

Univerzita Palackého v Olomouci

Filozofická fakulta

Katedra psychologie

VÝZNAM LITERATURY PRO PSYCHICKÝ
VÝVOJ DÍTĚTE Z POHLEDU UČITELŮ
MATEŘSKÝCH ŠKOL

The importance of literature on mental development of children from the
view of teachers in kindergartens



Bakalářská diplomová práce

Autor: **Anna Krmelová**

Vedoucí práce: **Mgr. Kateřina Palová**

Olomouc

2018

Místopřísežně prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou prací na téma: „Význam literatury pro psychický vývoj dítěte z pohledu učitelů mateřských škol.“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne 28.3.2018

Podpis

Obsah

Úvod.....	5
1 Vývoj předškolních dětí.....	7
1.1 Vývoj základních schopností v předškolním věku.....	7
2 Význam četby pro vývoj dítěte.....	12
2.1 Příběhy a fantazie.....	12
2.2 Využití knihy při rozvoji řeči.....	13
2.3 Předčítání a paměť.....	13
2.4 Význam pohádek.....	14
2.5 Vztah předškolních dětí k literatuře.....	17
2.6 Náhražky předčítání.....	17
2.7 Projekty podporující předčítání dětem.....	18
3 Předškolní vzdělávání.....	20
3.1 Cíle předškolního vzdělávání.....	20
3.2 Mateřská škola a rodina.....	21
3.3 Komunikace s rodiči.....	22
3.4 Práce s příběhem.....	22
3.5 Literární výchova v mateřské škole.....	24
4 Výzkum.....	26
5 Výzkumný problém.....	28
5.1 Výzkumný cíl a výzkumné otázky.....	28
6 Metodologický rámec.....	30
6.1 Typ výzkumu.....	30
6.2 Zvolená metoda sběru dat.....	30
6.3 Práce s daty.....	31
6.4 Etické aspekty výzkumu.....	32
6.5 Popis vzorku.....	32
7 Výsledky výzkumu.....	34
7.1 Odpovědi na výzkumné otázky.....	43

8	Diskuze.....	45
9	Závěry.....	48
	Souhrn	49
	Seznam použité literatury.....	51

Úvod

Kniha už dávno není součástí všedního dne v životě dětí. S rostoucími možnostmi, jak mohou děti trávit svůj čas, se kniha čím dál tím více vytrácí z popředí jejich zájmů, ale právě první roky života dítěte ovlivňují jeho další životní vývoj. Pokud se v dětství dítě naučí knihu používat a využívat, bude to tak dělat po celý život. Stejně tak, pokud si dítě zvykne denně se dívat několik hodin na televizi, hrát si na tabletu a pasivně přijímat zábavu místo toho, aby se na ní aktivně podílelo, bude to tak dělat i nadále.

Ovšem vinu na tom nenesou jen děti samotné. V klíčových obdobích, kdy se mají seznamovat s knihou, jsou to dospělí, kteří by ji měli dětem zprostředkovat a vhodně nabídnout. O tom, proč rodiče z programu dětí knihu vynechávají, by se dalo jistě psát mnoho úvah či prací, ale tato diplomová práce se k nim řadit nebude. Více než na pohled rodičů se zaměří na další dospělé, kteří přichází s dětmi do kontaktu, a to na učitele mateřských škol, kteří rok za rokem vychovávají další a další děti a připravují je na školní docházku a na skutečnou práci s knihou.

Inspirací pro tuto práci byla vlastní zkušenost s knihou a zkušenosti s tím, jak kniha přestává být oblíbenou součástí života nejen dětí, ale i dospívajících. Důvodem, proč je práce zaměřená právě na předškolní děti, je to, že v tomto období sice ještě dítě samotné číst neumí, ale s knihou se seznamuje a poznává ji. Je pro něj důležité, aby ji poznalo, aby pochopilo, k čemu kniha slouží, a jak ji může využít. Stejně tak je důležité pro dítě seznámit se s textem, plynulou řečí při předčítání i si osvojit samotné zacházení s knihou. A předškolní věk, přesto že dítě knihu poznává z velké části zprostředkovaně od dospělých, je začátkem vztahu dítěte s knihou. Začátek, na který může později snadněji navázat.

Tato bakalářská práce se zabývá významem knih a jejich užití v rámci života dětí. Je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část se zabývá vývojovým obdobím dítěte ve fázi, kdy se s ním učitelé mateřských škol setkávají, čili v předškolním období, a roli literatury v jeho životě. V posledním oddíle bude věnována část o předškolním vzdělávání a využití knihy v mateřských školách. V rámci praktické části bude realizován kvalitativní výzkum, jehož cílem bude popsat práci s knihou v mateřských školách a zjistit hodnocení významu literatury z pohledu učitelů pro další vývoj dítěte. Metodou sběru dat budou polostrukturované rozhovory s učiteli mateřských škol.

Teoretická část

1 Vývoj předškolních dětí

V širším smyslu slova je za předškoláka považováno dítě po celé období od narození až do jeho vstupu do školy (Langmaier & Krejčířová, 2006). Toto pojetí je ovšem velmi nepřesné. Nutí nás ke srovnávání dětí a jejich potřeb v batolecím věku a věku okolo pěti – šesti let. Vývojové potřeby i úkoly a schopnosti takových dětí se však výrazně liší. V užším slova smyslu se za předškolní dítě počítá dítě staré mezi 3 a 6 let, kdy konec tohoto období není dáno věkem, ale sociální událostí v životě dítěte, a to vstupem do školy (Hoskovcová, 2006).

Předškolní věk je spojen i s nástupem dítěte do mateřské školy. Vstup se různí dle věku a možností rodičů. Dnes je zcela běžné, že do mateřské školy nastupují i děti dvouleté, ale jak tvrdí psycholog Václav Mertin, mateřská škola nemůže plnohodnotně nahradit rodinnou péči (Mertin in Novinky.cz, 2017, odst. 1). Ovšem s novelizací zákona je povinností rodičů dítě předškolně vzdělávat, pokud do začátku školního roku dovrší pěti let. Jak ale uvádí Langmaier a Krejčířová (2006), není správné chápat toto období jen z hlediska předškolního vzdělávání v mateřských školách. Základ, na kterém mateřské školy staví, je výchova dítěte v rámci rodiny.

1.1 Vývoj základních schopností v předškolním věku

Na začátku tohoto období se již individuální osobnost dítěte stává zřetelnější. Dítě si uvědomuje svou vlastní existenci a existenci okolí. Již dokáže do jisté míry fungovat samostatně, ale zároveň má zájem o své okolí a vrstevníky. Předškolák je připravený své naučené dovednosti rozvíjet a činit je komplexnější a urychlit tak proces osamostatňování (Thorová, 2015).

1.1.1 Motorický vývoj

V motorickém vývoji v tomto období dítě stále zdokonaluje a zlepšuje svou pohybovou koordinaci. Je hbitější a jeho pohyby celkově působí elegantněji. Už od čtvrtého roku života dítě dobře utíká, problémy mu nečiní ani schodiště, skáče a zvládne i takovou činnost, jako je jízda na tříkolce. Narůstající zručnost dítěte se projevuje v jeho větší samostatnosti. Dítě se samo obléká, už se samo potýká i s botami a tkaničkami,

dokáže se samo najíst, provádět základní hygienické úkony (Langmaier & Krejčířová, 2006).

V oblasti jemné motoriky se dítě učí používat nástroje a manipulovat s předměty. Používá nůžky, tužku nebo štětec, příbor u jídla, anebo už si dokáže hrát s míčem nebo stavebnicí (Michalová, 2007, odst. 4). Také se v tomto období diferencuje dominance ruky. V 18 měsících je již naznačena, ale teprve v pátém roce je preference ruky vyhraněná (Langmaier & Krejčířová, 2006).

Svou zručnost cvičí i při hře a tvořivé činnosti. Například při hře s pískem, kostkami, plastelínou a zejména potom v kresbě, kde se promítá jeho narůstající schopnost jemné motoriky a zároveň jeho pochopení okolního světa. (Langmaier & Krejčířová, 2006). Dětská kresba se tedy v tomto období vyvíjí jak po formální stránce, tak obsahové. Thorová (2015) označuje předškolní období za věk dětské kresby.

1.1.2 Vývoj řeči

Ve třetím roce života je řeč dítěte ještě značně nedokonalá. Některé hlásky může nahrazovat jinými nebo je vyslovovat nepřesně. Ovšem během čtvrtého a pátého roku se dítě již zdokonalí tak, že dětská „patlavost“ téměř vymizí ještě, než dítě nastoupí do školy. U školního dítěte se stále můžou objevit známky nedokonalé výslovnosti, ale ty většinou vymizí spontánně během školní docházky anebo s logopedickou pomocí (Langmaier & Krejčířová, 2006).

Řeč se ovšem mění i z hlediska výstavby. Zatímco věty vytvořené dvouletým dítětem jsou velmi krátké a prosté, tříleté dítě již dokáže tvořit i souřadná souvětí a ke konci třetího roku života již obvykle zvládá i souvětí podřadná (Langmaier & Krejčířová, 2006).

U dětí v tomto období roste i zájem o samotnou řeč. Typickým projevem řeči u dětí v počátku předškolního období je nekonečné vyptávání a brebentění. Dítě mluví rádo, hodně a velmi vytrvale, i přesto, že je často samo sobě posluchačem. Od svého okolí se snaží dostávat svými otázkami co nejvíce informací. Děti už si dokáží zapamatovat různé říkanky a písničky a mají velmi rády, když se jim čte nebo vypráví. Dítě tříleté i čtyřleté již dokáže delší dobu poslouchat kratší vyprávění, a to i v malých skupinkách (Thorová, 2015).

V období předškolního věku velmi rychle narůstá slovní zásoba dětí. Předškoláci používají okolo 5000 slov (Thorová, 2015).

V předškolním věku dochází i k osvojování gramatiky. Některé teorie tvrdí, že gramatická pravidla si osvojujeme na základě sémantických pravidel. Když dítě zná významy slov, pomáhá mu to pochopit gramatické spojení. Ovšem stejně tak to může fungovat i opačně, když dítě slyší, že někdo v jeho okolí používá slovo, které nezná, může si na základě věty odvodit, že se například jedná o podstatné jméno a pravděpodobně je to jméno nějakého objektu. Pokud se potom jedná o slovo, které popisuje objekt v jeho blízkosti, může si slovo a objekt dítě spojit a pochopit význam slova (Vasta, Haith, Miller, 1999).

1.1.3 Kognitivní vývoj

Vývoj řeči úzce souvisí s vývojem myšlení. Slova pomáhají k vyjádření a sdělení myšlenek. Díky tomu, že dítě již dokáže mluvit se svým okolím, se více přibližuje světu kolem něj. Jak k dospělým, tak i ke svým vrstevníkům (Příhoda, 1977).

Dle Piagetovy teorie se dítě v předškolním věku dostává z fáze symbolického myšlení na úroveň názorového myšlení. Dítě již uvažuje v celostních pojmech, které vznikají díky povšimnutým podobnostem. Dítě již umí vyvozovat ze svého myšlení závěry, ale jeho úsudky závisí na názoru, a to obvykle na vizuálním vjemu. Myšlení nepostupuje dle logických kroků. Symbolické i názorové myšlení je spojeno s vlastní činností dítěte (Thorová, 2015).

Svět předškolního dítěte je ovlivněn magickým a antropomorfním myšlením. Pro něj je svět plný bubáků, duchů nebo čarodějnic (Thorová, 2015). Kromě fantazijních a nereálných podnětů se dítě může děsit i reálných věcí kolem něj, jako deště, větru či zvířat. Předškolní dítě ovšem zvládá rozlišit reálný svět od toho fantazijního. Již ve třech letech dokáže odlišit věci imaginární a reálné a ví, že imaginární věci mají jiné vlastnosti než věci skutečné. Například, že reálné věci nelze jen myšlenkou měnit a upravovat (Langmaier & Krejčířová, 2006). I kvůli tomu je dítě závislé na péči rodičů a na jistotě a bezpečí, kterou mu rodina nabízí (Thorová, 2015). Ke snížení úzkosti či zvládnutí různých frustrací může dítěti pomoci i hra a kresba. Dítě kreslí zlé postavy, jako například ježibaby mnohem menší než kladné postavy – tak malé dle toho, jak moc přiznávají svůj strach. Ovšem externalizaci čili promítnutí svých emocí na venek uplatňuje člověk

v každém věku, ovšem v tom dětském věku jsou emoce spontánnější a méně ovladatelné, proto se projevují častěji (Langmaier & Krejčířová, 2006).

1.1.4 Emoční a sociální vývoj

Při formování emočně sociálního porozumění je třeba věnovat pozornost vztahu dítěte s ostatními lidmi. Je ovšem pro něj příliš brzo, aby rozumělo složitým morálním pravidlům. Nejlepším způsobem, jak mu je přiblížit, jsou jasné názorné příklady. Dítě potřebuje autoritu, například rodiče, vidět chovat se správně v sociálních situacích. Současně může dítěti pomoci, i když dospělý dítěti přibližuje emoční stavy druhých, nebo vysvětlí své emoční rozpoložení. Tyto samotné techniky jeho vývoj neuspěší, ale pomáhají dítěti zvládat jeho frustraci a vedou k osvojení introspekce a empatie (Thorová, 2015).

Předškolní dítě se stává více emočně stabilní, stále ovšem má tendenci plakat nad „každou maličkostí“. Velký podíl na tom má převládající magické myšlení, díky kterému se dítě samo vyděsí prakticky čímkoliv (Thorová, 2015).

V předškolním věku si dítě začíná uvědomovat své myšlenky, pocity a přání a dokáže je již vnímat i u dalších osob. S tímto souvisí rozvoj tzv. teorie mysli. Ta se u dětí rozvíjí od čtvrtého roku života a hraje významnou roli při jejich socializaci (Ding, Wellman, Wang, Fu, Lee, 2015). Jde o jakési pochopení dítěte, že i druzí lidé nějak myslí a cítí a že jejich chování je ovlivněno jejich pocity a myšlenkami. Dítě začíná chápat a rozpoznávat mentální stavy u jiných lidí. Samotná teorie mysli je potom rozdělena na dvě složky. Část kognitivní, kdy dítě začíná rozumět myšlenkám druhých lidí a část afektivní, kdy dítě rozumí emocím druhých lidí (Thorová, 2015).

Výzkumy uvádějí, že dobré osvojení teorie mysli naznačuje pozdější schopnost dítěte navazovat vztahy s ostatními a získávat si popularitu a náklonost od vrstevníků (Ding, Wellman, Wang, Fu, Lee, 2015). Také má významný vliv na rozvoj empatie a sociálního citění. Současně rozvíjení této dovednosti může do jisté míry potlačit oslabující sociokognitivní deficity jako autistické projevy nebo závažnější odchylky od běžného vývoje, jako je například psychopatie (Ding, Wellman, Wang, Fu, Lee, 2015).

S nástupem teorie mysli ale zároveň končí i období dětské upřímnosti (Thorová, 2015). Teorie mysli hraje zásadní roli při rozvoji dětského lhaní. Dítě si začne v určitých

sociálních situacích uvědomovat, že lhaní je pro něj v dané chvíli výhodnější (Ding, Wellman, Wang, Fu, Lee, 2015).

1.1.4.1 Vztahy s vrstevníky a s rodinou

Rodina je pro předškolní dítě nejdůležitějším prostředím. Rodina dítěti zajišťuje primární socializaci, dítě si osvojuje základní chování právě díky rodině a jejím členům (Langmaier & Krejčířová, 2006). Dítě má tendenci provokovat členy rodiny a sledovat poté jejich reakci. Rádo se předvádí velmi často si vymýšlí (Thorová, 2015).

Předškolní děti jsou většinou přátelské a vstřícné vůči svým vrstevníkům. Ve věku čtyř let se již musí naučit fungovat i mimo svou primární rodinu, a to v kolektivu dětí v mateřských školách. Pro dítě, které nemělo ve zvyku trávit čas s vrstevníky a bez rodičů, je mateřská škola velká změna. Seznamuje se s autoritou a fungováním v kolektivu. Dítě v tomto období jeví zájem o spolupráci s vrstevníky (Hoskovcová, 2006). Časté a obvyklé jsou ale i konflikty mezi dětmi. Nejčastějším střetem zájmu bývá „boj o hračku“. V takových konfliktech jsou děti často bezradné při jejich řešení. U takto starých dětí stále převládá egocentrismus. Ovšem takové konflikty mohou vést u dětí k osvojení asertivity a obrany, ovšem zcela běžné jsou i projevy agrese či verbálního ubližování, například posměchu či provokace (Thorová, 2015).

