

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE

Bakalářská práce

**Aktivity spojené s četbou určené dětem předškolního
věku**

Autor práce: Markéta Vojnarovičová

Vedoucí práce: Mgr. Luboš Krninský

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

2012

Anotace

Bakalářská práce nabízí pohled na různé oficiálně organizované aktivity spojené s knihami a literaturou. V teoretické části práce najdeme vývoj dítěte z pohledu psychologického a také metodiku literatury pro učitelky mateřských škol. V praktické části práce přibližuje oficiální literární akce a aktivity pro děti. Výzkumná sonda zjišťuje jaká je návštěvnost akcí na podporu čtenářství, jak jsou rodiče dětí informováni o těchto akcích a kolik z oslovených rodičů svým dětem předčítá. Dále práce nabídne informace od učitelek mateřských škol. Pomocí rozhovoru s učitelkami byla zjišťována, jejich informovanost o akcích podporujících čtenářství a jejich účast na nich, dále použití literatury v třídním vzdělávacím plánu. Hlavním zjištěním výzkumné sondy je, že kniha zaujímá stále významné místo u dětí předškolního věku.

Klíčová slova

Podpora čtenářství – literatura – předškolní věk – preprimární vzdělávání

Abstract

This thesis is offering a view of various officially organized events connected to books and literature. The theoretical part describes a child's development from a psychological point of view, as well as methodology of literature for nursery school teachers. The practical part approaches official literary events and activities for children. The exploratory study aims to find out more about the visit rate of events supporting reading, parents' awareness of these events and how many of addressed parents read to their children. The thesis is also bringing some information from the nursery school teachers. Interviews with teachers were conducted to find out more about their awareness of events supporting reading and attendance to these events, as well as about using literature in the class curricula. The main finding of the exploratory study is that a book still occupies important place in the lives of pre-school children.

Key words

Support reading – literature – pre-school age – pre-primary education

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci na téma Aktivity spojené s četbou určené dětem předškolního věku 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 adresou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

Datum

.....

Markéta Vojnarovičová

Děkuji především svému vedoucímu bakalářské práce, Mgr. Luboši Krninskému, za velmi podnětné připomínky a cenné rady. Dále bych ráda poděkovala rodičům a učitelkám mateřských škol za zprostředkování údajů do mého výzkumu.

Obsah:

ÚVOD	10
TEORETICKÁ ČÁST	11
TERMINOLOGICKÉ VYSVĚTLIVKY	12
1. PSYCHICKÝ VÝVOJ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	14
1.1 KOJENECKÉ OBDOBÍ	14
1.1.1 Tempo vývoje	14
1.1.2 Počátky rozvoje řeči	15
1.1.3 Mezníky 1. roka života dítěte	16
1.2 BATOLECÍ OBDOBÍ.....	16
1.2.1 Rozvoj řeči v batolecím věku	17
1.2.2 Rozvoj aktivního řečového projevu	17
1.2.3 Zrod rozhovoru	18
1.3 PŘEDŠKOLNÍ OBDOBÍ.....	19
1.3.1 Nové možnosti myšlení	20
1.3.2 Fantazie.....	20
1.3.3 Význam rodiny pro vývoj předškolního dítěte	20
1.3.4 Význam vrstevnických vztahů předškolního dítěte	21
1.3.5 Význam vztahů se sourozenci předškolního dítěte	21
1.3.6 Shrnutí vývoje dítěte předškolního věku	21
1.4 ETAPY VE VYTVÁŘENÍ OPERACÍ.....	22
2. VÝZNAM KNIHY Z POHLEDU PSYCHOLOGIE	23
2.1 DŮLEŽITOST ESTETICKÝCH PODNĚTŮ	23
2.2 FUNKCE POHÁDKY.....	24
2.3 ROZBOR KLASICKÉ POHÁDKY	24
3. VÝVOJ ČTENÁŘSKÉHO ZÁJMU	26
3.1 TEORIE VZNIKU POHÁDEK	27
3.2 TRÍDĚNÍ POHÁDEK.....	27
3.2.1 Mytologická teorie.....	27
3.2.2 Antropologická teorie	28
3.2.3 Migrační teorie	28
3.2.4 Historicko-geografická teorie	28
4. POHÁDKY Z HLEDISKA METODICKÉHO	29

4.1 VÝBĚR A INTERPRETACE POHÁDEK	29
4.2 MOTIVACE.....	30
PRAKTICKÁ ČÁST.....	32
1. PODPORA ČTENÁŘSTVÍ V ČESKÉ REPUBLICE	33
1.1 OFICIÁLNÍ AKCE V ČESKÉ REPUBLICE	33
1.1.1 Noc s Andersenem.....	33
1.1.2 Týden čtení	33
1.1.3 Den pro dětskou knihu	34
1.1.4 Týden knihoven	34
1.1.5 Březen – měsíc čtenářů.....	34
1.1.6 Celé Česko čte dětem.....	34
1.1.7 Rozvíjíme čtenářskou gramotnost	35
1.1.8 Jičín – město pohádky	35
1.1.9 Rosteme s knihou.....	36
2. VÝZKUMNÉ METODY	37
2.1 DOTAZNÍK	37
2.1.1 Otevřené otázky.....	37
2.1.2 Polouzavřené otázky.....	38
2.1.3 Uzavřené otázky	38
2.2 INTERVIEW	38
2.2.1 Polostrukturované interview	39
3. VÝZKUMNÉ OTÁZKY A CÍLE VÝZKUMNÉ SONDY	40
4. ZNÁMÉ VÝZKUMY	41
5. PŘEDPOKLADY	43
6. VÝZKUMNÝ VZOREK.....	44
7. ZÍSKANÉ ÚDAJE A JEJICH INTERPRETACE	45
7.1 DOTAZNÍK PRO RODIČE DĚTÍ	45
7.1.1 Otázky týkající se osoby respondenta.....	45
7.1.2 Věk dítěte.....	47
7.1.3 Čtení před spaním	47
7.1.4 Akce na podporu čtenářství	49
7.1.5 Kniha ve volném čase	53
7.2 ROZHOVOR S UČITELKAMI.....	54
7.2.1 Otázky týkající se pedagogů.....	55

7.2.2 Akce na podporu čtenářství	56
7.2.3 Vztah dětí ke knihám v mateřské škole	58
8. DISKUZE VÝSLEDKŮ	61
ZÁVĚR.....	65
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	66
SEZNAM PŘÍLOH.....	68

*„Čtenářem se nikdo nerodí, čtenáři
musíme ukázat cestu“*

Motto: Celé Česko čte dětem

Úvod

Aktivity spojené s četbou u dětí předškolního věku jsem si vybrala, protože mám velmi kladný vztah ke knihám a literatuře. Toto téma je mi také velmi blízké předchozím studiím knihovnictví, kde jsem se opakovaně účastnila některých oficiálních akcí.

Teoretická část mé bakalářské práce je rozdělena do několika částí. První část obsahuje terminologické vysvětlivky, kde jsou vysvětleny některé podstatné pojmy, které se mohou v dalších řádcích vyskytnout. V druhé části jsem se zabývala vývojem dítěte po stránce psychologické. V poslední, tedy třetí části, jsem se zabývala vztahem dětí ke knihám z psychologického hlediska a vývojem čtenářského zájmu. Najdeme zde i metodiku pro učitelky mateřských škol.

Praktickou část jsem rozdělila také na několik částí. V první části jsem vybrala oficiální akce v České republice a krátce je popsala. Dále jsem uvedla některé známé výzkumy a následně jsem přešla k samotnému výzkumu. Při výzkumu jsem bohužel nemohla splnit přesně zadání své bakalářské práce. Vzhledem k časové náročnosti celé práce a časovému rozvržení akcí jsem se nemohla žádné účastnit. Proto jsem zvolila jinou metodu výzkumu a své údaje zjišťovala přímo od rodičů dětí a od pedagogických pracovníků v mateřských školách.

TEORETICKÁ ČÁST

Terminologické vysvětlivky

Dříve než se pustíme do samotné teoretické části, rádi bychom uvedli některé pojmy spojené se čtenářstvím a gramotností.

Čtení – „mediální aktivita zaměřená na knihy a jejich duševní přisvojování; čas věnovaný knihám; základní aktivita související s knihami; socio-kulturní dovednost (gramotnost).“ (Trávníček, 2008, str. 35)

Čtenářství – „pozitivní a aktivní vztah k literatuře. Pojem, který se používá zejména v souvislosti s dětskou populací; plánovité a cílené rozvíjení četby zejména pomocí školy, knihoven a jiných vzdělávacích institucí; rozvíjení, které je často doprovázeno institucionálně organizovanými kampaněmi a podpůrnými akcemi.“ (Trávníček, 2008, str. 35)

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, str. 18)

Knižní chování – „soubor tří aktivit zaměřených na knihy: čtení, kupování, vypůjčování (návštěva knihoven); v širším pojetí sem patří i domácí knihovny, získávání informací o knihách a vztahu ke knižnímu trhu.“ (Trávníček, 2008, str. 35)

Čtenářská socializace – „proces, jímž nás knihy a jejich čtení činí součástí dané kultury a society; proces, jímž nás knihy a jejich čtení do dané kultury zařazují a spojují s ostatními jedinci stejné society.“ (Trávníček, 2008, str. 36)

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, str. 61)

Kulturní gramotnost – „ve výchově a vzdělání jedna z cílových kategorií, kromě mediální a cizojazyčné komunikační gramotnosti, zahrnuje počáteční čtenářskou a literární gramotnost (pregramotnost).“ (Trávníček, 2008, str. 38)

Pohádka autorská – „představuje nový typ pohádkového žánru. Je původním, samostatným a svébytným autorským výtvořem. Při respektování žánrové specifčnosti 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.“ (Chaloupka, 1982)

Čtenářská kultura – „soubor všech aktivit, které se týkají knih, čtení, četby, knižního chování a vůbec vztahu ke knihám; to, co vykazuje v našem vztahu ke knize nějaké – časově a prostorově podmíněné – společné rysy a co nás identifikuje jako příslušníky stejné kultury; co, jak často, kolik, kde, kdy čteme, co a kolik nakupujeme, jak často chodíme do knihoven, jak velké máme domácí knihovny aj.“ (Trávníček, 2008, str. 36)

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

1. Psychický vývoj dítěte předškolního věku

„Předškolní období trvá od 3 přibližně do 6 let. Konec této fáze není určen jen fyzickým věkem, ale především sociálně, nástupem do školy. Ten s věkem dítěte sice souvisí, ale může oscilovat v rozmezí jednoho, eventuálně i více let. Charakteristickým znakem tohoto věku je postupné uvolňování vázanosti na rodinu a rozvoj aktivity, která už není tak samoučelná, umožňuje např. dítěti, aby se uplatnilo a prosadilo ve vrstevnické skupině. K uvolnění této závislosti přispívá osvojení běžných norem chování, znalost obsahu rolí a přijatelná úroveň komunikace. Na druhé straně je dětské myšlení stále ještě prelogické a egocentrické, vázané na subjektivní dojem a aktuální situační kontext. Překonání této bariéry je jedním z významných úkolů předškolního období a předpokladem k nástupu do školy, který je důležitým vývojovým mezníkem.“

(Vágnerová, 2000, str. 102)

1.1 Kojenecké období

Kojenecké období probíhá od 1 do 12 měsíců života dítěte. Je to první setkání s okolním světem. Kojenec je vybaven tak, aby byl schopen a motivován přijímat podněty z okolního prostředí. V souladu s touto skutečností nazval (Erikson, 1963, in Vágnerová, str. 43) kojenecké období **receptivní fází**. Receptivita znamená otevřenost okolnímu světu, jeho podnětů.

(Vágnerová, 2000)

Každé dítě je jedinečné a proto ho zaujme jiný podnět. Fáze receptivity je pro kojence velmi důležitá – souvisejí s ní potřeby učení. Dítě získává své první zkušenosti, díky čemu dochází k diferenciaci a modifikaci poznávacích strategií.

1.1.1 Tempo vývoje

„Jde o nejkratší období od narození člověka, odehraje se v něm velice mnoho. Tempo vývoje a pronikavost změn můžeme označit až za závratné. Z bezmocného a němého novorozence je na konci roku aktivní bytost, která chodí; vydává

širokou paletu zvuků, včetně artikulování prvních slov; rozumí řadě přání svého okolí („udělej paci-paci“, „jak jsi velká“...) a orientuje se v mnoha souvislostech; ovládá řadu dovedností spojených s hrou (manipuluje s předměty). Kromě procesů zrání je ovšem stále více rozhodující i stimulace – tedy podnětnost prostředí, zejména pak vztah blízkých osob k dítěti.“

(Helus, 2009, str. 237)

1.1.2 Počátky rozvoje řeči

Sluch je na rozdíl od zraku z části funkční již v prenatálním období. Dítě již od narození preferuje zvuk lidského hlasu před jakýmkoliv jiným podnětem. „Měsíc staré dítě je schopné rozlišovat lidskou řeč od jiných zvuků“ (Seifert a Hoffnung, 1994, in Vágnerová, 2000, str. 54).

„Dítě potřebuje již od narození dostatek mluvené řeči, která je předpokladem k rozvoji řeči vlastní. Kolem 4. měsíce je schopno dítě produkovat některé zvuky, tato fáze se nazývá broukání. Mezi 6.–8. měsícem děti tak zvané žvatlají – napodobují řečové zvuky dospělých. V následujícím 8.–10. měsíci je dítě schopno porozumět řeči, tedy spíše některým jednoduchým slovním výrazům jako je např. vlastní jméno. Tato fáze se ovšem může objevovat u některých dětí i dříve.“

(Vágnerová, 2000, str. 54)

Svoboda ve své knize Psychodiagnostika dětí a dospívajících uvádí, že v normálním řečovém projevu se první slovo průměrně objevuje kolem 8 měsíce. V jednom roce dítě používá zhruba kolem 6 slov.

