

# Využívání literárních materiálů v praxi učitelek mateřských škol

Bc. Barbora Černobilová

---

Diplomová práce  
2020



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2019/2020

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Bc. Barbora Černobilová**  
Osobní číslo: **H18395**  
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Pedagogika předškolního věku**  
Forma studia: **Prezenční**  
Téma práce: **Využívání literárních materiálů v praxi učitelek mateřských škol**

### Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury k problematice využívání literárních materiálů v praxi učitelek mateřských škol.

Vymezení terminologie a teoretických východisek o literatuře pro děti.

Příprava metodiky empirické části, stanovení výzkumného cíle a výzkumných otázek.

Realizace kvantitativního výzkumu prostřednictvím pozorování.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a zpracování aplikačního doporučení.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam doporučené literatury:

Čeňková, J. (2006). *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury: adaptace mýtů, pohádek a pověstí, autorská pohádka, poezie, próza a komiks pro děti a mládež*. Praha: Portál.

Gavora, P., & Zápotočná, O. (2000). *Identity and diversity in literacy development*. Bratislava: Slovak Reading Association.

Gebhartová, V. (2011). *Jak a co číst dětem v MŠ: komentovaný výběr literárních textů na základě RVP PV*. Praha: Portál.

Petrová, Z., & Valášková, M. (2007). *Jazyková a literární gramotnost v materské škole: Teoretické súvislosti a možnosti jej rozvíjania*. Bratislava: Renesans.

Van Kleeck, A., Stahl, S. A., & Bauer, E. B. (2009). *On reading books to children: parents and teachers*. New York: Routledge.

Vedoucí diplomové práce:

**prof. PhDr. Peter Gavora, CSc.**  
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: 4. října 2019  
Termín odevzdání diplomové práce: 24. dubna 2020

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Ústav pedagogiky  
Katedra pedagogiky  
Pedagogická fakulta  
Využití literatury v práci učitelů mateřských škol  
Forma práce  
Forma studia  
Stupeň studia  
Stupeň programu  
Oblast studia  
Název práce

### Zásady pro vypracování

Zpracování práce je studijní úkol, jehož cílem je získání odborných znalostí a dovedností v daném oboru. Práce musí být vypracována v souladu s zadáním a předepsanými podmínkami. Práce musí být vypracována v souladu s předepsanými podmínkami. Práce musí být vypracována v souladu s předepsanými podmínkami.

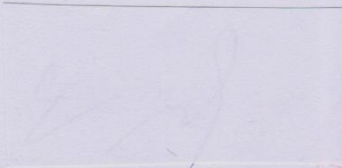
Forma diplomové práce

Forma práce

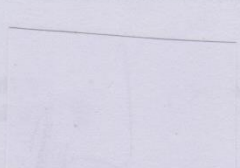
Forma zpracování diplomové práce

Zpracování diplomové práce

Práce musí být vypracována v souladu s předepsanými podmínkami. Práce musí být vypracována v souladu s předepsanými podmínkami. Práce musí být vypracována v souladu s předepsanými podmínkami.



Mgr. Libor Marek, Ph.D.  
děkan



doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.  
ředitelka ústavu

## PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně ..... 27.4.2020

<sup>1)</sup> zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídá k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce má teoreticko-empirický charakter. Cílem diplomové práce je zjistit, jakým způsobem učitelky mateřských škol využívají literaturu při své práci. Teoretická část se zabývá charakteristikou základních pojmů a vymezuje didaktické postupy, které učitelé používají při činnosti s literaturou pro děti. Empirická část představuje smíšený design a závěry výzkumu, jenž byl realizován prostřednictvím nestrukturovaného pozorování a dotazníku. Výzkumná zjištění ukazují, jaké faktory ovlivňují učitele při výběru literárních materiálů, jak často je používají ve výchovně-vzdělávacím procesu, a jaké didaktické postupy využívají při činnosti s literaturou. V závěru práce jsou analyzovány výsledky výzkumu a doporučení pro praxi.

Klíčová slova: literární materiály, literatura pro děti

## **ABSTRACT**

This dissertation thesis has a theoretical-empirical approach. The aim of this dissertation thesis is to determine how kindergarten teachers use literature in their line of work. The theoretical part focuses on the key characteristics concepts, and defines the didactic strategies which teachers use while working with children's literature. The empirical section demonstrates the mixed-design method and conclusions derived from the research; this was executed using a questionnaire and field observations. The research conclusions demonstrate which factors influence teachers in the selection of literary materials; how often these materials are used in the educational process, and which didactic procedures are used. The results of the research and recommendations for their applicability in the field are evaluated at the end of this dissertation thesis.

Keywords: literary materials, literature for children's

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

*„Kdo jde pořád rovně, daleko nedojde.“  
Antonie de Saint-Exupéry*

Velmi děkuji:

- panu prof. PhDr. Petru Gavorovi, CSc. – za dávku trpělivosti, odborné konzultace a rady, díky nimž mohla tato práce vzniknout,
- mým nejbližším za významnou podporu po celou dobu mého studia.



# OBSAH

<b>ÚVOD.....</b>	<b>11</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>12</b>
<b>1 LITERATURA .....</b>	<b>13</b>
1.1.1 Literární materiály.....	14
1.2 LITERATURA PRO DĚTI.....	14
1.3 FUNKCE LITERATURY PRO DĚTI .....	16
1.4 LITERÁRNÍ ŽÁNRY PRO DĚTI .....	17
1.4.1 Pohádka .....	17
1.4.2 Říkadlo a báseň .....	18
1.4.3 Hádanka.....	19
1.4.4 Povídka.....	19
1.4.5 Komiks .....	19
1.4.6 Obrázková kniha .....	21
1.4.7 Časopisecké žánry .....	22
1.4.8 Legenda .....	23
1.4.9 Pověst .....	23
1.4.10 Sbírký přísloví.....	23
1.4.11 Pranostiky.....	24
<b>2 PRÁCE UČITELE S LITERATUROU V MATEŘSKÉ ŠKOLE.....</b>	<b>25</b>
2.1 PREZENTACE LITERÁRNÍHO MATERIÁLU UČITELEM.....	26
2.2 ROLE UČITELE PŘI ROZVÍJENÍ KOMUNIKAČNÍCH DOVEDNOSTÍ PROSTŘEDNICTVÍM LITERATURY .....	28
2.3 METODY A POSTUPY UČITELE URČENÉ K ROZVÍJENÍ ČTENÁŘSKÝCH DOVEDNOSTÍ U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU .....	31
<b>3 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST.....</b>	<b>36</b>
3.1 VYMEZENÍ POJMU GRAMOTNOST .....	36
3.2 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST.....	37
3.2.1 Roviny čtenářské gramotnosti.....	38
3.2.2 Faktory podílející se na rozvoji čtenářské gramotnosti.....	39
3.3 ČTENÁŘSKÁ PREGRAMOTNOST.....	41
3.3.1 Stádia čtenářské pregramotnosti .....	43
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST.....</b>	<b>44</b>
<b>4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....</b>	<b>45</b>
4.1 VÝZKUMNÉ CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	45
4.2.1 Nestrukturované pozorování .....	46
4.2.2 Dotazníkové šetření.....	46
4.3 VÝZKUMNÉ METODY .....	47

4.3.1	Metoda nestrukturovaného pozorování.....	48
4.3.2	Metoda dotazníku.....	48
4.4	ORGANIZACE VÝZKUMU.....	49
4.4.1	Nestrukturovaného pozorování.....	49
4.4.2	Dotazníkové šetření.....	49
<b>5</b>	<b>VÝSLEDKY.....</b>	<b>51</b>
5.1	INTERPRETACE DAT NESTRUKTUROVANÉHO POZOROVÁNÍ.....	51
5.1.1	Zajištění vhodných podmínek.....	52
5.1.2	Vysvětlování literárních žánrů.....	56
5.1.3	Fáze a didaktické postupy při práci s literaturou.....	59
5.1.4	Strategie učitele při čtení.....	66
5.3	INTERPRETACE DAT Z DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ.....	68
5.3.1	Faktory a důvody výběru literárního materiálu.....	68
5.3.2	Žánr a podoba literárního materiálu.....	76
5.3.3	Četnost využívání literárního materiálu.....	79
5.3.4	Didaktické postupy.....	81
5.3.5	Podpora zájmu o čtenářství.....	89
<b>6</b>	<b>SHRnutí VÝZKUMNÝCH ŠETŘENÍ.....</b>	<b>91</b>
6.1.1	VO1: Jaké jsou faktory ovlivňující výběr literárního materiálu učitelů?.....	91
6.1.2	VO2: Jaké literární materiály učitelé mateřských škol používají?.....	91
6.1.3	VO3: Jaká je frekvence používání literárních materiálů v mateřské škole?.....	92
6.1.4	VO4: Jaké didaktické postupy volí učitelky při práci s literárním materiálem?.....	92
6.1.5	VO5: Jaké rozvíjející možnosti vidí učitelky při práci s literárními materiály?.....	93
<b>7</b>	<b>DISKUZE.....</b>	<b>94</b>
<b>8</b>	<b>DOPORUČENÍ DO PRAXE.....</b>	<b>95</b>
	<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>98</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>99</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b>	<b>107</b>
	<b>SEZNAM OBRÁZKŮ.....</b>	<b>108</b>
	<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>109</b>
	<b>SEZNAM GRAFŮ.....</b>	<b>110</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>111</b>

## ÚVOD

Vzhledem k rychle měnící se společnosti a růstu elektronických medií již klasická literatura nemá v dnešní době takový význam jako v minulosti. Děti převážnou část svého času věnují digitálním technologiím, a tudíž se lze domnívat, že s tištěnou literaturou zaměřenou pro děti nepřichází tak často do běžného kontaktu. Proto by učitelé mateřských škol měli neustále na přicházející trendy společnosti reagovat, ale i přesto by měli zachovávat to, co je a bylo pro společnost vždy typické. A právě zde řadíme literaturu, která zprostředkovává jedinci nejen nové informace, ale dokáže ho i na chvíli vytrhnout z jeho každodenní reality, obohacuje jej po stránce jazykové, estetické, umělecké apod.

Důležitou součástí předškolního vzdělávání je u dětí rozvoj čtenářské gramotnosti a budování vztahu k literatuře. Díky tomu se u dětí vytváří schopnosti a dovednosti uplatitelné v budoucnu, zejména v oblasti čtení a psaní. Proto je potřebné, aby učitelé mateřských škol zařazovali do výchovně-vzdělávacího procesu činnost s literaturou. Aktivity s literaturou pro děti by neměly figurovat pouze v době poledního spánku, ale měla by se stát jednou z hlavních priorit v rámci řízených činností.

Diplomová práce se zabývá problematikou využívání literárních materiálů učiteli mateřských škol. Práce je teoreticko-výzkumného charakteru a je členěna do dvou částí. Teoretická část diplomové práce poskytuje informační základnu týkající se literatury pro děti, čtenářské pregramotnosti a dále didaktických postupů učitele při práci s literárními materiály.

Praktická část je laděna do smíšeného designu a hlavním cílem této práce bylo zjistit, jak učitelé využívají literární materiály během práce. Pro zjištění skutečností byly zvoleny dvě výzkumné metody. První výzkumnou metodou bylo nestrukturované pozorování, které poskytlo základnu pro tvorbu dotazníku. Jako druhou metodou byl zvolen dotazník, jenž byl zaměřen do šesti oblastí.

Prostřednictvím zjištěných skutečností práce poskytuje slovní opis výsledků. Poslední část práce je věnována diskuzi a doporučením do praxe, které může poskytnout učitelům mateřských škol nové obzory pro činnost spojenou s literárními materiály.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 LITERATURA

První kapitola diplomové práce je věnována literatuře, jejímu vymezení a pohlížení na literaturu jako celku. Dílčí část první kapitoly se zaměřuje na literaturu pro děti, její funkce a definování literárních žánrů. V souvislosti s literaturou je definován význam literárních materiálů, které jsou chápány jako písemný materiál, jenž je buď publikovaný, nebo nezveřejněný.

Podstata a definování pojmu literatura je ve většině případů označována jako celek psaného projevu, s tou výjimkou, že ne každý psaný dokument lze kvalifikovat jako literaturu v přímém slova smyslu. Definice tohoto pojmu proto obvykle zahrnují různá přídavná jména, jako je „estetická“, která odlišují literární díla od textů pro každodenní užitek, jako jsou telefonní seznamy, noviny, právní dokumenty a vědecké spisy. Latinské slovo „litteratura“ je etymologicky odvozeno od „littera“ (písmeno), což je nejmenší prvek abecedního psaní. Z tohoto důvodu původ tohoto ústředního pojmu není velice nápomocný při definování literatury. Je tedy více poučné chápat literaturu nebo text jako kulturní a historické jevy a zkoumat podmínky jejich produkce a přijetí (Klarer, 2004).

V širokém pojetí je literatura vnímána jako soubor veškerých písmen zaznamenávající jazykové projevy určitého národa, epochy nebo celého lidstva (Vraštilová, 2014). Autoři Jindráček, Škoda a Doulík (2013) se domnívají, že literatura zahrnuje nejrozumnější obory lidské činnosti a lze ji nalézt v mnoha odvětvích. Z hlediska školství se jedná tzv. o literární výchovu, která má esteticko-výchovnou povahu. Jedná se o předmět, který pracuje s literárními materiály různého tematického zaměření a vybízí k mezioborovým přesahům. Žákům napomáhá v rozvoji poznávací struktury s literárními díly, estetickými činnostmi a podporuje rozvoj čtenářské gramotnosti (Lavičková, 2015).

Literatura je podmíněna estetickou funkcí, která umožňuje jedincům poznávat nové životní situace, charaktery a osudy jiných lidí (Lederbuchová, 2006). Jedinci mohou prožívat něco, co v reálném životě nemusí nikdy zažít. Jedná se tzv. o fikční světy, ve kterých si čtenář může vytvářet určité představy, kam a jakým způsobem by se daný text mohl ubírat. Tento způsob představ se nazývá situační model čtenářovy interpretaci, které vychází, jak ze zkušeností, znalostí, tak i z motivace jedince a obtížnosti textu (Grabe & Stoller, 2002 in Skopečková, 2015).

### 1.1.1 Literární materiály

Literární materiál je organizovaný a zafixovaný soubor verbálních znaků, které však nemusejí být nutně zapsané (může se jednat i o audiovizuální tvorbu) a mají textovou podobu (Peterka, 2007). Literární materiál má být srozumitelný, skutečný a má vytvářet základ pro napětí. Měl by být autentický, zahrnovat životní zkušenosti a kulturní souvislosti (Worley, 2002 in Maričić, Stakić, & Malinović-Jovanović, 2018).

## 1.2 Literatura pro děti

Literatura pro děti je definována jako součást umělecké literatury, která na základě svých upravených funkcí je esteticky, didakticky a eticky přizpůsobena dané cílové skupině (Vraštilová, 2014). Jedná se o literární díla psaná pro nejmladší čtenáře, děti, které doposud nevstoupily do dospělosti (Stakić, 2014).

Při definování literatury pro děti se lze střetnout s různými pohledy autorů, zajímavé je nazírání autorů Michella (2003), Lynch-Browna a Tomlinsona (2005). Michell (2003 in Setyowati & Samsu) vymezuje literaturu pro děti jako libovolnou knihu směřovanou dětem, která je svým obsahem pro děti zajímavá, příběh se odehrává v prostředí pro ně známém a věnuje se tématům jim blízkým. Kvalita obsahu vychází z originality tématu, myšlenek a pestrostí slovní zásoby. Michell klade důraz na emocionální a morální postoj dítěte, což posilňuje prosociální chování k ostatním lidem. Další zmiňovaní autoři Tomlinson a Lynch-Brown (2005 in Setyowati & Samsu, 2015) pohlížejí na literaturu pro děti jako na knihu ze dvou hledisek. První hledisko spočívá v kvalitě knihy, tedy zejména v obsahové části, druhé hledisko je vnímáno z pohledu ekonomického. Druhý výše zmíněný pohled nám přidává marketingovou a obchodní složku literatury, která v dnešní době médií musí být konkurenčně schopná a uplatnit svou pozici na trhu.

Autor Nodelman (2008 in Setyowati & Samsu, 2015) popisuje základní charakteristické rysy literatury pro děti. Jedná se o:

1. obsah literatury určený dětem je jednodušší (oproti literatuře pro dospělé),
2. nezahrnuje detailní popisy lidí, míst, emocí, přímo se soustřeďuje na to, co lidé konkrétně dělají a co říkají (stručnější popis),
3. hlavními postavami jsou obvykle děti, zvířata nebo dospělí,
4. morální hodnoty dětí (text se zabývá otázkami dětí, co je správné a co hlavní postavy chtějí a co je správné udělat).

Podobné vymezení charakteristických znaků přisuzují i autoři Temple, Martinez a Yokota (2006 in Chen & Squires, 2011). Uvedení autoři vnímají důležitost v propojení obsahu s tématem blízkým dětskému čtenáři. Specifické znaky literatury pro děti odráží věk, intelektuální, emoční a morální zralost dítěte. Uvedená specifika jsou uzpůsobena danému typu čtenáře a odráží se podle výběru témat, motivů a hlavních postav (Stakić, 2014).

Literatura pro děti podporuje aktivní vztah k jazyku, podněcuje čtenářovu fantazii, vytváří podněty k získávání nových poznatků a buduje kritéria mravního a estetického hodnocení (Vraštilová, 2014). K lepšímu porozumění literárního díla přispívá obsah, ilustrace, žánr a jazyk. Literatura pro děti obsahuje velké množství ilustrací, přímé věty a příběh má na každé stránce omezené množství textu (Setyowati & Samsu, 2015).

Chen (2014 in Setyowati & Samsu, 2015) doporučuje, aby obsah literatury pro děti byl psán pozitivně a příběh byl zasazen do třech základních časových os, jako je minulost, přítomnost a budoucnost. Důraz by se měl klást na morální posouzení a rozvíjení emocionální stránky dětí, ve kterých by literatura měla vyvolávat zvědavost a přimět děti k zamyšlení. Hlavní postavy by měly být situovány přibližně do stejného věku jako je zamýšlený čtenář (Chen & Squires, 2011).

Lukavská (2018) zdůrazňuje, že autoři literatury pro děti by měli zohledňovat věk dětí a mít předem vytvořenou představu pro jakou věkovou kategorii bude literatura určena. Domnívá se, že pokud by autoři nerespektovali tento doporučený způsob, může dojít ke kolizi, jakémusi nepochopení obsahu čtenářem a v nejhorším případě by obsah pro děti mohl být škodlivý. V tomto případě lze odkázat na Averyovou (1976 in Lukavská, 2018), která věří, že dítě si z knihy vezme jen to, co potřebuje. Případně to, co nezná, si přetransformuje svým způsobem nebo to vypustí.

Pokud děti reagují na literární materiál, znamená to, že na základě svých dosavadních zkušeností a porozumění, si dokáží rozšiřovat své znalosti. Literární materiály mohou sloužit jako podklady pro diskuzi a motivaci k dalším činnostem. Kvalitní literární materiál poskytuje dětem snadný způsob, jak si utvořit komplex poznatků o světě. A to z toho důvodu, že nabízí nespočet témat, ze kterých učitelé mohou vycházet a konstruovat poznání dětí předškolního věku (Wiseman, 2011).

### 1.3 Funkce literatury pro děti

Funkce literatury pro děti aktivizuje psychické i poznávací procesy, které působí na emoce, vnímání, představivost, fantazii a poznávání jedince (Vraštilová, 2014). Sochorová (2011) vymezuje základní typologii funkcí literatury pro děti:

- **estetická funkce** – základní funkce literatury, vzbuzují pocity krásy,
- **citový vliv** – smyslové obohacení,
- **informativní funkce** – vzdělávací, poznávací, rozvoj schopností myšlení,
- **formativní funkce** – výchovná, morální a estetické hodnoty,
- **společenská funkce** – upozorňuje na společenské problémy, mezilidské vztahy,
- **zábavná funkce** – relaxační.

Další funkce literatury pro děti doplňují autoři Mocná a Peterka (2004):

- **funkce výchovná** – nejdůležitější funkce rozvíjející hodnotový systém,
- **funkce poznávací** – rozlišení dosavadních vědomostí, znalostí z různých vědních disciplín,
- **funkce estetická** – prochází svým vlastním vývojem, koresponduje s fyzickým a psychickým vývojem dítěte,
- **funkce imaginativní** – rozvoj představivosti a fantazie.

Mocná a Peterka (2004) uvádí didaktickou funkci, kterou Sochorová (2011) ve své knize neuvádí. Didaktická funkce podle zmiňovaných autorů sehrává nejdůležitější roli, protože rozvíjí hodnotový systém dítěte.

Besedová (2014) přidává ještě další tři funkce, o kterých se domnívá, že se shodují s obecnými funkcemi literatury:

- **hédonistická funkce** – dosahování i uspokojení skrze zábavu, rozptýlení, útěcha či únik od reality,
- **informativní funkce** – zprostředkovává znalosti daného stavu a nové situace,
- **kognitivní funkce** – vytváří celkový obraz světa a života.



## 1.4 Literární žánry pro děti

Literární žánr lze definovat jako soustavu několika vlastností, která jsou typická pro jednotlivá literární díla (Minářová, 2011). Jedná se o literární práce, jež jsou založené na stylu, formě a obsahu příběhu (Mitchell, 2003). Často je tento termín úzce spjat s pojmem kompozice.

Žánry literatury pro děti zahrnují tradiční literaturu (patří sem bajky, mýty, lidová slovesnost), poezii, realistickou beletrii, historickou beletrii, fantasy, science fiction i non-fikci (životopisy, informační knihy, atd.), (Chen & Squires, 2011). Podobné rozdělení popisují i autoři Alwi, Thahar, Atmazaki a Asri (2018), kteří žánry literatury pro děti obsáhli do šesti skupin, těmi jsou: tradiční literatura, poezie, beletrie, fantasy a fikce.

Žánry literatury pro děti se pod tlakem rozvíjející se kultury a historickému vývoji neustále proměňují. Vznikají nové varianty žánrů, které se prolínají s tématy klasických žánrů. Čenková (2006) ve své knize uvádějí tři zdroje žánrů literatury pro děti:

1. **Žánry určené dětem** – jedná se o prózu s dětským hrdinou, autorskou pohádku pro mladší děti, hrané a loutkové drama, obrázková kniha.
2. **Žánry převzaté ze starověké a folklórní literatury** – zde se řadí např. eposy, pověsti.
3. **Univerzální žánry pro děti a literatury pro dospělé** – patří sem dobrodružná, detektivní próza, próza s dívčí hrdinkou, komiks.

V následujících podkapitolách je nabídnut přehled námi vybranými žánry literatury pro děti, které lze použít v mateřské škole. Každý žánr bude obsahovat terminologické vymezení a jeho postavení v literatuře.

### 1.4.1 Pohádka

Jedná se o prozaický žánr folklórního původu s fantastickým příběhem, který je izolován od vnějšího kontextu společensko-historické reality, oproti skutečnému světu je spravedlivější. Příběh je vždy uzavřený, obsahuje kouzlené motivy a odehrává se v bezčasové věčnosti (tenkrát, kdysi, kdykoli) a v geografickém neurčitým prostředí (kdesi). Postavy v pohádce jsou často nadpřirozené (např. jezinky, sudičky), antropomorfizované, humorně zkreslené (trpaslík, obr), nápadně typizované nějakým znakem a rolí (Šípková Růženka, Otesánek). Postavy v příběhu jsou zastávány podle rovnováhy protikladů na kladné a záporné postavy (Mocná & Peterka, 2004).

Pohádka se dělí na dva základní typy, prvním typem je pohádka lidová a druhým typem je pohádka umělá. Lidová pohádka má epicky prozaický žánr ústní lidové slovesnosti, u níž neznáme autora a je předávána z generace na generaci. Původně lidová pohádka nebyla určena pro děti, ale pro dospělé. Její základní charakteristika se zakládá na jednoduchosti, snadném pochopení, morálním smyslu pro spravedlnost, protikladu a vítězství dobra nad zlem (Čeňková, 2006).

Umělá pohádka je vývojově mladší než lidová pohádka, je směřována přímo na dítě. Autor užívá zpravidla složitější, volnější kompozici a stále využívá princip neskutečna. Autor se opírá o reálné problémy (sociální a etické témata), aktualizační prvky typické pro umělou pohádku. Mezi další znaky se řadí chybějící dobrý konec, psychologie postav (Besedová, 2014).

Pohádka klade důraz na (Mocná & Peterka, 2004):

- **eliptičnost** – vypouštění nedůležitých časových úseků děje,
- **retardaci** – oddalované rozuzlení,
- **opakování motivů**,
- **graduující variace** – opakování úkolů s větší obtížností,
- **kumulativní kompozice** – určeno pro nejmenší, stupňovité opakování.

#### 1.4.2 Říkadlo a báseň

Říkadlo je „*krátký poetický žánr dětského folkloru, preferující zvukově rytmické efekty před sdělením.*“ (Mocná & Peterka, 2004, s. 609) Jedná se o jednoduchý útvar určený k reprodukci i recepci, kdy slovesná složka je doprovázená pohybem, hrou nebo jinou činností, což vyhovuje senzomotorickým potřebám dětem ve věku 3 - 6 let.

Říkadlo může vzniknout z okamžitého nápadu, verše nemusejí být logicky uspořádané a hlavní dominantní složkou je rytmická složka verše (Gebhartová, 2011). Při organizaci slov není důležitá logičnost, ale zvuková asociace, která navozuje dojem spontánnosti. Výrazovým prostředkem jsou novotvary, zkomoleniny a citoslovce. Říkadlo je určené k opakovanému užití a uplatňuje se v mnoha komunikačních situacích (Mocná & Peterka, 2004).

Básně jsou převážně krátké útvary s titulem nebo bez titulu. Obsahuje metafory, emotivnost. Báseň má ústřední motiv, je logicky provázána. A aby došlo k porozumění

obsahu, jedinec musí rozumět slovům v básni (Gebhartová, 2011). Děti by se prostřednictvím říkadla a jednoduchých básní měly seznamovat nejen s obsahem, ale měly by poznávat i konkrétní literární žánr (Petrová & Valášková, 2007).

### 1.4.3 Hádanka

Krátká veršovaná nebo prozaická slovní hříčka vyvolává záměrně důvtip, který může být prezentován například i maskovaným sdělením. Mezi typické prostředky patří personifikace, antropomorfizace či analogie. Podle námětu hádanky se člení na prosté (naznačující jeden předmět) a hromadné (naznačující dva nebo více předmětů). Hádanka je složena ze dvou částí, jimiž jsou zadání a rozuzlení. Obsahuje tři hlavní typy úkolů. První úkol představuje určit objekt, druhý odhalení informaci skryté v textu a poslední doplnění potřebného údaje (Mocná & Peterka, 2004).

### 1.4.4 Povídka

Tento literární žánr má krátký rozsah a využívá techniku tzv. výřezu z reality, což znamená soustředěnost autora na hlavní postavu a většinou i na jednu konkrétní situaci. Jedná se o situaci ze začátku snadno rozpoznatelnou, která se v průběhu děje rozvíjí do klíčového momentu. Konec u povídky může ve čtenářovi vyvolat dojem nedokončeného příběhu z toho důvodu, protože autor mnohdy opouští hlavní postavu v okamžiku zlomového rozhodnutí (Mocná & Peterka, 2004).

### 1.4.5 Komiks

Prvky komiksu lze nalézt už před mnoha lety, kdy informace byly předávány pomocí obrazu a textu, což je zakořeněná tradice prolínající se dějinami lidstva. Jeho vývoj je přisuzován vzniku médií (denní tisk, televize, film). Čím více byl udáván tlak na masový tisk, tím více byla potřeba sdělovat obsah přes obraz – komiksovou formou či fotografií. Tento literární žánr zaměřený na děti a mládež dříve představoval pouhou výplň v novinách a časopisech (Kruml, 2007).

Komiks propojuje výrazové prostředky výtvarného umění v podobě kresby a literárních textů. Mocná a Peterka (2004, s. 316) komiks definují jako: „*intersémiotický narativní žánr, líčící událost či příběh prostřednictvím série kreseb zpravidla doplněných textem.*“

Komiks se vyznačuje sledem kreslených obrázků doplněných o příběh. Obraz a text je propojen pomocí tzv. bubliny, kde jsou zachyceny myšlenky, rozhovory postav

(Čapek, 2015). Současná tvorba využívá různé umělecké směry, dětské postavy, zvířata, zachycuje pocity, prožitky (Kruml, 2007).

Sdílnost obrazů doprovází jedince ve formálním, neformálním i informálním vzdělávání, jež nabízejí rychlou odezvu a komplexně komunikují. Takový didaktický prostředek zvyšuje atraktivitu diskutovaných témat. Od ilustrací se komiks odlišuje v tom, že obraz uvnitř něj je samostatným nositelem se specifickou komunikací (Koutníková & Wiegerová, 2017).

Komiksové příběhy nebo práce s komiksem jsou typické spíše pro mladší školní věk. Je propojována s moderním světem, s různými uměleckými směry, jako je např. pop-art a může sahát až do postmoderny.

Komiks se řadí do žánrů literatury pro děti, má velký potenciál podílet se na výchovně-vzdělávacím procesu, pomocí něj je možno dosahovat učitelem stanovených cílů. Práce s komiksem se dělí na pasivní a aktivní. Při pasivní práci dítěte není komiks nijak pozměněn, nýbrž u aktivní práce je vytvářen nebo upravován. Avšak i přes to se lze setkat s názory široké veřejnosti, která se domnívá, že čím méně literární dílo obsahuje textu, tím horší kvalitu má (Čapek, 2015).

Čtyři základní didaktická využití komiksu podle Čapka (2015):

- **komiks jako informační složka** – dítě získává informace o tématu (obrazová či textová složka má pro něj výpovědní hodnotu),
- **komiks jako ilustrační složka** – dítě má získané informace v komplexní ucelenosti (text propojen obrazem),
- **komiks jako aktivizační složka** – dítě dotváří komiks nebo pracuje s komiksem podle zadaného úkolu,
- **komiks jako autorská složka** – dítě vytváří samo příběh.

Tento literární žánr můžeme dělit z různých hledisek, např. komiksy vzdělávací, obsažené v učebnicích, nebo i propagandistické. Mocná a Peterka (2004) rozdělují komiks podle rozsahu a způsobu publikace:

- **Strip** – humoristicko-satirický příběh, vydávaný na pokračování.
- **Seriál** – řetězec dobrodružných příhod soustředěných na hlavního hrdinu.

- **Kreslený román** – charakteristickým prvkem je napodobující literární žánr románu s jeho typickými rysy. Jedná se o uzavřený příběh obsahující expozici, zápletku a vyvrcholení.

Další jednotlivé typy komiksů vymezují autorky Koutníková a Wiegerová (2017):

- **Comic book** (komiksový sešit) – jedná se o složitější ucelené příběhy, jež jsou souborem jednotlivých příběhů na společné téma.
- **Science cartoon** – „vědecká komiksová kresba, obvykle jedno-panelové vyobrazené vědeckého jevu, humorného charakteru.“ (Trnová, Janko, Trna, & Pešková, 2014 in Koutníková & Wiegerová, 2017)
- **Photo comics** – fotografický komiks sestavován na základě pořízených fotografií, jež lze upravovat nebo dotvářet kresbou a spojovat ho s klasickým kresleným komiksem.
- **Web comic** – komiks umístěný autorem na webové stránky, jež je často tvořen na specializovaných webech, zaměřené na sestavování stripů.
- **Conceptual comic** - neboli pojmový komiks, který má za cíl vyvodit nový (přírodovědný) pojem. Uvedený pojem se vynořuje postupně, neboť konstruuje práci s komiksem a jsou v něm odráženy původní představy dítěte.

#### 1.4.6 Obrázková kniha

U pojmenování tohoto žánru se lze setkat s více variantami. Někteří autoři používají pojem autorská ilustrovaná kniha, obrázková kniha nebo i bilderbuch. Obrazové knihy jsou určeny mladším dětem, u kterých se předpokládá menší slovní zásoba. Tento literární žánr je zajímavý tím, že spojuje jazykový a výtvarný materiál, kde ilustrace převažuje nad textem. Z toho vyplývá, že dítě je schopné pochopit knihu na základě ilustrací, aniž by potřebovalo umět číst. Text je volen na základě věkové kategorie, pokud se jedná o děti mladší ve věku od 2 let, kniha obsahuje méně textu (Provazník, 2013).

Důležitá je vizuální stránka, přes kterou probíhá komunikace se čtenářem. Výtvarná kompozice spojuje slovo s obrazem (Urbanová, 2004). Ilustrace mají vyprávěcí funkci, sdělují emoce, dojmy a převypravují příběh. Obraz i text spolu musí souviset, vytváří ucelený prvek, který společně provází dítě s příběhem (Provazník, 2013). Setkání s ilustracemi pro dítě znamená připisování si nových významů ve svém světě, vytváření si povědomí o díle a jeho prvcích (Sever, 2012 in Ozsezer & Canbazoglu, 2018). Což

dokládá i studie Gangiho (2014 in Ozsezer & Canbazoglu, 2018), jež zmiňuje, že má smysl dětem ukazovat obrazové knihy, neboť se u nich může rozvíjet tvořivost, intelektuální a umělecké citění.

Téma obrázkové knihy se zaměřuje na dětem známé činnosti či příběhy. Obrazy v obrazových knihách rozvíjí u dětí emoční a kognitivní stránku, jazykovou dovednost v době, kdy se u dítěte začínají rozvíjet základní dovednosti, které bude používat v budoucnu.

Při používání obrázkové knihy lze použít technika dialogického čtení, kterou autoři Zevenbergen a Whitehurst (2000 in Gavora & Zápotočná, 2000) definují. Technika je založena na používání jazyka a zpětné vazby dospělého v souvislosti s čtením obrázkových knih dětí. Dialogické čtení obrázkových knih usnadňuje vývoj komunikačních dovedností dětí předškolního věku.

#### 1.4.7 Časopisecké žánry

Tento literární žánr je způsob odrazu a obrazu obecných, politických, sociálních a kulturních vlivů. Většinou se jedná o první periodikum, s nímž se dítě pravidelně v určitou dobu setkává. Dětské časopisy mají spoustu funkcí vedoucích k naplnění různých potřeb čtenáře, jimž také slouží (Švec, 2014):

- k informování svého publika,
- k jeho socializaci,
- ke vzdělávání a výchově dětí,
- k popularizaci nových poznatků vědy,
- k zábavě, odreagování, relaxaci dětí, rodičů i učitelům,
- k estetické výchově jako zdroj uměleckého zážitku,
- k sebevyjádření publika,
- k organizaci společenského a spolkového života dětí,
- jako hračka, zdroj inspirace, atd.

Časopis se orientuje na děti ve věku od roku do dvanácti let. Volba témat, písma, jazykové úrovně, rozsahu časopisu musí odpovídat zájmové skupině. Charakteristické prvky dětského časopisu jsou následující (Švec, 2014):

- komiksové prvky,
- omalovánky,
- plakáty,
- hádanky,
- rébusy,
- stránky se zvířaty, apod.

Marquardt (2005 in Besedová, 2014) rozlišuje tři formy různých dětských časopisů:

- samostatně vycházející publikace,
- bezplatné reklamní časopisy pro děti,
- noviny a časopisy pro dospělé, v nichž jsou vloženy dětské stránky.

#### **1.4.8 Legenda**

Prozaický nebo veršovaný životopis osoby prohlášené oficiálně za svaté obsahuje zpravidla líčení jejích zázraků. Charakteristické pro legendu je expresivita podání, která chce dosáhnout výchovně formativních funkcí díla. Legenda popisuje život svatých, kdy cílem bylo uctít památku těch osob (Peterka, 2007).

#### **1.4.9 Pověst**

Pověst je krátký prozaický žánr, který se váže na konkrétní místo, kraj, předmět, osoby nebo události. Jedná se o neobyčejný, fantasticky zbarvený příběh mající reálné jádro. Je vyprávěn jako nevymyšlený, vyznačuje se jednoduchostí a oproti pohádce je časoprostorově konkrétnější (Peterka, 2007).

#### **1.4.10 Sbírkky přísloví**

Dřívější žánr orální slovesnosti, který má neosobní ráz, protože uživatel přísloví není jeho průvodcem. Jde o obecnou zkušenost, postoj daného společenství obsahující morální ponaučení. Přísloví jsou nezávislá na konkrétním kontextu, což nabývá dojmu, že jsou obecně platná. Má časově neomezenou platnost, obecný podnět a je složeno většinou z 1 až 4 vět. Jsou rozlišovány tři druhy přísloví: metaforické (zkušenost převzata z přírody, tradice), příměrná (založená na paralelismu) a gnómická (myšlenky přešly do lidového povědomí z knih, bible), (Mocná & Peterka, 2004).

### 1.4.11 Pranostiky

Jedná se o slovesnosti vycházející z praktických zkušeností společnosti a jsou opakovaně využitelné. Představují autenticky kulturněhistorickou hodnotu, která odhaluje, jakým způsobem bylo ovlivněno hospodářství a klima. Rozlišovacím znakem pranostik oproti přísloví je úzká spojitost s odbornými materiálními činnostmi v minulosti, jako bylo vinařství, hospodářství, lesnictví, včelařství atd. Další zvláštností je vyhodnocování přírodních a speciálně meteorologických jevů vážící se ke kalendářním termínům (Mocná & Peterka, 2004).

