

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra primární pedagogiky

Bakalářská práce

Mapování práce s knihou v mateřské škole

Mapping of work with a book in kindergarten

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

Vedoucí bakalářské práce: doc. PaedDr. Soňa Koťátková, Ph.D.

Anna Hliněnská

2017

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma *Mapování práce s knihou v mateřské škole* vypracovala pod vedením vedoucí bakalářské práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato bakalářská práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Místo a datum:

Podpis

.....

Ráda bych poděkovala své vedoucí práce doc. PaedDr. Soně Kořátkové, Ph.D. za její rady a velkou trpělivost při vedení mé bakalářské práce a také za pomoc při získání potřebných informací a podkladů.

Místo a datum:

Podpis

.....

Anotace

Smyslem bakalářské práce je zjištění stavu, jak se v mateřské škole pracuje s knihou. Je zaměřena převážně na pedagogy mateřských škol. Cílem bylo zjistit, jak se v mateřských školách pracuje s knihou během běžného dne, jaké metody učitelé při práci s knihou uplatňují, také jaké knihy učitelé využívají a jak je vybírají.

Teoretická část obsahuje teoretický úvod do tématu zaměřený na odborníky pro danou problematiku o dítěti předškolního věku, především na některé kognitivní procesy a na práci s knihou v mateřské škole vycházející z RVP PV. Teoretická část je zacílena na zmapování a shromáždění dat o práci s knihou v mateřské škole. Zaměřuji se v ní na vnímání předškolního dítěte a na zakotvení čtenářské pregramotnosti v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV).

Praktická část byla realizována formou dotazníkového šetření mezi pedagogy, analýzy knihovniček s dětskou literaturou v mateřských školách a rozhovoru s dětmi nad jejich důvody, podle čeho si vybírají knihy k prohlížení. Byla zacílena na pedagogy mateřských škol, jaké metody při práci s knihou praktikují, jaké knihy volí pro práci s dětmi a jak pomocí knih rozvíjejí vybrané klíčové kompetence předškolních dětí – kompetence komunikativní a kompetence sociální a personální.

Klíčová slova

Knihy, metoda, mateřská škola, ilustrace, předčítání, kompetence, čtenářská pregramotnost, dítě předškolního věku

Annotation

The purpose of the bachelor thesis is to find out how a kindergarten works with a book. It focuses predominantly on nursery educators. The aim was to find out how kindergartens work with a book during the day, what methods teachers use to work with the book, what books teachers use and how they choose them.

The theoretical part contains a theoretical introduction to a topic focused on experts on the issue of pre-school age children, especially on some cognitive processes and on the work with a book in kindergarten based on FEP PE. The theoretical part is focused on mapping and collecting data on work with a book in kindergarten. I focus on the perception of pre-school children and the incorporation of reading literacy in the Framework Educational Program for Preschool Education (hereinafter FEP PE).

The practical part was realized through a questionnaire survey among teachers, analyzes of libraries with children's literature in kindergartens and interviews with children about their reasons for choosing books for viewing. It was aimed at nursery educators, what methods they use when working with the book, what books they choose to work with children, and how they use books to develop selected key competences of pre-school children - communicative competence and social and personal competence.

Keywords

Book, method, kindergarten, illustration, readings, competence, reader literacy, child of pre-school age

Obsah

Úvod	8
I. TEORETICKÁ ČÁST	9
1 Charakteristika dítěte předškolního věku	9
1.1 Vývoj vnímání předškolního dítěte.....	10
1.1.1 Sluchové vnímání.....	11
1.1.2 Zrakové vnímání	12
1.1.3 Vnímání prostoru.....	13
1.1.4 Vnímání času.....	14
1.1.5 Fantazie	15
1.1.6 Paměť	16
1.1.7 Řeč.....	19
1.1.8 Myšlení.....	21
1.2 Psychologické aspekty dětského čtenářství	21
1.2.1 Pojmy vztahující se k dětskému čtenářství	22
2 Zakotvení čtenářské pregramotnosti v RVP PV	24
2.1 Klíčové kompetence předškolního dítěte.....	25
2.1.1 Kompetence k učení.....	27
2.1.2 Kompetence k řešení problémů.....	28
2.1.3 Kompetence komunikativní	28
2.1.4 Kompetence sociální a personální.....	29
2.1.5 Kompetence činnostní a občanské	29
2.2 Vzdělávací obsah a jeho vzdělávací oblasti.....	30
2.3 Podmínky předškolního vzdělávání	50
2.3.1 Věcné podmínky	50
2.3.2 Organizace.....	52