(Svoboda, 2001 str. 461)

Piaget se k vývoji řeči v tomto období vyjadřuje takto: Řeč se objevuje po fázi spontánního žvatlání (je společné šestiměsíčním až jedenácti měsíčním dětem všech kultur) a po fázi rozlišování fonémů nápodobou (od jedenácti do dvanácti měsíců). Začíná na konci senzomotorického období stádiem, které se často popisovalo jako stadium „slov-vět“ (Sternberg, 1949, in Piaget, 2010, str. 78). „Tato jedinečná slova mohou střídavě vyjadřovat přání, emoce či konstatování

(slovní schéma vychází od senzomotorických schémat a stává se nástrojem asimilace a zobecnění).“

(Piaget, 2010, str. 78)

1.1.3 Mezníky 1. roka života dítěte

V tomto období, tj. konec prvního roku života, dítě dosahuje určitých mezníků, které jsou pro vývoj velmi důležité.

„Pochopení existence vlastní bytosti, odlišné od okolního prostředí, která má své prostorové ohraničení a časovou kontinuitu. To znamená trvalost a určitou stabilitu typických znaků vlastní existence ve formě tělového schématu, základních aktivit a prožitků, které jsou spojeny s určitými vnějšími nebo vnitřními podněty.“

Základní orientace v nejbližším prostředí stability vnějšího světa. Pro dítě má tento svět určitý smysl. Svět se stává subjektivně bezpečným proto, že jej dítě chápe jako předvídatelný, stabilní a dovede se v něm nějakým způsobem orientovat.

„Vytvoření základních vztahů k prostředí, které mají také určitou stabilitu. Dítě rozlišuje subjektivní význam různých sociálních vazeb a uvědomuje si jejich typické znaky. Ve vztahu k lidem má význam i zpětná vazba, kterou poskytují tj. převaha určité (pokud možno pozitivní) zkušenosti, kterou zde dítě získává.“

„Posilování pocitů jistoty ve vztahu k vlastní existenci i ke světu, vyplývající z pochopení jejich stability a předvídatelnosti. Jistota a bezpečí je dána především uspokojujícím vztahem s matkou, resp. s rodiči.“

(Vágnerová, 2000 str. 71)

1.2 Batolecí období

„Batolecí období se počítá od 1 do 3 let života dítěte. Toto období především zahrnuje rozvoj dětské osobnosti.“ (Erikson, 1963, in Vágnerová, 2000, str. 71)

toto období nazývá obdobím autonomie. Je to mezník života, kdy dítě se osamostatňuje a uvolňuje specifická vazba mezi matkou a dítětem.

1.2.1 Rozvoj řeči v batolecím věku

Řeč je pro dítě nástrojem sociálního přizpůsobení. Dítě potřebuje lidský hlas jako svůj verbální model a ten se snaží napodobovat. Úroveň řečového projevu je odrazem kvality výchovného působení v rodině. Pokud rodina batole dostatečně podněcuje, je zřejmé, že verbální schopnost bude na mnohem lepší úrovni. Dítě v batolecím období svou novou schopnost samo rozvíjí a experimentuje s ní, např. zkouší si různé varianty slovních spojení. Tato aktivita se nazývá hra s řečí.

1.2.2 Rozvoj aktivního řečového projevu

„Kolem 14. – 15. měsíce využívá pro sdělení informací nejčastěji jednoslovné výrazy. Např. pro sdělení, že má hlad či žízeň využije jednoslovného výrazu „ham“. Kolem druhého roku života se snaží používat vyšší úroveň řečového projevu tj. primární věta neboli dvouslovná sdělení. Řečové projevy v batolecím období jsou agramatické, protože dítě si základy syntaxe osvojuje až kolem 2. a 3. roku.“

Jak uvádí Vágnerová (2000) různí autoři Nelson, Foster, Steinberg a Belsky, Seifert a Hoffnung rozlišují dva jazykové styly:

1. Kognitivní, referenční styl je zaměřen převážně na popis reality. V dětském slovníku budou za těchto okolností převažovat podstatná jména a adjektiva.
2. Expresivní, emotivně-regulační styl je zaměřen především na sociální aktivitu a mezilidské vztahy, eventuálně jejich regulaci. Slovník takto stimulovaných dětí obsahuje převážně slova určená k vyjádření pocitů, vztahů, příkazů, zákazů, iniciaci kontaktu apod.

(Vágnerová, 2000, str. 84)

Podle Svobody, dítě v 18 měsících je schopno používat kolem 20–30 slov a začíná tvořit dvou- a tří-slovné kombinace. Ve 2 letech má průměrné dítě slovní

zásobu více než 50 slov a tvoří tří- až čtyř-slovné věty; kolem třetího roku je dítě schopno sestavit i delší souvětí.

(Svoboda, 2001)

Slovní zásoba dítěte se rozvíjí vskutku bouřlivě, zejména v době od dvou do tří let, kdy se za každé půlletí téměř znásobuje. V. Příhoda (1977; in Chaloupka, 1982, str. 86) uvádí tabulku M. E. Smithové:

VĚK	POČET SLOV	VĚK	POČET SLOV
1, 6	22	3, 6	1222
2, 0	272	4, 0	1540
2, 6	446	5, 0	2072
3, 0	896	6, 0	2562

(Chaloupka, 1982, str. 86)

1.2.3 Zrod rozhovoru

„Po tápavém používání slov a jejich opakování, po označování věcí slovy, po upevnění způsobilosti dopovědět to pravé slovo básničky dochází k novému zlomovému objevu, který dítě plně zaujme a otevře mu další nevídané horizonty možností. Krátce po dosažení druhého roku života se dítě nadchne pro otázky a odpovědi a o něco později pro základní obraty vedení hovoru. Jazyk, řeč, slovo komunikační obraty a formule vyjevují novou důvěrnost, jež má dalekosáhlý význam pro další osobnostní vývoj dítěte. Otevírá se zdroj nové, dosud nepoznané radosti z toho, jak dalece si dovedeme být blízcí, jak intenzivně dokážeme blízkost vyjadřovat, jak se umíme navzájem nově poznávat a co všechno můžeme spolu dělat. Vývoj řeči a hovoru je pak dále významným činitelem rozvoje myšlení.“

(Helus, 2008, str. 239)

1.3 Předškolní období

Období předškolního věku trvá od 3 do 6 let. Toto období končí sociálně, tedy nástupem do školy. Je pro něj dominantní uvolňování vázanosti na rodinu. Dítě se více uplatňuje ve vrstevnické skupině. Ačkoliv se dítě již osamostatňuje jeho myšlení je stále ještě prelogické a egocentrické.

Vágnerová (2000) uvádí, že J. Piaget (1970, in Vágnerová, 2000) nazval typický způsob uvažování předškolních dětí názorným, intuitivním myšlením. Toto myšlení je označováno jako nepřesné a prelogické (nerespektuje zákony logiky).

„Za typické znaky intuitivního myšlení se považuje:

1. Egocentrismus, tj. ulpívání na subjektivním pohledu a tendence zkreslovat úsudky na základě subjektivních preferencí. V důsledku toho dochází k nepřesnostem v poznávání. (Langmeier, 1991, in Vágnerová, 2000, str.102) uvádí velmi pěkný příklad egocentrismu mladšího školního dítěte, které si zakrývá rukama oči, když chce, aby je druzí neviděli.
2. Fenomenismus, tj. důraz na určitou, zjevnou podobu světa, eventuálně na takovou představu. Dítě je fixováno na nějaký obraz reality, který není schopno ve svých úvahách opustit. Svět je pro ně takový, jak vypadá, jeho podstatu vesměs ztotožňuje se zjevnými znaky. Z toho důvodu naprosto odmítá např. takové sdělení, že velryba není ryba. V této souvislosti jde zároveň o přetrvávající vazbu na přítomnost, na aktuální podobu světa, tj. o prezentismus.
3. Magičnost, tj. tendence pomáhat si při interpretaci dění v reálném světě fantazií, a tak jeho poznání zkreslovat. Předškolní děti nečiní velký rozdíl mezi skutečností a fantazijní produkcí.
4. Absolutismus, tj. přesvědčení, že každé poznání musí mít definitivní a jednoznačnou platnost. Tato tendence je jedním z projevů dětské potřeby jistoty. Relativita názorů dospělých je pro děti tohoto věku nepochopitelná. Příkladem takového postoje může být reakce jednoho předškolního chlapce

na reklamu vychvalující jednu zubní pastu jako nejlepší. Tento chlapec ji odmítl s tím, že nejlepší je jiná, protože to tak říkali minule (Strašíková, 1999, in Vágnerová, 2000, str. 103).“

(Vágnerová, 2000, str. 102 - 103)

1.3.1 Nové možnosti myšlení

„Myšlení se neopírá o pojmy, ale zatím o pseudopojmy. Pojmy jsou založeny na vytřídění určité skupiny jevů podle podstatných, všem jejím položkám společných znaků (např. savci, ryby, motorová vozidla, zdravé pokrmy), pseudopojmy dítě vytřídí podle znaků, které mu jevově imponují, jsou mu nějak nápadné. V této souvislosti se mluví o myšlení ovlivněném fyziognomickým, nebo též impresivním vnímáním: „Tlama krysy je zlá, proto krysa ubližuje zvířátkům – musí to být dravec; koťátko má něžnou tlamičku a rádo se mazlí – proto nemůže být dravec“.“

(Helus, 2008, str. 241)

1.3.2 Fantazie

Vágnerová (2000) uvádí, že pro dítě je fantazie nezbytnou součástí pro udržení citové a rozumové rovnováhy. Každé dítě má potřebu přizpůsobovat si realitu a interpretovat ji bez ohledu na skutečnost. Tento způsob vyrovnání se s realitou se nazývá asimilace. Je to účinný relaxační i emocionálně příznivý prostředek. Dítě v období předškolního věku si již uvědomuje odlišnost živé bytosti od neživého objektu avšak je stále schopno tento fakt přehlížet.

(Vágnerová, 2000)

1.3.3 Význam rodiny pro vývoj předškolního dítěte

Rodiče pro dítě předškolního věku představují jakýsi ideál, kterému se chce co nejvíce podobat. Dítě se identifikuje s dospělým a tím si posiluje vlastní sebejistotu a sebeúctu. Dítě nejvíce využije své touze po identifikaci s dospělým ve hře. Role rodiče je velmi žádoucí, představuje všemocnost neboli omnipotenci.

Podle Eriksona (1963, in Vágnerová, 2000, str. 125) se tato fáze dá charakterizovat také jako období anticipace rolí. Dítě si zkouší různé role, při kterých se učí přijímat určité normy a řády platné ve světě dospělých.

1.3.4 Význam vrstevnických vztahů předškolního dítěte

Jak již bylo zmíněno, v předškolním věku se uvolňuje vázanost na rodinu. Vztah mezi vrstevníky se od vztahů dětí a dospělých velmi liší. Ve vrstevnickém vztahu jsou si oba partneři rovni. Jde tedy o tzv. symetrický vztah. Mezi vrstevníky se vyskytuje méně jistoty než ve vztahu s dospělým. Aby dítě tento vrstevnický vztah zvládlo, musí dozrát na určitý vývojový stupeň. Při potřebě dítěte kontaktu s vrstevníky je to určitý signál zralosti osobnosti.

(Vágnerová, 2000)

1.3.5 Význam vztahů se sourozenci předškolního dítěte

„Sourozenecké vztahy jsou ovlivněny věkem. Často dochází k tomu, že sourozenci jsou spojenci a zároveň soupeři. Spojenci jsou tehdy, dochází-li ke společné hře a mohou spolupracovat, aby se hra stala mnohem zajímavější. Soupeři se stávají ve chvílích, kdy se musí dělit o rodičovskou pozornost, či o určitá privilegia. Jestliže je mezi sourozenci větší věkový rozdíl, mladší dítě se ztotožňuje se svým starším sourozencem a snaží se ho napodobovat. Starší sourozenec poskytuje mladšímu ochranu, mnohé ho naučí, může tedy sloužit i jako zdroj jistoty a bezpečí. Nezastupitelná je zkušenost sourozenců při vzájemném rozhovoru, kdy si sdělují své potřeby, pocity a zájmy. Dospělí takové informace dítěti nesdělují.“

(Vágnerová, 2000, str. 128)

1.3.6 Shrnutí vývoje dítěte předškolního věku

Podle Piageta (1970, in Vágnerová, 2000) lze označit myšlení předškolního dítěte jako názorné a intuitivní. Jeho typickým znakem je egocentrismus, fenomenismus a magičnost. Dítě interpretuje realitu tak, aby pro ně byla srozumitelná a

přijatelná, i když si občas musí vypomáhat zkreslením či vyloučením některých informací. Je přesvědčené, že každé poznání musí mít absolutní platnost. Tento způsob uvažování uspokojuje jeho potřebu jistoty orientace ve světě. Úroveň myšlení ovlivňuje i způsob verbálního vyjadřování a zpracování verbálně prezentovaných informací. Postupně se diferencuje tzv. egocentrická řeč, která slouží jako prostředek uvažování.

(Vágnerová, 2000)

1.4 Etapy ve vytváření operací

Podle J. Piageta známe čtyři etapy vytváření operací. Jsou to čtyři hlavní období, která následují po období vývoje senzomotorické inteligence. S nástupem řeči, nebo přesněji s nástupem symbolické funkce, která umožňuje učení řeči (1;6 až 2 roky), začíná období vývoje symbolického a předpojmového myšlení, které trvá asi do 4 let. Od 4 do 7 nebo 8 let se vytváří v těsné souvislosti s předchozími formami názorné myšlení, jehož postupné rozčlánkování vede k začátkům operace.