Všechny typy literatury pro děti se zaměřovaly na oblasti (témata) dětem známé a které kladou důraz na emocionální, morální rozvoj dítěte. Dítě lze rozvíjet prostřednictvím kontaktu s literaturou, nabídnutím mnoha příležitostí pro činnosti s literaturou a podílet se na výběru. Vymezení žánrové struktury je přehledem toho, co učitelé v mateřských školách mohou využít, a jaké nové žánry literatury pro děti se dají zařadit do výchovně-vzdělávacího procesu. Učitelé musí být v té oblasti kompetentní, aby dokázali zvolit vhodnou literaturu, a měli by mít stanovené cíle, prostřednictvím nichž budou volit vhodné didaktické postupy a metody.



## 2 PRÁCE UČITELE S LITERATUROU V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Druhá kapitola diplomové práce se zabývá výčtem vybraných didaktických postupů a technik sloužících k představení literárního materiálu. Za předpokladu, že učitel zvolí vhodnou strategii k prezentaci literárního materiálu, dokáže děti motivovat k budoucímu čtení a posilovat jejich vztah k literatuře pro děti. Používáním neobvyklých technik a metod učitel nabízí dítěti více pohledů na literaturu, tudíž dítě získává nové poznatky o světě. Prostřednictvím práce s literárním materiálem se u dítěte prohlubuje fantazie, emoce, jsou rozvíjeny jazykové a komunikační schopnosti a zejména čtenářská pregramotnost.

Motivace a zaujetí dítěte při prezentaci literárního materiálu je důležitá, proto je významná práce s hlasem a celkovým hlasovým projevem učitele. Pokud učitel zaměřuje intenzitu hlasu, mluví plynule a zřetelně, dá se předpokládat, že dítě udrží větší pozornost. Mareš a Křivohlavý (2009) se zaměřují na pedagogickou komunikaci, kde vymezují prvky paralingvistických aspektů řeči, které mohou být nápomocné při zlepšování jazykového projevu:

1. **intenzita hlasového projevu** – jak hlasitě nebo tiše hovoří,
2. **tónová výška hlasu** – jak vysoko nebo nízko je položen hlas učitele,
3. **barva hlasu** – jak vypadá složení akustické formy projevu učitele,
4. **délka projevu** – jak dlouho mluví, ten kdo si vzal slovo,
5. **rychlost projevu** – kolik slov za minutu bylo řečeno,
6. **přestávky v projevu** – kdy a jak se dělají pauzy v řeči,
7. **akustická náplň přestávek** – zda se v pauzách vyskytuje úplné ticho nebo zvuky,
8. **přesnost projevu** – jaké chyby jsou v projevu (vynechávání, logické chyby, přerěknutí se, zakoktání),
9. **způsob předání slova.**

V tomto výčtu paralingvistických složek řeči, lze spatřit fakta, na něž je potřebné se orientovat při pedagogické komunikaci, která v mateřské škole probíhá po celou dobu výchovně-vzdělávacího procesu. Učitelé by se měli na tyto principy zaměřit, pracovat na zdokonalování svého ústního projevu, jenž je podstatný při prezentaci literárního díla.

## 2.1 Prezentace literárního materiálu učitelem

Prezentace literárního materiálu učitelem může být různá, závisí na osobnosti učitele a jeho kreativním přístupu k předání informací dětem prostřednictvím literárních děl. Massey (2004) rozděluje učitele na dvě skupiny: první skupinu tvoří ti, kteří dramatickým způsobem prezentují literaturu pro děti pomocí rekvizit s doprovodem hlasového projevu. Druhou skupinu vytvářejí ti, kteří vyprávějí či předčítají literární text a pokládají navazující otázky k ilustracím obsaženým v daném materiálu. Autor má za to, že literatuře pro děti by měl být vyhrazen prostor každý den a děti by také měly při těchto činnostech být rozděleny do skupin po 8 až 10 dětech, což poskytne více komunikačních příležitostí mezi dětmi a učitelem.

S tím souhlasí i Otto (2008), ten uvádí, že čtení v mateřské škole by mělo být každodenní činností, jež by měla být předem naplánovaná (Otto, 2008 in Bay & Cetin, 2014), aby u dětí předškolního věku učitelé rozvíjeli kritické myšlení, představivost a vyjadřování myšlenek (Wiseman, 2011). Autoři Zucker, Cabell, Justice, Pentimonti a Kaderavek (2019) uvádějí, že učitelé v mateřských školách vyhražují činnosti spojené s literárním materiálem obvykle 5 – 25 minut.

Vhodný způsob prezentace literatury v mateřské škole je především formou předčítání nebo vyprávění. Během předčítání se dítě nenásilnou formou učí principům čtení a je motivováno ke čtení (Mertin & Gillernová, 2015). Učitelé při předčítání mohou zařazovat motivační aktivity (tj. hudební, pohybové, dramatické nebo výtvarné), jež pomohou dětem prožít si obsah, a tudíž si lépe osvojí předčítaný literární text.

Vyprávění má motivační a poznávací funkci, z hlediska motivační funkce vzbuzuje pozornost jedince, soustředěnost a působí na jeho emoce. Tato metoda poučuje o jevech probíhajících jako sled událostí, konkrétních situací a vytváří jasné představy o určitých situacích. Vyprávění musí být založeno na konkrétních faktech, vylíčení postav, krajin a mít souvislé dějové pásmo. Objevuje se časté využití výrazových prostředků – metafor, přímé řeči, dramatického líčení, popisu osobní zkušenosti a zážitků. Po stránce poznávací se jedná o vytváření jasné představy o určitých situacích a procesech (Skalková, 2014).

Interakce mezi učitelem a dítětem při společném čtení se nazývá *joint book reading* (JBR), který může poskytovat bohaté, soustředěné a interaktivní prostředí, do něhož může být zapojena i rodina. Tato strategie užívána učiteli usnadňuje dětem získání jazykových dovedností i obohacení slovní zásoby (Ard & Beverly, 2004). Literatura, která je

převyprávěna učitelem, může dětem pomoci k rozvoji řečového vyjadřování, k chápání významu slov, jimž nerozuměly, získat předpoklady pro čtení a vstup do kulturního světa (Gebhartová, 2011).

Učitel v mateřské škole k převyprávění literárního materiálu může použít tzv. techniku hlasitého čtení, která napomáhá dětem budovat lepší porozumění příběhu a rozšiřování slovní zásoby. Tento postup popisují McGeeová a Schickedanzová (2007) a je složen ze čtyř hlavních složek: úvod literárního materiálu a problematiky, technika podpory slovní zásoby, analytické poznámky a tvorba otázek po přečtení literárního materiálu.

Na rozdíl od hlasitého čtení, které je vedeno učitelem, Whitcroft (2015) se zaměřuje na rozvoj samostatnosti dítěte v souvislosti s literárním materiálem. Jedná se o čtyři postupy, jež děti mohou použít během činností s literaturou. Na začátku děti nejprve předvídají, o čem bude text, poté se snaží vyvodit nejdůležitější myšlenku z textu, následně si s pomocí učitele objasňují, čemu nerozuměly a nakonec si kladou otázky vztahující se k textu. Tato technika potřebuje delší časové rozhraní vedené učitelem, aby děti dovedli k samostatnosti a schopnosti nad literárním materiálem uvedeným způsobem uvažovat nebo diskutovat.

Základní složkou pro prezentaci literárního materiálu je jeho správná volba a výběr, aby podporoval a budoval u dětí pozitivní vztah k literatuře. Proto by učitel měl zvolit vhodný literární materiál z hlediska vhodnosti věku dětí, jejich míře porozumění textu a vývoji řeči. Učitel by také měl volit text na základě etického a morálního kodexu, jež jsou společností akceptované (Gramatkovski, Kochoska, Ristevska, & Sivakova, 2017).

Santorová, Chard, Howard a Baker (2014) na základě jejich studie vytvořili kritéria při výběru literatury pro děti, které mohou být nápomocné při výběru literárního materiálu v mateřské škole. V následující tabulce budou tyto kritéria uvedena.

Tabulka 1: Kritéria výběru literárního materiálu

Zdroj: Santorová et al. (2014)

KRITÉRIUM	CHARAKTERISTIKA
Témata	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zajímavá pro děti předškolního věku</li> <li>• Schopnost porovnávat a kontrastovat témata napříč knihami</li> <li>• Souvislost s kurikulárními dokumenty</li> </ul>

<b>Cílová skupina</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Úroveň dětí</li> <li>• Zájmy dětí</li> <li>• Rozsah literárního materiál</li> </ul>
<b>Rozmanitost a multikulturní souvislosti</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mužské a ženské postavy</li> <li>• Zastoupení různých kultur a etnických skupin</li> <li>• Různá geografická umístění</li> </ul>
<b>Ucelenost textu</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jasná struktura textu</li> <li>• Informace prezentované jasně a přesně</li> </ul>
<b>Vztah mezi autorem a ilustrátorem</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Knihy napsané stejným autorem</li> <li>• Knihy ilustrované stejným ilustrátorem</li> </ul>

Úloha dospělého nespočívá pouze v roli zprostředkovatele, prostředníka mezi literaturou pro děti a dětmi. Ale záleží také na pochopení díla, nabytí emocionálních a mravních hodnot při společné chvíli s literárním dílem (Vraštilová, 2014). Jaká by měla být role učitele při činnosti s literárními materiály, bude popsána v následující podkapitole.

## **2.2 Role učitele při rozvíjení komunikačních dovedností prostřednictvím literatury**

V dosahování vzdělávacích cílů a formulovaných kompetencí dětí předškolního věku v jazykové a komunikační oblasti je důležitá role učitele z hlediska jeho osobnosti. Jeho role souvisí se správným jazykovým projevem, v němž je důležitá správná výslovnost, plynulé a hlasité čtení. Důraz je kladen i na estetické vnímání, kritické myšlení učitele a jeho základní schopnost orientovat se ve světové literatuře pro děti. Přehled učitele ve světové i tuzemské literatuře pro děti, učiteli pomůže stát se dobrým interpretem literatury (Gebhartová, 2011).

Komunikační příležitosti Dickinson, McCabe a Anastasopoulos (2002) vidí v zapojování dětí do diskuze v souvislosti s činnostmi vztahujícími se k literárním materiálům. Učitelé by měli rozebírat slova, která dětem nemusí být zřejmá, měly by chtít slyšet, co si děti myslí o obsahu, událostech, které nastaly. Přínos pro rozvoj dětské jazykové a

komunikační schopnosti spatřují v tzv. okamžité diskuzi. Okamžitou diskuzi definují jako diskuzi probíhající v dané situaci (právě teď na určitém místě), jež závisí na ilustracích zahrnujících jejich označování a definování. Okamžitá diskuze může být jak přímá, tak i nepřímá.

Podobným způsobem roli učitele při rozvoji komunikačních, jazykových a čtenářských dovedností vnímá i Richgels (2001 in Neuman & Dickinson, 2003), který vidí učitele jako pomocníka na cestě dítěte stát se vypravěčem. Dítě se vypravěčem může stát jen tak, že učitel vyzve jedince, aby mluvil o literárním materiálu, motivuje ho k jeho hodnocení a popsání děje. Doporučuje se klást otázky, jako např. kdo, co, kdy, kde a proč. Tyto otázky zahrnují kombinaci jazykového porozumění obsahu s aktivním používáním řeči.

U obou autorů můžeme vidět společný znak, který vnímají v komunikaci a vysvětlováním toho, jak děti pochopily obsah a zda porozuměly slovům, která pro ně mohou být nová. U obou způsobů, se lze domnívat, že jsou využitelné v mateřské škole, avšak strategie Richgelse je již náročnější pro děti předškolního věku, neboť tam dochází k jakési sebereflexi, k níž by měly být děti v mateřské škole vedeny od útlého věku.

Dalšími postupy dodržované ve třídě učitelé mohou přispět k snadnějšímu osvojení komunikačních, jazykových dovedností, ale také i k seznámení s písemnou podobou jazyka na základě autenticky vytvořených podmínkách. Dále na odhalování smyslu a funkce komunikace v mluvené a písemné podobě popisuje Raines a Canady (1990 in Petrová, 2014):

- **Ponoření se do jazykového prostředí a tištěného materiálu:** dítě jako součást sociálního prostředí, kde může pozorovat, jak komunikace probíhá, vytvářet si o tom své vlastní představy a testovat si je v komunikaci s druhými. Důležité je nejen, aby bylo dítě pozorovalo, co se děje kolem něj, ale aby bylo i v interakci s druhými.
- **Dostupnost příležitostí a zdrojů** - poskytnutí materiálních prostředků souvisejících s psanou řečí a kulturou. V souladu s přirozenou potřebou komunikovat efektivnějším způsobem se předpokládá, že pokud jsou tyto prostředky dostupné (papíry, pera, propisky atd.), budou se o ně zajímat, aby děti zjistily, jak je lze používat a jak fungují.
- **Smysluplná komunikace** - tento princip vychází z přirození tendence dětí rozumět světu kolem nich.

- **Očekávání progresu** - učitel by měl podporovat a povzbuzovat děti, aby poznávaly psanou řeč.

Je podstatné se zaměřit na rozvíjení i abstraktnějších přestav, které souvisí právě s vývojem dětské řeči a psychicky. Ty jsou potřebné pro vyjadřovací a komunikační výstupy dítěte na konci předškolního období (Gebhartová, 2011). Při práci s emocionalitou u dětí je prospěšné zaměřit se na individuální zkušenosti, zážitky dětí a na jejich tvůrčí aktivity (Košťálová et al., 2010 in Jindráček et al., 2013).

Goodman (1990 in Petrová, 2014) popisuje čtyři specifické funkce, které zastávají učitelé v mateřské škole a pomáhají tak rozvíjet čtenářské strategie u dětí předškolního věku. Jedná se o tyto funkce učitele:

1. **Učitel jako iniciátor objevování ve třídě** – jeho role spočívá v přípravě prostředí výchovně-vzdělávacího procesu podněcující děti, aby se chtěly zúčastnit problémových úloh, které jsou v souvislosti s jejich aktuálními potřebami.
2. **Učitel jako pozorovatel dětí** – učitel by měl pozorovat děti při hře a jiných činnostech, aby byla schopná posoudit, v jakém kognitivním vývoji se děti nacházejí, a dokázala tak vytvořit vhodné podmínky pro rozvíjení potenciálu dětí.
3. **Učitel jako zprostředkovatel učení** – zde učitel vystupuje jako zprostředkovatel pomoci nebo i poskytovatel podpory, pokud dítě potřebuje. Nikoliv však, že řeší problémové situace za dítě, pouze mu napomáhá k jejich vyřešení. Může pomáhat otázkami, vyzvat dítě k pokusu zevšeobecnění jeho zkušenosti, aby dítě mohlo z dané situace profitovat.
4. **Učitel jako budovatel dobré atmosféry ve třídě pro svobodné objevování** – úloha spočívá v povzbuzování dítěte, aby proniklo do světa jazyka, čtení a psaní. Vytvořená atmosféra by měla pomoci tomu, aby se děti nebály zkoušet nové činnosti, experimentovat s textovými žánry, předvídat děj příběhu atd.

Třetí specifická funkce učitele jako zprostředkovatele učení lze přirovnat k vzájemnému učení neboli reciprocal teaching. Jejíž hlavní myšlenkou tohoto přístupu je v poskytování opory učitelem. Učitel vystupuje jako expert, který postupnými kroky vede žáky k samostatné práci (Palincsar & Brown, 1984 in Whitcroft, 2015).

Učitelé mohou dětem poskytnout optimální pomoc, která je určována tím, čeho dítě je schopné dosáhnout samostatně a čeho může dosáhnout prostřednictvím pomoci učitele

(Ziv, Smadja, & Aram, 2015). Opora učitele se má odvíjet od aktuálních potřeb dětí. Platí, že učitelé zpočátku budou uplatňovat svou pomoc dětem ve větší míře a s přibývajícím schopnostmi dětí ji budou méně potřebovat. V takovém případě se jedná o tzv. scaffolding, jenž Šafránková (2010 in Wildová et al., 2019) v praxi popisuje roli učitele následovně:

1. Učitel modeluje situaci a představuje dětem, jak přemýšlí on sám nad literárním materiálem. Dítě je v pozici posluchače a příjemcem způsobu přemýšlení o literárním díle.
2. Učitel zapojuje děti, pokládá jim otázky, prostřednictvím nich pomáhá dětem přemýšlet nad textem a otázky směřuje k nejdůležitějším informacím v literárním textu.
3. Učitel je v roli pomocníka, děti si postupně osvojují způsobem myšlení nad literárním materiálem. Učitel pouze klade doplňující otázky, podle kterých zjišťuje úroveň porozumění dětí.
4. Učitel je v roli pozorovatele, děti samostatně užívají postupy vedoucí k zamyšlení se nad prezentovaným literárním dílem.

### **2.3 Metody a postupy učitele určené k rozvíjení čtenářských dovedností u dětí předškolního věku**

Učitelé při práci s literárními materiály využívají postupy a metody, které nejsou univerzální a uplatitelné pro všechny děti předškolního věku. Proto musí metody volit na základě individuálních potřeb dětí. Z toho důvodu by si učitelé měli osvojit jednotlivé způsoby, formy, které mohou kombinovat s více metodami na jednou.

Kombinování jednotlivých metod se jeví jako účinný postup, který učitelé mohou využít během činnosti s literárním materiálem. Díky tomu dětem pomohou proniknout lépe do podstaty děje literárního díla. Jednou z vhodných kombinací metod je přerušovat četbu při čtení literárního textu, vést rozhovor s dětmi a přitom jim klást podnětné otázky vztahující se k literárnímu materiálu (Wildová et al., 2019).

Kladení otázek poskytuje pomoc při porozumění prezentovaného literárního materiálu. Je to efektivní postup, jak udržet motivaci dětí u příběhu. Děti by měly mít dostatek času na to, aby předpovídaly, co se dál stane. Učitelé mohou poskytovat potřebné informace o prezentovaném literárním materiálu, protože děti mladšího věku 2 až 4 let potřebují objasnit situace, aby lépe pronikly do kontextu příběhu (Schwindt & Tegeler, 2010).

Správně zvolené a položené otázky přinášejí dětem oporu vedoucí k porozumění literárního materiálu a zajistí tak i rozvoj čtenářské pregramotnosti. Z toho důvodu by učitelé neměli klást pouze otázky, na které lze odpovědět jedním způsobem, ale měli by děti vést k vysvětlení, co a proč se v příběhu odehrálo a také je vést k vlastnímu hodnocení literárního díla. Otázky, na něž jde odpovědět jedním způsobem, sice aktivizují děti k pozornosti a učitel prostřednictvím nich zjistí, zda děti byly soustředěné a co si z textu zapamatovaly, avšak nic více nezprostředkovávají. Následující tabulka zobrazuje přehled základního členění typů otevřených otázek, které u dětí rozvíjejí čtenářskou pregramotnost a komunikační dovednosti (Droppová, 2015 in Wildová et al., 2019):

Tabulka 2: Typy otevřených otázek

Zdroj: Wildová et al. (2019)

TYP OTÁZKY	CHARAKTERISTIKA	PŘÍKLAD
<b>ÚSUDKOVÉ OTÁZKY</b>	Vytvoření si závěru dítětem na základě slyšených faktů, kdy dítě analyzuje informace z textu. Odlišení podstatných informací od nepodstatných.	Proč prasátko odešlo z domova?
<b>APLIKAČNÍ OTÁZKY</b>	Děti uvažují, jak získané informace mohou využít samy pro sebe. Zamýšlejí se, jak by situaci řešily.	Co bys dělal ty, kdyby ses ztratil?
<b>HODNOTÍCÍ OTÁZKY</b>	Vytváření si vlastního úsudku k danému problému. Dítě se učí argumentovat své názory.	Co si myslíš o chování prasátka? Bylo to dobře nebo špatně, proč?

Tabulka nastínila způsob kladení otázek, který je využitelný v předškolním vzdělávání. Učitelé jednotlivé otázky mohou aplikovat na již konkrétní literární materiál a zapojovat děti do rozhovoru. Tím, že učitel bude tyto otázky klást častěji při své činnosti s literárním materiálem, dokáže v dítěti podpořit kritické myšlení a schopnost vyjadřovat své postoje k literatuře.



Během čtení učitelé komentují příběh, který demonstruje analytické myšlení. Pro demonstraci analytického myšlení se často používají fráze pro signalizování mentální aktivity učitele: „*Přemýšlím, myslím si, domnívám se,...*“ (McGee & Schickedanz, 2007)

Autorky zjistily, že odpovědi dětí následující po analytických komentářích učitele, budou souviset pravděpodobně s příběhem. Všimly si, že děti předškolního věku nejsou schopné se zapojit do analytického myšlení a mluvení bez vedení či kladení otázek učitelem (McGee & Schickedanz, 2007).

Metody založené na názornosti, osobní zkušenosti a opírající se o smyslový prožitek, jsou vhodné pro děti předškolního věku, které lze uplatnit učitelem při práci s literárním materiálem. Wildová et al. (2019) popisuje tyto metody, jež by učitelé mohli využít:

- **Propojování souvislostí s literárním materiálem** – tento postup podněcuje děti k vybavení si své předchozí zkušenosti s daným tématem či situací s propojením toho, co slyší. Tato dovednost je zásadní pro porozumění si, pro orientaci v textu i motivaci naslouchat konkrétnímu literárnímu dílu. Učitel může klást otázky typu: „*Znáš nějaké další pohádky, kde se stalo...? Znáš někoho, kdo...? Víš něco o...?*“
- **Vizualizace** – postup je propojen s výše uvedeným, jedná se o aktivizaci smyslů – zrak, hmat, sluch, čich a chuť, jenž podpoří mentální představy dítěte o slyšeném literárním materiálu. Pro děti je obtížné propojit si své skutečnosti pouze na základě slyšeného a ztrácí význam i pozornost o literární dílo. Učitel by tedy měl podpořit slyšené výtvarnou, pohybovou či hudební činností.
- **Usuzování** – během usuzování si dítě přidává konkrétní informace z textu a na základě ní si vytváří novou informaci. Jedná se o vyvození si logického závěru. Učitel by tedy měl začít rozvíjet usuzování dětí nad ilustrací z literárního materiálu, klade otázky: „*Kdy a kde se děj odehrává? Kdo je na obrázku? Jak se postavy asi cítí?*“ atd.
- **Shrnutí** – jedná se o schopnost dítěte stručně shrnout děj literárního materiálu, dítě převážně popisuje hlavní momenty nebo části příběhu, které pro něj byly zajímavé. Učitel by tedy měl rozvíjet u dětí počátky budoucího shrnutí příběhu a to prostřednictvím kladených otázek, na které děti mohou stručně odpovědět, např. „*O kom byl příběh? Co řeší hrdina za problém?*“

- **Hodnocení** – hodnocení souvisí s dovedností aplikovat text, který děti mohou využít v reálném životě. Jde o zapojení vlastních zkušeností. Učitel dětem neklade otázky vedoucí k vyjádření libosti či nelibosti literárního materiálu, ale klade otázky k zamyšlení nad svými postoji v určité situaci, např. „*Co si myslíš o..? Co bys dělal/a, kdyby...?*“

Postupy zaměřené na využívání konkrétního díla před čtením, během něho a po práci s ním zmiňuje ve své studii Santorová et al. (2014). Před samotným začátkem práce s literárním materiálem by učitel měl dětem podat informace o vybraném literárním díle a položit úvodní otázku. Během práce by se měl učitel zaměřit na členění příběhu (o čem je příběh, hlavní myšlenka a konec příběhu). První věc, která se odehraje v příběhu, by učitelé měli dětem pomoci vysvětlit, vysvětlit dětem, kdy příběh začíná a jak obvykle končí. Po předčtení by učitelé měli shrnout příběh, přimět děti k diskuzi a rozvíjet slovní zásobu.

Učitel v mateřské škole by měl dětem knihu představit, sdělit jim název knihy, autora i ilustrátora a objasnit jim veškeré informace důležité pro porozumění textu. Učitel by také neměl v beletristické knize zapomenout na hlavní postavu, prostředí, téma. Učitel může používat různé výroky, jako je například „jsem zvědavý/á...“. Tím učitel podpoří zájem dítěte o literaturu. Při představení knihy by učitelé měli zobrazit dětem všechny části literárního materiálu (přední, zadní obálku, titulní stránku). Neodporčuje se během prvního čtení, aby se dětem teprve nyní sdělovaly informace o autorovi, ilustrátorovi, náplni jejich práce. Bylo zjištěno, že tyto činnosti odvádějí pozornost dětí. Když učitelé čtou knihu během prvního čtení, měli by používat výraz tváře, gesta, dramatické pauzy, změny v tempu čtení a navazovat s dětmi oční kontakt. Tyto techniky jsou vysoce účinné při udržení pozornosti dětí (McGee & Schickedanz, 2007).

Při představení knihy učitelé ukazují dětem obálku, následně si zvýrazní 5 až 10 slov/frází, které jsou zásadní pro pochopení příběhu (Beck, McKeown, & Kucan, 2002 in McGee & Schickedanz, 2007). Jakmile jsou tato slova či fráze vybrány, učitel využije jednu z pěti uvedených doporučených způsobů při vysvětlování slov nebo frází:

1. vysvětlení slova nebo fráze ve větě,
2. použití ilustrace, obrázku k objasnění významu slova nebo fráze,
3. zapojování dramatických gest, jako demonstrace významu,
4. práce s hlasem,

##### 5. měnit tempo čtení.

Vedle vysvětlování slov učitelem, kterým děti předškolního věku nerozumí, je vhodné tato slova záměrně používat po celý den, úmyslně slova vkládat do různých kontextů, událostí a aktivit pro děti. Mají i rozhodující vliv na to, jak děti slyší, chápou, požívají slova, které nakonec formují a připomínají jim souvislosti s kontextem (Wasik, 2010).

Předškolní zařízení by mělo zajistit čtenářsky podnětné prostředí, podporovat kladný vztah k literatuře a vést dítě správným směrem, aby v budoucnu naplnilo funkci čtenáře. Ve své činnosti by měla postupovat tak, aby bylo dítě harmonicky rozvíjeno a připraveno na vstup do základní školy. Tomašková (2015) vymezuje několik rad, jak tyto požadavky v mateřské škole naplnit a podpořit:

- mít k dispozici pro děti knihovnu s literaturou pro děti,
- zařídit ve třídě čtecí a psací koutky, kde by děti měly prostor na „čtení“ a hru s knihou,
- pravidelné navštěvování městské knihovny,
- psaní a tvorba dětského deníku,
- seznamování se, kdo a kolik lidí se na výrobě knihy podílí
- vytvoření vlastního příběhu dětí,
- dramatizace pohádek,
- atd.

Při používání literárních materiálů musí mít učitelé na paměti, že jazykové zaměření každé činnosti musí být jasně definováno a všechny aktivity musí být co nejvíce zaměřeny na děti v mateřské škole. Činnosti, založené na literárních materiálech a zaměřené na dítě zajišťují, aby se děti předškolního věku postupně stávaly samostatnými ve vztahu k budování literární a předčtenářské gramotnosti (Xerri & Xerri, 2012).

### 3 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST

Kapitola se věnuje nejprve vymezení základního souvisejícího pojmu gramotnost. Dále se zaměřuje na definování čtenářské gramotnosti, na její roviny a faktory ovlivňující čtenářskou gramotnost. Poslední část kapitoly je věnována čtenářské pregramotnosti, jež je mnohými autory chápána jako předstupeň čtenářské gramotnosti. Důležitým mezníkem pro rozvíjení čtenářské pregramotnosti je předškolní vzdělávání.

#### 3.1 Vymezení pojmu gramotnost

Pojem gramotnost se mění společně s rozvíjející se společností. Dříve gramotnost byla spojována ve vztahu s ngramotností, sledovalo se, jaká část populace neumí číst a psát. Ngramotnost představovala jistý pedagogický problém především v rozvojových zemích (Metelková, 2012). Gramotnost není založena pouze na schopnosti číst a psát, ale jde o komplex neoddelitelných, souběžně rozvíjejících se jazykových kompetencí, které jsou spjaté s myšlením, poznáváním, chápáním a porozuměním (Bartošová, 2014).

Vývoj společnosti, kultury a pohlížení na gramotnost v různých časových etapách lze přiblížit definicemi Organizace OSN pro vzdělání, vědu a kulturu (dále UNESCO) z roku 1978 a z roku 2002. V roce 1978 UNESCO definovala gramotnost jako „*schopnost identifikovat, chápat, interpretovat, tvořit, hodnotit, komunikovat a používat psané texty v různých kontextech*“ (UNESCO, 1978 in Zápotočná, 2012, s. 17). Když definici srovnáme s druhou, ukazuje se, že gramotnost je chápána jako „*kontinuální proces učení, umožňující jednotlivcovi dosahovat svoje cíle, rozvíjet svoje poznání a vzdělávací potenciál tak, aby byl schopný plně fungovat – participovat ve své komunitě a širší společnosti*“ (UNESCO, 1978 in Zápotočná, 2012, s. 17).

Z definic je patrné, že s rozvíjejícími se potřebami společnosti se mění i význam gramotnosti. Když vezmeme v souvislosti definici z roku 2002 je zřejmé, že gramotnost se váže k samotnému jedinci, soustředí se na jeho poznávání, nabývání nových zkušeností, znalostí, pomocí nichž se může uplatnit ve společnosti.

Gramotnost se váže na proměňující se podmínky v oblasti kultury, hospodářství a politiky daného státu. Pokud stát bude vytvářet příznivé podmínky pro rozvíjení gramotnosti ve společnosti, může se tak stát jedním z prostředků k udržení ekonomického růstu (Kropáčková, Wildová, & Kucharská, 2014). Podle Gavory a Zápotočné (2003) vyplývá

gramotnost u lidí z toho, jaké praktické potřeby se u nich identifikují a jaké faktory se předpokládají za rozhodující v rozvoji a kultivaci gramotnosti.

Gramotnost sdružuje všechny oblasti lidské činnosti, zaznamenává snahu jednotlivých oborů pojmenovat a popsat gramotnost vlastními prostředky. Je jí připisován specifický obsah a gramotnost je i oborově diferencovaná. Zaznamenáváme tak gramotnost: matematickou, přírodovědnou, ekologickou, ekonomickou, informační či čtenářskou a další (Metelková, 2012).

Z hlediska měření základních gramotností v České republice byl prováděn výzkum Organizací pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (dále OECD), která organizovala Mezinárodní výzkum dospělých, předpoklady úspěchu a v životě (dále PIAAC = Programme for international Assessment of Adult Competencies). Výzkum byl uskutečněn v letech 2011 a 2012 s celkovým počtem 24 zúčastněných zemí. Zaměřoval se nejen na hodnocení základních dovedností, které jsou potřebné v běžném životě, ale i na uplatnění jedince na pracovním trhu. Byly sledovány gramotnosti: IT gramotnost, čtenářská a matematická gramotnost. Byli zkoumáni respondenti ve věku 16 až 65 let prostřednictvím testů a dotazníků. V České republice se zúčastnilo celkem 6102 respondentů. Výsledky v České republice ukázaly, že ČR dosáhla nadprůměrného výsledku v matematické gramotnosti a průměrného ve čtenářské gramotnosti. Nevyšší dovednosti dosahují lidé ve věku 25 -34 let a nejnižší gramotnost vykazují lidé nad 55 let (PIAAC, © 2011).

### 3.2 Čtenářská gramotnost

Pojem čtenářská gramotnost je chápán jako základní kulturní nástroj člověka, který je nezbytný pro jeho fungování na zemi (Kropáčková et al., 2014). Do české odborné terminologie se tento termín dostal v 90. letech 20. století v souvislosti se zahraničními výzkumy čtenářské gramotnosti PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), který poprvé proběhl v roce 1994. Výzkum probíhá každých pět let u žáků 4. ročníků základní školy, poslední šetření se uskutečnilo v roce 2016. Čeští žáci dosáhli nadprůměrného výsledku, kdy za uplynulých 15 let od roku 2001 do roku 2016 došlo ke statistickému zlepšení. Avšak s porovnáním let 2011 a 2016 výsledky spíše stagnují. Zhruba 3% českých žáků nedosáhlo ani na nízkou úroveň čtenářské gramotnosti. Dívky dosahovaly o něco lepší výsledky než chlapci (Janotová, Tauberová, & Potužníková, 2017).

Čtenářská gramotnost usnadňuje jedinci vstup do sociálně-ekonomického života, umožňuje vzdělávání, získávání nových znalostí a působí na hodnotové, ekonomické a sociální podmínky života společnosti (Doležalová, 2014). Stejným způsobem na čtenářskou gramotnost pohlíží i Tomašková (2015), která ji vnímá jako jednu z nejdůležitějších gramotností z toho důvodu, že zprostředkovává jedinci přístup ke vzdělání, k získávání nových vědomostí, dovedností, znalostí a zkušeností, s čímž souhlasí i Bartošová (2014).

Čtenářská gramotnost je jednou z podoblastí funkční gramotnosti. Funkční gramotnost podle Doležalové (2014) představuje kompetence osob, jež se využívají pro vyhledávání, vyvozování a hodnocení informací v textu. Využívání informací z dokumentu a práci s čísly, které jsou obsažené v textových zdrojích, se účelově podílejí na životě společnosti ve všech fázích života. Funkční gramotnost je podmíněna kulturními i společenskými vlivy, to usnadňuje a umožňuje jedinci dosahovat osobních a společenských cílů (Najvarová, 2008).

### 3.2.1 Roviny čtenářské gramotnosti

Ve čtenářské gramotnosti se prolíná několik rovin, jimiž jedinec prochází. Každá jednotlivá rovina je důležitá a žádná by se neměla opomenout. Altmanová et al. (2010) popisují tyto roviny následovně:

- **Vztah ke čtení** – předpoklad pro rozvíjení čtenářské gramotnosti je vnitřní motivace dítěte ke čtení, potěšení z čtení a vnitřní potřeba číst.
- **Doslovné porozumění** – čtenářská gramotnost staví na dovednosti dekódování psaných textů, budování porozumění na doslovné úrovni se zapojením dosavadních znalostí a zkušeností.
- **Posuzování a hodnocení** – čtenářsky gramotný člověk musí zvládnout vyvozovat na základě předčteného textu závěr a schopnost posoudit text z různých hledisek včetně sledování autorových záměrů.
- **Metakognice** – součástí čtenářské gramotnosti je dovednost seberegulace, dovednost reflektovat záměr vlastního čtení, sledovat a vyhodnocovat vlastní porozumění čtenému textu a volit strategie pro lepší porozumění.

- **Sdílení** – čtenářsky gramotný jedinec je připraven sdílet své prožitky, porozumění a pochopení s dalšími čtenáři. Své pochopení textu porovnává s jeho společensky sdílenými interpretacemi, všímá si shod a přemýšlí o rozdílech
- **Aplikace** – čtenářsky gramotný člověk využívá čtení k seberozvoji.

Autoři Švrčková a Šimík (2012) se domnívají, že výše zmíněné roviny čtenářské gramotnosti se shodují s Bloomovou revidovanou taxonomií kognitivních cílů výuky. Jedná se o kognitivní procesy, jako je znalost, porozumění, aplikace, analýza, syntéza a hodnotící posouzení (Byčkovský & Kotásek, 2004).

### 3.2.2 Faktory podílející se na rozvoji čtenářské gramotnosti

Čtenářskou gramotnost ovlivňuje několik faktorů, které Bartošová (2014) rozděluje do dvou skupin: faktory vnitřní a vnější. Tyto faktory ovlivňují kvalitu a úroveň čtenářské gramotnosti. Faktory vnitřní obsahují ukazatele související s ontogenetickým vývojem jedince a s jeho složkou osobnosti. Kdež to faktory vnější zahrnují prostředí, ve kterém se jedinec pohybuje a nějakým způsobem na něho působí a ovlivňuje jeho volní vlastnosti, motivaci a psychický stav. Jednotlivé rozdělení:

#### 1. Faktory vnitřní

- Věk,
- intelektuální úroveň jedince – má podstatný vliv na schopnost dekodovat text, což ovlivňuje do jisté míry porozumění čteného, orientaci v textu.
- pohlaví,
- volní vlastnosti – se projevují v míře důslednosti, pečlivosti, vytrvalosti, trpělivosti a další. Mají vliv na výsledek práce s textem,
- vnitřní motivace – určuje stupeň kladných volních vlastností k dosažení daného cíle,
- zdraví – stav úplně tělesné, duševní i sociální pohody bez přítomnosti nemoci,
- vyspělost smyslových orgánů,
- duševní rozpoložení,
- kvalita a rozsah slovní zásoby, zkušenosti,
- zralost centrální nervové soustavy.

### 1. Faktory vnější

- Vzdělávací systém státu,
- vzdělávací program školy a typ školy,
- prostředí a klima školy, třídy,
- osobnost učitele,
- výukové metody a materiály,
- spolužáci, přátelé,
- rodina.

Tyto výše zmíněné dvě skupiny faktorů podle Bartošové, Doležalová (2014) nazývá jako exogenní faktory a endogenní faktory. Exogenní faktory mají souvislost s vnějšími faktory podle Bartošové. Zde se podílí vnější činitele, jedná se o materiální, geografické, demografické a sociální podmínky. Doležalová jednotlivé činitele kategorizuje do dvou hlavních skupin, jedná se o sociální a materiální podmínky, poté přidává i geografické a demografické podmínky. Do sociálních podmínek spadá podle ní rodina, škola a osobnost dítěte. Materiální podmínky tvoří společnost a libovolný text. Endogenní faktory představují vlastnosti a dispozice čtenáře, které jsou buď získané, nebo vrozené.