2.4 Povinnosti učitele mateřské školy ve vztahu k podpoře čtenářské pregramotnosti...	52
3 Kniha v mateřské škole.....	55
3.1 Metodika čtenářské pregramotnosti v mateřské škole.....	55
3.1.1 Metody práce s textem	56
3.1.2 Specifické znaky literární výchovy v mateřské škole:	59
3.1.3 Jak předčítat a vyprávět dětem	60
3.1.4 Metodické zásady při práci s verši	62
3.1.5 Metodický náhled na pohádky	64
3.1.6 Ilustrace a výtvarná podoba dětských knih	69
II. PRAKTICKÁ ČÁST	71
4 Cíle	71
5 Výzkumné otázky	71
6 Metody.....	72
7 Výzkumné šetření	72
7.1 Realizace výzkumu	73
7.1.1 Analýza knihovniček s dětskou literaturou v mateřských školách	73
7.1.2 Vyhodnocení rozhovorů s dětmi předškolního věku nad jejich důvody, proč si danou knihu vybraly k prohlížení.....	77
7.1.3 Vyhodnocení dotazníku pro pedagogy mateřských škol.....	81
8 Shrnutí výsledků ve vztahu k výzkumným otázkám	95
9 Diskuze	97
10 Závěr.....	99
Seznam použité literatury, literatury pro děti a elektronických zdrojů	102
Seznam příloh.....	105

Úvod

Téma bakalářské práce mně zaujalo, jelikož moc ráda čtu a mám ke knihám velmi kladný vztah. Zastávám názor, že kniha slouží dětem hlavně k poznávání světa kolem nás. Pomocí knih se dítě učí základním poznatkům a pravidlům společenského soužití. Také mě velmi zajímalo, jak se knížka využívá v dnešní době v mateřské škole a jestli dnešní děti rády poslouchají předčítání z knížek od paní učitelek. Hlavním cílem pro vstup dítěte do základní školy a do života obecně je, aby si dítě osvojilo a zdokonalovalo dovednost naslouchání, i pro získání dovednosti čtení a psaní. A této dovednosti se dítě učí právě při poslechu četby.

„Klasické“ papírové knížky by v dnešní době měly mít stále své místo a svou hodnotu při práci s dětmi. Občas je možné je doplnit prací na IT tabulích, elektronickými čtečkami nebo tablety. Zastávám však názor, že v pravé knize je to kouzlo, „co mě čeká na další straně?“, i samotný zvuk obracení stránek, vůně knih a spousta dalších věcí, které u tabletu nebo čtečky nezažijete. Každá kniha je originál. Děti by se měly naučit a vědět, jak se ke knihám mají správně chovat a jak s nimi zacházet, když si je prohlížejí, aby s nimi mohly pracovat i příště, nezničily je a aby si ke knihám utvořily kladný vztah. V mateřské škole je hodně důležitý výběr knih paní učitelkou, aby děti četba zajímala a rozvíjela je, protože pokud si ke knihám nenajdou děti vztah a nebudou z nich mít požitek a radost již od malička, nemusí v budoucích letech rády číst. Od starších dětí jsem slyšela, že rády čtou, ale jen když si knihy mohou samy zvolit a k tomu dětem musíme již od malička dát příležitost a představit jim širokou paletu různorodosti knih.

Bakalářská práce se skládá z teoretické a praktické části. V teoretické části je z různých pramenů sepsán teoretický úvod do tématu, a jak se o něm vyjadřují a jakým způsobem jej řeší různí autoři v odborných publikacích. V praktické části bylo provedeno šetření v podobě dotazníku mezi pedagogy, dále v podobě analýzy knihovniček s dětskou literaturou v mateřské škole a rozhovoru s dětmi nad jejich důvody, podle čeho si vybírají knihy k prohlížení.

