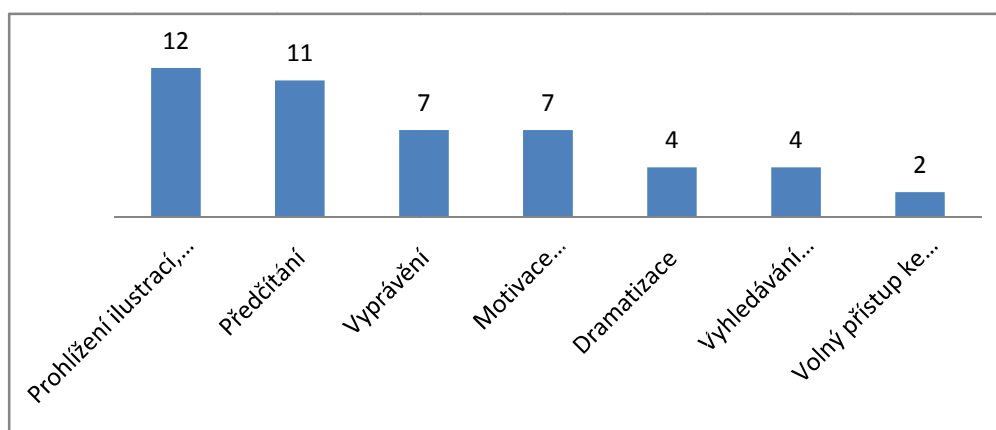
Graf č. 12: Jakým způsobem je výchova k literatuře a literaturou zakomponována v tématech Vašeho třídního vzdělávacího programu?



Ukazuje se, že učitelky využívají práci s knihou při tvorbě a realizaci všech tematických celků.

Graf č. 13: Jaké metody práce s knihou nejčastěji využíváte ve vzdělávací nabídce?

Popište:



Pro úplnost jsou zaznamenány všechny odpovědi, které dotazované respondenty uvedly. V metodách práce s knihou v odpovědích učitelek mateřských škol nejvíce převažuje předčítání a práce s ilustracemi, vyprávění a motivace k činnostem, při kterých dochází k blízkému kontaktu učitelky s dětmi a uplatňování individuálního přístupu.

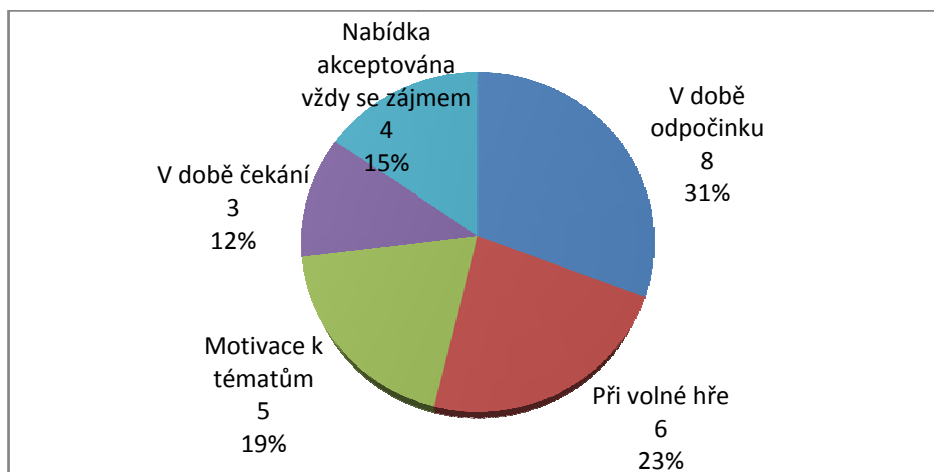
Tabulka č. 2: Mají děti ve Vaší třídě volný přístup k dětským knížkám?

Ano	Ne
14	0

Všechny dotazované respondentky z řad učitelek mateřských škol uvedly, že děti v jejich třídě mají volný přístup k dětským knížkám. Tato podmínka je zároveň splněním požadavku Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání.

Graf č. 14: V jaké situaci můžete dětem nabídnout společnou chvíli nad knihou?

Jak je tato nabídka dětmi akceptována?



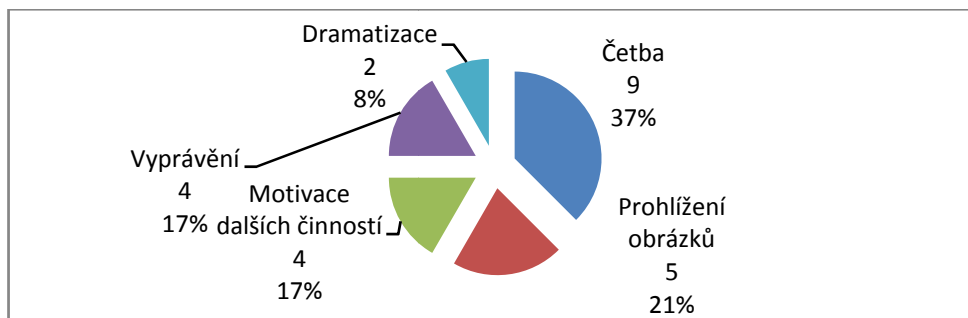
Učitelky se v podstatě shodují s rodiči, že nejčastější společný zájem o knihu je ve chvílích odpočinku nebo v době, kdy se mohou dětem individuálně věnovat.

Tabulka č. 3: Jak zacházejí s knihou děti ve Vaší třídě?

Adekvátně věku	Neadekvátně věku
14	0

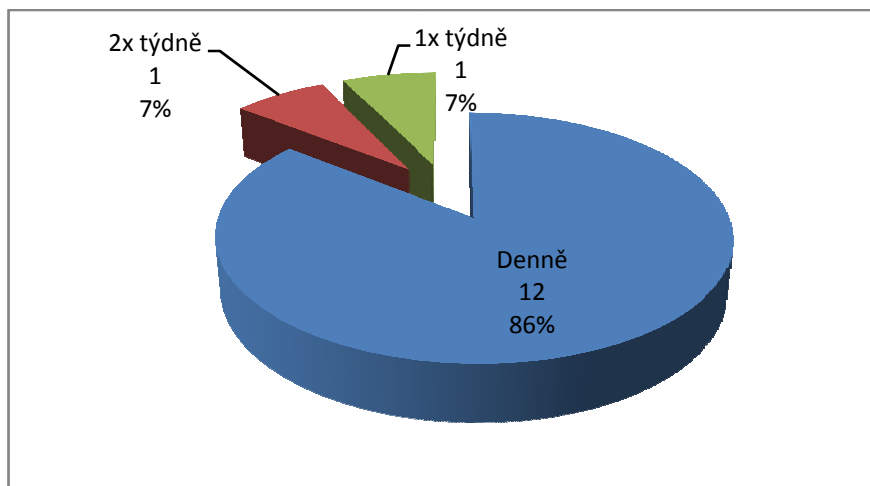
Všechny dotazované učitelky mateřských škol se shodují, že zacházení s knihou dětí v jejich třídě je přiměřené věku.

Graf č. 15: Jakým způsobem pracujete s knihou při řízených činnostech?



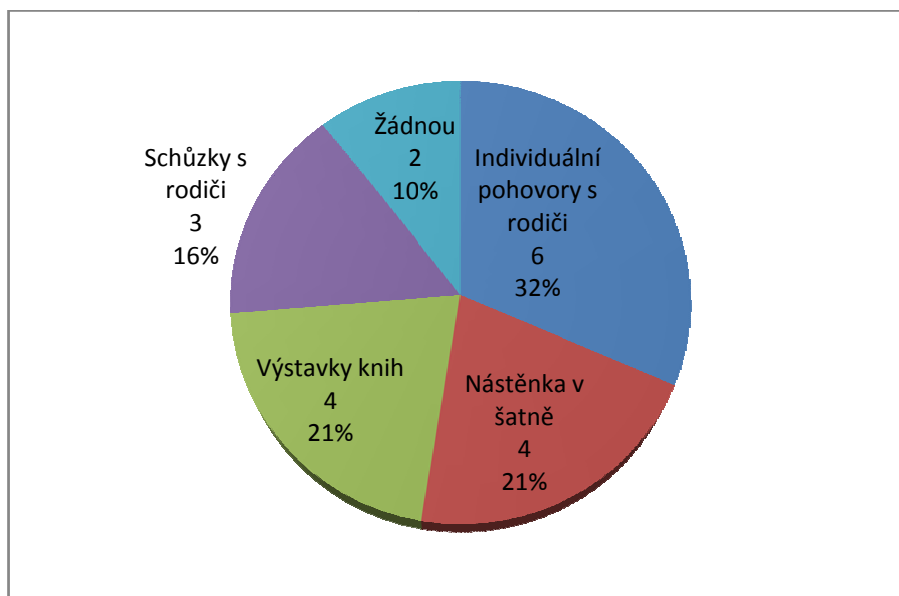
Pro úplnost jsou opět zaznamenány všechny odpovědi, které respondenti použili. Odpovědi posilují zjištěné údaje uvedené v grafu 12.

Graf č. 16: Jak často využíváte přímou práci s knihou (např. při odpoledním odpočinku)?



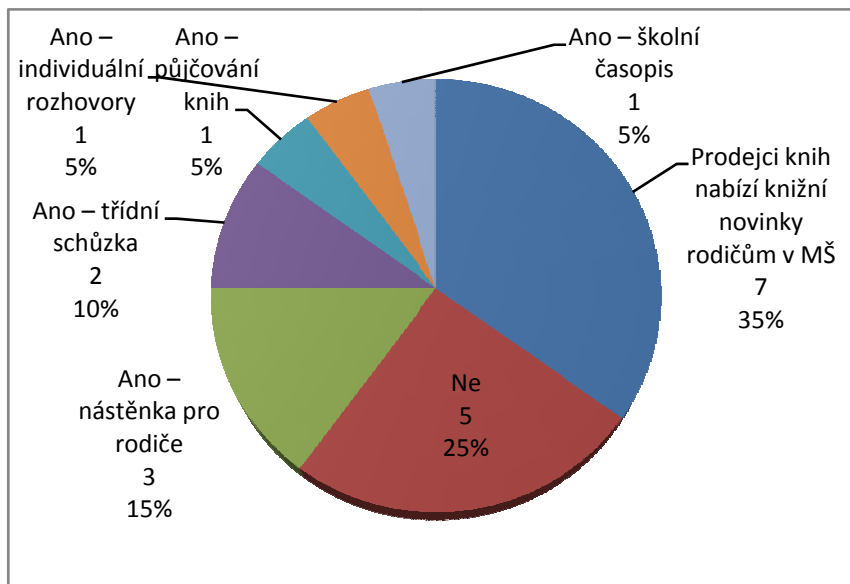
Pro většinu učitelek je dětská kniha nepostradatelná v jejich každodenní práci.

Graf č. 17: Jakou možnost mají rodiče dozvědět se, s jakými knížkami pracujete?



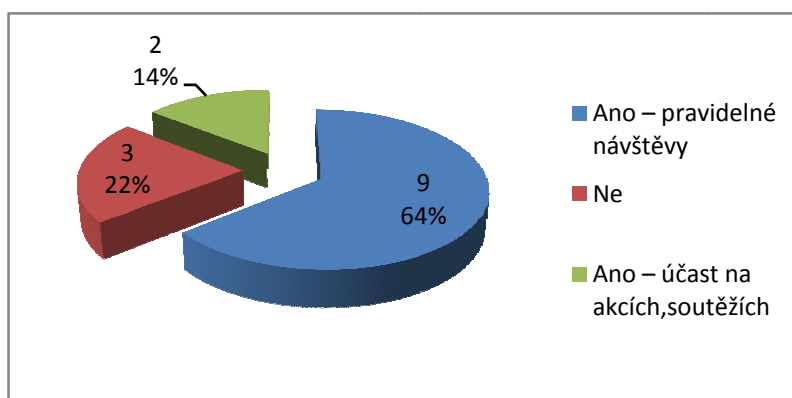
Je vidět, že učitelky mateřských škol přikládají ve většině případů spolupráci s rodiči v této oblasti význam, neboť zveřejňují tituly, na které pak rodiče mohou navazovat v rodinných podmínkách.

