



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická



Podpora čtenářské pregramotnosti dětí z dětských domovů

Diplomová práce

Studijní program: N7506 – Speciální pedagogika
Studijní obor: 7506T002 – Speciální pedagogika

Autor práce: **Bc. Zdeňka Braumová**
Vedoucí práce: PhDr. Helena Kalábová, Ph.D.





TECHNICAL UNIVERSITY OF LIBEREC
Faculty of Science, Humanities
and Education ■

Foster Home Children's Early Literacy Support

Master thesis

Study programme: N7506 – Special Education
Study branch: 7506T002 – Special Education
Author: **Bc. Zdeňka Braumová**
Supervisor: PhDr. Helena Kalábová, Ph.D.



ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Zdeňka Braumová**

Osobní číslo: **P15000419**

Studijní program: **N7506 Speciální pedagogika**

Studijní obor: **Speciální pedagogika**

Název tématu: **Podpora čtenářské pregramotnosti dětí z dětských domovů**

Zadávací katedra: **Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cíl diplomové práce: Popsat situaci dětí z dětských domovů, které nemají žádné anebo velmi malé zkušenosti s předčítáním v původní rodině, potažmo kojeneckém ústavu. Zmapovat a porovnat četnost a způsob předčítání v dětských domovech a rodinách a uvést možnost podpory těchto dětí a návrhy na utváření čtenářsky podnětného prostředí v dětských domovech.

Požadavky: Formulace teoretických východisek, příprava výzkumu, sběr dat, interpretace a vyhodnocení dat, formulace závěrů.

Metody: Dotazník, rozhovor.

Při zpracování diplomové práce budu postupovat v souladu s pokyny vedoucí práce.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

ČERNOUŠEK, M., 1990. Děti a svět pohádek. Praha: Albatros. ISBN 80-00-00060-1.

HAVLÍNOVÁ, M., 1978. Knížka pro rodiče o dětech a čtení. Praha: Albatros.

CHALOUPKA, O., 1982. Rozvoj dětského čtenářství. Praha: Albatros.

LEPILOVÁ, K., 2014. Cesty ke čtenářství. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0112-8.

STREIT, J., 1992. Proč děti potřebují pohádky. Praha: Baltazar. ISBN 80-900307-4-2.

TOMAN, J., 1995. Rodina a počátky dětského čtenářství. Praha: Victoria Publishing. ISBN 80-85865-40-8.

Vedoucí diplomové práce:

PhDr. Helena Kalábová, Ph.D.


Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **22. dubna 2016**

Termín odevzdání diplomové práce: **29. dubna 2017**


prof. RNDr. Jan Pícek, ČSc.
děkan




PaedDr. ICLic. Michal Podzimek, Th.D, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 22. dubna 2016

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

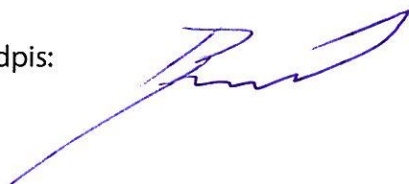
Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum: 5.4.2017

Podpis:



Poděkování:

Děkuji PhDr. Heleně Kalábové, Ph.D. za odborné vedení práce, poskytování rad a přínosné konzultace.

Anotace

Děti z dětských domovů nemají žádné anebo velmi malé zkušenosti s předčítáním v původní rodině, potažmo kojeneckém ústavu. Jsou z čtenářsky nepodnětného prostředí. Práce popisuje danou situaci, nštín možných obtíž, mapuje a zkoumá podporu čtenářské pregramotnosti v rodinách a dětských domovech. A navrhuje způsoby zlepšení a utváření čtenářsky podnětných prostředí.

Klíčová slova

čtenářská pregramotnost – předčtenářská gramotnost – podpora – dítě předškolního věku – pečovatel – dětský domov

Annotation

Children from orphanages have none or just a little experience with reading in their original family, hence the institute for infants. They come from a non-reader-stimulating environment. This thesis describes the situation, outlines possible difficulties, explores and examines the promotion of early literacy in families and orphanages. And suggests ways for improvements and forming the reader stimulating environment.

Keywords

early literacy – support – preschool age children – caregiver – orphanage

Obsah

ÚVOD	11
1 PODPORA ČTENÁŘSKÉ PREGRAMOTNOSTI	13
1.1 Terminologie, mapování čtenářské pregramotnosti	13
1.2 Komunikace dítě – rodič.....	14
1.2.1 Rodinné předčtenářství.....	16
1.2.2 Od předčtenáře ke čtenáři	17
1.2.3 Kniha jako vstup do vlastní mysli.....	19
1.3 Čtenářská pregramotnost	21
1.3.1 Čtenářská gramotnost.....	21
1.3.2 Čtenářská pregramotnost	22
1.3.3 Znaky čtenářské pregramotnosti.....	23
1.3.4 Rozvoj předčtenářských dovedností dítěte – literárněvýchovné působení	24
1.3.5 Kniha ve výchovném procesu	26
1.3.6 Zásady práce s knihou a literaturou	29
1.3.7 Oblasti, které by měly být obohaceny, rozvinuty či rozvíjeny u dítěte před nástupem do základní školy	31
1.3.8 Projekty pro podporu čtenářské gramotnosti.....	32
1.3.9 Rizika v rozvoji předčtenářských dovedností dítěte	33
2 ČTENÁŘSKÁ PREGRAMOTNOST V PROSTŘEDÍ DĚTSKÉHO DOMOVA	37
2.1 Diagnostika čtenářské pregramotnosti v dětském domově.....	37
2.2 Pečovatel v dětském domově	40
2.3 Rizika rozvoje předčtenářských dovedností dítěte v dětském domově	43
3 VLASTNÍ VÝZKUM	46
3.1 Cíle, výzkumné otázky a metody výzkumu	46
3.1.1 Cíle.....	46
3.1.2 Výzkumné otázky a hypotézy	46
3.1.3 Metody výzkumu.....	47
3.2 Vlastní výzkum.....	47
3.2.1 Charakteristika výzkumného vzorku	47
3.2.2 Organizace výzkumu.....	48
3.2.3 Dotazníkové šetření mezi pečovateli dětských domovů	48
3.2.4 Dotazníkové šetření mezi rodiči dětí předškolního věku	57
3.2.5 Nestrukturované rozhovory s pečovateli dětských domovů a s rodiči dětí předškolního věku.	66
3.2.6 Shrnutí výsledků ve vztahu k výzkumným otázkám	69
3.3 Možnosti podpory čtenářské pregramotnosti v dětském domově (pozitiva, negativa, nápady)	70
ZÁVĚR	75
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	76
SEZNAM PŘÍLOH	79

Seznam grafů

GRAF 1: PŘEDČÍTÁNÍ V DĚTSKÝCH DOMOVECH	49
GRAF 2: ČETNOST PŘEDČÍTÁNÍ V DĚTSKÝCH DOMOVECH	50
GRAF 3: INDIVIDUÁLNÍ ČI SKUPINOVÉ PŘEDČÍTÁNÍ V DĚTSKÝCH DOMOVECH.....	50
GRAF 4: PRÁCE S KNIHAMI V DĚTSKÝCH DOMOVECH.....	51
GRAF 5: ZPŮSOB PRÁCE S KNIHAMI A TEXTY V DĚTSKÝCH DOMOVECH.....	51
GRAF 6: PRVOTNÍ VĚK PRO PŘEDČÍTÁNÍ V DĚTSKÝCH DOMOVECH.....	52
GRAF 7: SYSTEMATICKÁ PODPORA PŘEDČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI V DĚT. DOMOVECH	52
GRAF 8: ZPŮSOB PODPORY PŘEDČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI V DĚTSKÝCH DOMOVECH.....	53
GRAF 9: VÝSKYT KNIHOVEN V DĚTSKÝCH DOMOVECH	53
GRAF 10: FORMY KNIHOVEN V DĚTSKÝCH DOMOVECH	54
GRAF 11: ROZHODOVACÍ KOMPETENCE V PŘÍSTUPU K NOVÝM KNIHÁM V DĚT. DOMOVECH	55
GRAF 12: POVĚDOMÍ O MOŽNOSTECH PODPORY PŘEDČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI V DĚTSKÝCH DOMOVECH	55
GRAF 13: AKTIVITY PODPORUJÍCÍ ČTENÁŘSKOU PREGAMOTNOST V DĚTSKÝCH DOMOVECH	56
GRAF 14: VNÍMÁNÍ INFORMOVANOSTI A PODPORY ČTENÁŘSKÉ PREGAMOTNOSTI	56
GRAF 15: VZDĚLÁVÁNÍ V OBLASTI PŘEDČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI	57
GRAF 16: PŘEDČÍTÁNÍ V RODINÁCH	58
GRAF 17: INDIVIDUÁLNÍ ČI SKUPINOVÉ PŘEDČÍTÁNÍ V RODINÁCH	59
GRAF 18: ČETNOST PŘEDČÍTÁNÍ V RODINÁCH	59
GRAF 19: PRÁCE S KNIHAMI V RODINÁCH	60
GRAF 20: ZPŮSOB PRÁCE S KNIHAMI A TEXTY V RODINÁCH	60
GRAF 21: PRVOTNÍ VĚK PRO PŘEDČÍTÁNÍ V RODINÁCH	61
GRAF 22: ZNALOST PODPORY PŘEDČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI V RODINÁCH	62
GRAF 23: ZPŮSOB PODPORY PŘEDČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI V RODINÁCH	62
GRAF 24: DŮVODY VLIVU KNIHY NA ROZVOJ DÍTĚTE.....	63
GRAF 25: VÝSKYT KNIHOVEN V RODINÁCH	64
GRAF 26: NÁKUP/PŮJČOVÁNÍ KNIH	64
GRAF 27: VNÍMÁNÍ INFORMOVANOSTI A PODPORY ČTENÁŘSKÉ PREGAMOTNOSTI.....	65
GRAF 28: VZDĚLÁVÁNÍ V OBLASTI PŘEDČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI.....	66

Úvod

Co je odvaha?

Odvaha znamená nebát se podstoupit riziko, že můžete selhat, že cesta, kterou si plánujete, nedopadne dle vašich představ. Dopředu opravdu nikdy nevíte, jak daná věc dopadne. U výchovy a vzdělávání dětí je to o to silnější, že zde jde o dlouhodobý proces bez obecně platných pravidel a norem, u kterého není zaručen úspěch, ba ani jeho náznak. Ano, existuje vzdělávací kurikulum pro jakékoliv dítě, avšak záruka jeho naplnění a způsob předávání vědomostí nejsou měřitelné a popsitelné do konečného důsledku.

Kdo z nás je schopen odhadnout, jak který výchovný či vzdělávací krok ovlivní či neovlivní dítě? Jak nedoložitelné je to, co, kdy a jak ovlivnilo výchovný a vzdělávací proces? Záleží na tolika okolnostech. Avšak je jisté, že na rodičích a na vzdělavatelích, na těch nejbližších dětí, leží to nejdůležitější, a to odvaha vychovávat a vzdělávat dle svého nejlepšího vědomí a svědomí.

Odvaha začít vychovávat a směřovat dítě od nejranějšího období života, odvaha sebereflexe – zamýšlet se nad svými kroky, odvaha chybovat, odvaha vnímat a cítit, odvaha pochybovat, odvaha přijímat dítě i sebe sama, odvaha neúnavně podporovat i vést dítě k samostatnosti, odvaha být rodičem či pečovatelem se vším všudy – ztotožňovat se se svou rolí se všemi klady i zápory.

Nenechat strach, aby tuto odvahu převálcoval. Je potřeba od narození dítěte odvážně k němu přistupovat. Není nic důležitějšího než výchova potomka, vzdělávání dítěte, pokud se tak člověk rozhodne. Z bezbranného človíčka vychovat osobnost. Ne každému je od přírody dáno býti dobrých vychovatelem, vzdělavatelem. To nikdo netvrdí. Ale každý může, ba měl by, být odvážný, bojovat sám se sebou na cestě k opuštění strachu a sebekritiky, vychovávat a vzdělávat dítě aktivně, vědomě a s vlastní strategií. Cesta to není snadná, avšak více než nutná.

Odvaha vychovávat a vzdělávat, postavit se k tomuto životnímu úkolu čelem jde ruku v ruce s odpovědností. Tím, že převezmeme tuto zodpovědnost, získáme příležitost pro dítě i sebe sama. Uvědoměním si, že odpovědnost je absolutní s tím, že já jakožto rodič (pečovatel) jsem zodpovědný za určité vzdělání dítěte, avšak dítě není zodpovědné za mě a mé kroky. Mým úkolem je doprovázet dítě na cestě k vlastní osobnosti. Přijmout takovouto odpovědnost to chce vsutku odvahy!

Být rodičem (či pečovatelem) jakéhokoliv dítěte není povinnost, je to dar, který je vhodné s úctou přijmout a ochraňovat jej, pokud tedy chci!

A právě předčtenářské období je pro dítě velmi důležité pro rozvoj jeho rozumových schopností a dovedností. Každý, rodič či (náhradní) pečovatel, by se měl pokusit rozvíjet tuto oblast poznávání, seznamovat děti s knihami a formulovat malé předčtenáře.

Jak?

Obtížně, ale s chutí!

1 Podpora čtenářské pregramotnosti

1.1 Terminologie, mapování čtenářské pregramotnosti

V literatuře nacházíme různé myšlenky o důležitosti předčítání dětem předškolního věku, různé inspirace. Avšak bohužel nenacházíme literaturu, která by spojovala tuto oblast s problematikou namířenou a propojenou s dětskými domovy.

Nejen rodiče v běžných rodinách vyžadují informace v dané oblasti, i jiní pečovatelé potřebují podporu. A právě zájem a výzkum podpory čtenářské pregramotnosti v dětských domovech může vést k rozvoji způsobu vzdělávání dětí bez rodičů.

Je potřeba uvést pojmy, se kterými se budeme v celé práci setkávat:

- **Dítě** – osoba, která nedosáhla věku osmnácti let. Za její jednání, chování a výchovu zodpovídají rodiče, popřípadě stát.
- **Osobnost** – osobnost dítěte se utváří v průběhu života. Postupným působením jeho okolí si dítě utváří svoji jedinečnost a originalitu.
- **Rodina** – primární instituce, která zajišťuje dítěti péči především zdravotní, tělesnou, citovou, rozumovou a mravní. Existují rodiny, které tuto péči dítěti nezajišťují. Nazýváme je dysfunkčními a afunkčními. Dysfunkční rodina neplní jednu ze základních funkcí (socializační nebo emocionální). Afunkční rodina neplní více funkcí, v tomto případě je dítě přímo ohroženo na životě (Možný 2002).
- **Náhradní výchovná péče** – je jiná forma péče o dítě, která z různých důvodů nahrazuje péči primární instituce, tedy rodiny. Dle Matouška (1997) existují dva typy náhradní výchovy – **ústavní péče** (diagnostický ústav, **dětský domov**, dětský domov se školou a výchovný ústav) a **rodinná péče** (osvojení, pěstounská péče, poručnictví a opatrovnictví).

- **Ústavní péče** – poskytují ji zařízení (diagnostický ústav, **dětský domov**, dětský domov se školou a výchovný ústav), která zajišťují nezletilým osobám náhradní výchovnou péči, jestliže selže rodinná péče nebo péče zajišťovaná jinými osobami odpovědnými za výchovu dítěte.
- **Dětský domov** – je ústavní zařízení, kde je nezletilým dítětem poskytována náhradní výchovná péče. V domově působí pedagogický pracovník – vychovatel, který k dětem přistupuje na základě jejich individuálních potřeb (Bittner 2007).
- **Pečovatel** – pedagogický pracovník dětského domova – pro potřeby diplomové práce uváděn obecný termín pečovatel (nahrazuje rodiče a spojuje v sobě i odbornost pedagogického pracovníka).

1.2 Komunikace dítě – rodič

Rodina, nejužší společenství, domov, prostor, který ohraničuje naše bezpečí a kde může být uplatňována základní funkce rodiny.

Domov je místem, kde dochází k transgeneračnímu setkávání, a to ještě dávno před samotným narozením dítěte, domov je v systému rodiny, v tzv. transgeneraci. Své role zde má celá škála příbuzenstva.

„Jazyk (řečování) a sexualita je zdrojem značné možnosti k adaptaci na náročnou konfrontaci rozdílností původních domovů ženy a muže – emočních polí v transgeneračních přenosech rodů“ (Kalábová 2016, s. 2).

A právě v domově se uskutečňuje primární řeč, člověk se stává člověkem až díky řeči, tím se odlišuje od ostatních zvířat, řeč je směrodatná, zásadní.

„... řeč a domov patří k sobě. Řeč je květem úst, vykvétá v ústech, ale člověk „koření“ v Zemi, kde je jeho domov“ (Hogenová 2008, s. 2).

Domov není dán a jeho danost nevzniká založením, jeho danost sestává z probíhajícího bytí pospolu, a právě řeč je uskutečněným bytím pospolu, jsme „usebrání“, jsme nejbliže sobě samotným – jsme ve vlastní existenci.

„Jsme usebráni k sobě do jednoty“ (Hogenová 2008, s. 3).

„Domov je místo, kde můžeme být u sebe samých beze strachu z ohrožení. Je to nejdůležitější místo ve veškerenstvu vůbec. Nic v životě není důležitějšího než domov“ (Hogenová 2008, s. 3).

Úlohou rodičů je o dítě pečovat, komunikovat s ním a všestranně ho rozvíjet. Rodiče jsou ti, kteří mají za jakýchkoliv podmínek dělat pro dítě maximum ku prospěchu jeho i sebe sama.

Dítě je v kontextu diplomové práce vnímáno úzce jako člověk od narození do věku nástupu povinné školní docházky, někdy obecněji, v širší rovině. Rodič je zde s pozdějším ohledem vnímán jako ten, který o dané dítě pečuje, vychovává, jedná ku prospěchu samotného dítěte (pečovatel – dětský domov).

Vliv a způsob komunikace rodičů s dítětem a vliv okolní společnosti, tedy společnosti, se kterou dítě přichází do styku v nejužším věku, má nenahraditelné místo v procesu utváření osobnosti dítěte.

Právě rodič je nejvíce zodpovědný za nastolení a rozvíjení komunikace mezi ním a dítětem. Je nutné minimalizovat zátěže, které v průběhu života dítěte vznikají, ať už se jedná o cokoliv, co není přirozené a žádoucí pro samotné dítě. Je to ono dítě, které potřebuje, aby bylo jako dítě vnímáno, rozvíjeno a milováno.

A v současné době je zřejmé, že takový jev může nastat v jakékoliv rodině, pokud není snaha komunikovat obecně nastavena a zachována. Současné rodiny často nekomunikují, přestože mohou, bohužel.

Není důležitá forma komunikace, důležité je, aby komunikace probíhala a neustávala. A právě předčítání a práce s knihou je intimní chvílkou pro rodiče a dítě, je nenahraditelné, žádoucí a tak potřebné. Je jedním z prvků a pomáhajícím prostředkem pro intenzivní komunikaci, pro utváření vztahu dítě – rodič!

1.2.1 Rodinné předčtenářství

Komunikace mezi dítětem a rodičem je důležitá v jakékoliv rodině, bez komunikace se neuvěří mezilidské vztahy.

“Dítě si přináší z rodiny základní model chování a zvláště mezilidských vztahů” (Lepilová 2014, s. 10).

Právě vlídnost a pozitivní přístup znamenají pro dítě základ pro podněcující prostředí, pro jeho zdárný vývoj. Empatie rodiče a individuální přístup ke každému dítěti je nepostradatelný v procesu formování psychiky, rozvoji schopností a dovedností potřebných pro šťastný život. Ano, pro šťastný život, ne pro život “úspěšný”, jak je někdy zaměňováno. Pro každého člověka je spokojené žití naplňováno něčím jiným, pro soulad se sebou samým je ale zřejmé, že je potřeba nabídnout dítěti možnost seberealizace ve všech možných oblastech, neboť jedině všestranně rozvinutý jedinec má možnost volby a naplňování sebe sama a pocitu štěstí. Proto je rodič průvodcem, tím, kdo poznává a odkrývá, ukazuje cesty, směřuje, ale netlačí a nevkládá do dítěte přímo sebe sama.