Vedle toho se u dětí objevuje i kooperativní chování. Děti mají ve skupině dané své role a ke splnění společného cíle je třeba dané role dodržovat. Osvojují si svou sociální roli (Hoskovcová, 2006). Děti se tak učí ve skupině fungovat, soupeřit s ostatními, ale i se podřídit a zvládnout následnou frustraci. (Thorová, 2015).

Kromě vrstevníků se mění vztahy s dospělými. Přirozený strach z neznámých dospělých nahrazuje spíše odstup či stud. Většina dětí obstojně komunikuje s dospělými. Ovšem jsou zde osobnostní rozdíly. Jsou děti zdráhavější a plašší, ale i děti otevřené komunikaci a společenštější (Thorová, 2015).

2 Význam četby pro vývoj dítěte

Ačkoliv dítě v předškolním věku ještě samo neumí číst, s literaturou se již setkává, ať už doma či v rámci výuky v mateřské škole. Následující kapitoly se týkají významu knih a především významu předčítání knih pro vývoj dítěte.

2.1 Příběhy a fantazie

Fantazie, jako naše schopnost nám není dána od narození, ale je nám předpoklad k tomu, se jí naučit (Kammerer, 2007). Úkolem pohádek a příběhů je právě trénink fantazie. Zvláště u vyprávění pohádek či příběhů s fantaskními prvky. Dle Příhody (1977) by dítě, které by bylo o takové příběhy ochuzeno a byly mu předkládány jen „suché“ a reálné příběhy, nemohlo rozvíjet svou fantazii a zakrněla by mu základní lidská vloha, představivost a umělecké cítění.

Představivost se u dětí projevuje i jinde, například při mluvě. Jak už je uvedeno výše, dítě v tomto období mluví rádo a mluví jen, aby mluvilo. Baví ho to a vůbec mu nezáleží, jestli jeho vyprávění odráží realitu, ale představivost je i důležitou součástí při dětské hře. Dospělým se může zdát až obdivuhodné, v jaké věci se můžou změnit pro nás všední a normální předměty, aby posloužily účelům dětské hry. V předškolním období se u dětí víc a víc rozvíjí formy imaginativní hry (Hanšpachová, 2008). Hra nemá hranice, je to příjemné a bezpečné prostředí pro dítě přesně vyhovující jeho potřebám a touhám, je totiž vytvořeno jím samotným. Pokud na hru pohlížíme jako na dětskou aktivitu směřující ven, pak čtení a poslouchání předčítání by byla aktivita dítěte směřující dovnitř. Zatímco při hře můžeme pozorovat projevy dětské fantazie, při tichém poslouchání se příběh odehrává v mysli a ve fantazii dítěte. A to že dítě o pohádku a předčítání žádá, ukazuje, jak moc tyto podněty dítě potřebuje (Příhoda, 1977).

Vcíťování se do příběhu a do postav z knih je běžná odezva u dětí, pokud je jim čten anebo vyprávěn nějaký příběh. Díky příběhu předškolní dítě, později třeba čtenář, získává vhled do situace hlavních hrdinů, vnímá jejich nahlížení na svět, myšlenky, rozhodování, chování atd. Jak čtení může napomáhat vývoji teorie mysli, zkoumaly následující výzkumy.

Výzkumníci David Kidd a Emanuele Castan provedli experiment s více než tisíci respondenty o schopnosti rozpoznávání emocí dle fotek. V první části experimentu nechali participanty vybrat ze seznamu autory, které čtou a v další části měli na základě fotografií určit emoci, která je na ni vyobrazena. Lidé, kteří si vybírali autory jen žánrové (uvedeni jsou například Danielle Steel nebo Clive Cussler) dopadali hůře v rozpoznávání emocí než ti, co volili literární autory (uvedeni jsou například Salman Rushdie nebo Harper Lee) (The Guardian, nedat., odst. 1, 2).

Podobný výzkum týkající se teorie mysli byl zaměřen na empatii. A tentokrát si výzkumníci jako výchozí materiál vzali knihy s Harry Potterem. Dle studie „The Greatest Magic of Harry Potter: Reducing Prejudice“ výzkumníci objevili spojitost mezi čtením Harryho Pottera a pohledu dětí ke stigmatizovaným skupinám jako jsou homosexuálové, imigranti a uprchlíci. V rámci tohoto experimentu žáci páté třídy dostali k vyplnění dotazníky o postoji k uprchlíkům. Potom jim byly předkládány ke čtení úryvky z Harryho Pottera po dobu šesti týdnů. Následně opět vyplňovali dotazníky a jejich výsledky byly nižší než při prvním vyplňování (Bergland, 2015b, odst. 7).

2.2 Využití knihy při rozvoji řeči

K procvičování řeči je vhodné využívat právě knihu. Kromě tradičního předčítání je dobré dítě vést k tomu, aby se učilo říkanky či krátké básničky (Vyskočilová, 2011, 31). Čtení nahlas bývá často podceňovaná aktivita, ale dětem pomáhá k pochopení složitějších větných staveb a k osvojování nových slov (Willingham, 2015).

Slovní zásobu si dítě tvoří daleko dříve než v předškolním období a samozřejmě nejen ve chvílích, kdy je mu čteno. Poslouchá a vnímá svět kolem sebe a nasává do sebe další a další slova a po dalších a dalších se stále ptá. Jak už je zmíněno výše, dítě v předškolním věku prochází obdobím nekonečného brebentění a neustálého vypyptávání se. V tomto období je to hlavně rodič, kdo je zdrojem dalších a nových slov. A kniha mu v tomto případě může být velkým pomocníkem. Pokud je kniha zajímavá a pro dítě poutavá, dokáže si z ní mnohé zapamatovat (Verecká, 2002).

2.3 Předčítání a paměť

Dětská paměť je v tomto období ve vývoji. Dítě si dokáže zapamatovat spoustu i nedůležitých detailů oproti nám dospělým. V čem má ale dítě ještě nedostatky, je jeho

schopnost udržet pozornost. Dítě má větší problém se delší dobu soustředit a někdy je vyprávění jedné pohádky na dětské soustředění příliš (Tomášková, 2015).

Pro správný vývoj paměti je zásadní, aby dítě kolem sebe mělo příjemné a podpůrné prostředí. Zároveň je třeba paměť již od útlého věku trénovat a kniha a příběhy v ní nabízí možnost snadného tréninku s dítětem (Tomášková, 2015). Kromě předčítání celých příběhů, knihy slouží i jako zdroj pro říkadla, básničky či rozpočítadla, jejich učením se dětská paměť výrazně trénuje (Fasnerová, 2018). Velmi důležité je pak, jak si dítě pamatuje a vybavuje celý příběh samo. Dítě je velmi vnímavé a pokud ho pohádka zaujme, je schopné si ji vybavovat. Důležité je to hlavně pro hledání souvislostí v příběhu a vztahů (Tomášková, 2015).

2.4 Význam pohádek

Pohádky jsou nenahraditelnou součástí v životě dětí, ať už je dítě přijímá z knih, vyprávění, televize, rozhlasu či jiných médií. Ovšem i když televizní vysílání se zaměřuje na pohádkový obsah, zbavují ale pohádky často jejich smyslu a velmi často jsou televizní pohádky plné násilí, které nevychází z morálního řešení (Brockert, 1996), a proto zaostávají za kvalitou klasických knižních pohádek. Hlavně ty hrají zásadní roli v rozvoji řeči, fantazie a intelektuálních schopností. Již od třetího roku dítě dokáže sledovat delší vyprávění, začíná ho chápat a vcítuje se do něj. To, co je mu vyprávěno dítě pokládá za realitu, kterou postupně kriticky rozebírá (Příhoda, 1977).

Pohádky jsou typickým příkladem způsobu uvažování a prožívání předškolních dětí. Díky termínům jako „Byl jednou jeden,“ nebo „Před dávnými časy“ jsou příběhy velmi těžko časově ukotvitelné. A neurčitost si obvykle drží i v otázce geografického umístění. Pohádky se obvykle odehrávají „V předalekých galaxiích...“ nebo „Za sedmero horami...“. Také se často v pohádkách objevuje personifikace čili zosobnění či oživení neživého předmětu, nebo jsou dány lidské vlastnosti živé bytosti, které je v reálném světě nemá. Jako například postava mluvící Lišky nebo když vodu jako živel představuje liská bytost s lidským chováním (Vágnerová, 2012). Tímto se pohádky více přibližují ke světu dětí a k tomu, jak děti vnímají realitu kolem nich (Příhoda, 1977).

Zároveň je i důležité samotné rozdělení postav, na ty zlé a na ty hodné. Jednoduchá dětská mysl vidí svět černobíle a pro šedé postavy, které vidíme my dospělí, není

v pohádkách místo. Základní pravidlo, které se uplatňuje v pohádkách, je, že dobro vítězí nad zlem a zlo je následně potrestáno. V ponaučení mnozí odborníci spatřují zásadní význam pohádek (Černoušek, 1990). Role v pohádkách jsou jasně vymezené. Je zřejmé, kdo je představitelem zla a kdo je představitelem dobra a dítě má tudíž díky pohádce možnost se identifikovat s kladnými postavami a vnímat příběh z pohledu postavy a přijmout jeho hodnoty. Ztotožnění se s hrdinou příběhu napomáhá i k vývoji jeho identity. Umožní dítěti vnímat a akceptovat i negativní pocity a projevy (Vágnerová, 2012).

Pohádky uspokojují i potřebu naděje (Vágnerová, 2012). Je to ten prvek šťastného konce, který je povinnou součástí téměř všech pohádek. V pohádkách se děti seznamují s příběhy slabých a nedokonalých hrdinů, kteří se nakonec přece jen dočkají svého šťastného konce. A svého štěstí docílí pomocí ostatních, pomocí jejich soucitu a solidarity anebo svou vlastní vůlí (Sedláčková, 2011, 8). Pohádka tedy může podpořit i víru v naději v ostatní, v sebe i ve svět (Vágnerová, 2012).

Pohádky také obsahují základní archetypy. Archetyp mužský a ženský, personu a stín, mladé a staré. A prakticky zobrazují jejich význam v reálném životě (Jedlička, 2017). Archetypy jsou „*motivy mytologické povahy, obecně lidská historická symbolika nebo i mimořádné intenzivní reakce vždy signalizující spoluúčast nejhlubších psychických vrstev*“ (Jacobi, 2013, 48). Archetypy v pohádkách se objevují v jejich nejjednodušších a nejvýstižnějších podobách. Jung rozlišil následující typy archetypů, které se promítají do pohádek – stín, animus a anima, božské dítě, velká matka a mudrc (Holubová, 2012, 22). Konkrétním příkladem projevení archetypu v pohádkách je například Anima, jako překrásná žena – princezna a Animus je symbolizován šlechtnými hrdiny, rytíři, princí (Holubová, 2012, 21). Kromě archetypálního obrazu ovšem dítě vnímá i emocionální podtext vyprávěného příběhu, který se dotýká zkušenosti posluchače. Pohádka zprostředkovává životní model či schéma, který připomíná všechny pozitivní životní možnosti (Jedlička, 2017).

Pohádky jsou tedy zásadní pro utváření vlastní identity dítěte. Dítě si vytváří důvěru v okolní svět, stejně tak jako si vytváří i svou vlastní sebedůvěru. Seznámí se s hodnotami a současně vyprávění nebo čtení pohádek sebou nese společnou interakci mezi dítětem a tím, kdo mu předčítá či vypráví.

2.4.1 Kritika pohádek

Svět pohádek je svět naprosto vzdálený od toho, ve kterém žijeme my, dospělí. V mnoha ohledech můžeme najít paralely mezi pohádkovým příběhem a tím, co se nám děje v životě, ale přesto jsme se již dávno naučili, že náš život pohádkou není. Nepotkáváme personifikované neživé předměty, princezny se potýkají spíše s přísnou etiketou, zájmem veřejnosti a povinností dostát svým závazkům než s tím, že by musely utéct ze svého paláce, protože je rodiče nutí do svazku s někým, o koho nestojí. A ani dobro není tak bílé a zlo tak černé, jak se v pohádkách zdá. Reálný svět není vždy spravedlivý a někdy dobro nad zlem nevyhraje. Tuhle informaci a ponaučení už si v sobě nese snad každý dospělý, ale malé děti, které mají obraz světa tak jiný, k tomuto poznání musí dojít. Je tedy správné je uvádět v omyl tím, že jim budeme vykládat o světě, který neexistuje a který se mnohým tak liší oproti tomu našemu?

Mnozí odborníci na tyto otázky odpovídají ne. Pohádky vnímají jen jako přežitek, který zbytečně děti odvádí od poznávání reálného světa. Přesto, že pohádky téměř vždy končí šťastně, bývají někdy plné velmi strašidelných prvků, které mají v dětech vzbudit obavy a možná je i přimět k morálnějšímu chování. Ovšem mnozí strašení fantaskními nesmysly považují za příliš děsivé, a takové se může jevit, že zbytečně posiluje strach v dětech. Dětská mysl je stále silně pod vlivem magického myšlení (Thorová, 2015). O čem už dospělí vědí, že je nereálné, je dítě přesvědčeno o jeho opravdovosti. Rovněž byla zpochybněna i formální stránka pohádek, kdy ani po slohové stránce neobstály klasické pohádky od Boženy Němcové, jako zdroj poznání jazyka a větné stavby (Příhoda, 1997).

Tato kritika ovšem nebere v potaz rozdílnost v uvažování a myšlení dítěte a dospělého. V obrazu světa dítěte toho stále spousta chybí, dítě nerozumí vztahům mezi jevy nebo osobami. Dítě si svůj obraz doplňuje způsobem jemu blízkým. V prvních letech života nejsou vyšší mozková centra, jež souvisí se seřazováním a regulováním myšlení, příliš dokonale vyvinuta. Proto mozková centra, která souvisí s obrazotvorností, nejsou výrazně porušena, tak jak tomu bývá většinou u dospělých. Dítě pohádku vyžaduje stále a stále v tom stejném znění. Žije ji a vnímá, protože je tak blízká jeho nazírání na svět. Je to snaha o přiblížení reálného světa k dítěti samotnému a jeho vnímání (Příhoda, 1997).

2.5 Vztah předškolních dětí k literatuře

Vztah ke knihám se utváří již od útlého věku (Tomášková, 2015). K rozvinutí vztahu je třeba, aby dítě mělo vhodné rodinné zázemí (Richterová & Krčmová, 1987). Je zapotřebí se již od narození dítěti věnovat a provázet ho jeho prvními zkušenostmi s knihou (Tomášková, 2015). Dítě se v předškolním období zajímá o okolní svět a touží po pozornosti rodičů, které se mu může dostat třeba při společném čtení. Nejsnazší cesta k tomu, jak dítě zaujmout knihou i přes další možnosti jeho zábavy, je hlavně pravidelné rodičovské předčítání. A není zbytečné ani v době, kdy už dítě číst umí. Předčítání dává dítěti prostor ponořit se do příběhu a nenechat se rušit svou čtenářskou nešikovností. Věk do šesti let je zásadní při utváření návyků, kterých se dítě bude dál v životě držet (Tomášková, 2015). A to i jeho návyků číst a hledat v knize poznatky i potěšení. Britský psycholog David Fontana (1997) uvádí, že pro dítě je důležité, aby vyrůstalo v prostředí, kde se s knihou pracuje a kde se podporuje četba. Tak se naučí, že knihy a čtení rozšiřují obzory, obohacují život a to vše ho podněcuje k budoucí samostatné četbě.

Vztahy, které si dítě v předškolním věku vytvoří ke knize, souvisí i s tím, jak dál pracuje s knihou i v rámci základního vzdělávání. Jedním z cílů předškolního vzdělávání je i seznámení dítěte s knihou. Dítě zjišťuje, jak se s knihou zachází, co v knize může najít. Ačkoliv se ještě neučí číst, seznamuje se s tvarem písmen, což mu následně může pomoci při naučení se psát a číst (Verecká, 2002).