Graf č. 18: Informujete rodiče o knižních novinkách, doporučujete rodičům knihy vhodné pro předškolní děti? Pokud ano, jakým způsobem?



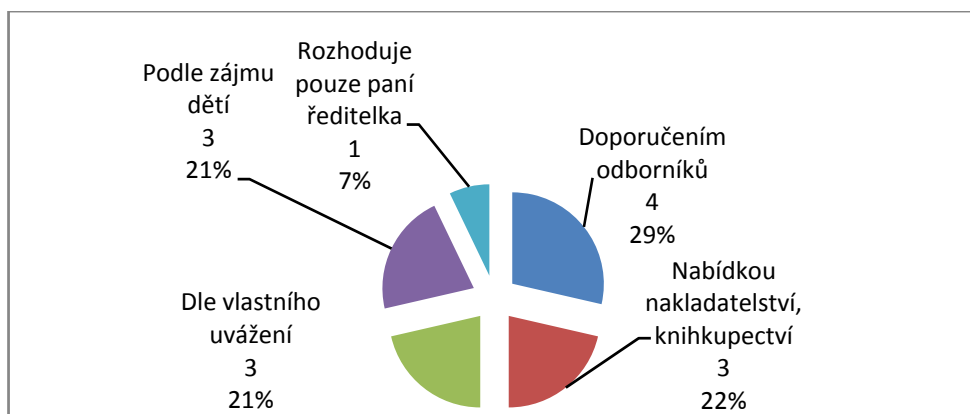
Zde byly pro úplnost opět zaznamenány všechny odpovědi. Pouze 25% dotazovaných učitelek se nezabývá doporučováním či propagací vhodných knih rodičům předškolních dětí, ale ve většině případů mají rodiče možnost dozvědět se, s jakými knihami učitelky pracují (viz. Graf č. 17).

Graf č. 19: Spolupracujete s knihovnou v blízkosti Vaší MŠ? Pokud ano, jakým způsobem?



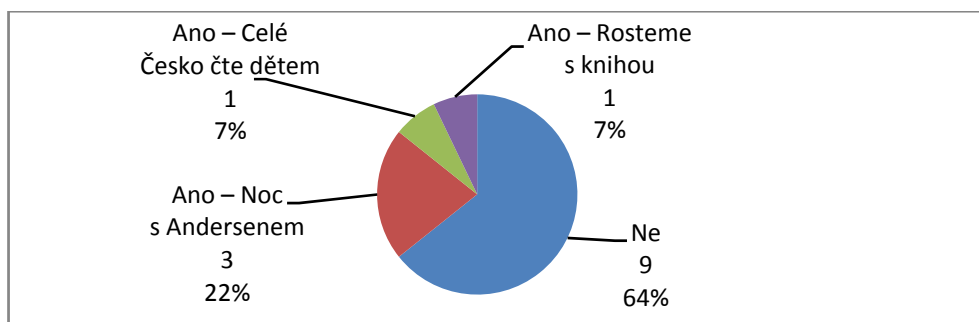
Ukazuje se, že učitelky mateřských škol považují spolupráci s knihovnami za přínosnou, tím, že zde uskutečňují pravidelné návštěvy.

Graf č. 20: Podle čeho se vy sami řídíte při nákupu nových knih ve Vaší MŠ?



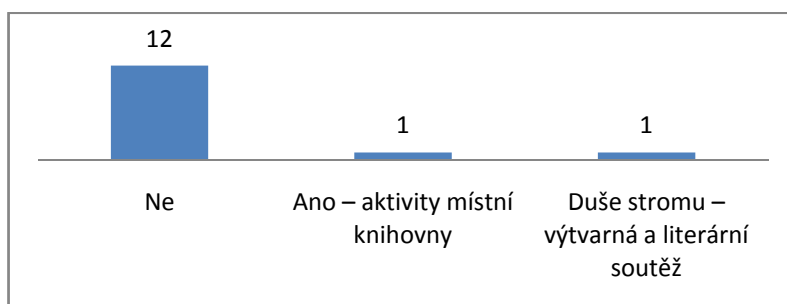
Dotazované učitelky berou při výběru knih pro předškolní děti v úvahu doporučení odborníků, vlastní uvážení a vycházejí také ze zájmu dětí.

Graf č. 21: Zapojila se Vaše MŠ do některého z těchto projektů – „Celé Česko čte dětem“, „Rosteme s knihou“, „Noc s Andersenem“? Pokud ano, uveďte, jakým způsobem?



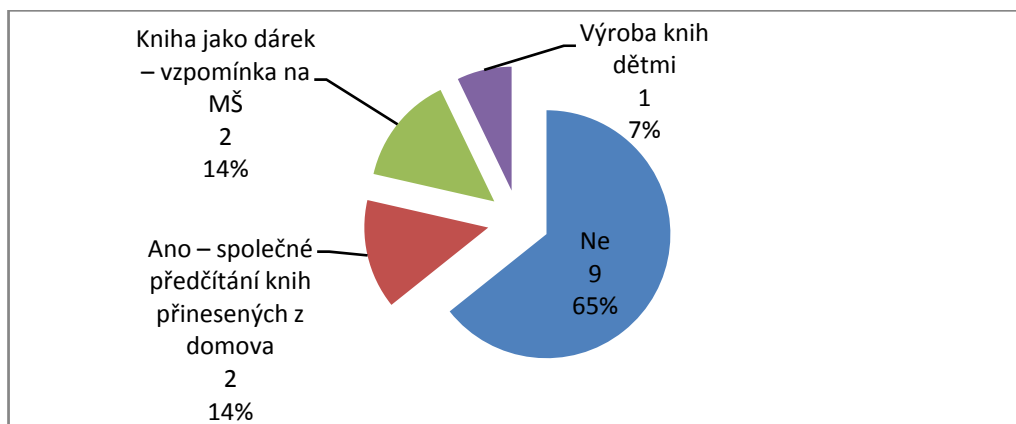
Je patrné, že celostátní akce na podporu dětského čtenářství nejsou zatím v povědomí předškolní učitelské veřejnosti příliš rozšířené, ví o nich a využívá je pouze 36% dotazovaných.

Graf č. 22: Případně do jiného projektu podporujícího čtenářství? Uveďte.



Uvedené odpovědi posilují závěry z položky č. 24.

Graf č. 23: Má vaše MŠ nějakou vlastní aktivitu v oblasti rozvoje čtenářství u předškolních dětí?



Třetina dotazovaných respondentek vychází z knihy jako z hodnoty, ostatní jiné vlastní aktivity neuvádějí.

Kapitola 8.3

Závěr

Potěšitelné bylo zjištění, že pro většinu učitelek je kniha nepostradatelným průvodcem jejich práce s dětmi. Každodenní předčítání považují za samozřejmou součást dne. Tou je i stoprocentně volný přístup k dětským knihám. Výchova k literatuře má své místo jako součást tematických celků.

Nebylo překvapením, že spontánní zájem o knihu ze strany dětí i učitelek je v době odpočinku nebo v době, kdy se učitelky mohou dětem individuálně věnovat.

Potěšitelné dále bylo, že většina učitelek přikládá v této oblasti význam spolupráci s rodiči, zveřejňováním titulů, se kterými pracují a doporučováním knih vhodných pro předškolní děti.

Uspokojivý byl také fakt, že většina učitelek spolupracuje s veřejnými knihovnami. Oproti rodičům se učitelky při výběru knih pro děti častěji řídí doporučeními odborníků, knihovníků a vycházejí také ze zájmu dětí.

Podle výsledků dotazníku, nejsou, dle předpokladu, zatím mezi učitelkami mateřských škol příliš rozšířené celostátní akce na podporu dětského čtenářství.

Ví o nich a využívá je pouze 40% dotazovaných respondentek.

Kapitola 8.4

Rozhovor s dětmi před zahájením projektu

V době od 3. do 7.11. 2008 proběhlo skupinové interview s dětmi ve dvou třídách mateřské školy v okrajové části Prahy. Rozhovor probíhal na základě stanovených otázek (viz. Příloha č. 3). V této části práce jsou předloženy pouze výsledky.

Odpovědi dětí z jednotlivých tříd jsou označeny jako A a B.

Ve třídě A následně proběhl projekt s názvem „Kamarád knížka“.

Kapitola 8.5

Vyhodnocení rozhovoru s dětmi

Naprostá většina dětí z obou tříd na otázku Kdy se stane , že vám doma někdo čte?, odpověděla večer či před spaním.

V odpovědích na otázku Kdo vám doma čte?, převažují v odpovědích dětí z obou tříd rodiče. Jako nejmilejší knížky uváděly děti v obou třídách nejčastěji klasické knížky dětské literatury Medvídek Pú, Maxipes Fík, Kocourek Modroočko, Mikeš, Mach a Šebestová, Červená karkulka, Rákosníček a další.

Ve třídě A, kde následně probíhal projekt, volily děti často jako nejmilejší knížku Povídání o pejskovi a kočičce (4x), proto je autorka zvolila jako průvodce celého projektu.

Všechny děti dále uváděly, že mají doma svou knihovničku, v jednom případě, ve třídě B, společně s rodiči. Děti ve třídě A ihned spontánně popisují, jak knihovnička vypadá.

Mezi knížkami, na které si děti vzpomněly, že ve své knihovničce dále mají, převažovaly a opakovaly se v obou třídách opět klasické tituly dětské literatury: Ferda mravenec, Maxipes Fík, Krtek, Medvídek Pú, Honzíkova cesta, Bob a Bobek, Mach a Šebestová a další.

Většina dětí v obou třídách odpovídala, že televizi sleduje během dne, čtení rodičem opět naprostá většina dětí preferuje večer.

Pro všechny děti je nová kniha dárkem k významným příležitostem nebo odměnou.

Ve třídě A děti navíc odpovídaly, že jsou rády, když dostanou novou knížku.

Většina dětí z obou tříd odpovídala, že si chodí s rodiči vybírat nové knížky.

Jako nejmilejší knížku ve školce, většina dětí ve třídě A uváděla Martínkovu čítanku, která byla aktuálně čtena, 1x encyklopedie o dinosaurech.

Ve třídě B byl výběr pestřejší, 2x Puk a duha, Pohádky bratří Grimmů, O dědovi Mrázovi, dětské časopisy. Ve třídě A neuváděly děti nic, co by se jim v knížkách ve školce nelíbilo, ve třídě B se objevila strašidelnost, zosobnění ošklivosti (ropuchy). K tomu, aby mohly děti paní učitelku při předčítání poslouchat, uváděly, že potřebují klid, vidět na obrázky – ve třídě A, tmu k usnutí, příjemný hlas, tichý hlas, pohodlí – ve třídě B

Na otázku Co se vám vůbec nelíbí?, děti ve třídě A nedokázaly odpovědět nebo odpovídaly „nic“.

Ve třídě B se dětem nelíbí hlasitost, rychlost čtení, když se paní učitelka na někoho zlobí, když někdo vyrušuje.

Na otázku Co se s knížkami může dělat?, odpovídaly děti ve třídě A: prohlížet, dívat se na obrázky. Ve třídě B odpovídaly děti více variant: číst, prohlížet, hrát si, zabalit k vánocům, nosit, předčítat nemocným, brát ji do postele, zakládat záložku, ukládat na své místo.

Na otázku Co se s knížkami dělat nesmí, odpovídaly děti: trhat, pohazovat, skákat po nich – ve třídě A, ve třídě B navíc přidaly: drobit na ni, malovat do ní, ohýbat rohy.

Na otázku Proč se to s knížkami dělat nesmí, odpovídaly děti ve třídě A: nemohli bychom si číst pohádky, ve třídě B: zničili bychom je, rodiče by se zlobili, nemohli bychom si číst, když by nám bylo smutno.

Z výsledků rozhovorů je patrné, že děti mají rády knížky. Oblíbené jsou mezi dětmi tituly, které v naprosté většině znali i jejich rodiče.

Je vidět, že děti mají ke své domácí knihovničce citový vztah, protože většina ihned začala popisovat, jak vypadá.

Naprostá většina dětí má chvíle nad knihou s rodiči spojené s usínáním.

Pro všechny dotazované děti je knížka dárkem, odměnou, ze které mají radost.

Při uvádění nejmilejších knih a toho, co se dětem v knížkách nelíbí, se potvrdilo, jak důležitá je role dospělého při předkládání a interpretaci knížky dítěti.