#### 3.2.1 Etapy vývoj čtenářské gramotnosti u dětí

Čtenářská gramotnost v sobě zahrnuje stupeň učení a lze ji rozdělit do dvou základní úrovní, které se liší aktivitou jedince. Jedinec v první úrovni je pouhým pasivním čtenářem, jenž poslouchá text, přečte text, zapamatuje si ho, avšak jedinec text nehodnotí, nevyvozuje. Neobjevuje se, zde žádná vyšší kognitivní operace. Ve druhé úrovni je jedinec již aktivní čtenář, u kterého jsou vidět vyšší kognitivní operace (Wildová, 2012).

Vývoj čtenářské gramotnosti popisuje Doležalová (2014), zmiňuje, že tato gramotnost se rozvíjí v průběhu života v etapách, které odpovídají ontogenetickému vývoji člověka. Tento vývoj dělí do pěti oblastí:

1. **Etapa spontánní gramotnosti** - Tato etapa se objevuje u dětí předškolního věku, kdy tyto děti volí různé strategie, prostředky, metody i způsoby jak napodobit psanou řeč. Jedná se o tzv. vynořující se gramotnost.



2. **Etapa elementární čtenářské gramotnosti** – cílem při osvojení si základních čtenářských dovedností je psaní a čtení. Tyto čtenářské metody jsou zatím omezené a záleží, jaké metody učitel zvolí a za jakou dobu si žáci tyto dovednosti osvojí.
3. **Etapa základní čtenářské gramotnosti** – Základní čtenářská gramotnost je typická pro druhý a třetí rok výuky čtení. Jsou zde viditelné počátky prvotního využívání gramotnostních a funkčních dovedností, jako je psaní s porozuměním.
4. **Etapa rozvinuté základní čtenářské gramotnosti** – začínají se automatizovat dovednosti čtení a psaní, práce s textovými informacemi, hlubší interpretace, to všechno si vyžaduje vyšší myšlenkové operace, které se budují v průběhu let na základní škole. Nabytí této gramotnosti nastává v momentě, kdy jedinec je schopen plně využívat čtenářské dovednosti k řešení různých situací a úkolů. Doba je však u každého zcela individuální záležitostí.
5. **Etapa funkční gramotnosti** – při ukončení povinné školní docházky by čtenářská gramotnost měla umožnit jedinci plnit úkoly každodenního života.

### 3.3 Čtenářská pregramotnost

Důležitým mezníkem pro rozvoj čtenářské gramotnosti je předškolní vzdělávání, kde si dítě utváří základy pro své celoživotní učení. Organizace pro hospodářskou spolupráci (OECD, 2013 in Kropáčková et al., 2014) zachycuje snížení nerovnosti, které se prokázalo ve výsledcích mezinárodního srovnávání PISA. Výzkumníci zjistili, že žáci, kteří navštěvovali předškolní zařízení, dosahovali lepších výsledků než žáci, kteří mateřskou školu nenavštěvovali. S tím se ztotožňují i autoři Mullis et al. (2012 in Laufková & Ronková, 2017) na základě výsledků z PIRLS.

Předškolní vzdělávání je považováno za ústřední pilíř jazykového vzdělávání a rozvoje čtenářské gramotnosti i celkové připravenosti dítěte před nástupem do základní školy (Laufková & Ronková, 2017). V předškolním vzdělávání nemluvíme o čtenářské gramotnosti jako takové, z toho důvodu, že děti neumí ještě plynule číst. Zde mluvíme o čtenářské pregramotnosti, jelikož u dětí rozvíjíme dovednosti, schopnosti, vědomosti potřebné pro budoucí dovednost čtení (Tomašková, 2015).

Čtenářskou pregramotnost lze definovat jako „soubor postupně se rozvíjejících předpokladů pro čtení a psaní u dětí v široké době před nástupem do školy. Jedná se o komplex schopností, dovedností, postojů a hodnot potřebných pro zahájení a úspěšné

*rozvíjení čtenářské gramotnosti i jejímu užívání v různých individuálních a sociálních kontextech.*“ (Kucharská, 2014, s. 40)

Na čtenářskou pregramotnost je vhodné nahlížet z pohledu celoživotního učení a funkční gramotnosti. Její pojetí je provázáno s rozvojem informační společnosti, v níž jsou na jedince kladeny značné nároky ve smyslu komplexní práce s informacemi (vyhledávání, pochopení, hodnocení, interpretace nebo sdílení). Se čtenářskou gramotností se také váže pojem pregramotnost, který lze definovat jako počáteční rozvoj jednotlivých dovedností tvořící základy gramotnosti (Průcha, Walterová, & Mareš, 2009 in Mazáčová, 2017).

Období pregramotnosti je obdobím, v němž se u dítěte rozvíjí řeč, psychické funkce a poznávací procesy, které s rozvojem čtenářské gramotnosti úzce souvisejí. V tomto období se významně stimuluje rozvoj vnitřní motivace dítěte pro psanou řeč. V odborných pramenech je uvedené období považováno za období preferující především spontánní vývoj dítěte (tzv. teorie emergentního rozvoje), (Wildová, 2012).

Cílem předškolního vzdělávání v oblasti čtenářské pregramotnosti není naučit děti číst a psát, ale budovat u nich vztah k literatuře a psané řeči (Kropáčková et al., 2014). I přesto je velmi důležité motivovat děti ke čtení, rozvíjet jejich vyjadřování, smyslové vnímání a psychické procesy, jež souvisejí s psanou řečí (Wildová et al., 2019). Koncept preferující, aby se děti v tomto období neučily číst, klade důraz na rozvoj jazykové úrovně, odstranění logopedických vad a především se soustředí na rozvoj motivace a vnitřního zájmu o psanou řeč (Wildová, 2012).

Rozvíjení čtenářské pregramotnosti pojímá všechny činnosti podporující nejen budoucí psaní, ale také zahrnuje nabývání kompetencí souvisejících s celoživotním učením a mezilidskými interakcemi (Mazáčová, 2017). Na vývoji kognitivních a psychických procesů se podílí níže uvedené faktory směřující k rozvoji čtenářské pregramotnosti (Wildová & Kropáčková, 2015):

- komunikace – vývoj čtení ovlivňuje úroveň řeči dítěte, rozsah slovní zásoby a schopnosti komunikace s druhými,
- vizuální a sluchové vnímání,
- paměť, pozornost, představivost,
- pravolevá a prostorová orientace.

Kromě činností zaměřených na rozvoj zrakového a sluchového vnímání, paměti a pozornosti je za klíčové považováno rozvíjení vyjadřování dětí ve smyslu rozšiřování jejich aktivní slovní zásoby prostřednictvím slovních her, vyprávění či předčítání (Wildová et al., 2019).

### 3.3.1 Stádia čtenářské pregramotnosti

Na čtenářskou pregramotnost lze pohlížet jako na proces postupného chápání jazyka v orální a písemné podobě, které se projevuje kvalitnějším používáním jazyka, jedná se o postupné získávání schopnosti vedoucí ke gramotnosti. Tyto procesy vedou do stádia konvenční gramotnosti. Čtenářská pregramotnost je rozdělována do čtyř stádií (Lopušná, 2008):

1. **stádium** – stádium se objevuje mezi 2 – 4 rokem dítěte, kdy dominantním znakem čtenářské pregramotnosti je kresba (dítě maluje obrázek a „čte“ ho).
2. **stádium** – charakteristickým znakem je první psaní písmen, nejčastěji se jedná o velká písmena, jež dítě píše prostřednictvím svého jména (avšak ještě ne se správným uspořádáním písmen).
3. **stádium** – zde jsou tvořené slabiky z více písmen, dítě rozpozná řádkování textu, jeho začátek a konec.
4. **stádium** – v tomto stádiu dítěte zvládne napsat slovo ve správném pořadí písmen.

Následující část diplomové práce nastíní, jak učitelé v mateřských školách pracují s faktory čtenářské pregramotnosti, jak ji u dětí rozvíjí a jakým způsobem probíhají činnosti s literárními materiály v průběhu výchovně-vzdělávacího procesu v rámci předškolního vzdělávání.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Výzkumné šetření je zaměřeno na zjišťování toho, jakým způsobem učitelé pracují v mateřské škole s literárními materiály, jaké faktory a důvody je při jejich volbě ovlivňují a jaké didaktické postupy používají. Následující kapitola popíše stanovené hlavní a dílčí výzkumné cíle i otázky, popíše výzkumný soubor a použité metody při výzkumném šetření. Výzkum má smíšený design a metodami byly zvoleny dotazník a nestrukturované pozorování.

### 4.1 Výzkumné cíle a výzkumné otázky

Podkapitola vymezuje hlavní výzkumný cíl, ze kterého vychází hlavní výzkumná otázka, která se týká literárních materiálů, jež zvolené učitelky mateřských škol využívají ve výchovně-vzdělávacích procesech a jaké faktory je při tom ovlivňují. Na základě stanoveného hlavního výzkumného cíle budou stanoveny dílčí cíle výzkumné, z nichž budou vyplývat dílčí výzkumné otázky.

#### Hlavní výzkumný cíl

Hlavním sledovaným cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jak učitelky mateřských škol využívají literární materiály při své práci.

#### Hlavní výzkumná otázka

Na základě stanoveného hlavního výzkumného cíle byla stanovena hlavní výzkumná otázka: Jak učitelky mateřských škole využívají literární materiály v průběhu své práce?

#### Dílčí výzkumné cíle

Před realizací výzkumného šetření byly stanoveny dílčí cíle:

- zjistit, jaké faktory ovlivňují výběr literárního materiálu učitelkami v mateřské škole,
- zjistit, jaké literární materiály používají učitelky mateřských škol,
- zjistit, jaká je frekvence práce učitelek v mateřské škole s literárními materiály,
- zjistit, jaké používané didaktické postupy učitelek v mateřské škole při práci s literárními materiály,
- zjistit, jaké rozvíjející didaktické možnosti vidí učitelky při práci s literárními materiály.

### Dílčí výzkumné otázky

Výzkumné otázky vyplynuly na základě dílčích výzkumných cílů.

- Jaké jsou faktory ovlivňující výběr literárního materiálu učitelek?
- Jaké literární materiály učitelky mateřských škol používají?
- Jaká je frekvence používání literárních materiálů v mateřské škole?
- Jaké didaktické postupy volí učitelky při práci s literárním materiálem?
- Jaké rozvíjející možnosti vidí učitelky při práci s literárními materiály?

## 4.2 Charakteristika výzkumného vzorku

Tato podkapitola charakterizuje výzkumný vzorek nestrukturovaného pozorování a dotazníkového šetření. V obou případech se jednalo o učitele mateřských škol, avšak s odlišnými demografickými údaji. Nejprve bude charakterizován výzkumný vzorek nestrukturovaného pozorování a následně bude popsán výzkumný soubor z dotazníkového šetření. V průběhu celé praktické části je používán termín učitel mateřské školy, z toho důvodu, který zahrnuje obě pohlaví.

### 4.2.1 Nestrukturované pozorování

Výzkumný vzorek představovali tři učitelé různých mateřských škol ve Zlínském kraji. Jednalo se o dostupný výběr ve věkovém rozmezí 38 - 49 let. Všichni pozorovaní učitelé měli pedagogické vzdělání (střední pedagogickou školu) a mají více než 15 let praxe v mateřské škole. Jednotliví účastníci byli pojmenováni pod zkratkou U (učitel) a přiděleným číslem od U1 – U3.

Tabulka 3 : Přehled pozorovaných učitelů prostřednictvím nestrukturovaného pozorování

Participanti	VĚK	VZDĚLÁNÍ	DÉLKA PRAXE
U1	49	Střední pedagogická škola	22 let
U2	44	Střední pedagogická škola	19 let
U3	38	Střední pedagogická škola	17 let

### 4.2.2 Dotazníkové šetření

Výzkumný soubor v rámci dotazníkového šetření představovali učitelé mateřských škol, kdy se jednalo o dostupný výběr po celé České republice. Dotazníkového šetření se

zúčastnilo celkem 216 respondentů (v zastoupení 215 učitelek MŠ a 1 učitel MŠ). Učitelé mateřských škol byli osloveni pomocí vytvořeného elektronického dotazníku skrze Google formulář. Grafická znázornění jsou uvedena v Příloze: P IV výsledky dotazníkového šetření. Věkové složení respondentů bylo následující:

- do 20 let: 7 respondentů (3,24 %),
- 21 – 30 let: 82 respondentů (37,96 %),
- 31 – 40 let: 38 respondentů (17,59 %),
- 41 – 50 let: 36 respondentů (23,15 %),
- 51 – 60 let: 36 respondentů (16,67 %),
- Více než 60 let: 3 respondenti (1,39 %).

#### **Nejvyšší dosažené vzdělání**

Respondenti v dotazníkovém šetření uváděli nejčastěji jako nejvyšší dosažené vzdělání středoškolské pedagogické vzdělání, celkem tedy 40,28 %. Dále se jednalo o respondenty s vysokoškolským bakalářským studiem představující 33,33 %, s vysokoškolským magisterským stupněm 13,89 % a vyšší odbornou pedagogickou školou 8,80 %.

#### **Délka praxe učitelek mateřských škol**

Respondenti nejčastěji (27,78 %) v dotazníkovém šetření dosahovali délky praxe v mateřské škole 2 – 5 let a 21,76 % má praxi více než 20 let. Zajímavou skupinu tvoří respondenti s délkou praxe 0 – 1 let, což je 12,96 %. Zmiňovaní začínající učitelé mohou být pro nás zajímaví tím, jaký volí přístup k literatuře a jaké postupy používají právě při práci s ní. Lze se domnívat, že začínající učitelé mohou volit netradiční literární žánry i metody vedoucí k všestrannému rozvoji dítěte.

### **4.3 Výzkumné metody**

Pro účely diplomové práce byly zvoleny dvě výzkumné metody, kterými jsou nestrukturované pozorování a dotazník. Metoda nestrukturovaného pozorování se stala první výzkumnou metodou, jež pomohla hlubšímu seznámení s terénem a činnostmi učitele s literárním materiálem. Druhou metodou byl zvolen dotazník, který zjišťoval, jak učitelé mateřských škol s literárním materiálem pracují, jaké faktory je ovlivňují a jaká je frekvence používání literatury.

### 4.3.1 Metoda nestrukturovaného pozorování

Nestrukturované pozorování bylo zvoleno z důvodu obeznámení se s prostředím mateřské školy a prací učitele s literárními materiály. Cílem nestrukturovaného pozorování bylo zjistit, jak učitelé mateřských škol pracují s již konkrétním literárním materiálem v průběhu řízené činnosti. Zjištěná fakta byla nápomocná při sestavování dotazníku, z něhož vyplynuly otázky uplatitelné v dotazníkovém šetření.

### 4.3.2 Metoda dotazníku

Dotazník vznikl na základě zjištěných teoretických poznatků vztahující se k tématu diplomové práce a k zjištění pomocí nestrukturovaného pozorování. Dotazník (viz. Příloha P III) se skládal ze šesti částí, přičemž:

- první část seznamovala respondenty s cílem dotazníkového šetření,
- další zahrnovala demografické údaje, jakými jsou pohlaví respondenta, věk, vzdělání a délka praxe v mateřské škole,
- třetí sekce byla zaměřena na žánr a podobu literárního materiálu, jež učitelé využívali a v jaké části dne s nimi pracovali,
- čtvrtá část byla orientována na výběr literárního materiálu a dále zjišťovala, jaké faktory jsou u respondentů rozhodující pro volbu literatury pro děti,
- předposlední sekce se věnovala činnostem s literárním dílem a zahrnovala otázky, jaké didaktické postupy respondenti používají na začátku práce s konkrétním literárním materiálem, během ní a na jeho konci,
- v poslední části dotazníku měli respondenti možnost sepsat své vlastní komentáře a náměty k dotazníku.

Dotazník obsahoval celkem 33 položek, z nichž část byla formou uzavřených, polootevřených a škálových otázek. Škálové otázky byly vybrány pro čtvrtou oblast dotazníku a zabývaly se, do jaké míry respondenty ovlivňují různé faktory výběru optimálního literárního materiálu. Škálování bylo použito následovně, 1 Nikdy – 5 Velice často, kdy daný respondent označil, do jaké míry souhlasí s jednotlivými tvrzeními nebo frekvenci používání postupu.



## 4.4 Organizace výzkumu

Daná část práce přiblíží proces sběru dat u výzkumných metod diplomové práce. Kapitola je rozdělena do dvou částí, kdy každá metoda popisuje, jakým způsobem proběhlo oslovení jednotlivých subjektů výzkumu. Navíc se zabývá otázkou časového rozhraní, jak a v jakém časovém úseku výzkumné šetření proběhlo.

### 4.4.1 Nestrukturovaného pozorování

Pozorované subjekty byly vybrány na základě dostupnosti participantů ve Zlínském kraji. Pro navázání kontaktu s učiteli byl prvním krokem telefonický rozhovor s ředitelkou mateřské školy s žádostí o schůzku a krátkým popisem výzkumu. Následně na to byl sjednaný osobní pohovor, při němž ředitel obdržel informace o náležitostech výzkumného šetření. Na základě toho mi byli přiděleni učitelé, se kterými jsem se také osobně setkala a popsala jim cíl své práce. Samotnému pozorování mateřské školy i konkrétní třídy předcházela má vlastní návštěva, aby mě děti poznaly, zvykly si na mou přítomnost, a tak aby nedošlo k narušení jejich přirozeného prostředí.

Cílem bylo zjistit, jak učitelé pracují s konkrétním literárním dílem ve výchovně-vzdělávacím procesu. Pro zaznamenávání skutečností byl vytvořen pozorovací arch, do něhož byly zapisovány veškeré činnosti učitele spojené s literárním materiálem. Zaznamenávány byly jednotlivé činnosti učitele, jako je např. uvedení literárního materiálu, rozhovor s dětmi, propojení jednotlivých aktivit s literárním dílem a jiné. Práce každého učitele byla pozorována vždy nejméně dvakrát. Výzkumné šetření proběhlo v období od 2. prosince 2019 a bylo ukončeno 23. ledna 2020.

Na závěr každého dne, kdy proběhlo pozorování, byl proveden přepis získaných dat z pozorovacího archu do programu Microsoft Word. Jednotlivé přepisy byly následně kódovány. Jednotlivé kódy byly seskupeny do hlavních kategorií, přičemž každému z hlavních témat byly přiděleny příslušné podkategorie.

### 4.4.2 Dotazníkové šetření

Způsob sběru dat v dotazníkovém šetření proběhl elektronickou formou. Byli osloveni jednotliví učitelé mateřských škol na sociální síti, kam byl vložen odkaz na elektronický dotazník. Výzkumné šetření probíhalo od 6. 1. 2020 do 12. 1. 2020.

Dotazník byl zpracován pomocí online formuláře od společnosti Google a následně byl zveřejněn na sociální síti Facebook do skupiny přímo zaměřené na učitele mateřských škol.

Vycházelo se z předpokladu, že zde dotazník vyplní mnohem více učitelů nežli při osobním setkání. Před zveřejněním dotazníku byl proveden předvýzkum s celkem 8 učiteli mateřských škol. Předvýzkum probíhal klasickou tištěnou formou dotazníku, kdy v něm učitelé jednotlivé položky komentovali. Často se vyskytl problém s chápáním pojmu literární materiál. Z tohoto důvodu byly v dotazníku použity termíny jako literatura pro děti, literární text nebo konkrétní dílo.

Zjištěné výsledky jednotlivých odpovědí respondentů byly prostřednictvím přepsány do programu Microsoft Excel. Prostřednictvím kontingenční tabulky byly vytvořeny tabulky s celkovým počtem odpovědí. Následně hodnoty byly převedeny do procent a byly vytvořeny grafy odpovídající zjištěným skutečnostem.

### **Příprava dotazníku**

Pro přípravu dotazníku byla použita metoda nestrukturovaného pozorování, na základě uvedené metody vyplynuly otázky do dotazníkového šetření. Cílem bylo zjistit, jak učitelé pracují s konkrétním literárním materiálem a jak jej využívají při řízené činnosti.

Prostřednictvím nestrukturovaného pozorování a metody kódování vznikly čtyři hlavní kategorie charakterizující práci učitelé s literárním materiálem. Kategorie byly utvořené skrze vzniklé kódy, kdy jednotlivé pozorovací archy byly kódovány. Na základě toho vyvstaly čtyři hlavní kategorie typické pro práci s literárním materiálem všech pozorovaných učitelů. Hlavní kategorie se skládají:

- zajištění vhodných podmínek,
- literární materiál jako prostředek motivace,
- uplatňované didaktické postupy,
- čtenářské strategie učitele.

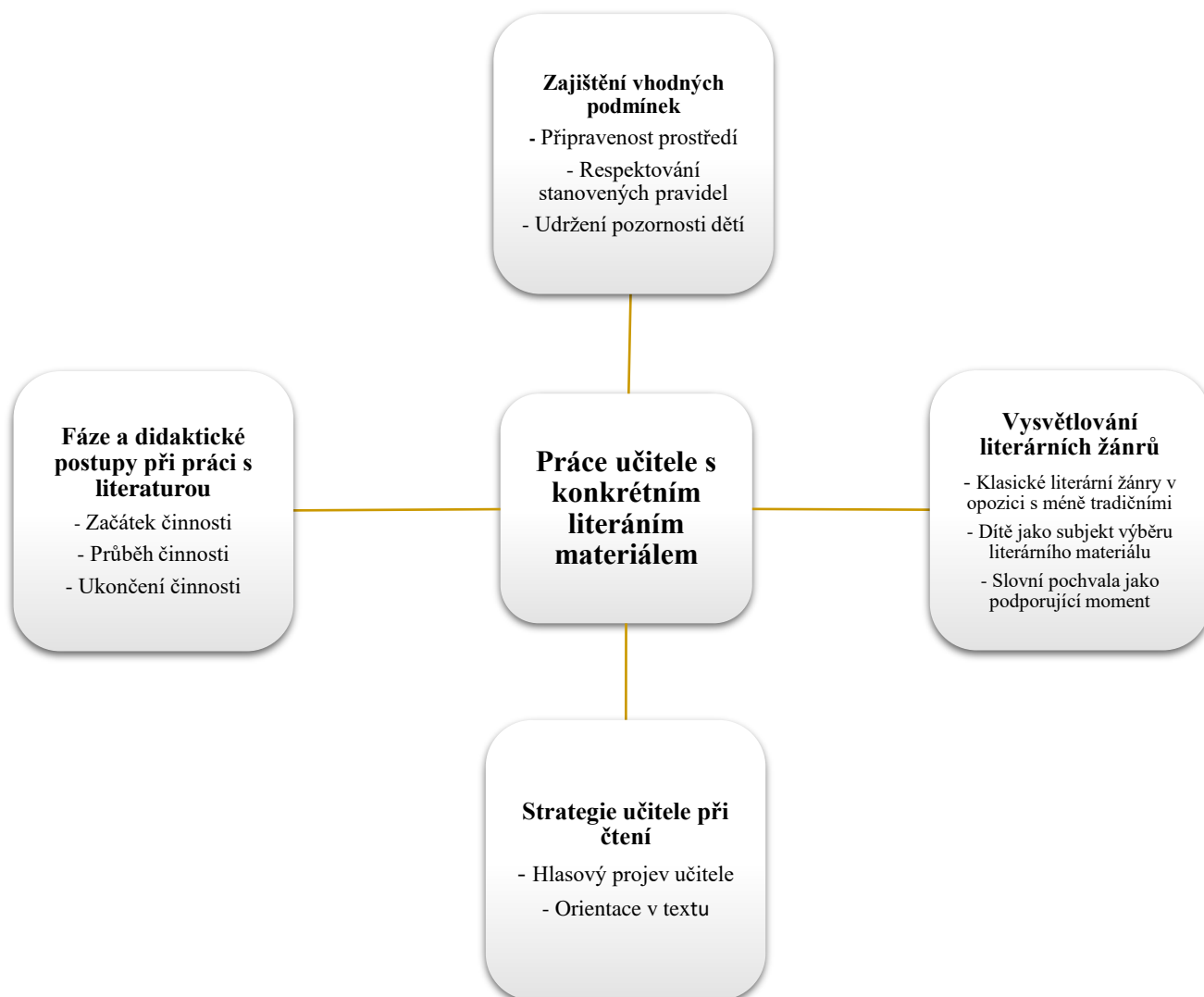
## 5 VÝSLEDKY

V následující kapitole budou popsány výsledky z nestrukturovaného pozorování a dotazníkového šetření. Představeny budou výsledky týkající se oblastmi žánru a podoby literárního materiálu, faktory výběru, typem pokládaných otázek v rámci výchovně-vzdělávacího procesu a v závěru šetření pak činnosti s konkrétními literárními materiály.

### 5.1 Interpretace dat nestrukturovaného pozorování

Podkapitola shrnuje jednotlivá zjištění prostřednictvím nestrukturovaného pozorování. Ze získaných dat nestrukturovaného pozorování vyvstaly čtyři hlavní kategorie, kterými jsou zajištění vhodných podmínek, vysvětlování literárních žánrů, fáze a didaktické postupy při práci s literaturou a strategie učitele při čtení.

Uvedené hlavní kategorie jsou doplněny o podkategorie, jež jsou všechny charakterizovány a slovně opsány. Jednotlivé podkategorie obsahují přímou ukázkou z pozorování s označením U1 – U3. Toto označení znázorňuje participanty výzkumu, jež jsou více definováni v podkapitole 4.3. Při doslovných citacích získaných dat jsou použita fiktivní jména dětí.



Obrázek 1: Vytvořené kategorie v nestrukturovaném pozorování

### 5.1.1 Zajištění vhodných podmínek

V průběhu analýzy dat stanulo v popředí téma zastřešující vytvoření vhodných podmínek pro uplatnění literárního materiálu učiteli mateřských škol. K tomu, aby tyto podmínky byly naplněny, učitelé využívali typicky stejných postupů, k nimž se řadí předem připravené prostředí, respektování stanovených pravidel a udržení pozornosti dětí.

#### Přípravenost prostředí

Všichni pozorovaní učitelé měli předem připravené pomůcky před samotnou prací s literárním materiálem. Z pravidla se jednalo o pomůcky, jež pomáhaly k lepšímu pochopení tématu literárního materiálu. Jednalo se o pomůcky, jimiž byly například loutky, obrázky, knihy nebo pracovní listy. Pomůcky učitelé umísťovali dál od dětí na vyšší místa (klavír, parapet). Lze usuzovat, že záměrem učitelů bylo neupínat pozornost dětí na

předem připravené pomůcky, jež by mohly odvést jejich pozornost. Dalším důvodem může být i fakt, že učitelé nechtěli předem odhalit připravené aktivity.

Pozorování učitelé měli vždy pomůcky i prostředí připravené proto, aby později nedocházelo k narušení činnosti. Po většinu času měli učitelé všechny pomůcky v dosahu, aby nemuseli odcházet od dětí, a tudíž mohli neustále kontrolovat jejich činnost, jestliže by učitelé opakovaně odcházeli od dětí, došlo by k narušení motivace dětí.

Učitelé často organizovali děti do kruhu. Při formování dětí do tohoto uspořádání využívali nejčastěji metodu za pomoci písničky „*Velké kolo uděláme*“. Z pozorování bylo patrné, že děti jsou na zmíněnou formu zvyklé. Pokud děti nedokázaly vytvořit kruh samy, učitelé jim vypomohli.

Vhodné uspořádání dětí při práci s literárním materiálem se pro učitele jeví jako důležité. Lze se domnívat, že pro dané uspořádání dětí mají připravené aktivity a didaktické strategie při čtení. Jedná se jistě ale i o to, že chtějí předem vyloučit rušivé jevy, a připravit tak dětem vhodně uspořádané prostředí, bez rušivých vlivů, jež by podporovalo jejich soustředění na čtený text a bylo motivační i pro následnou diskusi. K rušivým vlivům lze řadit například, špatné rozmístění dětí, kdy nevidí na učitele, kdy ho příliš neslyší apod. Na druhou stranu je potřeba dětem zajistit fyzické pohodlí podporující zaujatý poslech.

Následující příklad představuje, jak učitel postupoval při uspořádání dětí do kruhu. Ukázka vybraného učitele je označen pod zkratkou U2, jež mu byla přidělena před samotným pozorováním (viz. podkapitola 4.3.):

**U2:** Učitel zpíval píseň „*Velké kolo*“, na základě něhož utváří s dětmi kruh: „*Takto, že vypadá kruh? To je šiška, děcka. Zkusíme to ještě znovu.*“ Učitel znovu začal zpívat píseň. Po dokončení písničky konstatoval: „*No to už je lepší, tak se posad'me.*“

### **Respektování stanovených pravidel**

Pozorování učitelé při práci s literárním materiálem opakovali třídní pravidla nebo zaváděli nová. Od dětí vyžadovali, aby stanovená pravidla akceptovaly a řídily se jimi. Stanovení zcela nového pravidla učitelem probíhalo na začátku práce s literárním materiálem. Následující ukázka poskytuje náhled zavedení nového pravidla:

**U2:** Učitel seděl v kruhu a ukazoval dětem jejich oblíbené knihy, které si přinesly z domu: „*I zítra si můžete přinést knihy a představit je dětem. Kamarádi, kdo se bude chtít podívat na knížky, které nám do mateřské školy přinesly děti, budou na výstavce knih, jo? Vy si je*

*můžete půjčit k nahlédnutí, ale pozor! V každé knížce bude takový lísteček, na kterém je napsané jméno kamaráda, kterému knížka patří, to nesmíme ztratit, ano? A kdo se na knížky bude chtít podívat, vezme si je ke stolečku a může si listovat. A jak knížku zavře, zkontroluje, jestli je tam lísteček, a potom ji zase vrátí, ano? Může to tak být, kamarádi?“*

Z této ukázky vyplývá, že učitel chtěl zabránit ještě před činností dětí nežádoucím vlivům, které by mohly nastat. Stanovení pravidel dokáže odbourat postranní a nežádoucí jevy, jež by později mohly narušit práci učitelů. Aby nově zavedené pravidlo bylo dětmi přijato a akceptováno, je zapotřebí dané pravidlo opakovat v průběhu dne, aplikovat ho různě a i do jiných činností. Jak znázorňuje ukázka, učitel před činností s literárním materiálem určil pravidlo, které dětem v průběhu celého dne připomínal. Dalším příkladem může být druhý níže uvedený učitel využívající již zavedené třídní pravidlo, které aplikoval v dobu, kdy s dětmi vedl rozhovor.

**U1:** Učitel pokladl otázky dětem v průběhu činnosti s literárním materiálem: *„A kdo jezdil na koníčkoví?“* Děti však vykřikovaly různé odpovědi, načež učitel reagoval: *„Děťátka, ale takto ne. Takto by to nešlo. My přece víme, že se máme hlásit a počkat až váš kamarád domluví. A Nela tady vykřikuje ze všech nejvíc, tak ona určitě ví, jaké pravidlo porušila. Tak běž, Neli, a přines mi ho prosím ukázat.“* Dítě odešlo k místu určenému pro pravidla, vzalo si obrázek a doneslo ho učiteli. Učitel se na pravidlo podíval: *„Přesně to, přidej se k nám a poslouchej ostatní. A vy mi, děti, řekněte, kdo jezdil dříve na koníčkoví? Ale nezapomeňte se přihlásit.“*

Podobný případ se objevoval u všech pozorovaných učitelů. Stanovení pravidla nebo jeho připomenutí bylo za účelem zmírnění nežádoucích jevů a připomenutí hranic, která musí být respektována jak dětmi, tak i učiteli. Většinou se však pravidla aplikují pouze na děti. Pokud ale učitelé chtějí, aby pravidla dobře fungovala a byla závazná, musí je i oni sami dodržovat. Pravidla mohou pomoci učitelům, aby výchovně-vzdělávací proces probíhal bez velkých rušivých momentů, jež by narušovaly průběh připravených aktivit. Velice důležité je však i to, že daná pravidla podněcují děti k jisté odpovědnosti za své vlastní chování.

### **Udržení pozornosti dětí**

Udržení pozornosti dětí byl společný znak všech pozorovaných učitelů při práci s literárním materiálem. Upoutání pozornosti dětí a jejich zklidnění probíhalo nejčastěji samotným slovním upozorněním, jako *„poslouchejte“* nebo *„pšššt“*. Druhou variantou

bylo slovní upozornění doprovázené gestem. Následující ukázka představuje zklidnění dětí formou slovního upozornění při uvedení literárního materiálu.

**U2:** Před začátkem čtení dětem učitel otevřel knihu: „*Já znám, děcka, zvířátka, která dělala různé zimní sporty. Přečtu vám o nich příběh, hezky sed'te a poslouvejte mě.*“

Ukázka představuje začátek prezentace literárního materiálu. Slovní upozornění v této ukázce není položeno v negativním smyslu, pro učitele bylo pouze důležité sdělit dětem, co od nich vyžaduje. Tento způsob vedoucí k udržení pozornosti dětí není příliš účinný, neboť neukazuje přímo na konkrétní situaci, kterou vyžadoval učitel, tak aby odstranil nežádoucí projevy dětí. Slovní připomínka směřující k nežádoucímu projevu dítěte, zobrazuje následující ukázka.

**U1:** Při čtení knihy učitelem jedna dívka ztratila pozornost, proto si začala hrát s figurkou, načež požil učitel slovní výtku: „*Rušíš nás, Vendo, dej mi tu postavičku, já ti ji pohlídám. Ty máš teď poslouchat.*“

Uvedená ukázka znázorňuje situaci, kdy dítě nebylo dostatečně zaujaté způsobem prezentovaného literárního materiálu učitelem. Z toho lze usuzovat, že právě proto dítě obrátilo svou pozornost na hračku mající v dosahu. Učitel reagoval prostřednictvím slovní výtky, která působí negativně a zdůrazňuje dítěti, že jeho chování je neakceptovatelné. Proto i učitel připomíná, co je úkolem dítěte. Tento typ slovní výtky pozorování učitelé používali v průběhu činnosti relativně často, jakmile se opakovaly, ztrácely stále více na účinnosti.

Poměrně účinnější metodou vedoucí ke zklidnění dítěte se jevílo používání očního kontaktu nebo slovní výtky, často doprovázené gestem či mimikou. Následující ukázka zobrazuje tento postup:

**U3:** Učitel pokračoval v čtení, chlapec učiteli nevěnoval pozornost a povídal si s dítětem vedle něj. Učitel reagoval na dítě, aby se utišilo, což doprovázel i gesty (učitel má prst před pusou, poté ukazuje ukazováčky na uši): „*Radku, pšššt. Pusinka ted' nemluví, jenom ouška poslouchají.*“

Uvedené postupy vedoucí k uklidnění dětí učitelé používali po celou dobu práce s literárním materiálem. Docházelo k tomu vždy, když dítě narušovalo i činnost jiných dětí. Každé narušení vyžadovalo poté od učitele náročnější motivaci dětí k pokračování v činnosti.

### 5.1.2 Vysvětlování literárních žánrů

Učitelé v této oblasti využívali literární materiál, jenž vedl k ukázce méně tradičních literárních žánrů nad klasickými, učitelé zapojovali dítě do procesu rozhodování o výběru literárního materiálu. A jako poslední učitelé využili slovních pochval podporující odpovědi dětí nebo jejich aktivity.

#### **Klasické literární žánry v opozici s méně tradičními**

Vysvětlování rozdílnosti literárních materiálů seznamuje děti s různorodostí literatury a podněcuje jejich zájem o nové zkušenosti s ním. Tento postup učitelé používali prostřednictvím slovního opisu na bázi frontálního předávání poznatků. Následující ukázka ukazuje iniciativu dítěte.

**U3:** Učitel na základě iniciativy dítěte objasnil rozdílnost mezi klasickou knihou a encyklopedií: „*Této knížce se děti říká encyklopedie, tady najdete různé informace, třeba co jedli dinosauři, jak byli velcí, kde bydleli, a nemusí to být jen o dinosaurech, ale i o jiných zvířátkách, lidech, kytičkách, no. Dívejte, encyklopedie má více obrázků a méně textu, tady.*“ Učitel měl rozevřenou encyklopedii, měl ji položenou výše, aby na to viděly všechny děti, a ukazoval prstem na ilustrace a text. Učitel pokračoval: „*Kdežto tady v knížce je takto dlouhý text a méně obrázků. Dívejte. Vidíte to, že tady je více písmenek než tam?*“

Zmíněná ukázka znázorňuje, jak učitel komentoval a objasňoval rozdílnost mezi tradičním a méně tradičním literárním materiálem. Tato situace nastala na základě zájmu dítěte. Následující ukázka uvádí obdobnou situaci jako výše:

**U3:** Učitel dětem vysvětloval, o jakou knihu se jedná: „*Takové knížce jako má Kája, říkáme zvuková knížka, ta má v sobě malý reproduktor, přes který reproduktor vydává zvuk. Kájo, můžeš nám nějaký zvuk pustit?*“ Učitel použil relativně náročný výraz (reproduktor), který nijak nevysvětlil.

Z obou uvedených ukázek vychází, že učitelé pracovali s různorodými žánry literárních materiálů a snažili se dětem přiblížit rozdílnost žánrů. Nové poznatky jsou dětem předávány frontálně ve velké skupině dětí. Dá se domnívat, že ne všechny děti na základě slovního opisu přijaly všechny informace. Pokud by děti dostaly příležitost k objevování rozdílností a shod, mohlo by docházet k větší fixaci získaných informací.