2.6 Náhražky předčítání

V našem přetechnizovaném světě je stále více a více možností pro dítě, jak trávit svůj volný čas. Pokud volný čas chápeme tak, jak ho vysvětluje Max Weber, jako rozdělení života na sféru povinností a volna, sféru veřejného života a privátního (Kaplánek, 2017), pak je nám jasné, že předškolní děti mají menší podíl povinností a veřejného života než dospělý člověk a je jim dáno k dispozici poměrně dost volného času. Bylo by chybou pokládat čas strávený s knihou a předčítáním, jako jedinou náplň volného času předškolních dětí. Ovšem je to jeho nutné doplnění, a jak tvrdí níže zmíněný projekt Celé Česko čte dětem, i dvacet minut četby denně stačí.

Nejčastější náhražka živého předčítání je hlas z gramodesky či dnes spíše nahrávka z CD přehrávače či z internetového přehrávače. Přes nepopiratelnou kvalitu nahrávek

a vysokou úroveň hereckého zpracování i neumělý přednes rodiče či kohokoliv blízkého je cennější než i sebelepší herecký přednes z přehrávače. Nenahradí kontakt mezi čtenářem a posluchačem, nedává žádnou odezvu, nepodává žádné vysvětlení a od dítěte vyžaduje mnohem menší účast (Streit, 2013). Další oblíbenou činností je sledování audiovizuálních medií. Dnes to už zdaleka není jen Večerníček před sedmou a jednou týdně nedělní pohádka v televizi. Kromě vlastních programů zaměřených na děti, které neustále chrlí televizní stanice, se rozvíjí i další prostor pro děti, a hlavně pro rodiče, kde najít pohádky – internet. Stačí zadat do vyhledávače „pohádky online“ a nabídne se nám spoustu odkazů, včetně odkazů na videa z You Tube. Nic už není nedosažitelné, dítě může mít jakoukoliv pohádku, a to kdykoliv bude chtít.

O tom, jak negativně takhle trávený čas na děti může působit, zmiňuje ve své knize Digitální demence Manfred Spitzer (2014). Příliš časté sledování televize v ranném dětství má podle něj negativní vliv na kognitivní vývoj dětí. Dále uvádí, že průměrná doba co dítě stráví před televizí ve věku od tří do šesti let je 3,3 hodiny denně, a u dětí šestiletých je to 3,5 hodin denně.

2.7 Projekty podporující předčítání dětem

Jak už předchozí text naznačuje, s moderní dobou roste počet možností, jak může dítě trávit svůj volný čas. Místo hraní si s jinými dětmi či rodiči, hledání správného vztahu ke knize, se do dětského volného času vměšťují nové technologie. Sledování televize je dnes běžnou součástí dětí i dospělých. Dětské kanály nebo pohádka na internetu dává rodičům možnosti kdykoliv dítě před televizí „odložit“.

Přes rostoucí možnosti, jak může dítě jen pasivně sledovat příběh a aktivně se nezapojovat, je zde stále povědomí, že televizní pohádky by neměly ty knižní natrvalo vytlačit ze světa dítěte.

2.7.1 Program Přečti

Program Přečti vznikl před více než dvěma lety v rámci neziskové organizace Mezi námi (Hýř, 2017, odst. 3). Dává si za cíl nejen dostat do mateřských škol další knihy a další vypravěče příběhu z nich, ale i seznámit děti se starší generací. Do programu Přečti jsou totiž zapojeni senioři, tzv. Čtecí babičky a Čtecí dědečkové. Docházejí do mateřských škol předčítat dětem. Takové předčítání ovšem nepřináší výhody jen předškolním dětem,

ale i samotným seniorům, neboť se čtením a pravidelnou docházkou do školky udržují aktivní. Jsou rádi, že mohou užitečně a smysluplně využít svůj volný čas a trávit ho s nejmladší generací. Navíc když začne senior takto docházet do mateřské školy, získává tím novou roli. Pro děti je najednou někým speciálním a zvláštním (Mezi námi mezigeneračně, 2017, odst. 2).

2.7.2 Celé Česko čte dětem

Cíl projektu Celé Česko čte dětem je poměrně prostý. Chce, aby rodiče věnovali svůj čas a pozornost dětem a „obětovali“ aspoň dvacet minut denně a předčítali jim.

Eva Katrušová, absolventka Filozofické fakulty Univerzity Palackého, založila kampaň Celé Česko čte dětem v roce 2006 (Beníšková, 2016). Jedná se o dlouhodobou kampaň, do které se zapojují rodiče, děti a mateřské školy (Celé Česko čte dětem, 2014a, odst. 1). Aktuálně se realizuje několik projektů, například Týden čtení dětem. Tento týden probíhá v červnu a během něj knihovny, literární kavárny, školky nebo školy pořádají speciální akce o knihách a o čtení. Další projekt, kterým se velmi podobají projektu Přečti, je Babička a dědeček do školky. Projekt Čteme v nemocnicích zase přináší knihu do nemocnice, kterou pravidelně navštěvují dobrovolníci a čtou dětským pacientům. Kampaň podporují i mnohé známé osobnosti. Jeden z prvních podporovatelů byl Michal Horáček. Ale i mnozí další se zapojují do aktivit kampaně, mimo jiné i do projektu Známé osobnosti podporují Celé Česko čte dětem (Celé Česko čte dětem, 2014a, odst. 2).

Mezi další aktivity kampaně patří i povzbuzování rodičů k četbě s dětmi. Už jak jejich motto naznačuje, je důležité předčítat i kdyby jen krátce. Na jejich stránkách si můžou rodiče přečíst různé tipy pro předčítání anebo i jaké tituly jsou vhodné a kvalitní.

3 Předškolní vzdělávání

Předškolní věk je někdy chápan i jako „věk mateřské školy“ (Langmaier & Krejčířová, 2006). Novelizace zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání a vyhlášky č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání přináší jisté změny pro předškolní děti a jejich státní zástupce. Povinná docházka do mateřské školy se týká všech dětí, které v září roku 2017 dosáhly věku 4 let. Dle vyhlášky je zákonný zástupce povinen zvolit denní docházku do mateřské školy, která je zapsaná v rejstříku škol a školských zařízení anebo vybrat jiný způsob povinného předškolního vzdělávání. Mezi jiné způsoby povinného předškolního vzdělávání patří individuální vzdělávání dítěte bez pravidelného docházení do mateřské školy, vzdělávání v přípravné třídě základní školy a ve třídě přípravného stupně základní školy speciální anebo vzdělávání v zahraniční škole na území České republiky, ve které ministerstvo povolilo plnění povinné školní docházky (epravo.cz, 2016).

Povinné předškolní vzdělávání má za cíl dostat do mateřských škol hlavně děti znevýhodněné socioekonomickými podmínkami a zmenšit tím jejich znevýhodnění v začátcích jejich základního vzdělávání (Prokop, 2016, odst. 6). Nevýhodou povinného vzdělávání může být, že rodičům a dětem nenabízí možnost kombinovat individuální vzdělávání a vzdělávání v rámci mateřských škol. Musí buď být denně v mateřské škole anebo mít individuální výuku, nic mezi tím (Kartous, 2017, odst. 5).

3.1 Cíle předškolního vzdělávání

Teoretická východiska k cílům vzdělávání v rámci mateřských škol by se dala rozdělit do tří směrů. Ten první, pedagogický empirismus, bere dítě jako prázdnou nádobu, kterou je ovšem třeba naplnit, a to zejména vlastní zkušeností. Pedagogický nativismus tvrdí, že rozvoj dítěte je závislý na tom, co je mu již od přírody dáno, čili co má vrozeno. Interakční teorie zase mluví o vzájemné interakci mezi tím, co má dítě již od narození s vlivem prostředí a vlastní aktivitou jedince (Opravilová, 2016).

Na samotné výchovné cíle předškolního vzdělávání můžeme pohlížet z pohledu dítěte a z pohledu společnosti. Z pohledu společnosti jsou to ty cíle, které vyhovují potřebám dospělých. Cíl výchovy, který se zaměřuje na společnost, se nazývá sociocentrický. Oproti tomu stojí cíl pedocentrický, který je zaměřen na potřeby dítěte.

Úkolem společnosti je poté připravit pro něj vhodné podmínky, aby dítě využilo všechny možnosti, které může mít a celkově byly v souladu s jeho vývojem (Opravilová, 2016).

Vzdělávání v mateřských školách řídí Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, které stanovuje tzv. rámcové vzdělávací programy (zkráceně RVP). Každá škola si připravuje vlastní školní vzdělávací program, který ovšem vychází z rámcových vzdělávacích programů a zahrnuje specifické požadavky a možnosti dané školy. Ještě individuálnější program si mohou připravit samotní učitelé, a to třídní vzdělávací program. Ovšem jeho tvorba není již povinná (Opravilová, 2016).

Soubor znalostí a schopností, které mají být dítěti předány v rámci organizovaného vzdělávání i mimo něj, se označuje jako kurikulum (Opravilová, 2016). „*Jinými slovy jde o cíle, obsah a prostředky záměrného, plánovaného a organizovaného učení a vyučování.*“ (Opravilová, 2016, 71).

3.2 Mateřská škola a rodina

Za vzdělání a výchovu dítěte do největší míry odpovídají jeho rodiče. S věkem se ovšem jejich podíl zmenšuje na úkor vzdělávacích institucí (Opravilová, 2016).

Se změnou politického zřízení a změnou RVP již dítě není bráno jako pasivní jedinec, kterého učitelé mají po čase docházky do mateřské školy opatrovat, a stejně tak rodič není jen konzument služeb, které mu mateřská škola nabízí (Svobodová, 2010). Současným úkolem škol je doplňovat rodinou výchovu dítěte. Pro mateřskou školu to znamená, že by rodiče měla přijmout jako odborníka na své dítě a rovnocenného partnera. Respektovat ho a zároveň se s ním i radit a společně hledat tu nejlepší cestu pro výchovu a vzdělávání dítěte.

Co ovšem může pokazit vztah mateřské školy a rodičů, jsou jejich často nepříjemné vzpomínky na jejich vlastní předškolní vzdělávání. A i přes uplynulé roky, rodič musí překonávat svůj strach a nejistotu a pocit, že by měl dítě před něčím takovým ochránit. Opačným extrémem je přílišné spoléhání se na předškolní vzdělávání. Rodiče mají pocit, že mateřská škola zachrání všechny nedostatky, které oni při vzdělávání zanedbali. V rodině například nejsou daná jasná pravidla, které by dítě bylo nuceno dodržovat a rodič předpokládá, že mateřská škola dítě vzdělá a naučí ho se podřizovat autoritám a především ho řádně připraví na školní výuku (Svobodová, 2010).

Rodič dítě do mateřské školy dává s obavami i s očekáváním. Značně se to liší od očekávání rodičů minulých generací, kterým šlo hlavně o to, aby dítě bylo v bezpečí po dobu, co oni budou v zaměstnání.

3.3 Komunikace s rodiči

Než dítě nastoupí do školy je dobré, aby rodič měl dostatek informací a omezil tak své obavy. Podobně prospěšné informace jsou i ty, které se týkají každodenního života dítěte ve školce. Taková maličkost, jako že dítě dnes mělo dobrou náladu nebo mu chutnala svačina, rodiče přesvědčí, že se dítěti věnuje pozornost a snáze si dovede představit denní program dítěte. Je ovšem třeba se vyvarovat otevřenému kritizování dítěte, ale zároveň i přechvalování. Pro rodiče jsou relevantní jak pozitivní informace o dítěti, tak i negativní (Svobodová, 2010).

Role rodičů je ovšem stále velmi zásadní při osvojování nových schopností a znalostí. I přesto, že mateřská škola převezme část odpovědnosti za vzdělávání dítěte, v rámci vyučování není prostor pro procvičování a upevňování získaných poznatků. Tady jsou stále velmi důležití rodiče (Tomášková, 2015). Proto je důležité, aby mateřské školy i rodiče během mateřské docházky spolupracovali. Rodič by se měl zajímat o pokrok dítěte, o celodenní program a o to, co ve školce právě probíhá (Tomášková, 2015). Zdrojem mu může být učitel anebo i samotné dítě.

3.4 Práce s příběhem

Učíme se pomocí zkušeností, které vychází z našeho života. Ovšem je tu ještě jedna cesta, kterou se můžeme poučit, a to jsou zkušenosti druhých. Jednoduchým způsobem, jak se můžeme poučit ze zkušenosti jiného člověka, je pomocí příběhů. Příběhů vyprávěných nebo čtených.

Jakou důležitost má příběh pro malé dítě a jak by na něj měl působit, skvěle shrnuje americký psycholog Bruno Bettelheim. *„Má-li příběh doopravdy upoutat pozornost dítěte, musí je bavit a vzbuzovat v něm zvědavost. Má-li mu však obohatit život, musí v něm podněcovat jeho představitivost, pomáhat mu rozvíjet rozumové schopnosti a vyjasňovat jeho pocity: být v souladu s jeho úzkostmi a tužbami: brát vážně jeho těžkosti a zároveň nabídnout dítěti řešení problémů, které dítě nejvíc matou. Musí se zkrátka vztahovat ke všem stránkám jeho osobnosti zároveň – a to tak, aby dětské trampoty nejenom nesnižoval,*

ale naopak doceňoval jejich závažnost a v dítěti současně podporoval sebedůvěru a důvěru v budoucnost. “ (in Svobodová, 2010, 130).

Nejzásadnější pro dítě jsou ty příběhy, které mají přímou souvislost se životem dětí. Takové příběhy děti odvádí od jejich skutečných problémů a nabízí dětem další pohled z vnějšku. Vzdělávání příběhem pak je pro dítě aktuální a o to více pro něj zajímavé. Stejně tak může učitel pomocí příběhu aktuálně reagovat na probíhající situaci.

Zdrojem pro příběh může být zkušenost, a to buď zkušenost učitele anebo dětí, dále třeba dětské básně, písničky, říkanky nebo i film a divadelní představení. Podob a forem práce může být několik, je třeba mít na paměti hlavně cíl a záměr aktivity. Hlavní kritérium by mělo být, co může příběh dětem nabídnout a zda je pro ně aktuální. Současně je třeba mít na paměti celkové cíle a rozdělit si je na dílčí části. Například učení dětem prosociálnímu chování je součástí celého předškolního studia a promítá se přirozeně i do práce s příběhem, kde se motivy prosociálního chování neustále opakují (Svobodová, 2010).

Zároveň je třeba dbát na to, že učitel se nemusí vždy přesně držet příběhu. Často je dobré příběh přizpůsobovat publiku. Zároveň se mohou do tvorby a změn příběhů zapojit i děti. Mohou je společně dotvářet nebo srovnávat s jinými příběhy. Zároveň jsou příběhy skvělým podnětem pro další aktivity, a to zejména pro hru či výtvarné činnosti (Svobodová, 2010).

3.4.1 Základní techniky a metody pro práci s příběhem

První z technik, které se využívá, je Narace. „*Narací rozumíme sdělování zážitků, situací, událostí, tedy v podstatě příběhů.*“ (Svobodová, 2010, 134). Jde o vyprávění či vykládání. Vyprávění je přirozenou součástí atmosféry v mateřské škole. Vyprávění je i o vzájemné důvěře, komunikaci a vztazích v kolektivu. Vzdělávání probíhá zcela přirozeně, bez příkazů či zákazů. Dítěti se nabízí poznatky postavené do souvislostí a mohou mít i přesah do života (Svobodová, 2010).

Další využívaná technika je Vyprávění příběhů. Při vyprávění vypravěč, tedy učitel, přiblíží situaci i postavy v příběhu. Přibližuje i to, jak se situace a postavy během příběhu mění. Pro umění vyprávět je důležité pozorovat a vnímat svět kolem. Učitel, který umí

příběh vyprávět, pomocí vyprávění příběhu dokáže dětem předat poznatky a zkušenosti (Svobodová, 2010).

Velmi oblíbenou činností, jak si přiblížit příběh, je pro děti dramatizace. Dramatická výchova využívá prvky z dramatu a divadla. Opět je to způsob k získávání zkušeností a vědomostí. Příběh už se pouze nevypráví, ale děti si ho přehrávají, prožívají. V rámci dramatické hry dochází k prožití příběhu, k utvoření si vlastního pohledu a názoru na věc. Kromě rozvíjení inteligenční složky se u dětí rozvíjí i jejich tvořivost, samostatnost a rozhodnost. Ovšem oproti divadlu je při dětské dramatizaci dáván důraz spíše na samotný tvořivý postup nikoli na samotný výsledek. Je důležitá vzájemná interakce, spolupráce dětí ovšem bez soutěživosti. Hlavním smyslem dramatizace je postupně odstraňovat nežádoucí chování díky vlastnímu prožitku (Svobodová, 2010).