Ve třídě A uváděly jako nejmilejší knížku, kterou právě s učitelkou četly – jsou spokojeny s četbou učitelky. Ve třídě B uváděly i to, co se jim v knížkách nelíbí, co jim nahání strach a hrůzu – strašidelnost, ošklivost.

Z odpovědí na otázku, co děti potřebují, aby paní učitelku mohly poslouchat je patrné, že ve třídě B mají děti předčítání učitelky spojené spíše s usínáním. Lze odvodit, že všechny děti mají rády klid, pohodu a pocit, že učitelka čte jen jim.

Dle odpovědí na otázky ohledně chování ke knihám, je patrné, že děti mají ke knížkám empatický vztah, uvědomují si důležitost péče o knihy, i když v některých případech si ji ještě neumějí úplně zdůvodnit.

Přesný záznam rozhovorů viz. Příloha č. 3.

Kapitola 8.6

Projekt „Kamarád knížka“

V době od 10. do 28.11. 2008 proběhl ve třídě A projekt s názvem „Kamarád knížka“. Podrobný popis projektu viz. Příloha č. 4.

Cílem projektu bylo zjistit, jaký je vztah dítěte předškolního věku ke knize a literatuře, jaká je jeho vnitřní motivace. Zároveň rozvíjet a upevňovat lásku k literatuře. Vzbuzovat zájem o psanou podobu jazyka. Rozvíjet dovednosti, které předcházejí čtení a psaní, jemnou motoriku. Učit se soustředěně naslouchat, přemýšlet o věcech, formulovat své myšlenky, vyjadřovat své prožitky a fantazii. Umět pracovat s informacemi, řešit problémy. Rozvíjet řečové a komunikační dovednosti.

Očekávané výstupy:

- Vyjadřovat své prožitky, myšlenky, názory, fantazii – slovně, výtvarně.
- Přemýšlet o věcech, pracovat s informacemi, řešit problémy
- Mít povědomí o znakových systémech
- Umět vymyslet piktogram
- Prožívat radost při poslechu, práci s knihou
- Uvědomovat si prožitek sdílení s blízkým člověkem
- Mít úctu ke knize, vědět, jak se k ní chovat, jak o ni pečovat
- Soustředěně naslouchat
- Spolupracovat s kamarádem
- Osvojovat si věku přiměřené praktické dovednosti při manipulaci s knihou, péči o ni

Věková skupina: 4 – 6 let

Časový rozsah: 3 týdny (10. – 28.11. 2008)

Cílem 1. týdne (10. – 14.11. 2008) realizace projektu z hlediska výzkumného šetření bylo zjistit, jaký rozhled mají děti v oblasti dětské literatury určené pro předškolní věk, s jakými knížkami se setkávají doma, jak často a v jakých situacích je jim doma předčítáno. Jaké mají oblíbené knížky. Jaké místo ve svém životě děti přisuzují knížce

Realizované činnosti 1. týdne:

- Pohádkové postavy se ztratily ze svých knížek
- Rozhovory s pejskem a kočičkou
- Moje nejmilejší knížka z domova
- Výstavka knih z domova
- Seznamování s knížkami dětí z domova, četba ukázek, soustředěný poslech
- Co by se stalo, kdyby všechny knížky zmizely ze světa
- Seznámení s písni S knihami se kamarádím – poslech
- Seznámení s písničkou Pěkně od začátku – poslech a zpěv
- Hrajeme si s písmenky, Kdo tu bydlí, Hlásková honička (předškoláci)

Vyhodnocení 1. týdne projektu

Realizované činnosti a rozhovory ukázaly, že děti znají pohádky v předložených pohádkových knížkách z televize. Polovina dětí znala pohádky z knížek.

Z rozhovorů dále vyplynulo, že čtení z knížek doma, mají děti spojené pouze s usínáním. Většina odpovědí zněla: „Mám rád, když mi někdo (maminka) čte, lépe se mi usíná, hezky to uspává.“

Děti se zájmem nosily oblíbené knížky z domova: Maxipes Fík, Kocour Mikeš, Maková panenka, Kocourek Klubko, Putování za švestkovou vůní, Obrázkové pověsti, Vánoční příběhy od zahraničních autorů, leporelo Traktor, O mašince Tomášovi, Budulínek (Pleva), Kozi příběh, 4x pohádky V. Disney, 5x encyklopedie, 2x klasické pohádky. Děti představovaly své knížky formou hádanky, tato činnost byla velice oblíbená. Ze všech knížek jsme si přečetli ukázky. Je zajímavé, že část dětí preferuje jako své nejoblíbenější knížky encyklopedie a uvádí je i jako četbu s rodiči před spaním. Jinak se objevovaly tituly klasické dětské literatury. Oblíbené jsou knihy s obrázky V. Disney, které děti znají z filmových zpracování.

Děti si rády prohlížely knížky z výstavky, bylo však nutné stále připomínat pravidla, jak s knížkami zacházet.

V odpovědích na otázku „Co by se stalo, kdyby všechny knížky zmizely ze světa“ bylo patrné, že děti si uvědomují důležitost knih ve svém životě a mají k nim citový vztah, uvědomují si i jejich funkci vzdělávací. Odpovědi: „Byli bychom hloupí. Bylo by nám při usínání smutno, nevěděli bychom, jak se chovat k ptáčkům, aby v zimě neumřeli hladem, nemohli bychom si zahrát pohádky, neznali bychom kytičky, neznali bychom houby, brácha by nemohl hrát na kytaru.“

Cílem 2. týdne (17. – 21.11. 2008) realizace projektu z hlediska výzkumného šetření bylo zjistit, jak děti zaujme návštěva knihkupectví, o jaké knihy budou projevovat zájem. Zda budou natolik zaujaté, že tento svůj zájem budou ochotné přenést do hry. Dále zjistit, zda si děti dokáží vytvořit vztah i ke staré knížce. Zda si budou vytvářet vztah ke knize také s ohledem péče o ni.

Realizované činnosti 2. týdne:

- Kde si můžeme knížky koupit – návštěva knihkupectví
- Námětová hra Na knihkupectví
- O knížce, která tence plakala
- Pokračování v seznamování s knížkami přinesenými dětmi z domova – vlastní představování dětmi, soustředěný poslech
- O knížce, která tence plakala

- Zpěv písniček Pěkně od začátku, S knihami se kamarádím
- Seznámení s říkankami Nejmenší čtenáři, Knížka
- Hledáme předměty s básničkou, Vymýšlíme slova, která veze vláček (předškoláci)

Vyhodnocení 2. týdne projektu

Návštěva knihkupectví děti zaujala, většina dětí v tomto konkrétním, jejich bydlišti nejbližším knihkupectví nebyla. Pojem knihkupectví však znaly, věděly, k čemu slouží a všechny již někdy v nějakém knihkupectví byly. Dle rozhovoru s knihkupcem, nelze specifikovat, jaké tituly rodiče pro předškolní děti vybírají, žádané je prý naprosto vše, co je v nabídce. Děti nejvíce upoutaly tituly s výraznými ilustracemi, ve většině případů líbivé, na hranici vkusu typu Barbie na plese, Spiderman. Na koupi společné knížky byl problém se domluvit, každý se dožadoval jiné knihy. Nakonec děti souhlasily s pohádkovou knížkou představenou učitelkou Pohádky před spaním, zaujal je jejich obsah (pohádky o zvířátkách, strašidlech apod.) i ilustrace. Je zde patrná důležitost role dospělého. Zaujetí dětí knihkupectvím bylo zřejmé i v dalších dnech, ve kterých hlásily, že knihkupectví již navštívily s rodiči.

Námětová hra Na knihkupectví děti velmi nadchla. Stala se součástí repertoáru her této třídy, je i nadále častou součástí volné hry. Děti se při ní nejen učí spolupracovat, komunikovat, přemýšlet, seznamovat se s knížkami, ale bylo vidět i postupné zlepšování péče o knihy, děti se k nim chovaly opatrněji, ukládaly je na místo, byly pečlivější.

Při činnosti O knížce, která tence plakala některé děti chtěly knížce pomoci, tím, že ji odnesou do opravy, ostatní děti vymýšlely, jak by jí mohly pomoci samy. Nakonec dva chlapci knihu společně slepili, vyrobili jí nový hřbet a desku, na kterou pak každé z dětí, (nápad vyšel od dětí), nakreslilo malý obrázek. Děti tuto hru velmi prožívaly, chovaly se ke knížce s citem, empaticky. Knížku (100 nejkrásnějších pohádek různých autorů s ilustracemi A. Kašpara) si děti velice oblíbily. Stále se k ní vracíme. Ke společnému přečtení si děti vybraly pohádku O Palečkovi. Některé děti k ní nakreslily ještě obrázek.

Cílem 3. týdne (24. – 28.11) realizace projektu z hlediska výzkumného šetření bylo zjistit, jak budou děti vyjadřovat svůj prožitek ze sledované pohádky. Jak ze čtené pohádky. Který prožitek si vyberou k výtvarnému ztvárnění. Jak na děti zapůsobí návštěva knihovny, zda bude pro ně toto prostředí známé z návštěv s rodiči, zda budou vědět, jaký je rozdíl mezi knihovnou a knihkupectvím. Jaké knihy děti zaujmou. Jaký je zájem dnešních dětí o četbu z pohledu knihovnice. Jak děti zaujme hra na spisovatele a zda budou chtít realizovat výrobu vlastní knížky. Pochopení slova spisovatel, ilustrátor.

Realizované činnosti 3. týdne:

- Shlédnutí pohádky na DVD, čtené v knize
- zachycení prožitku
- Návštěva veřejné knihovny
- Výtvarná chvílka V knihovně
- Hrajeme si na knihovnu
- Námětová hra Na knihovnu
- Kdo knížky vymýšlí
- Hra Na spisovatele
- Na ilustrátora – výroba vlastní knížky
- Hledáme své ztracené písmenko (předškoláci)
- Seznámení s básničkou Hrajeme si s knížkami
- Zpívání a recitování pro radost S knihami se kamarádím, Pěkně od začátku, Nejmenší čtenáři, Knížka

Vyhodnocení 3. týdne projektu

Výběr pohádek ke shlédnutí na DVD a k přečtení se uskutečnil na základě hlasování dětmi. Děti vybíraly z knížek a DVD, které si přinesly z domova. Pro čtenou pohádku byl vybrán příběh z knížky Ch. Awdryho O mašince Tomášovi. Pro pohádku na DVD děti zvolily Divoké sny Maxipsa Fíka. Počet zúčastněných dětí byl 15. 9 dětí si pro výtvarné zachycení prožitku vybralo pohádku na DVD, 6 dětí pohádku čtenou. Zajímavé bylo zjištění, že verbálně děti lépe vyjadřovaly prožitek – co se jim v pohádce

líbilo, z pohádky čtené, než z pohádky sledované na DVD. Po pohádce čtené měly k tomuto sebevyjadřování větší chuť. Všechny kresby byly velmi obsažné (ukázky viz. Příloha č. 10) a vyjadřovaly děj nebo charakteristiku zvolené pohádky.

Návštěva knihovny děti velmi zaujala. S rodiči knihovnu navštěvují pouze dvě děti. Rozdíl mezi knihovnou a knihkupectvím děti uměly vyjádřit, některé již znaly knihovnu z návštěv mateřské školy.

Knihovnice dětem vysvětlila proces půjčování knih, i jak se knihy do knihovny dostanou. Ve studovně měla pro děti připravenou nabídku všech žánrů knih vhodných pro předškolní věk (fotografie – viz. Příloha č. 7).

Oproti knihkupectví si zde děti mohly knihy volně, dosytnosti osahat, prohlížet, povídat si o nich navzájem, s učitelkou i knihovnicí. Všechny děti byly touto činností opravdu zaujaté a soustředěné. Z pozorování dítě i rozhovorů s nimi bylo zřejmé, že nejvíce je zaujaly encyklopedie o zvířatech a mladší děti knížky o Krtkovi.