Cílem bakalářské práce bylo zjistit, jak se s knihou pracuje v mateřské škole. Jaké metody volí učitelky mateřských škol pro práci s knihou, jaké a podle čeho paní učitelky knihy volí. Doufám, že se knížky v mateřských školách využívají i jinak než jen k předčítání dětem před spaním.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Charakteristika dítěte předškolního věku

Předškolní věk je období zpravidla od tří do šesti let. Je to etapa velmi intenzivního rozvoje dítěte. Dítě se zdokonaluje ve zvládnání svého mateřského jazyka, rozvíjí své pohybové schopnosti, začleňuje se do svého okolí a učí se dodržovat pravidla daná společností.

Vágnerová (2012, s. 177) toto období charakterizuje „*stabilizací vlastní pozice dítěte ve světě a diferenciací vztahu dítěte ke světu*“. K tomu, aby dítě svět mohlo poznat, mu pomáhá jeho „*představivost, fantazijní zpracování informací a intuitivní uvažování, které ještě není omezené logikou*“. V myšlení, komunikaci a pohledu na svět u dítěte převládá egocentrismus. Vágnerová (2012, s. 177) nazývá předškolní věk „*obdobím iniciativy, kdy má dítě vnitřní potřebu něco zvládnout, dokázat, vytvořit a tím potvrdit své kvality*“.

V sociální oblasti nastává výrazný vývoj, když dítě přechází z rodiny do kolektivu dětí, kde je v kontaktu se svými vrstevníky. Vágnerová (2012, s. 177) toto období považuje za „*fázi přípravy na život ve společnosti*“. Aby k tomu došlo, mělo by dítě přijmout řád a pravidla, která by mělo dodržovat a mělo by své chování přizpůsobovat vždy danému prostředí, podle určených pravidel. V kolektivu dětí je důležité, aby dítě bylo schopné spolupráce i samostatného prosazení se.

Toto období je charakterizováno jako „*věk hry*“ (Košátková, 2005, s. 29). Hrou se dítě učí, zdokonaluje a rozšiřuje si obzory o svém okolí. Vágnerová (2012) píše, že ve hře je v tomto období důležitá sdílená aktivita, během které je po dítěti požadováno sebeprosazení se a zároveň i přizpůsobení se ostatním ve skupině a prosociální chování. I knihy mohou být zdrojem pro dětskou hru. Ať už jejich prohlížení nebo poslouchání četby z nich. V této době se významně rozvíjí a utváří jedinečná lidská osobnost každého dítěte. Pro pozitivní rozvoj dítěte je většina činností realizována formou hry, aby byly pro ně více poutavé a zapamatovatelné. I číst z knížky se dá hravě, měnit hlasy, gestikulovat a zprostředkovávat dětem to, co čteme i prostřednictvím např. dramatizace nebo mimiky. I samotné prohlížení knížek dětmi je jedna z forem hry, děti u toho objevují, těší se, co nového se v knížce dozvědí a podle knih děti interpretují svět ze svého pohledu a zkušeností. Hra je jedna ze základních potřeb každého dítěte a nemělo by se na ni

zapomínat. Hru dětí bychom měli respektovat a tudíž ji začleňovat do režimu dne. Hrou se dítě baví a učí, a k tomu z mého pohledu jistě patří i knížky.

1.1 Vývoj vnímání předškolního dítěte

Piaget (2001) píše, že pokud chceme porozumět vývoji dítěte, musíme sledovat vývoj jeho vnímání. Vjemové činnosti se postupně vyvíjejí.

Průcha (2009, s. 340) popisuje vnímání, nebo-li percepci, jako: „*proces získávání a zpracování podnětů z okolního i vnitřního světa daného člověka*“. Vnímání se skládá z několika základních částí: přijímání a vnímání podnětů, porovnávání informací s dosavadními zkušenostmi, udělení významu, redukce podnětů, kódování informací, volba reakce a uskutečnění reakce.

Průcha (2009) uvádí pět základních druhů vnímání: zrakové, sluchové, čichové, chuťové a hmatové, jedná se tedy o smyslové vnímání. Vnímání je závislé nejen na smyslech člověka, ale i na jeho kognitivních a motivačních procesech. Vliv na něj má i sociální prostředí. Vývoj vnímání probíhá již před narozením a dále se rozvíjí postupným zráním dítěte, zprostředkováním poznatků od jiných lidí a vlastním výcvikem.

Jak píše Kořátková (2014, s. 24), „*poznávání světa a rozvoj osobnosti předškolního dítěte se uskutečňuje především prostřednictvím jeho smyslu*“. Do šesti let věku dítěte je smyslový rozvoj dominující v jeho výchově.