Od 7-8 do 11-12 let se organizují „konkrétní operace“, tj. operační grupování myšlení týkajícího se předmětů, s nimiž se dá manipulovat nebo které si lze názorně představit.

Od 11-12 let a během adolescence se posléze vytváří myšlení formální, jehož grupování charakterizují vyspělou reflexivní inteligenci.

(Piaget, 1999)

2. Význam knihy z pohledu psychologie

„Bez pohádek si dětství vlastně ani nedokážeme představit. Na celém světě, ve všech kulturách a ve všech dobách dětem vyprávějí příběhy, které se ve skutečnosti nikdy neodehrály, v nichž vystupují bytosti a tvorové, které zatím žádný přírodovědec nezaregistroval, v nichž se dějí věci neuvěřitelné a nadpřirozené, odporující fyzikálním zákonům. Síla představivosti pohádkového slova je silnější než zákon gravitace.“

(Černoušek, 1990, str. 5)

Jednou z nejdůležitějších funkcí pohádek je vnést jakýsi řád a smysl, do dětského světa. Světa, který je pro většinu dětí zcela nesrozumitelný až chaotický. Děti svět chápou zcela jinak než dospělí. Bude to nejspíš tím, že dospělí již zapomněli jak zmatené je toto období. „Možná proto vznikly pohádky – jako můstky, které přemostí propast mezi dospělým a dětským způsobem myšlení.“

(Černoušek, 1990, str. 8)

2.1 Důležitost estetických podnětů

Chaloupka ve své publikaci neopomíjí ani důležitost vstupních estetických podnětů pro raný dětský věk. Empirickým dokladem významu, který byl estetickému působení na nejmenší děti vždy přikládán, může být tradice kultury lidové, a to nejen slovesné. Pozoruhodné je právě na lidové folklórní kulturnosti, jak zejména vůči malému dítěti působila komplexně, jak spojovala zvuk, slovo a pohyb. První takovou skupinou estetických podnětů, s níž se dítě kdysi setkávalo, byla ukolébavka, tedy určitý text, který je dítěti zpíván a navíc doprovázen rytmickými pohyby – estetický podnět se tu maximálně kryl s podněty emočními, s dominancí citového vztahu dítěte a matky. Podobně působily na dítě takové slovesné útvary, jako je rozpočítadlo, říkadlo apod., spojené ve své konkrétní aplikaci s určitou praktickou funkcí, s určitou činností, ale i obsáhlejší estetické podněty, jež jsou spojeny s fixovanými způsoby sociálního chování dětí při

některých příležitostech (vánoční koledy, velikonoční pomlázka, vynášení Morany apod.).

(Chaloupka, 1982)

2.2 Funkce pohádky

Klasické pohádky rozvíjí některé psychické potřeby dětí. Tyto potřeby se dají lehce shrnout na potřebu lásky, důvěry, potřeby poznávání mezilidských vztahů, potřeba zvládnutí strachu a v neposlední řadě potřeba rozvíjet pocit životního smyslu. Literatura je ze všech komunikačních médií snad nejdůležitější. Nejen protože je nejstarší, ale také protože je nejobsáhlejší. Psané a vyprávěné slovo rozvíjí zdroje myšlení a představivost. Pohádky nejvíce vyhovují synkterickému a symbolickému myšlení dětské psychiky, vzbuzují v dětech odezvy emocionalitou zápletek a obrazností slova. Pohádky slouží i v rozvoji citového prožívání, rozšiřují dětské vědomí a napomáhají řešit problémy. Všechny zmíněné rozvoje by se také daly shrnout do tří funkcí: výchovné, poznávací a vzdělávací.

Černoušek (1990, str. 18) se ve své knize zmiňuje o tzv. cirkumambulaci. Toto slovo znamená pohyb kolem dokola. Abychom to převedly do našeho pohádkového světa, cirkumambulace znamená, že pohádky opisují pomyslnou kružnici, na níž se objevují podstatné problémy lidského bytí, problémy mezilidské i problémy intrapsychické.

2.3 Rozbor klasické pohádky

Pokud se zaměříme na moderní pohádky, není zde zcela evidentní dobro a zlo. Samozřejmě se tam objevuje, ale ne ve zcela jasných opozicích. Moderní pohádky vlastně dětem netlumočí nic podstatného. Černoušek (1990, str. 19) doslova uvádí, že jsou svým způsobem „a-morální“.

Černoušek (1990) uvádí, že pokud se podíváme na pohádky klasické, je zde role dobra a zla zcela jasná. Zlo je symbolizováno nebo personifikováno srozumitelnými znaky: čertem, drakem či hroznou mocí čarodějnice. Zlo v klasické pohádce vždy slaví dočasný triumf, ale nakonec je stejně vždy

poráženo. Dá se říct, že klasická pohádka má své postavy zcela jednoznačné, osoby jsou buď zcela dobré či naprosto zlé. Jako příklad zcela kladné postavy lze uvést Sněhurku. Všechny její vlastnosti jsou jen kladné. Abychom se udrželi ve stejné klasické pohádce a uvedli úplně zápornou osobu, nelze uvést nikoho jiného než nevlastní matku Sněhurky – její macechu. Již podle toho, že není uvedeno jméno, ale jen tvrdě znějící název osoby, je evidentní, že tato postava bude zcela jistě záporná ve všech ohledech.

„Charakteristický prvek pro všechny konce pohádek je usmíření. Tento prvek je vlastně nejdůležitější. Dětem ukazuje, že i přes nepřízeň osudu se vše vyjasní a zavládne mír a pokoj a přesně jak se říká – natrvalo a věčně. Toto konečné usmíření velmi často závisí na předcházejícím potrestání záporné postavy. V tomto zcela jasném vzorci se dítě seznamuje s nejjednoduššími pravidly společnosti, s logikou a posloupností: přestupek – vina – trest.“

(Černoušek, 1990, str. 25)

3. Vývoj čtenářského zájmu

Je nutné věnovat maximální péči výchově dětského čtenáře, protože v něm musíme vidět budoucího dospělého čtenáře. Proto je velmi důležité utvářet vztah k četbě a knihám již od útlého dětství. Pokud se nám v dětství podaří tento vztah utvořit je jasné, že s největší pravděpodobností tento vztah přetrvá až do dospělosti.

„Čtenářský zájem se v ontogenezi člověka objevuje a začíná rozvíjet na určitém stupni vývoje. Již koncem období nemluvněte můžeme jednorozčinnému dítěti podle jeho duševní vyspělosti začít ukazovat jednoduché a výrazné obrázky nebo knížky - hračky.“

(Vášová, 1986, str. 93)

„V batolecím období se přistupuje k prohlížení leporel. Nejvhodnější je ukazovat dítěti obrázky a popisovat jasně a srozumitelně, co je na nich. Souvislost mezi obrázkem a mluveným slovem ještě zcela nechápu, ale rády uplatňují, co již znají. Právě u tříletých dětí se začíná budovat ten správný vztah ke knihám. Nejvhodnější je v tomto věku dítě učit říkanky. Pomocí říkanek si procvičuje paměť, vyjadřovací schopnost a především si obohacuje slovník. Říkanky pro tento věk mají být krátké, rytmické. Pokud bychom mluvili o pohádkách, musí být rovněž krátké a především hodně dějové.“

(Vášová, 1986, str. 93)

V předškolním věku jsou velmi oblíbené pohádky (jak již bylo zmíněno, rozvíjí řeč, fantazii a intelektuální schopnosti), bajky a již i delší básničky. Dítě je schopno sledovat vyprávění delší dobu, rozumí mu a dokáže se nad dějem zamyslet.

„Četba v předškolním věku vystupuje rovněž jako důležitý prostředek utváření a uspokojování estetických citů dítěte a obohacování jeho citového života vůbec. V tomto smyslu významnou funkci v dětské literatuře hraje ilustrace, která je přinejmenším rovnocenná s literární stránkou dětské knihy. Význam ilustrace

v dětské knize netkví pouze ve vlivu na rozvoj estetického citění dítěte. Působí rovněž na rozvoj dětské fantazie, představivosti, citu, logiky i poznání a napomáhá celkovému rozvoji dětské osobnosti.“

(Vášová, 1986, str. 93)

3.1 Teorie vzniku pohádek

„Pod názvem pohádka se zařazují literární texty, které vznikly na základě rozmanité palety starodávných vyprávění, vstřebávajících při své pouti světem rozličné bájně představy lidstva, nadčasové životní pravdy, zejména věčnou touhu po naplnění dobra, a víru v kouzelnou moc slov. Můžeme tak označit pohádky bratří Grimmů, Boženy Němcové, ale i Karla Čapka a Jana Wericha. Všichni tito autoři se inspiroují folklórní pohádkou. Bratři Grimmové a B. Němcová lidové pohádky cílevědomě sbírali, třídili a přetvářeli specifickým způsobem v literární text (původní autor je anonymní), kdežto u K. Čapka a J. Wericha se jedná vskutku o inspiraci lidovou pohádkou a vytváření svébytné autorské (umělé, moderní) pohádky. Lidová pohádka je epický prozaický žánr ústní lidové slovesnosti, jehož základem je umělecká fantastika nebo podobenství.“

(O. Sirovátka in J. Čeňková, 2006, str. 108)

3.2 Třídění pohádek

Srovnávací folkloristika sleduje původ a vznik pohádek (teorie mytologická, antropologická, migrační a historicko-geografická).

3.2.1 Mytologická teorie

„Začátkem 19. století v období romantismu vyšly Pohádky pro děti (3 svazky, 1812, 1815 a 1850) německých sběratelů a vědců Jacoba a Wilhelma Grimmů. S hlubokou znalostí staré německé literatury, jazyka a mytologie tak bratři Grimmové položili základy vědeckému pohádkoslovnému bádání a adaptaci lidových pohádek, které považovali za zbytky starých indoevropských mýtů.“

V duchu mytologické teorie sbírali a upravovali pohádky Karel Jaromír Erben, Alexandr Nikolajevič Afanasjev, Vuk Stefanović Karadžić aj.“

3.2.2 Antropologická teorie

Podle této teorie lidová pohádka čerpala dějové osnovy a základní představy o postavách a situacích z primitivních náboženských rituálů, výročních a animistických kultů, uctívání zemřelých předků. Podněty pro tuto teorii vzniku pohádek nalézáme ve studiích primitivních národů (Edward B. Taylor, James Frazer, Bronislaw Malinowski).

3.2.3 Migrační teorie

Migrační teorie, jak už vyplývá z názvu, hovoří o tom, že pohádky (pověsti, mýty, balady, písně) se stěhují od národa k národu a každé nové prostředí je formuje specificky. Čelným představitelem této teorie byl Theodor Benfey, který považoval za pravlast pohádek buddhistickou Indii. Pozdější teorie vzniku pohádek, jež na ni navazovala od přelomu 19. a 20. století, je finská teorie historicko-geografická.

3.2.4 Historicko-geografická teorie

Tato teorie navazuje na teorii migrační a pohádkovou pravlast (Indii) rozšiřuje i na oblasti obývané Kelty. U každé pohádky se hledá původ a směr jejího šíření. „Lidové pohádky migrovaly například v době křížových válek, kdy rytíři přinesli do Evropy orientální pohádky, nebo prostřednictvím Arabů přes Španělsko do Francie. Z katalogu třídění syžetů jsou odvozeny druhy pohádek (pohádky o zvířatech, kouzelné, legendární, novelistické pohádky, pohádky o hloupých čertech a humorné pohádky).“

(Čeňková, 2006, str. 108-109)

4. Pohádky z hlediska metodického

„Dynamičnost, dějovost a jednoduchost pohádek, jejich citová bezprostřednost, vítězství dobra v konfliktu se zlem činí pohádku nedílnou součástí dětského života. Prostřednictvím pohádky se rozvíjí dětská schopnost vnímat soustředěně delší monologické vyprávění. Kompoziční postupy klasických pohádek jsou pro mladší věkové skupiny v mateřské škole velkou školou, jak popisovat a vyprávět. Vedle vlastních cílů výchovy k literatuře se prostřednictvím pohádek rozvíjí dětské vyjadřovací schopnosti a podněcuje intelektuální aktivita vůbec. Pohádky poskytují dítěti možnost pro uplatnění i v jiné oblasti estetické výchovy, dávají mu kladné mravní podněty.“

(Kádnerová, 1984, str. 31)

4.1 Výběr a interpretace pohádek

Materiálu, z kterého učitelka mateřské školy vybírá, je tolik, že v něm každá nalezne, co potřebuje. Aby volila dobře, musí materiál dobře znát, musí jej umět zhodnotit a zvážit vztah mezi předčítáním, vyprávěním a tzv. převyprávěním. V čistě technickém smyslu se předčítání rozumí hlasitá reprodukce textu z knihy či časopisu, vyprávěním reprodukce bez tištěného textu.

„Na učitelce záleží, aby posoudila, jak zdatnou je vypravěčkou. Pokud dokáže opravdu dobře interpretovat lidové pohádkové náměty bez knihy, má velkou výhodu, protože se může při vyprávění na děti dívat. Zaujaté děti většinou „visí“ pohledem na vyprávějícím. Jestliže se na ně vyprávějící také dívá, pocit vzájemné sounáležitosti i emoční působivost vyprávění stoupají.“

Věková přiměřenost pohádek je hlavní podmínkou správného výběru.