Dle rozhovoru s knihovnicí půjčování dětských knížek podléhá módnosti – před 10. lety si děti, již čtenáři, hodně půjčovaly knížky od Disneye, po té fantazijní (Harry Potter apod.), nyní knihy s rytířskou tematikou. Na tyto vlny má bezesporu vliv televizní obrazovka. V předškolním věku, dle knihovnice, rozhodují o výběru hlavně rodiče. Dle pozorování, si děti vybírají hlavně podle ilustrací, které je zaujmou. Jako potěšitelné uvedla knihovnice zjištění, že počet dětských čtenářů rok od roku stoupá. Při hře na knihovnu – třídění knížek – bylo pracováno s předškoláky. Vymyšlení piktogramů děti bavilo, dokázaly vystihnout podstatu piktogramu. „Průkazku“ vyráběl každý dle své fantazie. Při námětové hře Na knihovnu se opět potvrdila změna vztahu dětí ke knihám. Děti se začaly chovat ke knihám mnohem šetrněji a byly pořádnější v jejich ukládání.

Vyvrcholením projektu byla společná hra Na spisovatele a ilustrátora – výroba vlastní knížky.

Do tvorby společně vymyšlené pohádky se, přes počáteční nesmělost, zapojily všechny děti. Při vymyšlení, o čem pohádka bude, se děti shodly na tématu „zvířátek“ (potvrzení nejoblíbenějšího tématu předškolního věku). Zkušenosti dětí se odrazily v názvu i tématu pohádky. Mateřská škola se nachází v blízkosti lesa, který mají děti možnost denně při vycházkách poznávat. Vymyslely pohádku Zvířátka v lese (text pohádky viz. Příloha č. 5).

Přenesení textu pohádky do výtvarné podoby bylo náročnou záležitostí, hlavně pro mladší děti, ale všechny děti práci dokončily (ukázky viz. Příloha č. 9).

Na závěr jsme se s dětmi domluvili, že knížky použijeme jako dárek a překvapení pro rodiče k blížícím se vánocům.

Kapitola 8.7

Rozhovor s dětmi po skončení projektu

Po skončení realizovaného projektu Kamarád knížka proběhlo skupinové interview s dětmi ve třídě A, ve které byl projekt realizován. Rozhovor probíhal na základě stanovených otázek (viz. Příloha č. 6). V této části práce předkládám pouze výsledky.

Kapitola 8.8

Vyhodnocení rozhovoru

Na otázku zda děti vědí, kde se knížky prodávají, znala většina správnou odpověď, pouze dvě děti zaměnily název knihkupectví za knihovnu. Děti aktivně odpovídaly, jak by postupovaly při nákupu knížky – pozdravit, vybírat knížku očima, podle obrázků, podle ceny, nakonec zaplatit. Dále uváděly, že si můžeme nechat poradit od pana prodavače, dvě děti použily výraz knihkupec, v případě, že knížku, kterou chceme, nevidíme nebo nevíme jakou si vybrat. Šest dětí uvedlo, že bylo na základě naší návštěvy s rodiči v knihkupectví, které jsme společně navštívili. Uváděly konkrétní knížky, které zde s rodiči koupili – „Asterixe sestřenici k narozeninám, knížku o Pinoccioví, o pejscích, omalovánky Robinovi k narozeninám“. Všechny děti si pamatovaly správný název knihovny. Sedm dětí uvedlo, že bylo po naší společné návštěvě s rodiči v knihovně. Uváděly, že si zde půjčily tyto knížky: Bob a Bobek, O mašince Tomášovi, O sněhuláčkoví, O Sněhurce 2x, pohádky 2x.

Na otázku Kterou knížku z těch, co máme ve školce, máte doma?, odpovídaly děti: Martínkova čítanka, Sněhurka, Kocour Modroočko, Neználek, Krtek a autíčko, Karkulka, Rumcajs.

Největší zájem ve školkové knihovničce mají děti, dle odpovědí, o tyto knížky: Dinosauři 9x, O vodníku Brčálkovi, Krtek a autíčko, Sněhurka.

Děti uváděly, co se jim ve školce v knížkách nelíbí: roztrhané leporelo, ukazovaly obrázky, které u nich vyvolávají negativní emoce, zejména strach (hodiny, ze kterých vykukují péra, černí kominíci, chobotnice, čarodějnice).

Na otázku Kdy si doma společně čtete?, odpovídaly děti: „když jsem nemocný, když jedeme v autě 2x, někdy ráno 1x, večer (většina)“.

Dále děti zhodnotily, že knížky se mohou číst, hladit, psát, jako spisovatelé, prohlížet.

Knihy se nesmí trhat, házet, čmárat do nich. Knížka je kamarád, bylo by nám bez knih smutno, nic bychom nevěděli.

Oproti rozhovoru před projektem zde děti uváděly větší výběr knížek, které mají ve školce rády i to, co se jim v nich nelíbí. Dokázaly lépe zdůvodnit, jak a proč je třeba se ke knížkám chovat. Z rozhovoru byl zřejmý citový vztah dětí ke knížkám i tím, že pro ně znamenají vhodný dárek pro blízkého člověka.

Kapitola 8.9

Závěr projektu

Záměrem projektu bylo pokusit se zodpovědět vytýčené otázky, realizovat cíle projektu a naplňovat očekávané výstupy.

Projekt ukázal, že děti mají rády knížky v tištěné podobě. Dle rozhovorů a pozorování dětí vyplývá, že znají daleko dříve jejich virtuální podobu.

Chvilé nad knihou doma s rodiči popisují děti, téměř bez výjimky, jako čas před usínáním.

Ke knížkám mají děti citový vztah a uvědomují si důležitost knih v životě člověka. Realizace projektu ukázala na důležitost dospělého průvodce dítěte při výchově literaturou a k literatuře. Dospělého, který probouzí v dětech lásku a úctu ke knize, zvědavost, chuť nahlédnout do světa té které knížky. Který je provede tímto světem bezpečně, beze strachu, s pocitem vzájemného sdílení.

Motivací předškolního dítěte k vytváření vztahu ke knize vyplývající z tohoto projektu je tedy pocit klidu a bezpečí, zažívání radosti, spokojenosti, příjemných okamžiků, chuť dozvědět se nové věci (ukazuje i velká oblíbenost encyklopedií) a blízkost dospělého.

Jeden z nejdůležitějších cílů projektu - prohlubovat v dětech vztah ke knize jako

k hodnotě a očekávané výstupy se dařilo naplňovat. Zaujetí dětí světem knížek se nyní úspěšně přenáší do dalších témat. Děti aktivně nosí knížky, které se váží k následujícím tématům v našem třídním vzdělávacím programu nebo jen knížky pro radost, se kterými chtějí seznámit ostatní, které chtějí, aby paní učitelka přečetla všem před spaním.

Příjemným pozitivem bylo, že po vánočních svátcích přineslo každé dítě knihu, kterou dostalo k vánocům. Což lze považovat za dobré potvrzení důležitosti knihy jako dárku v životě dětí i rodičů.

Kapitola 9.

Závěr práce

V závěru práce se bude autorka zabývat vyhodnocením hypotéz, předpokladů a cílů práce formulovaných v úvodu.

Vyhodnocení hypotéz a předpokladů

Hypotéza č. 1

Děti mají stále rády knihy v tištěné podobě.

Na základě dotazníkového šetření u rodičů, učitelek mateřských škol, rozhovorů s dětmi a jejich pozorováním se tato hypotéza potvrdila. Děti projevují spontánní zájem o knihy. Mají své oblíbené knihy a literární hrdiny (viz. graf č. 4, 5). Při jejich objevování však potřebují aktivní zájem dospělého. Chvilce nad knihou s dospělým mají spojené zejména s pocitem klidu, bezpečí, výlučnosti okamžiku, kdy mohou s dospělým sdílet příjemné intimní okamžiky vzájemného sdílení (viz. graf č. 6).

Tato hypotéza se potvrdila.

Hypotéza č. 2

Tištěná podoba knih se k dětem dostává později, než její podoba virtuální.

Většina dětských knih má i své televizní nebo filmové zpracování. Na základě realizovaného projektu a rozhovorů s dětmi, se potvrdilo, že děti znají tyto příběhy často

nejprve z televize, teprve po té je poznávají na stránkách knížek (viz. projekt). Tato hypotéza se potvrdila.

Hypotéza č. 3

Celostátní akce na podporu čtenářství nebudou příliš známé mezi učitelkami mateřských škol.

Celostátní akce na podporu dětského čtenářství nejsou mezi učitelkami mateřských škol příliš známé, ví o nich a využívá je pouze 40% dotazovaných respondentek (viz. graf č. 19). Tato hypotéza se potvrdila.

Vyhodnocení cílů práce

1. Zjistit, jakou důležitost dětské knize v životě dítěte přikládají rodiče předškolních dětí.

Z výsledků dotazníkového šetření provedeného u rodičů předškolních dětí je zřejmé, že rodiče nepodceňují význam knihy v životě předškolního dítěte, a že si uvědomují i svou roli při vytváření vztahu dítěte ke knize. Důležité jsou pro ně společné chvíle strávené nad knihou se svým dítětem (viz. graf č. 6c). Při předčítání se velmi často střídají oba rodiče (viz. graf č. 3).

Je zřejmé, že si rodiče uvědomují nebezpečí vlivu televize na malé dítě a snaží se její sledování korigovat a zdravě střídat s předčítáním, což opět vyplývá z grafu č. 6c.

Knihy je v oslovených rodinách předškolních dětí důležitým dárkem při osobních slavnostních příležitostech, více než třetina dětí dostává knihu i mimo tyto příležitosti (viz. graf č. 10).

Při nákupu knih se rodiče řídí téměř výhradně vlastním uvážením (viz. graf č. 11). Dle uvedených oblíbených titulů dětí (viz. graf č. 4) je pravděpodobné, že rodiče předávají svým dětem oblíbené knihy ze svého dětství a tím v nich bezesporu podporují lásku ke knize.

2. Zjistit, jaké postavení má výchova k literatuře v současné mateřské škole.

Dle závěrů dotazníkového šetření u učitelek mateřských škol je zřejmé, že dětská kniha je každodenní součástí práce učitelky v současné mateřské škole.

86% dotazovaných učitelek využívá přímou práci s knihou denně (viz. graf č. 19).

Děti mají v mateřských školách ke knihám volný přístup (viz. tabulka č. 2).

Práce s dětskou knihou je využívána při tvorbě a realizaci všech tematických celků, 36% dotazovaných učitelek uvádělo, že má ve svém třídním vzdělávacím programu téma Kniha jako samostatný tematický celek (viz. graf č. 12).

Nejčastější metody využívané v mateřských školách při práci s knihou, dle dotazníkového šetření, jsou, četba, prohlížení obrázků, motivace k dalším činnostem a dramatizace (viz. grafy č. 13, 15).

Společný zájem o knihu převažuje ve chvílích odpočinku nebo v době, kdy se učitelky mohou dětem individuálně věnovat. (viz. graf č. 14).

Většina učitelek spolupracuje v této oblasti s rodiči - zveřejňováním titulů knih, se kterými pracují a doporučováním knih vhodných pro předškolní děti (viz. grafy č. 17, 18).

64% dotazovaných učitelek spolupracuje s veřejnou knihovnou, a to nejčastěji formou návštěv (viz. graf č. 19).

Při nákupu nových knih se učitelky řídí zejména doporučením odborníků, ale důležitý je pro ně i zájem dětí a vlastní uvážení (viz. graf č. 20).

Zatím se mateřské školy příliš nezapojují do celostátních akcí podporujících dětské čtenářství (viz. graf č. 21).

3. Zjistit, jaký je vztah dětí předškolního věku ke knize, jak se tento současný stav liší od situace v 70. a 80. letech 20. století. Zjišťovat vnější i vnitřní znaky motivace prvních kontaktů dítěte s knihou.

Dle praktických zjištění uvedených v této části práce projevuje současné předškolní dítě aktivní zájem o dětskou knihu. Potřeba prohlížet si knížky, zaposlouchat se do jejich příběhů je vázána na roli dospělého, kterému tak dává plně svoji důvěru. Tato činnost uspokojuje jeho potřebu bezpečí a jistoty.

Děti bez problémů poznávají hrdiny z pohádkových knížek a orientují se v knížkách určených pro tento věk, přestože jejich hrdiny mnohdy znají nejprve z televize. To, že je však už znají, probouzí jejich zájem seznamovat se s nimi i v knížkách.