Další technika, jak s dětmi pracovat s příběhem, je tzv. Filozofie dětem. Zakladatelem je Matthew Lipman, americký filozof a propagátor filozofování s dětmi od raného věku. Vytvořil sérii motivačních příběhů pro děti od předškolního věku do puberty. Příběhy jsou o dětech stejného věku, které řeší nějaký filozofický problém. U předškolních dětí lze využít i beletrii. Z vhodných autorů Svobodová uvádí práce Mileny Lukešové, Pavla Šruta, Františka Nepila či Aloise Mikulku. Velmi účinné a užitečné je i propojení filozofie pro děti a dramatické výchovy (Svobodová, 2010).

Příběh je rovněž jedna z cest, jak se dostat k tematickým vzdělávacím celkům. Příběh se poté stává jakousi nití, která propojuje společně další činnosti. Nosné téma, které se opakuje. Takový postup umožňuje dětem vzdělávat postupně a celostně (Svobodová, 2010).

3.5 Literární výchova v mateřské škole

K literární výchově v mateřské škole dochází při vyprávění příběhu. Jak při samotném přednesu, tak i během následného referování o přečteném, popřípadě dramatizaci příběhu. Velmi důležitou součástí je i samotný jazykový přednes učitele. Současně se uplatňuje rovněž i u poslechu textu, kdy není přítomný vyprávějíci čili při poslechu z přehrávače. I když pasivnější formou, přesto dítě vnímá jazyk a slova, která jsou mu přednášena (Krčmová, Richterová, 1987).

Nezastupitelnou roli literární výchovy má hlavně ve vytváření budoucího vztahu předškoláků ke knihám a k četbě samotné (Krčmová, Richterová, 1987).

4 Výzkumy

Výzkumy blízké tomuto tématu se obvykle soustředí buďto na pohled rodičů dětí anebo jsou výzkumnými osobami samy děti.

Na pedagogické fakultě v letech 2011 a 2012 proběhl výzkum zaměřený na předškolní děti, jejich rodiče a učitele mateřských škol pod vedením profesorky Evy Šmelové. Jako metody byly využité dotazníky a rozhovory. Dotazníkem byli zpovídáni rodiče, učitelé. Rozhovory byly vedeny s dětmi ve věku od pěti do šesti let. V části výzkumu, která byla určena učitelům, se rozhovor zaměřuje hlavně na práci s knihou v rámci výuky a i vybavení mateřských škol, na zdroje literatury pro děti i na jejich názor, jestli si myslí, že se dětem čte v rámci rodin. Ze získaných dat je zřejmé, že všichni dotazovaní učitelé knihu při výuce využívají denně. Při dotazování, jak dlouho se dětem předčítá, byla nejčastější odpověď: do 30 minut. Druhá nejčastější odpověď: do 20 minut denně. V otázce, jak často si myslí, že rodiče dětem předčítají, odpovídali nejčastěji, že příležitostně (až 50 % dotazovaných). Možnost, že rodiče dětem předčítají pravidelně, zvolilo méně než 3 % z dotazovaných (Celé Česko čte dětem, 2014b).

Rozsáhlejší studii připravovala v roce 2013 Národní knihovna České republiky, které se účastnilo 1519 osob. Šlo o děti školního věku, od devíti do čtrnácti let. Studie se zaměřovala hlavně na postoj dětí ke knihám. Z výzkumu vyplývalo, že 70 % dětí měsíčně přečte aspoň jednu knihu a 47 % dětí považuje knihu za zdroj zábavy (Národní knihovna, 2017).

Kvalitativní výzkum v rámci své diplomové bakalářské práce provedla magistra Jana Sedláčková. Ve výzkumu se zaměřovala na chod mateřských škol a na práci s pohádkou. Navštívila tři mateřské školy. Jako metodu si zvolila nestrukturovaný rozhovor s učiteli a nestrukturované pozorování. Ve všech školách, které navštívila, se kniha používala denně při odpočinku dětí a jako inspirace pro další činnosti, například dramatizace nebo výtvarné tvoření (Sedláčková, 2011, 28).

V zahraničí se podobnému tématu věnoval například doktor Hutton, nechával snímat dětem jejich mozek při předčítání příběhů a prokázal tak zvýšenou aktivitu, když dítě poslouchá příběh a představuje si příběh (Bergland, 2015a, odst. 3).

Praktická část

5 Výzkumný problém

Už několik let dochází k úbytku dětských čtenářů a obliby knih u dětí. Přes různé kampaně či články, které upozorňují na důležitost čtení a předčítání rodiči, není u mnohých dětí kniha součástí dne. Právě v předškolním věku si dítě vytváří pravidelné návyky, kterých se později stále drží. Pokud si v tomto období na knihu zvykne, bude ji používat stále, i když už si bude moct číst a hledat v knize samo.

Důvodů, proč předčítání v rodinách čím dál tím více chybí, může být mnoho, ať už časová vytíženost rodičů nebo nabídka dalších a pro děti zajímavějších aktivit. Rodiče si možná ani neuvědomují, jak dítě i sebe ochuzují, pokud se svými dětmi netráví čas pravidelným čtením. Oproti tomu učitelé mateřských škol upřednostňují názor, jak je předčítání a práce s knihou pro děti prospěšná a do výuky knihu pravidelně zařazují. Proto jsou předmětem tohoto výzkumu právě oni, jejich názor na to, proč je právě kniha a předčítání pro děti důležité a jejich zkušenosti s dětmi, které učí.

5.1 Výzkumný cíl a výzkumné otázky

Bakalářská diplomová práce pojednává o významu literatury pro psychický vývoj dítěte z pohledu učitelů mateřských škol. Konkrétně na to, jaký význam učitelé mateřských škol přisuzují předčítání a využití literatury při vzdělávání a vývoji dítěte v předškolním období. Cílem výzkumné části je díky analýze polostrukturovaných rozhovorů popsat práci učitelů mateřských škol s literaturou v rámci výuky, zmapovat jejich názor na důležitost této činnosti pro dětský vývoj a názor na současnou oblibu předčítání v rámci rodin. Hlavní výzkumný cíl shrnuje otázka: **Jaký význam přisuzují učitelé práci s literaturou pro psychický vývoj předškolních dětí?** Výzkumné cíle jsou stanoveny následovně:

1. Prozkoumat, jak učitelé pracují s knihou.
2. Prozkoumat, co si myslí učitelé mateřských škol o vztahu předškolních dětí k četbě.
3. Prozkoumat jaký význam přisuzují učitelé mateřských škol četbě dětem pro jejich psychický vývoj.
4. Zmapovat v jaké oblasti se dle učitelů mateřských škol předškolní děti mohou pravidelným předčítáním rozvíjet.

Konkrétní výzkumné otázky potom zní takto:

1. Jak učitelé v mateřských školách pracují s knihou?
2. Co si myslí učitelé mateřských škol o vztahu předškolních dětí k četbě?
3. Jaký význam přisuzují učitelé mateřských škol četbě dětem pro jejich psychický vývoj?
4. V jaké oblasti se dle učitelů mateřských škol předškolní děti mohou pravidelným předčítáním rozvíjet?

6 Metodologický rámec

Pro výzkum byl zvolen kvalitativní přístup. Jako metoda sběru dat byl použit polostrukturovaný rozhovor. Respondenti byli učitelé z mateřských škol. Rozhovory s nimi byly zaznamenávány na zvuková zařízení a k vyhodnocení získaných dat byla použita obsahová analýza.

6.1 Typ výzkumu

Vzhledem k širokému tématu a snaze výzkumníka prohloubit znalosti v daném problému byl ve výzkumu využit kvalitativní přístup.

Za kvalitativní výzkum se považuje ten typ výzkumu, kde se k dosažení výsledku nepoužívají statistické metody (Hendl, 2005), i když tato definice není zcela dostačující. Kvalitativní výzkum není jen o tom, že výzkumu se nevyužívá kvantifikace. Definice, kterou nabízí Miovský, zní takto: *„Kvalitativní přístup v psychologických vědách je přístupem, který pro popis, analýzu a interpretaci nekvantifikovaných či nekvantifikovatelných vlastností zkoumaných fenoménů naší vnitřní reality využívá kvalitativních metod.“* (Miovský, 2006, 17).

6.2 Zvolená metoda sběru dat

Jako metoda sběru dat byl využit polostrukturovaný rozhovor se třemi hlavními tématy a asi dvaceti otázkami. Délka rozhovoru byla velmi různorodá, od osmi minut až po čtyřicet pět minut, průměrně ale rozhovor trval kolem patnácti minut. Rozhovor byl se svolením respondentů zaznamenán na nahrávací zařízení a následně byl přepsán. Tato metoda byla použita, aby výzkumník ponechal respondentům dostatečný prostor pro vyjádření jejich názorů a myšlenek. Rozhovor bylo třeba flexibilně upravovat a přizpůsobovat respondentovi v závislosti na jeho předchozích výpovědích.

Místo a čas rozhovoru bylo zvoleno na základě telefonické, popřípadě emailové domluvy, buď přímo s učiteli mateřských škol anebo s řediteli mateřských škol. Obvykle se odehrával právě v budově mateřské školy, a to ve chvílích volna během pracovní doby učitelů. Před započatím rozhovoru se respondenti seznámili s účelem rozhovoru, rovněž byli ujisti o anonymitě a o využití dat pouze pro výzkumnou práci. Pokud respondent

souhlasil s poskytnutím rozhovoru a využitím informací z rozhovoru s ním do výzkumu, započal rozhovor.

První část rozhovoru se soustředila na faktické údaje. Nejprve na samotného respondenta, na jeho věk a na dobu, kterou je zaměstnán jako učitel mateřské školy. Poté na chod mateřské školky, kdy bylo zjišťováno zejména, jak se pracuje s knihou v rámci dne v mateřské škole a dostupnosti knih jak pro učitele, tak pro děti. Další část se soustředila na postoj dětí ke knihám a aktivitám spojených s knihou. Dále i na předčítání v rámci rodin a vztah dětí ke knihám a příběhům z nich. Následovaly otázky týkající se pohledu učitelů na vývoj dětí v souvislosti s významem četby. Na všechny možné výhody plynoucí z toho, že je dítě v předškolním věku seznamováno s knihou. Touto částí rozhovor skončil. Poté měl respondent možnost dodat sám cokoli, co by ho k probíraným tématům ještě napadlo. Většina respondentů ovšem už nic nedodávala.

6.3 Práce s daty

Rozhovory byly se souhlasem respondentů zaznamenávány na zvukové záznamové zařízení. Pomocí nahrávek docházelo k fixaci dat. Během rozhovoru byl použit i záznamový arch, kde byly zaznamenávány základní informace o respondentovi a jeho pracovišti a poznámky k rozhovoru. Následně došlo k transkripci rozhovorů a opakovanému poslechu rozhovoru, pro jeho kontrolu. Následně došlo k redukci prvního řádu, kdy byly rozhovory upraveny do plynulejší podoby tím, že byly upraveny řečové zvláštnosti respondentů, slovní výplně bez obsahu.

Další fází zpracování dat bylo samotné kódování, při kterém dochází ke členění textu. V první fázi kódování bylo pracováno s úryvky z rozhovorů. Využívány byly zejména deskriptivní kódy, ale byly použity i nějaké kódy in-vivo, čili využití k okódování samotného úryvku z textu. Na základě vytvořených kódů byly poté vypracovány systémy kódu, pro snadnější práci s nimi. Následně došlo k další fázi kódování, kdy byly hledány spojitosti mezi kódy. Následně byly z kódů vybrány nejdůležitější motivy k interpretaci výsledků a k zodpovězení výzkumných otázek. Byla vyčleněna hlavní témata a kategorie spadající do nich.

Jako metoda analýzy byla vybrána obsahová analýza pro její flexibilitu a vzhledem k tomu, že výzkum se nesnaží objevit komplexní teorii, spíše popsat danou problematiku.

Jako obsahovou analýzu dat rozumíme „*metodu identifikace, analýzy a odkazování ke vzorům (tématům) v datech*“ (Brau, Clarke, 2006, 76).

6.4 Etické aspekty výzkumu

Než započal rozhovor, byl od respondentů vyžádán ústní souhlas s nahráváním rozhovoru a použitím nahrávky a dat získaných z rozhovoru do tohoto výzkumu.

Rozhovor se týkal z velké části pracovní náplně respondentů, dále mířil na jejich zkušenosti a na jejich názor k problematice. Přesto, že do výzkumu nesdělovali osobní a citlivé informace, respondenti se vyjadřovali ke zkušenostem z jejich zaměstnání a ze samotné práce s dětmi. Byli ujistěni o anonymitě a důvěrnosti dat. Stejně tak i o tom, že data po vyhodnocení nebudou zachována. V rámci rozhovoru byla zmíněna konkrétní místa, například názvy pracovišť, nebo jména publikací, ale nebyla zmíněna jména žáků. Takže z tohoto ohledu nedocházelo při zpracovávání dat k jejich redukci kvůli zachování anonymity.

6.5 Popis vzorku

Rozhovoru se zúčastnilo celkem 22 učitelů mateřských škol Olomouckého kraje, z toho ovšem k analýze bylo využito jen 21 rozhovorů, protože jeden respondent nesouhlasil s nahráváním, nedošlo tedy k dostatečné fixaci dat. Osloveno bylo několik mateřských škol v Olomouci a okolí. Výzkumu se účastnilo 8 mateřských škol. Jmenovitě to byli respondenti ze MŠ Čapka Choda, MŠ Drahanovice, MŠ Herrmannova, MŠ Luděrov, MŠ Pňovice, MŠ Svatý kopeček, MŠ Zeyerova, MŠ Žerotín.

Respondenty byly vždy ženy. Nejmladší respondentka měla 23 let a nejstarší respondentka 67 let. Doba zaměstnání jako učitel mateřské školy byla nejdéle 35 let a nejméně méně než rok.

tab. č. 1: Počet učitelů v jednotlivých mateřských školách a průměry

Název MŠ	MŠ Čapka Choda	MŠ Drahanovice	MŠ Herrmannova	MŠ Luděrov	MŠ Pňovice	MŠ Svatý Kopeček	MŠ Zeyerova	MŠ Žerotín	Celkem
Počet učitelů	3	2	6	2	3	1	3	2	22
Průměrný věk	49,0	52,0	43,5	23,5	47,7	40,0	44,7	50,0	43,7
Průměrná doba zaměstnání	19,7	13,5	15,7	1,5	13,7	10	8,3	11	12,7

7 Výsledky výzkumu

V této kapitole jsou rozebrány rozhovory uskutečněné s učiteli v mateřských školách. Nejprve jsou zde rozebrány rozhovory dle tematických celků, které vznikly seskupením kódů při analýze dat. V druhé části jsou na základě získaných dat a informací zodpovězeny výzkumné otázky.

Tematické celky jsou rozlišeny tučným písmem. Jednotlivé kategorie, které souvisí s daným tématem, jsou následně vyznačeny tučně a kurzívou. Respondenti jsou následně označováni neutrálně, jako respondenti nebo učitelé, přestože výzkumu se účastnily pouze ženy.

Práce s knihou v mateřské škole

Doba čtení

Respondenti nejčastěji zmiňovali, že knihu využívají hlavně při předčítání, když děti odpočívají na lehátku. Jedenáct z respondentů zmínilo i využití knih při řízených aktivitách, dva respondenti to dále specifikovali na řízené aktivity ráno. Několikrát ovšem respondenti zmínili, že kniha je součástí celého dne ve školce, že se ji učitelé snaží propojovat do více aktivit během celého dne. „*Knih je důležitá úplně pro všechno.*“

Využití knih

Kromě již zmíněného odpočinku se kniha nejčastěji využívá při dramatizaci. Respondenti zmiňují, že je to pro děti velmi oblíbená činnost. „*My i rády dramatizujeme, takže když se přečte nějaká pohádka, tak ony si ji chtějí i zahrát, a to dělají hrozně rády.*“ Dále zde respondenti zmiňují i využití pro další aktivity, hlavně jako inspiraci pro další činnosti. Mimo výše zmíněné dramatizace se zde objevuje i využití při výtvarné výchově, literární výchově a hudební výchově. Dva respondenti zmiňují, že využívají knihy i pro vzdělávání dětí a rozšiřování jejich znalostí. „*Hodně třeba encyklopedií... Pro nějakou tu rozumovou výchovu.*“

Přístup ke knihám

Ve všech mateřských školách, které se účastnily výzkumu, měly děti přístup ke knihám. Lišily se mírně v tom, jaké knihy měly k dispozici a jestli jim byly dávány

k dispozici i ty knihy, které používaly učitelé. Knihy bývají obvykle rozdělené na ty, co mají k dispozici učitelé, a na ty, co mají volně k dispozici děti. Obvykle ale učitelé dodávají, že na požádání si dítě může vzít jakoukoliv knihu.