„Pro skupinu dětí čtyřletých až pětiletých se sledují cíle náročnější. Jazyková stránka dětského projevu vykazuje kvalitativní i kvantitativní vzestup, totéž platí i o stránce stylistické. V této věkové skupině by se měla objevit četba seriálového typu. Velká část dětí sleduje televizní Večerníček, takže princip mají vlastně

zažitý. Jde o krátké, dějově uzavřené příběhy, které jsou spojeny postavou nebo postavami hlavních hrdinů.“

„Ve skupině pětiletých až šestiletých se děti seznamují s náročnými pohádkami folklórního původu i s pohádkami autorskými. Na vyšší úroveň se dostává i práce s rozsáhlejšími celky, ať jde o jeden dlouhý příběh (např. Dlouhý, Široký a Bystrozraký), nebo pohádku rámcovou (např. Andersenova Sněhová královna, jejíž rámec tvoří pohádka o zrcadle a střepinách). Jestliže se děti naučily sledovat stavbu jednodušších příběhů, zvládnou i další stupeň výchovy k literatuře: čtení po částech, kde je třeba uchovat v paměti hlavní motivy tak, aby děti po časové pauze dovedly sledovat dějovou nit a podržely si v paměti jména a charaktery postav.“

(Kádnerová, 1984, str. 33 - 35)

4.2 Motivace

„V tomto věku esteticko-emocionální zážitek často předchází rozumovému chápání, a proto by i citový prožitek z literatury měl být základem, na němž se citlivě, nenásilně a pomalu může budovat mnohé z rozumového poznání. V praxi je nutné vzbudit zájem o předčítané, recitované či vyprávěné. Metodicky jsou nejděčnější tyto postupy:

1. Zájmové prohlížení ilustrované knihy před vlastní četbou. Učitelka dá dětem možnost, aby si knihu, kterou hodlá číst, prohlížely. Má přitom řadu možností seznámit děti s plným jménem autora, názvem knihy a tvůrcem ilustrací.
2. Motivace určitou konkrétní situací, která je součástí života dětí v mateřské škole. Podněty nachází učitelka např. na vycházce, při pozorování vzájemných vztahů dětí.
3. Motivace námětovou hrou. Jedním z příkladů je např. „hra na knihkupectví“, kterou doporučuje Metodika výchovné práce v předškolních zařízeních pro literární výchovu.

4. Důležitá je osobní motivace učitelky. Metodicky úspěšnější je vždy práce s textem, který je učitelce blízký. Nutné je, aby učitelka na sobě neustále pracovala, hodně četla a zajímala se o novou i starší produkci, sledovala odbornou literaturu.“

(Kádnerová, 1984, str. 47-48)

PRAKTICKÁ ČÁST

1. Podpora čtenářství v České republice

Všechny oficiální akce, které u nás probíhají, jsou pod záštitou Svazu knihovníků a knihovnických pracovníků České republiky (SKIP). SKIP sdružuje více jak 1420 členů a je organizován na regionálním principu. Toto sdružení je zejména zaměřeno na celoživotní vzdělání knihovníků a informačních pracovníků, tvorbu koncepce oboru a jeho legislativu, ale samozřejmě se věnuje i čtenářům pro, které pořádá nejrůznější akce. Tyto akce se snaží vstřípit dětem i rodičům čtenářské návyky. Snaží se v dnešní přetechnizované době vrátit děti do světa pohádek a fantazie.

1.1 Oficiální akce v České republice

1.1.1 Noc s Andersenem

Akce Noc s Andersenem v České republice probíhá již dvanáctým rokem. Pravidelně se koná v období narození dánského pohádkáře Hanse Christiana Andersena. Každý rok narůstá počet přihlášených míst konání (mateřské školy, základní školy, domovy dětí, kluby). Akce je celosvětová a v jednu noc se sejdou lidé po celém světě, kteří chtějí tohoto významného pohádkáře uctít. Při každém ročníku se pořadatelé snaží připomenout nějakého známého autora pohádek. Přiblíží dětem jeho tvorbu a snaží se pomocí her tyto informace uchovat. Noc s Andersenem se u nás již dostala do širšího povědomí obyvatel. Je to jedna z nejnavštěvovanějších akcí u nás i ve světě. (www.nocsandersenem.cz)

1.1.2 Týden čtení

Týden čtení, aneb “Čtení sluší každému“ je u nás další velmi oblíbená akce. Koná se v termínu 5.-11. března. Sice Týden knihoven není zcela pro děti předškolního věku, ale účast je velmi důležitá. Tato akce je postavena na tom, že děti čtou seniorům a naopak. Zdraví čtou nemocným a také naopak. Organizují se různé soutěže jako například soutěž v rychlém čtení. Pro veřejnost jsou dokonce k dispozici i ukázky digitalizovaných knih. Další velice zajímavou částí této akce je i non-stop čtení, či čtení na netradičních místech (na stromě, ve vlaku, v jeskyni

atp.). Jako novinku lze vnímat i čtení v cizím jazyce – knihovny se snaží zainteresovat jazykové menšiny. (www.skipcr.cz)

1.1.3 Den pro dětskou knihu

Koná se 1. prosince. Letošní rok se bude konat již 6. ročník akce Dne pro dětskou knihu. Termín je stanoven záměrně na prosincové datum, protože právě tento čas je nejvhodnější k propagaci dětské knihy. Není to jen dobrý tah pro prodejce knih, ale většina lidí přemýšlí nad pěkným dárkem a co jiného než kniha potěší a rozvine různé znalosti a dovednosti. Ve většině knihoven se v toto období koná i výstava knih. Akce je sice zaměřená na děti, ale primárně jde o knihu. (www.skipcr.cz)

1.1.4 Týden knihoven

Týden knihoven se koná 1.-7. října. Letos se koná dokonce 16. ročník. Je to celostátní akce na podporu četby a knihoven. V centru zájmu jsou stávající uživatelé knihovny. Samozřejmě se knihovny nebrání i ostatním čtenářům proto se snaží vytvořit pro každou cílovou skupinu jiný program. Cílem aktivit knihoven na podporu knih a čtenářství je nabídnout atraktivní využití volného času nejen novým čtenářům, ale pečovat hlavně o stávající čtenáře. (www.skipcr.cz)

1.1.5 Březen – měsíc čtenářů

Svaz knihovníků a informačních pracovníků vyhlašuje již třetí ročník této celostátní akce. V centru zájmu je čtenář a čtení, tedy ne kniha (předmět) ani knihovna (instituce), ale každý čtenář. Díky zavedení nových služeb knihoven propojí čtenáře, organizace a instituce zabývající se četbou a čtenářstvím. (www.skipcr.cz)

1.1.6 Celé Česko čte dětem

Akce Celé Česko čte dětem, byla donedávna propagována pouze jako obecně prospěšná společnost. Od loňského roku (tedy od roku 2011) je však pod záštitou

Národní knihovny v Praze. Projekt vznikl proto, aby si společnost uvědomila, jak obrovský význam má pravidelné čtení dítěti pro jeho emocionální vývoj a pro formování návyku číst si v dospělosti. Vědci a praktikové shodně tvrdí, že pravidelné hlasité předčítání učí dítě jazyku a myšlení, rozvíjí jeho paměť a obrazotvornost, obohacuje ho o vědomosti a vzorce morálního chování, posiluje jeho sebevědomí. Právě proto je společné čtení vítanou formou moudrého kontaktu s dítětem, a vynikající výchovnou metodou. Pravidelné předčítání v přátelské atmosféře je spolehlivý a účinný způsob, jak se může čtení stát pro dítě stejně přitažlivým, či dokonce ještě přitažlivějším než televize. Právě to je ta správná cesta, jak dát dítěti pocítit důležitost, projevit mu svou lásku, nenásilně rozvíjet jeho jazykové dovednosti a všeobecné vědomosti a formovat jeho vlastní návyk a potřebu číst si s chutí rovněž v dospělosti.

Pod akcí Celé Česko čte dětem, se přidružil projekt 1. Mezinárodní týden čtení dětem. Cílem je zahájení trvalé mezinárodní spolupráce organizací, které svými činnostmi a aktivitami vychovávají k lásce a prostřednictvím společného čtení budují pevné vazby v rodině. (www.celeceskoctedetem.cz)

1.1.7 Rozvíjíme čtenářskou gramotnost

Cílem tohoto projektu je vzdělávání knihovnic pracujících v dětských odděleních. Účastníci získají ucelený přehled o metodách, postupech a strategiích, které vedou k rozvíjení čtenářské gramotnosti u dětských čtenářů. Vytvoří postupy, jak dětem přiblížit literární texty, jak pracovat s knihami, jak knihu číst, dělat si o ní záznamy a jak literární texty interpretovat. Praktická dílna je zaměřena na vytváření čtenářských dovedností, na výchovu čtenáře a na práci s literárním textem. Celá akce je plánovaná na měsíc červen. (www.skipcr.cz)

1.1.8 Jičín – město pohádky

Další speciální akcí pro podporu a rozvoj dětského čtenářství je akce Jičín – město pohádky. Tato akce je pod záštitou České komise pro UNESCO a Rady Královéhradeckého kraje. Koná se 12.–16. Zářím 2012. Akce vznikla jako pocta nestorovi českých spisovatelů Josefu Štefanu Kubínovi. Celá akce se koná již od

roku 1990, takže se snadno může zařadit mezi nejstarší u nás. Hlavním cílem bylo probudit a oživit duchovní hodnoty, postavit je do světla svobodného rozvoje se zvláštním zřetelem na rozvoj osobnosti dětí a mládeže, a to i dětí tělesně postižených. (www.pohadka.cz)

1.1.9 Rosteme s knihou

Projekt je realizován ve spolupráci s profesními a mediálními organizacemi a subjekty, které působí v propagaci četby. Vznik projektu „Rosteme s knihou“ zaměřeného na zvyšování čtenářské gramotnosti vyplývá ze zodpovědnosti Svazu českých knihkupců a nakladatelů, který se výrazně podílí na spoluvytváření knižní kultury. Projekt je zaměřen na získávání kladného vztahu k literatuře a knihám, oslovuje novým a zajímavým způsobem zejména předškolní a školní mládež. Cílem je rozvíjet a prohlubovat jejich literární vzdělání a čtenářskou vyspělost, zlepšovat a obohacovat komunikační schopnosti a obecně kulturní znalosti mladých lidí. (www.rostemesknihou.cz)

2. Výzkumné metody

„Každá výzkumná metoda má své výhody i nevýhody. Výzkum si často vynucuje použití ne jedné, ale několika výzkumných metod.“ (Gavora, 2000, str. 70). Jinak to není ani u mé bakalářské práce. Pro svou praktickou část jsem zvolila kombinaci dotazníku a interviewu. V následujících odstavcích se pokusím vysvětlit použité metody.

2.1 Dotazník

Pro zjišťování údajů od rodičů dětí z mateřské školy jsem se rozhodla využít metodu dotazníku. Byla pro mě i pro rodiče nejpříjemnější, vzhledem k rychlosti získání údajů. Snažila jsem se, aby rodiče dotazníky vyplňovali hned v mateřské škole, ale bohužel ne všichni měli tolik času na vyplňování, takže se někteří rozhodli brát si dotazníky domů. Tím se však zhoršila jejich návratnost.

„Jak už název nasvědčuje, slovo „dotazník“ se spojuje s „dotazováním“, s otázkami. Je to způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí. Dotazník je nejfrekventovanější metodou zjišťování údajů.“ (Gavora, 2000, str. 99)

Dotazník jsem strukturovala na tři části. První část je vstupní, zde jsem uvedla cíl, informace o anonymitě, dobrovolnosti a poděkování. Druhá část obsahuje hlavičku. Ta je zaměřená na údaje týkající se samotných rodičů. Otázky jsou tvořeny pomocí škálování. Ve třetí části jsem použila otázky, které jsou zaměřeny na dítě a jejich účast na akcích podporujících čtenářství. V této části jsou použity otázky podle stupně otevřenosti; tedy otevřené, polozavřené i uzavřené otázky.

2.1.1 Otevřené otázky

„Otevřená otázka dává respondentovi dost velkou volnost odpovědí. Výhodou otevřených otázek je, že neomezují respondenta. Nevnučují mu volbu. Proto jsou obyčejně zdrojem nových anebo neznámých údajů.“ (Gavora, 2000, str.102)

2.1.2 Polouzavřené otázky

„Polouzavřené otázky nabízejí nejprve alternativní odpověď a potom ještě žádají vysvětlení anebo objasnění v podobě otevřené otázky.“ (Gavora, 2000, str. 104)

2.1.3 Uzavřené otázky

„Uzavřená otázka je taková, která nabízí hotové alternativní odpovědi. Úlohou respondenta je naznačit vhodnou odpověď. Pokud otázka dává respondentovi volbu mezi ano a ne, nazývá se tato otázka dichotomickou.“ (Gavora, 2000, str. 102)

2.2 Interview

„Interviewu jsem zvolila z toho důvodu, že jsem mohla s učitelkami probrat každou otázku poměrně podrobně, zjistit jejich názor na akce podporující čtenářství a jejich celkový zájem o literaturu pro děti.

Slovo interview je z anglického původu a skládá se ze dvou částí. Inter znamená „mezi“ a view znamená „názor“ nebo „pohled“. Název naznačuje, že jde o interpersonální kontakt. Nejčastěji jde o kontakt tváří v tvář, i když se někdy používá i telefonické interview.“ (Gavora, 2000, str. 110)

„Interview je výzkumnou metodou, která umožňuje zachytit nejen fakta, ale i hlouběji proniknout do motivů a postojů respondentů. U interview můžeme sledovat i některé vnější reakce respondenta a podle nich potom pohotově usměrňovat další průběh kladení otázek.“ (Skalková a kol., 1983; in Gavora, 2000, str. 110).

V interview můžeme použít otázky uzavřené, polouzavřené i otevřené. Výhodou interview je, že v průběhu může výzkumník svou otázku přeformulovat a tak předejít i případným nepochopením otázky. Známe i několik druhů interview: strukturované, nestrukturované a polostrukturované. V mém výzkumu jsem se zaměřila na pedagogické pracovnice v mateřských školách.