Současné děti mají ke knížkám citový vztah a uvědomují si důležitost knih pro život člověka (viz. projekt).

Dokáží se ke knihám chovat šetrně, ale potřebují tuto dovednost získávat příkladem dospělého. Jak je patrné z tabulky č. 3, zacházejí předškolní děti s knížkami adekvátně věku.

Pro většinu dětí je kniha příjemným dárkem a odměnou.

Všechny sledované děti mají doma svou vlastní knihovničku.

Většina současných sledovaných dětí má ve své knihovničce více než 40 knižních titulů, což se naprosto vyrovná počtu knih uváděných ve výzkumu publikovaném P. Hartlem v roce 1981, dle něhož byl průměrný počet knih v knihovničce předškoláka 40.

Výzkum P. Hartla dále uvádí jako zdroj knížek v dětských knihovničkách dárky k narozeninám či k vánocům. Tyto příležitosti k nákupu dětských knih se naprosto shodují se zdroji uváděnými současnými rodiči (viz. graf č. 9).

Mezi nejoblíbenější knížky předškolních dětí patřily, dle výsledků výzkumu z roku 1981, jak již bylo uvedeno v kapitole 2.2 tyto tituly: Rumcajs, Ferda mravenec, Pohádky z mechu a kapradí, Ladova říkadla, Povídání o pejskovi a kočičce, pohádky B. Němcové a K. J. Erbena. Některé tyto tituly se shodují s tituly uváděnými jako oblíbené u současných předškolních dětí (Ferda mravenec, Povídání o pejskovi a kočičce, pohádky). Viz. graf č. 4 a rozhovor před zahájením projektu.

Mezi oblíbené knížky k předčítání se však v současné době zařadily i knihy naučné, encyklopedie. Některé tituly, které děti uváděly v rozhovoru před zahájením projektu jako nejoblíbenější, a které během projektu jako nejoblíbenější přinášely do MŠ, jsou primárně určeny pro starší věkovou kategorii.

Výsledky se liší také v uvádění hlavních předčítatelů, kteří s dětmi sdílí chvíle nad knihou. V roce 1981 byly uváděny jako hlavní předčítatelky matky a babičky. V současné době jsou to u sledované skupiny oba rodiče. Tato změna bude pravděpodobně souviset s větší účastí současných otců při výchově dítěte a změnou životního stylu (viz. graf č. 3).

Dle názoru autorky, se samotný vztah předškolního dítěte ke knize v porovnání s dostupnými informacemi ze 70. a 80. let 20. století, výrazně nemění, kniha je stejně jako tehdy, součástí života předškolního dítěte.

Pokud však odborníci před třiceti lety upozorňovali na neblahý vliv televizní obrazovky na malé dítě, je nyní situace přímo alarmující. Dítě se ocitá více méně ve virtuálním světě.

Přesto mají současné děti rády knížky v tištěné podobě, na kterých je zaujmou v první řadě ilustrace. Zde již nastupuje dospělý, se svojí zodpovědností vybrat v záplavě současného knižního trhu tu správnou knihu, poskytnout dítěti společný čas strávený nad knihou a svou schopností, vnitřním přesvědčením, korigovat virtuální vlivy, které na současné malé dítě působí ze všech stran.

Je potěšitelné, že dětská literatura, která se tolik podílí na celkovém rozvoji dítěte, bez které si výchovu nedovedly představit celé předchozí generace, není na ústupu a stále je důležitou součástí světa předškolních dětí.

Děti jsou okouzleny knihou stejně, jako tomu bylo před desetiletími. Kniha je pro ně zdrojem poznávání, dnešní předškolní děti mají široký rozhled, chtějí pomocí knihy poznávat. Mnoho dětí se již v tomto věku „specializuje“ na určitou oblast a mezi jejich oblíbené knížky patří encyklopedie různého zaměření, od dinosaurů, přes koně, až po mořské živočichy.

Zároveň je však kniha pro ně synonymem klidu, pohody, bezpečí, pocitu, že se dospělý může věnovat jen jim. Prožitek z příběhů knih a jejich ilustrací, chtějí děti sdílet s blízkým dospělým. Tento zážitek je určitou kompenzací a terapií dnešní uspěchané doby, kterou se svými rodiči prožívají i děti.

Je vidět, že kultura našich předků je i u současné generace rodičů hluboce zakořeněna a předávají ji svým dětem. Je samozřejmě možné, že tato pozitivní zjištění byla částečně ovlivněna lokalitou a vzděláním dotazovaných rodičů.

Přesto však tato pozitiva lze konstatovat i v současných mateřských školách. Pro učitelky mateřských škol je stále kniha nepostradatelným pomocníkem při práci s dětmi. Knihu využívají nejen ke každodennímu předčítání a seznamování s literaturou, ale i k osobnostnímu rozvoji dítěte. Přesto, že metodických materiálů i vzdělávacích seminářů v této oblasti je v současné době minimum. Učitelky se snaží orientovat se na nepřehledném knižním trhu, cítí zodpovědnost nabízet dětem kvalitní dětskou literaturu, snaží se při jejím výběru působit také na rodiče.

Jak však již bylo řečeno, je předškolní věk stěžejním věkem pro vytváření vztahu k literatuře a kulturní gramotnosti vůbec.

Objevuje se řada celostátních akcí na podporu dětského čtenářství. Ty však stále nejsou mezi veřejností masově rozšířené. To je beze sporu výzva pro učitelky mateřských škol, kde by tato iniciativa měla nacházet velkou podporu. Potěšitelné je, že více než polovina mateřských škol spolupracuje s veřejnými knihovnami, které jsou většinou nositelkami těchto akcí. V mateřských školách se zatím objevují první vlaštovky účasti v těchto kampaních, oblíbená je zejména Noc s Andersenem.

Bylo by potěšující, kdyby tato práce pomohla učitelkám, ale i rodičům v orientaci v této problematice a uvědomění si její důležitosti.

Dítě lze velmi dobře nadchnout pro knížku, ale také jeho počínající zájem zcela utlumit. Dospělý zde má tedy velmi zodpovědnou a nezastupitelnou úlohu.

Cíle, které byly formulovány, pokládá autorka za splněné.

Kapitola 10.

Bibliografie

BARTUŠKOVÁ, M. et al. *Mateřská škola. Příručka pro pracovníce v mateřských školách a domovech pro děti od tří do šesti let.* Praha: SPN, 1952. 399s.

BARTUŠKOVÁ, M. *Mateřské školy v Československu.* Praha: Státní nakladatelství, 1948. 18 s.

BEČVÁŘOVÁ, Z. *Současná mateřská škola a její řízení.* Praha: Portál, 2003. 154s. ISBN 80-7178-537-7

ČEŇKOVÁ, J. *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury.* Praha: Portál, 2006. 171s. ISBN 80-7367-095-X

GAVORA, P. *Výzkumné metody v pedagogice.* Brno: Paido, 1996. 130 s. ISBN 80-85931-15-X

HAVLÍNOVÁ, M. *Knížka pro rodiče o knížkách pro děti.* Praha: Albatros, 1987. 111 s.

CHALOUPKA, O. *Rodina a počátky dětského čtenářství.* Praha: Victoria Publishing, a.s., 1995. 103 s. ISBN 80-85865-40-8

CHALOUPKA, O. *O literatuře pro děti.* Plzeň: Československý spisovatel, 1989. 103 s.

CHALOUPKA, O. *Rozvoj dětského čtenářství.* Praha: Albatros, 1982. 572 s.

CHALOUPKA, O. Otakar Chaloupka (ČSSR). In CHALOUPKA O. *Knihy v životě malého dítěte. Sborník ze 17. kongresu IBBY.* Praha: Společnost přátel knihy pro mládež, 1980. s. 19 – 21.

JÍROVÁ, M., KÁDNEROVÁ, B., BĚLÍNOVÁ, L. *Rok v mateřské škole.* Praha: SPN, 1960. 227 s.

JÍROVÁ M., STRNAD, S. et al. *Metodika výchovné práce v jeslích a mateřských školách*. Praha: SPN, 1967. 294 s.

KÁDNEROVÁ, B. *Metodika literární výchovy v mateřské škole*. Praha: SPN, 1982. 111 s.

Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy. Praha: SPN, 1978. 226 s.

Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy. Praha: SPN, 1984. 220 s.

OPRAVILOVÁ, E. *Kniha jako prostředek výchovy*. Praha: Univerzita Karlova, 1984. 103 s.

Osnovy výchovné práce pro mateřské školy. Praha: SPN, 1961. 58 s.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

SKALKOVÁ, J. et al. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. Praha: SPN, 1985. 209 s.

SMOLÍKOVÁ, K. et al. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, Nakladatelství Taurius, 2006. 48 s. ISBN 80-87000-00-5

TOMAN, J. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury*. České Budějovice: Pedagogická fakulta JU Č. Budějovice, 1992. 98 s. ISBN 80-7040-055-2

TOMAN, J. *Současný prepubescentní čtenář a jeho proměny*. In BENEŠ, P. et al. *Čtením ke vzdělání. Texty z konference Čtením ke vzdělání*. Praha: Svoboda servis, 2004, s. 8 – 13. ISBN 80-86320-36-7

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I*. Praha: Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8

WALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008. 352s. ISBN 978-80-247-1865-1

Tištěné seriálové publikace

HARTL, J. Není mu něco, když stále čte? *Děti a my*, 1981, roč. XI, č. 2, s. 14 – 15.

CHALOUPKA, O. Dětská literatura – dětské čtenářství? *Český jazyk a literatura*, 1997/98, roč. 48, č. 7 – 8, s. 156 – 161

OPRAVILOVÁ, E. Dítě mezi knížkou a obrazovkou. *Zlatý máj*, 1989, č. 8, s. 450 – 455.

OPRAVILOVÁ, E. Nečtoucí čtenáři. *Učitel'ské noviny*, 1980, roč. XXX (83), č. 38.

OPRAVILOVÁ, E. Čtenářství v měnícím se světě: Možnosti a výzvy. *Informatorium*, 1996, č. 7, s. 16.

WILDOVÁ, R. Společnost pro podporu a rozvíjení čtenářství (CzechRA). *Učitel'ské listy*, 2000, č. 2/00-01, s. 17.

WILDOVÁ, R. Národní projekt rozvoje čtenářské gramotnosti ve Velké Británii. *Pedagogická orientace*, 2001, č. 4, s. 76 – 86. ISSN 1211-4669.

Internetové zdroje:

http://rostemesknihou.cz/index.php?option=com_content&task=view&id=5&Itemid=31

[cit. 10. září 2008]

<http://www.celeceskoctedetem.cz/index.php?pid=277&lang=1> [cit. 10. září 2008]

Kapitola 11.

Přílohy

Seznam příloh

Příloha č. 1: Dotazník pro rodiče předškolních dětí

Příloha č. 2: Dotazník pro učitelky mateřských škol

Příloha č. 3: Rozhovor s dětmi před zahájením projektu

Příloha č. 4: Projekt „Kamarád knížka“

Příloha č. 5: Zvířátka v lese

Příloha č. 6: Rozhovor s dětmi po skončení projektu

Příloha č. 7: V knihovně

Příloha č. 8: Výtvarná chvílka – V knihovně

Příloha č. 9: Leporelo Zvířátka v lese

Příloha č.10: Ukázky ilustrací ke čtené pohádce a k pohádce sledované na DVD

Příloha č. 1

Vážení rodiče,

prosím Vás o vyplnění dotazníku, který je dobrovolný a anonymní. Získané údaje budou sloužit jako podklad pro výzkumnou část závěrečné bakalářské práce, která je součástí mého studia na PF JCU v Českých Budějovicích.

Dotazník, prosím, odevzdejte zpět.

Děkuji za Vaši ochotu a čas, který věnujete mým dotazům.

Martina Ulrichová

Uveďte, prosím, Váš:

Věk.....

Pohlaví.....

Vzdělání.....

Věk Vašeho dítěte.....

Pohlaví Vašeho dítěte.....

Pořadí dítěte v rodině.....

1. Jaké okolnosti umožňují ve Vaší rodině společné chvíle s dítětem nad knihou?

.....

2. Jak při společném předčítání postupujete? Popište:

.....

3. Kdo ve Vaší rodině dítěti nejčastěji předčítá?

.....