### Dítě jako subjekt výběru literárního materiálu

Pozorování učitelé zapojovali děti do výběru literárního díla a to na základě jejich podnětů. Jednalo se převážně o položení otázky nebo prostřednictvím předem připravených aktivit, díky nimž podnítili děti k výběru či nápadu literatury. Následující ukázka představuje, jak učitel zadává dětem úkol, který mají splnit společně s rodiči.

**U3:** Učitel seděl mezi dětmi a povídal dětem: „*Dám vám domácí úkol, zvládnete to?*“ David odpovídal: „*Jo, mám pamatováka.*“ Učitel pokračoval: „*Zítří si můžete přinést jednu pohádkovou knížku, určitě máte doma hodně knížek, ale nějakou z nich máte úplně nejraději. Proto si ji zítří přineste, bude pod hodinami stoleček, kde si každý při příchodu knížku položí a my si je potom v kruhu budeme představovat, ukazovat a tak. Jo, tak nezapomeňte. No, ale teď si už zahrajeme na pohádkovou školu a já si vás vyzkouším, zda znáte naše české pohádky.*“

Z ukázky je patrná iniciativa nejprve od učitele před zadaným úkolem, který nebyl povinný, a záleželo na samotné volbě dítěte, zda knihu přinese či ne. Dítě mohlo přemýšlet, jakou knihu a proč do mateřské školy přinese. Tím, že dítě mohlo knihu představit, ukázat ji svým kamarádům, tak si uvědomovalo, že je součástí kolektivu a také si rozvíjelo komunikační schopnosti. S přinesenými knihami učitel dál pracoval, děti měly po celý týden přístup ke knihám, jež si prohlížely a vybíraly, jakou knihu budou chtít od učitele přečíst.

**U3:** Děti představovaly přinesené knihy skupině dětí, po jejich ukázce, učitel řekl: „*Já vás teď všechny poprosím, abyste ke mně přinesly vaše knížečky, a my se na ně na konci ještě podíváme a vybereme si nějakou knížečku, o které si přečteme.*“ Děti podaly knihy učiteli, ten si je položil na hromadu a odnesl je na klavír.

Pokud děti mohou ovlivnit volbu literárního díla, jsou s učitelem v rovnocenném vztahu. To může podpořit emoční cítění dětí, prohloubit jejich touhu po objevování nových informací o světě. Tento postoj může také vést k odpovědnosti, vyřešení nastoleného problému a k podílení se na společném rozhodování ve skupině dětí.

Další ukázka představuje iniciativu dětí, na kterou učitel reaguje a na základě toho vybírá příběh, který děti chtějí přečíst. V tomto případě učitel využil digitální technologie k dohledání příběhu.

**U1:** Učitel zklidňoval děti během relaxace: „*Děcka poslouchejte nebo přijde Polednica.*“ Děti kladli učiteli otázku: „*A co je to?*“ Učitel odpověděl: „*Vy nevíte, co je to Polednica?*“

*No to je něco jak Klékanica, akorát že chodí v poledne, na oběd. Proto Polednica. Je o ní aj příběh.* Děti: „A jaký?“ Učitel reagoval: „Chtěli byste ho slyšet?“ Děti odpověděly: „Ano“ a učitel reagoval: „Chvilku vydržte a já vám to přečtu.“ Učitel přešel k počítači, kde příběh vyhledal a přečetl ho dětem.

Všechny uvedené ukázky znázorňují prvotní podnět vycházející od učitele. Dítě však bylo v pozici rozhodující neboli toho, kdo zvolil daný literární materiál. To, že děti jsou tímto způsobem zapojovány, může být dobrou strategií, jak podporovat rovnocenný vztah mezi učitelem a dětmi. Prostřednictvím jejich volby také budou učitelé u dětí budovat pozitivní vztah k literatuře.

### **Slovní pochvala jako podporující moment**

Nejčastější učiteli používanou motivací, byla slovní pochvala. Učitelé ji používali, pokud děti odpověděly na položenou otázku správně nebo se zapojily do aktivity. Ze slovních pochval některých sledovaných učitelů bylo zřejmé, že je užívají příliš často a jejich aplikování se jeví jako stereotypní, avšak přesto je pochvala jednou z neúčinnějších motivací pro děti. Z výčtu mnoha slovních pochval uvádíme následující příklady:

**U3:** Učitel dětem kladl otázku. Když dítě odpovědělo správně, učitel dítě slovně pochválil. Učitel vyzývá dítě, které se hlásilo: „*No tak, Sáro, pamatuješ si tu básničku?*“ Sára: „*Asi jo.*“ „*Jo, o čem byla, řekni?*“ Sára odpověděla: „*O pohádce*“, na což reagoval učitel slovní pochvalou: „*Výborně, Sáro, o pohádce. Pamatujete si ji ještě, děti?*“

Z uvedené ukázky je zjevné, že slovní pochvala následuje vždy po správné odpovědi dítěte na danou otázku. Následující ukázka ilustruje podobnou situaci jako ukázka předchozí.

**U2:** Učitel položil dětem otázku, kterou slovně hodnotil a ihned pokladl další. „*Správně, jaký nápad dostal ten Ferda?*“ Děti odpověděly: „*Že přeskočí.*“ Další dítě: „*Nepřeskočí, ale že, že půjdou půjčit brusle, ne boby.*“ Učitel opět hodnotil slovně dítě: „*Výborně a od koho?*“

Z ukázek vyplývá, že učitelé slovní pochvalu využívají na základě správnosti odpovědi dětí. Tato forma pochvaly slouží pro děti i jako ujištění, že jejich odpověď byla učitelem akceptována. Slovní pochvaly učitelé využívali velmi často při práci s literárním materiálem, ale i mimo něj. Pokud by učitelé svou slovní pochvalu zdůvodnili, lze se domnívat, že dítě by hodnocení kladlo ještě větší váhu, jelikož by si bylo vědomo, zač bylo pochváleno.

### 5.1.3 Fáze a didaktické postupy při práci s literaturou

Třetí vytvořená kategorie tvoří fáze činností učitelů, v nichž jsou zahrnuté didaktické postupy, které učitelé využívali při práci s literárním materiálem. Fáze činností byly na základě vytvořených kódů seskupeny do následujících částí:

- začátek činnosti,
- průběh činnosti,
- ukončení činnosti.

Jednotlivé uvedené části zahrnují další podkategorie, jež jsou níže definovány a přiblíženy.

#### Začátek činnosti

Oblast zahrnuje typické aktivity, které učitelé volili na začátku činnosti či práce s literárními materiály. Všechny uvedené podkategorie byly pro učitelé typické, jednalo se o: přivítání se s dětmi a seznámení s literárním materiálem.

#### Přivítání se s dětmi

Před začátkem činnosti s literárním materiálem bylo pro všechny pozorované učitele typické přivítání se s dětmi buď básní, otázkami zjišťující orientaci v čase dětí, úvodní otázkou nebo představením toho, co děti v daný okamžik bude čekat. Následující ukázka představuje přivítání dětí skrze báseň.

**U3:** Učitel přešel do herny a spustil přes rádio svolávací píseň, na kterou společně s dětmi vytváří kruh. Po připojení všech dětí, učitel pokladl dětem otázku (ve stoje): „*Kamarádi, vzpomínáte si na tu naši novou básničku s tanečkem?*“ Děti odpověděly, že ano, učitel děti pochválil a pokračoval: „*Výborně, tak si ju teda zkusíme znovu říct a přidáme k tomu aj ten taneček.*“

Z ukázky je patrné přivítání se s dětmi prostřednictvím básně, kterou učitel učil děti celý týden. Vybrané básně a říkadla učiteli vždy korespondovaly s týdenním tématem v mateřské škole a učitel báseň prezentoval dětem z paměti. Pozorovaní učitelé tímto způsobem začínali převážně veškeré řízené činnosti.

Opakování naučené básně na začátku činnosti může dětem přiblížit týdenní téma, pokud je báseň prezentována zábavnou formou a přichází i její obměna (např. přidání pohybu, dramatizace básně, atd.) může to být pro děti přínosné. Pokud se však jedná o pouhou

reprodukcí, je podporována pouze krátkodobá paměť. Druhá ukázka zaznamenává otázku, prostřednictvím ní si děti rozvíjí orientaci v čase:

**U2:** Učitel čekal, až se všechny děti posadily, poté se přivítal s dětmi a položil jim otázku k rozvíjení orientaci v čase: „*Jak se jmenuje dnešek? Jaký je den?*“

Zahájení práce s literárním materiálem bylo uskutečňováno učiteli i úvodními otázkami k prezentovanému textu. Nejprve však učitelé položili motivační otázku odkrývající téma literárního díla, jako v následující ukázce.

**U2:** „*Dneska jsem sa dívala na predpoveď a možná, že o víkend začne padat sneh. To by bola paráda, že? Co všechno bysme mohli dělat, kdyby byl venku sněh?*“

Výše uvedený způsob lze brát jako vhodnou metodu zahájení činnosti s literárním materiálem. A to proto, že dítě se prostřednictvím položené otázky dozvídá téma dne a je zapojené do vytvořené diskuze. To může přispět k tomu, že děti si přidruží asociace, činnosti nebo skutečnosti spojené s tématem.

Obdobný způsob byl také spatřen, kdy učitelé dětem poskytovali informace vztahující se k tomu, co právě po dětech vyžadují a jaká činnosti bude následovat. Učitelé uvedli název týdenního tématu, obeznámili děti s činností, jež bude po nich vyžadována jako v následujících ukázkách:

**U3:** Učitel řekl dětem, co bude následovat: „*Dnes nás bude zase čekat plný pohádkový a opakovací den, teď si zkusíme zazpívat příběh o té naší Růžence. Jo?*“

**U1:** Učitel představil dětem, co v danou chvíli bude následovat: „*A teď nás děčka bude čekat pohádka, všichni sed'te na koberci.*“

### **Seznámení s literárním materiálem**

Prezentace literárního materiálu probíhala několika způsoby, v nichž se pozorování učitelé shodovali. Jednalo se o prezentaci literárního materiálu prostřednictvím uvedení názvu, pomocí ilustrací anebo skrze slovní opis literárního materiálu.

**U1:** Učitel držel knihu a přečetl dětem její název: „*Dneska si přečteme O třech medvědech a lišce.*“

Tato ukázka dokládá, že učitel před samotným začátkem práce s literárním materiálem dětem přečetl jen jeho název. Zmínění názvu je sice podstatné, ale postrádá další náměty,

aby si děti mohly předem vytvořit své představy o tématu. Po přečtení názvu, učitelé zpravidla ihned začali číst konkrétní literární dílo.

**U2:** Učitel seděl před dětmi s knihou a představil dětem název literárního materiálu: „*Já znám, děcka, zvířátka, která dělala různé zimní sporty. Přečtu vám o nich příběh, hezky sed'te a poslouchejte mě. Příběh se jmenuje: Co je nejdůležitější.*“

Druhá uvedená ukázka naopak ukazuje, že učitel navozoval atmosféru k práci s literárním materiálem prostřednictvím úvodní věty a až následně představil konkrétní literární materiál. Obě ukázky znázorňují postup učitelů na začátku jejich práce s literárním materiálem. Tím, že učitelé dětem přečetli, jak se literární materiál jmenuje, podnítily u nich očekávání o literárním materiálu. Děti si na základě toho mohly konstruovat své představy o tématu a možná ho i propojovat se svými zkušenostmi. Avšak pokud by učitelé například položili dětem jednoduchou otázku, o čem si myslí, že by konkrétní literární materiál mohl být, mohli by u nich vzbudit daleko větší zaujetí.

Pozorování učitelé nepoužívali pouze didaktický postup prostřednictvím obeznámení názvu literárního materiálu. Soustředili se také na popsání literárního materiálu v souvislosti s jeho náležitostmi, jimiž se vyznačuje, což znázorňují následující dvě ukázky.

**U3:** Učitel seděl v kruhu s dětmi a představil dětem literární materiál: „*Tady je napsáno, jak že se ta knížka jmenuje a podívám se, zda je tam ta pohádka. Aaa, je. Dívejte se, vidíte tady ty písmenka pod sebou?*“ Děti odpověděly: „*Anoo*“. Učitel pokračoval: „*Tak ta písmenka tvoří slova a ty slova znamenají názvy pohádek a ke každému tomu řádku je přidané číslo. Víte, co to může znamenat?*“

**U3:** Učitel vysvětloval dětem náležitosti knihy: „*Podívejte, děti, tady nahoře na této přední straně i na jiných knížkách je obvykle napsané, jak se ta knížka jmenuje.*“

Z obou ukázek je patrné, že učitelé se snažili dětem poskytnout více informací vztahujících se k literárnímu dílu. Jednalo se o náležitosti, které jsou v literárních materiálech obsažené a jsou pro tištěné materiály typické. Je příznivé, že učitelé poskytovali dětem informace, s nimiž se běžně setkají v reálném životě, a dokáží s nimi v průběhu dalších let pracovat.

### **Průběh činnosti**

Pro pozorované učitele byly typické jednotlivé způsoby činnosti s literárním materiálem, které užívali v průběhu řízené činnosti. Učitelé v průběhu aktivity s literárním dílem používali metodu pokládání otázek vycházející z textu a zapojovali děti do příběhu.

### Otázky vycházející z textu

Pozorovaní učitelé nejčastěji kladli otázky dětem směřující z prezentovaného literárního materiálu. U tohoto typu otázek dochází pouze k reprodukci slyšeného a k opakování faktů, které si děti v průběhu čtení zapamatovaly. Daný typ otázek může u dětí rozvíjet krátkodobou paměť. Ukázky pokládání otázek vycházející z literárního materiálu:

**U2:** Učitel položil otázky vycházející z textu v průběhu čtení literárního materiálu: „*Jaký sport sa nedařil zvierátkum s kopytky? A proč sa jim tento sport nedařil?*“ Po odpovědích dětí, učitel kladl další otázky vycházející z textu: „*Ano, a jak sa ten kozlík menoval? Pamatuje si to niekdo?*“

Ukázka naznačuje způsob kladení otázek učitelem, jež vycházely přímo z textu. Zde je patrné, že učitel se striktně držel pouze obsahu textu a otázky dál nijak nerozvíjel ani v návaznosti na odpovědi dětí, což lze pokládat za ne zcela dostačující práci s literárním textem. Lze se tedy domnívat, že učitel otázky pokládal pouze za účelem kontroly pozornosti dětí a k zjištění zapamatovaných informací.

**U1:** Učitel čte dětem příběh O Zlatovlásce, v průběhu čtení pokládal dětem otázky: „*Následně Jiřík pomáhá i ptáčkum. Kterým ďalším zvierátkum Jiřík také pomohl?*“ Po odpovědích dětí učitel kladl další otázky a zároveň je i hodnotil: „*Ano, výborně. A jak mu ta zvierátka pomohla, když Jiřík dorazil do hradu k hodnému králi, kde byla Zlatovláska?*“

Z ukázky je patrné, že učitel se zaměřil opět pouze na informace obsažené v konkrétním literárním materiálu, ale kladně lze posoudit průběžné odpovědi dětí. Pro oba uvedené učitele byla však nejdůležitější správnost odpovědí, pokud děti odpověděly správně, učitelé pokládali další otázky směřované opět k literárnímu materiálu.

Učitelé bohužel preferovali více výsledky pamětní, to znamená zapamatování si informací z textu, než aby preferovali samotný proces myšlení, tedy zda děti nad literárním materiálem skutečně přemýšlejí. Otázky vyplývající z přečteného textu a především prezentované vlastní názory dětí mohou sloužit jako základ pro vyšší úroveň poznávání u dětí. Mohou vést k formování postojů, hodnocení dobrého a zlého, vyhodnocování nebezpečí a podobně.

### Dítě jako součást příběhu

Další uplatňující se didaktický postup pozorovaných učitelů při čtení knihy bylo zapojení dětí do příběhu. Zapojení dětí do příběhu probíhalo více možnými způsoby a děti se staly hlavními aktéry děje.

**U1:** Učitel čte dětem příběh o Zlatovlásce, během čtení zapojil děti do příběhu. Učitel dal dětem pokyn, aby se všichni proměnili na mravence. Po třídě učitel umístil velké dřevěné korále, které děti sbíraly a dávaly na hromádky podle barev. Poté určovaly, která hromada je největší, nejmenší a dále je třídily také podle velikosti. Při předvádění mravenců se chlapec ptal učitele: „*Mravence? A ten sa dělá jak?*“ Učitel odpověděl: „*Jak se to dělá? To nevím, překvap mě.*“ Učitel během činnosti dětí četl část pohádky, kde mravenci hledají perly. Mezitím jedna dívka řekla: „*Já chci být ten nejmenší mraveneček. Počkej, Jiříku.*“

Tato ukázka zobrazuje, jak do příběhu byly zapojeny aktivním způsobem děti. Děti se nestaly pouze posluchači příběhu, ale byly také aktéry příběhu. Učitel dětem při tom četl pohádku a děti se tak mohly vcítit nejen do pohádkové postavy, ale taky do celého děje. Děti si prostřednictvím toho rozvíjely sluchovou orientaci, orientaci v čase, empatii k ostatním lidem (dětem ve třídě), ale také předmatematické představy.

Následující ukázka zobrazuje podobnou situaci, kdy se děti staly aktéry příběhu, mohlo by se také jednat i o dramatizaci příběhu.

**U2:** Učitel četl dětem příběh o zimě v lese: „*A teď si všeci stoupnou, protože musíme zvířátkům udělat zimní les. Zvednůt ruce nahoru, děti, slyšíte to? Vítr, začíná foukat a větve stromu se začínají ohýbat.*“ Poté učitel kladl dětem otázku: „*Jaká zvířátka byla v tom lese?*“ Děti vyjmenovaly všechny zvířata a učitel odpovídá: „*Správně, tak teď musíme vybrat, kdo z vás budou ta zvířátka, která budou chodit po lese.*“ Učitel vybíral děti, které chodily mezi stromy a představovaly některá zvířata.

### Ukončení činnosti s literárním materiálem

Ukončení činnosti s literárním dílem probíhalo u všech pozorovaných učitelů obdobně. Učitelé se na konci aktivity zaměřovali především na hodnocení postav, vyvození morálního ponaučení a zapojovali motivační aktivity (tj. pohybové, výtvarné, hudební nebo dramatické činnosti).

### Hodnocení postav

Učitelé kladli otázky vedoucí k hodnocení postav z konkrétního literárního materiálu. Učitelé po položení otázky nechávali dětem dostatek prostoru pro jejich vlastní zhodnocení postav a vyžadovali po dětech i zdůvodnění jejich odpovědi. Což lze považovat za přínosné.

**U3:** Učitel četl dětem příběh o Budulínkovi, na konci příběhu kladl otázku: „*Jaká byla, děti, ta liška?*“ Učitel reagoval na odpovědi dětí: „*A proč si myslíte, že byla zlá?*“ Odpovědi dětí: „*Protože to ona ho odnesla, chtěla se najíst a prosila Budulínka, aby ji pustil a pak si s ním hrála a vzala ho pryč.*“ Reakce učitele: „*A kam si ho odnesla? Takže jaká byla? Říkali jste zlá, byla opravdu zlá?*“ Odpovědi dětí: „*Hmm, jo byla.*“ Další reakce dítěte: „*Ale on neposlechl.*“ Učitel doplnil odpovědi: „*Liška byla opravdu zlá, ale i trochu chytrá. Zlá byla protože, odnesla Budulínka pryč, že? A jaký byl podle vás Budulínek? Byl hodný?*“

Z uvedené ukázky vyplývá, že pro pozorovaného učitele bylo podstatné, aby děti dokázaly zdůvodnit své odpovědi. Ukázka prezentuje postupy používané všemi pozorovanými učiteli. Lze říci, že pokládání zmíněného typu otázky je přínosné z toho důvodu, že učitelé nenásilnou formou učí děti rozpoznávat kladnou postavu od záporné a zároveň jsou u dětí také rozvíjeny komunikační dovednosti.

### Vyvození morálního ponaučení

Vyvození morálního ponaučení učiteli zpravidla probíhalo na konci jejich práce s literárním materiálem. Učitelé aplikovali vyvození morálního ponaučení na konkrétní situace, které by se dětem mohly přihodit v reálném životě. Jednalo se vždy o slovní opis, nikoliv o inscenaci situace na základě literárního materiálu, v němž by děti mohly figurovat a lépe proniknout do dané situace.

**U3:** Učitel po přečtení pohádky O Budulínkovi shrnul a vyvodil ponaučení z pohádky: „*Ano, Budulínek neposlechl babičku s dědečkem a otevřel lišce, protože byl důvěřivý, věřil té lišce, že si s ním chce jen pohrát. Když budete někdy sami, kamarádi, nebo i někde venku a přijde někdo, koho neznáte, a chtěl by si s vámi hrát nebo vám koupit nějakou dobrotu, tak s ním nikam nechod'te, ano? Proč s nikým cizím nesmíme nikam chodit?*“ Děti odpověděly na položenou otázku. Po odpovědích učitel reagoval: „*Přesně tak, aby vám někdo neublížil nebo vás neodnesl tak, jako toho Budulínka. Slibte mi, že si vždy na něho vzpomenete a nikam s nikým cizím nepůjdete, ano?*“



Z ukázky je zřejmý postup učitele při vyvozování ponaučení z literárního materiálu. Učitel nejprve začal shrnutím příběhu, pracoval se slovem jako např. důvěřivý, avšak které dětem nijak nevysvětlil. Poté pokračoval v převedení pohádky do situace z reálného života a upozorňoval děti na nástrahy, které by je mohly ohrozit. Dokázal spojit pohádku s možným ohrožením v reálném životě.

**U2:** Učitel na základě čteného příběhu (název příběhu: Co je nejdůležitější) dětem vyvodil hlavní myšlenku: *„Ano, ve zdraví, že sa vrátili. Protože to je důležité, že když někam jedeme, takže sa nám nic nestane a nezraníme sa. Každý na sebe musíme dávat pozor, protože kdybychom si třeba zlomili ruku, tak to by nás moc bolelo, že? Aj by sme plakali. A nejenom na sebe, ale aj kolem sebe si môžete dávat pozor, abyste o něco nezakopli, nespadli alebo nebouchli někoho jiného.“*

Zmíněná ukázka představuje způsob vyvození morálního ponaučení, učitel se soustřeďuje na vedlejší nebezpečí, které příliš nevyplývalo z prezentovaného literárního materiálu.

### **Motivační tematické činnosti**

Často využívanou formu motivace představovala u všech učitelů provázanost literárního materiálu s připravenými činnostmi učitele. Jednalo se o činnosti hudební, pohybové a dramatické. Aktivity byly úzce propojeny s ústředním tématem literárního materiálu. Jednotlivé činnosti měli učitelé předem naplánovány. Motivační činnosti následující po prezentaci literárního materiálu jsou velmi účinnou formou podporující u dítěte emocionální stránku osobnosti, zejména pokud dítě ve hře dostane dostatek prostor pro vlastní tvořivost.

**U3:** Učitel po ukončení činnosti s literárním materiálem zaměřeným na Červenou karkulku zahájil výtvarnou činnost: *„A teď se všichni půjdeme obout, pomalinku a každý si sedne ke stolečku. Holky si vyrobí karkulky a kluci vlka.“*

Z ukázky je patrné, že učitel činnost tematicky propojil s literárním materiálem a v této souvislosti, lze již daný literární materiál považovat za motivační prvek k výtvarné činnosti. Výtvarnou činnost měl učitel vhodně předem připravenou i promyšlenou.

V průběhu práce učitele s literárním materiálem zapojovali do činnosti také logopedická cvičení korespondující s literárním textem. Následující ukázka demonstruje zařazení logopedického cvičení do činnosti s literárním materiálem:

**U2:** Učitel zapojuje logopedické prvky: „*Vystrčte jazyk ven a dáme ho nahoru, dolů a teď si jazykem olízeme rty, protože tam máme zbytky toho mlíčka a na druhou stranu. A ještě si musíme zamlaskat, protože to bylo mooooc dobré mlíčko.*“

Plynulý přechod k logopedickému cvičení učitelé volili opět v návaznosti na téma konkrétního literárního materiálu. Zařazení tohoto cvičení pomáhalo dětem soustředit se na práci s jazykem, ústy, což poté vedlo k větší koncentraci při návratu k literárnímu materiálu.

#### **5.1.4 Strategie učitele při čtení**

Učitelé během čtení vybraného literárního díla měli zaužívané strategie při čtení, jež využívali. Nejčastěji se učitelé zaměřovali na imitaci hlasů postav z knihy, prostřednictvím prstu se orientovaly v textu.

#### **Hlasový projev učitele**

Pozorovaní učitelé při čtení konkrétního literárního materiálu aktivně pracovali s hlasem. Učitelé imitovali hlasy postav vyskytujících se v literárním materiálu a často je doprovázeli mimikou nebo gesty. U dětí tak vzbudili větší zájem pro prezentovaný literární materiál, jelikož děti do literárního materiálu více pronikly a více se soustředily na identifikaci postav. Dětem tyto situace přišly zábavné, učitelé dokázali být bezprostřední a nebáli se zkoušet různé polohy hlasu.

Práce s hlasem u učitelů nespočívala pouze v imitaci hlasů postav v literárním materiálu, ale také pracovali s intenzitou hlasového projevu, tempem projevu a přesností v artikulaci. Pokud učitelé chtěli zdůraznit důležitou část v konkrétním literárním materiálu, přidali na intenzitě hlasu, pokud zvyšovali dramatickost, hlas naopak ztišili a vkládali do projevu pauzy zvyšující napětí. Všichni pozorovaní učitelé neměli problém s plynulostí a přesností hlasového projevu. Z toho lze vyvodit, že učitelé se předem připravili na práci s literárním materiálem.

#### **Orientace v textu**

Všichni pozorovaní učitelé používali při čtení pomůcku pro lepší orientaci v textu či knize. Často pokládali prst na text při čtení, podle něhož četli a který jim usnadňoval lepší orientaci v textu. Tím pádem se domnívám, že učitelé si tím usnadňovali hledání v textu, a tak hned věděli, kde se nachází.

Druhým důvodem může být také to, že dětem ukazovali, jakým směrem se v textu čte. Tím, že prst měli viditelně v knize položený a posunovali ho podle jejich tempa čtení, děti mohly propojovat slyšené slovo s „optickým“ neboli vidícím pohybem prstu po řádcích. Nicméně tento způsob mohly zaznamenat jen děti, které byly v blízkosti učitele.

Děti, které seděly v kruhu dál nebo přímo naproti učitelů, již si tohoto gesta nemohly všimnout. Proto je potřebné zvolit takovou organizační formu a uspořádání dětí, aby viděly všechny stejně a mohly sledovat učitele.

## 5.2 Souhrnný komentář k výsledkům nestrukturovaného pozorování

Ze získaných dat z nestrukturovaného pozorování zaměřené na zjištění práce učitelů s literárními materiály v průběhu řízené činnosti na vybraných mateřských školách bylo zjištěno následující.

Určujícími faktory při činnosti s literárním materiálem byly předem zajištěny díky prostředí, které si učitelé plánovitě připravili. Za optimální podmínky při práci s literárním materiálem byly považovány kupříkladu stanovení si pravidel, jež byly závazné pro děti i učitele. Učitelé dbali na to, aby stanovená pravidla byla závazná a dětmi akceptovaná. Dalším znakem vedoucím k udržení si pozornosti dítěte byla motivace ve formě slovní pochvaly.

Učitelé při práci s literárním materiálem nejčastěji pracovali s tradičními literárními žánry, jako jsou básně, říkadla a pohádky. Pokud učitelé zařadili do své činnosti netradiční literární materiál (encyklopedie) vysvětlovali jeho náležitosti a rozdílnosti oproti klasické literatuře. Při výběru literárního materiálu mohly volbu učitele pozměnit také děti. A to v případě, kdy učitelé jejich volbu zcela akceptovali, a díky tomu ji zařadili do výchovně-vzdělávacího procesu.

Na začátku práce s literárním materiálem učitelé využívali způsob prezentace literárního materiálu prostřednictvím přečtení názvu literárního díla. Učitelé při práci s literárním materiálem využívali didaktické postupy, které se objevovaly u všech pozorovaných participantů. K nejčastěji používaným didaktickým postupům patřilo zahájení činnosti společným přivítáním se s dětmi, představením tématu dne a kladením úvodních otázek.

Průběh činnosti učitelů s literárním materiálem probíhal formou kladením otázek vyplývajících z textu. Nejvíce objevujícím se didaktickým postupem bylo zapojení dětí do příběhu, děti se staly aktéry čtené ho literárního díla, které je motivovalo více k poslechu.

Pozorování učitelé ukončovali činnost s literárním materiálem vyvozením morálního ponaučení, tematickou provázaností aktivit související s literárním dílem, převážně se jednalo o pohybové, hudební, dramatické nebo výtvarné činnosti.

### **5.3 Interpretace dat z dotazníkového šetření**

Získaná data z dotazníkového šetření zahrnují jednotlivé položky, jež jsou slovně interpretovány a výsledky jsou doplněny o grafy. Grafy znázorňují počet odpovědí respondentů na dané otázky. Interpretace dat je zahrnuta v pěti oblastech: faktory a důvody výběru literárního materiálu, žánr a jeho podoba, četnost využívání literárního materiálu, využívané didaktické postupy a podpora zájmu o literaturu.

#### **5.3.1 Faktory a důvody výběru literárního materiálu**

Tato oblast dotazníkového šetření byla zaměřena na zjištění faktorů a důvodů ovlivňující u učitelů mateřských škol výběr literárního materiálu. Jednotlivé položky zaměřující se na faktory výběru, obsahují devět otázek, kdy každá otázka zahrnuje jeden faktor. Důvody výběru literárního materiálu respondenti volili skrze uzavřené odpovědi.

Správný výběr literárního materiálu je jedním z hlavních pilířů přinášející emocionální prožitek dětí prostřednictvím literatury. Pokud děti příběh prožívají, mohou ho lépe pochopit. Porozumění záleží zejména na vhodném výběru literárního materiálu a zvoleném postupu učitele. Santore et al. (2014) uvádějí pět faktorů, jež by učitelé v mateřských školách neměli opomenout. Jedná se o: téma, cílovou skupinu, rozmanitost žánrů a multikulturní souvislosti, ucelenost textu a vztah autora a ilustrátora.

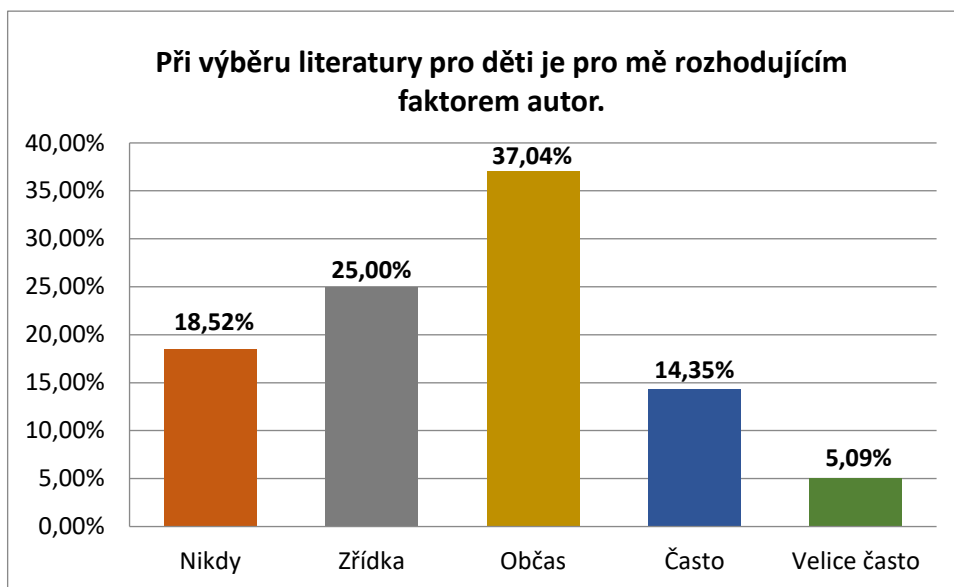
#### **Faktory výběru**

Tato část obsahuje devět faktorů, jež mohou být rozhodující při výběru literárního materiálu. Jedná se o autora, žánr, téma, obsah, zájem dětí, oblíbenost literárního materiálu učitelem, grafická podoba a věk dětí. Položky jsou nastaveny na frekvenční škále 1 Nikdy - 5 Velice často.

#### **Autor jako rozhodující faktor při výběru literárního materiálu**

Data v grafu č. 1 se zaměřují na skutečnost, do jaké míry je pro učitele mateřských škol rozhodujícím faktorem při výběru literárního materiálu autor. 37 % respondentů označilo tento faktor, jako jeden z ovlivňujících jejich volbu občas, a 5 % respondentů naopak velice často. Z výsledků je patrné, že učitelé v mateřských školách nevolí vždy literaturu

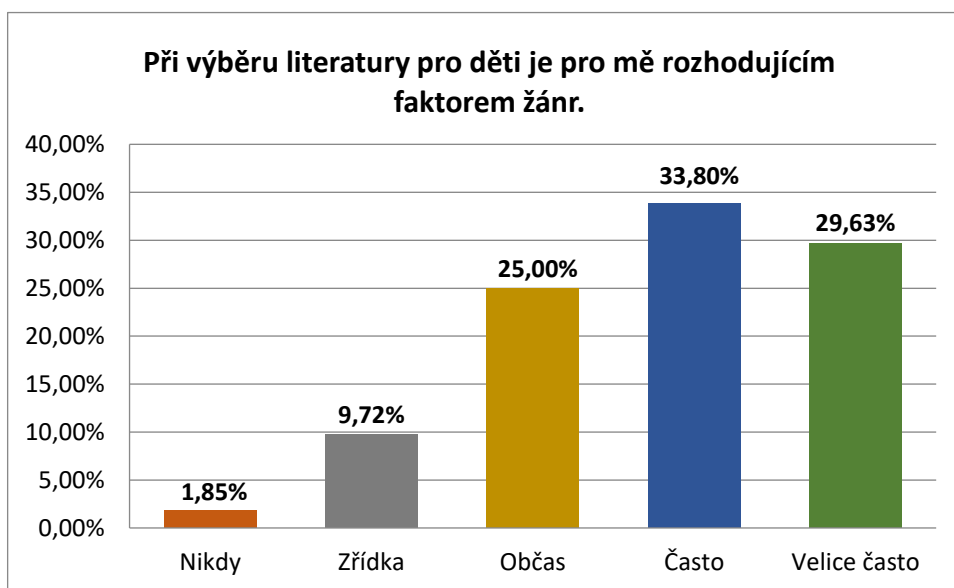
pro děti jen na základě autora. I přesto, že většina učitelů nevolí literární materiál na základě autora, je podle McGeové a Schickedanzové (2007) vhodné děti s autory seznamovat.



Graf 1: Autor jako rozhodující faktor při výběru literárního materiálu

### Žánr jako rozhodující faktor při výběru literárního materiálu

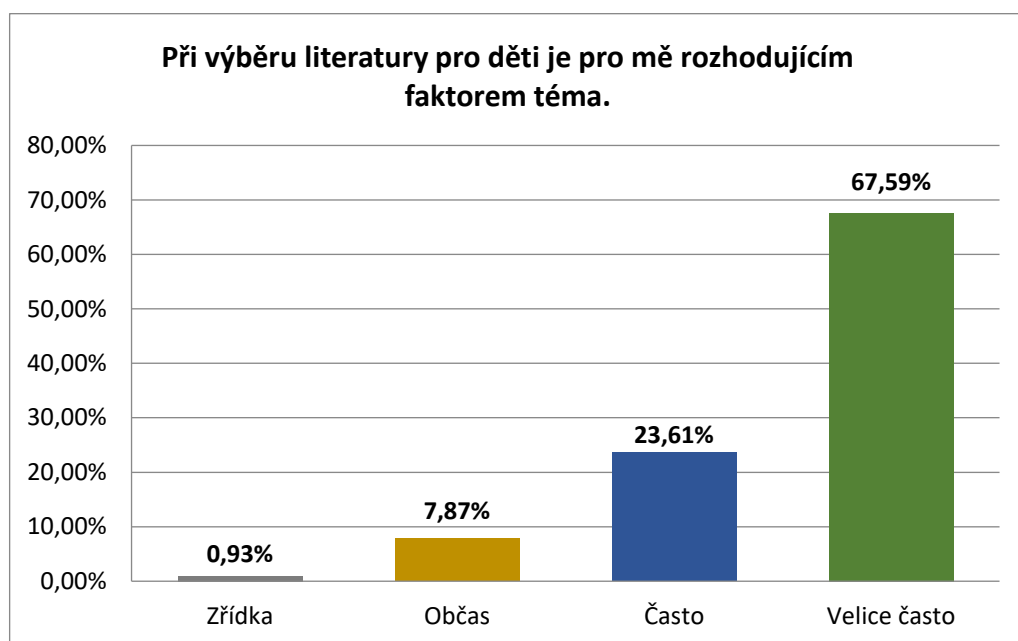
Při výběru literárního žánru je důležité, aby byl vhodný pro danou věkovou skupinu dětí. Z grafu číslo 2 vyplývá, že respondenty při výběru literárního materiálu často ovlivňuje žánr a to v 33,80 % případech. 29,63 % respondentů tento faktor ovlivní velice často a pouze 1,83 % z nich uvedlo, že žánr jejich volbu nikdy neovlivní. Z uvedených dat vyplývá, že učitelé přemýšlejí nad tím, co dítěti prostřednictvím zvolených literárních materiálů chtějí předat, a proto jejich volbu ve větší míře ovlivňuje žánr.