Předčítání a práce s knihami obohacuje svět dítěte v mnoha směrech. Ať už se jedná o rozvoj informací, způsob myšlení, slovní zásobu, pohled na svět či emoční život. Kontakt s tím, kdo předčítá, pracuje s knihou, ukazuje obrázky, je nenahraditelný, intenzivní, zaujatý a vřelý. Do předčítání nelze ani jednu stranu nutit, je potřeba tento proces navozovat od malička, nepřetržitě a s chutí. Jedná se o smysluplně strávený čas pro rodiče i děti. Ať už najdeme spoustu překážek při náročném úkolu pravidelně předčítat a seznamovat dítě s knihou rodičem, je více než nutné se o tento proces co nejčastěji pokoušet. Vychovat z dítěte chápacího předčtenáře, s chutí objevovat texty, příběhy a svět fantazie, nastartovaného a připraveného ke vzdělávání skrze texty, které ho ve společnosti nemine.

“Na citovém pozadí radosti dostávají řečové podněty povzbudivé zabarvení.

Vytvoření optimálních podmínek pro celkový harmonický rozvoj dítěte se odráží v jeho zdárném vývoji nejen tělesném, ale i duševním, fantazijně tvořivém a řečovém, který se podněcuje a projevuje hrou“ (Lepilová 2014, s. 12).

V dnešním světě se tento úkol mnohdy vytrácí, mnohdy rodiče zradí sebekázeň, trpělivost apod., avšak samotné uvědomění si důležitosti tohoto úkolu může napomoci v této nelehké cestě vytrvat.

Nejdůležitějším motivačním prostředkem této oblasti je samotný rodič, to, zda rodič povede dítě ke čtení, či ne!

1.2.2 Od předčtenáře ke čtenáři

Rozumový vývoj lze výchovou usměrňovat, podporovat, nejen vrozené dispozice postačí, mozek dozrává a je potřeba napomoci k dosažení maxima v oblasti racionální i emociální.

“Když s dítětem hodně mluvíme, čteme mu pohádky, odpovídáme na jeho nekonečné otázky, bude v šesti letech schopno užívat dvou a půl tisíce slov a rozumět bude – více nebo méně dokonale – dalším tisícům slov. I to je inteligence“ (Říčan 1990, s. 134).

A právě v rozvoji řeči, myšlenkových procesů a poznávání má slovesné umění své nezastupitelné místo, a to tak, že lze tímto utvářet i estetický soud a prožitek. Tato propojenost racionálního a emocionálního světa je zde dokonalá.

“Výchova schopnosti vnímat a pozorovat estetické kvality je ontogeneticky prvním stadiem vytváření estetického vědomí čtenáře. Teprve potom z radosti může vzniknout touha po opakovaném prožitku – zájem předčtenářský“ (Lepilová 2014, s. 15).

Je potřeba nepromarnit období zvyků a návyků, kdy je dítě ve své zaměřenosti vedeno kritériem: “zdánlivě velmi přízemním, ale pochopitelným, protože

přirozeným – kritériem užitečnosti” (Chaloupka 1982, s. 114).

Užitečné je všechno, co je potřebné pro dítě.

Opravdu je více než žádoucí vypěstovat v dítěti v co nejranějším dětství návyk a touhu setkávat se s knihou. Ano, je to i dnes možné. Dítě předškolního věku potřebuje k pěstování takového návyku zprostředkovatele, samo číst (a využívat knihu a slovesnost) neumí, samo si cestu těžko najde.

“Chceme-li hovořit o počátcích dětského čtenářství, musíme jít až k počátku těchto počátků, k té fázi života dítěte, kdy budoucí čtenář ještě nečte a s uměleckou slovesností se setkává postupně jinak, naslouchá jí anebo vnímá ve vizuálně akustickém spojení” (Chaloupka 1982, s. 62).

Čtenářem se člověk nestává až v momentě, kdy začne číst. Již mnohem dříve, právě kvalita čtenářské pregramotnosti je zásadní. To, na jakou úroveň se dítě dostane v předškolním období, má významný podíl na budoucí školní úspěšnosti. Prvotní zážitky budují celou osobnost. Tyto zážitky musí být přijímány pozitivně, neboť právě “estetické podněty směřované k dítěti implicitně se spontánním ohlasem sympatie počítají” (Chaloupka 1982, s. 62).

Hlavním cílem by měl zůstat celkový rozvoj dítěte, umělecké prostředky jsou nástroji k obohacení celé osobnosti. Estetické podněty mají nezastupitelnou roli v celkovém působení na dítě.

“Slovesné umění je významným a velmi účinným činitelem ovlivňujícím vývoj dítěte” (Strnadová, Bičíšřová, Veberová 1989, s. 13).

Cíle literárního působení na dítě jsou dvojí, a to výchova literaturou a výchova k literatuře. Kdy literatura samotná se stává cílem a zároveň je prostředkem k naplňování osobnostního rozvoje.

“Působení uměleckého slova je nenahraditelným příkladem pro rozvíjení

a obohacování dětské slovní zásoby, způsob vyjadřování, uvědomování si krásy a rozmanitosti rodného jazyka” (Strnadová, Bičíšřtřová, Veberová 1989, s. 13).

Nesmí se proto opomířet komplexnost ve výchově, podněty, které dítě dostává směřovat k poznání, užívání a cítění bohatosti skutečného světa.

Zároveň je nutno cíleně vést dítě ke knize jako takové, aby ji považovalo za plnohodnotný zdroj informací, umělo s ní pracovat a čerpat umění a umělecké působení.

Již od malička lze vytvářet základy potřeby knihy v životě dítěte, potřeby a touhy se s knihou setkávat, ne z donucení, z vlastní vůle, nejlépe s radostí a co nejčastěji.

1.2.3 Kniha jako vstup do vlastní mysli

Rozhovor nad knihou s dítětem už i předškolního věku dává prostor pro nesmírnou fantazii. Pozastavíme-li se, upřeme zcela svou pozornost na rozhovor, můžeme se dostat do nečekaných tajů mysli. Ne svázání konvencemi jazyka, stereotypy myšlení, utkvělými a naučenými formami diskuze, zkusme nanovo přistupovat k dotazům a odpovědím. Není snadné oprostít se od vtíravých myšlenek, posuzování, automatických odpovědí.

O to víc je nasnadě naslouchat a učit se bádát v oblasti jazykové. Vždyť dítě toho schopno je, ptát se, naslouchat, dozvídat se a obohatit sebe sama i partnera v komunikaci.

Stručné odpovědi většinou zídavému dítěti nestačí, vnímavé dítě roste s každou otázkou. Střhostí odpovědi a neponořením se do zájmu o téma hrozí odklon od tématu, utuchající zájem dítěte, a hlavně neotevřeni mysli dospělého, neodkryje se oblast bádání, váhání, vlastní inspirace.

A dítě se učí, že přemýšlet nahlas, diskuze, konfrontace s jinou myšlenkou není

žádoucí. Jaká škoda!

Pokud se počátek podaří, dospělí se pozvolna ponořuje, pokud to sám dovolí, musí myslet. Automatická bezmyšlenkovitá stereotypní odpověď, zdá se, nestačí, počíná ztrácet na důvěryhodnosti i pro toho, kdo by ji vyslovoval.

Plyne-li rozhovor smysluplně a se zaujetím, uzavírá dítě téma a hovor obohaceno o myšlenkový proces, o nové poznatky a neobvyklý způsob myšlení. A?

Dospělí byl nucen zamyslet se. Jaká souhra!

Vůbec nejde o to, o čem se tito dva jedinci baví, ale jakým způsobem u hovoru přemýšlejí, zda jde o nicneříkající plošné fráze, či o rozhovor podporující proces myšlení a vedoucí k bystření mozku obou stran. Ať už jsou odpovědi správné či nikoliv, nutí oba diskutující myslet, dítě se posouvá kupředu, myšlenka navazuje na předchozí, proces myšlení je jistější a přesnější, dostává se do hloubky procesu poznávání. Je-li uspokojen, potřeba poznávat je naplněna, dítě se cítí velmi dobře, nabývá sebejistoty a důležitosti v sociální interakci.

Dospělí se vrací ke kořenům sebe sama, přibližuje se zpět k období, kdy kladl podobné otázky a jedna otázka tvořila další. Přibližuje se dětskému vnímání, je mu citlivějším partnerem a dochází k významnému porozumění a souznění. Myšlenkové a rozumové obohacení nemusí být tak velké jako u dítěte, avšak proces a způsob hledání odpovědí rozhodně přispívá vnímání sebe sama, vnímání a pochopení dítěte, a jednoznačně vede k upevňování vztahu, hodnot, myšlenkových procesů skrze tázající se dítě.

V tuto chvíli je dítě a dospělí v interakci rovinné, nikdo druhého nepřevyšuje, neboť kladení otázek není ve vztahu ponižující, a ten, kdo odpovídá, sám pochybuje, hledá a tvoří, tudíž je jednoznačným partnerem. Zapojí-li sám dotazy směrem k dítěti, je rovnocennost o to silnější a kontrola pochopení tématu

výraznější.

Budme tedy my, dospělí, otevřenější dětským otázkám. Neboť pro děti je touha poznávat a dozvídat se nepoznané, touha myslet, stejná jako např. potřeba potravy, někdy možná silnější. Vyžadují víc než velkou podporu mysli a myšlení!

Budiž kniha v tomto procesu více než pomocníkem!

1.3 Čtenářská pregramotnost

1.3.1 Čtenářská gramotnost

U termínu čtenářská pregramotnost neboli předčtenářská gramotnost, není snadné nalézt shodu v definici. Mnohem snáz nacházíme články a studie o čtenářské gramotnosti, přestože čtenářská pregramotnost tomuto předchází. Nebyla by čtenářská gramotnost bez rozvinutí čtenářské pregramotnosti. Avšak tato oblast je prozatím přehlížena, brána automaticky či popisována spíše okrajově či skrytě v komplexu jiných pregramotností.

Autoři Pedagogického slovníku J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš definují čtenářskou gramotnost takto:

„Čtenářská gramotnost z angl. reading literacy, je komplex znalostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. železniční jízdní řád, návod k zacházení s automatickou pračkou, úvodník v novinách aj.). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat a zpracovávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj. Čtenářská gramotnost je považována za součást funkční gramotnosti“ (Průcha, Walterová, Mareš 1998, s. 40).

Všechny definice se v podstatě shodují v tom, že čtenářská gramotnost je pojem významně širší než pojem čtení. Je součástí rozvoje gramotností dalších, např.

gramotnosti matematické, přírodovědné, počítačové, atd. (Wildová 2012).

Je přesné, že “hluboké působení četby na utváření vlastního společenského vědomí dítěte, na jeho hledání vlastního místa ve světě, souhlasnost s úsilím a hodnotami, jež mají vymežující charakter, přičemž tato souhlasnost je určována i vnitřními podmínkami psychiky dítěte, jeho myšlením, city, vůlí, souhrnem jeho schopností a zájmů, přání, představ o sobě, snů, plánů” (Chaloupka 1982, s. 14).

Obecně je ale čtenářská gramotnost vnímána v širokém kontextu, jedná se o oblast, kterou je potřeba rozvíjet, stejně tak jako jiné gramotnosti, ke vzniku celistvé osobnosti obdarované rozumem. Nejedná se tedy pouze o oblast čtení, potažmo psaní, jde o hlubší dovednosti, které mají nepopiratelná propojení s dalšími oblastmi rozvoje každého jedince.

1.3.2 Čtenářská pregramotnost

Co je to vlastně čtenářská pregramotnost? Poslední dobou se tento termín objevuje často v psané i ústní podobě, a ne všichni si pod ním vybaví to správné, mnozí tápou, tuší, a teprve někteří dovedou přímo definovat či účelově čtenářskou pregramotnost u dětí budovat.

Mluvíme-li pak o čtenářské pregramotnosti, předčtenářské gramotnosti, jsou to takové oblasti schopností, jež dovedou dítě k tomu, aby se bez jakýchkoliv potíží dokázalo orientovat ve světě písmen, textu, knih a informací. A co je nejdůležitější, aby získané informace dokázalo zpracovat a používat.

J. Svobodová uvádí: „Děti pomocí literatury a četby získávají neocenitelné zkušenosti, prožitky, umějí se lépe soustředit, rozvíjí se u nich fantazie a tvořivost. Naučí se poznávat ponaučení, moudra a přírodní zákonitosti, které jsou ukryty v knihách, získávají lásku k literatuře vůbec. Děti tak získávají první zkušenosti s druhy literatury i jejich žánry“ (Svobodová 2011).

Podle autorů Mertina a Gillernové (2010) bychom mohli čtenářskou pregramotnost definovat jako přípravné období. Zejména se jedná o vytvoření základů a podněcování předpokladů pro budoucí čtení s pochopením obsahu. Ano, právě toto období je základním kamenem pro stavbu dalších dovedností. Bez důkladné přípravy by došlo k nekvalitnímu poznávání, bez žádoucího porozumění, s mnohem větším úsilím, bez možného a dosažitelného výsledku – pocitu uspokojení.

1.3.3 Znaky čtenářské pregramotnosti

Z hlediska vývojové psychologie jsou jedny z nejdůležitějších faktorů, které ovlivňují učení a zájem, vnitřní vlivy, genetické předpoklady jedince. S určitou výbavou se dítě rodí a od narození je započat proces učení. A učení, produkt psychického vývoje, je zároveň jeho realizátorem. Všechny vývojové změny psychiky podložené zkušeností jsou získané a naučené (Novotná, Hříchová, Miňhová 2004).

Proto je pro dítě typické integrovat získané zkušenosti. To znamená, že spojuje různé smyslové informace s určitým objektem nebo situací (Vágnerová 2000). Nejdříve je to pro něj spojení s rodičem a činnostmi, které s tím souvisejí. V období kojence se už více zajímá o okolní svět. Jeho zorné pole se zvětšuje. Zrakové vnímání ve spojení s motorikou je důležité pro rozvoj poznávacích procesů.

“Prvé podněty a zážitky ve zcela raném věku dítěte nejsou pouze jedním “z řady”, nýbrž působí jako výchozí body dlouhodobého formativního procesu” (Chaloupka 1982, s. 62).

Rozvíjení poznávacích procesů v batolecím věku je možné charakterizovat jako symbolické poznávání okolí. To umožňuje uvolnění z vázanosti na konkrétní manipulaci s poznávanými objekty. V závislosti s tímto rozvojem se začíná také objevovat schopnost anticipace budoucího dění. Nezbytným předpokladem pro

rozvoj symbolického myšlení je pochopení trvalosti objektu (Vágnerová 2000).

V předškolním období pokračuje zrání centrální nervové soustavy, což se záhy promítá do větší výkonnosti jak tělesných, tak psychických funkcí. Pro dítě v tomto věku je nejdůležitější činnost hra. Prostřednictvím této činnosti se rozvíjejí všechny psychické funkce (Novotná, Hříchová, Miňhová 2004).

Toto období je právě jedním z hlavních činitelů pro rozvoj předčtenářské gramotnosti. Prvotní setkávání s knihou je hra, rozhodně by mělo obsahovat prvky hry více než cokoliv jiného.

V návaznosti s etapami ontogeneze dětské psychiky nám ukazuje Homolová (2009) ve své publikaci také periodizaci čtenářského věku dítěte. Takto bylo vytvořeno několik skupin, které v podstatě pracují se dvěma důležitými úrovněmi, a těmi jsou:

1) Předčtenářská úroveň – období před samotným čtením dítěte.

2) Čtenářská úroveň – období, kdy se dítě samo stává čtenářem.

V předčtenářském období se dítě samozřejmě dostává i k vnějším vlivům, které ovlivňují tuto oblast (rodina, mateřská škola, ...).

1.3.4 Rozvoj předčtenářských dovedností dítěte – literárněvýchovné působení

Základem je nastolení vstřícné komunikace mezi dítětem a rodičem, touha dítě rozvíjet, pochopit jeho svět. Seznamování s knihou v jakékoliv rodině by mělo být běžné, součástí denních rituálů. Po zvládnutí základních komunikačních kanálů dítě nenásilně seznamovat s obrázkovými knihami, tázat se nad nimi, objevovat, vyhledávat, rozebírat viděné.

A kdy dítě seznamovat s knihou? Nejlépe hned, jak udrží zrakový kontakt, je možné mu obrázky ukazovat, používat je i jako nástroj k výuce mateřského

jazyka.

“Číst” lze dětem pod heslem: “Na knihu není nikdy brzy!”.

Ano, dítě ještě neumí ani sedět a již může okusovat látkové, gumové či dřevěné knížky s velkými obrázky.

Poté se posadit rodiči na klín a prohlížet obrázkové knihy, a to nejméně před každým spaním (dle potřeb i vícekrát za den). Trpělivě a s mravenčí pílí ukazovat, popisovat a mluvit o viděném. Povzbuzením rodičům jistě bude zájem dítěte.

Později dítě samo začne ukazovat, vyhledávat a pokoušet se o jednotlivá slůvka. Ještě později se ptát, kde co je, atd. S knihami se dá hrát spousta her, od hledání jednotlivých obrázků, po učení se protikladům. Nejedná se o opravdové předčítání, ale o hry s knihami, aby si dítě získalo návyk. Postupně se (nenásilně) rozšíří slovní zásoba, a hlavně je dítě přijímáno, laskáno a je v přímém kontaktu s rodičem, denně, tak často, jak to jen jde.

Nejprve se většinou pracuje s leporely. Od obrázkových knih se plynule přechází ke knihám říkadel (lze stále kombinovat) a později krátkých pohádek či příběhů. Stále je nutné vybírat knihy s výraznými ilustracemi, neboť samotné prohlížení si obrázků je dětskou četbou.

Pak je na čem stavět!

Skrze krátké příběhy lze dítě seznamovat se zákonitostmi světa, morálky apod.

Díky opakování se i rodič zdokonalí ve způsobu seznamová s knihami,lepší si předčítací a vyprávěcí návyky. Dítě si osvojí postupně poznávací kroky a zapojí získané dovednosti do mozaiky svých schopností.

Příběh lze vyprávět v několika verzích, tudíž jej obohacovat a stavět již na vystavěném, což dítě nesmírně motivuje.

Poté je potřeba přecházet k příběhům, prodlužovat společně strávený čas nad knihou, doprovázet četbu dramatizací, maňásky, knihami s úkoly – kreslení. Postupovat plynule tak, aby jednou dítě samo sáhlo po knize jako po zdroji informací (encyklopedie, ...) a zábavy.

Je více než vhodné vytvořit klidnou atmosféru, dítě nenutit, přidávat fyzický kontakt při těchto chvílích. Přestože je zřejmé, že je nutný prostor pro zrakový i sluchový kontakt, u navození předčítacího klimatu, ve chvílkách poklesu soustředění či na konci, je fyzický kontakt dítěte a rodiče nepostradatelný – utváří tu křehkost spolusdílení.

A právě předškolní věk dítěte je stěžejní, buď se v dítěti předčtenářství rozvine, anebo vůbec ne. Jazykové dovednosti se nerozvinou adekvátně a jeho budoucí vzdělávání nebude nikdy na takové úrovni, jaké by mohlo být.

Je žádoucí na sobě jakožto předčítajícím pracovat, už samotné opakování a pravidelná setkávání nad knihou zlepší náš čtecí výkon.

“Je potřeba si také uvědomit, že tréninkem hlasitého čtení zlepšíme nejen své předčítání, ale i svůj řečový projev” (Gebhartová 2011, s. 11).

Inspirací a zdrojem vlastních kvalit se stane samotné dítě. Díky němu a jeho pokrokům sami posuneme své schopnosti a dovednosti v dané oblasti. Pokud tedy: budeme chtít, budeme trpěliví, budeme souzněni s dítětem, nebudeme-li prosazovat jen sebe sama, budeme-li empatičtí, eticky zaměřeni, budeme-li toužit sdílet s dítětem křehkost okamžiku pro jeho i svou budoucnost.