Dvakrát byly zmíněny i tzv. čtecí koutky, místo, kde děti mají kolem sebe knihy a stůl, ke kterému si je mohou vzít. Rovněž respondenti několikrát uvedli, že děti mají dovoleno brát si knihy ve volných chvílích, kdy buď čekají na ostatní děti, až se připraví anebo čekají odpoledne na své rodiče.

V souvislosti s touto kategorií byli respondenti dotazováni i na to, jestli si děti knihy berou a prohlížejí, když mohou. V případech, kdy se k tomu rozhovor dostal, respondenti odpovídali, že ano. Že vždy jsou ve třídě takové děti, které si tu knihu ve volné chvíli zvolí. Nejčastěji děti volí knihy s pevnými listy, obrázkové knihy, leporela či encyklopedie.

Rozhovor sice nebyl tímto směrem mířen, ale někteří respondenti se vyjádřili i k tomu, jaké zdroje pro získávání dětské literatury využívají oni. Nejčastěji zmiňovali, že knihy pravidelně dokupují. Že je běžné, že do školek chodí i dealeri, co knihy nabízí. Popřípadě využívají i internet. Často nosí i své knihy z domu, popřípadě i některé děti samy nosí své vlastní knihy. Jako zdroj byla zmíněna i knihovna, kam si chodí respondenti knihy půjčovat, ovšem ve třech mateřských školách bylo i běžné, že do knihovny chodili učitelé i s dětmi a seznamovali je s chodem knihovny.

Výběr knih

Respondenti byli dále dotazováni, jaké knihy volí při práci s dětmi a dle čeho si je vybírají. Nejčastějším kritériem, které učitelé zmiňovali, byl věk a aktuální program v mateřské škole. Někteří respondenti zmiňovali, že zdrojem jim může být vše. A když se to hodí k tématu, lze použít cokoli, noviny, časopis, atlasy nebo i skutečné příběhy. *„Úžasný je, když můžu pracovat se skutečným příběhem, který se stal. Ted' jsme měli třeba první pomoc a skutečně jsem jim odvyprávěla příběh holčičky, co zachránila svou maminku, že ji zavolala pomoc.“*

Vztah dětí k četbě

Obliba předčítání

Většina respondentů (šestnáct z nich) tvrdila, že děti mají rády, když se jim čte. „Děti to úplně milují.“; „Myslím, že se na to těší.“

Někteří respondenti zmiňovali, že děti mívají problém si na předčítání zvyknout. Že na četbu a na práci s knihou nejsou z domu zvyklé. Neumí tak dlouho poslouchat mluvené slovo a neumí ani s knihou správně zacházet. „Přijde mi, že jo, ale musí si na to navyknout. Myslím si, že pro většinu dětí je zajímavější televize, ale když si na to navyknou a ví, že to předčítání je, tak se na to těší.“

Objevuje se zde i názor, že důvod, proč děti mají rády předčítání v rámci denního programu mateřské školy je i to, že doma se jim příliš nepředčítá. „Já si myslím, že ano. Že mají rády, když se čte pohádka. Protože já si myslím, že málokdo čte doma, že se to odbývá.“

Další názor, který se objevil byl, že děti baví předčítání méně než dříve, právě proto, že děti nejsou na předčítání z domu zvyklé. „Čím dál míň bych řekla. Ale já si myslím, že ten důsledek toho je, že večer doma ty knížky nečtou.“

Děti si obvykle samy o předčítání neříkají, ale několikrát se objevilo, že ano. „Jo, přinesou si i knihu. Anebo už říkají ‚a budete číst?‘.“

Většinou respondenti uváděli, že děti berou předčítání v rámci dne jako samozřejmost „U nás je to teda pravidlem, takže oni ví.“; „To je standart pro ně. Oni už ví, že to bude.“

Ale objevily se i odpovědi, že děti si samy o předčítání neříkají. Jak ukazuje například tento úryvek: „No, to si myslím, že by si spíš vybrali nějakou jinou aktivitu.“ Ovšem důvodem je i věk dětí. „Ve dvou letech ne, ani ve třech opravdu ne.“

Obliba knižních postav a knih

Sedm respondentů uvádí, že děti mívají oblíbené postavy, o kterých mluví, na které si hrají nebo si je kreslí. *„Holky víly nebo panenky. Třeba včera jsme hráli pexeso s makovou panenkou anebo je to to, co zrovna děláme. Ale holky to mají takhle spojené s vílami a princeznama.“* I že se u starších dětí objevují i oblíbené knihy *„Ale ti předškoláci už mají vyhraněné i oblíbené knihy, co si s sebou nosí.“*

Většina respondentů zmínila, že děti si spíše než knihy a knižní postavy oblíbují postavy z filmů či seriálů *„Oni vám tak řeknou něco o robotech“*; *„Spíš z těch moderních. Ledové království, a tady tohle. A záleží na rodině, někteří předškoláci neznají žádné klasické pohádky a někdo už ve třech letech. Ale většinou, to, co aktuálně běží, tak o tom si povídají, ale že by někdo mluvil o knížce. Jako tak dvě tři děti ze třídy jo. To vím, že se jim rodiče věnují a čtou jim. Ale jinak spíš to, co teď běží v televizi.“*

Jeden z respondentů srovnával své zkušenosti z předchozího pracoviště, což byla mateřská škola ve městě, se zkušenostmi ze současného pracoviště, což je mateřská škola na vesnici. Uvádí, že děti na vesnici, jsou více zvyklé na předčítání a více znají klasické pohádky. Ale dodává, že i tak je zájem o klasické pohádky menší, než býval dříve. *„Myslím, že ta klasika dětem chybí. Já jsem tady krátce na vesnici, předtím jsem byla v Olomouci a tam teda ty děti fakt žily na těch moderních pohádkách. Tady na té vesnici bych řekla, že ty děti ještě nejsou tak přetechnizovaný, že ta vesnice má svoje i co se týče tady tohoto. Ale jak říkám, to, co jsme zažili my anebo vy, to už dneska ne.“*

Někteří respondenti zmínili, že děti si postavy oblíbují, ale většinou pod vlivem aktuálního programu a toho, co se ve školce v současné době děje a probíhá. Například kolem období Vánoc děti nejvíce mluví o čertech. Rovněž jeden z respondentů zmiňuje to, že pokud si děti hrají na postavy z knih, jsou to ty knihy, které jim představují učitelé. *„To asi taky díky nám. Že my jim je nenásilně dáváme do podvědomí.“*

Význam předčítání

Předčítání v domácnostech

Všichni respondenti se shodli na důležitosti předčítání a využití knihy při práci s dětmi. Často se objevovalo vyjádření lítosti, že kniha se již v každodenním životě dětí neobjevuje. I přesto, že na to rozhovor nemířil, někteří respondenti se vyjádřili k tomu,

proč k tomu dochází. Za nejčastější příčinu považovali nedostatek času rodičů. „*Nečte se. A nečte se proto, protože není čas. Rodiče ten čas nemají. Podle mě by ten čas byl, ale podle mě se jim už nechce večer těm rodičům.*“

Dle některých respondentů za „nepředčítání“ může i to, že rodiče preferují jiné aktivity „*Ale jsem zhrožena rodičema, že rodiče nečtou. Rodiče nevykládají. Když se jich v pondělí zeptáte, co jste dělali v sobotu a v neděli, tak řeknou, že byli v Šantovce anebo možná v Globusu.*“ Popřípadě jako důležitý faktor pro to, jestli se dětem předčítá to, jaká je úroveň rodiny. „*Ale ono zas záleží na vzdělání rodičů. Já si zas myslím, že babičky možná. Já, když vidím ty maminky, že mají na starost jen vlasy a nehty.*“; „*Máme nějaké děti ze sociálně slabších rodin a rodiče jsou analfabeti, takže tam k tomu čtení určitě nedochází.*“; „*Někde je to ještě takový tradiční, že si před usnutím čtou nebo i v průběhu dne. Ale někde si myslím, že nemají doma ani jednu knížku.*“ Vliv rodiny a prostředí považovali ti respondenti za zásadní. Rodiče dle nich plní roli prostředníka, který by měl dítěti knihu ukázat. Ovšem zajímavou myšlenku vyjádřil jeden z respondentů, že i když rodiče možná nemají vždy čas, který by mohli věnovat dětem a činí tak dle svého nejlepšího uvážení a dle toho, co je v jejich silách. „*Já bych jim to vůbec neměla za zlé, protože jsou to rodiče a ti se samozřejmě snaží vychovávat své děti, jak nejlépe umí.*“

Jak už bylo zmíněno, většina respondentů se shoduje, že k předčítání v rámci rodin příliš v mnoha rodinách nedochází. „*Nemyslím si. Čím dál méně.*“; „*Nepředčítá, a dám za to ne jednu ale obě ruce do ohně.*“; „*Bohužel není. Když se zeptáte dětí, jestli jim doma čtou, tak nečtou.*“; „*Už to není běžné, dneska už je to vzácnost.*“

Někteří respondenti situaci vidí o něco lépe a připouští, že dochází k ústupu této aktivity, ale velmi záleží na rodině a její situaci. Vnímají spíše, že je to dnes tak půl na půl. „*Já bych řekla, že tak půl na půl. Že to není běžný u sto procent rodičů. Ale u některých rodičů si myslím, že jo.*“

Na otázku dle čeho tak soudí, respondenti většinou odpovídali, že na základě toho, co samy děti říkají. „*Mně to ty děti samy řeknou. Ale zase přijde i děcko, co řekne: „Jo, maminka mi čte. Ale je to spíš na ústupu“.*“; „*Podle vyprávění dětí. My se s nimi o tom bavíme.*“ Také tak soudí dle znalostí dětí a zkušeností s příběhy a knihou „*A taky je pravda, že se mi málokdy stalo, že když jsem četla knížku, že by tu knížku znaly.*“; „*Podle toho, jak děti reagují. Jak říkají, tohle znám, to jsem četl. Prostě z toho každodenního*

kontaktu, kdy s těma dětma čteme. Je velký procento dětí, co už to četlo, pak jsou děti, pro který je to úplná novinka. A ty děti se stále opakují. Tak tam to jde vlastně vidět.“ V jednom případě respondent řekl, že tak soudí i díky aktivitě spojené s účastí v projektu Celé Česko čte dětem. Kdy dětem nechává paní učitelka kolovat putovní knížku, kde rodiče mají zapsat, co si kdy přečetli a dítě k tomuto zápisu má nakreslit obrázek vztahující se k tomu, co slyšelo. Respondent uvádí, že pro některé děti a rodiče je to úkol velmi snadný a jsou rodiny, kde kniha zůstane i celý měsíc.

Jiné aktivity dětí

V této části rozhovoru se respondenti opět zmiňovali o médiích, zejména o televizi, ale například i o pohádkách z CD přehrávače či internetu, jako o náhradě oproti mluvenému slovu. *„Já si myslím, že se to hodně vytrácí, že je to nahrazené pohádkama na internetu, věcmi z televize. Je spousta těch kanálů pro děti.“*; *„Znají pohádky z DVD nebo z televize ale to poznáte, které dítě je zvyklé ji poslouchat a vydrží.“*

Oblasti ovlivněné předčítáním

Následující téma velmi úzce souvisí s třetí i čtvrtou výzkumnou otázkou. Nejprve byli respondenti vedeni ke spontánní výpovědi. Čili k tomu, aby se vyjádřili o tom, na co má dle nich předčítání největší vliv a proč je důležité knihu zapojovat do výuky dítěte i do jeho života mimo školku. V poslední části rozhovoru byli dotazováni na konkrétní oblasti.

Řeč

Nejčastěji respondenti zmiňovali řeč a jevy s ní spojené. Objevuje se zde hlavně slovní zásoba, seznámení se s cizími slovy nebo slovy, které se běžně v komunikaci neobjevují. *„Seznamují se i cizími slovy, takže si myslím, že se jim rozšiřuje slovní zásobu.“* Také zde respondenti zmiňují gramatiku a pravopis. Velmi důležitou součástí je i rytmizace řeči, kterou tři respondenti zmiňují. *„Mrzí mě, že vůbec neznají třeba říkadla, a to je strašně důležité, ta rytmizace, aby se naučily dál na čtení.“* V souvislosti s řečí zmiňují respondenti i komunikaci. Někteří i ve spojitosti s tím, že právě během komunikace se na dítěti projevují výhody, které s sebou nese pravidelné předčítání *„V komunikaci s těma dětma. A i se staršíma, ale hlavně s těma dětma, to jde vidět.“* Ovšem nejde jen o to, že dítě využívá slova a obraty, které se učí díky poslouchání četby. Jde i o to, že se učí, jak poslouchat, jak reagovat na mluvené slovo. *„Že se naučí, že když*

na ně někdo mluví, že budou poslouchat a reagovat. Že jsou prostě zvyklé na mluvené slovo a ví, jak na něj reagovat.“ Zároveň jde i o jisté pouto, které si dítě může při předčítání vytvořit, a to zejména při předčítání doma. Jeden respondent sice uznává vliv předčítání pro rozvoj komunikačních schopností dítěte, ale zároveň dodává, že to není jediný faktor, který v tomto ohledu dítě ovlivňuje.

Pozornost

Respondenti rovněž zmiňují o schopnosti soustředit se a vnímat mluvené slovo. Schopnosti se zklidnit a poslouchat. Ovšem zmiňují, že schopnost uklidnit se a poslouchat se většina dětí musí naučit. Musí si na předčítání zvykat. „Protože když dítě nastoupí do školky tak ani není zvyklé pohádku vydržet doposlouchat do konce.“

Paměť

Paměť je rovněž důležitá věc, se kterou učitelé pracují, hlavně při učení se říkadél, ale i při čtení pohádek. Využívají se pohádky na pokračování, kdy si děti musí uvědomit, co čtení předcházelo.

Fantazie

Důležitou složkou, se kterou se u dětí pracuje je i jejich fantazie. Při práci s knihami je dětská fantazie využívána. Čtení příběhů a knih se propojuje například s výtvarnou výchovou „Tak tam se rozhodně rozvíjí fantazie. Protože spousta dětí se zeptá, jak to mají nakreslit a já jim říkám, že nevím, že tak, jak si myslí, že to vypadá.“; „My třeba, když máme výtvarné aktivity a chceme, aby kreslili ten příběh, tak jim ty obrázky neukážeme.“

Empatie

Důležitou součástí, na kterou se při práci s příběhem myslí je i empatie a vcit'ování se dětí do postav. „Určitě. Ale ty děti se to nejprve učí. Ty malé děti si musí projít nejprve vzdorem, kdy si uvědomí, že já jsem já. A pak si začnou uvědomovat, že ostatní jsou jiní. A až tohle pochopí, tak je tam ta empatie.“; „My to máme i v plánech, aby děti pochopily to chování druhých.“ Ale k tématu empatie se respondenti vyjádřili až po přímém dotazu. Dva respondenti se vyjádřili i k tomu, že je třeba k pochopení této stránky příběhů hlavně pravidelnost. Pravidelně dětem předčítat. Součástí toho i je, že dítě dokáže pochopit a vcítit se do hrdinů knihy, vidět příběh tak nějak jeho očima. Mezi respondenty se objevuje

i myšlenka, že právě takové pochopení je i prospěšné pro děti. Příběh a knihu považují i za jakousi cestu k dítěti, že díky příběhu a knihám se dítě může otevřít. Vidět se v příběhu a rozpovídat se.