Graf 2: Žánr jako rozhodující faktor při výběru literárního materiálu

### Téma jako rozhodující faktor při výběru literárního materiálu

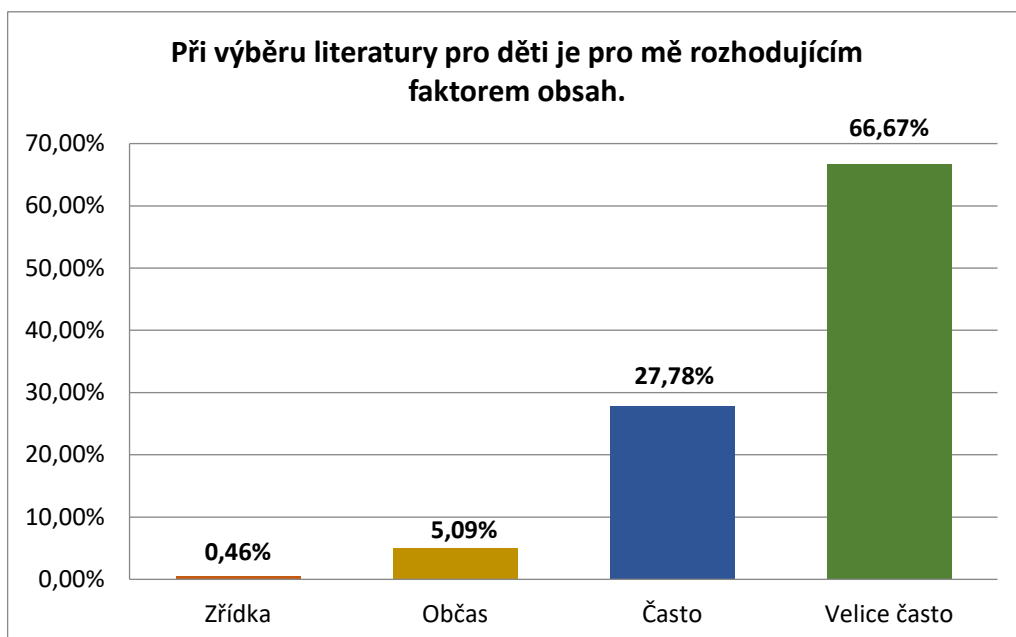
Graf číslo 3 ukazuje, že pro respondenty je důležitým faktorem téma, na jehož základě volí literární materiál. Tuto odpověď volilo 67,59 % respondentů, kteří na frekvenční škále zvolili možnost 5 Velice často. Oproti tomu 0,93 % respondentů odpovědělo, že pro ně téma je pouze zřídka určující. Naše zjištění je v souladu s doporučením autorů Mckieho, Buttyho a Greena (2012), jež se domnívají, že učitelé mateřských škol by na základě tématu měli propojovat jednotlivé vazby mezi literárním materiálem a připravenými činnostmi. To by mělo dětem usnadnit se lépe orientovat v aktuálním tématu.



Graf 3: Téma jako rozhodující faktor při výběru literárního materiálu

### Obsah jako rozhodující faktor při výběru literárního materiálu

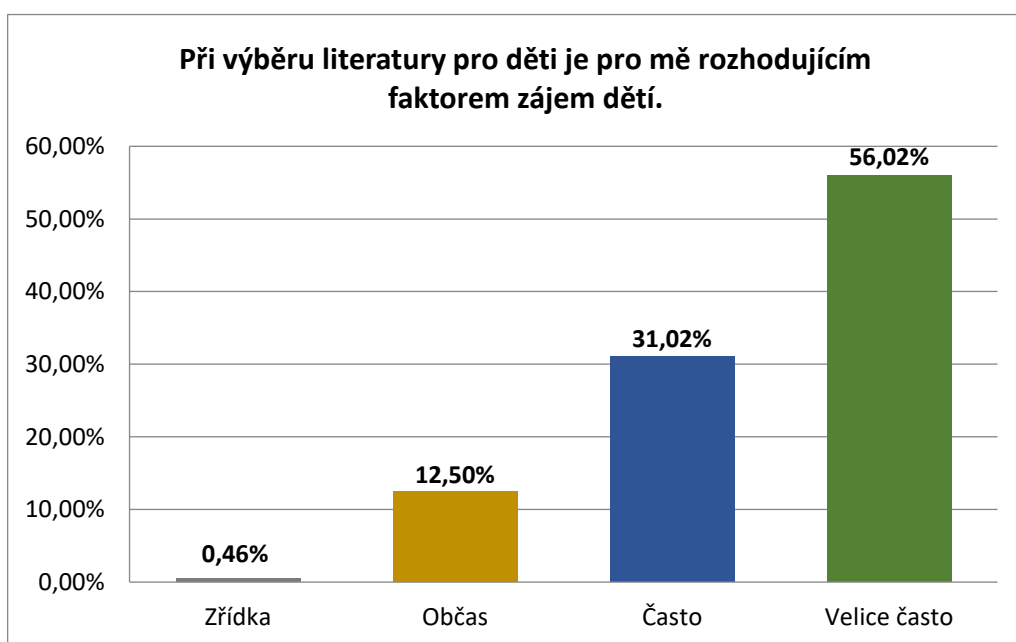
Z grafu číslo 4 vyplývá, že respondenty při výběru literárního materiálu velice často ovlivňuje jeho obsah. Tuto odpověď volilo 66,76 % respondentů a pouze 0,46 % z nich uvedlo, že obsah jejich volbu literárního materiálu ovlivní pouze zřídka.



Graf 4: Obsah jako rozhodující faktor při výběru literárního materiálu

#### **Zájem dětí jako rozhodující faktor při výběru literárního materiálu**

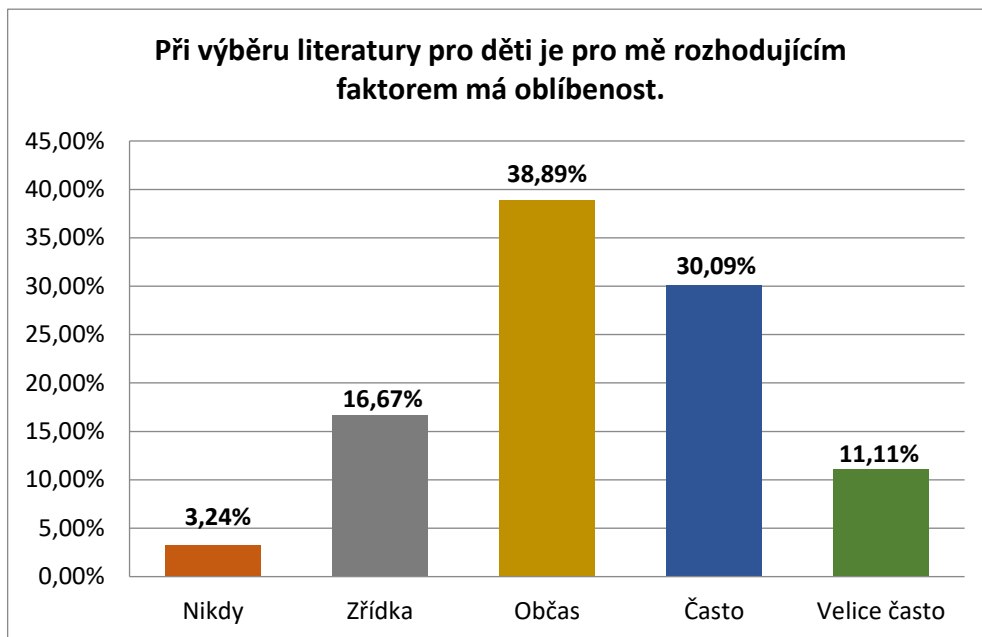
Graf číslo 5 znázorňuje, do jaké míry je pro respondenty důležitým faktorem zájem dětí. Více než polovina respondentů 56,02 % uvedla, že tento faktor velice často ovlivňuje jejich volbu. Pouze 0,46 % uvádí, že děti mohou výběr literárního materiálu ovlivnit pouze zřídka. Tyto výsledky jsou poměrně příznivé, neboť zájem dětí by měl stát před samotnou volbou učitele, což je ze získaných dat zřejmé, a koresponduje to i s Danielsem (2002), jenž zmiňuje ve své studii, že rozhodujícím faktorem při volbě literárního materiálu jsou děti předškolního věku.



Graf 5: Zájem dětí jako rozhodující faktor při výběru literárního materiálu

### Oblíbenost učitele jako rozhodující faktor při výběru literárního materiálu

Daty vyplývající z grafu číslo 6, ukazují, že 38,38 % respondentů vybírá literární materiál pouze občas na základě vlastní oblíbenosti, 11 % respondentů tento faktor volí velice často a 3,24 % respondentů nikdy neovlivňuje. Z toho vyplývá, že učitelé volí literární materiál na základě zájmu dětí.

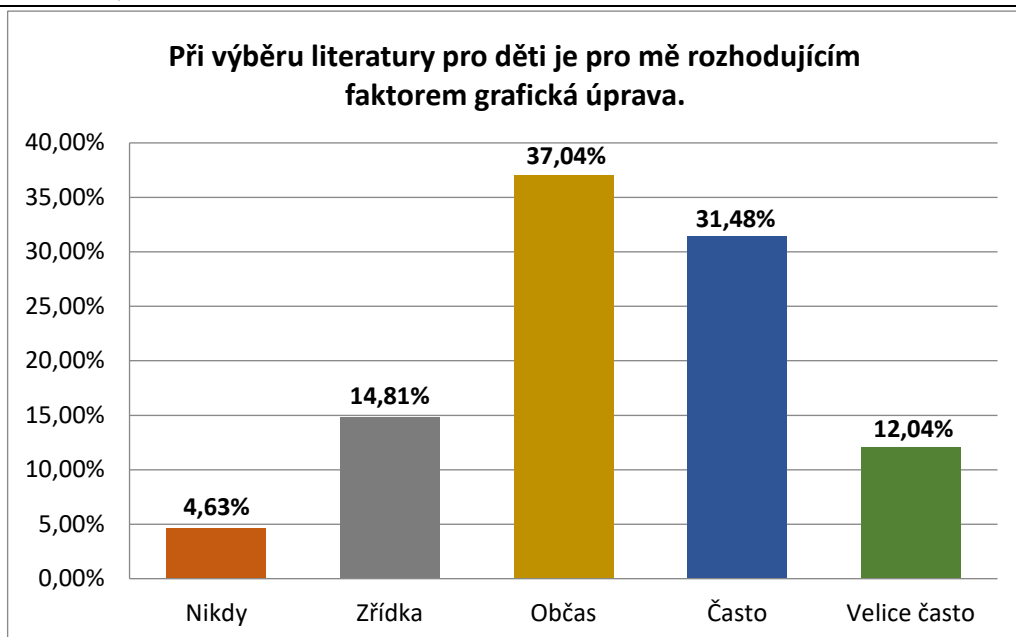


Graf 6: Oblíbenost učitele jako rozhodující faktor při výběru

### Grafická úprava jako rozhodující faktor při výběru literárního materiálu

Následující položka v dotazníku zobrazuje, že respondenti občas vybírají literární materiál na základě grafické úpravy. Tuto odpověď zvolilo 37,04 % respondentů a dalších 31,48 % respondentů zvolilo, že často je pro ně tento faktor určující. A pouze 4,63 % respondentů uvedlo, že nikdy je daný faktor neovlivňuje. Z výsledků vyplývá, že učitelé literární materiál nevybírají na základě obsahu a zaměřují se na jiné faktory, jež hodnotí jako určující ve výběru.

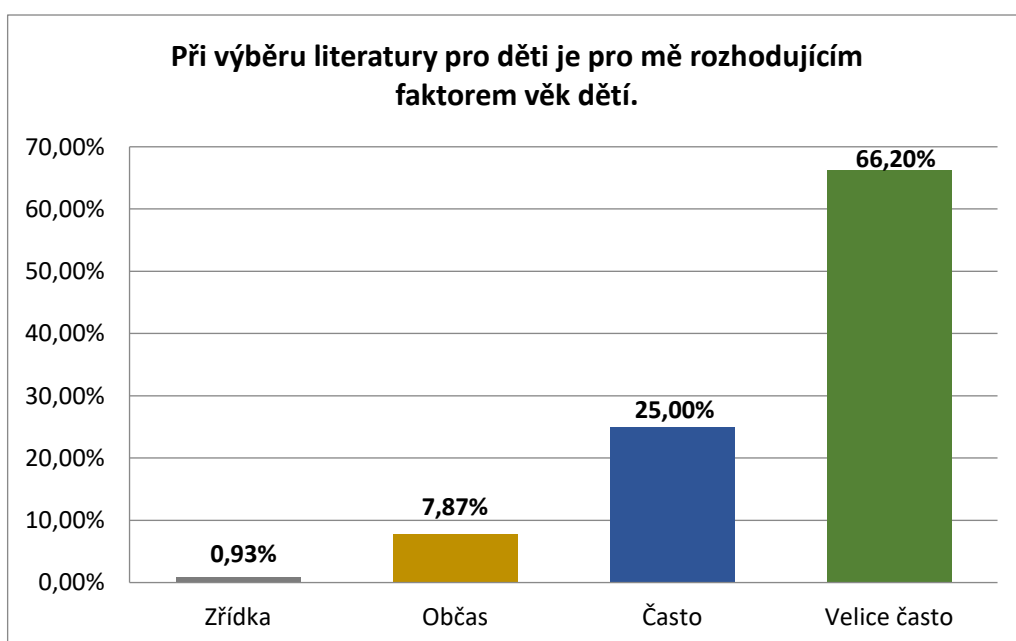




Graf 7: Grafická úprava jako rozhodující faktor při výběru LM

### Věk dětí jako rozhodující faktor při výběru literárního materiálu

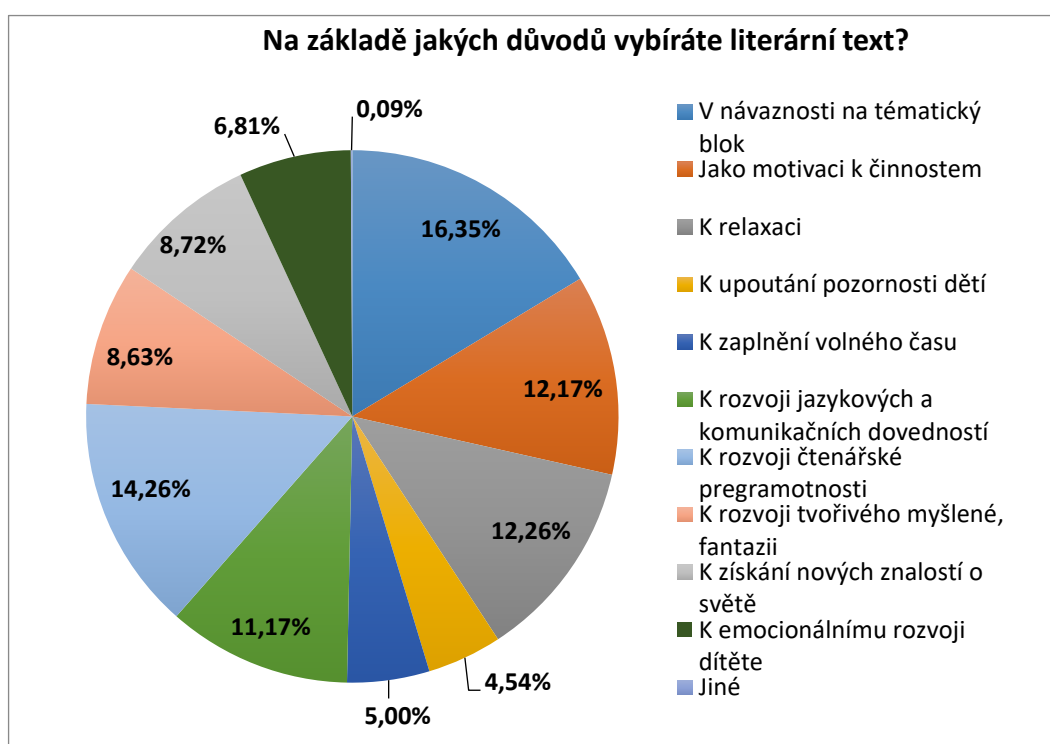
Poslední položka v této oblasti zkoumá, zda věk dětí je klíčovým faktorem pro výběr literárního materiálu. Graf číslo 8 prezentuje odpovědi volené respondenty na frekvenční škále 1 Nikdy – 5 Velice často. Výsledky jsou následovné: 66,20 % respondentů velice často ovlivňuje věk dětí při výběru a 0,93 % respondentů pouze zřídka. Tyto výsledky vyznívají velmi příznivě, jelikož věk dětí je podstatnou složkou literárních materiálů, neboť pro každou věkovou skupinu jsou zastoupeny různé vlastnosti, které by literatura měla splňovat. Tím, že se učitelé zamýšlí nad vhodností věku, mohou zajistit, že vybraný literární materiál bude pro děti zajímavý.



Graf 8: Věk dětí jako rozhodující faktor při výběru LM

### Důvod výběru literárního materiálu

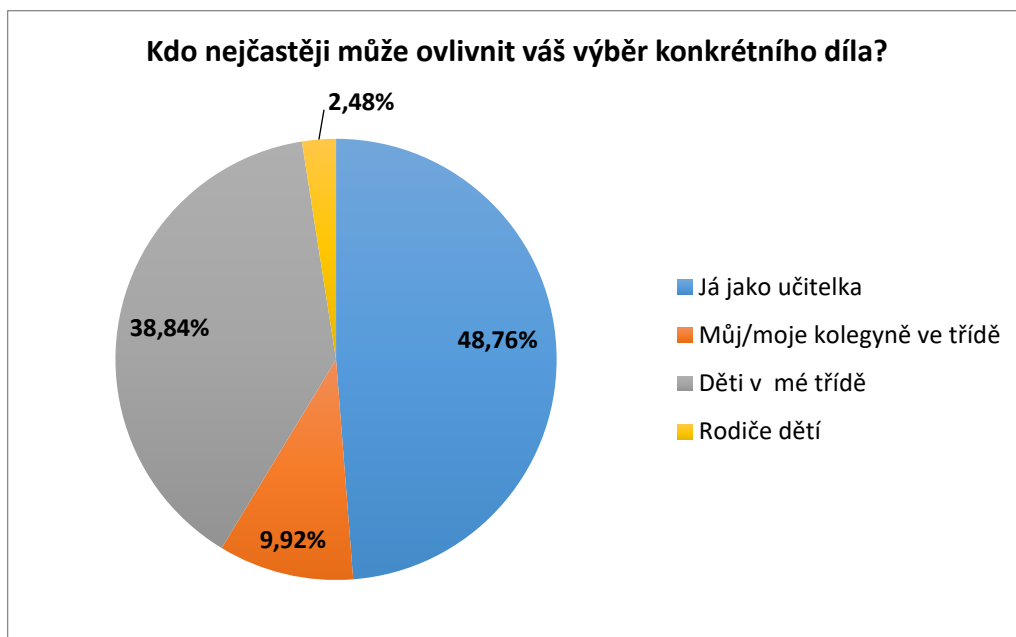
Následující graf zobrazuje důvody, dle nichž učitelé vybírají literární materiál. 16,39 % respondentů uvedlo, že důvodem výběru literárního materiálu je tematický blok. Mezi další dva nejvíce zastoupené faktory patří: rozvoj čtenářské pregramotnosti (14,63 %) a motivace k dalším činnostem (12,17 %). Nejméně respondenti volili skutečnost: emocionální rozvoj (6,81 %), zaplnění volného času (5 %) a upoutání pozornosti dětí (4,54 %). V položce „jiné“ 1 respondent uvedl, že důvodem jeho výběru je zájem dětí.



Graf 9: Důvod výběru literárního materiálu

### Kdo ovlivňuje výběr literárního materiálu

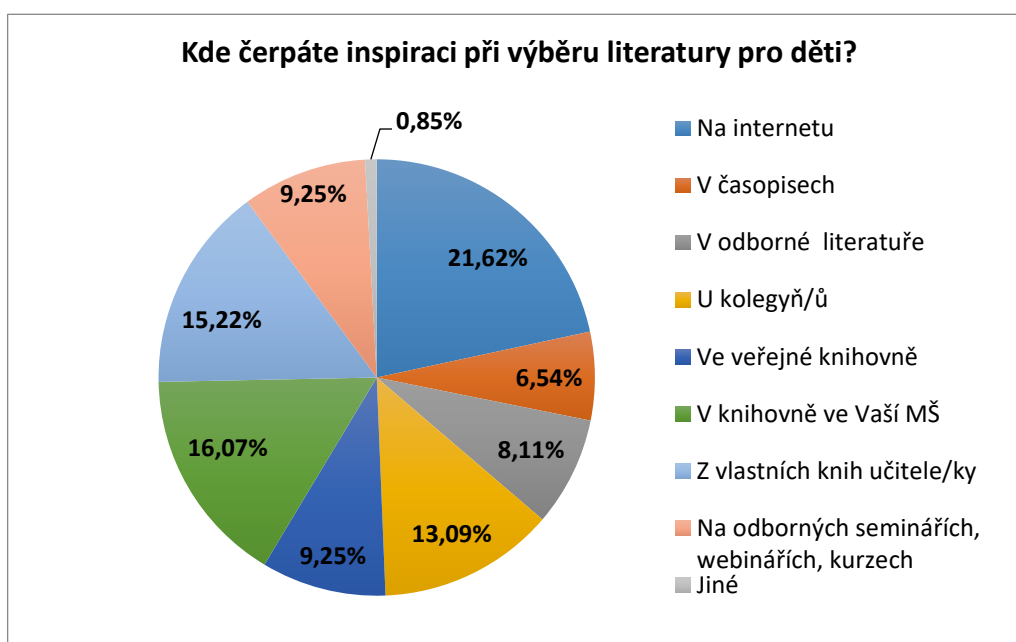
V grafu číslo 10 respondenti uváděli, kdo z uvedených subjektů nejvíce ovlivňuje výběr konkrétního literárního materiálu. 48,76 % respondentů uvedlo, že právě oni, jsou rozhodujícím subjektem výběru. Kdežto děti mohou výběr ovlivnit ve 38,84 %, i přesto, že v grafu č. 5 uvedli, že z 56,02 % děti velmi často představují rozhodující faktor.



Graf 10: Subjekt ovlivňující výběr literárního materiálu

### Zdroje inspirace učitele

Data v grafu č. 11 vyjadřují, jaké jsou zdroje inspirace respondentů pro výběr literárního materiálu. Mezi tři nejčastější zdroje inspirace respondenti zařadili: internet (21,62 %), knihovnu v dané mateřské škole (16,07 %), vlastní knihy učitele (15,22 %) a mezi dva nejméně zastoupené zdroje inspirace dle odpovědí respondentů patří: časopisy (6,54 %) a odborná literatura (8 %). V uvedených datech v položce „jiné“ respondenti uvedli, že inspiraci při výběru literárního materiálu volí na základě dosažených ocenění literatury pro děti (Magnesia Litera, Zlatá stuha).



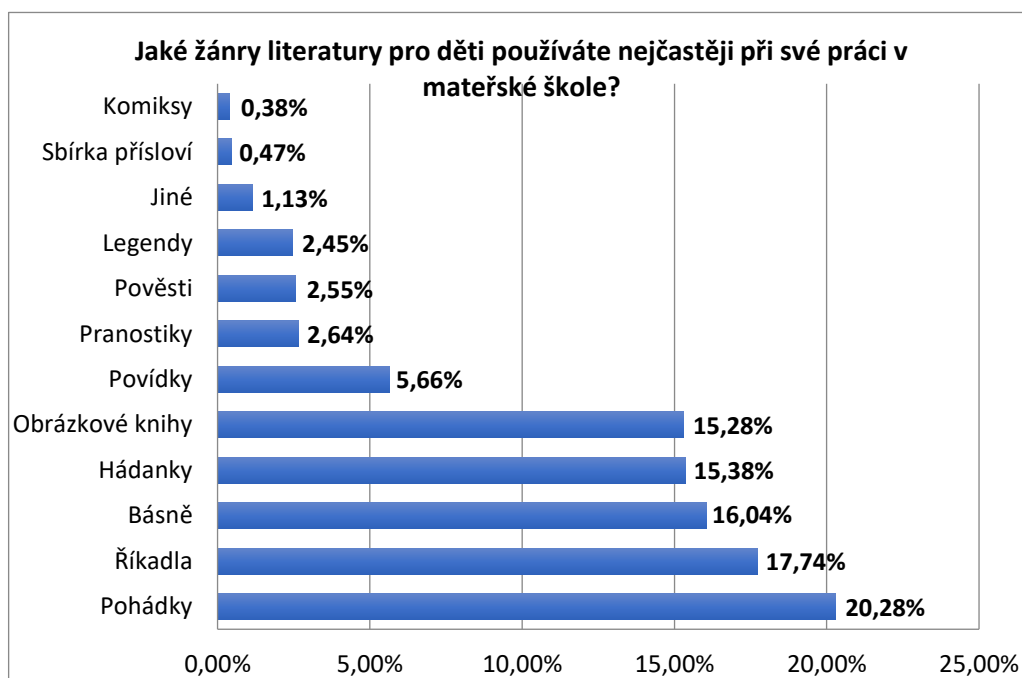
Graf 11: Zdroj inspirace

### 5.3.2 Žánr a podoba literárního materiálu

Tato oblast dotazníkového šetření se zabývala zjištěním skutečnosti, s jakými žánry a s jakou podobou učitelé v mateřských školách obvykle pracují. Jednotlivé otázky u literárních žánrů byly voleny formou uzavřených odpovědí, na které respondenti převážně ve všech otázkách mohli odpovídat více než jednou odpovědí, nebo v položce „Jiné“ mohli doplnit své odpovědi, pokud nebyla možnost obsažená ve variantách odpovědí na otázku. Podobu literárního materiálu učitelé volili na frekvenční škále 1 Nikdy – 5 Velice často.

#### Žánry literárního materiálu

Graf číslo 12 se zaměřoval na pět nejpreferovanějších žánrů literárního materiálu. Nejčastěji používané žánry ze strany respondentů jsou v následujícím zastoupení: pohádky 20,28 %, říkadla 17,74 %, básně 16,04 %, hádanky 15,38 % a obrazové knihy 15,28 %. V odpovědích se také vyskytovaly žánry jako příběhy s dětským hrdinou (2 odpovědi), encyklopedie (7 odpovědí), leporela a časopisy (1odpověď). Z uvedených dat vyplývá, že učitelé mateřských škol nejvíce využívají pohádky, básně nebo říkadla. Výsledky nejsou nijak překvapivé, neboť se jedná o tradiční žánry literatury pro děti, jež jsou dětem předškolního věku blízké.



Graf 12: Nejčastěji používané literární žánry

Se získanými výsledky se také shoduje výzkum Tulisové (2012), která ve své práci zkoumala 45 učitelů mateřských škol. Učitelé v jejím dotazníkovém šetření

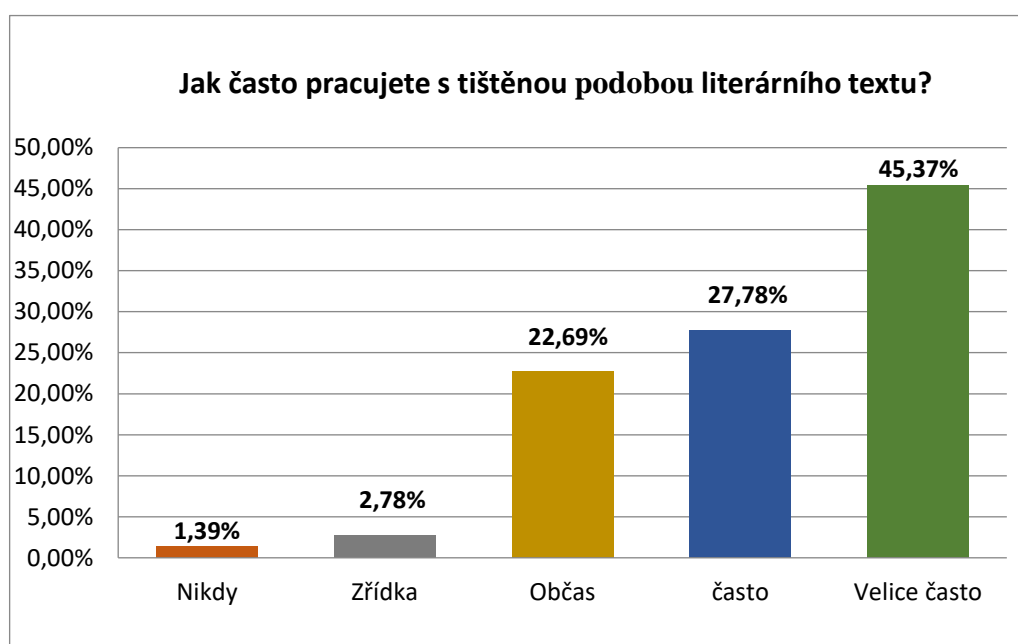
uvedli, že 73 % z nich nejčastěji používá také pohádku a říkadla. Odlišné výsledky ukazují Barnes, Dickinson a Grifenhagen (2017), kteří zjišťovali roli učitele mateřské školy v průběhu čtení. Ve shodě s uvedenými daty zjistili, že z 56 učitelů, jako nejčastější typ literárního materiálu využívá 62,5 % učitelů formu příběhu, 28,57 % učitelů knihy a 1,8 % učitele naučnou literaturu.

### Podoba literárního materiálu

Dotazníkové šetření se také zaměřovalo na zjištění toho, jakou podobu literárního materiálu učitelé využívají. Výzkum se zaměřil na oblasti tištěné, xeroxované, digitální a mnemonické podoby. Pro zkoumání byla použita metoda škálování se zaměřením na četnost, kdy respondenti vybírali, jak často s danou podobou pracují.

### Tištěná podoba literárního materiálu

Z dat u grafu číslo 13 vyplývá, že učitelé pracují s tištěnou podobou literárního materiálu ve velké míře. 45,37 % respondentů uvedlo, že zmíněnou podobu používají velice často, naopak pouze 1,39 % respondentů tuto podobu nikdy nepoužívá.

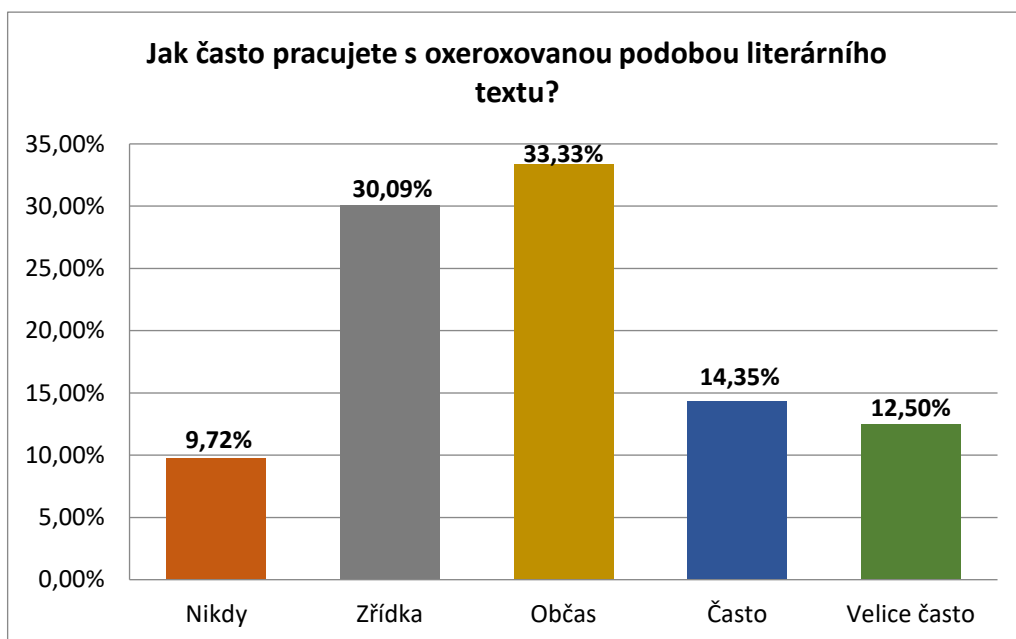


Graf 13: Tištěná podoba literárního materiálu

### Okopírované strany literárního materiálu

Data u grafu číslo 14 ukazují, že 33,33 % respondentů využívá okopírované strany literárního materiálu občas a 30 % respondentů pouze zřídka. Velmi často s touto podobou

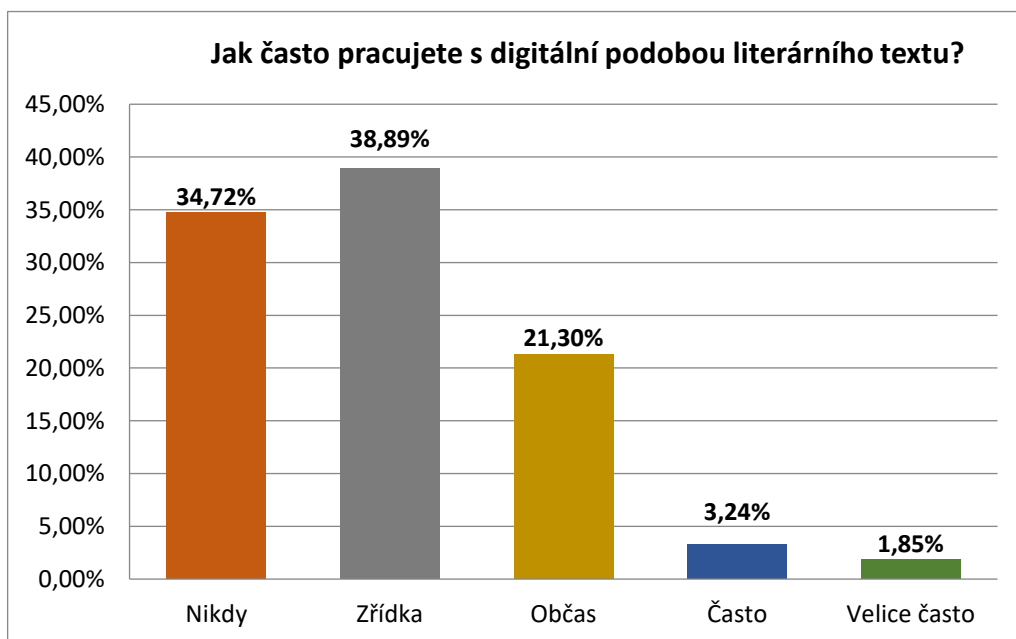
literárního materiálu přichází do kontaktu 12,50 % respondentů. Z dat vyplývá, že učitelé v mateřské škole spíše dávají přednost tištěné formě před okopírovanými stránkami textu.



Graf 14: Okopírované stránky literárního materiálu

### Využití moderních technologií

Využívání moderních technologií ve spojitosti s literárními materiály v mateřské škole využívá velice často pouze 1,85 % respondentů, kteří na frekvenční škále zvolili možnost 5 Velice často. Oproti tomu 38,89 % respondentů užívá digitální podobu pouze zřídka a 34,72 % z nich ji nikdy při své práci s literárními materiály nepoužívá.

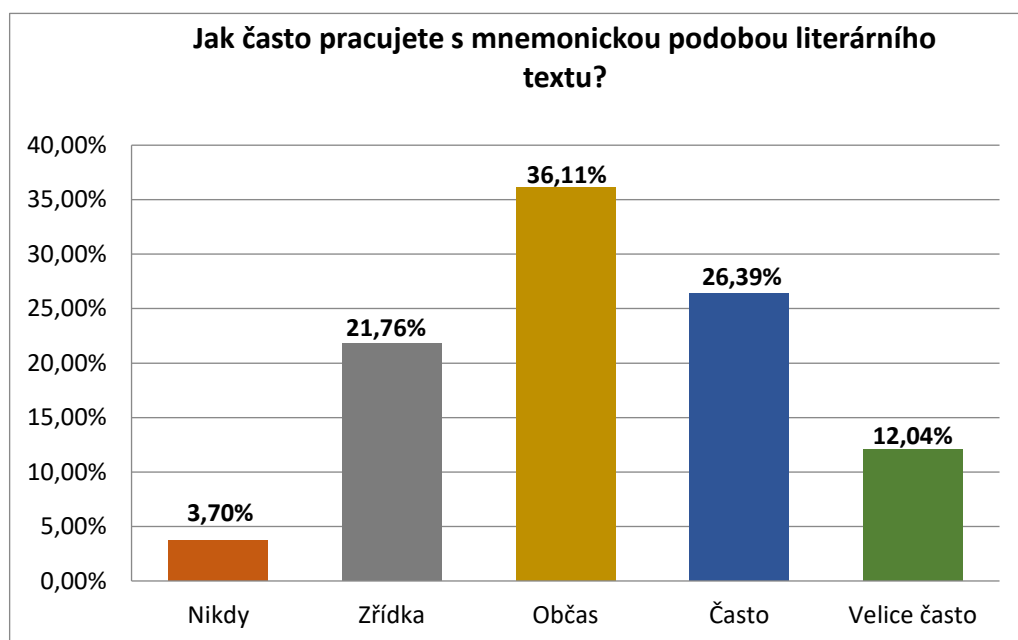


Graf 15: Využití digitálních technologií

Downes (2002) zjistil, že i přesto, že učitelé v mateřských školách mají příležitost začlenit do procesu čtení digitální technologie, tuto formu nevyužívají. Bayhan, Olgun a Yelland (2002 in Zevenbergen, 2007) uvádějí názory učitelů mateřských škol na digitální technologie, kteří se však domnívají, že digitální technologie narušují sociální vývoj dětí ve vzdělávání, a proto je do výchovně-vzdělávacího procesu nezačleňují. Existuje mnoho studií věnujících se zejména dopadu užívání digitálních technologií na vliv dítěte v rozvoji čtenářské gramotnosti (Bayhan et al., 2002; Zevenbergen, 2007). Je tedy uspokojivé, že větší procento respondentů volí jiné podoby literárního materiálu, s nimiž se předškolní děti mohou setkat, a rozšířit jim tak povědomí o dalších formách literatury.