2.2.1 Polostrukturované interview

„Kompromisem mezi strukturovaným a nestrukturovaným je polostrukturované interview, u kterého se respondentovi nabídnou alternativy odpovědí, ale potom se ještě od respondenta žádá objasnění anebo vysvětlení (Gay, 1980; in Gavora, 2000, str. 111). Podle situace se může interview přiblížit více strukturované nebo naopak nestrukturované formě.“ (Janoušek, 1986; in Gavora, 2000, str. 111)

3. Výzkumné otázky a cíle výzkumné sondy

Cílem výzkumu bylo zjistit, v jaké míře se děti účastní na akcích podporující čtenářství. Dále jsem se snažila zjistit, jak tyto akce hodnotí a z jakého důvodu se jich účastnily. Snažila jsem se zjistit informovanost rodičů o těchto akcích od učitelek v mateřských školách.

Výzkumné otázky tedy zní:

- V jaké míře se děti z mateřské školy účastní akcí podporujících čtenářství?
- Jak tyto akce hodnotí?
- Z jakých důvodů se jich účastní?
- Jsou rodiče informováni o akcích podporujících čtenářství od učitelek z mateřské školy?

Dále jsem se zaměřila na pedagogické pracovnice. Zde jsem zjišťovala jak je literatura zapojena do třídního vzdělávacího plánu, znalost akcí podporující čtenářství, odezvy na tyto akce a jestli se mateřská škola aktivně zapojuje a tvoří si vlastní projekty.

Výzkumná otázka:

- Jak se uplatňují akce a aktivity na podporu čtenářství v činnosti mateřské školy?
- Je dětem umožněn volný přístup ke knihám?

4. Známé výzkumy

Pro začátek své praktické části práce bych ráda, uvedla již několik známých výzkumů k mému tématu a vysvětlení této problematiky.

„V průzkumu čtenářů a čtení v České republice z roku 2007, který pořádal Ústav pro českou literaturu AV ČR ve spolupráci s Národní knihovnou ČR, lidé starší 15 let uvedli, že největší vliv, celých 28 % na jejich četbu mělo domácí prostředí (že se u nich doma hodně četlo a že měli doma hodně knih), asi sedmina uvedla, že si cestu k četbě našla sama, a desetina dotazovaných uvedla, že rozhodujícím vlivem byly návštěvy veřejné knihovny.“ (Trávníček, 2008, str. 123)

„Dětské čtenářství však nevzniká jen tak samo od sebe pouze spontánním zájmem dítěte. Čtenářství musí u dítěte napomoci řada externích podmínek a vlivů. Proto není dětské čtenářství jen věcí odborníků na dětskou literaturu. Měla a mohla by se o něm více dozvědět a starat se o něj také širší „laická“ veřejnost. Jde především o rodiče dětí i další dospělou populaci, která přichází s dětmi, jejich volným časem i vzděláváním do styku.“ (Gabal, Václavíková, 2003, str. 4)

Podle výzkumu ÚČL AV ČR nejpevnější základ čtenářských návyků vytváří rodina. Mezi důležité charakteristiky rodiny patří čtenářské zázemí, celkové rodinné klima a sociální a ekonomické vlastnosti.

„Čtenářské zázemí v rodině je z hlediska rysů stimulujících čtení dětí vícedimenzionálním prostorem. Jedním z jeho klíčových a zároveň iniciačních prvků je společná četba rodičů s dítětem v jeho dětství. Četba rodičů s dětmi je silným stimulem pozdějších dětských čtenářských zájmů. Pokud rodiče věnují čas společnému čtení, když je dítě malé, napomáhají vytvoření čtenářského návyku, který se u dítěte projeví v jeho častějším pravidelném samostatném čtení ve vyšším věku.“ (Gabal, Václavíková, 2003, str. 22). Se společným čtením dítěte a dospělého souvisí i hlasité předčítání knih rodičem.

„Výzkum Jak čtou české děti, navíc uvádí, že 70 % dětí, které denně čtou, jsou děti, kterým rodiče pravidelně četli, když byly menší. Oproti tomu z dětí, kteří

nečtou, zažila pouze čtvrtina, že by jim někdo pravidelně předčítal.“ (Gabal, Václavíková, 2003, str. 22)

„Kromě rodinného prostředí náleží úloha rozvíjení dětské četby škole. Právě tam se mohou čtenářské návyky zlepšit či v případě „nečtenářů“ vytvořit. Ve srovnání s rodinou je však vliv školy na čtenářské návyky dětí pouze třetinový.“ (Gabal, Václavíková, 2003, str. 30) Záleží samozřejmě na osobním přístupu učitele.

5. Předpoklady

Předpoklad č. 1: Rodiče s vyšším než středoškolským vzděláním čtou svým dětem před spaním častěji než děti ostatních rodičů.

Předpoklad č. 2: Děti rodičů s vyšším než středoškolským vzděláním se účastní akcí na podporu čtenářství častěji než děti ostatních rodičů.

Předpoklad č. 3: Rodiče s vyšším než středoškolským vzděláním mají větší přehled o akcích na podporu čtenářství než ostatní rodiče.

Předpoklad č. 4: Rodiče získávají více informací o akcích podporujících čtenářství z médií než z mateřských škol.

Předpoklad č. 5: Učitelky s vyšším než středoškolským vzděláním mají větší přehled o akcích na podporu čtenářství než ostatní učitelky.

Předpoklad č. 6: Učitelky s delší praxí se více účastní akcí na podporu čtenářství než učitelky s kratší praxí.

Předpoklad č. 7: Učitelky více využívají pro rozvoj vztahu dětí k literatuře knihy než audio nahrávky.

6. Výzkumný vzorek

Pro svůj výzkum jsem si vybrala rodiče dětí z mateřské školy v Českých Budějovicích. Dále jsem se zaměřila na pedagogické pracovníce v již zmíněné mateřské škole a v mateřské škole v Nové Vsi.

Sběr výzkumného materiálu probíhal v lednu roku 2012. Oslovila jsem 20 zákonných zástupců a 10 pedagogických pracovníků. V mateřské škole v Českých Budějovicích byla návratnost dotazníků od zákonných zástupců minimální (sedm z dvaceti rozdaných), proto jsem se obrátila na další mateřskou školu, tentokrát v Nové Vsi. Spolupráce učitelek byla velmi dobrá, proto se mi podařilo udělat interview s většinou (osm z deseti) již v Českých Budějovicích.

V dotazníku pro rodiče, jsem jako první informaci získala věk respondenta. Tímto údajem jsem chtěla získat představu o tom, jak jsou na tom s literaturou různé věkové kategorie. Pro lepší orientaci v získaných údajích jsem vytvořila věkovou škálu: 20-25 let, 26-30 let, 31-35 let, 36-40 let, 41-45 let a 46-50 let.

Dále jsem se zaměřila na věk učitelek a délku jejich praxe v mateřské škole. Pro věk učitelek jsem opět zvolila variantu škály. Tentokrát je věk uveden věkových rozmezí, tedy: 20-30 let, 30-40 let, 40-50 let, 50-60 let.

U vybraných pedagogů jsem se dále dotazovala i na délku jejich praxe. Tento údaj je velmi individuální. Uvedená praxe se pohybovala od 1 roku až po 38 let praxe.

V interpretaci výsledků uvedu přesné údaje pomocí grafů o věku rodičů, pedagogů a délku praxe u pedagogických pracovníků.

7. Získané údaje a jejich interpretace

7.1 Dotazník pro rodiče dětí

První údaje, které jsem získala, se týkají přímo rodičů, jejich věku, vzdělání a pohlaví.

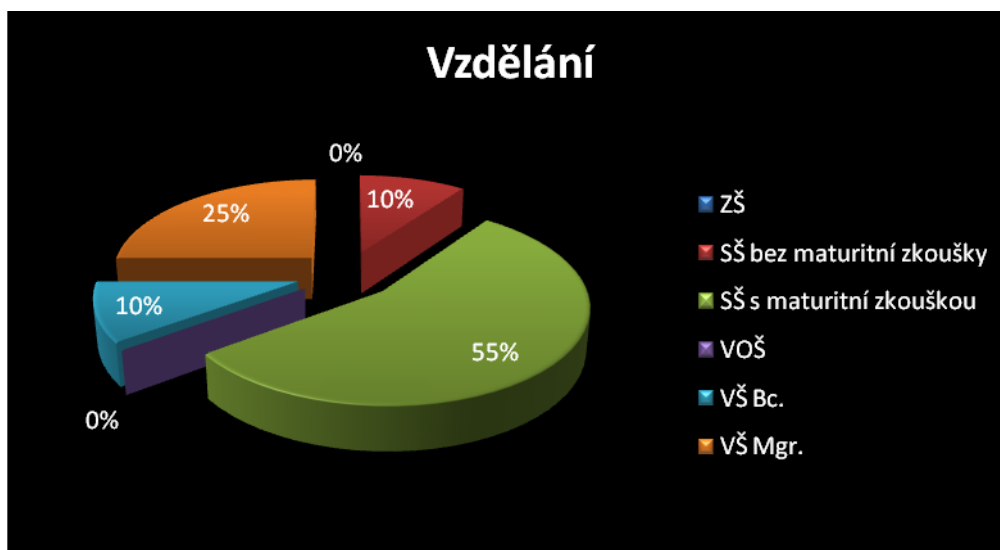
7.1.1 Otázky týkající se osoby respondenta

Graf č. 1



V prvním grafu jsem zpracovala údaje o věku rodičů. Jak je zřejmé, nejvyšší počet respondentů, tedy 8 (40 %) bylo ve věku 31-35 let. Druhý nejvyšší počet respondentů, 7 (35 %), kteří se nacházeli ve věku 36-40 let. Následovali dva shodující se údaje. Byli to rodiče, kteří uvedli svůj věk do 25 let a 26-30 let. Obě tyto škály měli po dvou odpovědích, tedy 10 %. Jeden jediný respondent (5 %) uvedl svůj věk mezi 41-45 lety. Nebyla uvedena žádná odpověď v rozmezí 46-50 let.

Graf č. 2



V tomto grafu, jak je zřejmé, jsem zjišťovala vzdělání rodičů. Se základním a vyšším odborným vzděláním nebyl žádný respondent. Středoškolské vzdělání, které však nebylo ukončeno maturitní zkouškou, uvedli 2 respondenti (10 %). Nejvíce rodičů, 11 (55 %) uvedlo vzdělání středoškolské ukončené maturitní zkouškou. Respondentů s vysokoškolským vzděláním bylo mnohem méně. Dva rodiče (10 %) uvedli, že mají vzdělání bakalářské a tři rodiče (25 %) magisterské.

Dále jsem zjistila, že 19 respondentů tvořily ženy (95 %) a pouze 1 respondent byl muž (5 %).

7.1.2 Věk dítěte

Graf č. 3



Tuto otázku jsem v dotazníku nevytvořila pomocí škály, jako to bylo u předcházející otázky, týkající se věku. Vzhledem k tomu, že jsem výzkum dělala ve dvou mateřských školách a různých třídách, je věkový rozsah od 3 do 7 let. Nejvíce respondentů (7, tedy 35 %) uvedlo jako věk svého dítěte 5 a 6 let. Tři (15 %) rodiče uvedli věk dítěte 3 roky. Věk čtyř let byl uveden dvakrát (10 %) a nejméně bylo sedmiletých (1, takže 5 %).

7.1.3 Čtení před spaním

V následujících dvou grafech se zabývám čtenářstvím a vztahem k literatuře. Jako první jsem zpracovala zásadní údaje, jestli dotazovaní dětem předčítají, jak často a kdo nejčastěji.

Získané údaje ukázaly, že 85 % (17 respondentů) svým dětem předčítá. Pouze tři respondenti uvedli, že dětem nepředčítají vůbec.

Graf č. 4



V tomto grafu jsem zjišťovala, jak často se v rodině dětem předčítá. Nejvíce rodičů, 9 (45 %), uvedlo, že dětem předčítají každý den. Tři respondenti (15 %) uvedli, že předčítají dětem 4krát a 3krát týdně. Jeden respondent (5 %) uvedl, že předčítá 2krát a 1krát týdně. Tři dotazovaní uvedli, že dětem nepředčítají a na tuto otázku neodpovídali.

Graf č. 5



Ze získaných údajů jsem zjistila, že nejvíce předčítá matka (9 respondentů, 45 %). Velmi častá byla odpověď, že předčítají oba rodiče (8 respondentů, 40 %). Další

získané údaje jsou stejné, tedy jeden respondent (5 %) odpověděl, že předčítá dětem otec, prarodič či starší sourozenec.

7.1.4 Akce na podporu čtenářství

V této části uvedu několik grafů, které se zabývají získanými údaji o akcích na podporu čtenářství. Tato část je klíčová pro můj výzkum, je zde uvedeno jakých akcí se děti účastnily.

Graf č. 6



V grafu č. 6 jsem uvedla získané údaje o tom, jestli se respondenti setkali s nějakou akcí, popřípadě s jakou. Sedm respondentů (35 %) uvedlo, že se s žádnou akcí na podporu čtenářství nesetkalo. V pěti odpovědích (25 %) bylo uvedeno, že se dotázaní s nějakou akcí na podporu čtenářství setkali v knihovně (konkrétní názvy nebyly uvedeny). 10% představuje 2 respondenty.

Graf č. 7



Zde interpretuji údaje, které ukazují, odkud rodiče dětí získávají informace o akcích na podporu čtenářství. Šest rodičů (30 %) uvedlo, že se setkali s akcí před mateřskou školou. Pět odpovědí (25 %) ukazuje, že se rodiče setkali s akcemi přes média, nebo se s akcemi na podporu čtenářství neseťkali vůbec. Ve třech odpovědích bylo uvedeno, že se s akcemi setkali rodiče jinde. Tuto odpověď respondenti upřesnili, že se s akcemi setkali v knihovně. Pouhý jeden rodič uvedl, že se o akcích dozvěděl prostřednictvím známých.