1.3.5 Kniha ve výchovném procesu

Kniha by měla v životě dítěte plnit různé funkce, estetickou, morální, vzdělávací, ..., měla by být nástrojem širšího rozvíjení dispozic a potenciálu každého jedince.

Vždyť skrze knihy, pokud se ve správný čas a dobře k nim přistupuje, lze poznat

celý svět. Kniha není všemocná, ale otevírá prostor pro plachtění fantazie, prostor, který není ničím nahraditelný, prostor, který může, ale nemusí být objeven.

“Má-li dítě najít vlastní vztah ke světu, a my víme, že to je jednou z nezbytností vývoje lidského subjektu v dětství, potřebuje zajisté nesmírné bohatství podnětů, potřebuje, aby do takového vztahu bylo uváděno z celé řady zorných úhlů, aby celý svět pro dítě žil v důvěrné blízkosti, tak, aby jej mohlo uchopit, a tím tento svět přibližuje sobě, přiblížit se samo jemu” (Chaloupka 1982, s. 10).

Avšak nelze svět samozřejmě poznávat pouze z knih, právě spojením s vlastní realitou je naplňováno posláním knih. Pojmenovávat dítěti to, co nelze jinak pojmenovat, než-li za účasti a pomoci knih. Bez knih by poznávání světa bylo neúplné, prvky skutečnosti by byly nazírány nesprávně, mohly by být.

“Poznávání nazíráním”, jak píše pan Chaloupka, “vytváří bezprostřední vztahy mezi nimi a čtenářem (prvky okolního světa)” (Chaloupka 1982, s. 14).

Velice důležitý je vztah slova a obrazu v dětské knize. Proto je důležité pracovat s knihou postupně (jak už bylo uvedeno), od obrázkové knihy po samotný text. Obrázkovou knihu – “s trochou nadhledu ji můžeme označit za počáteční pojítko mezi uměním slovesným a uměním výtvarným” (Strnadová, Bičíšřová, Veberová 1989, s. 27).

Obraz napomáhá porozumění slovu, v době, kdy dítě ještě není plně schopno abstrakce, učí se jí, je obraz pomocníkem na cestě fantazií, pomáhá utvářet smysl, je nástrojem představivosti.

Po obrázkových knihách by se dítě mělo seznamovat s říkadly a básněmi. Zde je velice důležitá aktivní účast dítěte, dítě nejen naslouchá, ale snaží se samo o nápodobu, využívá rytmizace a “veršované útvary, s nimiž se dítě předškolního věku setkává, vytvářejí určité vnitřní souvislosti” (Chaloupka 1982, s. 129).

“Pro citlivou hlasitou interpretaci, tzn. pochopení a přednes dětské lyriky, do níž zahrnujeme báseň i říkadlo, však je nutno zdůraznit, čím se tyto dva lyrické útvary odlišují. Lapidárně řečeno: říkadlo se říká, básnička se přednáší” (Gebhartová 2011, s. 14).

Avšak je velice tenká linie mezi odlišením jednotlivých útvarů, báseň může být také “pouze” říkána a precizně provedené řecení říkadla může někdo považovat za přednes.

Důležité je období říkadel a rytmizace nevynechávat. Přitažlivost dětské poezie není nahodilá. Díky pravidelnosti a rytmu si dítě osvojuje snáze texty, procvičuje paměť a ukotvuje si slova ve svém pochopení i schopnostech.

Dále lze využívat například slovní hříčky – jedná se o ztvárnění humoru, na slovní hříčky ovšem musí být již vypěstované předčtenářské schopnosti vyšší úrovně – využíváme spíše v pozdější předškolní době, dle individuálních pokroků a zájmů. Stejně tak rozpočítadla – zde se sice jedná o snazší útvar, o říkadlo s účelem, kdy bývá propojováno s hrami a pohybovými aktivitami. V neposlední řadě, zde je to obdobné jako u slovních hříček, je potřeba určitých dovedností, se jedná o hádanky.

“I ony, podobně jako všechna říkadla, podporují rozvoj řečových schopností a dovednost správné výslovnosti, ale současně podporují i zvědavost, logické myšlení a radost z objevu” (Gebhartová 2011, s. 20).

Poté je potřeba děti uvádět do světa prozaických textů, přibližovat tuto oblast dítěti je mnohem složitější (může se jednat o monotematické texty, texty o dětech). Tradičně se přechází k útvaru zvanému pohádka, avšak definice pohádky může být různá, může mít více významů, různé úrovně apod. Vlastní zkoumání tohoto útvaru by stačilo na samotnou práci, proto zde vnímejme pohádku ve zjednodušeném smyslu – “vyprávění s pohádkovým laděním, představuje do jisté míry celý konglomerát nejrůznějších kratších textů

soustředěných k jednomu motivu nebo kumulativní povahy, řetězovitě navazujících sémanticky osamostatněných detailů, přičemž tématický záběr takovýchto vyprávění může být velice široký – zahrnuje jak vyprávění s prvky antropomorfizace přírody, a to nejen tzv. zvířecí pohádky, nýbrž i personifikující příběhy zobrazující realitu přírody, tak vyprávění s postavami dítěti blízkými, s dětmi v jejich životě, ale i prvky fantazijní a se zdůrazněným emočním zřetelem” (Chaloupka 1982, s. 130).

Pohádka může být pro dítě stěžejní, její hlavní funkcí je “vnést smysl a řád do dětem původně nesrozumitelného, skoro chaotického světa, do světa, jemuž děti, obzvláště v době předškolní, nemohou plně rozumět” (Černoušek 1990, s. 7).

Skrze prozaické texty dovedeme dítě postupně ke kvalitní předčtenářské vybavenosti (příloha K – seznam knih vhodných pro pravidelné předčítání dětem – několik tipů).

1.3.6 Zásady práce s knihou a literaturou

“Vztah dítěte předškolního věku k slovesnému umění nebývá zcela spontánní, proto je nutno ho záměrně a plánovitě vytvářet” (Strnadová, Bičíšřová, Veberová 1989, s. 11).

Existují obecně platné zásady (a motivační prvky), které je potřeba minimálně dodržovat, jiné dle vlastních potřeb a citění. Vychází se mimo jiné z textů Strnadové a kol.:

“Dítě předškolního věku potřebuje prostředníka, který mu umožní navázat dialog s autorem a objevovat tak krásu uměleckého díla a krásu života” (Strnadová, Bičíšřová, Veberová 1989, s. 24).

Zásady, které vycházejí z tradic a zkušeností těch, kteří využívali dětskou literaturu ku prospěchu právě dětem:

- vybrat vhodně text – přemýšlet o účelu výběru textu, o návaznosti na přečtené apod. Jinak volíme pro předčítání ve volných chvílích, jiný text se nabízí pro vzdělávání v konkrétní oblasti. Vždy je nutné myslet na daný věk a schopnosti dítěte, skupiny,
- vztah ilustrace a textu – neopomíjet důležitost propojenosti obrazu a textu pro malého předčtenáře. Již obraz může být četbou,
- četnost – “opakování je matka moudrosti”, ano, jen opakováním vštípíme informace a naučíme estetickému vnímání,
- cílová skupina – citlivě promýšlet a vnímat toho, komu budeme předčítat, s respektem a skutečným zájmem,
- promýšlení a metodika – včas a s citem konat přípravy a metodické kroky,
- reflexe a sebereflexe – ohlížet se a kriticky rozebírat situaci i sebe sama,
- apod.

Při práci s knihou se nesmí opomenout motivace. Mezi stěžejní motivační prvky patří:

- využití pozitivní nálady dítěte,
- připomínání zajímavých setkání s knihou, textem,
- slovní naladění a příprava na četbu,
- zařazování poslechu vhodné hudby,
- navazování na práci s obrazovým materiálem,
- využití momentu překvapení – nová kniha, atd.,
- práce se zajímavou pomůckou,
- nadšení samotného průvodce,
- vedení dialogu a vyslechnutí přání dítěte (Strnadová, Bičíšková, Veberová, 1989, s. 30).

1.3.7 Oblasti, které by měly být obohaceny, rozvinuty či rozvíjeny u dítěte před nástupem do základní školy

Z těchto podoblastí bychom mohli zdůraznit tyto konkretizované očekávané výstupy:

- sledovat a zachytit hlavní myšlenku příběhu,
- vyslechnutý příběh převyprávět samostatně, věcně správně, popř. dokázat odhadnout, jak by mohl příběh pokračovat,
- chápat jednoduché hádanky a vtipy,
- používat jednoduchá souvětí, vyjádřit myšlenku, nápad, mínění,
- popsat situaci, událost, vyjádřit svoje pocity, prožitky,
- soustředěně poslouchat pohádku (např. vymyslet konec, jinou variantu),
- vyprávět příběh s vizuální či akustickou oporou (podle obrázků, s dopomocí otázek atd.),
- navrhnout další varianty řešení (co by se stalo, kdyby...),
- rozlišit některé jednoduché obrazné symboly, piktogramy a značky, umět je,
- používat (např. číst piktogramy, pochopit obrázkové čtení),
- rozpoznat některé grafické znaky s abstraktní podobou (např. znát některá písmena),
- sledovat očima zleva doprava,
- objevovat význam ilustrací,
- napodobit některá písmena,
- projevovat zájem o poznávání písmen a číslic, prohlížet si knihy (atlasy, encyklopedie, obrázkové knihy, leporela), znát některé dětské knihy a vyprávět o nich, informace vyhledat v encyklopediích,
- projevovat zájem o nové věci,

- pozorně poslouchat a sledovat se zájmem uměleckou produkci (např. literární, dramatickou, ...),
- vyjádřit a zhodnotit prožitky (co se líbilo a co ne, co a proč zaujalo, co bylo zajímavé, překvapivé, podnětné apod.),
- aj. (Metodický portál RVP 2012).

1.3.8 Projekty pro podporu čtenářské gramotnosti

V České republice nacházíme několik projektů, které se zabývají čtenářstvím a podporují tuto specifickou oblast.

Zaměřují se na různé věkové skupiny, a to různými aktivitami. Mezi nejznámější, s celorepublikovou působností patří:

- **Celé Česko čte dětem** – v roce 2006 Eva Katrušáková založila neziskovou organizaci Celé Česko čte dětem, která úspěšně realizuje stejnojmennou celostátní kampaň. Tato osvětová a mediální kampaň, největší svého druhu v České republice, se zaměřuje na podporu čtenářské gramotnosti dětí a mládeže, ale také na propagaci hodnotné literatury a budování pevných vazeb v rodině prostřednictvím společného čtení (Celé Česko čte dětem 2014).
- **Noc s Andersenem** – tato akce je pořádána každoročně závěrem března, kdy při příležitosti výročí narození slavného pohádkáře děti v knihovnách, ale i v dalších institucích, stráví spolu s přáteli celou noc společným předčítáním, čtením a hraním, a dospělí se i touto cestou snaží vytvářet vztah ke čtení a k literatuře (Noc s Andersenem 2010).
- **Čtení pomáhá** – díky tomuto projektu se každoročně rozdělí 10 milionů korun na dobročinné účely – kdo peníze obdrží, o tom rozhodují dětské čtenáři. Každý školák, který se zapojí do projektu, získá po úspěšném vyplnění testu kredit 50 korun, který poté putuje na jeden z nominovaných dobročinných projektů (Čtení pomáhá 2015).
- **Aj.**

Z výše uvedených je většina projektů zaměřena na čtenářskou gramotnost, tudíž

předpokládá a pracuje s více či méně utvořenými předčtenáři, čtenáři. Nejzdařilejší ve své komplexostni se jeví projekt Celé Česko čte dětem, který vyzývá právě v rodinné předčítání jakožto základu pro celý čtenářský život.

Pravidelné předčítání dětem je dnes o to důležitější, neboť nárůstem informačních technologií je tato oblast více než kdy jindy ohrožena (Celé Česko čte dětem 2014).

Takovéto a podobné výzvy nacházíme v projektech, které se snaží dostat do obecného povědomí široké veřejnosti informace o prospěšnosti předčítání, čtení a vzdělávání vůbec.

1.3.9 Rizika v rozvoji předčtenářských dovedností dítěte

Jakákoliv komunikační bariéra může nastolit nechuť k rozvoji hlubší komunikace, neboť je velmi složité komunikovat na základní úrovni, natož se pouštět do hlubších sfér. Pokud rodiče chtějí a je nastavena základní komunikační cesta, není nutné dítě ochuzovat o setkávání s knihami či tuto aktivitu předávat jiné osobě. Právě citovost při seznamování s knihami, kontakt rodič dítě, je jedním ze základních pilířů předčtenářských dovedností.

Rodiče (potažmo rodič) by mohli mít snahu zlehčit si stávající situaci tím, že nebudou určité oblasti u dítěte rozvíjet. Ale tak by tomu být nemělo. Každý by, i přes mnohé překážky, se kterými se setkává, měl být motivován touhou vychovat své dítě v osobnost, rozvinout jeho potenciál, dle svého nejlepšího vědomí i svědomí.

- **Komunikační bariéra** – základním rizikem je, že komunikační bariéra vůbec nedovolí rodiči započít rozvoj předčtenářských dovedností dítěte, že nebude vůbec schopen s dítětem komunikovat. Anebo ano, ale na základní bázi, toto souvisí s intelektem rodiny, tradicí, způsobem života, chutí překonávat překážky.

- **Povaha jazyka** – dalším rizikem může být povaha komunikačního jazyka. Jakákoliv komunikační bariéra může proces znesnadňovat, což například neumožňuje předčítání dítěti při jeho jiné činnosti. Jsem zastáncem toho, že by se všem dětem nemělo předčítat u jiné aktivity. Proces předčítání vyžaduje maximální soustředění, nejlépe kontakt, a jakákoliv jiná aktivita narušuje proces vnímání.
- **Úroveň komunikačního jazyka** – u obou stran (rodič, dítě). Lze právě prací nad knihou tento jazyk zlepšovat, lze o jeden ze způsobů rozvoje komunikace.
- **Časová náročnost** – tím, že se dítěti musí rodič plně a pravidelně věnovat, někdy se vytratí počáteční snaha, poleví se v intenzitě provádění aktivit. Někdy z časové náročnosti proces předčítání vůbec nezapočne.
- **Špatný výběr knih** – rodič neumí s knihou pracovat, neprolistuje si ji předem, nad procesem předčítání nepřemýšlí.
- **Nenavození klidné a příjemné atmosféry** – rodiči se nepodaří vytvořit příjemné, pozitivní a žádoucí klima při předčítání knih.
- **Nepostupování od nejjednoduššího ke složitějšímu** – proces poznávání není nastaven správně a nedochází k žádoucím pokrokům.
- **Nespolupráce se společností** – nedochází k poznávání a přijímání poznatků společnosti, odborníků na danou oblast, prolínání světů předčtenářství u ostatních dětí, se kterými se dítě setkává.
- **Pozdní seznámení s knihou** – nesnadné dohánět a vytvářet motivaci k takovéto aktivitě.
- **Nerespektování přání dítěte** – nevolí se forma hry a zábavy, dítě je do předčítání nuceno.
- **Podceňování vlivu rodinného prostředí** – snaha o přesun rodinných kompetencí na instituce a stát. Nízká informovanost a nezdůrazňování prorodinné politiky.
- **Přesvědčování o smyslu četby** – promarnění životní etapy dítěte, kdy se na četbu mělo nahlížet kritériem užitečnosti, dítě četbu již “nepotřebuje”.

- **Aj.**

Dále můžou procesu rozvoje čtenářské pregramotnosti bránit či jej znesnadňovat vývojové poruchy dítěte.

Ptáme se, zda mohou mít vývojové poruchy učení vliv na předčtenářskou gramotnost?

Ano, ale jen pokud bychom hovořili o tzv. předstupních vývojových poruch učení. V tom případě se můžeme zmínit např. o dyslexii. Dyslexie neboli porucha osvojování čtenářských dovedností. Je nejznámějším pojmem z celé skupiny poruch učení. Jak uvádějí starší definice i popisy poruchy, úroveň čtení je nepoměrně nižší, než bychom očekávali vzhledem k jiným schopnostem a výkonům dítěte (Zelinková 2003, s. 9).

Děti, u kterých je později diagnostikována dyslexie, mají potíže se zvládnutím porozumění textu již v předčteářském období.

Příčinou mohou být genetické mechanismy nebo drobná mozková poškození získaná nikoli v nejčasnějších, nýbrž v relativně pozdních postnatálních vývojových stádiích. Příčinou špatného čtení je však nepochybně neschopnost poznávat písmena, rozlišovat pohotově jedno od druhého, zapamatovat si je, skládat z nich slova a pak ze slov věty. Je to nedokonalá funkční souhra mozkových hemisfér. Předpokládá se, že přibližně mezi 6. a 7. rokem, kdy dítě je v první třídě, jsou všechny potřebné složky dobře vyvinuty a že harmonicky spolupracují (Matějček 1993).

V publikaci I. Tomáškové (2015) můžeme vyzrálост centrálního nervového systému (dále CNS) najít přímo jako jeden z hlavních faktorů ovlivňující rozvoj předčtenářské gramotnosti.

Zralost CNS se projevuje odolností vůči zátěži, schopností soustředit se a koncentrovat svou pozornost, emoční stabilitou a adaptabilitou. Musíme si

uvědomit, že u každého dítěte vyžívá CNS individuálně a ne všechny děti jsou v 6 letech připraveny naučit se číst a psát. Právě nevyzrállost centrálního nervového systému může být příčinou selhávání na počátku školní docházky. Je důležité, aby se se čtením nezačínalo, pokud dítě ještě není dostatečně zralé (i když už zná některá písmenka). Dochází pak k jeho přetěžování. Dítě by to mohlo odradit a pak hůře překonává počáteční problémy a odmítá číst (Tomášková 2015).

2 Čtenářská pregramotnost v prostředí dětského domova

Většina odborníků na výchovu se shoduje v názoru, že pro rozvoj osobnosti jsou nejdůležitější první čtyři roky života. V tomto období se děti, později umístěné v dětských domovech, setkávaly v rodině s emoční, sociální i kognitivní deprivací.

“Citová deprivace v raném dětství vedla k tomu, že určité psychické zaměření dítěte se jaksi “zablokovalo”, dítě je nahradilo, kompenzovalo nějakou jinou psychickou zaměřeností, většinou též emočního typu (např. agresivní zaměřeností, emoční uzavřeností, egocentrismem apod.), a “naučilo se” žít bez takového citového vztahu, obejít se bez něj” (Chaloupka 1982, s. 111).

Je tedy jasné, že děti do dětských domovů s deprivací už přicházejí. Pečovatel je ten, kdo nahrazuje rodiče a svou odborností by měl k dítěti přistupovat i jako vzdělavatel. Újma, která je dítěti ztrátou biologického rodiče způsobena, by měla být nahrazena péčí kompetentního pracovníka, který by měl být vyšším odborníkem v péči o dítě. Je-li tomu tak vždy, zůstává otázkou.

Pokud děti žijí v dětských domovech, jedná se o úkol pro pečující osoby. Právě tyto osoby by měly usilovat o výchovu chápacích předčtenářů, s chutí objevovat texty, příběhy a svět fantazie, nastartovat a připravit dítě ke vzdělávání skrze texty a svou přítomnost a blízkost.

2.1 Diagnostika čtenářské pregramotnosti v dětském domově

Pečovatel v dětském domově by měl poznat děti, o které pečuje, pro práci týkající se předčtenářství vždy posoudit aktuální situaci u jednotlivých dětí, s nimiž pracuje, a to znovu a znovu. Čím častěji se k znovuposuzování vrátí, tím lépe. Jedná se o komplexní proces, jehož cílem je poznávání, posuzování a hodnocení vzdělávacího procesu. Stejně jako by se měl zamýšlet nad sebou

samým, nad vlastním vztahem ke knize, k tomu, jak chce a umí v této oblasti pracovat.