Dítě v tomto období získává první poznatky o světě. Využívá k tomu poznávací procesy, které se postupně vyvíjí. Podle Vágnerové (2012) je poznávání zaměřeno na nejbližší svět kolem dítěte a na pravidla, která v něm platí. Tyto poznatky čerpá z každodenních situací v rodině nebo v prostředí mateřské školy. Děti mohou využívat svou bujnou fantazii a zapojovat ji do svých představ o světě.

Kolář (2012) píše o kognitivních procesech jako o procesech, které člověku zprostředkovávají informace z vnějšího i vnitřního prostředí. Člověk získané informace následně hodnotí a zpracovává. Poznávání je proces, skládající se ze dvou složek, jimiž podle Koláře (2012, s. 104) jsou: „*Bezprostřední smyslové poznání a zprostředkované rozumové poznání*“. Výsledkem bezprostředního smyslového poznání, nebo-li vnímání, je „*názorný obraz skutečnosti*“. „*Zprostředkované rozumové poznání, nebo-li myšlení a řeč,*

znamená, že skutečnost poznáváme na základě zobecněných nebo odvozených vztahů mezi jevy“ (Kolář, 2014, s. 104). Představy a obrazotvornost, jinými slovy fantazie, jsou přechodem mezi smyslovým a racionálním poznáním. Poznávací procesy, mezi které patří paměť, myšlení, představivost a fantazie se navzájem propojují a utváří tak ucelený komplex.

Langmeier (2006) uvádí, že dítě v šesti letech začíná svět chápat realističtěji a je méně závislé na svých potřebách a přáních.

1.1.1 Sluchové vnímání

Bednářová (2011), ze které v této kapitole budu čerpat, uvádí, že sluch je jedním z prostředků komunikace a významně ovlivňuje vývoj řeči a abstraktního myšlení. Výraznější rozlišování zvuků probíhá v předškolním období. Zkvalitňuje se vnímání zvuků, na které se dítě má soustředit a na jejich odlišení od ostatních ruchů z okolního prostředí. Tomuto procesu se říká vnímání figury a pozadí.

Tomášková (2015) uvádí další významy sluchu pro lidský život a to, že sluch slouží jako prostředek pro dobrou orientaci v prostoru a že rozvíjí logické myšlení dětí.

Záměrné naslouchání u dětí rozvíjíme, pokud se dítě více koncentruje na požadované sluchové vjemy. Schopnost naslouchání a postupného rozlišování zvuků z okolí úzce souvisí se sluchovou diferenciací. Dítě naslouchá i říkadlům a písním. „*Okolo třetího roku věku by dítě mělo být schopno vyslechnout krátký příběh s jednoduchým dějem*“ (Bednářová, 2011, s. 40). Než dítě nastoupí do základní školy, by mělo umět vyslechnout pohádku nebo příběh.

Nejdříve dítě vnímá větu jen jako celek, který nese a předává informaci, daný podnět. Až po čtvrtém roce života je dítě schopné rozlišit jednotlivá slova ve větě. V případě, že s dítětem někdo rytmizuje, učí ho říkadla nebo rozpočítadla, je schopno rozložit slova na jednotlivé slabiky. To znamená, že se dítě postupně učí analýze a syntéze. Kolem pěti let dítě rozezná jednotlivé hlásky ve slově. Nejdříve si dítě uvědomuje první hlásku slova, pokračuje koncovou hláskou a končí hláskou uprostřed slova, což je pro dítě dlouhodobější a komplikovanější záležitost.

Sluchová diferenciacie, nebo-li rozlišování, souvisí se správnou výslovností. Aby dítě správně vyslovovalo, musí rozlišit jednotlivé hlásky. Diferenciacie jednotlivých hlásek je důležitá pro následné psaní a čtení v základní škole.

Sluchová paměť je pro učení se v předškolním věku velice důležitá pro zachycení, zpracování a uchování informací, kterou zachytíme sluchovou cestou.

Při oslabení sluchového vnímání dochází ve školním věku také k potížím při čtení, které se například projevují obtížným spojováním písmen do slabik a slabik do slov. Dítě má v takovém případě problémy v předčítání nahlas a při tichém čtení bez sluchové opory, domýšlí si slova a nepřesně čte. Díky těmto potížím je dítě vysílené a málo pozorné, a tudíž hůře vnímá obsah čteného textu.