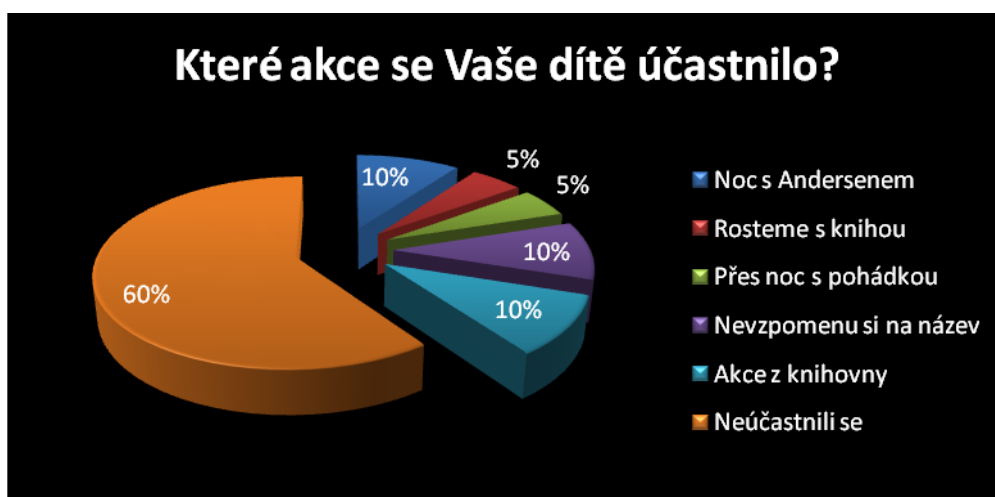
Graf č. 8



V dotazníku pro rodiče jsem zjišťovala pomocí otevřené otázky názor na akce podporující čtenářství. Tyto odpovědi jsem roztřídila do šesti kategorií. Nejvíce odpovědí, 11 (55 %), bylo ve smyslu, že rodiče mají velmi pozitivní názor. Jeden rodič (5 %) uvedl, že by byl rád za více takových akcí a jeden, že je to velmi dobré zpestření pro děti. Dva rodiče (10 %) uvedli, že jsou akce na podporu čtenářství velmi potřebné pro další rozvoj dítěte. Dalších pět respondentů (25 %) se nevyjádřilo.

Další údaje, které uvedu, se týkají konkrétně dětí, jestli se vůbec účastnily na některé akci. Zjistila jsem, že osm dětí (40 %) se nějaké akce na podporu čtenářství zúčastnilo. Dvanáct respondentů (60 %) odpovědělo, že se jejich dítě žádné akce neúčastnilo.

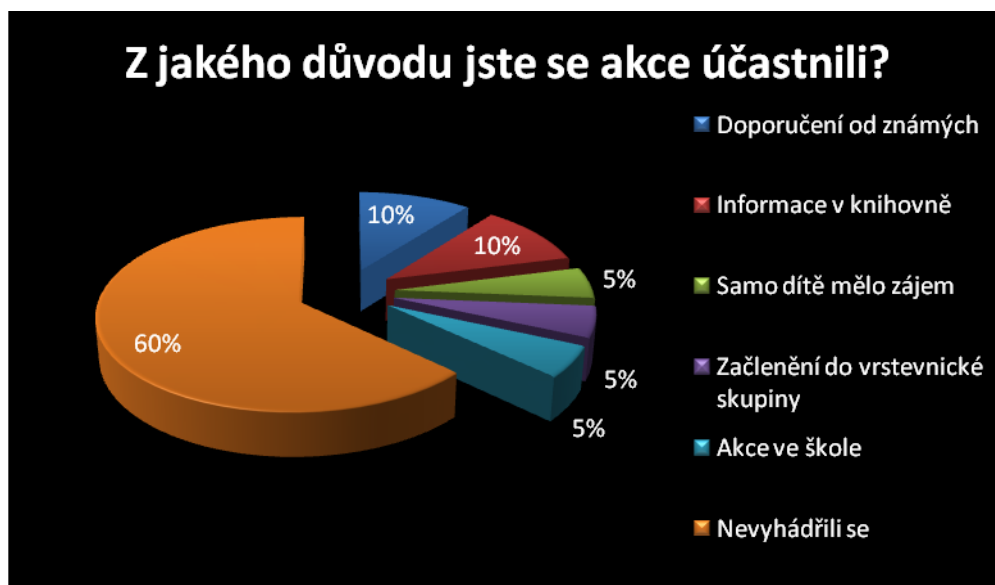
Graf č. 9



Většina respondentů, 12 (60 %), uvedla, že se jejich dítě neúčastnilo žádné akce. Dva respondenti představují 10 %. Jak je zřejmé z grafu 10 % dětí se účastnilo Noci s Andersenem, akce v knihovně (nebylo blíže specifikováno). Bohužel si někteří rodiče nevzpomněli na název akce. Akce Přes noc s pohádkou je neoficiální akce, která nebyla v dotazníku více upřesněna, takto odpověděl jeden respondent (5 %). Poslední položka v grafu, je zastoupena také jednou odpovědí (5 %). Pouze jedno dítě se účastnilo akce, Rosteme s knihou.

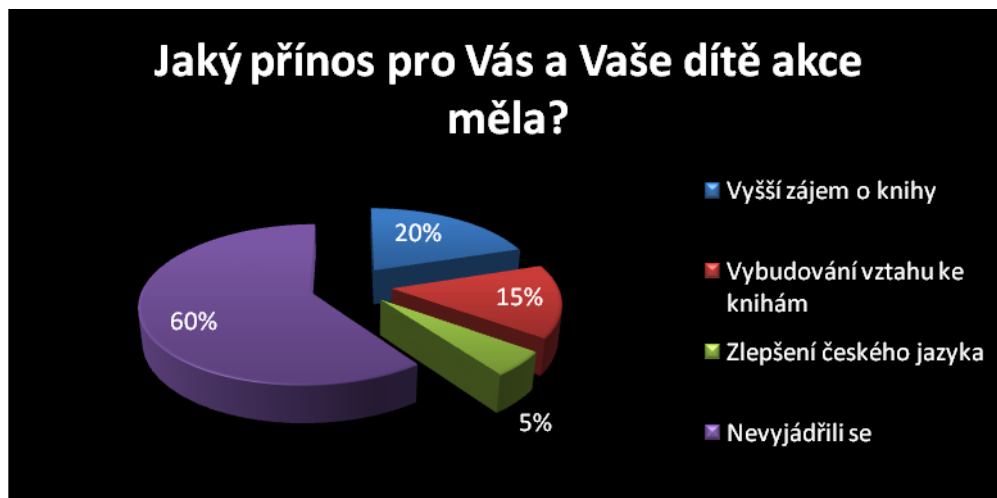
Dále jsem se zabývala i otázkou, jak se dětem na akci podporující čtenářství líbilo. Tuto otázku jsem zpracovala pomocí škály. Stále vychází, že 12 respondentů (60 %) se k této otázce nevyjádřilo. Čtyři (20 %) rodiče uvedli, že se jejich dítěti na akci velmi líbilo. Tři odpovědi (15 %) ukazují, že se dětem celkem líbilo. Pouze jeden rodič uvedl, že dítě bylo spokojené průměrně. Žádné negativní odpovědi jsem nezískala.

Graf č. 10



V grafu č. 10 interpretuji důvody, z jakých se děti na akcích účastnily. Jak je uvedeno v předchozích grafech 12 respondentů (60 %) se neúčastnilo nebo nevyjádřilo. Dvě odpovědi tvoří 10 %, takto odpověděli rodiče, že se účastnili z důvodu informací v knihovně a doporučení od známých. Jeden respondent představuje 5 %. Zde jsem získala údaje, že se dítě účastnilo akce na podporu čtenářství na základní škole (společně se starším sourozencem). Chtěli, aby se dítě více začlenilo do vrstevnické skupiny. Také jeden dotazovaný uvedl nejzajímavější odpověď, že dítě samo mělo zájem jít na akci podporující čtenářství.

Graf č. 11



Tento poslední graf, který se přímo zabývá akcí podporujících čtenářství, interpretuje, jaký byl přínos pro děti a rodiče. Otázka byla otevřená, takže jsem opět odpovědi roztřídila do několika skupin. Čtyři rodiče (20 %) uvedli, že akce na podporu čtenářství, v jejich dětech vzbudila mnohem vyšší zájem o knihy a celkově o literaturu. Tři rodiče (15 %) uvedli, že jejich dítě si díky akci našlo cestu ke knihám. Jeden rodič (5 %) uvedl, že akce obohatila dítě o novou slovní zásobu, tedy zlepšila český jazyk. Většina rodičů (12, tedy 60 %) tuto otázku ne zodpověděla.

Poslední otázka, která se zabývá akcemi na podporu čtenářství, byla, jestli jsou rodiče dostatečně informováni od učitelek mateřských škol. Tato odpověď není úplně směrodatná, jelikož dostatečnou informovanost si každý rodič může vyložit jinak. Pokud budu předkládat konkrétní výsledky, 16 respondentů (80 %) se vyjádřilo, že nejsou dostatečně informováni. Čtyři rodiče (20 %) byli s informovaností spokojeni.

7.1.5 Kniha ve volném čase

V této poslední části interpretace dotazníku předložím získané údaje o knihách a literatuře ve volném čase dítěte. Zde budu interpretovat údaje bez pomoci grafů.

Na otázku zdali rodiče chodí s dětmi do knihovny, odpovědělo 11 rodičů (55 %) kladně. Pouze devět rodičů (45 %) se vyjádřilo záporně.

Další otázka, kterou jsem rodičům pokládala v dotazníku, byla, jestli se zajímají o knižní novinky v dětské literatuře. Na tuto otázku odpovědělo 17 (85 %) rodičů, že se zajímají o knižní novinky. Získala jsem pouze tři (15 %) záporné odpovědi.

Dále jsem zjišťovala, jestli rodiče s dětmi vybírají knihu, kterou budou číst. Devatenáct rodičů (95 %) uvedlo, že s dítětem literaturu vybírají a pouze jeden rodič (5 %) uvedl, že knihy společně nevybírají.

Na předchozí otázku v podstatě navazuje i další, která se zabývá tím, jestli si rodiče s dětmi knihy prohlíží. Zde jsou výsledky absolutně stejné jako v předchozí otázce.

Velmi zajímavá byla otázka, jestli věnuje dítě větší pozornost televizi či knihám. Z údajů, které jsem získala, nejvíce rodiče uváděli, že je to zhruba vyrovnané (12 respondentů, tedy 60 %). Pět rodičů (25 %) uvedlo, že jejich dítě věnuje větší pozornost televizi. Zbylí rodiče (3, tedy 15 %) uvedli, že jejich dítě tráví více času u knih než u televize.

V poslední otázce v dotazníku pro rodiče jsem zjišťovala, jestli si myslí, že je důležité u dětí rozvíjet vztah ke knihám a literatuře. Všichni oslovení rodiče (tedy celých 100 %) si myslí, že je to důležité. Tato otázka byla polouzavřená, takže se rodiče mohli ještě rozepsat, proč si myslí, že je to důležité. Čtyři rodiče (20 %) se nevyjádřili. Devět (45 %) rodičů uvedlo, že knihy a literatura rozvíjí fantazii a kreativitu. Dvě odpovědi (10 %) byly, že literatura a knihy rozvíjí vyjadřování a slovní zásobu. Tři rodiče (15 %) uvedli, že knihy zkvalitňují český jazyk jejich dětí a dva respondenti (10 %) uvedli, že literatura rozvíjí pozitivní vztah k rodnému jazyku.

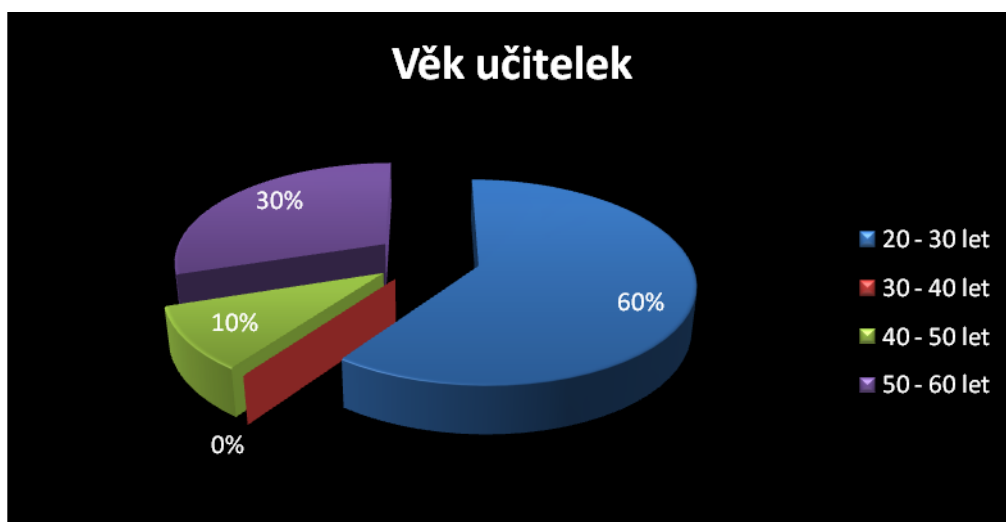
7.2 Rozhovor s učitelkami

Rozhovor jsem prováděla s deseti učitelkami ve dvou odlišných mateřských školách. První část rozhovoru se zaměřuje na údaje týkající se přímo učitelky.