4. Jaká je nejoblíbenější kniha či autor Vašeho dítěte?

.....

5. Uveďte jméno oblíbeného literárního hrdiny Vašeho dítěte:

.....

6. Kdy Vaše dítě upřednostňuje pohádku čtenou rodiči?

.....

7. Kdy upřednostňuje pohádku sledovanou v televizi?

.....

Co upřednostňujete vy jako rodiče? Odůvodněte:

.....

8. Čemu Vy sami dáváte přednost, knize nebo televizi?

.....

9. Má Vaše dítě vlastní knihovničku?

.....

10. Uveďte přibližný počet knih v knihovničce Vašeho dítěte:

.....

11. Při jaké příležitosti dostává Vaše dítě knihu?

.....

12. Berete své dítě při nákupu dětských knih s sebou?

.....

13. *Jak vybíráte knihu pro své dítě?

a/ na radu knihkupce

b/ dle vlastního uvážení

* vyberte jednu z uvedených možností

Příloha č. 2

Vážené paní učitelky,

prosím Vás o vyplnění dotazníku, který je dobrovolný a anonymní. Získané údaje budou sloužit jako podklad pro výzkumnou část závěrečné bakalářské práce, která je součástí mého studia na PF JCU v Českých Budějovicích.

Dotazník, prosím, odevzdejte zpět.

Děkuji za Vaši ochotu a čas, který věnujete mým dotazům.

Martina Ulrichová

Uveďte, prosím: Váš věk:

 Vzdělání:

 Délka pedagogické praxe v MŠ:

 Věkové složení dětí ve Vaší třídě:

1. Jakým způsobem je výchova k literatuře a literaturou zakomponována v tématech Vašeho třídního vzdělávacího programu?
.....
2. Jaké metody práce s knihou nejčastěji využíváte ve vzdělávací nabídce? Popište:
.....
3. Mají děti ve Vaší třídě volný přístup k dětským knížkám?
.....
4. V jaké situaci můžete dětem nabídnout společnou chvíli nad knihou? Jak je tato nabídka dětmi akceptována?
.....
5. *Jak zacházejí s knihou děti ve Vaší třídě?
a/ adekvátně věku

b/ neadekvátně věku

6. Jakým způsobem pracujete s knihou při řízených činnostech?

.....

7. Jak často využíváte přímou práci s knihou (např. při odpoledním odpočinku)?

.....

8. Jakou možnost mají rodiče dozvědět se, s jakými knížkami pracujete?

.....

9. Informujete rodiče o knižních novinkách, doporučujete rodičům knihy vhodné pro předškolní děti?

.....

Pokud ano, jakým způsobem?

.....

10. Spolupracujete s knihovnou v blízkosti Vaší MŠ?

.....

Pokud ano, jakým způsobem?

.....

11. Podle čeho se vy sami řídíte při nákupu nových knih ve Vaší MŠ?

.....

12. Zapojila se Vaše MŠ do některého z těchto projektů – Celé Česko čte dětem, Rosteme s knihou, Noc s Andersenem?

.....

Pokud ano, uveďte, jakým způsobem.

.....

13. Případně do jiného projektu, podporujícího čtenářství?

Uveďte.

.....

14. Má Vaše MŠ nějakou vlastní aktivitu v oblasti rozvoje čtenářství u předškolních dětí?

Uveďte.

.....

* vyberte jednu z uvedených možností

Příloha č. 3

Rozhovor s dětmi (před zahájením projektu)

Motivace: venku je teď takové ospalé počasí, to já jsem měla děti nejraději, jako malá holčička, když jsem se mohla přitulit k mamince a ta mi četla z nějaké hezké knížky.

Třída A počet dětí 11

1. Kdy se stane, že vám doma někdo čte? *Večer (většina), Ráno, když nejdu do školky 1x*
2. Kdo vám nejčastěji čte? *Máma, táta (většina), Matyáš (bratr), děda, čtu si sám*
3. Jakou knížku máte nejraději? *Teo, Pejsek a kočička 4x, Mach a Šebestová, Rákosníček, Červená karkulka, Krteček, pověsti, Mikeš*
4. Máte doma svoji knihovničku? *Ano – všichni, popisují, jak vypadá*
5. Vzpomenete si i na jiné knížky, které máte v knihovničce? *Pejsek v botách, Kotě v botě, Bob a Bobek, Mach a Šebestová, knížka o zoologické, o dětech, Herkules, Co dělají hasiči, O veverce*
6. Kdy se raději díváte na pohádku v televizi? *Ve dne, ráno*
7. Kdy máte raději, když vám maminka (tatínek, babička) čte? *Večer raději s maminkou, jinak televize, DVD, televize je lepší*
8. Kdy se stane, že dostanete novou knížku? *Narozeniny, Ježíšek, Mikuláš, svátek, všechny děti říkají, že mají rády, když dostanou novou knížku*
9. Chodíte s rodiči nakupovat nové knížky, vybíráte si je? *Většinou ano. Koupil jsem si Kotě v botě, atlas vlajek.*
10. Jaká knížka se vám líbí tady ve školce? *O dinosaurech, Martínkova čítanka (většina – aktuálně čteme)*
11. Co se vám tady v knížkách nelíbí? *Nic, všechno se nám v nich líbí*
12. Co potřebujete, abyste mohly paní učitelku poslouchat? *Aby bylo ticho, abych na ni viděl, na obrázky*
13. Co se vám vůbec nelíbí? *Bez odpovědi, nevím, nic*
14. Co se s knížkami může dělat? *Prohlížet, koukat na obrázky*
15. Co se s knížkami dělat nesmí? *Trhat, skákat po nich, pohazovat*

16. Proč? *Nemohli bychom si číst pohádky*

Třída B počet dětí 10

1. Kdy se stane, že vám doma někdo čte? *Večer před spaním*
2. Kdo vám nejčastěji čte? *Maminka, babička*
3. Jakou knížku máte nejraději? *Medvídek Pú, Dinosauři, Maxipes Fík, Modrý medvídek, Zlobivý pejsek, Koblížek, Pejsek a kočička, Kocour Modroočko, Mikeš, Vavřík Balík*
4. Máte doma svoji knihovničku? *Většina dotazovaných ano (nebo společně s rodiči)*
5. Vzpomenete si i na jiné knížky, které máte v knihovničce? *František jde do školy, Honzíkova cesta, Ferdinand Nádherný, Ferda mravenec, Zmoudření maxipsa Fíka, Krteček, Medvídek Pú*
6. Kdy se raději díváte na pohádku v televizi? *3x ráno, podle nálady, 3x večer*
7. Kdy máte raději, když vám maminka (tatínek, babička) čte? *6x večer, 1x v poledne nebo večer*
8. Kdy se stane, že dostanete novou knížku? *Když jsem hodný, k vánocům, k narozeninám, k svátku.*
9. Chodíte s rodiči nakupovat nové knížky, vybíráte si je? *většina ano, 1x ne, 1x někdy*
10. Jaká knížka se vám líbí tady ve školce? *2x Puk a duha, dětské časopisy, Pohádky bratří Grimmů, O dědovi Mrázovi*
11. Co se vám tady v knížkách nelíbí? *Strašidelnost, se vším spokojen, ilustrace, zvláště ropuchy*
12. Co potřebujete, abyste mohly paní učitelku poslouchat? *uši, tmu k usnutí, pohodlí, příjemný hlas, rychlé čtení, tichý hlas*
13. Co se vám vůbec nelíbí? *Hlasitost, rychlost, rychlost čtení, když se paní učitelka při čtení na někoho zlobí, moc potichu číst, vyrušování*
14. Co se s knížkami může dělat? *Číst, prohlížet, hrát si, zabalit k vánocům, nosit, předčítat nemocným, brát ji do postele, zakládat záložku, ukládat na své místo*

15. Co se s knížkami dělat nesmí? *Trhat listy, házet, házet do deště, mlátit s ní, ohýbat rohy, nedrobit do ní a nejíst nad ní, trhat, házet do ohně, nedáváme do špinavého talíře, malovat do ní, házet do popelnice*
16. Proč? *Protože bychom je zničili, máma by se zlobila, rodiče by se zlobili, nemohli bychom si je číst, když by nám bylo smutno, dostala bych výprask*

Na závěr četba ukázky (příběhu, pohádky) z jedné z knížek, kterou děti volily.

Příloha č. 4

Kamarád knížka

Charakteristika:

Cílem projektu je zjistit, jaký je vztah dítěte předškolního věku ke knize a literatuře, jaká je jeho vnitřní motivace. Zároveň rozvíjet a upevňovat lásku k literatuře.

Vzbuzovat zájem o psanou podobu jazyka. Rozvíjet dovednosti, které předcházejí čtení a psaní, jemnou motoriku. Učit se soustředěně naslouchat, přemýšlet o věcech, formulovat své myšlenky, vyjadřovat své prožitky a fantazii. Umět pracovat s informacemi, řešit problémy.

Rozvíjet řečové

a komunikační dovednosti. Průvodci na cestě do světa knížek budou dětem Čapkovi pejsek s kočičkou.

Očekávané výstupy:

- Vyjadřovat své prožitky, myšlenky, názory, fantazii – slovně, výtvarně.
- Přemýšlet o věcech, pracovat s informacemi, řešit problémy
- Mít povědomí o znakových systémech
- Umět vymyslet piktogram
- Prožívat radost při poslechu, prohlížení, práci s knihou
- Uvědomovat si prožitek sdílení s blízkým člověkem
- Mít úctu ke knize, vědět jak se k ní chovat, jak o ni pečovat
- Soustředěně naslouchat
- Spolupracovat s kamarádem
- Osvojovat si věku přiměřené praktické dovednosti při manipulaci s knihou, péči o ni

Organizační formy: frontální, skupinové i individuální

Časový rozsah: 3 týdny

Věková skupina: 4 – 6 let

Nabízené činnosti:

- Pohádkové postavy se ztratily ze svých knížek

Pomůcky: maňásek pejsek a kočička, proutěný koš, knížka Povídání o pejskovi a kočičce, další dětské knížky, obrázky známých pohádkových hrdinů (Rumcajs, Ferda mravenec, Kocour Mikeš, Barbucha, Kocour Modroočko, Štěňátko, Dášenska, Křemílek, Brčálek, Makový mužiček, Karkulka, Jeníček, Mařenka...)

Postup: Děti s učitelkou sedí v kruhu na koberci. Uprostřed je koš s knížkami.

Učitelka má na klíně pod šátkem schované maňásky.

Ozývá se tichý pláč. Kdo pak nám tady pláče? Kočička s pejskem se ztratili ze své knížky v pohádkovém košíku. Pomůžeme jim jejich knížku najít?

Jestli pak víme, do kterých pohádkových knížek budou patřit pohádkové postavy, které má pejsek s kočičkou na obrázcích? Děti přiřazují postavy ke knížkám, které nacházejí v pohádkovém košíku.

Postupně si knížky ukazujeme, znáte tu knížku, četla vám ji maminka, odkud tu pohádku znáte?

Většina dětí znala pohádky z televize, polovina dětí znala pohádky z knížek.

- Rozhovory s pejskem a kočičkou

Postup: Děti sedí v kruhu na koberci.

Co mi doma čtou? Kdo mi doma čte? Mám radost, když mi někdo čte? Jaké knížky mám ve své knihovně? Kdy může být knížka kamarád? Vyprávíme si.

Čtení z knížek doma mají děti, dle odpovědí, spojené pouze s usínáním. Většina odpovědí – Mám rád, když mi někdo (maminka) čte, lépe se mi usíná, hezky to uspává.

- Postupné seznamování s knížkou Povídání o pejskovi a kočičce

během projektu – soustředěný poslech příběhů při různých příležitostech, odpočinku apod.

- Moje nejmilejší knížka z domova

Pomůcky: kniha, kterou si dítě přinese

Postup: Děti postupně během celého projektu představují v kruhu své knížky – proč mám tuto knížku rád, jak se jmenují její hrdinové, zkus vyprávět příběh z knížky. Poslech a zpěv písničky Pěkně od začátku.