### Pamětní odříkávání literárního materiálu

Graf číslo 16 prezentuje odpovědi volené respondenty na frekvenční škále 1 Nikdy - 5 Velice často. Výsledky jsou následovné: 36,11 % respondentů občas pracuje s mnemonickou podobou a 26,39 % respondentů ji využívá často. Pouze 3,70 % respondentů uvádí, že nikdy tuto podobu literárního materiálu nevyužívají.



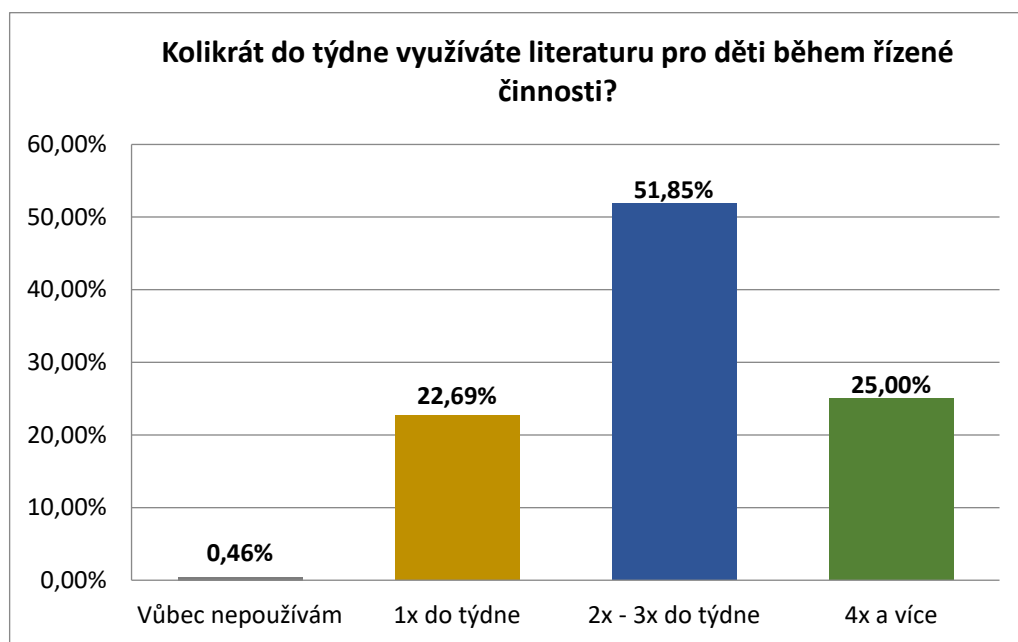
Graf 16: Pamětní odříkávání literárního materiálu

### 5.3.3 Četnost využívání literárního materiálu

Oblast dotazníkového šetření se zaměřila na zjištění toho, jaká je frekvence využívání literárních materiálů u oslovených respondentů. Respondenti nejprve odpovídali na otázku, jak často literární materiál využívají na frekvenční škále a poté odpovídali, v jaké části dne s literaturou nejčastěji pracují.

### Frekvence využívání literárních materiálů

Z dat je možné vyvodit závěr, že frekvence používání literárních materiálů v mateřské škole je poměrně častá, neboť většina respondentů využívá literární materiály 2x až 3x do týdne (51 %). Lze tedy porovnávat výsledky podobného výzkumné šetření Bernharda et al. (2008), kteří sledovali 57 učitelů mateřských škol. Jednalo se o výsledky před a po skončení rozvíjecího programu EAP tzv. „*Early Authors Program*“. Jejich data na začátku výzkumu ukazovala, že 60 % učitelů čte dětem každý den v mateřské škole a po ukončení se jednalo již o 80 % učitelů, což je daleko častější využití.



Graf 17: Četnost využívání literárních materiálů

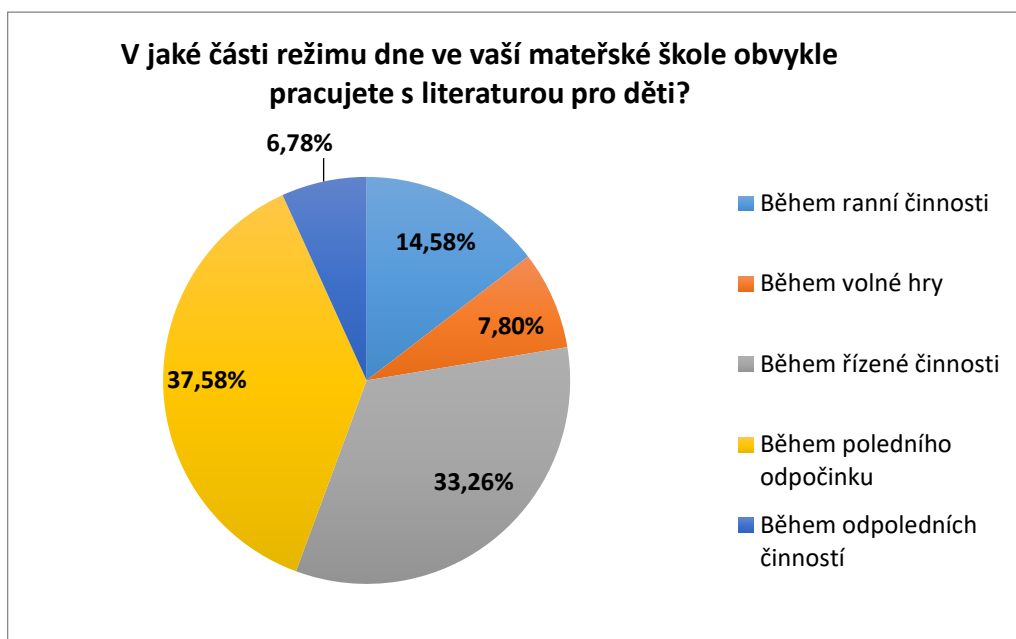
### Režim dne a využití literárního materiálu

Graf číslo 18 nabízí pohled na data, která ukazují, v jaké části dne si respondenti vyhražují prostor pro literární materiály. Téměř 37,58 % respondentů zvolilo možnost využívání literárního materiálu před poledním odpočinkem, dalších 33,26 % respondentů uvedlo, že pracují s literárním materiálem během řízené činnosti. Naše výsledky lze porovnat s výzkumem od Tulisové (2012), která na základě dotazníkového šetření zjistila, že 76 % učitelů mateřských škol pracuje s literaturou před poledním odpočinkem. Výzkumný soubor čítal celkem 45 učitelů mateřských škol.

Z obou šetření vyplývá, že učitelé nejvíce času stráveného s literárním materiálem věnují před poledním spánkem a to za účelem zklidnění dětí a relaxace. Výsledný fakt není příliš příznivým zjištěním, jestliže učitelé pro literaturu vyhražují pouze tuto část dne. Lze pak



předpokládat, že děti poté nedosahují základní jazykové úrovně a neupevňují si svůj vztah k literatuře, neboť před spánkem nemusí být plně soustředěny.



Graf 18: V jaké části dne učitelé pracují s literárními materiály

Autorky Gramatkovská et al. (2017) zkoumaly devět skupin učitelů mateřských škol. V uvedených skupinách zjišťovaly, v jaké části režimu dne se u nich objeví četba literárního materiálu. Autorky zjistily, že ve všech pozorovaných skupinách (9) učitelé zařazují čtení knihy v řízené činnosti v její hlavní části. V porovnání s našimi daty jsou tyto výsledky v nesouladu. A z důvodu toho, že respondenti uváděli, že nejčastěji využívají literární materiál v průběhu poledního odpočinku dětí.

#### 5.3.4 Didaktické postupy

Následující část uvedené oblasti se věnuje didaktickým postupům, jež učitelé při práci s literárním materiálem používají. Tato oblast je rozdělena na využití didaktických postupů již při samotné práci s konkrétním literárním materiálem (začátek činnosti, její průběh a ukončení činnosti). Druhá část zahrnuje typy kladených otázek, které se zaměřili na morální ponaučení, otázky vyplývající z textu, otázky, vedoucí k zamyšlení a objasňování slov či situací, jimiž děti neporozuměly.

#### Využití didaktických postupů při konkrétní činnosti s literárním dílem

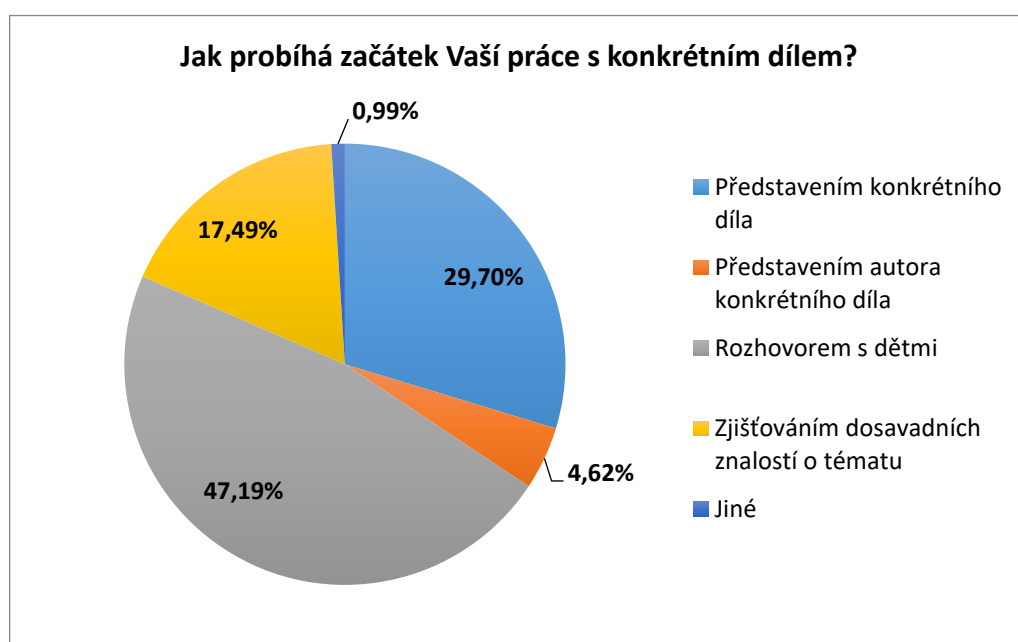
Tato část dotazníkového šetření se zabývala, jak oslovení respondenti využívají literární materiál během řízené činnosti. Oblast se zabývala činností již s konkrétním literárním materiálem na začátku jeho činnosti, v průběhu a na konci činnosti s ním. Otázky byly

rozděleny do uzavřených odpovědí s možností v položce „Jiné“ doplnit vlastní komentář. V této souvislosti lze odkázat na studii autorek (Gramatkovski et al., 2017), které uvádějí, že hlavní činností učitelů mateřských škol při práci s literárním dílem jsou prezentace vzdělávacího obsahu, vedení rozhovoru s dětmi, otázky směřující k obsahu čteného literárního materiálu, využívání expresivního čtení a zařazování logopedických prvků pomáhající dětem správně se vyjadřovat.

### Začátek činnosti s literárním materiálem

Otázka se zabývala zkoumáním, jakým způsobem respondenti pracují s již konkrétním literárním materiálem na začátku práce: 47,19 % respondentů zahajuje rozhovor s dětmi o literárním materiálu a 29,70 % představuje dětem vybrané dílo. Dále byly zmíněny i odpovědi v položce „jiné“: 4,62 % respondentů uvádí, že začátek práce s určitým dílem navozují hrou, kdy děti najdou knihu a prohlíží si ilustrace (1 odpověď), nebo si záměrně zabalí knihu, kterou postupně odkrývají, a děti podle obalu předvídají, o čem by konkrétní dílo mohlo být (1 odpověď).

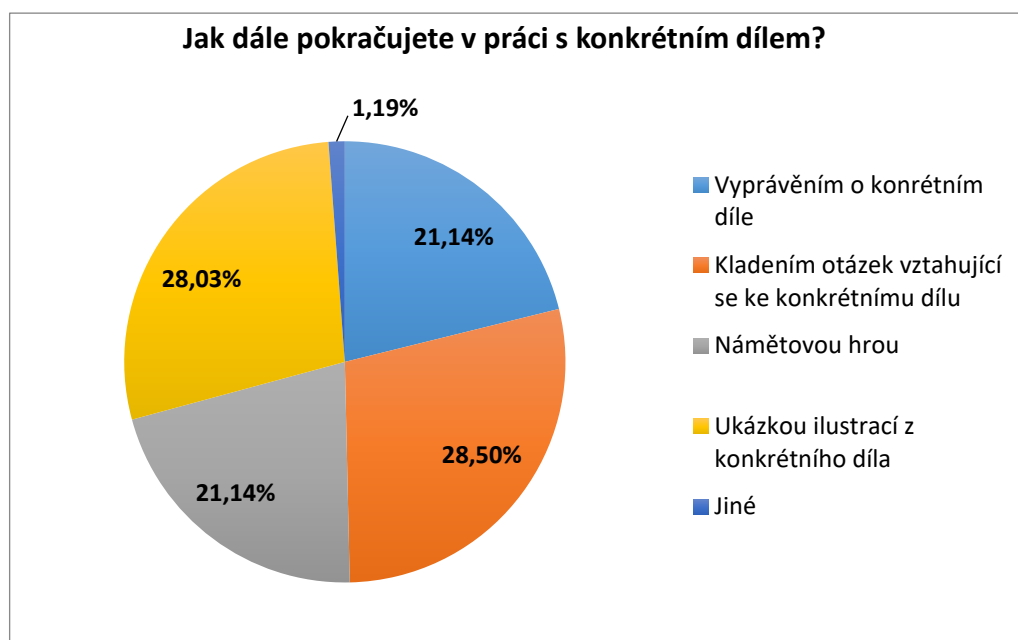
Na základě studie Santorové et al. (2014) doporučují učitelům před začátkem práce s literárním materiálem objasnit dětem důvod výběru konkrétního díla, ukázat dětem náležitosti obsažené v knize (název, autor, ilustrátor) a vysvětlit těžká slova, která se budou v textu vyskytovat. V jejich studii dokládají, že tento postup pomáhá dětem budovat porozumění skrze jazykové aktivity, slyšenému textu a slovní zásobu.



Graf 19: Začátek práce s konkrétním dílem

### Pokračování činnosti s literárním materiálem

Data zobrazují, jak učitelé v mateřských školách pokračují při činnosti s konkrétním literárním materiálem. 28,50 % respondentů klade otázky vztahující se ke konkrétnímu literárnímu dílu a 28,03 % respondentů ukazuje dětem ilustrace. V této otázce se také objevovaly odpovědi, které respondenti vepsali do položky „jiné“: 1 % respondentů navazuje výtvarnými, hudebními a pohybovými činnostmi nebo na základě ilustrací děti usuzují, předvídají či převypráví příběh. Jako poslední uvedená možnost je malování vlastních příběhů k literárnímu materiálu, jenž sloužil jako motivace dětí. Ilustrace jsou podle Schwindta a Tegelera (2010) nezbytné k lepšímu porozumění příběhu a pomáhají předcházet předvídání příběhu nebo obrázkovému čtení. Děti si mohou všimnout mnoha charakteristik, vlastností ilustrace, což podporuje jejich kreativitu a fantazii.



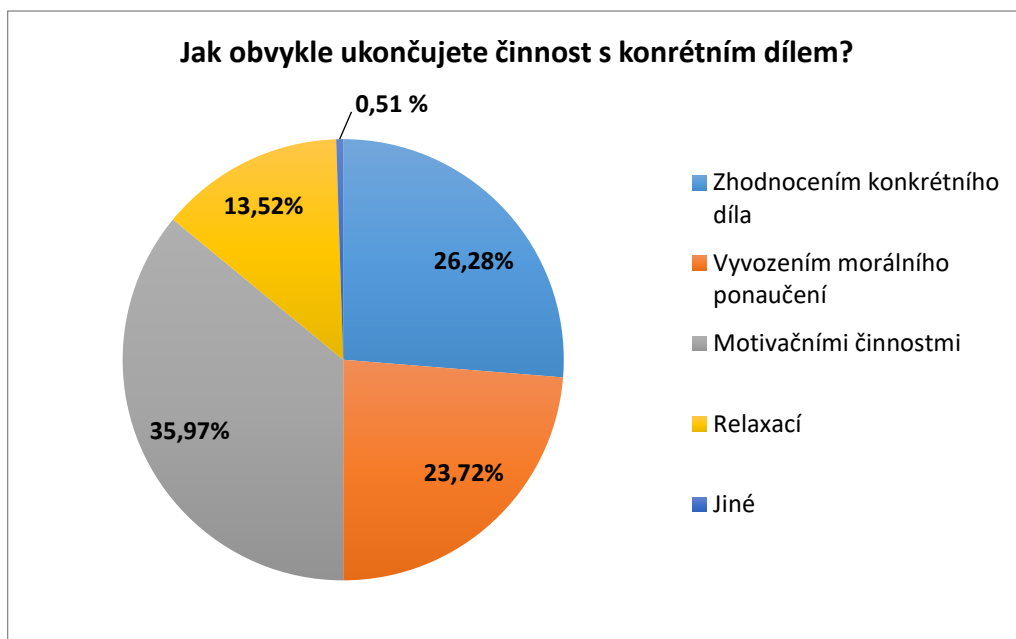
Graf 20: Pokračování práce s konkrétním dílem

### Ukončení činnosti s literárním materiálem

Ukončení činnosti s konkrétním literárním dílem 35,97 % respondentů uvádí pomocí motivačních činností (výtvarná, hudební nebo pohybová činnost) a 26,28 % respondentů uvedlo posouzení konkrétního díla. Nejméně častá odpověď byla ukončení pomocí relaxace 13,52 %. Zjištěná fakta ukazují, že učitelé mateřských škol volí na základě literárního materiálu i doplňující činnosti.

Na základě výzkumu Bertharda et al. (2008) lze zaznamenat odlišné činnosti učitelů mateřských škol. Autoři na základě rozvíjecího programu (EAP) zaznamenali údaje před

a po skončení uvedeného programu. Učitelé na závěr činnosti podporovali či vedli děti k psaní vlastních příběhů (pretest 45,3 % a posttest 70 %) anebo společně s dětmi vymýšleli příběhy (pretest 16,7 % a posttest 47,4 %).



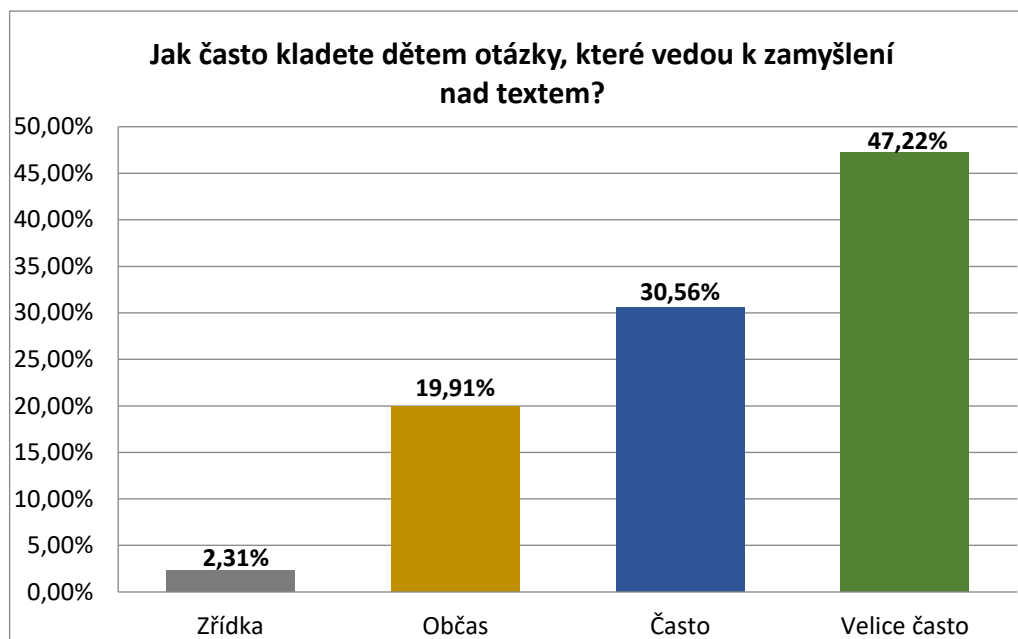
Graf 21: Ukončení činnosti s konkrétním dílem

### Typy kladených otázek

Tato oblast v dotazníkovém šetření se zaměřovala na skutečnost, jaké typy otázek učitelé kladou během práce s literárním materiálem. Uvedená oblast obsahuje celkem 6 položek, jež jsou určeny na frekvenční škále 1 Nikdy – 5 Velice často. Dále jaké otázky a komentáře učitelé kladou před prací s literárním materiálem, v jejím průběhu a po skočení pracovní činnosti.

### Otázky vedoucí k zamyšlení nad textem

Data zobrazují, že 47,22 % respondentů klade otázky směřující k zamyšlení se nad literárním textem velmi často a 30,56 % je klade často. Pouze 2,31 % respondentů uvedlo, že tento typ otázek užívá zřídka. Z dat tedy vyplývá, že necelá polovina učitelů mateřských škol tento typ otázek pokládá ve větší míře, což není příliš mnoho. Otázky vedoucí k zamyšlení se nad prezentovaným literárním materiálem rozvíjí u dětí kritické myšlení, fantazii a dosavadní zkušenosti se světem. Pokud učitelé kladou tyto otázky, procvičují u dětí dovednosti, které jim v budoucnu pomohou číst příběhy s porozuměním, což je u dnešní generace dětí velkým nedostatkem, jak vyplývá z médií i tvrzení učitelů.

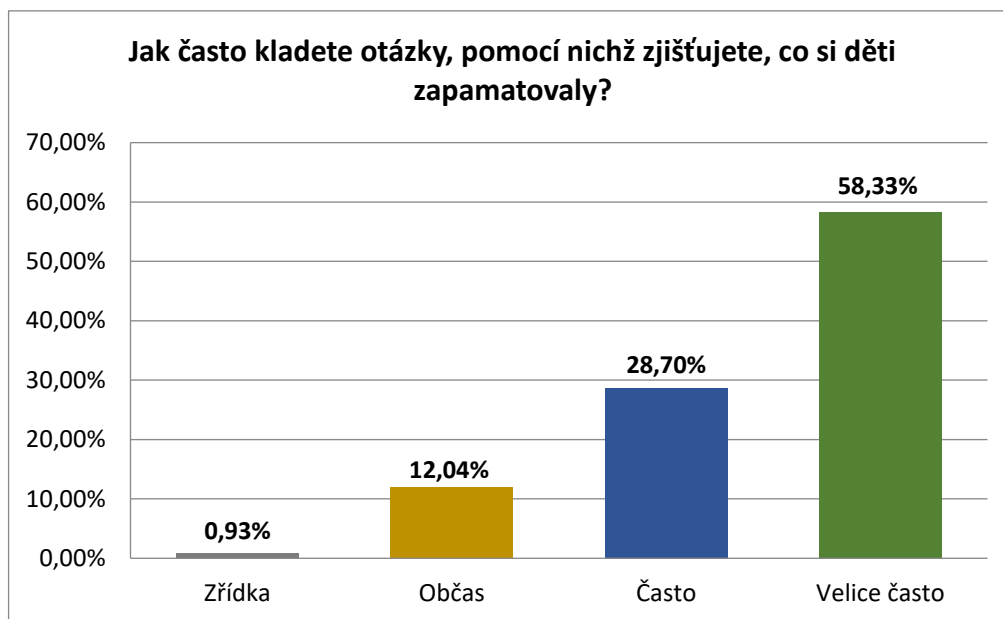


Graf 22: Otázky vedoucí k zamyšlení nad textem

Naše výsledky můžeme porovnat s výzkumem Deshmukha et al. (2019), jež ukazuje, odlišné výsledky. Autoři zkoumali 96 učitelů mateřských škol a jejich otázky v průběhu práce s knihou. Otázky vedoucí k zamyšlení se nad textem určili do kategorie „Why question“. Otázky byly nejméně časté, činily 3 % (0,11 otázek za minutu). Srovnání je v nesouladu se zjištěnými výsledky z dotazníkového šetření, avšak je možné se domnívat, že pro učitele je snadnější klást otázky vycházející z literárního materiálu než otázky, jež by přesahovaly jeho rámec.

### **Otázky zjišťující zapamatování literárního textu**

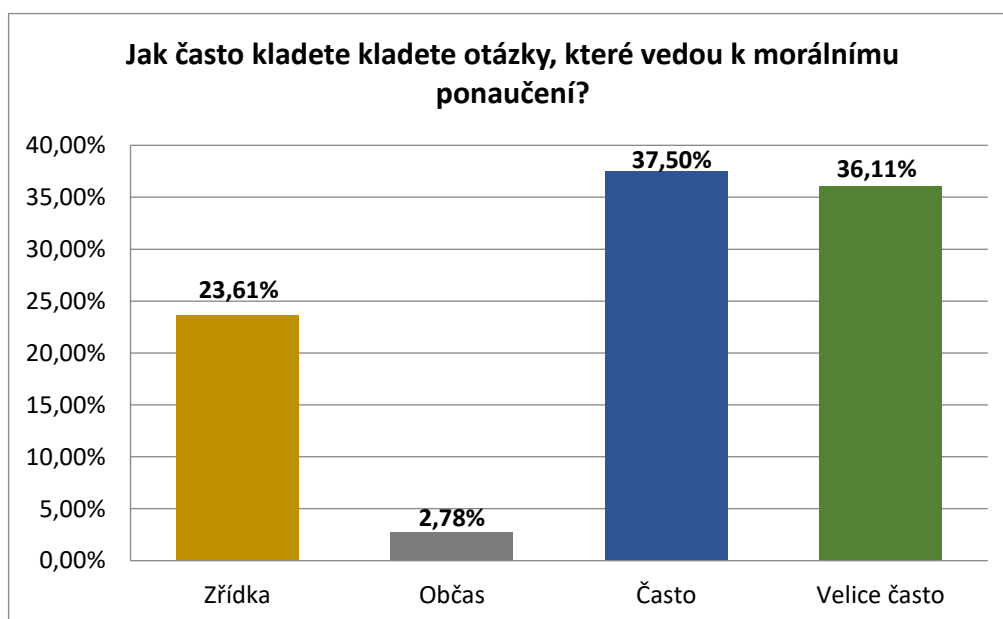
Graf číslo 23 interpretuje výsledky, které se zaměřovaly na pokládání otázek směřujících ke zjištění toho, co si děti z literárního materiálu zapamatovaly. 58,33 % respondentů uvedlo, že velmi často pokládají daný typ otázky. Z toho pouze 0,93 % respondentů odpovědělo, že zřídka uvedenou otázku pokládají. Lze usuzovat, že učitelé uvedený typ otázky používají jako zpětnou vazbu a získávají jistou kontrolu nad tím, zda děti věnovaly textu dostatečnou pozornost. Tento typ otázky vede pouze k upevnění získaných informací, a pokud se s odpověďmi dětí dále nepracuje, neprohlubuje se dál jejich poznání.



Graf 23: Otázky vycházejí z textu

### Otázky vedoucí k morálnímu ponaučení

Respondenti pokládají otázku vedoucí k morálnímu ponaučení z prezentovaného literárního materiálu následovně: 37,50 % respondentů často pokládá tento typ otázky, 36,11 % respondentů velice často. Oproti tomu 23,61 % respondentů uvedlo, že tento typ otázky využívají pouze zřídka. Vyvozování morálního ponaučení z literárního materiálu je pro děti důležité k pochopení toho, co je ve společnosti akceptované, anebo co již není. Učitelé mohou vyvozovat závěry, dále s odpověďmi dětí pracovat a použít je v různých situacích. Děti si pak dokážou tyto zažité situace propojit a projektovat je do svého chování i mimo mateřskou školu.

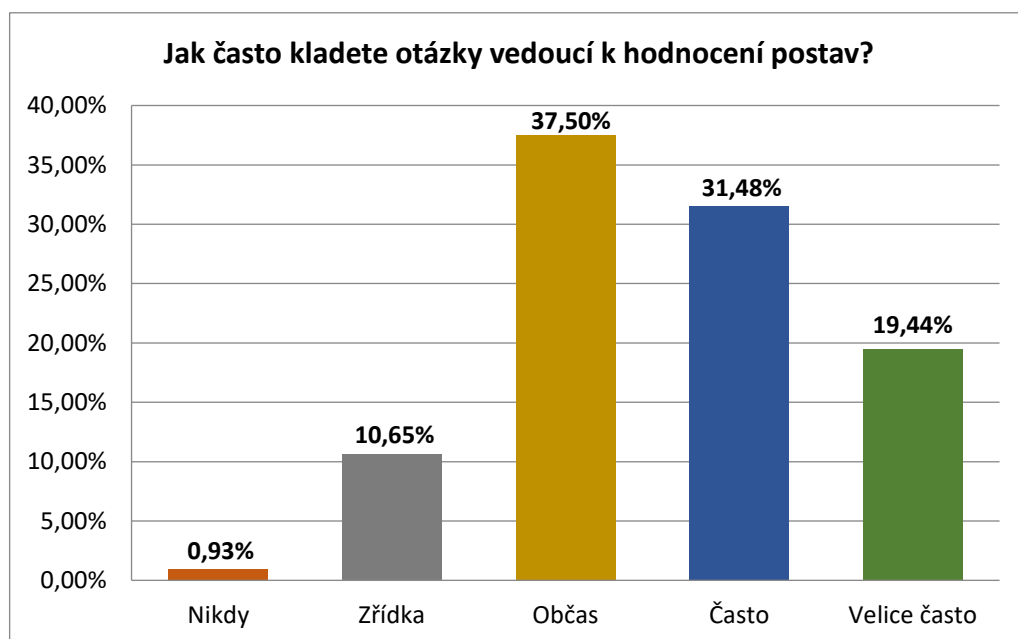


Graf 24: Otázky vedoucí k morálnímu ponaučení

### Otázky směřující k hodnocení postav

Výsledky u grafu číslo 25 ukazují, že respondenti pokládali dětem otázky směřované k hodnocení postav v literárním materiálu, a to v 37,50 % případech (typ odpovědi - občas). Naopak 31,48 % respondentů kladli tento typ otázky často a 19,44 % respondentů velice často. Podobné zjištění dokazuje i Deshmukh et al. (2019), kdy zjistili, že 2,59 % učitelů mateřských škol klade tento typ za 0,10 otázek za minutu.

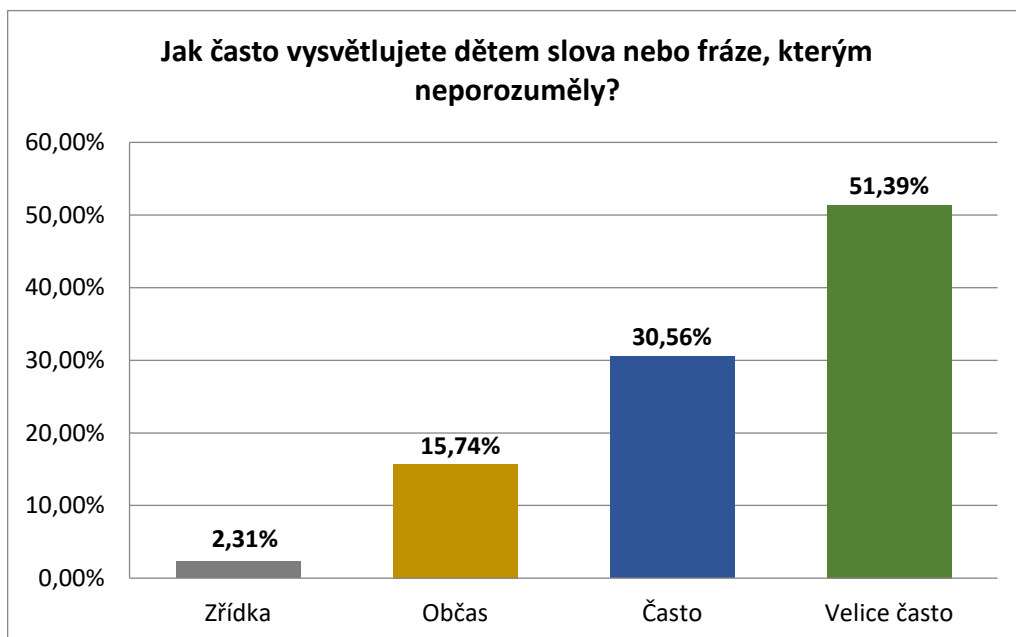
Z této otázky vyplývá zjištění, že příliš mnoho respondentů daný typ otázky nevyužívá, i když právě tato otázka může u dětí rozvíjet emocionální stránku s tím, že děti dokáží zhodnotit a vyvodit jaké jsou hlavní postavy v literárním materiálu. Toto tvrzení dokládá i studie Wolfové (2018), která se zabývá dopadem čtení na empatii člověka. Autorka se domnívá, že prostřednictvím čtení se člověk naučí chápat pocity jiných a bude je s hlavní postavou příběhu prožívat. Studie rovněž ukazuje, že dochází k poklesu empatie u mladých lidí a to až ve 40 % případů.



Graf 25: Otázky směřující k hodnocení postav

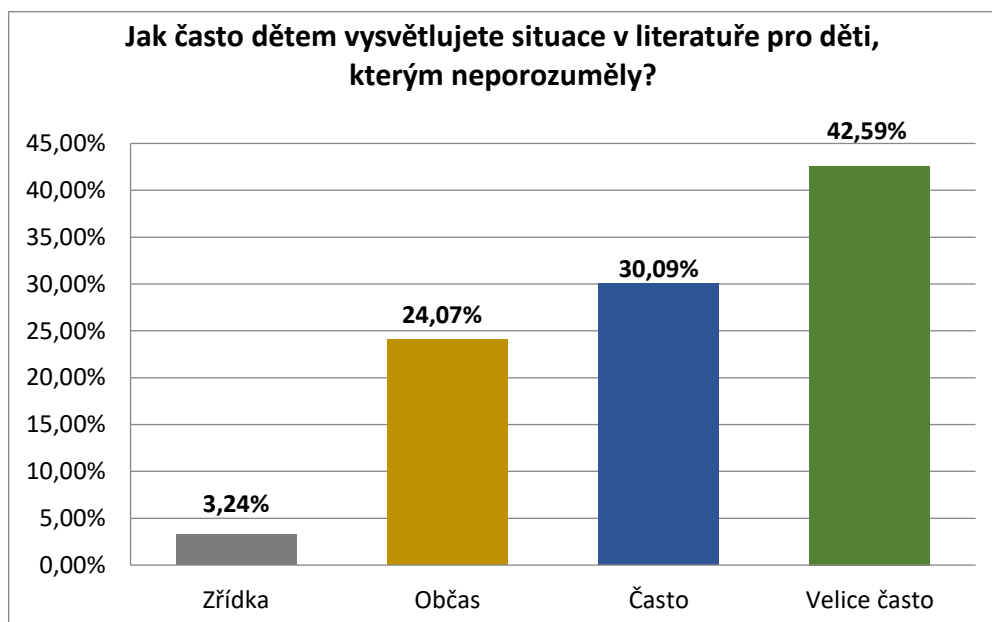
### Vysvětlování slov a situací, kterým děti neporozuměly

Graf číslo 26 ukazuje výsledky, kdy respondenti v 51,39 % případech velice často objasňují dětem slova či fráze, které neznají anebo plně nechápou. Pouze 2,31 % respondentů odpovědělo, že pouze zřídka dětem slova/fráze vysvětlují.



Graf 26: Vysvětlování slov

Poslední položka v oblasti kladení otázek zobrazuje data týkající se objasňování situací v literárním materiálu, jimž děti neporozuměly. 42,59 % respondentů velice často situace dětem objasňuje a pouze 3,24 % jen zřídka. Učitelé v mateřských školách vysvětlují dětem situace, neboť tato forma popisu dětem napomáhá k získání souvislostí z literárního materiálu a děti v tomto případě mohou přemýšlet nad kontextem.