Zjišťovala jsem jejich věk, vzdělání a délku praxe. V některých případech použiji pro znázornění graf.

7.2.1 Otázky týkající se pedagogů

Graf č. 12



K této otázce, věku učitelek, jsem si připravila věkovou škálu. Rozmezí je zde větší než u rodičů. Z grafu vyplývá, že šest učitelek (60 %) bylo ve věku 20-30 let. Žádná učitelka nebyla ve věku 30-40 let. Jedna (10 %) uvedla věk 40-50 let a tři (30 %) učitelky uvedly svůj věk 50-60 let.

Graf č. 13



Jak je zřejmé z tohoto grafu, většina učitelek (6, tedy 60%) mělo středoškolské pedagogické vzdělání. Tři učitelky (30 %) uvedly, jako své vzdělání vysokoškolské bakalářské. Pouze jedna z oslovených učitelek uvedla, jako své vzdělání, absolvované magisterské studium.

Poslední bod, který se týkal přímo osoby pedagoga, byla jeho délka praxe. Tato část je velmi individuální. Jedna učitelka uvedla praxi jeden rok. Dvě uvedly dvouletou praxi. Dále jsem zjistila délku praxe v rozmezí 4, 6, 8 a 15 let. Starší učitelky uvedly svou délku praxe 35, 37 a 38 let.

7.2.2 Akce na podporu čtenářství

V této části se budu zabývat samotnými akcemi na podporu čtenářství v mateřských školách.

První otázka zaměřená na akce podporující čtenářství byla polouzavřená. V první části jsem zjišťovala, jestli se učitelky někdy setkaly s akcí na podporu čtenářství. Devět učitelek (90 %) uvedlo kladnou odpověď, pouze jedna (10 %) se s akcí nesetkala. V druhé části otázky jsem se snažila zjistit, jakým způsobem se setkaly s těmito akcemi podporující čtenářství.

Jakým způsobem jste se setkala s akcí na podporu čtenářství?

A: Tři učitelky uvedly, že se setkaly s akcemi na podporu čtenářství prostřednictvím médií. Tedy rozhlasu, tisku a mladší ročníky dokonce přes internet. Také se setkaly s oficiální akcí Březen – měsíc knihy.

B: Další tři učitelky uvedly, že se s těmito akcemi setkaly v knihovně. Při exkurzi s dětmi a některé v době osobního volna.

C: Dvě odpověděly, že se s akcí podporující čtenářství setkaly prostřednictvím oficiální akce Noc s Andersenem.

D: Jedna učitelka uvedla, že se v předchozích letech účastnila Maratonu čtení.

E: Poslední oslovená pedagožka uvedla „S žádnou oficiální akcí jsem se osobně nesetkala, jediná akce podporující čtenářství probíhá v řízené činnosti.“ Tato učitelka se odpoutala od dané otázky.

Účastní se Vaše mateřská škola těchto akcí?

A: Tyto výsledky jsou téměř vyrovnané. Pět oslovených pedagožek uvedlo, že se účastní oficiálních akcí, které podporují čtenářství (Březen – měsíc knihy a Noc s Andersenem) „Ano, naše mateřská škola se pravidelně účastní Noci s Andersenem. Tato akce je v naší mateřské škole velmi populární“

B: Další čtyři učitelky uvedly, že se akcí účastní. „Akcí se účastníme, ale nejsme si jisté, jestli jsou oficiální. Je jich velké množství a spíše se orientujeme na návštěvy knihovny.“

C: Pouze jedna učitelka, že se žádné akce neúčastní. „Žádné akce se neúčastním, ale je to velmi pěkný nápad, který bych mohla realizovat ve své třídě.“

Jaké jsou odezvy na tyto akce?

Zde mohu uvést vlastně jen kladné hodnocení. Všechny učitelky, které se akcí účastní, uvedly, že odezvy jsou velmi pozitivní jak od rodičů, tak i od dětí.

S tím jaké jsou odezvy, úzce souvisí i další otázka, která zjišťuje, jestli se děti účastní opakovaně. Tato otázka byla uzavřená. Výsledek je vyrovnaný (50%:50%). „Dětem se na akcích líbí, ale záleží, jestli jsou zrovna ve školce, jestli už nemají v plánu s rodiči něco jiného a tak podobně.“

Má Vaše mateřská škola svůj vlastní projekt podporující čtenářství?

Tato otázka měla opět část pro stručné popsání. Osm učitelek uvedlo, že svůj vlastní projekt nemají. Dvě uvedly, že ano.

„Ano, svůj vlastní, malý projekt máme. S kolegyní jsme pro děti vytvořily Chvilku s pohádkou. Vlastně se jedná jen o to, že si s dětmi ve volných chvílích sedneme a vybereme nějakou tematickou pohádku a přečteme si jí. Vedeme k ní následnou diskusi. Snažíme se, aby to byly pohádky poučné. Například je

využíváme k nějaké problematice, která se ve třídě vyskytne. Teď momentálně průběžně čteme Paní LáryFáry (MacDonaldová, Betty), která děti i pobaví. “

Kolik dětí se těchto akcí účastní?

Tato otázka byla opět vytvořena pomocí škály (viz. Příloha 2). Většina, 6 učitelek uvedla, že se účastní kolem 11–15 dětí. Tři uvedly, že se účastní 16–20 dětí. Jedna učitelka, která uvedla, že se akcí neúčastní, pouze v řízené činnosti, uvedla počet dětí 21–25 dětí.

7.2.3 Vztah dětí ke knihám v mateřské škole

Jakým způsobem je literatura zakomponována do Vašeho TVP?

V této otázce se dá říct, že všechny učitelky odpovídaly v podstatě stejně. Vybrala jsem dvě odpovědi, které mě zaujaly.

A: „Kniha je jako metodický materiál. Používáme literaturu v podstatě v souvislosti s každým tématem – četba, básničky.“

B: „V našem TVP je literatura zakomponována průběžně, ale nejvíce se jí věnujeme v jednom integrovaném bloku, který je plánován na březen. (Březen – měsíc knihy)“

Mají děti ve třídě volný přístup ke knihám?

Zde jsem zjistila, že děti u devíti z deseti učitelek, mají ve třídě volný přístup ke knihám. Jedna uvedla, že tomu tak není, jelikož je tento systém u nich zaveden delší dobu a nechtějí, aby byly knihy poškozené. Pro děti mají připravené dětské časopisy, které si mohou kdykoliv půjčit.

V jakých situacích mají možnost si knihy prohlížet?

Zde se odpovědi opět shodují u všech učitelek.

„Prohlíží si je při volné hře, při přechodových činnostech. To je asi nejčastější, většinou je to v době po svačině nebo před obědem. Samozřejmě si je prohlížíme i při společných činnostech.“

Předčítáte dětem před spaním nebo využíváte audio nahrávek?

Zde jsou odpovědi různé. Pět učitelek uvedlo, že většinou čtou z knih. Čtyři učitelky uvedly, že vždy čtou z knih a jedna uvedla, že je to vyrovnané.

A: „Audio nahrávky nepoužívám moc ráda, baví mě dětem číst a sledovat jejich zaujetí.“

B: „Pokud použijeme audio nahrávku, vybíráme jen ty, které jsou opravdu pěkně zpracované. Velmi populární jsou Nejkrásnější pohádky od Františka Hrubína.“

Jaké jsou odezvy/ Říkají si děti o předčítání?

Jako i u předchozích otázek se zde učitelky shodují. Odezvy jsou velmi kladné, děti rády poslouchají čtený přednes. Baví je to a velmi často si říkají o přídavek. Oblíbené jsou příběhy na pokračování.

A: „Dle mého názoru děti lépe sledují čtenou ukázkou. Sledují pečlivě mimiku a vzniká takové společné ovlivňování“

B: „Děti velmi rády poslouchají čtené příběhy, většinou chtějí vidět i ilustrace.“

Doporučujete rodičům knihy vhodné pro dítě předškolního věku?

Zde se odpovědi liší. Většina uvádí, že záleží na aktivitě rodičů / prarodičů. Pokud mají přístup k novinkám v literatuře. Nejvíce se využívá zvýhodněného členství v Knižním klubu. Několikrát do roka mateřské školy navštíví prodejce a připraví nabídku pro děti a rodiče.

A: „Pokud se rodiče ptají na doporučení, nemám problém doporučit jim nějakou knihu vhodnou pro děti. Většinou doporučuji takovou, kterou jsem četla s dětmi ve školce nebo doma se svými vlastními dětmi.“

B: „U nás velice záleží na rodině, problém je v tom, že na doporučování není moc čas. Rodiče většinou přijdou, rychle vyzvednou své dítě a jedou co nejrychleji domů. Pokud však mají dotaz, snažím se jim vždy vyjít vstříc a doporučit nějakou vhodnou knihu.“

C: „Protože mám literaturu velmi ráda, vždy poradím, když někdo potřebuje. Většinou se taková situace vyskytne v období před Vánoci, kdy rodiče chtějí dát dětem nějakou knihu, ale nechtějí trávit v knihkupectví moc času.“

Myslíte si, že můžete svými pedagogickými schopnostmi ovlivnit budoucí čtenářství dítěte?

Tato otázka je opět jednoznačná. Všechny učitelky uvedly kladnou odpověď. Vyberu některé odpovědi, které mě zaujaly.

A: „Po dobu docházky určitě ano, v současné době se vracejí některé děti do naší školky už jako rodiče a na některé knihy a literární chvílky si vzpomínají i po tolika letech.“

B: „Svým přístupem mohu ovlivnit jeho budoucí postoj ke knihám. Psané příběhy jsou pro děti lákavé, podporují představivost a rozvoj slovní zásoby. Proto se snažím děti seznamovat s různými typy knih a dávat jim prostor pro jejich vlastní iniciativu a výběr.“

C: „Ano, snažím se vést děti k tomu, aby si knihy prohlížely, často je používám i jako pomůcku v řízené činnosti. Učíme se ke knihám hezky chovat a několikrát ročně chodíme navštěvovat knihovnu.“

8. Diskuze výsledků

V praktické části jsem si stanovila několik výzkumných otázek a předpokladů. V této kapitole své práce se budu snažit zodpovědět výzkumné otázky a budu se snažit předpoklady potvrdit či vyvrátit podle získaných údajů.

Musím však upozornit, že v mé práci jde spíše o informativní sondu, kterou nelze považovat za plnohodnotný kvantitativní výzkum. V praktické části jsem formulovala předpoklady, ale jejich potvrzení či vyvrácení není vzhledem k malému vzorku nijak zásadně průkazné.

Výzkumné otázky zaměřené na rodiče:

V jaké míře se děti z mateřské školy účastní akcí podporujících čtenářství?

V dotazníkovém šetření jsem se snažila zjistit od rodičů, jestli se jejich dítě účastnilo nějaké akce na podporu čtenářství. Podle získaných údajů je zřejmé, že v konkrétních mateřských školách se akcí na podporu čtenářství účastní 8 (40 %) dětí. Zbýlých 12 (60 %) se žádné akce neúčastní.

Z jakých důvodů se jich účastní?

V této otázce jsem se zabývala důvodem, proč se dítě vůbec akce účastnilo. Otázka byla otevřená, takže se rodiče mohli své odpovědi rozepsat. Dva rodiče (10 %) odpověděli, že se účastnili díky informacím v jejich městské knihovně. Dalších 10 % uvedlo, že důvod návštěvy akce na podporu čtenářství, bylo doporučení od známých, kteří se již takové akce účastnili. Jeden rodič představuje (5 %). Do této kategorie patří odpovědi rodičů, kteří uvedli, že se jejich dítě účastnilo společně se starším sourozencem na základní škole. Dále rodiče chtěli, aby se dítě začlenilo více do své vrstevnické skupiny. Další odpověď, která se zařazuje do 5 %, byla, že dítě samo mělo zájem se účastnit. Zbýlých 12 respondentů (60 %) se akce neúčastnilo.

Jsou rodiče informováni o akcích podporujících čtenářství od učitelek z mateřské školy?

Získané údaje k této otázce jsou jednoznačné. Čtyři rodiče (20 %) si myslí, že jsou od učitelek informováni, ale zbylých 16 (80 %) rodičů uvedlo, že jim nestačí informace o akcích na podporu čtenářství ze stran pedagogických pracovníků.

Výzkumné otázky zaměřené na učitelky v mateřských školách:

Jak se uplatňují akce a aktivity na podporu čtenářství v činnosti mateřské školy?

V této otázce lze odpovědět, že všechny učitelky se shodují. Dvě (20 %) uvedly, že se akce a aktivity projevují v jejich TVP pomocí akce Březen – měsíc knihoven. Zbylé dotázané učitelky, se přiklánějí k odpovědi, že je literatura průběžně zakomponována do jejich třídního vzdělávacího plánu. V činnosti se knihy a literatura nejčastěji objevuje v řízené činnosti s dětmi.

Je dětem umožněn volný přístup ke knihám?

Tato otázka měla výběr možnosti, mezi ano a ne. Výzkumný vzorek tvořilo deset učitelek. Devět z dotázaných učitelek (90 %) uvedlo, že děti v jejich třídě mají volný přístup ke knihám (zejména pak při volné hře či při přechodových činnostech). Jedna z učitelek (10 %) odpověděla, že v její třídě děti volný přístup ke knihám nemají, pouze k dětským časopisům.

Zodpovězení předpokladů:

Předpoklad č. 1: *Rodiče s vyšším než středoškolským vzděláním čtou svým dětem před spaním častěji než děti ostatních rodičů.*

V osloveném vzorku bylo 13 rodičů (65 %) bez vysokoškolského vzdělání. Zbylých 7 rodičů (35 %) uvedlo své vzdělání jako vysokoškolské. Z údajů vyplývá, že 17 (85 %) rodičů svým dětem před spaním předčítá. Zbytek rodičů (3, tedy 15 %) nepředčítá. Tento předpoklad musím na základě údajů získaných od svého vzorku vyvrátit.