4x Disney, 2x klasické pohádky, Maxipes Fík, 5x encyklopedie, Kocour Mikeš, Maková panenka, Putování za švestkovou vůní, Kocourek Klubko, Obrázkové pověsti, Vánoční příběhy od zahraničních autorů, leporelo Traktor, Budulínek (Pleva), Kozí příběh

Děti představovaly své knížky formou hádanky, tato činnost byla velice oblíbená. Ze všech knížek jsme vždy přečetli ukázkou.

- Výstavka knih z domova

Pomůcky: knížky, které si děti přinesly, vyhrazené místo pro výstavku

Postup: Děti si mohou individuálně, se souhlasem majitele prohlížet knížky z výstavky, dle pravidel, jak se chovat ke knize, aby všem dlouho sloužila, která jsme si předem ujasnili a dohodli. Sleduji, zda děti pravidla dodržují, jak o knihy pečují.

Děti si rády listovaly v knížkách kamarádů. Bylo však nutné stále připomínat pravidla, jak se ke knížkám chováme a zdůvodňovat si proč.

- Co by se stalo, kdyby všechny knížky zmizely ze světa ?

Pomůcky: žádné

Postup. Děti sedí na koberci. Vyprávíme si, proč máme na světě knížky, k čemu nám slouží, proč je důležité o ně pečovat.

Odpovědi: Byli bychom hloupí. Bylo by nám při usínání smutno. Nevěděli bychom, jak se chovat k ptáčkům, aby v zimě neumřeli hladu, nemohli bychom si

zahrát pohádky, neznali bychom kytičky, neznali bychom houby, brácha by nemohl hrát na kytaru

- Kde si můžeme knížky koupit? – návštěva knihkupectví s výkladem knihkupce.

Rozhovor s knihkupcem: Při nákupu knih do svého knihkupectví si vybírá, hlavně však z důvodu velikosti knihkupectví. Jaké tituly vybírají rodiče pro předškolní děti prý nelze specifikovat, prý naprosto vše, co je v nabídce, pokud žádaný titul nemá, objedná a zajistí. Na společné knížce, kterou si koupíme, jsme se s dětmi nedohodli, každému se líbilo něco jiného. Děti zejména upoutaly ilustrace, ve většině případů libivé (na hranici vkusu typu Barbie na plese a Spiderman.

Nakonec děti souhlasily s pohádkovou knížkou, kterou jsem jim představila Pohádky před spaním, zaujal je její obsah (pohádky o zvířátkách, o strašidlech atd., zaujaly je také ilustrace

Návštěva knihkupectví děti tak zaujala, že několik dětí ho posléze navštívilo s rodiči.

- Námětová hra Na knihkupectví

Pomůcky: knížky, pult, police (Polikarpova stavebnice), dětská pokladna, pejsek, kočička, papíry, tužky, balicí papír, tašky

Postup: Kočička s pejskem a děti nakupují, dítě „knihkupec“ jim knihy doporučuje, balí, prodává. Děti se střídají v roli knihkupce i v roli nakupujících.

Tato hra děti velmi bavila, vybízela ke spolupráci, seznamování s knížkami, vzájemné komunikaci a přemýšlení. Děti si tuto hru velmi rády během celého projektu samy hrály při volných hrách. Velmi je bavilo vyrábět papírové peníze a manipulovat s nimi a balit knížky do balicích papírů a tašek i popisovat knihy, které by si chtěly koupit.

- Návštěva místní knihovny – knížky si můžeme nejen koupit, ale také půjčit. Exkurze do knihovny. Vysvětlení rozdílu knihovna a knihkupectví. Pozorování

procesu půjčování knih v knihovně, uspořádání knihovny, členění podle druhu literatury a dále podle začátečního písmene jména autora knihy. Stručné seznámení s historií knih a technologií výroby. Seznámení s elektronickou formou půjčování knih.

Návštěva knihovny děti velmi zaujala (nebyli jsme zde poprvé a již věděly, jak se mají chovat), knihovnice jim vysvětlila proces půjčování knih i jak se knihy do knihovny dostanou, ve studovně měla pro děti připravenou nabídku všech žánrů knih vhodných pro předškolní věk. Oproti knihkupectví si tady děti mohly volně a dosytnosti knihy osahat, prohlížet, povídat si o nich navzájem, s učitelkou i knihovnicí. Všechny děti byly při této činnosti opravdu zaujaté a soustředěné. Protože u předškolního dítěte rozhodují v knize ilustrace a obrázky, dozvěděla jsem se v následném rozhovoru i pozorováním dětí, že nejvíce se jim líbily „zvířátkové“ encyklopedie a knížky příběhů o Krtkovi.

V rozhovoru s knihovnicí o půjčování dětských knížek jsem se dozvěděla, že četba dětí velmi podléhá módnosti – před 10. lety si děti hodně půjčovaly knihy od Disneye, poté knihy fantastické (Harry Potter apod.), nyní je to rytířské tematika. Na tyto vlny má bezesporu vliv televizní obrazovka. V předškolním věku rozhodují o výběru hlavně rodiče a děti si vybírají hlavně podle ilustrací, které je zaujmou.

Výtvarná chvílka V knihovně

Pomůcky: čtvrtky, barevné tuše, temperové, vodové barvy, voskovky, pastelky

Postup: Kreslení a malování na základě prožitku z návštěvy knihovny. Děti si mohou zvolit materiál i velikost formátu.

Ukázky výtvarného zpracování návštěvy knihovny viz. Příloha č. 8

- Hrajeme si na knihovnu

Pomůcky: různé druhy knih, které máme ve školce, Polikarpova stavebnice, čtvrtky, nůžky, pastelky, fixy, voskovky, papíry, dětský počítač, stůl

Postup: Ve vymezeném prostoru třídy třídíme knížky, které máme ve školce podle žánrů, vytváříme skupiny - pohádek, leporel, encyklopedií, atlasů, zpěvníků atd. Říkáme si, k čemu, pro koho, jednotlivé typy knih slouží.

Vytváříme koutky pro jednotlivé skupiny pomocí Polikarpovy stavebnice, vymýšlíme piktogramy (předškoláci) pro jednotlivé oddíly knih, knížky umístíme do polic a označujeme kartičkami s piktogramy.

Výroba vlastní průkazky do knihovny, samostatné podepsání kartičky (s pomocí učitelky).

Při třídění knížek jsem pracovala s předškoláky, po zkušenostech návštěvy knihovny, to nebyl pro děti problém. Vymýšlení piktogramů je velmi bavilo a byly výstižné. Při tvorbě piktogramu pro encyklopedie samy vymyslely, že na kartičku nakreslí společně vše, o čem se můžeme v encyklopediích dozvědět. Kartičku si vyráběl každý dle své fantazie, někdo se snažil o její věrnou kopii (jako má paní učitelka do knihovny), někdo ji vesele ozdobil.

- Námětová hra Na knihovnu – děti se střídají v rolích, půjčují si knihy, čtou u stolečku, v pořádku vrací, s knihami zacházejí šetrně, knihovníci udržují pořádek mezi knihami, doporučují knihy dětem.

Hra provokovala děti k spolupráci, přemýšlení, vzájemné komunikaci, vyjadřování, péči o knihy a prostředí. Zajímavé bylo pozorovat, jak se během těchto her měnil vztah dětí ke knihám, ke kterým se postupně začaly chovat mnohem šetrněji, s větší úctou.

- Shlédnutí pohádky na DVD, čtené v knize - zachycení prožitku

Pomůcky: pohádka na DVD, pohádková kniha, pastelky, voskovky, vodové barvy, tempery, tuše

Postup: Děti sedí v kruhu, slovně vyjadřují prožitek z pohádky na DVD, co se mi nejvíce líbilo, proč. Následně pohádku přečteme v knize. Opět vyjadřujeme slovně svůj prožitek.

Po té u stolečků výtvarně. Libovolná volba formátu a materiálu.

Děti si vyberou, kterou pohádku chtějí zachytit, zda televizní nebo v knize.

Následně v rozhovoru nad obrázky každý své rozhodnutí zdůvodní.

*Výběr pohádek se uskutečnil na základě hlasování dětmi. Děti vybíraly z knížek a DVD, které si přinesly z domova. Na základě hlasování jsme pro čtenou pohádku vybrali příběh z knížky Ch. Awdryho *O mašince Tomášovi*. Pro pohádku na DVD děti zvolily *Divoké sny maxipsa Fíka*.*

Počet zúčastněných dětí byl 15. 9 dětí si pro výtvarné zachycení prožitku vybralo pohádku z DVD, 6 dětí pohádku čtenou. Zajímavé však bylo, že verbálně děti lépe vyjadřovaly prožitek, co se jim v pohádce líbilo, z knížky čtené, než z pohádky sledované. Po pohádce čtené měly k tomuto vyjadřování větší chuť. Všechny kresby však byly velmi obsažné a vyjadřovaly děj nebo charakteristiku zvolené pohádky.

- O knížce, která tence plakala –
Pomůcky: maňásci pejsek a kočička, stará pohádková kniha, lepenka, hadřík
Postup: Děti sedí v kruhu na zemi, učitelka drží v rukou maňásky pejska a kočičky, na klíně má starou roztrhanou knížku, najednou se ozve tichý pláč, pejsek s kočičkou motivují děti k poslechu, „tady někdo tence pláče, zrovna tak jako ta naše panenka, kterou jsme nedávno našli...“ (děti se před tím s příběhem o panence seznámily) Po objevení staré knížky vymýšlíme, jak by se dalo knížce pomoci. Hrajeme si na pejska a kočičku, kteří objevili plačící knížku, zkouší ji pomoci. Děti se v rolích střídají. Na závěr knížku slepíme, očistíme, přečteme si z ní pohádku – i staré knížky nám mají, co říci – a najdeme jí místočko v naší školkové knihovničce.

*Některé děti odnášely knížku do opravny, jeden chlapec v roli pejska si hned věděl rady a knížku velice zručně slepil, pomocí čtvrtky jí udělal nový hřbet a chybějící zadní desku, další chlapec na novou desku nakreslil obrázek, děti hru velmi prožívaly, chovaly se ke knížce s citem, empaticky, velmi se jim líbily obrázky A. Kašpara. Na závěr si děti vybrali ke společnému přečtení pohádku *O Palečkovi*, a kdo chtěl, nakreslil k ní ještě obrázek. Na závěr jsme ji uložili do naší školkové knihovničky, ale děti se k ní stále vrací, často z ní čteme a jsou na ni velice opatrné.*

- Kdo knížky vymýšlí? – soustředěný poslech

Pomůcky: maňásek pejsek, kniha Povídání o pejskovi a kočičce

Postup: Děti sedí v kruhu na koberci. Pejsek přečte dětem příběh z knihy Povídání o pejskovi a kočičce o tom, jak pan spisovatel nemohl přijít na to, co by měl psát a kočička s pejskem mu pomohli (Jak to bylo na vánoce).

- Hra Na spisovatele

Pomůcky: papír, tužka

Postup: Děti sedí v kruhu na zemi. Učitelka, společně s pejskem a kočičkou vyzve děti k pokusu, vyzkoušet si práci pana spisovatele, vytvořit společnou pohádku, kterou děti vymyslí a paní učitelka zapíše. Do pohádky se učitelka snaží, dle zájmu zapojit všechny děti.

Do tvorby pohádky se, přes počáteční nesmělost, zapojily všechny děti.

Při vymýšlení, o čem pohádka bude, se děti shodly na tom, že bude o zvířátkách (potvrzení nejmilejšího tématu předškolního věku), a protože naše školka je v blízkosti lesa, který máme možnost téměř denně na vycházkách poznávat, vymyslely děti název Zvířátka v lese. Procvičily si zde vlastní fantazii, představivost, vyjadřování, vzájemnou komunikaci i spolupráci. Text pohádky viz. příloha

- Na ilustrátora

Pomůcky: dětské knížky s ilustracemi, maňásci pejsek a kočička, leporelo (Aurednik), pastelky, voskovky, vodové barvy dle výběru dětí

Postup: Co nesmí chybět v žádné knížce, aby se nám líbila? Seznámení s pojmem ilustrátor. V kruhu – prohlížení ilustrací dětských knížek od různých autorů – porovnávání. Hledáme pejska a kočičku v různých knížkách – jak je jednotliví malíři zobrazili. Prohlížení leporel, seznámení s pojmem leporelo. Staneme se ilustrátory naší vlastní knížky, kterou jsme společně vymysleli, abychom si ji mohli podle obrázků vyprávět, namalujeme a nakreslíme ji jako leporelo.