Morální hodnoty

S pochopením a vnímáním příběhu souvisí i nahlížení na morální pravidla a hodnoty, se kterými se v pohádkách často pracuje. „*Člověk si sám sebe staví do nějakých norem. Vidí to dobro a zlo.*“ Rovněž zmiňují, že je to vhodný prostředek pro učení se správnému chování, přemýšlení o morálních hodnotách. Ale kniha a příběh takto funguje jako podnět pro další práci. „*My o tom často mluvíme a převádíme. A říkáme si, udělal to dobře a špatně?*“ Zajímavou myšlenku vyjádřil jeden respondent při dotázání na to, jak si děti mohou díky příběhům osvojovat morální hodnoty, že je to způsob jak hodnoty a chování dětem předat bez moralizování. „*Protože ty příběhy pomáhají tomu, že vy nemusíte vlastně moralizovat. Prostě říkat, to se může, a to ne a tohle se nemůže. Ale prostě nějaká příčina, ze které je pak důsledek, to prostě z té pohádky vyposlouchají.*“ Ovšem, objevil se pohled, že toto poučení si z knihy odnesou jen některé děti. „*U staršího dítěte možná. Ale ty menší jako určitě ne. A myslím si, že spíš ti, kterým bylo víc dáno, tak bych to asi podala.*“

Zacházení s knihou

Za velmi důležitou součást vzdělávání považují někteří respondenti i samotné učení se práci s knihou. Jak se ke knize chovat, jak s ní pracovat, a i jak se naučit vyhledávat informace. Že knihy slouží i jako zdroj znalostí. „*Ať už jde o vyhledávání informací,*“; „*Jde o získávání informací, a i o to, aby věděli, kde ty informace mají najít.*“

Budoucí vztah k četbě

Další téma, ke které mu se respondenti vyjadřovali, ať už sami v souvislosti s jinými otázkami či po dotazování, je i budoucnost dítěte, jeho vztahu k četbě, literatuře i ke knize vůbec. Někteří respondenti se zmiňují o tom, že je důležité, že se dítě seznamuje s knihou, písmeny a slovy pro jeho další učení. Pro učení se číst a psát. Téma, ke kterému mířil i rozhovor, bylo, jak předčítání a seznamování se s knihou následně může ovlivnit dítě ve vztahu k budoucí četbě. Názor na to není mezi respondenty zcela shodný. Byli tací, kteří období předškolního věku, považovali za nejzásadnější pro další vývoj vztahu

k četbě. „*Sto procentně. Ten vztah se utváří právě v tomhle věku. Protože dítě ještě samo nečte a těch zdrojů má méně. Takže to předčítání pro něj hraje velikou roli ve vztahu ke knize, tak i k vyprávění a myslím, že i k okolnímu světu.*“; „*Kdo od mládí neviděl knihu, nebude čtenář. Ale kdo je k tomu vedený, ten tu knihu neztratí, až bude starší.*“ Ovšem převažoval názor, že předškolní věk není jediné důležité období pro vytvoření si vztahu ke knize „*Já věřím tomu, že kdybych já nemilovala knížky a nečetla jim, tak no možná by si k tomu našli cestu pozdějš*“; „*No tak nejen v předškolním věku. Ale pokud začnou prohlížet první lepoprela o těch zvířátkách, jo. Nebo takové ty dotekové knížky, že to třeba vydává nějaké zvuky. Tak jako tam už se pěstuje ten vztah ke knize, že.*“ Rovněž se zmiňují i o vlivu osobnosti dítěte. „*Nemyslím si, že to ovlivní všechny, ale věřím, že pro pár dětí to bude důležité.*“ Objevila se zde ale i nejistota, jak moc velký vliv to může na děti mít „*Bylo by to hezký, kdyby jim to zůstalo. Ale to si netroufám odhadnout.*“ Ve dvou případech se respondenti opírali o zkušenosti se svými dětmi. Ale i naopak, tři respondenti podporovali své tvrzení, že předčítání má vliv na vztah dítěte k četbě, zkušenostmi s vlastními dětmi.

Jaké oblasti jsou dle učitelů mateřských škol ovlivněny předčítáním a v jakých oblastech se pravidelné předčítání na dětech projevuje, ukazuje schéma nejčastějších odpovědí respondentů při dotazování na význam předčítání pro předškolní děti, které je obsaženo v přílohách.

Shrnutí rozhovorů

Při odpovídání na otázky v tomto tematickém celku bylo znát, že respondenti knihy považují za důležitý prvek při dětské výchově a jeho vývoji. Je ovšem velmi důležité s knihou pracovat dál, navazovat na ni rozhovory a vést děti k tomu, o tom přemýšlet. Rovněž zmiňují, že je důležité, aby děti měly pozornost a čas i od rodičů. „*My je podporujeme, ale jak se zavřou dveře, tak na to zapomenout.*“ Že to přináší výhody jak pro děti, ale i pro rodiče samotné. „*Vždyť ono je to prospěšné i pro toho rodiče, že se zastaví a přečte tu pohádku.*“ Zajímavou věc zmínil v rozhovoru jeden respondent, která vyplynula z rozhovorů od dětí, že děti předčítání opravdu mají rády. „*A ať jim četly nebo ne, tak si přály, aby jim četly víc.*“ Knihy a pohádky dokáží dítěti přiblížit okolní svět ale i jeho vlastní svět, protože jak říkal jeden z respondentů: „*Slovo má kouzelnou moc.*“

7.1 Odpovědi na výzkumné otázky

1. *Jak učitelé v mateřských školách pracují s knihou?*

Nejčastěji učitelé zmiňují, že s dětmi předčítají v rámci odpoledního odpočinku. Ale nebývá to jediná aktivita, kdy je kniha využívána. Používá se i jako inspirace pro další činnosti. Popřípadě i jako volnočasová aktivita pro děti, kdy mají děti volně k dispozici knihy a mohou si je brát a prohlížet.

2. *Co si myslí učitelé mateřských škol o vztahu předškolních dětí k četbě?*

Většina učitelů uvádí, že děti mají kladný vztah k předčítání a práce s knihou je baví. I když někteří zmiňují, že záleží na individualitě dítěte i na tom, na jaké aktivity je zvyklé z domu. Obliba knih či postav z knih se občas projevuje i při jiných činnostech, jak si děti hrají či co kreslí. Ale že by tyto činnosti byly více ovlivněné knihou či předčítáním většina učitelů neuvádí. Za významnější považují vliv televize a médií.

3. *Jaký význam přisuzují učitelé mateřských škol četbě dětem pro jejich psychický vývoj?*

Vyzpovídání učitelé se shodují, že předčítání dětem a práce s knihou v rámci předškolního vývoje je pro děti velmi důležitá. Rovněž převažuje názor, že rodiče dětem předčítají v dnešní době velmi málo. Žádný z učitelů neřekl, že by se dětem hodně v rámci rodin četlo. Méně se ovšem vyzpovídání učitelé shodují v otázce významu literatury pro budoucí vývoj. Někteří učitelé sice viděli předškolní věk jako zásadní věk pro utváření vztahu s literaturou, ale většina byla přesvědčena o souhře více faktorů.

4. *V jaké oblasti se dle učitelů mateřských škol předškolní děti můžou pravidelným předčítáním rozvíjet?*

Nejčastěji byla učiteli zmiňována řeč. Jak slovní zásoba, tak i větná stavba, osvojování základů gramatiky. Následně i komunikace. Učitelé zmiňovali, že četba a příběhy jsou i svým způsobem cestou, jak se k dítěti dostat. Jak ho rozmluvit, a to i v kolektivu. Věc, která s tím souvisí, jsou i vztahy, jak s vrstevníky, tak i s rodiči. Následně byla zmiňována i fantazie, se kterou se v rámci výuky pracuje. Rovněž byla zmiňovaná schopnost udržet pozornost a trénování paměti. U těchto dvou položek učitelé udávali, že je i možný patrný rozdíl u dětí, kterým se i doma pravidelně čte. Další věc, o které se učitelé zmiňovali, popřípadě byli dotázáni, byla empatie a schopnost vcítit se do

hlavního hrdiny. V souvislosti s tím i možné osvojování morálních hodnot a pravidel díky příběhům a knihám.

8 Diskuze

Získaná data ukazují, že kniha je nadále součástí každodenní výuky v mateřských školách, tak jak to i ukazuje výzkum profesorky Šmelové (Celé Česko čte dětem, 2014) z univerzity Palackého. Kniha se používá nejen při dětském odpočívání, ale je součástí i dalších aktivit a často slouží i jako inspirace pro další aktivity jako například dramaturgie. Při dotázání se, jak se děti chovají při předčítání a jaký vztah si myslí, že ke knihám v tomto věku mají, vyšlo najevo, že pro děti je předčítání oblíbená činnost. Pohádky jsou jim blízké. Vágnerová (2012) uvádí, že pohádkový svět je blízký dětskému uvažování. Dále z výpovědí vyplývá, že největší význam má předčítání a práce s literaturou na dětskou řeč. Na jejich slovní zásobu, na schopnost komunikovat a na osvojení gramatiky. Za velmi důležitou součást předčítání je i ponaučení plynoucí z pohádek, se kterými se s dětmi pravidelně pracuje. Podle Černouška (1990) je právě ponaučení plynoucí z pohádek naprosto zásadní. Respondenti uváděli, že je to důležitá součást při čtení, ale je třeba s dítětem následně pracovat. O pohádce či příběhu si promluvit a nechat ho samo přemýšlet.

Výzkumy, které souvisí s tímto tématem, se obvykle zaměřují zejména na chod mateřské školy. Ani tento výzkum neopomíjí tuto stránku věci, ale kromě toho se zaměřuje i na názor učitelů mateřských škol, na význam literatury pro vývoj dětí. V tomto lze spatřit největší výhodu a zároveň i největší úskalí tohoto výzkumu.

Zkoumaným objektem v tomto případě je totiž samotné dítě. Pokud se rozhovor netýkal faktických údajů, které souvisely s fungováním školy a práci učitelů, týkal se právě dětí. Chování dětí, projevů dětí, názorů dětí. Ale dotazovány nebyly děti, ale jen učitelé. Rozhovor probíhal o nich bez nich. Získané informace tedy mohou být zkreslené pohledem učitele. Na druhou stranu cílem tohoto výzkumu bylo právě získat pohled učitelů, i když možná zkreslený. Šlo o to, získat od nich jejich názor na význam literatury pro děti a zjistit jejich zkušenosti s dětmi.

Důvodem, proč byli zvoleni učitelé, a ne přímo rodiče dětí, kteří k nim mají přirozeně blíže, byla obava z neobjektivnosti rodičů. Učitel mateřské školy má každý den k dispozici několik dětí k „pozorování“, které se navíc rok, co rok obměňují. A přesto, že má samozřejmě k dětem vztah je pravděpodobné, že bude děti ve své třídě popisovat

objektivněji než rodič své dítě. Rovněž je učitel obeznámen s vývojovými specifiky dítěte a zná potřeby dítěte a jeho možnosti.

Ovšem jako největší omezení výzkumu považují právě to, že velká část věcí, co vyplývá z dat, nemusí být skutečně pravda. Respektive data vypovídají o tom, jaký význam přisuzují učitelé práci s literaturou, ale nicméně už nevypovídají o tom, jaký význam skutečně práce s literaturou pro děti má. Data obsahují pouze domněnky a názory učitelů a i přesto, že je učitelé dokládali zkušenostmi ze své práce, nelze tvrdit, že jsou jejich názory správné a skutečně vypovídají o reálné situaci. Případný další výzkum by bylo dobré podepřít více zdroji, nejlépe možná samotnou zkušeností dětí.

Co by mohlo být dalším limitem výzkumu, je výzkumný vzorek. Přesto, že se povedlo získat poměrně rozsáhlý vzorek dvaceti dvou respondentů, byli to respondenti z osmi mateřských škol. Hlavně při první části rozhovoru, která se týkala chodu mateřské školy, se rozhovory od respondentů ze stejné školy velmi podobaly. Přesto, že pohled každého člověka je trochu jiný, pro každého má důležitost jiný fakt a podobně, učitelé zaměstnaní v jedné školce často odpovídali obdobně.

Rovněž vybraný vzorek není reprezentativní, školy a učitelé byli zapojeni do výzkumu na základě jejich dobrovolné účasti, případně byla využita i metoda sněhové koule. Většina respondentů byla vybrána tak, že byla nejprve oslovena mateřská škola a její vedení a následně byli osloveni učitelé, kteří v institutu pracovali. Efektivnější by bylo možná oslovovat přímo učitele, protože stejně bylo třeba se s nimi domluvit a oslovit je. Souhlas ředitele nezaručuje účast učitelů na výzkumu. Oslovovat jen učitele by možná přineslo méně respondentů, ale zase možná z více mateřských škol, což by zajistilo větší rozdílnost vzorku.

Další věc, díky které vzorek ztrácí na reprezentativnosti, je nulové zastoupení mužů. Ve školách, které byly zapojeny do výzkumu, nebyl ani jeden muž mezi učiteli, ale zastoupení v České republice mezi učiteli mateřských škol mají. K roku 2015/16 bylo mezi učiteli mateřských škol okolo 0,5 % mužů (Český statistický ústav, 2016).

Další věc, která mohla výpovědi rozhovoru zkreslit, byl i způsob vedení rozhovoru a místo, kde se rozhovory odehrávaly. Rozhovory vždy probíhaly v místě mateřské školy. Místo a hlavně podmínky, které při dotazování byly, nebyly vždy konzistentní. Například v jedné školce rozhovory probíhaly v době odpoledního klidu, čili když děti spaly. Tomu

bylo třeba uzpůsobit rozhovor, jak hlasitostí, tak hlavně tempem. Rozhovory byly rychlejší. Respondent neměl takovou příležitost se vyjádřit a pořádně se nad tématem zamyslet. Podobný problém nastal, pokud u rozhovoru byly přítomné děti. Ačkoliv třeba dětí již v danou chvíli bylo ve školce méně, stále si vyžadovaly alespoň část pozornosti učitele. Podmínky tudíž pro respondenty nebyly stejné a jednotné a neumožňovaly jim se nad tématem důkladně zamyslet.

Tento problém mohl být řešen buď lepší domluvou s respondenty. V pěti mateřských školách rozhovor probíhal bez účasti dětí a v době, kdy respondenta nelimitoval program a měl na rozhovor čas. Tomu, že respondenti neměli čas se nad odpověďmi dostatečně zamyslet, se dalo předejít, pokud by měli respondenti k dispozici otázky dopředu a měli čas o nich uvažovat a přemýšlet o svých budoucích odpovědích.

Další velký problém by mohl být i ve vedení rozhovoru a v samotných otázkách. Mohly na respondenty působit sugestivně a vnučovat jim odpovědi, které možná nebyly přesným odrazem názoru respondenta. Na druhou stranu odpovědi bývají variabilní a různé. Spousta respondentů se shodují, ale jsou i tací, co vyjadřují k různým tématům nesouhlas.

Ovšem přes nereprezentativnost výzkumného vzorku a nemožnosti výsledky zobecnit, se objevilo několik respondentů, kteří vyjádřili o výzkum zájem a stojí o srovnání s jinými učiteli a jinými mateřskými školami.

9 Závěry

Hlavním cílem výzkumu bylo zodpovědět otázku, jaký význam přisuzují učitelé mateřských škol práci s literaturou. Tato otázka i všechny dílčí podotázky byly v rámci interpretace výsledků výzkumu zodpovězeny.

Bylo zjištěno, že kniha je součástí výuky v mateřských školách, využívá se jak při odpočinku, tak při řízených činnostech. Využívají se různé knihy a různé zdroje pro informace. Při výběru rozhoduje nejčastěji věk dětí a téma, které se právě probírá. Kromě toho, jak využívají učitelé knihy, je kniha i součástí volného programu dětí. Děti mají ve škole volně k dispozici knihy, které si mohou brát a prohlížet.

Vyzpovídání učitelé uvádějí, že pro děti je četba oblíbená činnost. Ovšem obliba knih či třeba konkrétních pohádek se u dětí většinou neprojevuje. Více je ovlivňují a více si oblíbují postavy z médií. Důležitou součástí je i to, jak se dál může vztah dětí k literatuře vyvíjet. Na tom, jestli je předškolní období důležité pro vývoj tohoto vztahu k četbě, se respondenti neshodovali. Někteří o tom byli přesvědčeni, někteří naopak ne. Ale většina spíše odhadovala, že jde o souhrn více faktorů, které mají na dítě v tomto ohledu vliv.