To jsou důvody (mimo jiné), proč děti v dětském domově diagnostikovat, úzce pro předčtenářství. Proto, abychom co nejlépe zabezpečili potřeby dítěte. Bez poznání dítěte mu těžko budeme oporou. Vycházíme z toho, jaké dítě je, co už umí a zná. Je důležité stanovit si výchozí bod společné cesty. Pokud se chceme podílet na uspokojování vývojových potřeb dítěte a aktivně zasahovat do jeho rozvoje, je nezbytné, abychom se v jeho potřebách a možnostech více orientovali (Bednářová, Šmardová 2015).

Ve většině dětských domovech existuje řada materiálů, které pomáhají pečovateli správně diagnostikovat vývoj dítěte v různých oblastech (motorika, grafomotorika, kresba, zrakové vnímání a paměť, vnímání prostoru, vnímání času, řeč, základní matematické představy, sebeobsluha aj.). Pro tyto účely nám zde může být předlohou kniha Diagnostika dítěte předškolního věku – Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let od autorek Bednářové a Šmardové (2015).

Nejvhodnější je samozřejmě používat diagnostiku individualizovanou – jedná se o typ diagnostiky, kdy se neužívá žádné srovnání, ale sleduje se postup a dosažená úroveň za určitý časový úsek. Je předpokladem pro pozitivní motivaci a k dalšímu snažení, rozvoji. Je velmi potřebná u méně úspěšných nebo jakýmkoliv způsobem hendikepovaných a znevýhodněných dětí. Správně stanovená diagnóza může předejít vzniku možných problémů ve vývoji (Zelinková 2001).

V návaznosti na diagnostiku předčtenářské gramotnosti bychom z této knihy (Diagnostika dítěte předškolního věku) mohli využít diagnostiku schopností sluchového vnímání a paměť, a to konkrétně oblast naslouchání a vnímání rytmu. Dále pak řečové dovednosti a následně schopnosti zrakového vnímání. Pokud bychom chtěli podrobněji diagnostikovat předčtenářství, je dobré využít čtenářská kontinua. Ta nám slouží jako nástroj pro diagnostiku a monitorování

vývoje. Dále nám může posloužit jako zdroj informací a podkladů pro další plánování výchovně-vzdělávacího procesu.

Dále nám pedagogická diagnostika pomůže, jak rozvíjet dílčí schopnosti dítěte ve vzdělávacím procesu. A to zejména doporučení pro rozvoj dítěte mimo dětský domov (mateřská škola apod.) nebo pro doporučení pro vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně (Bednářová, Šmardová 2007).

Jak uvádí Tomanová (2006) ve své publikaci, rozlišujeme dva druhy diagnostikování:

- **Neformální** – jedná se o průběžné diagnostikování. Pedagog ho činí stále a spontánně. Při práci s dětmi zjišťuje přítomnost jevů v procesech spjatých se vzděláváním, posuzuje projevy různého charakteru a pohotově rozhoduje o dalším postupu, řeší vzniklou situaci.
- **Formální** – je to jasně vymezené, plánované diagnostikování. Má předem dohodnutou formu, metodu, pravidla evidence dat. Výsledky předem připraveného diagnostikování jsou přesně evidovány a posléze zpracovány, posouzeny a vyhodnocovány. Pedagogický zásah tedy probíhá až s časovým odstupem (Tomanová 2006).

Pro potřeby diagnostiky v oblasti čtenářské pregramotnosti je vhodnější neformální diagnostikování, které se provádí nepřetržitě, a to za využití metody: pozorování – jedna z nejdůležitějších technik při hodnocení pedagogické reality. Pozorování nám slouží k systematickému sledování a zaznamenávání projevů dítěte. Na základě toho pak můžeme rozhodnout o optimálním vedení dítěte (Zelinková 2001).

Existuje několik druhů pozorování, která nám pomohou správně diagnostikovat vývoj dítěte v dětském domově. Pro účely diagnostiky předčtenářské gramotnosti vycházíme z myšlenek Tomanové (2006), ta nabízí: extrospekci – pozorování druhých osob, děje se zpravidla v přirozeném prostředí (dětský domov), přímé pozorování – mezi pozorovatelem a pozorovaným jedincem není

prostředník, dlouhodobé pozorování – vztahuje se k určitému delšímu časovému prostoru, strukturované pozorování – vždy se řídí předem připraveným schématem. Pozornost je soustředěna na konkrétní cíle. Při strukturovaném pozorování se opíráme o připravený systém záznamů, proto sledujeme záměrně jen kategorie v něm určené.

Další metodu, kterou pečovatel využívá, je rozhovor – obsahem rozhovoru mohou být otázky (uzavřené, polozavřené, otevřené) a odpovědi. Rozhovor může být strukturovaný nebo nestruturovaný. Souvisí to s přípravou otázek. Buď je máme připravené, nebo se jedná spíše o vyprávění. Z rozhovoru je důležité poznamenat důležité momenty a především závěry, které pečovateli a dalším pracovníkům mohou pomoci v další pedagogické a výchovné činnosti.

Důležitá je i anamnéza – její pomocí získáváme takové informace z uplynulého života dítěte, které mohou přispět k objasnění současného stavu.

Lze i čerpat z analýzy výsledků činností – v dětském domově se vztahuje tato metoda nejčastěji k rozboru kresby dítěte, či pedagogická dokumentace – zahrnuje materiály, které charakterizují instituci i vlastní práci s dítětem (Tomanová 2006).

Jistě by se daly vysledovat i jiné metody či techniky užívané k poznání dítěte. Pro nás to postačí výše zmíněné. Je na každém pečovateli, jakým způsobem bude s daným dítětem pracovat.

2.2 Pečovatel v dětském domově

Pečovatel – pedagogický pracovník je rodič a vzdělavatel v jednom, měl by být schopen využívat privilegia a možnosti, které skýtá intenzivní styk s dítětem, který umožňuje právě náhrada za rodiče, zároveň by měl být schopen využívat i své vzdělání ku prospěchu rozvoje dítěte. Být “rodič – vzdělavatel”.

Obecně by měl pečovatel v dětech jemu svěřených rozvíjet předčtenářské

dovednosti, lásku k četbě i slovu, schopnost soustředit se, vnímat čtené, verbálně se vyjadřovat, popisovat okolní svět. Obohacovat paměť, posilovat tím vlastní sebevědomí, poznání, schopnost vyjádřit myšlené. Formováním předčtenářských dovedností, at' už poslechem či obrázkovým čtením, rozvíjet řeč, představivost, v neposlední řadě prosociální dovednosti.

Individuálně i ve skupinách se zaměřovat na každodenní předčítání, a to nejen při večerním předčítání – dle individuálních potřeb jednotlivých dětí, dle své vůle.

Mladším dětem denně předčítat před spaním, případně při popoledním odpočinku. Na tuto aktivitu mohou navazovat pedagogické činnosti vycházející ze čteného textu (pracovní listy, výuka porozumění čteného, výtvarná činnost, ...). Nebo jen jako rodič mluvit, rozebírat, být v kontaktu nad knihou.

U celé skupiny zkusit vytvořit a vycházet z plánu četby, včetně návaznosti na roční období, zvyky a tradice, avšak vždy ruku v ruce s přáním skupiny dětí, které je předčítáno. Pečovatel by měl být schopen citlivě vyhodnotit zájmy skupiny tak, aby četba nebyla povinností, ale zábavou přinášející výše zmíněná pozitiva. Stejně tak zájmy jedinců.

Výstupy

Společně s dětmi by měl pečovatel dbát zejména o:

- schopnost určit kladné a záporné hrdiny,
- přenášet morální ponaučení,
- zkoušet dokončovat příběhy,
- rozlišovat intenzitu zvuku,
- pracovat správně s hlasem a intonací,
- nechat se vtáhnout do děje,

- učit se chápat humor,
- vést ke schopnosti porovnávat situace a přenášet slyšené do běžného života,
- učit se správně a kultivovaně recitovat,
- soustředit se na poslech,
- na konkrétních textech poznávat životní moudrost,
- rozvíjet vyjadřování,
- vést ke schopnosti vyjádřit náladu a citové rozpoložení,
- umět využívat říkadla při hrách a vhodných situacích,
- pohybově i slovně charakterizovat postavu,
- přiměřeně improvizovat,
- vést děti k vnímání krásy slova a citovému prožívání při předčítání,
- apod.,

a to vše nenásilně, hravě.

Aktivity, které vedou k podpoře čtenářské pregramotnosti dětí, by měl pečovatel uskutečňovat v různých činnostech během dne. Využívat i prvky dětského přednesu, zpěvu, při hrách zapojovat knihy nejen jako hračky, ale i jako průvodce hrami, využívat říkadla, básně, rozpočítadla, říkadla s pohybem; při cvičeních opět využívat říkadla, rozpočítadla, písně – rytmické cítění; při pobytu v přírodě opět vidět svět skrze říkadla, pranostiky, přirovnání, čtení venku má nezastupitelné místo: “Když děti uslyší šumění lesa, uvidí veverku, datla, pozorují mravence a mnoho dalších jevů, je to dobrá příprava k poslechu textů s přírodní tematikou” (Strnadová, Bičíšřová, Veberová 1989, s. 37).

Před spaním a odpočíváním je předčítání tím největším darem, skrze text se lze dostat do světa fantazie.

Pečovatel by měl být schopen skrze literaturu pronikat i do jiných oblastí výchovy a vzdělávání – posuzovat znovu a znovu aktuální situaci ve stavu dítěte a dětské skupiny.

2.3 Rizika rozvoje předčtenářských dovedností dítěte v dětském domově

I v dětském domově samozřejmě platí obecná rizika v rozvoji předčtenářských dovedností dítěte:

- **Komunikační bariéra** – základním rizikem je, že komunikační bariéra vůbec nedovolí pečovateli započít rozvoj předčtenářských dovedností dítěte, že nebude vůbec schopen s dítětem komunikovat. Anebo ano, ale na základní bázi, toto souvisí s intelektem pečovatelů, tradicí, způsobem života, chutí překonávat překážky.
- **Povaha jazyka** – dalším rizikem může být povaha komunikačního jazyka. Jakákoliv komunikační bariéra může proces znesnadňovat, což například neumožňuje předčítání dítěti při jeho jiné činnosti. Jsem zastáncem toho, že by se všem dětem nemělo předčítat u jiné aktivity. Proces předčítání vyžaduje maximální soustředění, nejlépe kontakt, a jakákoliv jiná aktivita narušuje proces vnímání. Leda, že dítě nemůže při poslechu odpočívat se zavřenýma očima, touží udržovat oční kontakt. To ano.
- **Úroveň komunikačního jazyka** – u obou stran (pečovatel, dítě). Lze právě prací nad knihou tento jazyk zlepšovat, lze o jeden ze způsobů rozvoje komunikace.
- **Časová náročnost** – tím, že se dítěti musí pečovatel plně a pravidelně věnovat, někdy se vytratí počáteční snaha, poleví se v intenzitě provádění aktivit. Někdy z časové náročnosti proces předčítání vůbec nezapočne.
- **Špatný výběr knih** – pečovatel neumí s knihou pracovat, neprolistuje si ji předem, nad procesem předčítání nepřemýšlí.
- **Nenavození klidné a příjemné atmosféry** – pečovateli se nepodaří vytvořit příjemné, pozitivní a žádoucí klima při předčítání knih.

- **Nepostupování od nejjednoduššího ke složitějšímu** – proces poznávání není nastaven správně a nedochází k žádoucím pokrokům.
- **Nespolupráce se společností** – nedochází k poznávání a přijímání poznatků společnosti, odborníků na danou oblast, prolínání světů předčtenářství u ostatních dětí, se kterými se dítě setkává.
- **Pozdní seznámení s knihou** – nesnadné dohánět a vytvářet motivaci k takovéto aktivitě.
- **Nerespektování přání dítěte** – nevolí se forma hry a zábavy, dítě je do předčítání nuceno.
- **Podceňování vlivu prostředí dětského domova** – snaha o přesun kompetencí na jiné instituce a stát. Nízká informovanost.
- **Nevyužívání vztahu obrazu a textu v knize** – nerespektování důležitosti tohoto propojení.
- **Přesvědčování o smyslu četby** – promarnění životní etapy dítěte, kdy se na četbu mělo nahlížet kritériem užitečnosti, dítě četbu již “nepotřebuje”.
- **Aj.**

Avšak při práci se skupinou dětí můžeme objevit i rizika specifická (tato rizika jsou i na pomezí, mohou se objevit i v rodině, těžko oddělovat):

- **Nevzdělanost pečovatele** – případně nechť rozvíjet čtenářskou pregramotnost dětí.
- **Neznalost literatury pro děti** – neznalost správných postupů, přístupů a literárních textů.
- **Nevyužívání informačních zdrojů** – absence sebevzdělávání či nízká úroveň sebevzdělávání.
- **Absence sebereflexe** – nebo nízká úroveň.
- **Nekultivování svých řečových a vyprávěcích schopností** – návaznost na sebereflexi.

- **Chybná metodika** – příprava pečovatele je velmi důležitá.
- **Chybné využití textů pro skupinu či individuální působení** – záměna, neposloupnost, nenávaznost na aktivity apod.
- **Mentorování** – pouze vzdělavatelský postoj k dětem a knize, absence fyzického kontaktu.
- **Nezařazování aktivit, které přímo či nepřímo podporují předčtenářské dovednosti.**
- **Apod.**

Může se stát, že i přes veškeré snahy pečovatele, i přes minimalizaci zmíněných rizik, se záměr ku prospěchu dané věci nepodaří.

“Příčiny mohou být různé, je třeba se nad nimi zamyslet a nenechat se neúspěchem odradit” (Strnadová, Bičíšřtřová, Veberová 1989, s. 26).

Důvody nezdaru mohly být různé: od náročnosti textu až po zvolené prostředí.

Takovou zkušenost je dobré brát pozitivně, čerpat z ní jakožto ze zdroje ponaučení a využít ji (neopakovat) při další činnosti s dítětem, skupinou dětí.

3 Vlastní výzkum

3.1 Cíle, výzkumné otázky a metody výzkumu

Děti z dětských domovů nemají žádné anebo velmi malé zkušenosti s předčítáním v původní rodině, potažmo kojeneckém ústavu. Jsou většinou z čtenářsky nepodnětného prostředí. Cílem výzkumu diplomové práce bylo popsat danou situaci, zmapovat četnost a způsob předčítání v dětských domovech a uvést možnost podpory těchto dětí – pomoci utvářet čtenářsky podnětné prostředí v dětských domovech. Nejen okrajově dochází k porovnávání této četnosti a způsobu předčítání v dětských domovech s prostředími rodinnými.

3.1.1 Cíle

Na základě poznatků z teoretické části byly stanoveny tyto cíle:

1. Zjistit, zda a jak často se dětem předčítá (v dětském domově, rodině).
2. Zjistit, zda pečovatelé a rodiče přikládají význam čtení dětem.
3. Zjistit, zda pečovatelé a rodiče chápou pojem předčtenářská gramotnost, a jak v jejich prostředí pracují na jejím rozvoji.
4. Objevit, jak pečovatelé a rodiče pracují s knihou, jaké další aktivity provozují k rozvoji předčtenářství.
5. Objevit, jak moc jsou rodiče a pečovatelé informováni o dané oblasti, co požadují.

3.1.2 Výzkumné otázky a hypotézy

Pro potřeby výzkumného šetření byly položeny základní výzkumné otázky:

Je prostředí dětských domovů čtenářsky méně podnětné než prostředí rodiny?

Existují odlišnosti ve způsobu podpory předčtenářských dovedností dětí v dětském domově a rodině?

Z výzkumných cílů vyplývají a byly formulovány hypotézy:

Lze předpokládat, že prostředí dětských domovů je čtenářsky méně podnětné než prostředí rodin, existují rozdíly.

Lze se domnívat, že i způsob předčítání v dětských domovech a rodinách je odlišný, má tudíž jiný dopad na dítě, kterému je předčítáno.

3.1.3 Metody výzkumu

Výzkumné šetření je založeno na kvalitativních metodách výzkumu – dotazníkovém šetření (kvantitativně-kvalitativní) a nestrukturovaných rozhovorech.

Dotazníky pro rodiče a pečovatele v dětských domovech mají odlišnou podobu. Některé otázky jsou shodné, jiné odpovídají roli, kterou respondent zastává. Objevují se otevřené i uzavřené otázky, na které poté plynule navazují další zjištění vycházející z nestrukturovaných rozhovorů. Otevřené otázky i proto, aby nebyly podsouvány konkrétní odpovědi a aby se rozhovorem mohlo na odpovědi z dotazníku plynule navázat.

Ne všichni, kteří vyplnili dotazník, byli podrobeni i nestrukturovanému rozhovoru, avšak i tuto část výzkumu absolvovalo 15 pečovatelů dětských domovů a 17 rodičů dětí předškolního věku.

3.2 Vlastní výzkum

3.2.1 Charakteristika výzkumného vzorku

Dotazníkové šetření bylo realizováno ve dvou skupinách respondentů. První skupinou byli rodiče dětí předškolního věku Ústeckého kraje (rodiče dětí

navštěvujících několik mateřských škol na Mostecku). Otázky v dotazníku byly formulovány tak, aby co nejlépe vystihovaly odpovědi vedoucí ke stanoveným cílům.

Druhou skupinou byli pečovatelé z dětských domovů Ústeckého kraje. Pečovatelé byli dotazováni také tak, aby co nejlépe formulovali odpovědi vedoucí ke stanoveným cílům.

Nestrukturované rozhovory byly vedeny napříč skupinami respondentů. Byly uskutečňovány jak s rodiči dětí předškolního věku Ústeckého kraje – nejvíce s rodiči Mostecka, tak s pečovateli dětských domovů Ústeckého kraje.

3.2.2 Organizace výzkumu

Dotazníkové šetření probíhalo od září do října 2016. Rodičům dětí předškolního věku byl dotazník předáván osobně nebo skrze učitelky mateřských škol, případně emailovou poštou po předchozí domluvě. Pečovatelům dětských domovů byl dotazník předáván osobně nebo odesílán emailovou poštou.

Rozhovory probíhaly po vzájemné dohodě, a to osobně. Rozhovorů se zúčastnilo 17 rodičů dětí předškolního věku a 15 pečovatelů dětských domovů. Rozhovory byly nestrukturované, neboť díky této formě se člověk dokáže dostat hlouběji do problematiky, není svazován strukturovanými a předem danými otázkami, samotné otázky a reakce vyvstávají na místě (po důkladné přípravě), přičemž tazatel stále dbá, aby směřoval ke stanoveným cílům.

3.2.3 Dotazníkové šetření mezi pečovateli dětských domovů

Dotazníky, které byly určeny pečovatelům dětských domovů Ústeckého kraje, jejichž účelem bylo zjistit, zda rozvíjí předčtenářskou gramotnost dětí a jakým způsobem, ale například také, jak využívají knihy ve výchovně-vzdělávacím procesu, nebo jak jsou v dané oblasti informováni, byl složen z níže uvedených otázek. Byly osloveny dětské domovy Ústeckého kraje, vrátilo se 25 vyplněných

dotazníků.

Výsledky odpovědí z dotazníkového šetření – pečovatelé dětských domovů

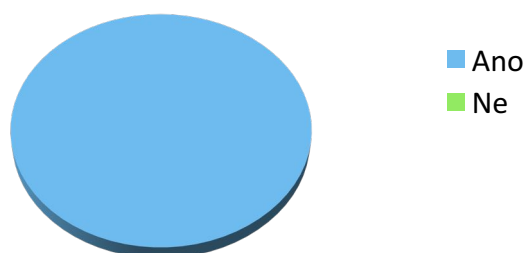
Otázka č. 1: Jaká je Vaše pozice v zařízení?