Předpoklad č. 2: *Děti rodičů s vyšším než středoškolským vzděláním se účastní akcí na podporu čtenářství častěji než děti ostatních rodičů.*

U tohoto předpokladu máme opět vzdělání rodičů. Jak již bylo zmíněno 65 % je bez vysokoškolského vzdělání a 35 % rodičů má vysokoškolské vzdělání. Akcí na podporu čtenářství se účastnilo 8 dětí (40 %) a 12 (60 %) se neúčastnilo. Z osmi uvedených dětí má pět, rodiče s vyšším než středoškolským vzděláním. Jak je podle těchto údajů zřejmé, tento předpoklad musím potvrdit.

Předpoklad č. 3: *Rodiče s vyšším než středoškolským vzděláním mají větší přehled o akcích na podporu čtenářství než ostatní rodiče.*

Předpoklad č. 3 znovu obsahuje vzdělání rodičů. Pro přehlednost uvedu, že 65 % má středoškolské vzdělání a 35 % vzdělání vysokoškolské. S akcemi na podporu čtenářství se setkalo podle získaných údajů 65 % rodičů a 35% se nesetkalo. Pokud budeme mluvit v přesných číslech, 6 rodičů s vysokoškolským vzděláním uvedlo, že se s nějakou akcí na podporu čtenářství setkalo. V sedmi případech, bylo uvedeno, že se rodiče setkali s akcí podporující čtenářství a nemají vysokoškolské vzdělání. Tento předpoklad musím vyvrátit.

Předpoklad č. 4: *Rodiče získávají více informací o akcích podporujících čtenářství z médií než z mateřských škol.*

Informovanost o akcích na podporu čtenářství pomocí médií uvedlo pět rodičů (25 %). Další pět rodičů (25 %) uvedlo, že se s akcí vůbec nesetkali. Šest rodičů (30 %) odpovědělo, že se setkali s akcí podporující čtenářství pomocí mateřské školy, jeden rodič (5 %) se setkal s akcí prostřednictvím známých a tři (15 %) dotazovaní uvedli jinou možnost (knihovnu). Jak je zřejmé z výsledků, můj předpoklad opět nemohu potvrdit, ale musím ho vyvrátit.

Předpoklad č. 5: *Učitelky s vyšším než středoškolským vzděláním mají větší přehled o akcích na podporu čtenářství než ostatní učitelky.*

V svém výzkumném vzorku jsem měla deset učitelek, 6 (60 %) uvedlo své vzdělání jako středoškolské pedagogické a 4 (40 %) jako vysokoškolské.

Z dalších výsledků vyplynulo, že 9 (90 %) se s nějakou akcí podporující čtenářství již setkala. Pouze 1 (10 %) uvedla zápornou odpověď. Podle získaných údajů v mém výzkumném vzorku, musím další svůj předpoklad vyvrátit.

Předpoklad č. 6: *Učitelky s delší praxí se více účastní akcí na podporu čtenářství než učitelky s kratší praxí.*

Délku praxe jsem si rozdělila na dvě části. Kratší (1 rok až dva roky) a delší (4 až 38 let). Oslovené učitelky byly převážně s delší praxí (7, tedy 70 %). Pouze u tří (30 %) učitelek jsem vyhodnotila, že mají krátkou praxí. Účast učitelek na akcích podporujících čtenářství je vysoká. Pět učitelek (50 %) uvedlo, že se akcí účastní, čtyři uvedly (40 %), že se akcí účastní, ale nejsou to oficiální akce na podporu čtenářství a pouze jedna (10 %) uvedla, že se žádných akcí neúčastní. Vzhledem k danému vzorku, bohužel tento předpoklad nelze vůbec posuzovat.

Předpoklad č. 7: *Učitelky více využívají pro rozvoj vztahu dětí k literatuře knihy než audio nahrávky.*

Můj poslední předpoklad je pravdivý, takže ho mohu potvrdit. Podle získaných odpovědí pět učitelek (50 %) využívá většinou knihy, čtyři (40 %) používá vždy knihy a pouze jedna učitelka (10 %) uvedla, že využívání knih a audio nahrávek je vyrovnané.

Závěr

Při psaní své bakalářské práce na téma „Aktivity spojené s četbou určené dětem předškolního věku“ jsem se snažila zjistit, jaký vztah mají děti, rodiče i pedagogové v mateřských školách ke knihám a literatuře. Především jsem se, ale snažila zaměřit na akce podporující čtenářství.

Při své výzkumné sondě jsem zjistila mnoho zajímavých informací, které mě několikrát i překvapily. V dnešní přetechnizované době stále v rodinách zůstává oblíbené čtení pohádek na dobrou noc. Jsem za to osobně velmi ráda. Dokonce jsem zjistila, že většina učitelek má velmi kladný vztah k literatuře a své nadšení dokážou přenést i na malé posluchače ve třídách. Práce s knihou nevymizela, ale stále se musí více podporovat.

Úzce s knihami souvisí akce, které čtenářství podporují. V České republice jich máme poměrně dost, ale stále se nedostaly dokonale do podvědomí lidí. Funguje sice propagace pomocí médií, ale stále nejvíce informací získáme v knihovnách.

Jsem velmi ráda, že jsem měla příležitost zabývat se tímto tématem. Výzkumná sonda mě i přes počáteční obtíže velmi bavila. Rozhovory s učitelkami mi byly opravdu velkým přínosem i do mé budoucí praxe.

Závěrem bych ráda uvedla, že si myslím, že má práce nebyla zbytečná a bude přínosem i pro některé další studenty.

Seznam použité literatury

Bibliografie:

- ČEŇKOVÁ, Jana; SIEGLOVÁ, Naděžda; DEJMALOVÁ, Kateřina. *Vývoj literatury pro děti a mládež: a její žánrové struktury*. 1. Praha, Portál, 2006. 176 s. ISBN 80-7367-095-X.
- ČERNOUŠEK, M.: *Děti a svět pohádek*. Praha, Albatros 1990. 187 s. ISBN 80-00-00060-1.
- GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Brno: Paido, 2000, 207 s. edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6
- HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro rodiče a učitele*. 2. Praha: Portál, 2009. 288 s. ISBN 978-80-7367-728-5.
- CHALOUPKA, Otakar. *Rodina a počátky dětského čtenářství*. 1. Praha: Victoria Publishing, 1995. 103 s. ISBN 80-85865-40-8.
- CHALOUPKA, Otakar. *Rozvoj dětského čtenářství*. 1. vyd. . Praha: Albatros, 1982. 572 s.
- KÁDNEROVÁ, Božena. *Metodika literární výchovy v mateřské škole*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. 111 s.
- PIAGET, J.: *Psychologie dítěte*. Praha, Portál 2007. 143 s. ISBN 978-80-7367-263-8.
- PIAGET, Jean. : *Psychologie inteligence*. vyd. 2. Praha: Portál, 1999. 164 s. ISBN 80-7178-309-9.
- PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. Praha: Portál, 2003, 322 s. ISBN 80-7178-772-8.
- SVOBODA, Mojmir, et al. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. 1. Praha, Portál, 2001. 792 s. ISBN 80-7178-545-8.

- TRÁVNÍČEK, J.: Čteme? Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize. Brno, Host 2008. 207 s. ISBN 978-80-7294-270-1.
- VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie. 1. Dětství a dospívání*. Praha, Karolinum 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8.
- VÁŠOVÁ, L.: *Úvod do bibliopedagogiky*. Praha, Institut sociálních vztahů 1995. 189 s. ISBN 80-85866-07-2.

Internetové zdroje:

- GABAL, I. – VÁCLAVÍKOVÁ HELŠUSOVÁ, L.: *Jak čtou české děti. Analýza výsledků sociologického výzkumu* [online] 2003. Dostupný z WWW: http://www.gac.cz/documents/nase_prace_vystupy/GAC_cten_jak_ctou_ceske_deti.pdf
- O projektu. *Noc s Andersenem* [online]. © 2010 [cit. 2012-03-14]. Dostupné z: <http://www.nocsandersenem.cz/o-projektu.html>
- Akce a projekty. *SKIP: Svaz knihovníků a informačních pracovníků* [online]. © 2010-2012 [cit. 2012-03-14]. Dostupné z: <http://www.skipcr.cz/akce-a-projekty>
- Historie festivalu. *Jičín - město pohádky* [online]. © 2009- 2012 [cit. 2012-03-14]. Dostupné z: <http://www.pohadka.cz/historie-festivalu/>
- O kampani. *Celé Česko čte dětem* [online]. © 2009 - 2012 [cit. 2012-03-14]. Dostupné z: <http://www.celeceskoctedetem.cz/cz/menu/30/o-nas/o-kampani/>
- O projektu. *Rosteme s knihou* [online]. © 2007 [cit. 2012-03-14]. Dostupné z: <http://www.rostemesknihou.cz/cz/rosteme-s-knihou/o-projektu/>

Seznam příloh

- PŘÍLOHA Č. 1:** DOTAZNÍK PRO RODIČE
- PŘÍLOHA Č. 2:** OTÁZKY K ROZHOVORU S UČITELKAMI
V MATEŘSKÉ ŠKOLE

PŘÍLOHA Č. 1: DOTAZNÍK PRO RODIČE

Vážení rodiče,

prosím Vás o vyplnění dotazníku, který je anonymní a dobrovolný. Získané odpovědi budou sloužit jako podklad pro praktickou část bakalářské práce na téma: Aktivita spojené s četbou určené dětem předškolního věku, která je součástí mého studia na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích.

Děkuji za ochotu a čas strávený při vyplňování dotazníku, po vyplnění prosím vraťte zpět.

Markéta Vojnarovičová

Na začátek Vás prosím o vyplnění údajů týkajících se vaší osoby, aby bylo možné všechny respondenty správně rozčlenit do několika skupin. Správnou možnost zaškrtněte.

Váš věk: do 25 26-30 31-35 36-40 41-45

46-50

Vzdělání: ZŠ SŠ bez maturity SŠ s maturitou

VOŠ VŠ bakalářské VŠ magisterské jiné: _ _ _ _ _

Pohlaví: žena muž

Další otázky budou zaměřeny na problematiku podporování čtenářství Vašeho dítěte a vašeho vztahu k němu. Odpovídejte prosím pravdivě.

Věk Vašeho dítěte: _ _ _ _ _

1. Čtete dětem před spaním? ANO NE

1.1. Pokud ano, jak často?

2. **Kdo nejčastěji ve Vaší rodině předčítá?** _____

3. **Setkali jste se s nějakou akcí na podporu dětského čtenářství?**

Napište všechny, na které si vzpomenete: _____

3.1. **Kde jste se s ní setkali?** média mateřská škola

prostřednictvím známých jinde: _____

4. **Jaký máte názor na tyto akce?**

5. **Účastnilo se Vaše dítě některé akce/ akcí?** ANO NE

5.1. **Které akce/ akcí se Vaše dítě účastnilo?**

Vypište: _____

6. **Jak se Vašemu dítěti na akci líbilo?**

velmi se líbilo celkem se líbilo průměrně příliš se nelíbilo

vůbec

7. **Z jakého důvodu jste se akce účastnili?**

8. **Jaký přínos pro Vás a Vaše dítě tato akce měla?**

9. **Máte dostatečné informace o těchto akcích od učitelek Vaší MŠ?**

ANO NE

10. Chodíte s dětmi do knihovny? ANO NE
11. Zajímáte se o novinky v dětské literatuře? ANO NE
12. Vybíráte společně s dítětem knihu, kterou budete číst?
13. ANO NE
14. Prohlížíte si s dětmi knihy? ANO NE
15. Věnuje Vaše dítě větší pozornost televizi či knihám? TV

KNIHY

16. Myslíte si, že je důležité u dětí rozvíjet vztah ke knihám a literatuře?

ANO -> Proč? *Vypište:* _____

NE -> Proč? *Vypište:* _____

PŘÍLOHA Č. 2: OTÁZKY K ROZHOVORU S UČITELKAMI V MŠ

Váš věk: 20-30 30-40 40-50 50-60

Vzdělání: SŠ pedagogická SŠ jiného typu VOŠ

VŠ Bc; Obor: _____ VŠ Mgr.; Obor: _____

Délka pedagogické praxe:

1. Setkala jste se někdy s akcí na podporu čtenářství?

ANO NE

Pokud ano; jakým způsobem? _____

2. Účastní se Vaše mateřská škola těchto akcí?

3. Jaké jsou odezvy na tyto akce?

Účastní se děti opakovaně? ANO NE

4. Má Vaše mateřská škola svůj vlastní projekt podporující čtenářství?

ANO NE

Pokud ano, stručně jej prosím popište: _____

4.1. Kolik dětí se přibližně těchto akcí účastní?

méně než 10 11 - 15 16 - 20 21 - 25 26 – 30

více...

5. Jakým způsobem je literatura zakomponována do Vašeho TVP? _____

6. Mají děti ve třídě volný přístup ke knihám? ANO NE

7. V jakých situacích mají možnost si knihy prohlížet?

8. Předčítáte dětem před spaním nebo využíváte audio nahrávek?

vždy čteme z knihy většinou čteme z knihy je to vyrovnané

většinou využíváme audio nahrávek užíváme pouze audio nahrávky

Další poznámky: _____

8.1. Jaké jsou odezvy/ Říkají si děti o předčítání?

9. Doporučujete rodičům knihy vhodné pro dítě předškolního věku?

ANO NE

Další poznámky: _____

10. Myslíte si, že můžete svými pedagogickými schopnostmi ovlivnit budoucí čtenářství dítěte? _____