Před kreslením i během kreslení a malování si společně s pejskem a kočičkou opakujeme děj knížky.

Přenesení textu pohádky do výtvarné podoby bylo náročnou záležitostí, ale všechny děti práci dokončily. Děti si zde procvičily časovou posloupnost, paměť, tvoření opět vybízelo ke komunikaci, formulaci otázek, vypravování. Viděly, jak důležité je naučit se psát, protože jim paní učitelka mohla pohádku připomenout přečtením.

Na závěr jsme si prohlédli všechna výtvarná díla a pohádku si zkusili vypravovat podle obrázků. Většinou předškoláků se podařilo znázornit pohádku podle časové posloupnosti.

- Vlastní knížka - leporelo – dárek pro rodiče k vánocům – příběh, který jsme ve školce společně vymysleli a každý si ho nakreslil

Na závěr jsme se s dětmi domluvili, že si knížky schováme jako dárek a překvapení pro rodiče k blížícím se vánocům.

- Hrajeme si s písmenky (předškoláci)

-Poznáváme začáteční hlásku svého jména sluchem. Např. „do šatny odchází ten, jehož jméno začíná hláskou „H“.

Kdo tu bydlí?

Pomůcky: divadelní paraván (domeček)

Postup: Hrajeme ve vymezeném prostoru třídy „...v tomto domečku bydlí ten, jehož jméno začíná na L...“

Do domečku utíká Lucka, Lenka.

„...v tomto domečku bydlí ten, jehož jméno začíná na D...“

Do domečku utíká Danuška, Davídek, Daneček.

- Hlásková honička

Postup: Při honičce ve vymezeném prostoru třídy se děti mohou zachránit dotknutím dítěte, které pro dané kolo představuje tzv. domeček. Učitelka na začátku hry oznámí: „Zachráni vás ten, jehož jméno začíná na hlásku „K“.

- Hledáme předměty s básničkou

Postup: Děti chodí během říkadla v prostoru, po určení hlásky se dotknou předmětu, který začíná na danou hlásku.

Jede, jede mašinka,
Veze, veze písmenka.
Vyhraje, kdo najde vkrátku,
Co má K (L, H, N...) na začátku.

Hledám, hledám, co mám znát,
Pojď mi, Kubo pomáhat.
Do všech koutů zajdi,
Co začíná na K (D, T, P..) najdi.

Vymýšlíme slova, která veze vláček

Jede vláček kolejíček,
Co nám veze, kdo to ví?
Veze nám K (S, T, V...) na začátku,
Kdo to slovo dopoví?

Hledáme své ztracené písmenko

Pomůcky: karty s velkými tiskacími písmeny

Postup: Na zemi v herně jsou lícem dolů rozložené kartičky s velkými tiskacími písmeny, na předem domluvený signál děti vyběhnou do prostoru a hledají počáteční písmeno svého jména.

- Na závěr rozloučení průvodců pejska a kočičky s dětmi, návrat do knížky.
- Básničky a písničky, které zařazujeme během projektu

Písnička „Pěkně od začátku“

Na kterou knížku prst ukáže, zkusíme vybírat namátkou,
radost vám udělám pokaždé v písničce kouzelnou pohádkou.

Chceš-li slyšet pohádku, pověz mi kterou, jestli to poznáš, tak řekni ji celou.

(Kafomet, EST – 039.8)

- Nejmenší čtenáři

M. Černík

Víte, na co máme knížky?

Aby pejsci, kočky, myšky

záviděli pod oknem,

jak si čtem.

- Knížka

Co je knížka?

Je to živá bílých listů hromádka.

V ní si všechno hraje, zpívá,

ptáci, děti, zvířátka. *(neznámý zdroj)*

- Hrajeme si s knížkami

M. Čermáková

Dobré ráno kamarádi,

knížky máme všichni rádi.

Kolik je v nich tajemství,

kdo poslouchá, dobře ví,

že tam bydlí pohádky

s nádhernými obrázky,

ale také básničky,

říkadla a písničky.

- Poslech a zpěv písně „S knihami se kamarádím“

1.

S knihami se kamarádím

A já vám to také radím

A já vám to také radím

Přátelé.

Kdo si s knihou nepovídá, ten svůj život neprožívá,
Ten svůj život neprožívá
Vesele.

Refrén:

Já vám přicházím dát
Dát víc než mohu znát...

2.

Kdo si nečte, ten nežije,
Tomu chybí fantazie,
Tomu chybí fantazie,
Tomu chybí fantazie
Potřebná.

Na počítač nespolehám,
S pěknou knihou rád uléhám,
S pěknou knihou rád uléhám,
Je milá.

Refrén:

Já vám přicházím dát
Dát víc než mohu znát...
S knihami se...

www.sknihamisekamaradim.cz/pisen.html

Pohybové chvílky

Obratný pejsek, obratná kočička – zdravotní cviky, překážkové dráhy, jógové cviky –
pejsek, kočička,

rytmizovaný běh, skoky – Skákal pes, Kočka leze dírou.

Pohybové hry – Na kočku a myš, Pejsek po stopách (Základní motorika) Kočka v díře
(Míče a míčky)

Cvičení a pohybové hry motivované pohádkami – Na kouzelníka, Na sochy, Kouzelný bubínek, Kouzelný signál, Zaklínaná, prolézání tunelem, Zlatá brána (Základní motorika)

Míčové hry - Obr a paleček, Zlatá rybka, Budulínek, Trpaslík a obr, Královská hra (Míče a míčky)

Použitá literatura:

BOROVÁ, B. *Míče, míčky a hry s nimi*. Praha: Portál, 2001. 153 s. ISBN 80-7178-538-5.

ČAPEK, J. *Povídání o pejskovi a kočičce*. Praha: Albatros, 1996. ISBN 80-00-00437-2.

DVOŘÁKOVÁ, H.: *Základní motorika*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2006. 44s. ISBN 80-7290-259-8.

Kafomet, EST 039.8

<http://www.rvp.cz/clanek/150/2057> [cit. 8. října 2008]

Příloha č. 5

Zvířátka v lese

Jelen se vydal na cestu do lesa. Na cestě uviděl Koblížka a snědl ho. Sluníčko vyšlo, jelen uviděl lišku a ona před ním utekla. Pak zase uviděl medvěda. Šel a šel, až došel na pole a tam uviděl zajíce a myšku. Zajíc stál, myška utekla a jelen se zajícem se skamarádili. Zajíc s jelenem nasedli do auta a jeli domů.

Jelen šel zase do lesa, uviděl suchozemskou krysou a krysa rozpárala jelenovi břicho a zachránila Koblížka. Kolem šel myslivec a jelenovi břicho zašil. Jelen šel dál, a potkal morče. Morče před ním uteklo. Jenom co zašlo slunce, uviděl jelen medvěda a medvěd odešel. Jelen ještě potkal vlka, a pak spolu spali.

Pak se probudili a šli na procházku. Šli a šli a potkali lva, který utekl z cirkusu. Pak potkali pána, který se zeptal zvířátek, jestli neviděla lva, který utekl z cirkusu. Zvířátka mu ukázala, kde je lev a pán ho chytil a odvezl zpátky do cirkusu.

Pán pozval za odměnu zvířátka do cirkusu, aby tam vystupovala lidem.

Příloha č. 6

Rozhovor s dětmi po skončení projektu – třída A počet dětí 18

1. Děti, vzpomínáte si, jak jsme byli spolu tam, kde se knížky prodávají?
Jak se to tam jmenuje? Uměl by si někdo už koupit knížku sám? Jak se to dělá?
2. Kdo byl s rodiči v knihkupectví?
3. Jak se to jmenuje tam, kde se knížky jen půjčují?
4. Kdo byl s rodiči v knihovně?
5. Kterou knížku, z těch, co máme ve školce, máte doma?
6. Kterou knížku máte tady ve školce nejraději?
7. Kterou knížku nemáte rádi?
8. Kdy si doma společně čtete?
9. Co všechno se s knížkami může dělat?
10. Jak je potřeba chovat se ke knížkám?

11. Proč?

Odpovědi:

1. *2x odpověď knihovna. Ostatní děti věděly správný název knihkupectví. Další odpovědi – musíme pozdravit, vybrat knížku očima, podle obrázků, ceny, musíme zaplatit. Můžeme si nechat poradit od prodavače (2 děti použily výraz knihkupec), když knížku nevidíme nebo když nevíme jakou.*
2. *6 dětí uvedlo, že bylo na základě naší návštěvy s rodiči v knihkupectví, které jsme společně navštívili. Uváděly, že si zde koupily tyto tituly: Asterix – sestřenici k narozeninám, knížku o Pinoccioví, o pejscích, omalovánky Robinovi k narozeninám.*
3. *Nyní děti odpovídaly správně název knihovna.*
4. *7 dětí uvedlo, že byly po naší společné návštěvě s rodiči v knihovně. Uváděly, že si půjčily tyto knížky: O dinosaurech, pohádky, 2x Sněhurka, Bob a Bobek, pohádka O sněhulákovi, O mašince Tomášovi*
5. *Martínkova čítanka, Sněhurka, Kocour Modroočko, Neználek, Krtek a autíčko, Karkulka, Rumcajs.*
6. *Dinosauri 9x, O vodníku Brčálkovi, Krtek a autíčko, Sněhurka*
7. *leporelo – je roztrhané 2x leporelo s hodinami na obrázku – koukají z nich péra, nelíbí se mi to, chobotnice na obrázku v leporelu, černí kominíci s dýmem, protože je to černé, Sněhurka – je tam ošklivá čarodějnice.*
8. *Když jsem nemocný, večer (většina), když jedeme v autě 2x, někdy ráno 1x*
9. *Číst, hladit, psát knížky jako spisovatelé, prohlížet obrázky.*
10. *Netrhat, nečmárat, neházet.*
11. *Knížka je kamarád. Nic bychom nevěděli. Bylo by nám smutno.*

Příloha č. 7
V knihovně



Příloha č. 8

Výtvarná chvílka – V knihovně

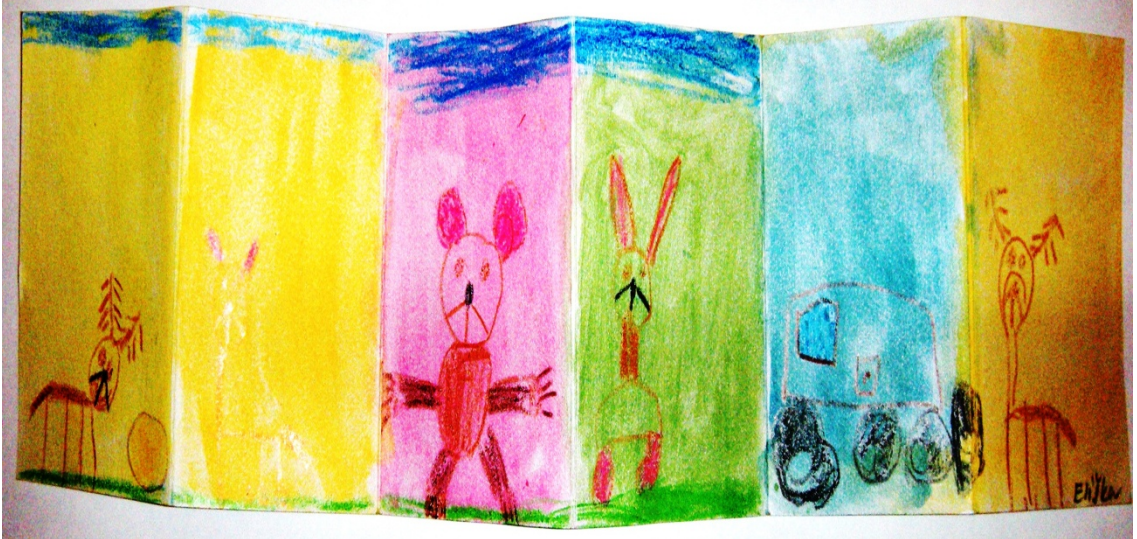




Příloha č. 9

Leporelo Zvířátka v lese





Příloha č. 10

Ukázky ilustrací ke čtené pohádce a k pohádce sledované na DVD