Pouze jedna odpověď nebyla uvedena jako PEČOVATEL/KA (ať už tuto profesi nazývali jako vychovatel či jinak, smyslem zůstala výchovná péče o děti), v jednom dotazníku byla odpověď ŘEDITELKA (přičemž z dalších odpovědí bylo zřejmé, že taktéž přímo pečující o děti).

Otázka č. 2: Čtete dětem?

Všichni respondenti zde odpověděli, že ANO, že dětem předčítají.

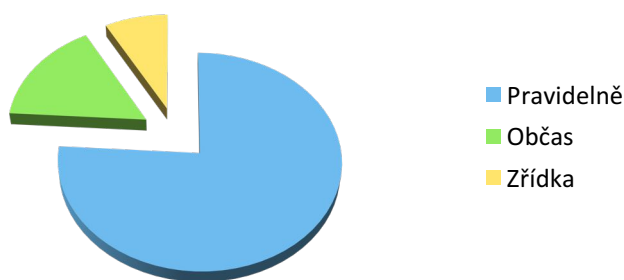
Tento výsledek lze brát jako velmi pozitivní, avšak s pozdějším ohledem na vedené rozhovory nebude tak jednoznačný a pouze pozitivní. Z rozhovorů vyplynou další skutečnosti a pochybnosti. Procentuální zastoupení výsledků lze sledovat v Grafu č. 1.



Graf 1: Předčítání v dětských domovech

Otázka č. 3: Pokud ano, jak často?

Respondenti mohli vybírat ze čtyř odpovědí. Nejčastější odpovědí bylo to, že pečovatelé čtou dětem ČASTO (někteří doplnili, že PRAVIDELNĚ) – 19 odpovědí. Poté se objevila odpověď OBČAS – 4x. ZŘÍDKA se vyskytlo 2x a NIKDY se neobjevilo. Procentuální zastoupení odpovědí je nastíněno v Grafu č. 2.

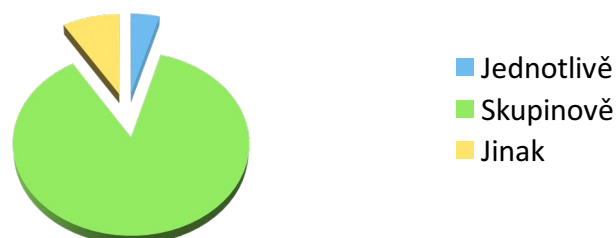


Graf 2: Četnost předčítání v dětských domovech

Otázka č. 4: Pokud ČASTO či OBČAS, čtete skupině více dětí, anebo jednotlivě?

Respondentům byly nabízeny tři odpovědi. KAŽDÉMU DÍTĚTI ZVLÁŠTĚ – tuto odpověď volil pouze 1 respondent. SKUPINĚ VÍCE DĚTÍ – vybralo 20 respondentů. A JINÝM ZPŮSOBEM volili 2 respondenti, přičemž uváděli, že velké děti čtou malým dětem a i obráceně, jakožto nácvik čtení. Procentuální zastoupení výsledků lze sledovat v Grafu č. 3.

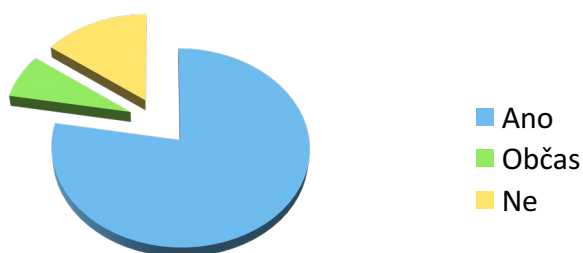
Tento výsledek není jednoznačně pozitivní ani negativní, lze kladně hodnotit, že se dětem vůbec předčítá. Chybí zde individuální přístup, o kterém se v této práci hovoří a možnost navození intimity a přesahu do dalších oblastí, který je možný pouze v péči tváří v tvář bez skupinového působení. Nešťastné se jeví předčítání dětmi, kde jsou násobena rizika rozvoje předčtenářských dovedností dětí, lze užít jako jednu z podpůrných aktivit, avšak nikdy ne jako jediný nástroj setkávání dítěte s knihou a předčítáním.



Graf 3: Individuální či skupinové předčítání v dětských domovech

Otázka č. 5: Pracujete i jinak s knihami?

Zde bylo vybíráno ze tří opovědí. Ve většině, a to u 21 odpovědí, bylo ANO. U 2 odpovědí OBČAS. NE nevybral nikdo a u 2 odpovědí nebyla tato otázka zodpovězena. Procentuální zastoupení výsledků lze sledovat v Grafu č. 4.

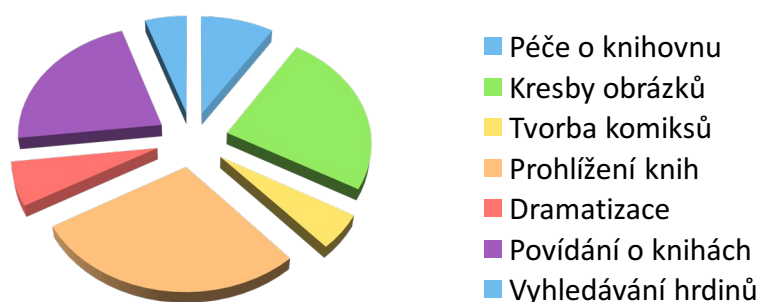


Graf 4: Práce s knihami v dětských domovech

Otázka č. 6: Pokud ANO či OBČAS, jakým způsobem?

Objevily se rozmanité odpovědi. Z 23 respondentů bylo nejčastěji uváděno toto: péče o knihovnu, kresby obrázků, tvorba komiksů, prohlížení knih, dramatizace, povídání si o knihách či vyhledávání hrdinů. Kvantitativní vyjádření odpovědí shrnuje Graf č. 5.

Je zřejmé, že se pečovatelé v dětských domovech snaží pracovat s knihami a určitým způsobem rozvíjet čtenářskou pregramotnost dětí. Jak úspěšně či systematicky zůstává otázkou pro rozhovory a zamýšlení se.

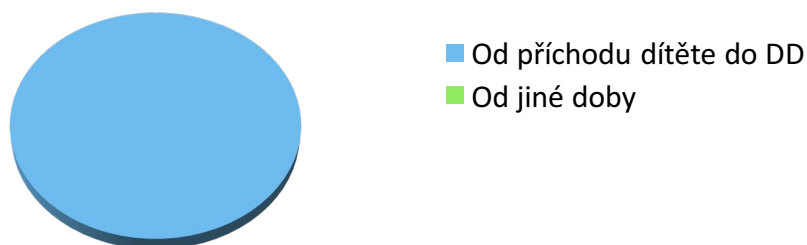


Graf 5: Způsob práce s knihami a texty v dětských domovech

Otázka č. 7: Od kolika let věku dětí se snažíte pracovat s knihou, předčítat?

Všichni respondenti se shodli na tom, že se snaží číst dítěti od doby, kdy do dětského domova přijde, případně zajistit, aby předčítaly ostatní děti. Někteří doplňovali vlastní text, např.: “od gumové knihy až po encyklopedii”. Procentuální zastoupení výsledků lze vyčíst v Grafu č. 6.

Z výše uvedeného je vítáno to, že se neodkládá četba dětem, že se tato aktivita volí ihned po přijetí dítěte do zařízení.

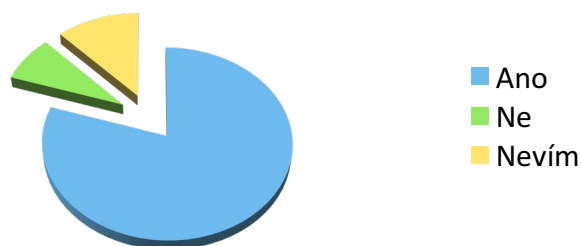


Graf 6: Prvotní věk pro předčítání v dětských domovech

Otázka č. 8: Existuje ve Vašem zařízení systematická podpora předčtenářské gramotnosti?

Respondenti mohli volit ANO, NE, NEVÍM. ANO volilo 20 dotazovaných, NE 2 tázání a 3 zvolili NEVÍM. Procentuální zastoupení výsledků lze sledovat v Grafu č. 7.

Většina tedy zřejmě zná termín předčtenářská gramotnost a ví, zda je či ne tato oblast podporována. Z dalších odpovědí vyplývá, že ví i to, jakým způsobem.



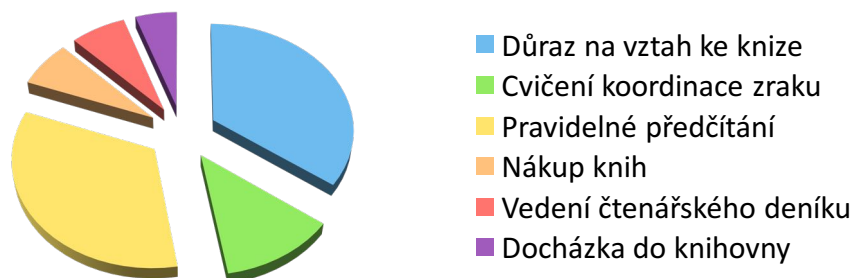
Graf 7: Systematická podpora předčtenářské gramotnosti v dětských domovech

Otázka č. 9: Pokud ano, jakým způsobem je tato oblast podporována?

20 respondentů vypisovalo různé odpovědi, níže uvedené se opakovaly: důraz na vztah ke knize, cvičení koordinace zraku, pravidelné předčítání, nákup knih, vedení čtenářského deníku, docházka do knihovny.

Kvantitativní vyjádření odpovědí shrnuje Graf č. 8.

Odpovědi, které by se vymykaly celku, byly jedinečné a neatřelé, se neobjevovaly.

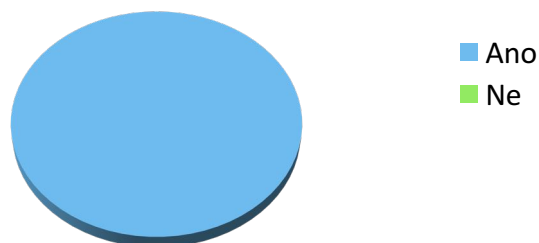


Graf 8: Způsob podpory předčtenářské gramotnosti v dětských domovech

Otázka č. 10: Má Vaše zařízení dětskou knihovnu?

Na tuto otázku všichni dotazovaní odpověděli, že ANO – knihovnu mají. Procentuální zastoupení výsledků lze sledovat v Grafu č. 9.

Tato informace je velmi pozitivní, zůstává otázkou, jakých kvalit a jak je využívána. Pozitivní však je, že nikde nechybí.

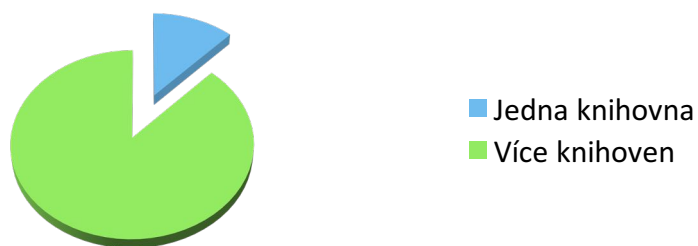


Graf 9: Výskyt knihoven v dětských domovech

Otázka č. 11: Existuje jedna knihovna pro celé zařízení, anebo je více menších?

Zde jde již o upřesnění předchozí odpovědi. Respondenti mohli vybírat ze dvou odpovědí: JEDNA KNIHOVNA, VÍCE KNIHOVEN. Přičemž mohli uvést KOLIK knihoven mají. 22 respondentů odpovědělo, že mají VÍCE KNIHOVEN, někteří (18) doplnilo slovně, např. “že mají 6 domácích knihovniček + osobní knihy dítěte”. 3 respondenti vyplnili, že mají JEDNU KNIHOVNU. Procentuální zastoupení výsledků lze sledovat v Grafu č. 10.

Zde je velice příznivé, že je zvýšen individuální přístup v možnosti přístupu ke knize jako takové. Více knihoven a péče o ně v menší skupině je žádoucí, osobní knihovničky dětí naprostým přínosem.



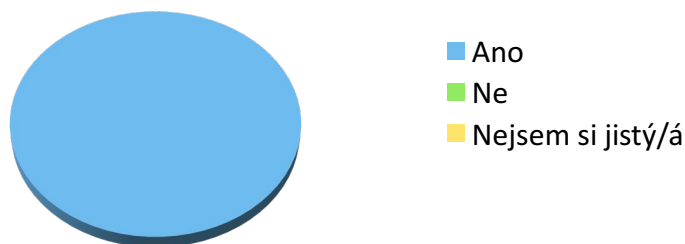
Graf 10: Formy knihoven v dětských domovech

Otázka č. 12: Máte možnost rozhodovat o pořizování knih a dalších materiálů?

Zde se volilo ze tří odpovědí: ANO, NE, NEJSEM SI JISTÝ/Á. Všech 25 respondentů uvedlo, že ANO, někteří doplnili, že mají aspoň spolurozhodovací či poradní právo (11).

Respondenti mohli ještě uvést JAKÝM ZPŮSOBEM, tuto možnost však nikdo nevyužil. Procentuální zastoupení výsledků lze sledovat v Grafu č. 11.

Je zásadní, aby se všichni pečovatelé mohli podílet na výběru knih, možnost i práce s nimi, přístupu a způsobu vedení knihoven a dalších podpůrných oblastí.

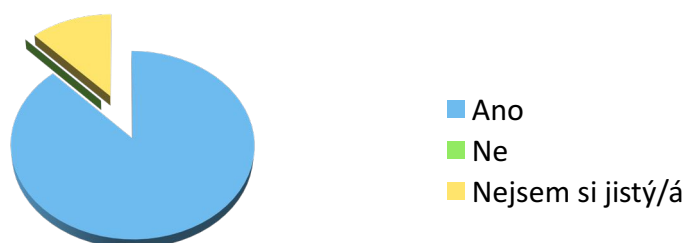


Graf 11: Rozhodovací kompetence v přístupu k novým knihám v dětských domovech

Otázka č. 13: Jsou Vám známy možnosti podpory předčtenářské gramotnosti u dětí?

Zde se dalo volit mezi třemi odpověďmi. ANO uvedla většina, a to 22 respondentů. NE nikdo a NEJSEM SI JISTÝ/Á uvedli 3 respondenti. Procentuální zastoupení výsledků lze sledovat v Grafu č. 12.

Z rozhovorů později vyplývá, že anonymnost dotazníků dovoluje určité zkreslení odpovědí, že skutečnost není až tak jednoznačná.



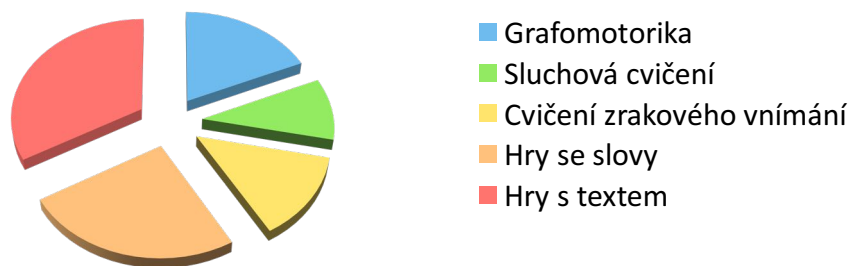
Graf 12: Povědomí o možnostech podpory předčtenářské gramotnosti v dětských domovech

Otázka č. 14: Pokud ano, jaké doprovodné aktivity vykonáváte?

Z 22 odpovědí se nejčastěji objevovaly tyto doprovodné aktivity: grafomotorika, sluchová cvičení, cvičení zrakového vnímání, hry se slovy, hry s textem. Kvantitativní vyjádření odpovědí shrnuje Graf č. 13.

Z odpovědí zcela neplyne, že respondenti mají skutečně kvalitní povědomí o možnostech podpory předčtenářské gramotnosti dětí. Informovanost a osvěta

je na místě.

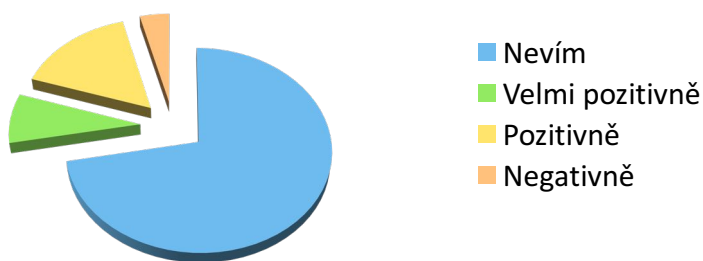


Graf 13: Aktivity podporující čtenářskou pregramotnost v dětských domovech

Otázka č. 15: Ocenil/a byste vyšší informovanost a podporu v oblasti čtenářské pregramotnosti?

U této odpovědi jednoznačně převažovalo NEVÍM – 18 respondentů. VELMI POZITIVNĚ volí 2 respondenti. POZITIVNĚ – 4 respondenti. NEGATIVNĚ – 1 respondent. Procentuální zastoupení výsledků lze sledovat v Grafu č. 14.

Je zřejmé, že v této oblasti respondenti tápou a nejsou si jisti, zda se chtějí o dané oblasti více dovídat, otázkou zůstává, zda se nad danou problematikou již zamýšleli, nebo tak budou teprve činit a na sobě pracovat.



Graf 14: Vnímání informovanosti a podpory v oblasti čtenářské pregramotnosti

Otázka č. 16: V čem konkrétně?

15 respondentů odpověď vůbec nevedlo, což doplňuje výše zmíněné. Že daná oblast není pro respondenty jednoznačná a snadno uchopitelná.

Někteří se shodli na tom, že současní vzdělání pečovatelé nemají kvalitní didaktické znalosti z dané oblasti, že literární výchova je v posledních letech opomíjena.

Otázka č. 17: Vzděláváte se v dané oblasti, snažíte se o sebezlepšování v dovednostech, které vedou k podpoře čtenářské pregramotnosti (= předčtenářské gramotnosti) dětí?

Přesto více jak polovina respondentů – 19 – uvedla, že ANO, že se v dané oblasti vzdělávají. 6 uvedlo OBČAS. NE nevybral nikdo. Procentuální zastoupení výsledků lze sledovat v Grafu č. 15.

Na doplňující otázku JAKÝM ZPŮSOBEM? odpověděl pouze 1 respondent, a to SAMOSTUDIEM.



Graf 15: Vzdělávání v oblasti předčtenářské gramotnosti

3.2.4 Dotazníkové šetření mezi rodiči dětí předškolního věku

Dotazníky, které byly určeny rodičům dětí předškolního věku Ústeckého kraje, jejichž účelem bylo zjistit, zda rozvíjí předčtenářskou gramotnost dětí a jakým způsobem, ale například také, jak jsou v dané oblasti informováni a zda je povědomí o důležitosti předčítání a práce s knihou vysoké či nikoliv, byl složen z níže uvedených otázek. Byly osloveni rodiče dětí předškolního věku Ústeckého kraje (rodiče dětí navštěvujících několik mateřských škol na Mostecku) – osloveno bylo více rodičů, vrátilo se 30 vyplněných dotazníků.

Výsledky odpovědí z dotazníkového šetření

Otázka č. 1: Kolik máte dětí v předškolním věku?

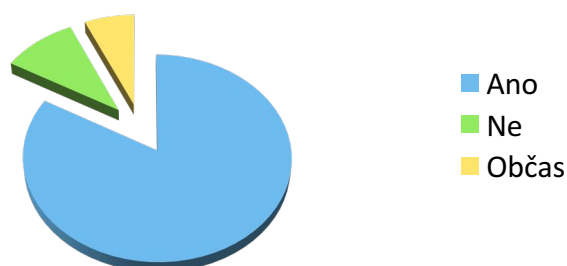
Na tuto otázku odpověděli všichni respondenti. Celkem měli 45 dětí v předškolním věku. Což je již početná skupina sloužící požadavkům výzkumu.

Otázka č. 2: Předčítáte dítěti, dětem před spaním?

25 respondentů zde odpovědělo, že ANO, že dětem předčítají.

2 respondenti, že OBČAS a 3 respondenti, že NE, že dětem nepředčítají.