Respondenti považují knihu a práci s literaturou za podstatnou součást výuky, ale rovněž zmiňují, že je třeba ji propojovat s tím, jaké mají zkušenosti z domu. Na otázku, jestli si myslí, že se dětem předčítá, většina respondentů odpovídá, že předčítajících rodičů je stále méně. Většinou tak soudí na základě toho, co samy děti říkají a i jaké mají znalosti o literatuře, popřípadě, jak jsou zvyklé na práci s knihou a na poslouchání mluveného slova.

Nejčastěji zmiňovaná věc, kterou předčítání ovlivňuje, je dle respondentů řeč. Slovní zásoba, ale i větná stavba a gramatika. Často respondenti zmiňovali, že už jen podle řeči a slov, které dítě používá, mohou odhadovat, jestli je mu pravidelně předčítáno. S řečí souvisí i komunikace. Respondenti zmiňují, že kniha je i prostředek, jak dítě rozmluvit, jak si k němu najít cestu. Důležitou součástí je i cvičení pozornosti a paměti. Rovněž učitelé mateřských škol pracují i s empatií a morálními hodnotami, které si mohou děti z příběhů odnést.

Souhrn

Kniha je důležitou součástí pro každodenní život nejen dítěte ale i dospělého. V předškolním věku se s knihou a literaturou dítě setkává prostřednictvím dospělého, ať už jde o rodiče anebo učitele v mateřské škole. V předškolním věku se dítě dál vyvíjí k tomu, aby později mohlo zacházení s knihou a čtení zvládnout samo.

Předškolní dítě je již v mnohém samostatné, jeho motorika už je vyvinutá tak, že zvládá velkou část své samoobsluhy, rozvíjí se u něj i jemná motorika, která mu pomáhá zacházet s drobnými předměty. Rovněž dochází k dalšímu vývoji řeči. Řeč je z počátku období ještě nedokonalá, ale s koncem období je již plynulejší a složitější. Rovněž se dítěti rozšiřuje slovní zásoba. U předškolních dětí pořád funguje magické myšlení, ovšem již ve třech letech dítě dokáže odlišit věci imaginární a věci skutečné. Rovněž dochází v rozvoji teorie mysli, děti v tomto věku si již uvědomují pocity druhých lidí a dokáží je odlišit od pocitů vlastních. Vztahy s rodinou jsou stále pevné a dítě považuje rodinu za bezpečné zázemí, ovšem již se osamostatňuje a dochází k rozvoji vztahu s vrstevníky, se kterými se setkává i v rámci mateřské školy.

Jedna ze složek, která je čtením, příběhy a práci s knihou u dětí ovlivňována, je fantazie. Představivost není vrozená schopnost, ale předcítáním a vypravováním příběhů se dětem snadno procvičuje. Mluvený příběh děti převedou do své představivosti. Fantazie se u dětí může projevat nejen u poslouchání příběhů, ale i při dětské hře anebo při dětské kresbě. Z příběhů si dítě může odnést nejen představu, ale pokud se do příběhu ponoří, může příběh vnímat z pohledu hrdinů z příběhu. Tato schopnost vcítit se do nich přispívá u dítěte k rozvoji teorie mysli, která pomáhá při rozpoznávání emocí a pocitů u druhých lidí, a i rozvoji empatie. Důležitou roli má literatura při vývoji dětské řeči. Při osvojování slovní stavby, ale i osvojování nových slov a rozšiřování slovní zásoby. U předškolních dětí je velmi oblíbená pohádka. Tím, jaké prvky pohádky využívají a jak jsou vystavěny, jsou pohádky, jak tvrdí Vágnerová (2005) blízké tomu, jak dítě vnímá okolní svět. V předškolním věku se dítě sice ještě neučí číst a psát, ovšem už získává základy a vytváří si vztah ke knize. Dětem ovšem rostou možnosti, jak jinak mohou trávit svůj čas, ovšem existují i hnutí a organizace, které dál vyzdvihují důležitost knihy a pravidelného předcítání.

Rodič má již ze zákona danou povinnost, že dítě se musí vzdělávat v rámci předškolního vzdělávání. Ministerstvo školské mládeže a tělovýchovy stanovuje státní vzdělávací program, ovšem mateřské školy si vytváří své školní vzdělávací programy, které podléhají státnímu vzdělávacímu programu. Důležitou součástí vzdělávání dětí je komunikace s rodiči. Informace, které mu mohou učitelé poskytnout o jeho dítěti, mohou podpořit zájem o jeho vzdělávání. V rámci předškolního vzdělávání učitelé pracují během výuky s příběhem. Technik, jak dítěti předat příběh je hned několik, například narace čili vyprávění nebo dramatizace.

Výzkumná část se zabývá pohledem učitelů mateřských škol na význam literatury po vývoj dětí. Cílem této části bylo popsat, jak učitelé s knihou pracují, jaký si myslí, že mají děti ke knihám vztah a v jakých oblastech se dítě může díky předčítání a práci s knihou rozvíjet. Pro zjištění těchto informací byl zvolen kvalitativní výzkumný přístup, který umožnil do hloubky prozkoumat danou problematiku. Jako metoda sběru dat byl zvolen polostrukturovaný rozhovor. Výzkumný vzorek tvořili učitelé mateřských škol. Jako metoda analýzy dat byla zvolena obsahová analýza.

Ve všech navštívených mateřských školách je kniha součástí každodenního programu. Nejčastěji pro předčítání při odpočinku dětí. Rovněž se kniha využívá při řízených aktivitách, ale i jako inspirace pro další práci. Například pro výtvarnou činnost či dramatizaci. Ve všech mateřských školách rovněž měly děti volný přístup ke knihám, které si samy mohly brát a prohlížet si je. Dle učitelů je předčítání stále u dětí oblíbené. Ovšem postavy či příběhy si častěji oblibují z filmů a seriálů než z knih. Respondenti se příliš neshodovali v otázce, jestli předčítání v rámci předškolního vývoje ovlivní další vztah dětí k četbě. Většina respondentů vyjádřila nejistotu a za klíčové období nepovažovali jen předškolní období. Dle většiny vyzpovídaných učitelů mateřských škol se dochází k ústupu předčítání v rámci rodin. Nejčastěji tak soudí dle toho, co jim děti samy říkají, popřípadě i tak soudí dle jejich znalostí a toho, jak jsou na předčítání zvyklé. Při otázce, na oblasti, které se mohou pravidelným předčítáním rozvíjet, byla nejčastěji zmiňována řeč. Vyjadřování, slovní zásoba, gramatika. S řečí souvisí i komunikace. Respondenti zmiňují, že kniha je i prostředek, jak dítě rozmluvit. Respondenti rovněž zmiňovali empatii a osvojení morálních hodnot a pravidel. V tomto ohledu ovšem zmiňovali, že záleží hlavně na tom, jak se dále s knihou a příběhem pracuje.

Seznam použité literatury

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77–101.

Beníšková, A. (3. května. 2016). Děti nevědí, kdy odložit mobil a vzít do ruky knihu, míní šéfka kampaně. *Idnes*. Získáno dne 27. 2. 2018 z https://zpravy.idnes.cz/rozhovor-eva-katrusakova-cesko-cte-detem-fp8-/domaci.aspx?c=A160511_160823_domaci_ale.

Bergland, Ch. (27. dubna 2015). One More Reason to Unplug Before Bedtime. *Psychology today*. Získáno dne 27. 2. 2018 z <https://www.psychologytoday.com/blog/the-athletes-way/201504/one-more-reason-unplug-bedtime>

Bergland, Ch. (2. května 2015). Does Reading Harry Potter Books Reduce Prejudice?. *Psychology today*. Získáno dne 27. 2. 2018 z <https://www.psychologytoday.com/blog/the-athletes-way/201505/does-reading-harry-potter-books-reduce-prejudice>

Brockert, S. (1996). *Encyklopedie pro rodiče: populárně naučná příručka výchovy dětí*. Vimperk: Papyrus

Celé Česko čte dětem. (2014). *O kampani*. Získáno dne 10. 2. 2018 z <http://celeceskoctedetem.cz/o-nas/o-kampani>

Celé Česko čte dětem. (2014). *Zpráva z výzkumu na Katedře primární pedagogiky na PdF UP v Olomouci*. Získáno dne 10. 2. 2018 z <http://celeceskoctedetem.cz/pro-rodice/pruzkumy/clanek-99>

Český statistický úřad (15. 8. 2016). *Školy a školská zařízení - za školní rok 2015/2016*. Získáno dne 15. 3. 2018 z <https://www.czso.cz/csu/czso/skoly-a-skolska-zarizeni-za-skolni-rok-20152016>

Černoušek, M. (1990). *Děti a svět pohádek*. Praha: Albatros.

Ding, X. P., Wellman, H. M., Wang, Y., Fu, G., Lee, L. (2015). Theory-of-Mind Training Causes Honest Young Children to Lie. *Psychological Science*. 26(11), doi: 10.1177/0956797615604628

Epravo.cz. (31. 8. 2016). VYHLÁŠKA ze dne 29. srpna 2016, kterou se mění vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů, a některé další vyhlášky. Získáno dne 27. 2. 2018 z <https://www.epravo.cz/top/zakony/sbirka-zakonu/vyhlaska-ze-dne-29-srpna-2016-kterou-se-meni-vyhlaska-c-142005-sb-o-predskolnim-vzdelavani-ve-zneni-pozdejsich-predpisu-a-nektere-dalsi-vyhlasky-21237.html>.

Fasnerová, M. (2018). *Prvopočáteční čtení a psaní*. Praha: Grada.

Fontana, D. (1997). *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál.

Hanšpachová, J. (2008). *Veselé hry s malými dětmi* (Vyd. 2.). Praha: Portál.

Holubová, L. (2012). *Archetypy hrdinů v současných českých pohádkách a jejich percepce dětmi* (Bakalářská diplomová práce). Získáno dne 27. 2. 2018 z Digitální knihovny Západočeské univerzity v Plzni.

Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.

Hoskovcová, S. (2006). *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada Publishing.

Hýř, M. (28. ledna 2017). *Čteci babičky rozšiřují dětem slovní zásobu. Pohádkami baví i sebe*. Metro. Získáno dne 27. 2. 2018 z http://www.metro.cz/cteci-babicky-rozsiruji-detem-slovni-zasobu-pohadkami-bavi-i-sebe-pyw-/spolecnost.aspx?c=A170125_125155_metro-spolecnost_lam.

Jedlička, R. (2017). *Psychický vývoj dítěte a výchova: jak porozumět socializačním obtížím*. Praha: Grada.

Kaplánek, M. (2017). *Volný čas a jeho význam ve výchově*. Praha: Portál.

Kammerer, D. (2007). *První tři roky života dítěte: průvodce pro rodiče*. Praha: Grada.

Kartous, B. (2017). *Mladá fronta Dnes: Babička, nebo školka. Zákon to nařizuje až příliš striktně*. Eduin Informační centrum o vzdělávání. Získáno dne 15. 3. 2018 z <http://www.eduin.cz/clanky/mlada-fronta-dnes-babicka-nebo-skolka-zakon-to-narizuje-az-prilis-striktne/>.

Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie* (2., aktualizované vydání). Praha: Grada.

Mezi námi mezigeneračně. (2017) *Program přečti*. Získáno dne 27. 2. 2018 z <http://mezunami.cz/cs/seniori/program-precti/>.

Michalová, Z. (2007). *Vývoj dítěte v některých oblastech od narození do zahájení školní docházky*. Metodický portál RVP.CZ. Získání dne 15. 3 2015 z <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/p/1266/VYVOJ-DITETE-V-NEKTERYCH-OBLASTECH-OD-NAROZENI-DO-ZAHAJENI-SKOLNI-DOCHAZKY.html/>

Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing.

Národní knihovna. (27. února 2017). *Národní knihovna: České děti jako čtenáři v roce 2013*. Parlamentní listy. Získáno dne 15. 3. 2018 z <https://www.parlamentnilisty.cz/zpravy/tiskovezpravy/Narodni-knihovna-Ceske-deti-jako-ctenari-v-roce-2013-305480>.

Novinky.cz (30. května 2017). Pro vývoj dvouletých dětí může být pobyt ve školce problematický, tvrdí psycholog. Novinky.cz. Získáno dne 20. 2. 2018 z <https://www.novinky.cz/veda-skoly/439275-pro-vyvoj-dvouletych-deti-muze-byt-pobyt-ve-skolce-problematicky-tvrdi-psycholog.html>.

Prokop, D. (2016). Novinky.cz: Povinný rok ve školce a úvod do praktické sociologie Daniela Prokopa. Eduin Informační centrum o vzdělávání. Získáno dne 15. 3. 2018 z <http://www.eduin.cz/clanky/novinky-cz-povinny-rok-ve-skolce-a-uvod-do-practicke-sociologie-daniela-prokopa/>

Příhoda, V. (1977). *Ontogeneze lidské psychiky. [Díl] 1, Vývoj člověka do patnácti let* (4. nezm. vyd.). Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Richterová, L., & Krčmová, M. (1987). *Metodika jazykové výchovy v předškolním věku: učebnice pro 3. ročník středních pedagogických škol*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

- Spitzer, M. (2014). *Digitální demence: jak připravujeme sami sebe a naše děti o rozum*. Brno: Host.
- Streit, J. (2013). *Včelka Sluněnka: Proč děti potřebují pohádky*. Hranice: Fabula.
- Svobodová, E. (2010). *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál.
- Sedláčková, J. (2011). *Práce s pohádkou v mateřské škole* (bakalářská diplomová práce). Získáno dne 15. 3. 2018 z Vysokoškolské kvalifikační práce.
- The Guardian, (nedat.). Literary fiction readers understand others' emotions better, study finds. Získáno dne 15. 3. 2017 z <https://www.theguardian.com/books/2016/aug/23/literary-fiction-readers-understand-others-emotions-better-study-finds>.
- Tomášková, I. (2015). *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Praha: Portál.
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál.
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání* (Vyd. 2., dopl. a přeprac.). Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum.
- Vasta, R., Haith, M. M., & Miller, S. A. (1999). *Child psychology: the modern science* (3rd ed.). New York: John Wiley.
- Verecká, N. (2002). *Jak pomáhat dětem při vstupu do školy: je Vaše dítě zralé pro školu? : a vy?*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Vyskočilová, J. (2011). *Vliv prostředí na vývoj řeči dětí* (bakalářská diplomová práce). Získáno dne 15. 3. 2018 z Vysokoškolské kvalifikační práce.
- Willingham, D. T. (2015). *Raising Kids Who Read: What Parents and Teachers Can Do*. John Wiley & Sons.

Seznam příloh

Příloha č. 1: Abstrakt diplomové práce

Příloha č. 2: Schéma nejčastějších odpovědí při dotazování respondentů na význam předčítání pro předškolní děti

Příloha č. 3: Přepis rozhovoru č. 10

Příloha č. 4: Přepis rozhovoru č. 13

Příloha č. 1: Český a cizojazyčný abstrakt diplomové práce

ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

Název práce: Význam literatury pro psychický vývoj dítěte z pohledu učitelů mateřských škol

Autor práce: Anna Krmelová

Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Palová

Počet stran a znaků: 54, 88 964

Počet příloh: 4

Počet titulů použité literatury: 43

Abstrakt (800-1200 zn.): Cílem této práce je popsat význam práce s literaturou s předškolními dětmi. Zaměřuje se na pohled učitelů na význam knihy při vývoji dítěte, na jejich názor a na práci s knihou v rámci mateřské školy. Teoretická část se zabývá obecným vývojem předškolních dětí a jeho specifiky. Dále významem literatury a předčítání v rámci předškolního věku a poslední část se zaměřuje na mateřské školy, jejich fungování a práci s literaturou v rámci nich. Empirická část je pak sondou do mateřských škol, konkrétně se zaměřuje na zkušenosti a názor učitelů. Výběrový soubor tvořilo 22 učitelů mateřských škol z Olomouckého kraje. Jedná se o kvalitativní výzkum. Metodou sběru dat bylo polostrukturovaný rozhovor. Následně byla data zpracována pomocí tematické analýzy. Z výsledků vyplývá, že učitelé knihu považují za důležitou součást dětského života a rámci výuky ji neustále zařazují do denního programu dětí.