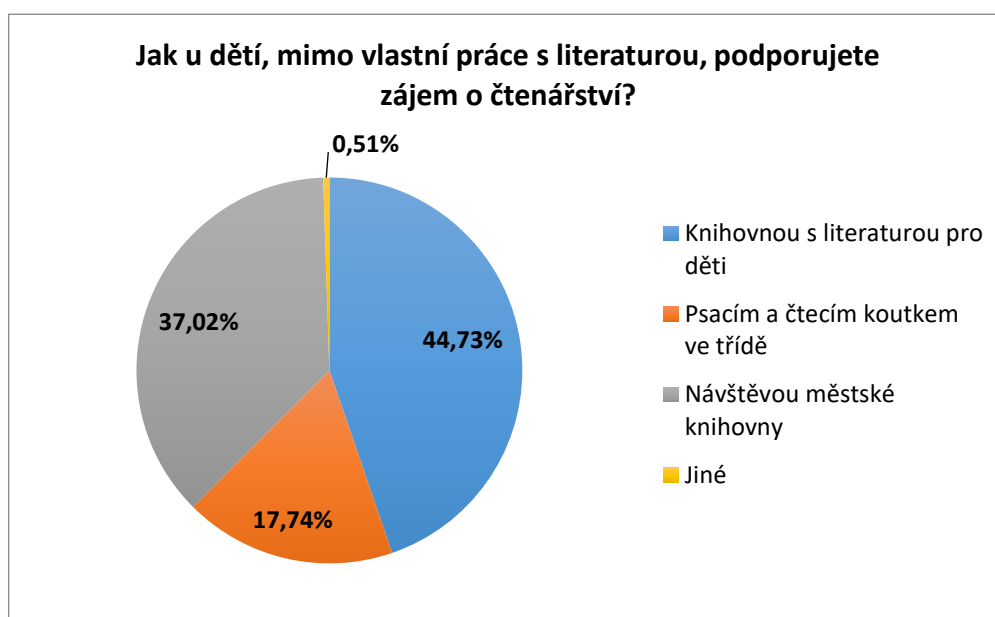


Graf 27: Vysvětlování situací



### 5.3.5 Podpora zájmu o čtenářství

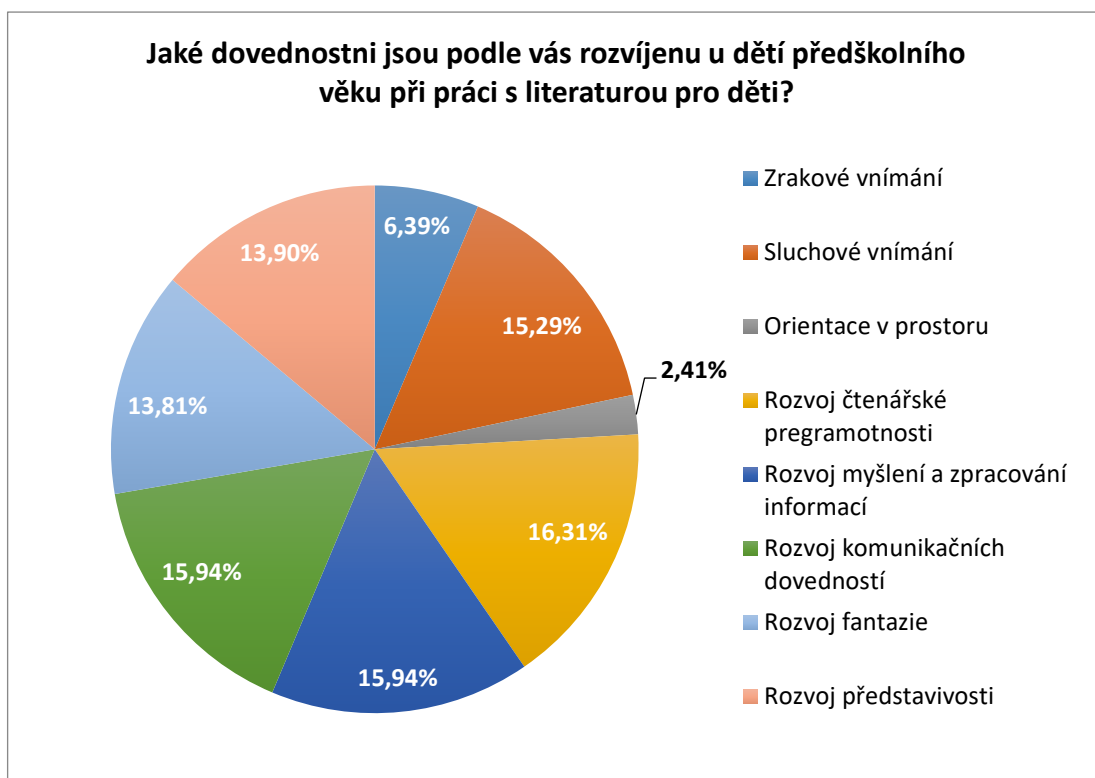
Poslední položka v dotazníkovém šetření zkoumala, jakým způsobem respondenti prohlubují zájem dětí o čtenářství. Nejvíce zastoupenou odpovědí představovalo prohlubování zájmu prostřednictvím knihovny ve třídě 44,73 % a 37 % respondentů prohlubuje zájem návštěvou městské knihovny. Mezi dalšími odpověďmi uváděné respondenty patřily: vytváření pravidel, jak se chovat ke knize, prohlížení dětských časopisů, námětová hra na knihovnu ve třídě anebo přinesení oblíbené knihy dítětem.



Graf 28: Podpora zájmu o čtenářství

### Rozvíjející dovednosti prostřednictvím literárního materiálu

Data zachycující názory respondentů jaké dovednosti jsou dle nich rozvíjeny u dětí předškolního věku prostřednictvím literárních materiálů. Na tuto otázku respondenti mohli odpovídat více možnostmi. Mezi tři nejčastější možnosti spadají: 16,31 % rozvoj čtenářské pregramotnosti, 15,94 % rozvoj myšlení a zpracování informací a 15,94 % rozvoj komunikačních dovedností. Mezi dvě nejméně zastoupené dovednosti zařadili 2,4 % orientace v prostoru a 6,39 % zrakové vnímání.



Graf 29: Rozvíjející dovednosti prostřednictvím literatury

## 6 SHRUTÍ VÝZKUMNÝCH ŠETŘENÍ

Na základě výše získaných dat nestrukturovaného pozorování a dotazníkového šetření zaměřujícího se na zjištění skutečnosti, jak učitelé využívají literární materiály při své práci, lze odpověď na stanovené výzkumné otázky (viz. podkapitola 4.1.). Díky tomu bylo možné vyvodit níže uvedené závěry. Obě zvolené výzkumné metody byly členěny do oblastí zaměřujících se na používaný literární žánr, jeho podobu, typy kladených otázek v průběhu práce s literárním materiálem, způsoby představení literárního materiálu a používané didaktické postupy učitele.

### 6.1.1 VO<sup>1</sup>: Jaké jsou faktory ovlivňující výběr literárního materiálu učitelek?

Při výběru literárního materiálu se vyskytly tři dominantní faktory ovlivňující výběr učitele. Jednalo se zejména o téma, tedy o provázanost tematického bloku s literárním materiálem, jelikož tematický blok ovlivňuje i výběr jednotlivých aktivit v mateřské škole. Dále se jednalo o obsah literárního materiálu, což lze hodnotit velmi kladně, a to z toho důvodu, že se dá předpokládat, že učitelé si předem připravují literární materiál a zamýšlejí se nad tím, co dítěti chtějí předat. Proto dle obsahu snad učitelé posoudí vhodnost vybraného literárního materiálu. A mezi třetí faktor respondenti v dotazníkovém šetření uváděli věk dětí.

Z výsledků je tedy patrné, že pro učitele bylo dominantním faktorem téma a jeho propojenost s navazujícími činnostmi. Zajímavostí je, že učitelé se nerozhodovali příliš na základě autora nebo grafickém zpracování literárního materiálu. Lze z toho usoudit, že pokud učitelé nevolí literární materiál na základě základních náležitosti (tj. autor, ilustrátor, obal knihy), nepracují s nimi ani při prezentaci vybraného literárního díla.

### 6.1.2 VO<sup>2</sup>: Jaké literární materiály učitelé mateřských škol používají?

Získaná data z dotazníkového šetření ukazují, že učitelé v mateřských školách pracovali s tradičními žánry literárních materiálu, jako jsou pohádky, říkadla nebo básně. S těmito výsledky se shodují i fakta zjištěná prostřednictvím nestrukturovaného pozorování, kde učitelé často s těmito literárními žánry pracovali nejčastěji. Podobné výsledky ukazuje výzkum Barnese, Dickinsona a Grifenhagena (2017).

Z toho vyplývá, že učitelé upřednostňují tradiční žánry literárních materiálu před méně tradičními. Mezi méně tradiční literární žánry učitelé v dotazníkovém šetření uváděli

---

<sup>1</sup> Výzkumná otázka

legandy, obrázkové knihy nebo encyklopedie. Učitelé by však měli zařazovat různorodé žánry literatury, s tímto tvrzením souhlasí i autoři McKie, Butty a Green (2012), kteří ve své studii doporučují učitelům vytvořit takové prostředí podporující rozmanitost knih a ilustrací.

S těmito získanými daty se však rozchází výsledky zaznamenané pomocí nestrukturovaného pozorování, z něhož vyplynulo, že učitelé pracovali častěji s mnemonickou podobou než s podobou tištěnou. Podobné výsledky ukazuje i výzkum od Zuckera et al.(2012), kdy tuto podobu učitelé využívali jen zřídka. Podobu literárních materiálů učitelé používali v pamětním odříkávání literárního materiálu a to především, když se jednalo o říkadla či básně. Dá se předpokládat, že učitelé s praxí více než 5 let mohou mít velkou zásobu literárních materiálu, tudíž je užívají opakovaně. Z toho důvodu by mohlo docházet k memorování.

### **6.1.3 VO3: Jaká je frekvence používání literárních materiálů v mateřské škole?**

Jestliže posoudíme frekvenci používání literárních materiálů učiteli v mateřské škole, lze je považovat za průměrné, a to z toho důvodu, že učitelé literární materiály využívali 2x až 3x týdně (51,85 %), což v porovnání s Bernhardovými (2008) výsledky (60 %) relativně koresponduje. Z odpovědí respondentů rovněž vyplynulo, že práci s literárním materiálem zařazují především před poledním spánkem nebo při řízené činnosti.

### **6.1.4 VO4: Jaké didaktické postupy volí učitelky při práci s literárním materiálem?**

Konkrétní činnost s literárním materiálem byla poslední oblastí, jež byla v rámci dotazníkového šetření zkoumána. K nejčastěji využívaným didaktickým postupům na začátku práce učitele patří zahájení rozhovoru s dětmi o daném literárním materiálu, což uvedlo 47,19 % respondentů a 29,70 % respondentů představuje dětem konkrétní literární dílo. Data korespondují s výsledky nestrukturovaného pozorování, díky němuž jsme zjistili, že participanti na začátku činnosti seznamovali děti s literárním materiálem.

Během práce s literárním materiálem dotazníkové šetření ukázalo, že nejvíce zastoupenou volbou respondentů bylo kladení otázek vztahujících se k literárnímu dílu. Tyto výsledky se také shodují s daty nestrukturovaného pozorování, kdy participanti v průběhu činnosti kladli otázky vycházející z textu a navíc zapojovali děti do děje literárního materiálu.

Respondenti (35,97 %) v dotazníkovém šetření uvedli, že ukončení činnosti s literárním materiálem probíhalo prostřednictvím navazujících aktivit. Data lze srovnat na základě

nestrukturovaného pozorování, kdy participantů oproti výše uvedeným výsledkům nejčastěji ukončovali činnost prostřednictvím hodnocením postav z literárního díla, morálního ponaučením vyplývajícím z textu a také propojením literárního díla s pohybovými, výtvarnými nebo hudebními aktivitami.

Při využívání literárního materiálu učitelé využívali různé typy kladení otázek jako jeden z didaktických postupů. Z dotazníkového zjištění vyplynulo, že učitelé velice často pokládají otázky vycházející z předčteného textu. S danými odpověďmi pak korespondují i výsledky z nestrukturovaného pozorování. Oproti tomu však na základě výzkumu Deshmukha et al. (2019) lze spatřit protichůdné výsledky, v jeho výzkumu učitelé (výzkumný vzorek činil 96 učitelů mateřských škol) kladli tento typ pouze 3 % případů. Ve srovnání se zjištěnými výsledky je tento fakt zarážející, pravděpodobně se učitelé více než na samotný text zaměřovali na otázky typu proč.

Zajímavým zjištěním v dotazníkovém šetření bylo, že učitelé pouze občas kladli otázky směřující k hodnocení postav. Podobné zjištění dokazuje i výzkum Deshmukha et al. (2019) zkoumající 96 učitelů mateřských škol z toho 2,59 % z nich kladlo tento typ otázky. Ve srovnání se získanými daty z dotazníkového šetření dosahuje větších hodnot.

#### **6.1.5 VO5: Jaké rozvíjející možnosti vidí učitelky při práci s literárními materiály?**

Jako rozvíjející dovednosti získané dětmi prostřednictvím literárních materiálů učitelé řadili zejména: rozvoj čtenářské gramotnosti a rozvoj myšlení. Učitelé se snaží zájem dětí o literaturu prohloubit i přímým využíváním knih, jež jsou zařazeny přímo v knihovně ve třídě anebo návštěvou městské knihovny.

## 7 DISKUZE

Problematiku využívání literárních materiálů učiteli v mateřských školách zkoumá mnoho zahraničních autorů, kteří se zaměřují především na způsob prezentace literatury, díky níž mohou učitelé motivovat děti k činnostem, zaujat je k poslechu a budovat u nich vztah k ní. Autoři se v zásadě shodují a představují podobné způsoby prezentace literárního díla nebo metod, jež by mohly přispět k osvojení si jazyka, komunikačních aktivit a rozšířit u dětí slovní zásobu. Tím se například zabývají autoři McGeeová a Schickedanzová, 2007; Wasik, 2010; Bay a Cetin, 2012; Shelton-Strong, 2012.

V našem prostředí danou problematikou řeší méně autorů, kteří však i definují a seznamují učitele s literaturou pro děti či předčtenářskou gramotností (např. Doležalová, 2014; Kropáčková, Wildová, & Kucharská, 2014). Cílem práce bylo zjistit, jak učitelky mateřských škol pracují s literárními materiály a jak je využívají během své praxe. Na základě výzkumných metod byly představeny získané výsledky.

Zahraniční autoři se domnívají, že činnost s literaturou by měla v mateřské škole probíhat v průběhu celého dne a měla by se stát každodenní aktivitou učitele. S tímto tvrzením se ztotožňuje i Bernhard et al. (2008). Na základě dotazníkového šetření oslovení respondenti odpověděli, že čtou dětem 4x a více, výsledky z výzkumu Bertharda však ukazují, že učitelé mateřských škol v jeho výzkumném šetření čtou dětem každý den (60 %). Získané výsledky mohou odpovídat stanoveným podmínkám v obou výzkumech.

Využívání literárních materiálů v praxi učitelek mateřských škol je pro rozvoj dítěte důležitou činností. Na základě rychle měnící se společnosti a s digitalizovaným světem, do kterého se dnešní děti narodily a jsou médií obklopené, je potřebné jim ukazovat i jiné prostředky vedoucí k získání nových informací. Proto se lze domnívat, že činnost s tištěnou podobou literatury je zásadní. Důležitá v tom smyslu, že dítě nápodobou či přímou zkušeností získává poznatky vedoucí k budoucímu uplatnění v jejich vlastním životě (čtení a psaní, přísun informací).

I když digitalizovaná doba převládá, výsledky ukazují, že učitelé v mateřských školách tento trend do výchovně-vzdělávacího procesu v oblasti předčtenářské gramotnosti nezařazují. Tuto formu literárních materiálů využívá pouze zřídka 38 % z nich, což ukazují fakta dotazníkového šetření. Downes (2002) dokládá, že 41 % učitelů nevyužívá moderní technologie v mateřské škole.

## 8 DOPORUČENÍ DO PRAXE

Díky získaným výsledkům z výzkumného šetření je možné stanovit doporučení učitelům mateřských škol, aby tak mohli posílit práci s literárními materiály. Jejich častější implementace do výchovně-vzdělávacího procesu může rozvíjet u dětí předškolního věku předčtenářskou gramotnost, ale i budování vztahu k literatuře. Používání literárního materiálu by učitelé měli zařazovat v průběhu celého dne a nevyužívat jej pouze při poledním odpočinku dětí, jelikož se lze domnívat, že právě v tuto dobu nebudou děti plně soustředěny.

Vhodná je rovněž vlastní volba dětí při výběru literárního materiálu učitelem, což také oslovení respondenti v dotazníkovém šetření uváděli. Pokud tomu tak skutečně je, děti prostřednictvím vlastního výběru mají mnohem větší prožitek z literárního materiálu a dá se usuzovat, že udrží i větší pozornosti. Děti také budou vědět, že na jejich vlastním názoru záleží a jsou si s učitelem v mateřské škole rovni. To může vést k tomu, že děti budou chtít více diskutovat, přemýšlet nad literárními materiály a vyjadřovat své názory. Učitelé by tak měli naslouchat dětem a nechat je rovněž podílet se na společném rozhodnutí celé třídy.

Učitelé nejčastěji využívali tradiční žánry literatury (pohádky, říkanky a básně) i přesto, že literatura pro děti nabízí rozmanitou škálu netradičních literárních materiálů. Pokud by učitelé dětem nabídli zmiňované žánry, bylo by zajímavé pozorovat, jakým způsobem je učitelé využívají a jak na ně reagují děti. Pro děti by právě tyto žánry mohly být atraktivní a motivující. Dostaly by tak dostatek příležitosti k nalezení odlišností v tradičních a netradičních literárních materiálech, a tím získávat nové informace.

Autorka Santorová et al. (2014) zmiňuje, že jedním z hlavních pilířů při výběru literárního materiálu je právě rozmanitost žánrů, ale také seznamování dětí s autory i ilustrátory literárních materiálů, což se domnívá i McGeeová a Schickedanzová (2007). Pozorování učitelé představovali autora a ilustrátora konkrétního literárního díla pouze zřídka. Přitom tato forma prezentace literárního díla je její důležitou složkou, která dětem ukáže jaký proces je potřebný při tvorbě literárních materiálů. Děti se převážně setkávají již s hotovým produktem, a právě proto by učitelé mohli dětem vysvětlit a představit, jaký proces předchází tomu, aby literární dílo mohlo vzniknout.

Tím, že učitelé dávali spíše přednost tištěné verzi před oxeroxovanou podobou, se nabízí možnost, aby učitelé pracovali nejenom s názvem literárního materiálu, ale také jeho autorem i ilustrátorem. Učitelé si zjevně uvědomují, jakou hodnotu dětem přináší tištěná

forma literárního materiálu. Prostřednictvím tištěných materiálů učitelé u dětí podporují předčtenářskou gramotnost, utváří u dětí vztah ke knize a základní dovednosti spojené s knihou. Děti mají také možnost setkat se s psanou řečí, což jim může pomoci k získávání budoucích dovedností a schopností předcházejících čtení a psaní. Možnost dítěte setkat se psanou řečí by učitelé měli dále podporovat jednak svými zvolenými didaktickými postupy, ale i například zřízením psacího koutku pro děti v mateřské škole.

Nabízela by se i varianta, kdyby učitelé nechali dětem prostor na prohlédnutí si konkrétního literárního materiálu, který jim bude prezentován. A to z důvodu, aby učitelé při čtení dětem ukazovali ilustrace a vytvořili pro děti takový prostor, aby každé z nich mělo příležitost k nahlédnutí do literárního materiálu. Tím, že učitelé seskupovali děti do kruhu, docházelo k situaci, že ne každé dítě mělo možnost k dostatečnému nahlédnutí a prozkoumání materiálu. Možností pro zlepšení práce by bylo například zvětšení ilustrace i stránek se samotným textem, které by učitelé umístili do prostoru kruhu. Učitelé by si také měli při čtení pomáhat prstem, aby děti byly schopny zjistit, odkud se začíná číst a jakým směrem se čte. Čím více učitelé budou přemýšlet i nad těmito základními věcmi, tím více dětem předají a připraví jejich fázi předcházející čtení a psaní.

Učitelé v průběhu práce s literárním materiálem motivovali děti prostřednictvím předem připravených pomůcek, navazujících aktivit nebo hlasovým projevem. Proto lze kladně hodnotit, že učitelé si připravovali literární materiál, který si prostudovali a na základě obsahu a věku dítěte literaturu volí. Důležité je však také to, aby si učitelé byli vědomi toho, co dětem předávají, a v návaznosti na to, by měli důkladně znát kontext zvoleného literárního materiálu a jeho následný dopad na dítě.

Důležité rovněž je, aby učitelé při prezentaci literárního díla, ale i v průběhu výchovně-vzdělávacího procesu mluvili spisovnou češtinou. Díky nestrukturovanému pozorování bylo zjištěno, že ne všechny učitelky spisovnou češtinu při práci využívají. Učitel je vzorem pro dítě, a tedy i komunikačním vzorem. Děti v předškolním věku si vštěpují základy mateřského jazyka, proto je podstatné spisovný jazyk využívat.

Motivace prostřednictvím hlasového projevu dítěte se zdála jako účinná. Učitelé dokázali imitovat hlasy postav v literárním materiálu, a tím upoutat větší pozornost dětí. Avšak postupná soustředěnost dětí se vytrácela díky častému slovnímu napomínání některých dětí kvůli nevhodnému chování. Učitelé poté neustále museli navazovat motivaci a často ji podporovat.



Možností účinnější motivace by mohlo být zapojení dětí v průběhu čtení daného literárního materiálu do děje, zapojovat dramatické aktivity, kdy se děti budou nenásilnou formou vcítovat do literárních postav, a stanou se tak v přeneseném slova smyslu samotnými aktéry či tvůrci děje. Literární materiál učitelům i dětem může sloužit jako inspirace, již společně dotvoří, a společně tudíž mohou vytvářet své vlastní příběhy a ty následně realizovat. To se bohužel u pozorovaných učitelů nedělo. Zapojení dětí do příběhu v nich vyvolávalo mnohem větší emocionální prožitek, a díky tomu učitelé mohou dětem předávat nové zkušenosti, dovednosti a poznatky skrze literární materiál.

## ZÁVĚR

Práce je členěna do dvou částí – teoretické a praktické. Teoretická část byla uspořádána do tří oblastí. První oblast seznamovala s obecnou charakteristikou literatury pro děti, s jejich funkcemi a s literárními žánry. Druhá část se zaměřovala na již konkrétní práci učitele s literárními materiály, metody a didaktické postupy, jež učitelé mohou při této činnosti využít. Poslední oblast byla věnována čtenářské a předčtenářské gramotnosti.

Cílem diplomové práce bylo zjistit, jakým způsobem učitelé mateřských škol pracují s literárními materiály. Aby byl stanovený cíl naplněn, byly zvoleny dvě výzkumné metody, které poté poskytly základnu pro interpretaci výsledků. Jako první metodou bylo zvoleno nestrukturované pozorování, jež sloužilo k přípravě dotazníku. Na základě nestrukturovaného pozorování vznikly čtyři kategorie, jež specifikují činnost učitele s literárními materiály. Dotazníkové šetření bylo členěno do šesti oblastí. Na základě něj byly zodpovězeny výzkumné otázky. Prostřednictvím zjištěných dat bylo napsáno doporučení do praxe, které může být nápomocné učitelům v mateřských školách.

Závěrem lze vyvodit, že práce s literárními materiály je pro učitele i nadále jednou z nejdůležitějších činností v rámci jejich profese. Je velmi patrné, že každý ze sledovaných učitelů pracuje s literárními materiály jinak, nicméně si dovoluji domnívat se, že jsem nezaznamenala žádné extrémní nedostatky ze strany učitelů při práci v dané oblasti výchovně-vzdělávacího procesu. Vzhledem k tomu, že jsem ještě stále studentkou a absolvovala jsem zatím jen několikaměsíční praxi v mateřských školách, považuji se tedy pouze za začínajícího učitele, a ze svého profesního hlediska bych si nedovolila práci jednotlivých učitelů v jiných vzdělávacích oblastech při práci s předškolními dětmi, nežli zaměřenou na literární materiály, a to pro účely mé diplomové práce, hodnotit a rozebírat.

Ze svého pozorování jsem velmi mile překvapena, neboť přestože žijeme v době, kdy jsme jako společnost, ze všech stran obklopeni silnou masmediální a digitální komunikací, je klasická literatura i nadále předávána v raném věku vývoje dítěte a má zde své opodstatněné zastoupení. Klasické literární materiály se dodnes těší, alespoň v mnou navštívených mateřských školách, velké oblibě, což potvrzuje provedený výzkum.

Domnívám se totiž, že klasická tištěná literatura, zejména pro děti předškolního věku, ale stejně tak i pro jiné děti, mládež a dospělé obecně má stále co nabídnout, vést je k tomu, aby rozvíjeli vlastní představy, myšlenky a následně je uváděli v reálný život svým způsobem chování a zodpovědným přístupem k životu.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

1. Altmanová, J., et al. (2010). *Gramotnosti ve vzdělání: příručka pro učitele*. Praha: Studio Trinity.
2. Alwi, N., Thahar, H., Atmazaki, E., & Asri, Y. (2018). Developing students' soft skill through children literature. *Atlantis Press*. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/3atio31172213\\_Developing\\_Students%27\\_Soft\\_Skill\\_through\\_Children\\_Literature](https://www.researchgate.net/publication/3atio31172213_Developing_Students%27_Soft_Skill_through_Children_Literature).
3. Ard, L. M., & Beverly, B. L. (2004). Preschool word learning during joint book reading: Effect of adult question and comments. *Communication Disorders Quarterly*, 26(1), 17-28.
4. Avery, G. (1976). Writers, critics and children: articles from children literature education. London: Heinemann. *Atlantis press*, 178. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/331172213\\_Developing\\_Students%27\\_Soft\\_Skill\\_through\\_Children\\_Literature](https://www.researchgate.net/publication/331172213_Developing_Students%27_Soft_Skill_through_Children_Literature).
5. Barnes, E. M., Dickinson, D. L., & Grifenhagen, J. F. (2017). The role of teachers' comments during book reading in children's vocabulary growth. *The Journal of Education Research*, 110(5), 515-527.
6. Bartošová, K. I. (2014). *Metody nácviku elementárního čtení*. Hradec Králové: Gaudeamus.
7. Bay, N. D., & Cetin, S. O. (2014). Storybook reading strategies of preschool teachers in the USA and Turkey. *International Journal of Education and Research*, 2(7), 41-54.
8. Bayhan, P., Olgun, P., & Yelland, J. N. (2002). A study of pre-school teachers' thoughts about computer-assisted instruction. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 3(2), 208-303.
9. Beck, I. L., McKeown, M. G., & Kucan, L. (2002). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction. Solving problems in the teaching of literacy*. New York: Guilford.
10. Bernhard, J. K., Winsler, A., Bleiker, Ch., Ginieniewicz, J., & Madigan, A. L. (2008). „Read my story!“ Using the early authors program to promote early literacy among diverse, urban preschool children in poverty. *Journal of Education for Students Place at Risk*, 13(1), 76-105.

11. Besedová, P. (2014). *Literatura pro děti a mládež ve výuce cizích jazyků*. Hradec Králové: Gaudeamus.
12. Byčkovský, P., & Kotásek, J. (2004). Nová teorie klasifikování kognitivních cílů ve vzdělávání: revize Bloomovy taxonomie. *Pedagogika*, 54(3), 227-274.
13. Čapek, R. (2015). *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod*. Praha: Grada.
14. Čeňková, J. (2006). *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury: adaptace mýtů, pohádek a pověstí, autorská pohádka, poezie, próza a komiks pro děti a mládež*. Praha: Portál.
15. Daniels, H. (2002). *Literature circles: Voice and choice in book clubs and reading groups (second edition)*. Portland: Stenhouse.
16. Deshmukh, R. S., Zucker, T. A., Tambyraja, S. R., Pentimonti, J. M., Bowles, R. P., & Justice, L. M. (2019). Teachers' use of questions during shared book reading: Relations to child responses. *Early Childhood Research Quarterly*, 49, 59-68.
17. Dickinson, D. K., McCabe, A., & Anastasopoulos, L. (2003). A framework for examining book reading in early childhood classrooms. *On reading books to children: Parents and teachers*, 95-113.
18. Doležalová, J. (2014). *Čtenářská gramotnost: Práce s textovými informacemi napříč kurikulem*. Hradec Králové: Gaudeamus.
19. Downes, T. (2002). Children's and families' use of computers in australian homes. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 3(2), 182-196.
20. Droppová, G. (2015). Dobrá otázka = dobrá odpověď: Aneb jak vychovávat děti ke kritickému myšlení. Praha: Forum.
21. Gangi, J. M. (2004). *Encountering children's literature*. Boston: Pearson.
22. Gavora, P., & Zápotočná, O. (2000). Identity and diversity in literacy development. Bratislava: Slovak Reading Association.
23. Gavora, P., & Zápotočná, O. (2003). Gramotnosť: Vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania. Bratislava: UK.
24. Gebhartová, V. (2011). *Jak a co číst dětem v MŠ: komentovaný výběr literárních textů na základě RVP PV*. Praha: Portál.
25. Goodman, Y. M., & Goodman, K. S. (1990). *Vygotsky in a whole-language perspective*. In L. C. Moll (ed.). *Vygotsky and Education. Instructional Implications*

- and Applications of Sociohistorical Psychology. Cambridge: Cambridge University Press.
26. Grabe, W., & Stoller, F. L. (2002). *Teaching and researching reading*. Harlow: Pearson Education.
  27. Gramatkovski, B., Kochoska, J., Ristevska, M., & Sivakova, D. (2017). The expressive reading as an opportunity for improvement of the preschool children's speech. *International Journal of Innovation and Research in Educational Sciences*, 4(1), 99-104.
  28. Chen, M. L., & Squires, D. (2011). Using literature for children and adolescents for intermediate language acquisition. *Tesol Journal*, 2(3), 312-329.
  29. Janotová, Z., Tauberová, D., & Potužníková, E. (2017). *Mezinárodní šetření PIELS 2016. Národní zpráva*. Praha: Unipress.
  30. Jindráček, V., Škoda, J. & Doulík, P. (2013). Dětské čtenářství v didaktických souvislostech a perspektivy neurovědních poznatků. *Pedagogická orientace*, 23(5), 691-716.
  31. Klarer, M. (2004). *An introduction to literary studies*. Routledge: New York.
  32. Košťálová, H., Šafránková, K., Hausenblas, O., & Šlapal, M. (2010). Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka. Praha: Česká školní inspekce.
  33. Koutníková, M., & Wiegerová, A. (2017). Využití komiksů v podmínkách mateřských škol. Zlín: Univerzita Tomáše Bati.
  34. Kropáčková, J., Wildová, R., & Kucharská, A. (2014). Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období. *Pedagogická orientace*, 24(4), 488-509.
  35. Kruml, M. (2007). *Comics: stručné dějiny*. Praha: Martin Trojan – 3-JAN.
  36. Kucharská, A. (2014). Riziko dyslexie – pregramotnostní dovednosti a rozvoj gramotnosti v rizikových skupinách. Praha: PedF UK.
  37. Laufková, V., & Ronková, J. (2017). Čtenářská gramotnost v pojetí projektu ELINET. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*, 1(1), 87-101.
  38. Lavičková, H. (2015). Umělecký text v didaktickém aparátu čítanek pro primární školy: výsledky analýzy. *Pedagogická orientace*, 25(2), 188–224.

39. Lederbuchová, L. (2006). *Literárně teoretické poznatky v literární výchově*. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZVA/444/literarneteoreticke-poznatky-v-literarni-vychove.html/>.
40. Lopusná, A. (2008). *Rozvíjanie počiatkovej čitateľskej a pisateľskej gramotnosti v podmienkach preprimárnej edukácie*. Banská Bystrica: Aprint.
41. Lukavská, J. (2018). *Dítěti vstříc: teorie literatury pro děti a mládež*. Brno: Host.
42. Lynch-Brown, C., & Tomlinson, C. M. (2005). *Essentials of children's literature*. Boston: Allyn & Bacon.
43. Mareš, J., & Krivohlavý, J. (2009). *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
44. Maričić, S. M., Stakić, M. M., & Malinović-Jovanović, N. T. (2018). The role of literary content for children preschool mathematics education. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(2), 631-642.
45. Marquardt, M. (2005). *Einführung in die Kinder- und Jugendliteratur*. Troisdorf: Bildungsverlag.
46. Massey, S. (2004). Teacher-child conversation in the preschool classroom. *Early Childhood Education Journal*, 31(4), 227-231.
47. Mazáčová, P. (2017). Perspektivy rozvoje předčtenářské gramotnosti na platformě mezigeneračního učení: případová studie. *Knihovna*, 28(2), 37-49.
48. McGee, L. M., & Schickedanz, J. A. (2007). Repeated interactive read alouds in preschool and kindergarten. *The Reading Teacher*, 60(8), 742-751.
49. McKie, B. K., Butty, J. A. M., & Green, R. D. (2012). Reading, reasoning, and literacy: Strategies for early childhood education from the analysis of classroom observations. *Early Childhood Education Journal*, 40(1), 55-61.
50. Mertin, V., & Gillernová, I. (2015). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 3. vydání. Praha: Portál.
51. Metelková, S. R. (2012). *Čtenářská gramotnost – cesty ke vzdělávání*. Dostupné z: <http://projekty.osu.cz/svp/opory/pdf-metelkova-ctenarska-gramotnost-cesta-ke-vzdelavani.pdf>.
52. Minářová, E. (2011). *Stylistika pro žurnalisty*. Praha: Grada.
53. Mitchell, D. (2003). *Children's literature: An invitation to the world*. Boston: Pearson Education.

54. Mocná, D., & Peterka, J., et al. (2004). *Encyklopedie literárních žánrů*. Litomyšl: Paseka.
55. Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Kennedy, A. M., Foy, P., & Drucker, K. T. (2012). *Progress in international reading literacy study*. PIRLS 2011 International results in reading, TIMMS & PIRLS International study center, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
56. Najvarová, V. (2008). Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy. *Pedagogická orientace*, 18(1), 7-21.
57. National Early Literacy Panel (US). (2008). *Developing early literacy: Report of the national early literacy panel: A scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention*. National Institute for Literacy.
58. Neuman, S. B., & Dickinson D. K. (2003). *Handbook of early literacy research*. New York: Guilford Press.
59. Nodelman, P. (2008). *Hidden adult: Defining children literature*. Baltimore: John Hopkins University Press.
60. Otto, B. (2008). *Literacy development in early childhood*. The USA Pearson Education.
61. Ozsezer, B. S., & Canbazoglu, B. (2018). Pictures in children's story books: Children's perspective. *International journal of education methodology*, 4(4), 103-115.
62. Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1986). Interactive teaching to promote independent learning from text. *The Reading Teacher*, 39(8), 771-777.
63. Peterka, J. (2007). *Teorie literatury pro dospělé*. Jíloviště: MME.
64. Petrová, Z. (2014). *Prirodzený prístup k rozvíjaniu počiatkovej gramotnosti detí v MŠ*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.
65. Petrová, Z., & Valášková, M. (2007). *Jazyková a literárna gramotnosť v materskej škole: Teoretické súvislosti a možnosti jej rozvíjania*. Bratislava: Renesans.
66. PIAAC: Mezinárodní výzkum dospělých. Předpoklady úspěchu v práci a životě [Online]. 2019 [15. 11. 2019]. Dostupné z: <http://www.piaac.cz/>.
67. Provazník, J. (2013). *Obrázková knížka, její podoby a proměny*.

68. Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník* (vyd. 6). Praha: Portál.
69. Raines, S. C., & Canady, R. J. 1990. *The whole language kindergarten: Early childhood education series*. New York: Teachers College.
70. Richgels, D. J. (2001). *Invented spelling, phonemic awareness, and reading and writing instruction*. New York, London: The Guilford Press.
71. Santoro, L. E., Chard, D. J., Howard, L., & Baker, S. K. (2014). Making the very most of classroom read-alouds to promote comprehension and vocabulary. *The reading teacher*, 61(5), 396-408.
72. Setyowati, L., & Samsu, N. (2015). Using children literature for teaching academic writing. *Universitas Negeri Padang*, 3, 306-311.
73. Sever, S. (2012). *Children and literature*. Izmir: Tudem.
74. Shelton-Strong, S. J. (2012). Literature Circles in ELT. *ELT Journal*, 66(2), 214–223.
75. Schwindt, M., & Tegeler, J (2010). Preschool story time: Fun and learning in school library. *School library monthly*, 26(6), 14–15.
76. Skalková, L. (2014). *Obecná didaktika. 2., rozšířené vydání*. Praha: Grada.
77. Skopečková, E. (2015). Porozumění textu v mateřském a cizím jazyce: odlišnost, podobnost, přenositelnost. *Orbis Scholae*, 9(3), 27-38.
78. Sochorová, M. (2011). *Kompletní přehled české a světové literatury*. Praha: Fragment.
79. Stakić, M. (2014). The specifics of children's literature in the context of genre classification. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(19), 243-251.
80. Šafránková, K. (2010). Jak modelovat čtenářské strategie. *Kritické listy: Občasník pro kritické myšlení*, 36, 28-31.
81. Švec, Š. (2014). *Česky psané časopisy pro děti (1850-1989)*. Praha: Karolinum.
82. Švrčková, M., & Šimík, O. (2012). Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti žáků 2. ročníku základní školy. *Pedagogika*, 1-2, 53–64.
83. Temple, C., Martinez, M., & Yokota, J. (2006). *Children's books in children's hands: An introduction to their literature (3rd ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.
84. Tomašková, I. (2015). *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Praha: Portál.