Tento výsledek lze brát jako pozitivní, avšak již zde je vidět určité procento nepředčítajících rodičů. Procentuální zastoupení výsledků lze sledovat v Grafu č. 16.



Graf 16: Předčítání v rodinách

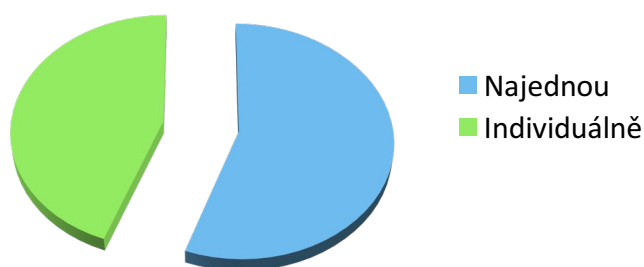
Otázka č. 3: Pokud ANO či OBČAS, čtete všem dětem najednou, anebo jednotlivě?

Zde se odpovědi lišily u rodičů, kteří měli pouze jedno dítě, tam se předčítalo jen jemu – 18 respondentů. 5 respondentů, kteří měli více dětí, odpovídalo, že čte najednou všem dětem. 4 respondenti pak, že se snaží o individualizovanou četbu, avšak ne vždy se daří plány uskutečnit. Všichni respondenti zde odpověděli, že ANO, že dětem předčítají.

Tento výsledek lze brát jako velmi pozitivní, avšak s pozdějším ohledem na

vedené rozhovory nebude tak jednoznačný a pouze pozitivní. Z rozhovorů vyplynou další skutečnosti a pochybnosti. Procentuální zastoupení výsledků lze sledovat v Grafu č. 17.

Je zřejmé, že předčítání a práce s knihou u jednoho potomka je snazší, u více dětí se musí volit mezi způsoby dle aktuální situace, což může mnohé rodiče od předčítání odradit.

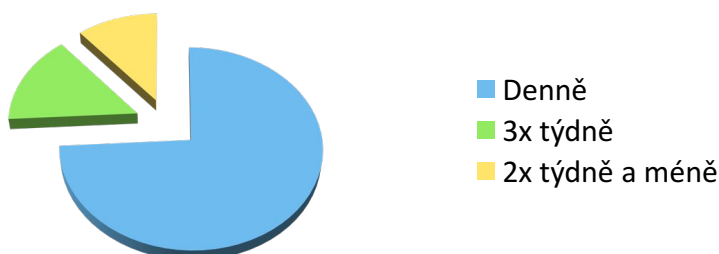


Graf 17: Individuální či skupinové předčítání v rodinách

Otázka č. 4: Jak často dětem předčítáte?

20 respondentů uvedlo, že předčítají DENNĚ, 4 respondenti – aspoň TŘIKRÁT TÝDNĚ, 3 respondenti – DVAKRÁT TÝDNĚ A MÉNĚ. Procentuální zastoupení výsledků lze pozorovat v Grafu č. 18.

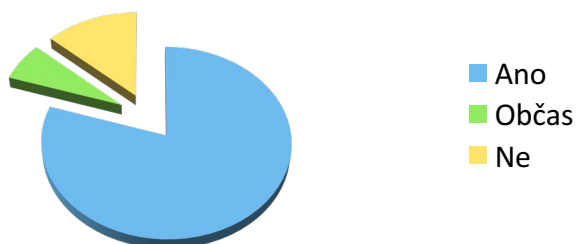
Z výše uvedeného plyne, že se rodiče snaží spíše denně předčítat, považují čtení jako denní rituál. Otázkou zůstává kvalita dané aktivity. Dotazníkovým šetřením toto nebylo zjišťováno.



Graf 18: Četnost předčítání v rodinách

Otázka č. 5: Pracujete i jinak s knihami?

Zde bylo vybíráno ze tří opovědí. Ve většině, a to u 24 odpovědí, bylo ANO. U 2 odpovědí OBČAS. NE vybrali 4 respondenti. Procentuální zastoupení výsledků lze sledovat v Grafu č. 19.

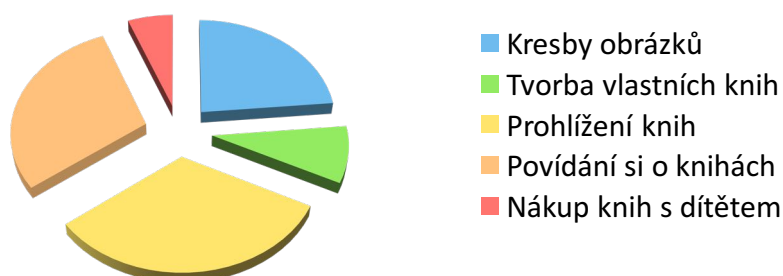


Graf 19: Práce s knihami v rodinách

Otázka č. 6: Pokud ANO či OBČAS, jakým způsobem?

Objevily se rozmanité odpovědi. Z 26 respondentů bylo nejčastěji uváděno toto: kresby obrázků, tvorba vlastních knih, prohlížení knih, povídání si o knihách či nákup knih s dítětem. Kvantitativní vyjádření odpovědí shrnuje Graf č. 20.

Je zřejmé, že se rodiče předškolního věku snaží pracovat s knihami a určitým způsobem rozvíjet čtenářskou pregramotnost dětí. Jak úspěšně či systematicky zůstává otázkou pro rozhovory a zamýšlení se. Nikdo nevedl, že pečují o knihovnu, což může být překvapením.

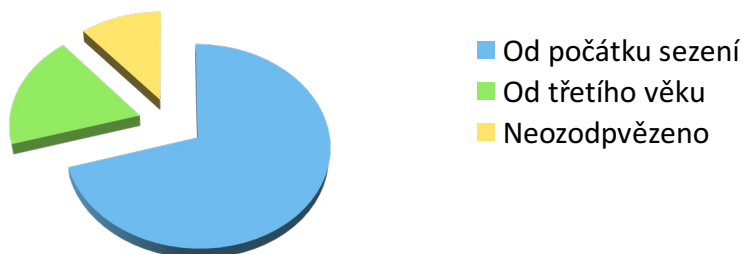


Graf 20: Způsob práce s knihami a texty v rodinách

Otázka č. 7: Od kolika let věku dítěte/děti se snažíte pracovat s knihou, předčítat?

Někteří respondenti se shodli na tom, že se snaží číst dítěti od doby, co začne vnímat, spojovali to s obdobím sezení (19). Určitá část rodičů uvedla, že až kolem třetího věku dítěte (5). Ostanční respondenti na otázku neodpověděli. Procentuální zastoupení výsledků lze vyčíst v Grafu č. 21.

Z výše uvedeného je zřejmé, že se neodkládá četba dětem, že se tato aktivita volí relativně včas. I když i zde jistě existují rozdíly, které nejsou nyní sledovány.

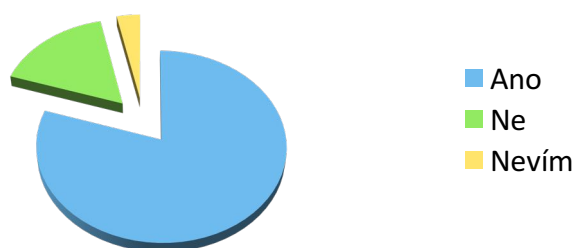


Graf 21: Prvotní věk pro předčítání v rodinách

Otázka č. 8: Znáte možnosti podpory předčtenářské gramotnosti dětí?

Respondenti ve většině případů odpovídali ANO – 24 respondentů. NE volilo 5 respondentů a NEVÍM vybral 1 respondent. Procentuální zastoupení výsledků lze vyčíst v Grafu č. 22.

Je tedy zřejmé, že rodiče rozumí pojmu předčtenářská gramotnost, nebo to tak aspoň uvádějí, přinejmenším tuší, jak by měli děti v dané oblasti rozvíjet. Někteří ovšem nikoliv, buď v daných možnostech tápou, anebo je oblast předčtenářství nezajímá, nespadá do priorit při výchově dětí.



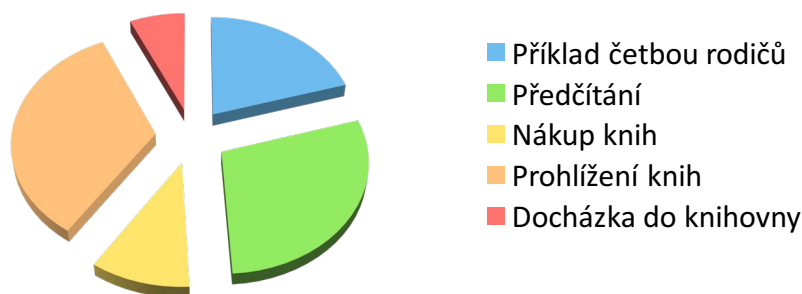
Graf 22: Znalost podpory předčtenářské gramotnosti v rodinách

Otázka č. 9: Pokud ANO, jakým způsobem tuto oblast rozvoje Vašeho dítěte/děti podporujete?

24 respondentů vypisovalo různé odpovědi, níže uvedené se opakovaly: vlastní příklad četbou rodičů, předčítání, nákup knih, prohlížení knih, docházka do knihovny.

Kvantitativní vyjádření odpovědí shrnuje Graf č. 23.

Odpovědi, které by se vymykaly celku, byly jedinečné a neotřelé, se neobjevovaly. Možná – návštěva knihovny se objevila pouze 3x.



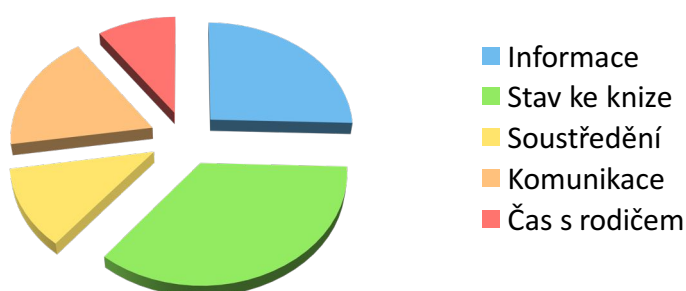
Graf 23: Způsob podpory předčtenářské gramotnosti v rodinách

Otázka č. 10: Myslíte si, že setkávání s knihou v předškolním věku má vliv na jeho pozdější celkový vývoj?

Zde si respondenti mohli vybírat z odpovědí ANO, NE, NEVÍM. Svá tvrzení mohli upřesnit reakcí na otázku PROČ?

27 rodičů odpovědělo ANO, NE nevolil nikdo a NEVÍM 3 rodiče. V odpovědích na otázku PROČ?, proč je setkávání s knihou v tomto věku důležité, odpovídali nejčastěji takto: informace, vztah ke knize, soustředění, komunikace a čas s rodičem. Jiné odpovědi se nevyskytovaly vícekrát, proto nejsou uvedeny (např. výslovnost, orientace). Kvantitativní vyjádření odpovědí shrnuje Graf č. 24.

Je přínosné, že rodiče kladně hodnotí knihu jako ovlivnitele celkového rozvoje dítěte. Lze uvěřit, že i takto ke knize přistupují a naplno ji využívají.

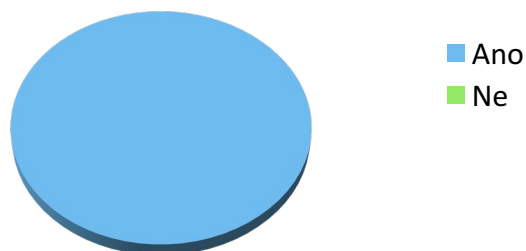


Graf 24: Důvody vlivu knihy na rozvoj dítěte

Otázka č. 11: Máte doma dětskou knihovnu?

Na tuto otázku všichni dotazovaní odpověděli, že ANO – knihovnu mají. Někteří doplňovali, že nemají přímo dětskou knihovnu, ale celkově rodinnou – 17 respondentů. Jiní (i totožní) uváděli, že děti mají dětské knihy přímo v dětském pokoji, což lze považovat za dětskou knihovnu. Procentuální zastoupení výsledků lze sledovat v Grafu č. 25.

Je dobré, že v rodinách existují knihovny, knihy. Škoda, že ne všude jsou vedeny přímo dětské koutky (místa pouze s dětskými knihami) – pro přehlednost a individuální možnost péče o knižní fond.



Graf 25: Výskyt knihoven v rodinách

Otázka č. 12.: Kupujete/půjčujete dětem knihy?

23 respondentů uvedlo, že si knihy kupují/půjčují pravidelně. 7 respondentů vybralo možnost OBČAS. Nikdo nezvolil možnost KNIHY SI NEKUPUJI/NEPŮJČUJI. Procentuální zastoupení výsledků lze vyčíst v Grafu č. 26.

Je zřejmá snaha o pořizování či půjčování knih. Otázkou zůstává, jak kvalitní je výběr, jak se s knihami pracuje přímo v rodinách, zda jsou skutečně využívány.



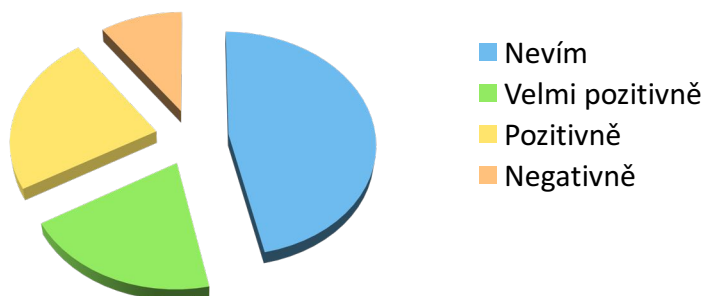
Graf 26: Nákup/půjčování knih

Otázka č. 13: Ocenil/a byste vyšší informovanost ve společnosti a podporu v oblasti čtenářské pregramotnosti?

U této odpovědi jednoznačně převažovalo NEVÍM – 14 respondentů. VELMI POZITIVNĚ volí 6 respondentů. POZITIVNĚ – 7 respondentů. NEGATIVNĚ – 3 respondenti. Procentuální zastoupení výsledků lze sledovat v Grafu č. 27.

Je zřejmé, že v této oblasti respondenti tápou a nejsou si jisti, zda se chtějí

o dané oblasti více dovídat, otázkou zůstává, zda se nad danou problematikou již zamýšleli, nebo tak budou teprve činit a na sobě pracovat.



Graf 27: Vnímání informovanosti a podpory v oblasti čtenářské pregramotnosti

Otázka č. 14: V čem konkrétně?

14 respondentů odpověď vůbec nevedlo, což doplňuje výše zmíněné. Že daná oblast není pro respondenty jednoznačná a snadno uchopitelná.

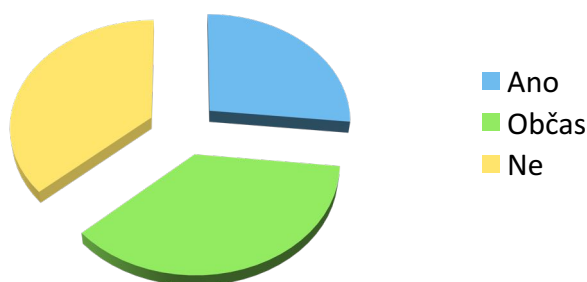
Z 13 respondentů někteří uváděli: vyšší informovanost v médiích, spolupráci s mateřskými školami. Jiné způsoby respondenti neuváděli.

Otázka č. 15: Vzděláváte se v dané oblasti, snažíte se o sebezlepšování v dovednostech, které vedou k podpoře čtenářské pregramotnosti (= předčtenářské gramotnosti) Vašeho dítěte/dětí?

Pouze 8 respondentů uvedlo, že ANO, že se v dané oblasti vzdělávají. 11 uvedlo OBČAS. NE uvedl zbytek, tudíž 11 respondentů. Procentuální zastoupení výsledků lze sledovat v Grafu č. 28.

Na doplňující otázku, JAKÝM ZPŮSOBEM? neodpověděl nikdo.

Je tedy vidět, že vzdělávání a osvěta v dané oblasti je více než žádoucí a měla by být podporována.



Graf 28: Vzdělávání v oblasti předčtenářské gramotnosti

3.2.5 Nestrukturované rozhovory s pečovateli dětských domovů a s rodiči dětí předškolního věku.

Nestrukturované rozhovory měly za úkol pomoci tazateli zpřísnit požadavky na vlastní výzkum. Pomoci zjemnit tázání, dovést tazatele k přesnějším údajům a výsledkům, případně odhalit nepřesnosti a nepravdy, které by se mohly z povahy samotného dotazníkového šetření vyskytovat.

Nestrukturovaná forma dovoľovala přistupovat ke každému respondentovi individuálně a dotazovat se a odhalovat konkrétnosti na pozadí společného zájmu, stanovených cílů.

Rozhovory probíhaly v přátelské atmosféře, častokrát opakovaně, touto cestou se tazatel dostal za povrchnost otázek, a po bližším poznání respondentů byl schopen odhalit i určité nejasnosti, nepřesnosti, snad podvody či lži.

Hlavními úkoly bylo potvrdit, zpřesnit či vyvrátit nebo opravit výsledky dotazníkového šetření, které tazateli nepostačovaly k odborně provedenému výzkumu.

Důležitým a stálým směřováním bylo naplňování cílů, a to převážně:

- Zjistit, zda a jak často se dětem předčítá (v dětských domovech, rodinách).

Prvním úkolem bylo zjistit, zda se vůbec v dětských domovech a rodinách dětem předčítá, zda je kniha brána a chápána jako pozitivní prvek a pomocník při

rozvoji dítěte.

Z podrobných rozhovorů vyplynulo, že vskutku rodinné prostředí se ukázalo jako čtenářsky více podnětné než prostředí dětských domovů.

Pečovatelé postupně odhalovali takové informace, které neuvedli v dotazníkovém šetření, a to například, že je kladen vyšší důraz na jiné složky vzdělávání, že skupinové předčítání řadu z nich odrazuje, že rozdílná předčtenářská úroveň jednotlivých dětí působí komplikace a pečovatelé danou situaci neumí řešit. I rodiče přiznali, že nepředčítají tak, jak by leckdy toužili, avšak procentuálně vychází, že snaha ze strany rodičů je výrazně vyšší než u pečovatelů dětských domovů. Přes veškeré úsilí byli ale někteří odrazováni nezájmem dětí, který mohl být způsoben různými faktory: špatná volba knihy, technika, čas, ...

Rodiče (ne všichni) vnímají tuto roli jako nezastupitelnou a závislou na nich, pečovatelé (ne všichni) své odbornosti využívají spíše v jiných oblastech výchovně-vzdělávacího působení na děti.

- Zjistit, zda pečovatelé a rodiče přikládají význam čtení dětem.

Zde se obě skupiny respondentů shodly na tom, že je pro ně tato oblast důležitá, byly si vědomy, že má nezastupitelné místo a je pro děti jednoznačně přínosná. Přesto napříč skupinami docházelo k přiznání, že přes uvědomění si této skutečnosti nejsou schopni denně či často naplňovat cíle předčtenářského rozvoje dětí. U rodičů převažovaly tyto důvody: nedostatek času, nedostatek energie, malá vůle, komplikovanost při více dětech v rodině, malá odbornost. Pečovatelé dětských domovů uváděli totožné důvody, plus nízké požadavky ze strany vedení na rozvoj této oblasti či velkou skupinu různě starých dětí.

- Zjistit, zda pečovatelé a rodiče chápou pojem předčtenářská gramotnost, a jak v jejich prostředí pracují na jejím rozvoji.

Obdobně jako výše se obě skupiny shodly v tom, že obecné povědomí o daném termínu mají. Po hloubkovém dotazování bylo zjištěno, že ve většině případech je povědomí velice nízké, obecně předčtenářskou gramotnost vážou na knihu a čtení dětem bez dalšího pochopení a bližšího seznámení se s problematikou. Přístupují intuitivně ke knize a všemu spojenému s předčítáním. Nebyli schopni smysluplné interpretace svých myšlenek o dané oblasti s hlubším promyšlením. Výjimky se objevovaly, ty vskutku pracovaly s knihou vědomě, cílevědomě a smysluplně. Bohužel taková skupina byla velmi malá. Podporující aktivity vykonávali tito jedinci spíše nahodile, ojediněle a nesystematicky.