Klíčová slova: předškoláci, předškolní vzdělávání, literatura, učitelé mateřských škol

ABSTRACT OF THESIS

Title: The importance of literature on mental development of children from the view of teachers in kindergartens

Author: Anna Krmelová

Supervisor: Mgr. Kateřina Palová

Number of pages and characters: 54, 88 964

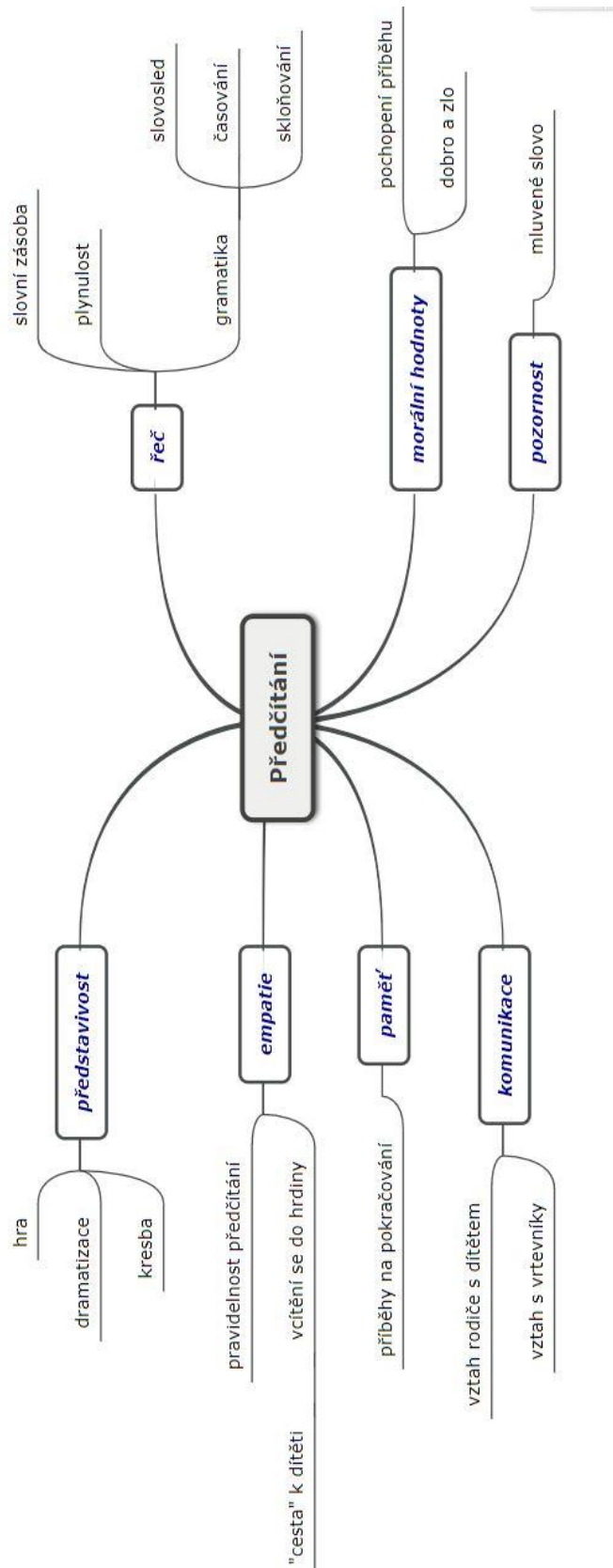
Number of appendices: 4

Number of references: 43

Abstract (800-1200 characters): The aim of this thesis is to describe the importance of literature for educating of preschool children. The main focus of the thesis is to examine the views of preschool teachers on the literature and the use of books in school. Theoretical part looks into general development of preschool children and its specifics. It also explores the importance of literature and reading to preschool children, for the child's cognitive development. The last part of the theoretical section of my thesis is focused on the use of books in kindergartens and the general running of kindergartens. Empiric part of the thesis is a probe to examine opinions and experiences of preschool teachers with using literature in their work. All 22 preschool teachers, who participated in the study, were from Olomouc region. The qualitative research was used to investigate the research question and semi-structured interview was used to collect the data. Subsequently the collected data was analysed by thematic analysis. Results of the research showed that teachers consider books as a very important part of children's life and that the books are still significant cornerstone of the education in the kindergartens.

Key words: preschooler, preschool education, literature, teachers in kindergartens

Příloha č. 2: Schéma nejčastějších odpovědí při dotazování respondentů na význam předčítání pro předškolní děti



Příloha č. 3: Přepis rozhovoru č. 10

Údaje o respondentovi

Pohlaví: žena

Věk: 25

Doba zaměstnání: 4 roky

Při jakých všech aktivitách používáte knihu?

Takže při běžných denních aktivitách ráno. V řízených činnostech odpoledne. Ne každý den, ale využívám pohádky tematicky.

Jaké knihy vybíráte pro aktivity s dětmi?

Tak ve spontánních hrách ráno, většinou nějaké vzdělávací, encyklopedie s obrázkama, že se s tím takhle seznamují. A v řízených činnostech většinou něco čtu, takže nějaké pohádkové, nebo články si tisknu.

A podle čeho je tedy vybíráte?

Hodně podle tématu. A potom teda když se kupují dětem knihy, tak co mě zaujme, a co mi přijde, že je vhodné ke vzdělávání. Asi i podle věku.

Mají děti ve školce k dispozici knihy?

Mají, každá třída mají knihy volně dostupné ve třídě, co si můžou brát volně a pak máme svou knihovnu, kde máme i své knihy, které třeba nechceme, aby se úplně zničily tou dětskou činností.

A berou si je?

Jako ne všechny, ale některé jo. Ale to třeba i dle toho, co je moderní, když tam máme Mášu a medvěda anebo Elsu, tak to si berou. Potom třeba, když bereme nějaké téma dlouhodobě a zrovna tam v knihovně něco k tomu máme, tak si to berou taky. Ale musí to být dlouho to téma.

Vymýšlíte si někdy vlastní příběhy nebo pohádky namísto předčítání?

Hm... No někdy knihy trochu upravuju, záleží, jak je stará ta kniha, když jsou ty knihy trošku moderněji napsané, tak se mi to čte dobře a nevynechávám. Ale třeba starší knížky, tak něco vynechám, nebo přidám a vysvětluju, když je to tou staročeštinou nebo něco nesrozumitelného. Ale svůj příběh si tam nepřidávám.

Máte dojem, že četba (předčítání) děti baví?

Přijde mi, že jo, ale musí si na to navyknout. Myslím si, že pro většinu dětí je zajímavější televize, ale když si na to navyknou a ví, že to předčítání je, tak se na to těší, hlavně když máme nějakou knížku třeba o Ferdovi nebo o Skřítkovi a je to víc pohádek, tak se na to těšijou, že ví, že to bude pokračovat. Ale pořád berou tu televizi, jako něco za odměnu. Takže kdyby si měly vybrat, tak možná televizi. Ale když je to naučíte, tak je to baví.

Říkají si děti někdy o předčítání samy?

To jo, ale v té době, když jsou ty knihy pro ně zajímavé a čteme je delší dobu, tak to si řeknou. Ale ty staročeský pohádky anebo pohádky s koncem a začátkem. To potřebují to pokračování, a to si řeknou.

Vnímáte, že by děti měly oblíbené pohádky, příběhy nebo knihy?

To asi taky díky nám. Že my jim je nenásilně dáváme do podvědomí, ale pak asi i z médií. To je hlavně ta Elsa. A my jsme začali s Medovníčkem a to maj moc rádi a Ferdu, To máme v rámci ŠVP.

Myslíte si, že je dnes stále běžné, že rodiče dětem doma pravidelně předčítají?

Já bych řekla, že tak půl na půl. Že to není běžný u stoprocent rodičů. Ale u některých rodičů si myslím, že jo.

Podle čeho tak soudíte? Projevuje se na dětech, pokud se jim pravidelně čte či ne?

Některý děti jsou prostě takový sečtělý. I když třeba vezmem knížku, tak ony řeknou, že to doma četli a jde to na nich poznat. Že někteří jdou po knížkách a jdou po nich samy.

Myslíte si, že předčítání v rámci předškolního věku, děti ovlivňuje v budoucím vztahu ke knize a četbě?

Myslím si, že jo. Určitě. Jako stoprocentnější to bude, když to bude doma i ve školce, ale někteří se chytanou i ze školy.

V čem vidíte přínos, když se dětem pravidelně čte?

Tak slovní zásoba. I ten příběh, že některý ty příběhy jsou i no, že se z toho i něco dozví. Že to do nich nehustíme. Třeba v tom Medovníčkovi je spousta faktů o lese, o zvířatech, jak co funguje, včely a med. A není to tak, že vezmem obrázky a říkáme, jak to je. A je to taková nenásilná forma a víc si to zapamatují, když si o tom povídáme a tak.

V jakých oblastech se podle Vás může dítě díky pravidelnému předčítání rozvíjet? Třeba jak se mu daří poslouchat pozorně vyprávění?

Jo, to máte pravdu, akorát u některých ani tohle nepomáhá. Hodně je důležitá ta spolupráce s rodiči, musí na to být zvyklé z domu.

Myslíte, že jsou děti, kterým se pravidelně předčítá, komunikativnější?

Hlavně ta slovní zásoba, že i něco, co si přečteme, že i pak používají. Nebo, co si vysvětlujeme, to pak i říkají doma a tak.

Myslíte, že by takové děti mohly mít rozvinutější fantazii?

Asi ano. Jo, tak to máte pravdu. Já jsem ze začátku ty obrázky ukazovala, ale to moc nešlo ve velké skupině. Tak to děláme tak, že jim to dopoledne neukážu a oni se můžou jít odpoledne podívat, jak to bylo.

Myslíte, že dětem může pomoci předčítání v rozvoji jejich empatie a sociálního citění?

Jo, to jo. Když to čteme s tímhle záměrem, tak to někdy pomáhá. Ale je to o tom, jak s tím pracujeme, není to o tom, že přečteme pohádku a ony najednou jsou hodné a pomáhají si, to ne. Musí tam být víc vlivů nejen vlivů, ale předčítání pomáhá.

Myslíte si, že seznamování se s příběhy může dětem pomoci v osvojování morálních hodnot?

Určitě, tohle jo. Hlavně když je tam postava, se kterou se ztotožní.

Za mě je to vše, jestli vás ještě něco napadá...

No, byli jsme teď v knihovně, a tam šlo vidět, že je ty knihy docela berou. A přijde mi, že se to zase trochu vrací. Že se snaží dělat i v té knihovně různé besedy a tak. A to se mi líbí a jsem s tím spokojená (smích).

Příloha č. 4: přepis rozhovoru č. 13

Údaje o školce

Jméno školky: MŠ Pňovice

Kolik je v MŠ učitelů: 3

Údaje o respondentovi

Pohlaví: žena

Věk: 45 let

Doba zaměstnání: 1 rok

Při jakých všech aktivitách používáte knihu?

Mají nachystanou každý den vždycky k danému tématu jim nachystáme literaturu. Takže tento týden, když budu konkrétní, jsme měli tělo, zdraví. Takže vytáhnu pět, šest knížek. A prohlížejí si a listují. Máme tu stoleček, kde mají knihy, a i samy teď po obědě vezmou knihu a prohlížejí si ji, zatímco čekají na rodiče.

Takže děti tu mají přístup ke knihám?

Určitě. A jsou zvyklé, dokonce když čekají na ostatní, když se převlečou a čekají, než se převlečou i kamarádi. Tak v tu dobu vědí, že si můžou vzít knížku a vzít si ji na lehátku. Takže jsou zvyklé. Teď jim zrovna paní učitelka čte.

Takže si je běžně samy berou?

Jsou zvyklé, určitě.

Jaké knihy vybíráte pro aktivity s dětmi? A podle čeho je tedy vybíráte?

Na aktivity k danému tématu, vždycky to, co je ten týden, tak aby se to hodilo. Když jsou to zvířátka, tak aby si mohly listovat a prohlížet. Dáváte jim k tomu třeba úkoly, najdi mi slepičky, kuřátka. A při četbě buď jim dám na výběr, co by si ony chtěly číst. Jsou zvyklý,

i že i ony samy mi něco donesou a vybereme pohádku anebo zase někdy, aby se nám to prolínalo s tématem, tak najdu knížku přímo k tématu.

Vymýšlíte si někdy vlastní příběhy nebo pohádky namísto předčítání?

Spíš improvizuju, když hrajeme nějaké dramatické úlohy, pohádky, tak pokud chce hrát více zvířátek v Budko, boudo, tak si tak navymýšlíme daleko více postav.

Liší se nějak ty knihy, co si berou děti, od těch, co používáte vy?

Jsou to ty stejný. Pokud nás požádají, můžou si vzít jakoukoliv knížku.

Máte dojem, že četba (předčítání) děti baví?

Určitě, určitě.

Říkají si děti někdy o předčítání samy?

Spíš ony jsou tak jako zvyklé. Velmi by se divily, kdyby se dnes nečetlo. Pracuje se i s pohádkou, hledá se pohádka k tématu, a to pak rozebíráme. A ony jsou na to opravdu zvyklé, tady se hodně čte s dětmi.

Vnímáte, že by děti měli oblíbené pohádky, příběhy nebo knihy nebo postavy z knih?

To je takové období. Období červené Karkulky. Ale jinak nemají problém.

Je to podle toho, co se čte, to si oblíbí?

Přesně tak.

Myslíte si, že je dnes stále běžné, že rodiče dětem doma pravidelně předčítají?

Bohužel není. Když se zeptáte dětí, jestli jim doma čtou, tak nečtou. Bohužel ta elektronická podoba, ať pohádka v televizi nebo v tabletu vytlačila knížku.

Podle čeho tak soudíte? Projevuje se na dětech, pokud se jim pravidelně čte či ne?

My si povídáme. A když se zeptáme, jestli někdo z rodičů čte, tak je to sem tam babička.

Myslíte si, že předčítání v rámci předškolního věku, děti ovlivňuje v budoucím vztahu ke knize a četbě?

Bylo by to hezký, kdyby jim to zůstalo. Ale to si netroufám odhadnout. Záleží, jestli se to neztratí, když přijdou do školy.

V čem vidíte přínos, když se dětem pravidelně čte?

V rodině jde rozhodně o ten blízký kontakt. Ta atmosféra, to že máte ten klid a čas, a i tady ty děti, pokud čtete, tak vás poslouchají. Fantazie, vcítění do těch postav. Je to jiný, než když jen mechanicky koukají na tu pohádku v televizi. Musí tam dát trochu víc.

Myslíte, že dětem může pomoci předčítání v rozvoji jejich empatie a sociálního citění?

Určitě, děti mají velkou empatii a dokáží si to představit. Když si pak vykládáme o příběhu, tak si říkáme, jestli se hrdina cítil dobře nebo špatně a oni to velmi vnímají a ony se do toho dokáží vžít. A když to dramatizujeme, tak to pak ztvární, jak to má být.

V jakých dalších oblastech se podle Vás může dítě díky pravidelnému předčítání rozvíjet?

Teď nevím.

Třeba v komunikaci?

Určitě to dítě víc rozmluvíte, když si s ním povídáte o pohádce, kterou zná, která je mu blízká, tak nemá fakt problém odpovídat. Jim jsou ty pohádky blízký a ty příběhy ony mají.

A možná co se týká slovní zásoby?

Určitě. Přesně tak, u toho základního. Správný slovosled. Postavení slov, časování skloňování. Je to tam a ta práce s tou pohádkou je pro ně pozornější. I tu pozornost tak nějak přirozeně udrží, než kdybyste jim vykládala, jak funguje třeba já nevím koloběh vody. Protože ta pohádka, ta jejich fantazie je tomu blízká.

Myslíte si, že seznamování se s příběhy může dětem pomoci v osvojování morálních hodnot?

Určitě, my s tím hodně pracujeme s tím poučením. Ty děti to na tom pochopí, zahrají si to, samy si tu situaci zkusí. Právě vždycky vyhledáváme, aby tam to poučení vždy bylo.

Za mě je to vše, jestli vás ještě něco napadá...

Já myslím, že to máte tak krásně.

Já bych se možná ještě zeptala na tu dramatizaci, jak to probíhá?

Nejdřív se přečte pohádka a ony jsou zvyklé, že okamžitě, ony tady mají spoustu čepiček a prostě si ji hned zahrajeme. A ony jsou na to zvyklé a vyhledávají to, takže, když to neděláme dopoledne, tak to dělají s paní učitelkou odpoledne. Samy chtějí. Buď ze začátku s pomocí, pak to zvládnou samy. A to ony fakt mají rády, opravdu.