85. Trnová, E., Janko, T., Trna, J. & Pešková, K. (2016). Typy vzdělávacích komiksů a analýza jejich edukačního potenciálu pro přírodovědnou výuku. *Scientia in Educatione* 7(1), 49–64. Dostupné z: <http://www.scied.cz/index.php/scied/article/viewFile/225/261>.
86. Tulisová, K. (2012). *Práce s literárním textem metodami dramatické výchovy* (Diplomová práce). Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/82734/>.
87. Urbanová, S. (2004). *Sedm klíčů k otevření literatury pro děti a mládež 90. let XX. Století: (reflexe české tvorby a recepcce)*. Olomouc: Votobia.
88. Vraštilová, O. (2014). *Dětská literatura a čtenářská gramotnost v cizím jazyce*. Hradec Králové: Gaudeamus.
89. Wasik, B. A. (2010). What teachers can do to promote preschoolers' vocabulary development: Strategies from an effective language and literacy professional development coaching model. *The Reading Teacher*, 63(8), 621-633.
90. Whitcroft, L. (2015). Výuka čtenářských strategií v zahraničí – teorie, trendy, programy a metody. *Orbis Scholae*, 9(3), 39-51.
91. Wildová, R. (2012). Rozvoj pregramotnosti a počáteční čtenářské gramotnosti v kurikulu evropských zemí. *Pedagogika*, 62(1-2), 10-21.
92. Wildová, R., & Kropáčková, J. (2015). Early childhood pre-reading literacy development. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 878–883.
93. Wildová, R., Vykoukalová, V., Rybářová, E., Ronková, J., & Harazinová, R. (2019). *Rozvoj čtenářské pregramotnosti prostřednictvím čtenářských strategií: Metodická příručka pro učitele mateřských škol pro práci s pohádkou a pověstí*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. Dostupné z: [https://pages.pedf.cuni.cz/sc1/files/2020/01/Publikace-ctenarske-strategie\\_print.pdf](https://pages.pedf.cuni.cz/sc1/files/2020/01/Publikace-ctenarske-strategie_print.pdf).
94. Wiseman, A. (2011). Interactive read alouds: Teachers and students constructing knowledge and literacy together. *Early Childhood Education Journal*, 38(6), 431-438.
95. Wolf, M. (2018). What does immersing yourself in a book do to your brain? Literary hub online. Dostupné z: <https://lithub.com/what-does-immersing-yourself-in-a-book-do-to-your-brain/>.
96. Worley, J. (2002). Using Literature to Teach Math and Science. Dostupné z: <http://www.rgs.uky.edu/odyssey/fall02/usingliterature.html>.
97. Xerri, D., & Xerri, A. S (2012). The use of literature in ELT. *ETAS Journal*, 30(1), 18–23.

98. Zápotočná, O. (2012). *Čitateľská gramotnosť a jej rozvoj v primárnom vzdelávaní. Teoretické východiská a didaktické realítacie*. Bratislava: Veda.
99. Zevenbergen, A. A., & Whitehurst, G. J. (2000). Dialogic reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers. On reading books to children: *Parents and teachers*, 177-200.
100. Zevenbergen, R. (2007). Digital natives come to preschool: Implications for early childhood practice. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 8(1), 19-29.
101. Ziv, M., Smadja, M. L., & Aram, D. (2015). Preschool teachers' reference to theory of mind topics in three storybook contexts: Reading, reconstruction and telling. *Teaching and Teacher Education*, 45, 14-24.
102. Zucker, T. A., Cabell, S. Q., Justice, L. M., Pentimonti, J. M., & Kaderavek, J. N. (2012). The role of frequent, interactive prekindergarten shared reading in the longitudinal development of language and literacy skills. *Developmental Psychology*, 1-15.

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

EAP	Early Authors Program
JBR	Joint book reading
LM	Literární materiály
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
PIAAC	Mezinárodní výzkum dospělých
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
PISA	Programme for International Student Assessment
UNESCO	Organizace OSN pro vzdělání, vědu a kulturu
VO	Výzkumná otázka

## SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Vytvořené kategorie v nestrukturovaném pozorování .....	52
--	----

**SEZNAM TABULEK**

Tabulka 1: Kritéria výběru literárního materiálu .....	27
Tabulka 2: Typy otevřených otázek.....	32
Tabulka 3 : Přehled pozorovaných učitelů prostřednictvím nestrukturovaného pozorování .....	46

**SEZNAM GRAFŮ**

Graf 1: Autor jako rozhodující faktor při výběru literárního materiálu.....	69
Graf 2: Žánr jako rozhodující faktor při výběru literárního materiálu .....	69
Graf 3: Téma jako rozhodující faktor při výběru literárního materiálu .....	70
Graf 4: Obsah jako rozhodující faktor při výběru literárního materiálu.....	71
Graf 5: Zájem dětí jako rozhodující faktor při výběru literárního materiálu .....	71
Graf 6: Oblíbenost učitele jako rozhodující faktor při výběru.....	72
Graf 7: Grafická úprava jako rozhodující faktor při výběru LM .....	73
Graf 8: Věk dětí jako rozhodující faktor při výběru LM .....	73
Graf 9: Důvod výběru literárního materiálu .....	74
Graf 10: Subjekt ovlivňující výběr literárního materiálu.....	75
Graf 11: Zdroj inspirace.....	75
Graf 12: Nejčastěji používané literární žánry .....	76
Graf 13: Tištěná podoba literárního materiálu.....	77
Graf 14: Okopírované stránky literárního materiálu.....	78
Graf 15: Využití digitálních technologií .....	78
Graf 16: Pamětní odříkávání literárního materiálu .....	79
Graf 17: Četnost využívání literárních materiálu .....	80
Graf 18: V jaké části dne učitelé pracují s literárními materiály .....	81
Graf 19: Začátek práce s konkrétním dílem.....	82
Graf 20: Pokračování práce s konkrétním dílem .....	83
Graf 21: Ukončení činnosti s konkrétním dílem.....	84
Graf 22: Otázky vedoucí k zamyšlení nad textem .....	85
Graf 23: Otázky vycházejí z textu .....	86
Graf 24: Otázky vedoucí k morálnímu ponaučení.....	86
Graf 25: Otázky směřující k hodnocení postav .....	87
Graf 26: Vysvětlování slov .....	88
Graf 27: Vysvětlování situací .....	88
Graf 28: Podpora zájmu o čtenářství .....	89
Graf 29: Rozvíjející dovednosti prostřednictvím literatury .....	90

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Záznam nestrukturovaného pozorování

Příloha P II: Seznam vytvořených kódů

Příloha P III: Dotazník pro učitele mateřských škol

Příloha P IV: Grafické zobrazení výsledků z dotazníkového šetření

# PŘÍLOHA P I: ZÁZNAM Z NESTRUKTUROVANÉHO POZOROVÁNÍ

## POZOROVACÍ ARCH

Využívání literatury pro děti v MŠ

**Datum realizace:** 10. 12. 2019

**Místo realizace:**

**Čas:** 9:07 – 9:40

**Počet dětí ve třídě:** 16

**Pozorovaná učitelka:** U3

**Praxe pozorované učitelky:** 17 let

---

Paní učitelka přechází do herny a pouští přes rádio svolávací píseň, na kterou společně s dětmi vytváří kruh. Po připojení všech dětí, paní učitelka pokládá dětem otázku (ve stoje): „*Kamarádi, vzpomínáte si na tu naši novou básničku s tanečkem?*“ Děti odpovídají, že ano, paní učitelka děti pochválí a pokračuje: „*Výborně, tak si ju teda zkusíme znovu říct a přidáme k tomu aj ten taneček.*“ Paní učitelka začíná přednášet první verš, ke kterému přidává pohyb, báseň říká zpaměti, pomalu recituje a představuje pohybové prvky. Děti se přidaly k paní učitelce, opakují text a pozorují, jaké pohyby paní učitelka dělá. Paní učitelka společně s dětmi přednesla celou báseň. Paní učitelka báseň říká pomalu, plynule, hlasitě a nemění intonaci svého hlasu. Po odpřednášení básně paní učitelka instruuje děti, aby si sedly na koberec a zůstaly v kruhu. Paní učitelka čeká, až se všechny děti posadí, poté přivítá děti a klade jim otázku k rozvíjení orientaci v čase: „*Jak se jmenuje dnešek? Jaký je den?*“ Děti vyjmenovaly veškeré dny v týdnu, odpovědi dětí: „*pondělí*“. Na tuto odpověď reaguje paní učitelka: „*to bylo včera. Zítra je?*“ Paní učitelka neposkytla dětem odpověď na předchozí otázku, ale ihned reagovala na odpověď chlapce a kladla novou otázku. Což vedlo opět k tomu, že děti vyjmenovaly všechny dny v týdnu, když se trefily, paní učitelka zopakovala den: „*Ano, správně zítra je středa a po středě je?*“ Po této položené otázce paní učitelka shrnuje, co je dnes za den, jaký den bude zítra a jaký den bude pozítří.

Paní učitelka přechází k jiné k aktivitě, která vychází z předešlého dne, kdy dětem řekla, aby si do mateřské školy přinesly svou oblíbenou knihu. Paní učitelka uvádí tuto aktivitu podáním informací, co dnes děti bude čekat: „*Děti, které nám dnes přinesly knížky, které*



mají rády, nám je ukážou a představí. “ Děti, které nepřinesly knihy, reagují: „já nemám.“ „ale já si ju zapoměla.“ Paní učitelka na ně reaguje, odpovídá jim, že knihy mohou nosit do konce týdne a stanovuje pravidla, kdyby si ostatní děti chtěly knihy prohlédnout během dne: „I zítra si můžete přinést knihy a představit je dětem. Kamarádi, kdo se bude chtít podívat na knížky, které nám do mateřské školy přinesly děti, budou na výstavce knih, jo? Vy si je můžete půjčit k nahlédnutí, ale pozor! V každé knížce bude takový lističek, na kterém je napsané jméno kamaráda, kterému knížka patří, to nesmíme ztratit, ano? A kdo se na knížky bude chtít podívat, vezme si je ke stolečku a může si listovat, může to tak být, kamarádi?“ Děti odpovídají, že ano. Paní učitelka pokračuje dále a klade dětem otázku vedoucí k zamyšlení: „Kamarádi a jak se budeme chovat ke knížkám, které si půjčíme? A ne jenom těm od našich kamarádů, ale třeba i k vašim knížkám doma, knihovně.“ Odpovědi dětí: „potichu“, „hezky“ na to reaguje paní učitelka, klade otevřenou otázku vedoucí k uvažování: „Hezky, co to znamená?“ Chlapec odpovídá (R): „Ať se neroztrhají“, paní učitelka chválí slovně chlapce a doplňuje odpověď: „Musíme obracet stránky tak, aby se neroztrhaly, nejlépe pomalu. Jo a taky musíme mít čisté ruce, ať je nezašpiníme. To by byla velká škoda.“ Paní učitelka pokládá otázku, na základě ní si ověřuje poznatky dětí: „Kdo ví, co je to knihovna?“. Děti odpovídají: „tam je moc knih“, „si je tam půjčuješ.“ Paní učitelka klade další otázku: „Kdo už byl v knihovně?“ většina dětí odpovídá, že v knihovně už byla, odpověď chlapce, na kterou paní učitelka reaguje: „já bych chtěl do knihkupectví.“ Paní učitelka: „Výborně, M..., knihkupectví je něco jiného než knihovna. Tam si ty knížky, co se nám líbí, kupujeme, ale knihovna je takový domeček, kde se knížčky neprodávají, ale půjčují. Když tam půjdete, musíte si vyřídit s maminkou nebo tatínkem nebo i babičkou kartičku, pro děti myslím stojí 50 korun a pro dospělého 100 korun. Na tu kartičku se vám zapíšou knížky, které si chcete odnést domů, ale potom je za měsíc musíte přinést zpátky.“ Paní učitelka po vysvětlení oslovuje děti, které si přinesly knihy, aby je představily dětem: „Taak a teď nám V, řekne, jak se jmenuje její knížka a o čem je.“ Dívka V zvedla knížku nad hlavu a představuje název knihy: „Je o pohádkách a a a nejradši mám Budulínka.“ Paní učitelka se přidává a pomáhá V přečíst název knihy: „V, ukážeš mi ji? Já přečtu dětem, jak se tvoje knížčka jmenuje. Jmenuje se České pohádky pro malé děti.“ V... odpovídá: „No.“ Paní učitelka pochválí a poděkuje dítěti a dává slovo dalšímu dítěti: „Děkujeme V a teď nám K.. představí svoji knížčku. Můžeš nám prosím říct, jak se jmenuje?“ K... odpovídá: „Nevím.“ Paní učitelka reaguje: „Tak ukaž, já ji to přečtu.“ Paní učitelka čte knihu z dálky, dítě sedí v kruhu dál od ní: „Kočičí pohádky a co se ti na ni líbí, K?“ dítě odpovídá: „K jmenuje se Tichošlapka je

*pořád veselá a koupila mi ji babička a mám ráda kočky.*“ Děti už nevěnovaly pozornost holčičce a povídali si, paní učitelka je zklidňuje: „poslouchejte, ať víte, na jaké knížечky se můžete podívat a nějakou z nich si dnes i přečteme, tak ticho. K.M. můžeš nám říct něco ty o tvé knížce?“ Chlapec představuje svoji knihu: „*Je o vodníkách, Vodnické pohádky. Maminka mi je čte každý večer.*“ Paní učitelka doplňuje: „*Takže ty máš rád vodníky, K.?*“ K.: „*Joo.*“ Paní učitelka: „*Dobře, K, my ti děkujeme a může nám představit knížku N?*“ Holčička ukazuje dětem knihu: „*Já mám Zlobilky.*“ Paní učitelka reaguje na odpověď a klade otevřenou otázku: „*Skvěle N, tu my známe děti, že? Tu jsme si četli, když jste spinkali. A jakou máš N nejraději?*“ N odpovídá: „*Jak se bála holčička pavouka.*“ Paní učitelka ukončuje aktivitu, protože děti už nedrží pozornost: „*Já vás teď všechny poprosím, aby jste ke mně přinesly vaše knížечky a my se na ně na konci ještě podíváme a vybereme si nějakou knížечku, o které si přečteme.*“ Děti odnášejí knížky paní učitelce, ta si je dává na hromadu a odnáší si je položit na klavír v místnosti, rovnou usedá za klavír: „*Všichni vyskočte.*“ A začíná hrát durovou melodii a motivuje děti: „*Jsmo v čarovném lese, kde poskakují na paloučky lesní víly, chci vidět ty lesní víly, jak se pohybují?*“ Paní učitelka hraje veselou melodii a děti představují chůzi víly, poté paní učitelka mění melodii a děti představují chůzi medvěda, létajícího motýla, ptáky. Paní učitelka od této aktivitě přechází k další pohybové činnosti, dává dětem pokyny, aby se položily na záda a zvedly pravou ruku, poté pravou nohu a nakonec obě nohy: „*Zvedneme pravou ruku, výborně a zvedneme pravou nohu a teď obě nahoru, pomalu položíme.*“ Paní učitelka leží společně s dětmi na zemi tak, aby na ni děti dobře viděly a mohly opakovat. Paní učitelka se zaměřuje na ruce: „*Zvednout obě ruce a třete si dlaně, takto si je hladíte o sebe, jedna před druhou a přiložte si je na líčka. Jaké to je? Teplé, že?*“ Paní učitelka kladla vyplňující otázky, na které si odpovídala sama a nedala dětem příležitost k odpovědi, děti akorát odpověděly: „*Ehmm.*“

Paní učitelka si sedá do tureckého sedu i dětem dala pokyn, aby si sedly a povídá dětem: „*Když tady dnes V přinesla knížku o Českých pohádkách, podívám se, jestli tam náhodou není pohádka o tom Budulínkovi, co myslíte, bude tam? A když tam bude, můžeme si kousek přečíst, co říkáte?*“ Děti předpokládají, že tam bude. Paní učitelka bere do ruky knihu, ukazuje ji dětem (knihu má vysoko a tak na ni děti dobře vidí), prstem dětem ukazuje název knížky: „*Tady je napsáno, jak že se ta knížka jmenuje a podívám se, zda je tam ta pohádka. Aa je. Dívejte se, vidíte tady ty písmenka pod sebou?*“ děti odpovídají: „*anoo*“. Paní učitelka pokračuje: „*Tak ta písmenka tvoří slova a ty slova znamenají názvy pohádek a ke každému tomu řádku je přidáno číslo. Víte, co to může znamenat?*“ Paní

učitelka držela otevřenou knihu, kterou si opřela o své nohy – jednou rukou držela rozevřenou knihu a druhou rukou ukazovala na obsah, při tom položila otázku k zamyšlení, na kterou děti odpovídaly: „asi jak je dlouhá“, „nevím“, „jak se jmenuje“, „abysme ji našly“ na tuto odpověď paní učitelka reaguje slovní pochvalou a pokračuje v ukázce ilustrací „*Výborně, K.M., podle toho čísla můžeme rychleji najít tu pohádku, kterou máme rádi. Takže Budulínek je na straně 32.*“ Paní učitelka přetáčí strany na uvedenou stránku a začíná číst. Paní učitelka drží před sebou knihu, knihu čte nahlas, plynule (bez přeříkání), imituje hlasy postav, když se jedná o přímou řeč, během čtení navazuje s dětmi kontakt. Paní učitelka při přečtení každé strany obrátí na děti knihu, ukazuje jim ilustrace a pokládá dětem základní otázky vyplývající z obrázku: „*Kdo je na to obrázku? Co tam dělají?*“ Paní učitelka při čtení zdůrazňuje, vyšším hlasem, kde začíná věta a zmírněným hlasem, kde končí. Děti pozorují paní učitelku, jeden chlapec si lehl na zem, což začaly opakovat ostatní děti, paní učitelka reaguje na děti: „*Hezky sedíte a nerušte ostatní děti.*“ Při čtení paní učitelka nenaznačuje pohyb prstem, kde se v textu nachází. Při ukončení příběhu paní učitelka kladla otázky, které vedly k hodnocení postav: „*Jaká byla děti ta liška?*“ děti odpovídaly: „*nedobrá*“, „*zlá*“ paní učitelka reaguje: „*a proč si myslíte, že byla zlá?*“ odpovědi dětí: „*protože to to ona ho odnesla*“, „*chtěla se najíst a prosila Budulínka, aby ji pustil a pak si s ním hrála a vzala ho pryč.*“ Reakce paní učitelky: „*A kam si ho odnesla?*“ odpovědi dětí: „*Do jejího domečku*“, „*no liščí jámy.*“ Paní učitelka: „*Takže jaká byla? Říkali jste zlá, byla opravdu zlá?*“ odpovědi dětí: „*mm, jo byla*“, „*ale on neposchl.*“ Paní učitelka doplňuje odpovědi: „*Liška byla opravdu zlá, ale i trochu chytrá. Zlá byla protože, odnesla Budulínka pryč, že? A jaký byl podle vás Budulínek? Byl hodný?*“ odpovědi dětí: „*nebyl*“, „*on neposlušal babičku a otevřel*“, „*jo otevřel, ale nemohl.*“ Paní učitelka vyvozuje morální ponaučení z příběhu: „*Ano, Budulínek neposlechl babičku s dědečkem a otevřel lišce, protože byl důvěřivý, věřil té lišce, že si s ním chce jen pohrát. Když budete někdy sami kamarádi nebo i někde venku a přijde někdo, koho neznáte a chtěl si s vámi hrát nebo vám koupit nějakou dobrotu, tak s ním nikam nechodte, ano? Proč s nikým cizím nesmíme nikam chodit?*“ děti odpovídají: „*aby nám neublížil*“ na tuto odpověď reaguje paní učitelka a uzavírá tím příběh: „*Přes ně tak, aby vám někdo neublížil nebo vás neodnesl tak, jako toho Budulínka. Slibte mi, že si vždy na něho vzpomenete a nikam s nikým nepůjdete, ano?*“ děti přikyvují. Poslední aktivitou, která nesouvisela se čteným příběhem je hra na vlka a ovečky. Paní učitelka dětem vysvětlila pravidla, vybrala dítě, které bude vlk a předřikává mu, co má říkat vlk a naopak, co říkají ovečky. Děti vše opakují a hra se opakuje 2x.

## **POUŽITÉ LITERÁRNÍ MATERIÁLY:**

- **Kniha:** České pohádky pro malé děti
  - **Autor:** Eva Mrázková
  - **Ilustrace:** Aleš Čuma
  - **Zdroj inspirace:** Dítě ve třídě
  
- **BÁSEŇ:** Pohádka
  - **Autor:** Neznámý
  - **Zdroj inspirace:** Zásobník učitelky ze střední školy

## PŘÍLOHA P II: SEZNAM VYTVOŘENÝCH KÓDŮ

Budování vztahu ke knize	Nedokončený konec příběhu	Otázka vyplývající z textu
Dítě jako hlavní aktér při prezentaci LM	Neměnnost hlasu	Otevřená otázka
Dítě jako hlavní faktor výběru LM	Nepředstavení autora	Ověření zapamatovaných informací
Doplnění odpovědi	Nezapojování se do přednesu	Pamětní odříkávání LM
Důležitost názoru	Obeznamení s knihou	Plynulé čtení
Hlasový důraz na důležité momenty	Odkrytí tématu dne	Plynulý a pomalý přednes
Imitace hlasu postav	Odpověď na svou položenou otázku	Podklad básně pro tanec
Instrukce	Okopírovaný text jako podpora učitele	Podnícení motivace
Kladení otázek v návaznosti na téma příběhu	Opakování informací z textu	Podpora prožitku kostýmy
LM jako motivace hudební činnosti	Opakování naučené básně	Pokračování příběhu s příběhem
LM jako motivace k logopedickému cvičení	Opakování slyšeného	Porovnání méně tradičního žánru s tradičním
LM jako motivace k pohybové činnosti	Opakování třídních pravidel	Porovnávání a třídění
LM jako prostředek k dramatizaci	Opis LM	Postava není vzorem
LM jako prostředek k předmatematickým činnostem	Oprava špatné odpovědi na správnou	Propojení básně s pohybem
LM jako prostředek relaxace	Organizace prostředí	Propojení příběhu s realitou
Motivace příběhem	Orientace v textu skrze prst	Prostor pro prezentaci knih dětí
Navázání očního kontaktu k ujištění	Otázka k hodnocení postavy	Prostor pro vyjádření
Názorná ukázka knihy	Otázka vedoucí k osobní preferenci dítěte	Prst jako pomůcka při čtení
	Otázka vedoucí k zamyšlení	

Prsty jako mnemotechnická pomůcka	Stanovení závazného pravidla	Vysvětlení postavy
Přednes prvního verše	Svolání dětí	Vysvětlení příběhu
Představení názvu knihy	Tematická provázanost	Vysvětlení slovního spojení
Převedení příběhu na konkrétní situaci	Tištěná podoba textu	Využití jiného literárního žánru
Připomenutí tématu týdne	Učitel jako jistota	Vyvození morálního ponaučení
Příprava prostředí	Učitel jako pomocník při čtení názvu LM	Vyvození závěru
Přivítání dětí	Ukázka ilustrace v LM	Vyžadovaná pozornost
Reakce učitele na dítě otázkou	Ukázka méně tradičního žánru LM	Zahájení písni
Reprodukce slyšeného	Ukázka náležitostí v knize	Zahájení úvodní otázkou
Rozhodování dětí	Uklizení pomůcek	Záměna činnosti
Rozvíjení sluchové orientace	Upřesnění požadavku	Zapojení dětí do příběhu
Shrnutí odpovědí	Uspořádání dětí do kruhu	Zjištění dějovou posloupnosti
Slovní pochvala	Uvedení očekávané aktivity	Zjišťování dosavadních znalostí o tématu před uvedením LM
Snížení hlasu	Uzavřená otázka	Zklidnění dětí
Společný přednes s dětmi	Varování na bezpečnost	Žádná ukázka ilustrace
	Vlastní iniciativa dítěte	
	Vysvětlení nejasné situace	

# PŘÍLOHA P III: DOTAZNÍK PRO UČITELE MATEŘSKÝCH ŠKOL



## Dotazník o využívání literatury pro děti v praxi učitelek mateřských škol

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,

rádi bychom Vás požádali o vyplnění dotazníku, který je zaměřen na zjištění toho, jak pracujete v mateřských školách s literaturou pro děti a jak ji využíváte během své práce. Výsledky budou zpracovány v rámci výzkumu na Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Dotazník je zcela anonymní a jeho vyplnění by Vám nemělo zabrat více než 10 minut. Za Váš čas strávený při vyplňování dotazníku předem děkuji.

Bc. Barbora Černobilová

Studentka 2. ročníku magisterského studia, předškolní pedagogika

- 
1. Pohlaví:
    - a. Žena
    - b. Muž
  
  2. Věk:
    - a. Do 20 let
    - b. 21 – 30 let
    - c. 31 - 40 let
    - d. 41 – 50 let
    - e. 51 – 60 let
    - f. Více jak 60 let
  
  3. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?
    - a. Střední odborná škola s maturitou
    - b. Vyšší odborná škola s pedagogickým zaměřením
    - c. Vysokoškolské pedagogické vzdělání dokončeného bakalářského stupně
    - d. Vysokoškolské pedagogického vzdělání dokončeného magisterského stupně
    - e. Jiné: \_\_\_\_\_ (prosím uveďte)
  
  4. Jaká je délka Vaší praxe v mateřské škole?
    - a. 0 – 1 let
    - b. 2 – 5 let

- c. 6 – 10 let
- d. 11 – 15 let
- e. 16 – 20 let
- f. Více než 20 let

**Otázky se týkají využívání literatury pro děti v mateřské škole**

5. Jaké žánry literatury pro děti používáte nejčastěji při své práci v mateřské škole? Označte prosím 5 nejčastěji používaných žánrů literatury pro děti.
- a. Pohádky
  - b. Říkadla
  - c. Básně
  - d. Hádanky
  - e. Povídky
  - f. Obrázkové knihy
  - g. Komiksy
  - h. Sbírkky přísloví
  - i. Pranostiky
  - j. Legendy
  - k. Pověsti
  - l. Jiné: \_\_\_\_\_ (prosím uveďte)
6. Kolikrát do týdne využíváte literaturu pro děti během řízené činnosti?
- a. Vůbec nepoužívám
  - b. 1x do týdne
  - c. 2x – 3x do týdne
  - d. 4x a více
7. V jaké části režimu dne ve Vaší mateřské škole obvykle pracujete s literaturou pro děti? Můžete vybrat více než 1 odpověď.
- a. Během ranní činnosti
  - b. Během volné hry
  - c. Během řízené činnosti
  - d. Během poledního odpočinku
  - e. Během odpoledních činností

Prosím použijte tuto škálu:

**nikdy 1 2 3 4 5 velice často**

**Otázky se týkají práce s literárním textem**

8.	Jak často pracujete s tištěnou podobou literárního textu?	1	2	3	4	5
9.	Jak často pracujete s oxeoxovanou podobou (okopírovanými stránkami textu) literárního textu?	1	2	3	4	5
10.	Jak často pracujete s digitální podobou literárního textu?	1	2	3	4	5
11.	Jak často pracujete s mnemonickou podobou (použití zpaměti) literárního textu?	1	2	3	4	5



12.	Při výběru literatury pro děti je pro mě rozhodujícím faktorem autor.	1	2	3	4	5
13.	Při výběru literatury pro děti je pro mě rozhodujícím faktorem žánr.	1	2	3	4	5
14.	Při výběru literatury pro děti je pro mě rozhodujícím faktorem téma.	1	2	3	4	5
15.	Při výběru lit literatury pro děti je pro mě rozhodujícím faktorem obsah.	1	2	3	4	5
16.	Při výběru literatury pro děti je pro mě rozhodujícím faktorem zájem dětí.	1	2	3	4	5
17.	Při výběru literatury pro děti je pro mě rozhodujícím faktorem má oblíbenost.	1	2	3	4	5
18.	Při výběru literatury pro děti je pro mě rozhodujícím faktorem grafická úprava.	1	2	3	4	5
19.	Při výběru literatury pro děti je pro mě rozhodujícím faktorem věk dětí.	1	2	3	4	5
20.	Jak často kladete dětem otázky, které je vedou k zamyšlení nad literaturou pro děti?	1	2	3	4	5
21.	Jak často kladete otázky, pomocí nichž zjišťujete, co si děti zapamatovaly?	1	2	3	4	5
22.	Jak často kladete dětem otázky, které vedou k morálnímu ponaučení?	1	2	3	4	5
23.	Jak často kladete dětem otázky vedoucí k hodnocení postav?	1	2	3	4	5
24.	Jak často vysvětlujete dětem slova nebo fráze, kterým neporozuměly?	1	2	3	4	5
25.	Jak často dětem vysvětlujete situace v literatuře pro děti, kterým děti nerozuměly?	1	2	3	4	5

26. Pokud využíváte literární text v tištěné formě, jaký typ nejčastěji používáte v mateřské škole?  
Můžete vybrat více než 1 odpověď.

- a. Kniha
- b. Časopis
- c. Encyklopedie
- d. Obrázkové knihy
- e. Jiné: \_\_\_\_\_ (prosím uveďte)

27. Kde čerpáte inspiraci při výběru literatury pro děti? Můžete vybrat více než 1 odpověď.

- a. Na internetu
- b. V časopisech
- c. V odborné literatuře
- d. U kolegyň/ů
- e. Ve veřejné knihovně
- f. V knihovně ve Vaší mateřské škole
- g. Z vlastních knih učitele/ky
- h. Na odborných seminářích, webinářích, kurzech
- i. Jiné: \_\_\_\_\_ (prosím uveďte)

28. Na základě jakých důvodů vybíráte literární text? Můžete vybrat více než 1 odpověď.

- a. V návaznosti na tematický blok

- b. Jako motivaci k činnostem (výtvarným, dramatickým, hudebním nebo pohybovým činnostem)
  - c. K relaxaci
  - d. K upoutání pozornosti dětí
  - e. K zaplnění volného času (při čekání na jídlo, v šatně, volné hře,...)
  - f. K rozvoji jazykových a komunikačních dovedností
  - g. K rozvoji čtenářské pregramotnosti
  - h. K rozvoji tvořivého myšlení, fantazii
  - i. K získání nových znalostí o světě
  - j. K emocionálnímu rozvoji dítěte
29. Kdo nejčastěji může ovlivnit Váš výběr konkrétního díla?
- a. Já jako učitelka
  - b. Můj/moje kolega/yně ve třídě
  - c. Děti v mé třídě
  - d. Rodiče dětí
30. Jak probíhá začátek Vaší práce s konkrétním dílem? Můžete vybrat více než 1 odpověď.
- a. Představením konkrétního díla
  - b. Představením autora konkrétního díla
  - c. Rozhovorem s dětmi
  - d. Zjišťováním dosavadních znalostí o tématu
  - e. Jiné: \_\_\_\_\_ (prosím uveďte)
31. Jak dále pokračujete v práci s literárním dílem? Můžete vybrat více než 1 odpověď.
- a. Vyprávěním o konkrétním díle
  - b. Kladením otázek vztahující se ke konkrétnímu dílu
  - c. Námětovou hrou na vybrané konkrétní dílo (povídku, pohádku, ...)
  - d. Ukázkou ilustrací z konkrétního díla
  - e. Jiné: \_\_\_\_\_ (prosím uveďte)
32. Jak obvykle ukončujete činnost s konkrétním dílem? Můžete vybrat více než 1 odpověď.
- a. Zhodnocením konkrétního díla
  - b. Vyvozením morálního ponaučení
  - c. Motivačními činnostmi (výtvarnými, dramatickými, hudebními nebo pohybovými činnostmi)
  - d. Relaxací
  - e. Jiné: \_\_\_\_\_ (prosím uveďte)
33. Jaké dovednosti jsou podle Vás rozvíjeny u dětí předškolního věku při práci s literaturou pro děti? Můžete vybrat více než 1 odpověď.
- a. Zrakové vnímání
  - b. Sluchové vnímání
  - c. Orientace v prostoru
  - d. Rozvoj čtenářské pregramotnosti
  - e. Rozvoj myšlení a zpracování informací
  - f. Rozvoj komunikačních dovedností
  - g. Rozvoj fantazie

h. Rozvoj představivosti

i. Jiné: \_\_\_\_\_ (prosím uveďte)

34. Jak u dětí mimo vlastní práce s literaturou pro děti podporujete zájem o čtenářství? Můžete vybrat více než 1 odpověď.

a. Knihovnou s literaturou pro děti ve třídě

b. Psacím a čtecím koutkem ve třídě

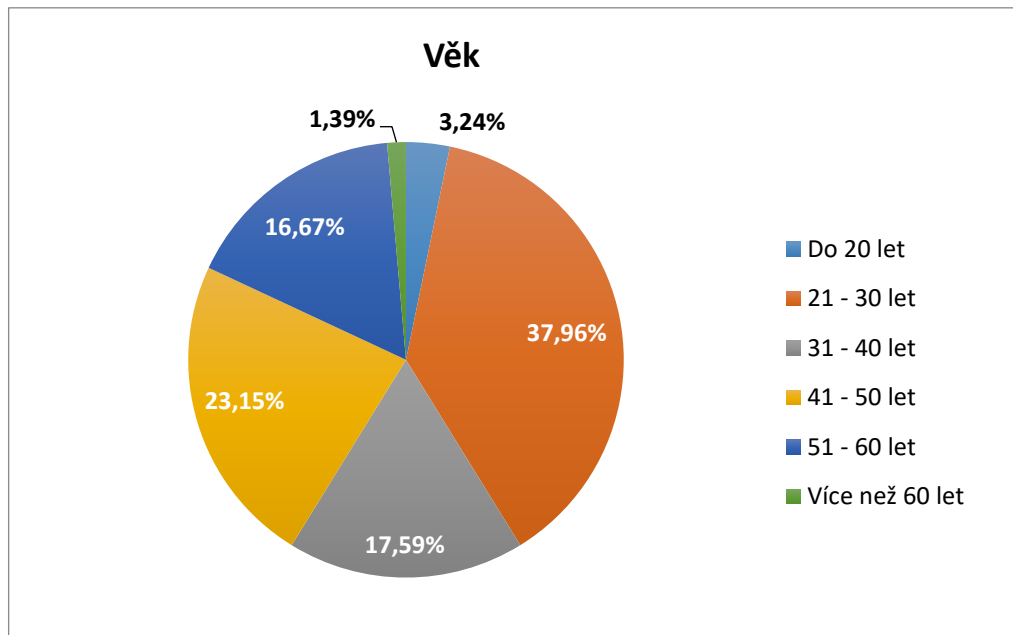
c. Návštěvou městské knihovny

d. Jiné: \_\_\_\_\_ (prosím uveďte)

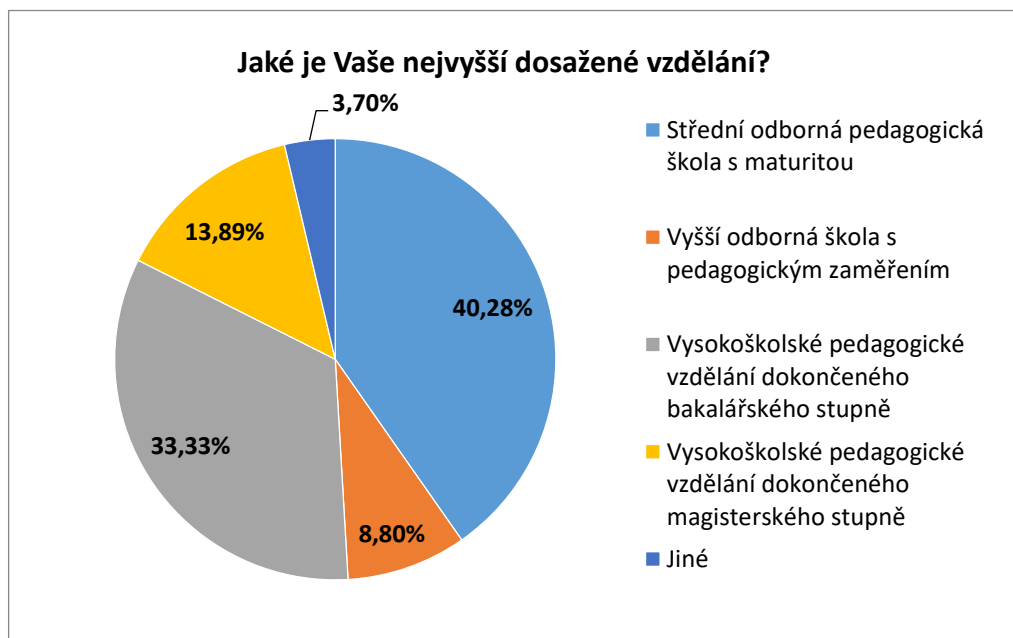
**Děkujeme Vám za vyplnění dotazníku**

Prostor na Vaše komentáře

## PŘÍLOHA P IV: GRAFICKÉ ZOBRAZENÍ VÝSLEDKŮ Z DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ

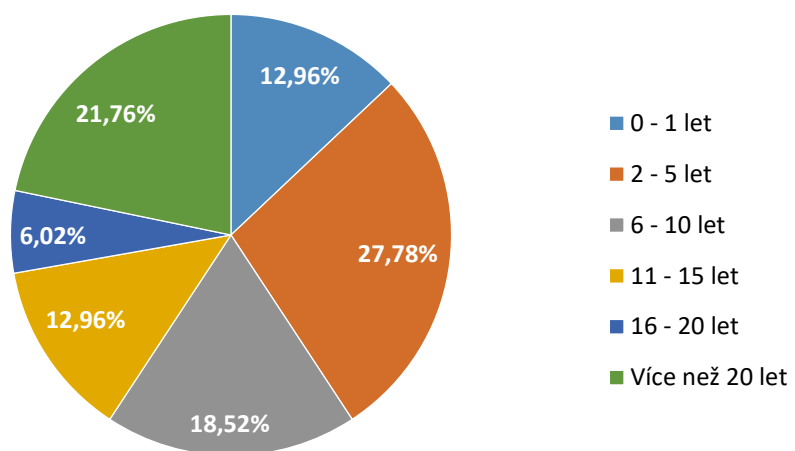


Graf 30: Věkové složení respondentů



Graf 31: Vzdělání

### Jaká je délka Vaší praxe v mateřské škole?



Graf 32: Délka praxe respondentů v MŠ