- Objevit, jak pečovatelé a rodiče pracují s knihou, jaké další aktivity provozují k rozvoji předčtenářství.

Z výše zmíněného je patrné, že všechny aktivity, které byly vykonávány, byly uskutečňovány spíše náhodně a uváděny nahodile. O systematické, promyšlené a výchovně-vzdělávací působení nešlo, což by u pečovatelů bezesporu mělo jít. Možná někteří rodiče věděli více a byli schopni některé aktivity cíleně opakovat – kresby obrázků, povídání o knihách. Jedinou aktivitu, kterou uváděli téměř všichni, že využívají, bylo prohlížení knih před samotným předčítáním, případně někteří u prohlížení knih skončili. Toto zjištění platí pro obě skupiny respondentů. Někde samozřejmě docházelo k následným aktivitám, ale ne příliš kvalitně, což se i odráželo na následném nezájmu ze strany dětí.

- Objevit, jak moc jsou pečovatelé a rodiče informováni o dané oblasti, co požadují.

Obecné povědomí o dané oblasti mají všichni, napříč skupinami respondentů, ale jedná se o ploché, základní informace. Málokdo se již dále táže a zajímá o danou problematiku. Po vedených rozhovorech se několik respondentů více ponořilo do problematiky, sebe sama a svého svědomí.

Pečovatelé dětských domovů by přivítali vyšší odborné vedení v dané oblasti. Vyšší apel ze stran vedení dětských domovů a vyšší možnost proškolení.

Většinou jim chyběl vlastní zájem, až poté zjistili, že informace jsou dostupné a šířitelné. Toužili by po větší propagaci v široké veřejnosti, aby se více lidí zastavilo, zamyslelo, konalo. Jako příklad uváděli reklamní spot projektu Celé Česko čte dětem, u nějž vnímali, že spouště lidem „otevřel oči“, a snaha o předčítání se u mnohých zvýšila.

3.2.6 Shrnutí výsledků ve vztahu k výzkumným otázkám

Otázkou zůstává, přestože jsou dotazníky anonymní, do jaké míry respondenti uvádějí skutečnost a do jaké míry si či ostatním neuvedou své reálné možnosti.

Z nestrukturovaných rozhovorů totiž docházelo k jevu, kdy po ponoření se do hloubky, ztrátě ostychu a otevření se, vznikaly rozpory mezi odpověďmi v dotazníkovém šetření a rozhovoru.

Docházelo k určitým přiznáním či upřesněním, což mohlo a taktéž zpochybnilo jinak zřejmé výsledky dotazníkových šetření. Vše se poté muselo odrazit na výsledném shrnutí výsledků ve vztahu k celkovým otázkám a požadavkům zkoumající osoby.

1. výzkumná otázka:

Je prostředí dětských domovů čtenářsky méně podnětné než prostředí rodiny?

Výzkumná otázka č. 1 byla zodpovězena.

Z dotazníkových šetření by byla odpověď na první výzkumnou otázku odlišná, než tomu tak je po nestrukturovaných rozhovorech s oběma cílovými skupinami respondentů. Nedalo by se určit, zda je prostředí dětských domovů méně čtenářsky podnětné než prostředí rodiny. Výsledky dotazníkového šetření by ukazovaly na velkou podobnost, v odborném přístupu by dokonce dětské domovy vedly.

Avšak díky rozhovorům, u kterých se výzkum stal více podrobným, se původní

hypotéza potvrdila a rodinné prostředí se vskutku ukázalo jako čtenářsky více podnětné než prostředí dětských domovů. Důraz byl kladen na blízký kontakt s dítětem, citová vazba nad knihou v prostředí dětského domova chybí, anebo je spíše výjimečná.

2. výzkumná otázka:

Existují odlišnosti ve způsobu podpory předčtenářských dovedností dětí v dětském domově a rodině?

Výzkumná otázka č. 2 byla zodpovězena.

Již z dotazníkového šetření bylo patrné, že ano, že se ke knize přistupuje jinak v rodinách a jinak v dětských domovech, ať už jde o skupinovou práci či individuální působení.

Z rozhovorů dále vyplynulo, že způsob podpory musí být jiný, neboť jde o výchovně-vzdělávací proces dětí v zařízení, a ne o primární rodinnou výchovu. K dítěti se přes veškeré snahy nelze obracet tak individuálně jako v rodině. Pořizování nových knih apod. je omezováno skupinou a nastavenými pravidly. Pečovatel je zaměstnancem zařízení a měl by být profesionálem ve výchovně-vzdělávacím procesu. Rodič je často tápajícím v nové roli a přistupuje k dítěti spíše intuitivně. Nejen z toho plyne, že ano, způsob podpory předčtenářských dovedností dětí musí být a je odlišný. V dětských domovech možná profesionálnější, v rodinách s velkou mírou citového působení. I dopad na dítě bude tedy působením odlišný, dá se předpokládat, že rodinné působení bude silnější, avšak dobrý pečovatel se kvalitnímu rodinnému utváření může, bude-li chtít, přiblížit – ku prospěchu jemu svěřeným dětem.

3.3 Možnosti podpory čtenářské pregramotnosti v dětském domově (pozitiva, negativa, nápady)

Na základě zjištění z dotazníků i rozhovorů je potřeba ukázat pečovatelům

dětských domovů, že i v jejich prostředí lze podporovat předčtenářskou gramotnost jejich svěřenců, budiž jim další řádky inspirací a dveřmi k otevření své mysli a sebe sama novým nápadům.

Aktivity, které přímo či nepřímo podporují předčtenářské dovednosti

- Prohlížení obrázkových knih od útlého věku (viz příloha F).
- Četba individuální i skupinová.
- Zodpovídání otázek, komunikace s každým jedincem ze skupiny.
- Hry “Na knihovnu”, “Na knihkupectví”, “Na čtení” apod.
- Vedení knihovny v každé skupině, rodině – volný přístup dětem ke knihám.
- Diskuze v “rodinném” kruhu o knihách, o tom, kdo nám čte, jak čte, jak se ke knihám chovat, co vše se dá číst apod.
- Učení humoru.
- Návaznost na roční období, propojování témat, seznamování s pranostikami, hádankami, příslovím, ...
- Vedení vlastních knih (lepení samolepek či vystříhaných obrázků – viz příloha A).
- Pracovní listy navazující na čtený text.
- Poslech audio pohádek a textů.
- Práce se vzpomínkami.
- Využití hádanek, jejich luštění a vymýšlení.
- Výtvarné činnosti prohlubující zážitek z přečteného (výroba maňásků, atd.).
- Dramatizace pohádek.
- Rozvíjení fantazie skrze texty.

- Výuka básní, říkadel, písní, tanců a pohybových her – působit na děti básnickými obrazy.
- Návštěva místní knihovny.
- Existence vlastního zásobníku textů a materiálu.
- Zapojování se do aktivit projektu Celé Česko čte dětem, např. účastí ve výtvarné soutěži.
- Návštěva divadelních představení.
- Práce s leporely, encyklopediemi, časopisy (např. tvorba vlastní Knihy nesmyslovů – z časopisu Sluníčko – viz příloha J).
- Seznamování se vznikem knihy (kdo je spisovatel, ilustrátor, z čeho kniha je apod.).
- Individuální činnost se skupinou předškoláků (příprava na vstup do základní školy).
- Četba v přírodě o přírodě (zintenzivnění zážitku – viz příloha H).
- Čtenářský deník vedený od malička (viz příloha B).

Spolupráce s jinými institucemi

- Zorganizovat setkání s jinými dětskými domovy, tématický den (společné čtení), informovat zde o důležitosti každodenního předčítání dětem.
- Informovat o vhodné četbě pro děti daného věku.
- Informovat o možnostech zapůjčení dětských knih v okolí.
- Uspořádat prodejní výstavu či výměnu knih v dětském domově – spolupráce s mateřskou školou, knihovnou, ...
- Informovat o projektu Celé Česko čte dětem.
- Informovat na www stránkách dětského domova o přečtené literatuře.
- Informovat a diskutovat o předčtenářských dovednostech jednotlivých dětí.

- Vzdělávat pracovníky dětského domova v dané problematice.
- Setkávat se s lidmi, kteří danou problematiku podporují.

Vlastní četba

Využívat diagnostické výstupy jednotlivých dětí v čtenářské pregramotnosti – pracovat tedy dle možností a pokroků jednotlivých dětí. Postupovat podle zásad práce s knihou, citlivě vnímat každé dítě i celou skupinu. Postupovat systematicky od nejnižšího stupně poznání knih, poté se snažit např. o takovéto aktivity: po celý rok dětem předčítat pohádky (Miler, Hrubín, Petiška, Trnka, ...), příběhy, malované čtení, aj.

Četbou navazovat na právě probíhající roční období, přičemž například každé dva měsíce může být pro celou skupinu (podobně starých dětí) stěžejní jedna tradiční pohádka, která bude doprovodnými aktivitami upevňována, výrazně nastudována, a provede děti, ať už tradičně či netradičně, pohádkovým světem.

Například dle plánu:

- **Září, říjen – Kuřátko a obilí** (dramatizace, kostýmy, pracovní listy, výrobky z obilí, dekorace, puzzle, hádanky aj.).
- **Listopad, prosinec – Perníková chaloupka** (výroba perníčků, chaloupek, rýmované čtení, pracovní listy, logopedická cvičení, seznamování s lesní přírodou, vystřihárky aj.).
- **Leden, únor – O Sněhurce** (poznávání trpaslíků, říkanky, trpaslík z přírodního materiálu, hmatová hra: “Poznej princeznu” aj.).
- **Březen, duben – O kohoutkovi a slepičce** (návaznost na jarní přírodu, jemná motorika – práce s luštěninami, jarní písně, mláďata – přiřazování, výroba masek či kostýmů aj.).
- **Květen, červen – Hrnečku, vař!** (hry “Na kuchaře, pekaře, ...”, pracovní listy, výroba hrnku s kaší, vaření aj.).

Propojenost všech aktivit v dětském domově (s ohledem na čtenářskou pregramotnost) je více než žádoucí (dle vzorce příběh, zážitkové aktivity, hry, pohybové a hudební prožitky, motorické aktivity, prosociální a smyslové vjemy).

Závěr

Smyslem celé práce, vlastního snažení, zůstává apel na důležitost předčítání dětem, a to nejen v dětských domovech. Výzkumné šetření potvrdilo, že ani mezi rodiči předškolních dětí nepatří podpora čtenářství mezi priority. Přitom je zde nastíněno, odůvodněno, proč je toto působení tak důležité, jak přínosné je intenzivně se dětem věnovat. V dětských domovech o to víc, že si zde svou roli pečovatelé volí jako povolání s vědomím, že práce s dětmi je a bude odlišná od práce v rodině, s určitými předpoklady a snahami. Právě tato role je výzvou a měla by nedostatky, způsobené ztrátou rodinného prostředí pro dítě, kompenzovat, připravit tyto děti kvalitně na vstup do školy, na vstup do dalšího života.

Není snadné apelovat na první pohled zřejmé věci jako je nutnost předčítat dětem, dětem se prostě VĚNOVAT, každý o této skutečnosti ví, cítí se snad uražen při takovýchto pobídkách, avšak otázkou stále zůstává, zda toto povědomí postačuje, zda skutečně koná, tráví s dítětem čas, smysluplně, přítomně a vědomě, nejen jako doprovodný prvek, ale jako osoba spoluúčící, spoluprožívající, spoluvnímající a spolurozvíjející se.

Kéž takovýchto výzev a tužeb bude přibývat, stejně tak i počet těch, kteří usilují o kvalitní dětství jejich svěřenců, ať už se jedná o rodiče či pečovatele dětských domovů. I díky knize můžeme být ODVÁŽNÍ, odvážní vychovávat a vzdělávat děti.

Seznam použitých zdrojů

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V., 2007. *Diagnostika dítěte předškolního věku – Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: EDIKA. ISBN 9788025118290.

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V., 2015. *Školní zralost*. Brno: EDIKA. ISBN 9788026607939.

BITTNER, P., 2007. *Děti z ústavů*. Brno: Liga lidských práv. ISBN 978-80-903473-4-2.

ČERNOUŠEK, M., 1990. *Děti a svět pohádek*. Praha: Albatros. ISBN 80-00-00060-1.

GEBHARTOVÁ V., 2011. *Jak a co číst dětem v MŠ*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-854-8.

HOGENOVÁ, A., 2008. Domov jako problém. *Paideia: Philosophical e-Journal of Charles University*, č. 3-4/V. ISSN 1214-8725. Dostupné z: <http://www.pedf.cuni.cz/paideia>.

HOMOLOVÁ, K., 2009. *Čtenářská propedeutika*. Ostrava, Czechia: Pedagogická fakulta Ostravské University. ISBN 978-80-7368-657-4.

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

KALÁBOVÁ, H., 2016. *Syndrom zavrženého rodiče – dysaretace transgenerační*. Prohuman, ISSN 1338-1415. Dostupné z: <http://www.prohuman.cz/psychologia/syndrom-zavrzeneho-rodice-dysaretace-transgeneracni>.

LEPILOVÁ, K., 2014. *Cesty ke čtenářství*. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0112-8.

MATĚJČEK, Z., 1993. *Dyslexie – specifické poruchy čtení*. Jinočany: H&H. ISBN 80-85467-56-9.

MATOUŠEK, O., 1997. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 80-86429-19-9.

MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I., 2010. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-627-8.

MOŽNÝ, I., 2002. *Sociologie rodiny*. Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 80-86429-05-9.

NOVOTNÁ, L., HŘÍCHOVÁ, M., MIŇHOVÁ, J., 2004. *Vývojová psychologie*. Plzeň: Západočeská univerzita. ISBN 80-7043-281-0.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., 1998. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 8071782521.

ŘÍČAN, P., 1990. *Cesta životem*. Praha: Panorama. ISBN 80-7038-078-0.

STRNADOVÁ, K., BIČIŠŤOVÁ, E., VEBEROVÁ, E., 1989. *Literární výchova v mateřské škole: dílčí metodická příručka k programu výchovné práce pro mateřské školy*. Praha: Naše vojsko.

SVOBODOVÁ, J., 2011. Důležitá je už předčtenářská gramotnost. *Učitelské noviny*. Praha, č. 13.

TOMANOVÁ, D., 2006. *Úvod do pedagogické diagnostiky v mateřské škole*. Olomouc: UP. ISBN 80-244-1426-0.

TOMÁŠKOVÁ, I., 2015. *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0790-0.

VÁGNEROVÁ, M., 2000. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál. ISBN 8071783080.

WILDOVÁ, R., 2012. *Čtenářská gramotnost v evropském kontextu*. *Pedagogika*. LVII (1-2), s. 45-52. ISSN 0031-3815.

ZELINKOVÁ, O., 2001. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-544-X.

ZELINKOVÁ O., 2003. *Poruchy učení – specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-800-7.

Celé Česko čte dětem [online]. [vid. 16. 12. 2016]. Dostupné z: <http://celeceskoctedetem.cz/>.

Noc s Andersenem [online]. [vid. 16. 12. 2016]. Dostupné z: <http://nocsandersenem.cz/>.

Čtení pomáhá [online]. [vid. 16. 12. 2016]. Dostupné z: <http://ctenipomaha.cz/>.

Metodický portál RVP [online]. [vid. 16. 12. 2016]. ISSN 1802-4785. Dostupné z: <http://rvp.cz/>.

Seznam příloh

Příloha A – Kniha vyráběná dítětem ve věku tří let

Příloha B – Čtenářský deník – titulní strana

Příloha C – Čtenářský deník – část seznamu knih přečtených rodiči do sedmi let věku dítěte

Příloha D – Čtenářský deník – hodnocení a dojmy dítěte předškolního věku

Příloha E – Čtenářský deník – hodnocení a dojmy dítěte v pěti letech věku

Příloha F – Fotografie – první setkávání s knihou

Příloha G – Fotografie malého předčtenáře

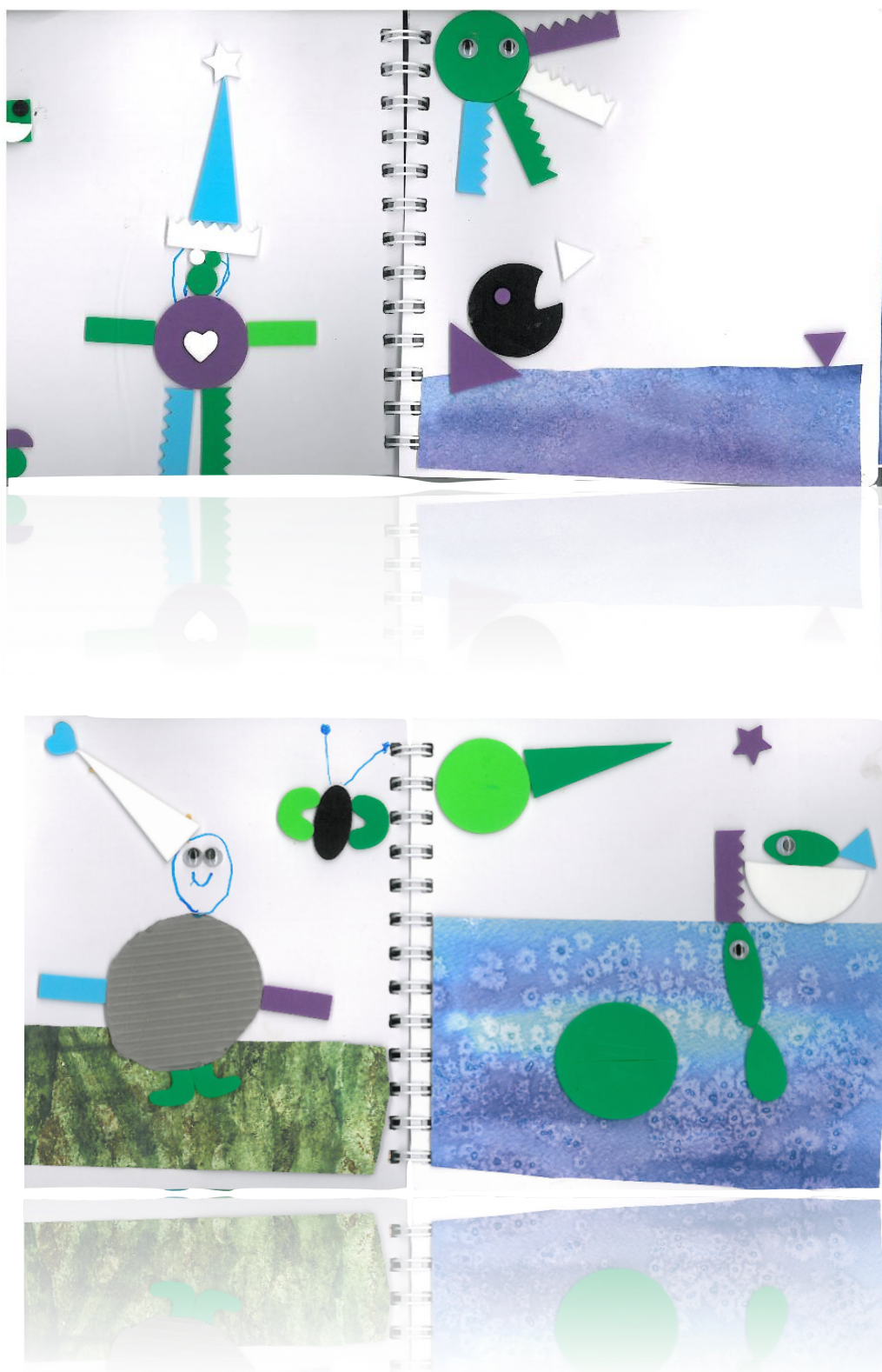
Příloha H – Fotografie malých předčtenářů v přírodě