1.1.2 Zrakové vnímání

Zrak je nejvíce používaný ze všech smyslů. Díky němu přijímáme nejvíce informací ze svého okolí. Slouží nám k poznávání světa a je jedním z prostředků komunikace.

Bednářová (2011) uvádí, že v předškolním období se dítě začíná zlepšovat ve vnímání polohy předmětů v prostoru. Jako první je dítě schopno odlišit horno-dolní postavení předmětů. Díky zkušenostem dítěte později rozliší i pravo-levé postavení předmětů. Děti získávají zkušenosti a znalosti díky pozorování okolního světa. Pozorováním si dítě ověřuje charakteristiky určitých předmětů, například jejich polohu, která je u některých předmětů stálá.

Tato autorka dále uvádí, že zraková diferenciacie se pojí s konstantností vnímání, se schopností třídění, rozlišení celku a jeho částí, polohou předmětu apod. K porovnávání a rozlišování předmětů mezi sebou je zapotřebí si uvědomit shodné a neshodné prvky. Pro schopnost zrakového rozlišování je potřebné, aby dítě mělo zkušenosti s prostorovým uspořádáním objektů.

Tří- až čtyřleté dítě vnímá tvary podle věcí, které zná, kruh není kruh, ale míč nebo hlava. V předškolním období vývoje dítěte se schopnost vnímání tvarů zpřesňuje.

Vnímání předškolního dítěte je zaměřeno převážně na celek, než na jeho části. Vnímání celku je prvotní, pak se přechází k vnímání jeho částí a detailů. Sledování vývoje vnímání celků a jeho částí je důležité pro rozvoj zrakové analýzy a syntézy.

Bednářová (2011) dále uvádí, že pro budoucí učení čtení je potřeba dítě již od jeho raného věku připravit na pravidelnost očních pohybů odshora dolů a zleva doprava a na pravidelný posun očí po řádku, čemuž můžeme napomoci ukazováním prstu.

Při oslabení zrakového vnímání dochází ve školním věku k obtížnému vnímání abstraktních symbolů, kterými jsou také písmena, což může zhoršit schopnost čtení.

Některé děti v předškolním věku jeví zájem o znalost a psaní písmen. Zkoušejí se samy podepsat. Podpis je často psán jako celek, jako obrázek. Stává se, že jsou písmena napsána zrcadlově, což může souviset s nezralostí zrakového vnímání dítěte a mělo by se začít s procvičováním zrakového rozlišování, nebo je to způsobené nezkušeností dítěte s tvary a polohou písmen.

1.1.3 Vnímání prostoru

„Pomocí zrakových, sluchových, pohybových, hmatových vjemů a jejich kognitivního zpracování si utváříme představu o prostoru kolem nás a jeho uspořádání“ (Bednářová, 2011, s. 21). Tento proces utváření a pojmenování prostorových vztahů je dlouhodobý.

Podle Vágnerové (2012) je egocentrická perspektiva charakteristická pro pochopení prostoru. Dětem v předškolním věku dělá problém odhadovat prostorové vztahy mezi předměty. Při porovnávání vzdálenosti mezi dvěma předměty se dětem bude vzdálenost jevit menší, pokud je prostor mezi předměty něčím vyplněn.

Základem pro utváření představ o prostoru a pro pojmenování prostorových vztahů je senzomotorické vnímání. Dítě nejprve rozumí pojům nahoře a dole, později si osvojí pojmy vředu a vzadu a jako poslední, okolo pátého roku dítě diferencuje pojmy vpravo a vlevo. Až po porozumění jednotlivým pojmům dítě dané pojmy zařadí do svého aktivního slovníku.

Bednářová (2011, s. 21) uvádí, že *„představy o prostoru zahrnují kromě vnímání prostoru vymezeného třemi osami (horno-dolní, předo-zadní a pravo-levou), také odhad a zapamatování si vzdáleností, porovnávání velikostí objektů mezi sebou, vnímání celku a jeho částí, vzájemný poměr velikostí jednotlivých částí a celků a jejich uspořádání (to velice souvisí s vnímáním času)“*. Pojmy první a poslední nelze odloučit od vnímání času a časové posloupnosti. Vnímání celku a jeho částí je propojeno s rozvojem zrakové analýzy a syntézy (Bednářová, 2011).