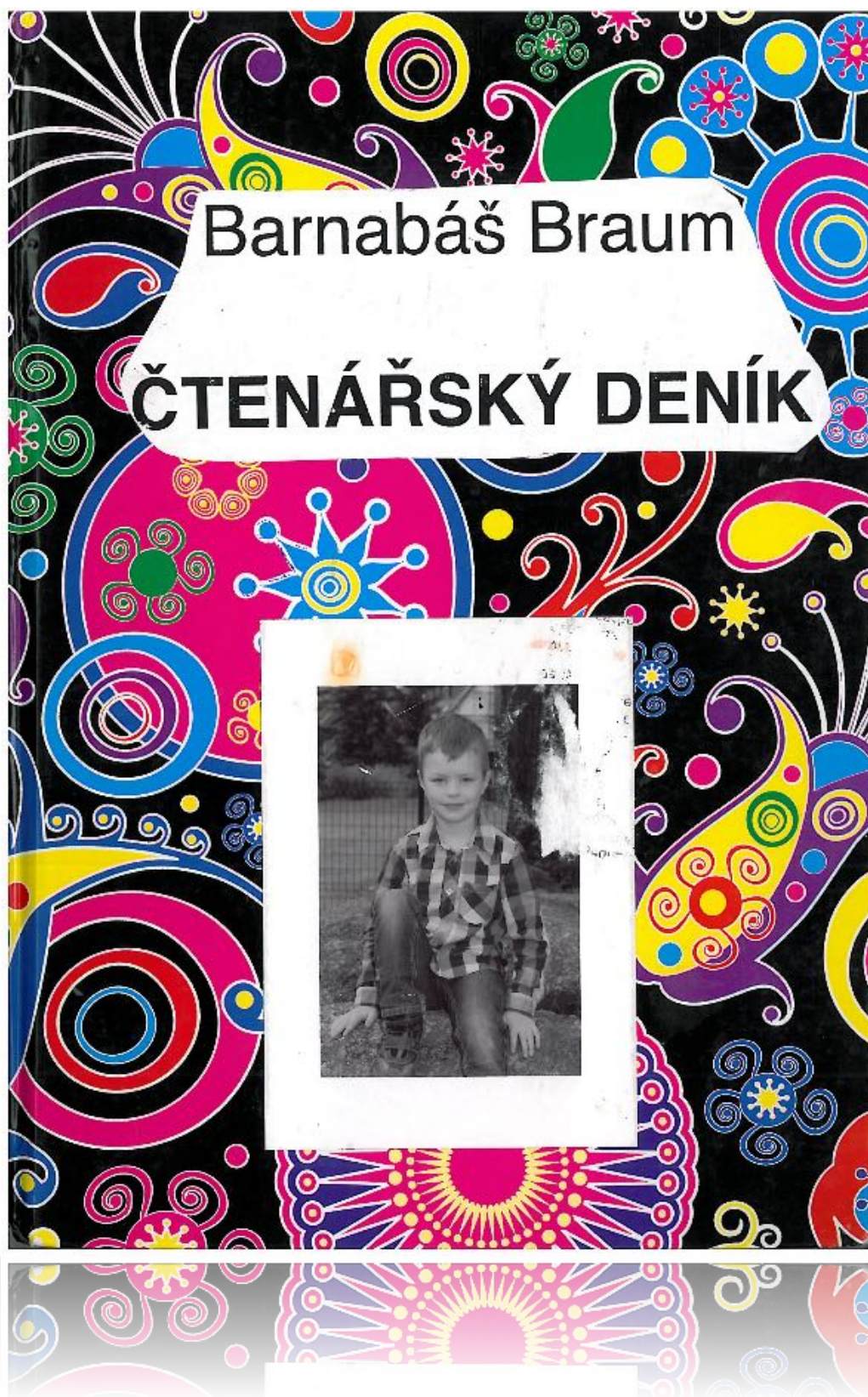
Příloha I – Fotografie – tvorba dětské domácí knihovny

Příloha J – Kniha nesmyslovů tvořena dětmi předškolního věku

Příloha K – Seznam doporučené literatury pro děti

Příloha A – Kniha vyráběná dítětem ve věku tří let





Příloha C – Čtenářský deník – část seznamu knih přečtených rodiči do sedmi let věku dítěte

Encyklopedie, naučné a obrazové publikace, např.:

Na stavbě
Traktor – hrací knížka
Lesy a háje
Němčina 1000 prvních slov
Žraloci pod rentgenem
Kdo bydlí v moři
Kdo tu troubí, houká, vrčí?
Velká kniha o velkých dinosaurech
365 výtvarných nápadů na celý rok
Lodě
Tajemství Slunce
Malá encyklopedie rekordů
Atlas zvířat s magnety
Moje první encyklopedie Larousse
Encyklopedie Larousse: Už vím proč a jak!
Moje malá knížka o dinosaurech
Cesta vesmírem
Šikulové
Zahraj si písničku
Naše příroda
Jak funguje svět
Pole a louka
Nauč mě kreslit
Dinosauri
Malý vědec

Proč? Jak?
Dinosaurs
Lidské tělo
Poznááme vesmír
3D průvodce dinosaury
Moje pestrá knížka o zvířatech
Velká kniha aktivit pro děti
Piráti
Dětský ilustrovaný atlas zvířat
Co dělají hasiči

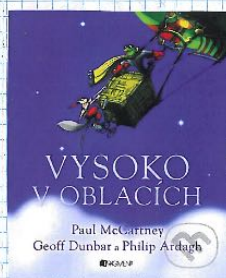
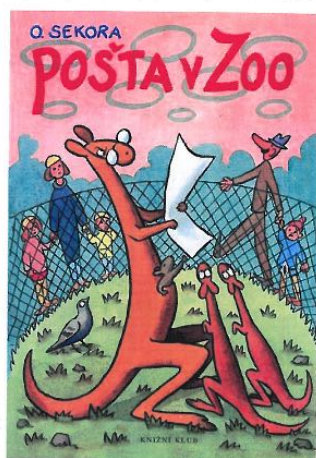
Dále pak různé úkolové knihy pro děti (Hravé úkoly, Učíme se protiklady apod.), dětské časopisy (Sluníčko, Bumík, ...)

časopisy
hravé úkoly
učíme se protiklady

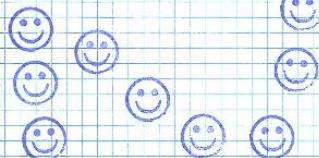


Příloha D – Čtenářský deník – hodnocení a dojmy dítěte předškolního věku

Tuto knihu jsme přečetli (byla mi předčítána) v říjnu 2015



byla dobrá
družná

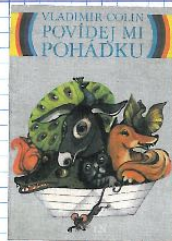


byla zajímavá
hezká



ZUPROVÁ

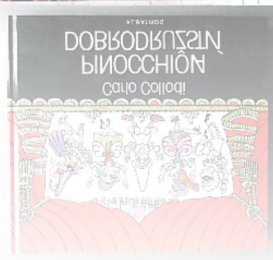
byla střední



byla obyčejná



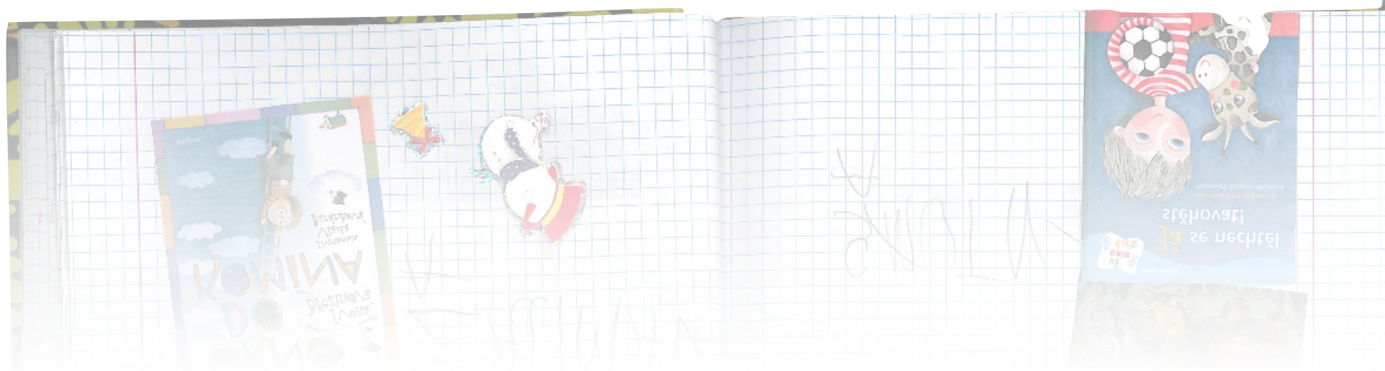
byla obyčejná



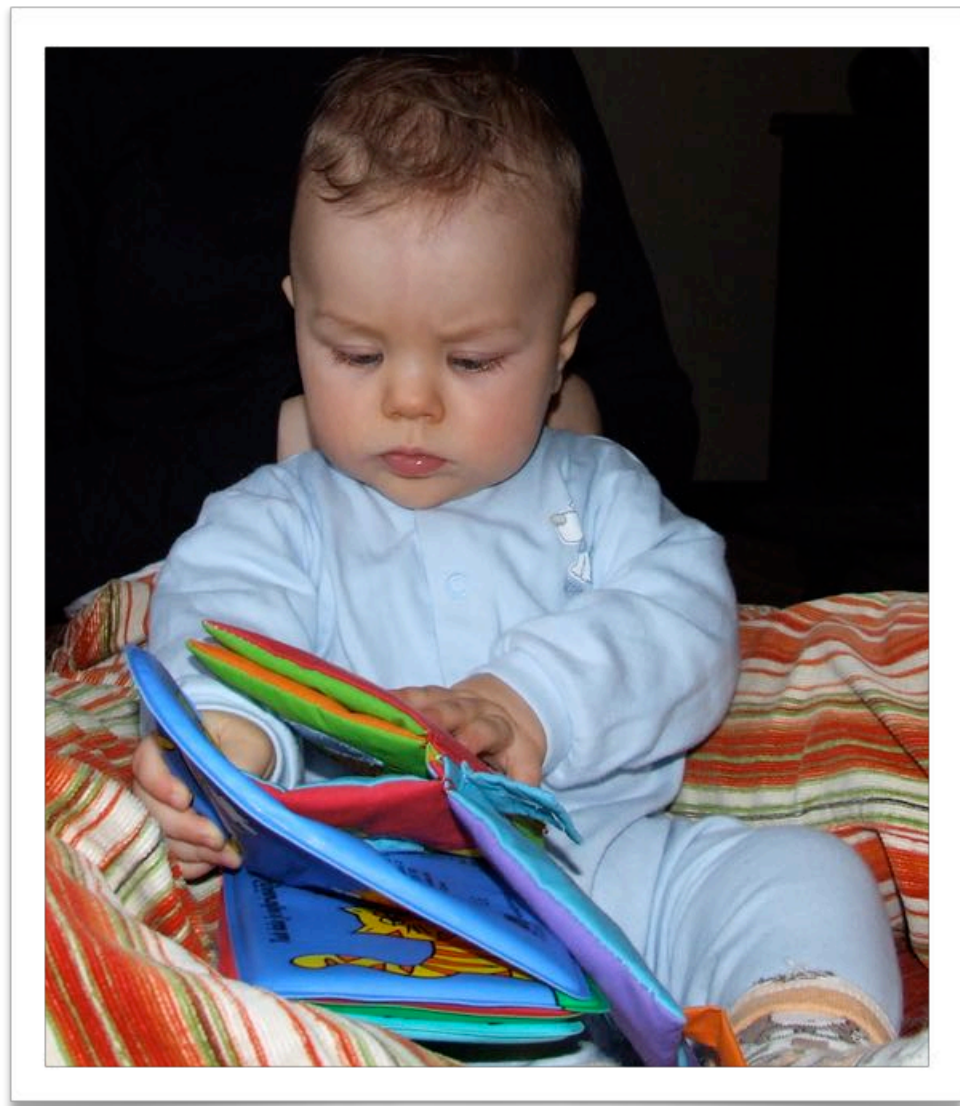
byla obyčejná



Příloha E – Čtenářský deník – hodnocení a dojmy dítěte v pěti letech věku



Příloha F – Fotografie – první setkávání s knihou



Příloha G – Fotografie malého předčtenáře



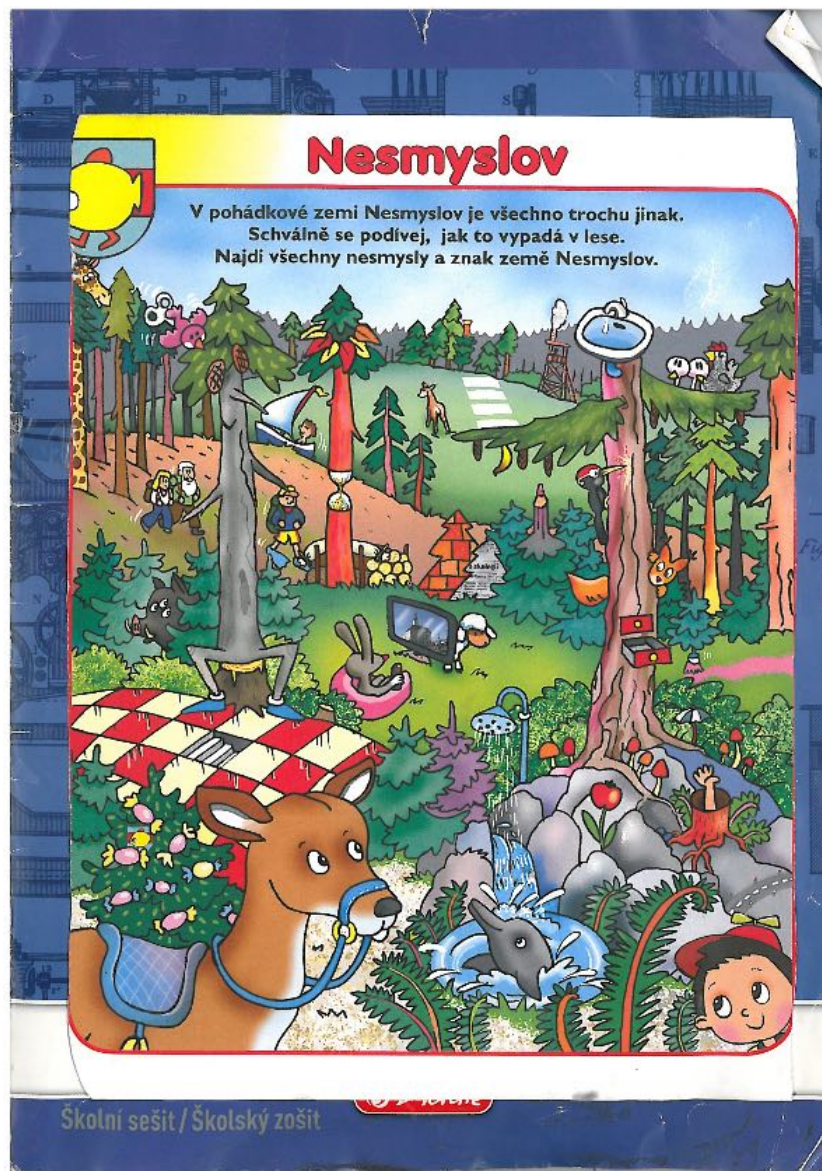
Příloha H – Fotografie malých předčtenářů v přírodě



Příloha I – Fotografie – tvorba dětské domácí knihovny



Příloha J – Kniha nesmyslovů tvořena dětmi předškolního věku



Příloha K – Seznam doporučené literatury pro děti

Knihy vhodné pro pravidelné předčítání dětem – několik tipů

(dle odborníků a zároveň mých vlastních zkušeností)

Rozdělení do kategorií je individuální, přechody mezi nimi probíhají různě, dle potřeb dětí.

Kategorie 0–2 roky

Pro první setkávání s knihou není nikdy brzy. S dítětem lze prohlížet obrázkové knihy od času, kdy dovede sedět s oporou blízké osoby (první knihy “ochutnává” již dříve :-)).

Jedná se o (připomínají spíše hračky):

- leporela – Krtek a jaro, Krtek a medvědi, Krtek a zvířátka, ...,
- obrázkové knihy,
- omyvatelné knihy,
- dřevěné knihy.

Kategorie 2–4 roky

Od obrázkových knih plynule přecházíme ke knihám říkanek a později krátkých pohádek či příběhů. Stále je nutné vybírat knihy s výraznými ilustracemi, neboť samotné prohlížení si obrázků je dětskou **čtenbou**.

Není vhodné volit knihy jen k poslechu, důležitá je propojenost oka a ucha, nejlépe i ruky (knihy se dotýkat, učit se obracet stránky apod.).

- Moje první říkadla,
- Adolf Dudek: Říkankový kolotoč,
- Josef Kožíšek, Zdeněk Miler: Polámal se mraveneček,

Příloha K – Seznam doporučené literatury pro děti

- Michal Černík: Paci, paci, pacičky,
- Zdeněk Miler, Eduard Petiška: Krtek a autíčko, Jak krtek ke kalhotkám přišel,
- Zdeněk Miler, Hana Doskočilová: Jak krtek uzdravil myšku,
- Švrčková Eva: Říkáanky malovánky,
- Zdeněk Miler: Dětem,
- Jiří Žáček: Sedmero pohádek na dobrou noc,
- Eduard Petiška: Pohádková čítanka,
- Michal Černík: Za zvířátky do pohádky,
- František Hrubín: Říkejte si pohádky,
- František Hrubín: Od jara do jara,
- Ondřej Sekora: Sedm pohádek.

Kategorie 4–6 let

- Eduard Petiška: Martínova čítanka,
- Jan Čarek, Zdeněk Miler: O veselé mašince,
- knihy večerníčků – např. Pohádky z pařezové chaloupky Křemílka a Vochomůrky, Maková panenka a motýl Emanuel, ...,
- Jan Karafiát: Broučci,
- Eduard Petiška, Zdeněk Miler: Pohádkový dědeček,
- Jiří Kahoun: Chumelení,
- František Nepil: Já Baryk,
- Karel Čapek: Dášeňka,
- František Hrubín: Špalíček veršů a pohádek,
- Inka Ciprová: Pavouček Provazníček,

Příloha K – Seznam doporučené literatury pro děti

- Václav Čtvrtek: Pohádky ze čtyř studánek.

Kategorie 5/6–10 let

- Václav Čtvrtek: Kočičiny kocourka Damiána,
- Eduard Petiška: Birlibán,
- Jiří Žáček: Hádanky a luštěniny,
- Eduard Petiška: Dobrodružství malých cestovatelů,
- Miloš Macourek: Pohádky,
- Tereza Říčanová: Kozí knížka,
- Gilbert Delahaye: Příběhy o Martince,
- Pavel Šrut, Galina Miklíková: Lichožrouti,
- Astrid Lindgren: Lota z Rošťácké uličky,
- Melanie Watt: Chameleon Leon,
- Milena Lukešová: Kdo chce koťátko?,
- Daisy Mrázková – Můj medvěd Flóra,
- Jiří Žáček: V Tramtárii, tam je hej.

Encyklopedie

- Moje první encyklopedie Larousse – 3–7 let,
- Kdo je to? Moje první encyklopedie Larousse,
- Objevuji svět – Moje první encyklopedie Larousse,
- Co je to? Moje první encyklopedie Larousse,
- Už vím PROČ a JAK! Moje první zvědavé otázky.

Časopisy

- Sluníčko – pro nejmenší,

Příloha K – Seznam doporučené literatury pro děti

- Báječná školka – pro nejmenší,
- Kouzelná školka – pro nejmenší,
- Mateřídouška – od 6 let,
- Včelička – pro předškoláky,
- Pastelka – pro předškoláky a mladší školáky,
- Čtyřlístek – od 7 let.