Vágnerová (2012) také uvádí, že vnímání polohy objektů vpravo a vlevo se z pozice pozorovatele mění, protože není přesně fixovaná ve vztahu k vnímaným předmětům. „*Při otočení se o 180 stupňů se dítěti vše jeví opačně, co bylo vpravo je nyní vlevo a naopak*“ (Vágnerová, 2012, s. 192). Určování laterální polohy se lepší s dozráváním lateralizace mozku.

Bednářová (2011, s. 21) dále píše, že „*vnímání prostoru, zpracování a zapamatování si prostorových vztahů má významný přínos pro orientaci v prostředí, ve kterém dítě žije, přizpůsobení se prostředí a jeho účelné využití*“.

1.1.4 Vnímání času

Vágnerová (2012) píše, že porozumění času se u dětí rozvíjí pomalu. „*Předškolní dítě ví, co znamená dříve a později, ví, jaký je rozdíl mezi před a po a rozliší delší a kratší dobu*“ (Vágnerová, 2012, s. 192). Ke členění času dětem často slouží dny v týdnu, náročnější je časové určení měsíce nebo celá roční období, kterým děti rozumí pouze díky obsahu těchto pojmů a že je dokážou vyjmenovat, ale tyto pojmy podle Vágnerové (2012) ve svých úvahách nepoužívají.

Vzhledem ke stále trvajícím „*egocentrismu a názornému konkretismu poznávacích procesů dítě měří čas prostřednictvím určitých událostí a opakujících se jevů, které jsou pro dítě subjektivně významné*“ (Vágnerová, 2012, s. 192).

Vágnerová (2012) dále píše, že dítě v předškolním věku je schopné chápat délku trvání i pořadí událostí, tak jak šly za sebou. „*V pěti letech dítě chápe souvislosti mezi počátkem, koncem a celkovým trváním nějakého dění*“ (Vágnerová, 2012, s. 193). Ve čtyřech letech dochází u dítěte k základnímu porozumění vztahu mezi minulostí, přítomností a budoucností. Dítě by mělo pochopit, že minulé události mohou mít vliv na následující události, ale ne opačně a také by se mělo umět orientovat v základních časových pojmech, které jsou „před“ a „po“.

Aby dítě mohlo uvažovat o tom, co se teprve stane, mělo by být schopné využívat svých zkušeností s průběhem různých událostí a mělo by být schopné utvářet představy o tom, jak může určité dění dále pokračovat. Vágnerová (2012) tím chce říct, že je náročnější uvažovat o budoucím dění než se orientovat v minulosti. „*Tato schopnost uvažovat o minulých a budoucích událostech se rozvíjí mezi 4. a 5. rokem*“ (Vágnerová, 2012, s. 193).

Dítě se v tomto případě má dokázat odpoutat od přítomnosti a být schopné uvažovat o různých událostech z jiného pohledu než tady a teď, což představuje úhel pohledu, ze kterého se dětské úvahy často odvíjejí, tzn. prezentismus, kdy se dítě soustředí především na přítomnost, na to co se právě děje (Vágnerová, 2012). „*Starší předškolní děti již dokážou ve svých úvahách zkoordinovat všechny tři základní roviny, tedy co bylo, co je nyní a co bude potom*“ (Vágnerová, 2012, s. 194). Zároveň se tato schopnost promítá i do rozvoje řeči, kdy děti začínají používat minulý a budoucí čas ve svém mluveném projevu.

1.1.5 Fantazie

Jak píše Langmeier (2006, s. 92), „*již ve třech letech dítě ví, že imaginární věci mají jiné vlastnosti než věci reálné*“. Skutečnost má oproti představivosti fyzické rysy. Imaginární předměty je možné našim myšlením měnit, ale skutečné věci myšlením změnit nelze. Když tříletému dítěti položíme otázky: Který míč můžeme vzít do ruky – míč ležící na stole, míč schovaný v krabici nebo vymyšlený míč? A který míč můžeme změnit na autíčko?, zvládne na ně správně odpovědět.

Podle Vágnerové (2012) předškolní děti mnoha věcem nerozumí, a proto si nedokážou realitu správně vyložit. Když se jim realita zdá nesrozumitelná, vysvětlí si ji dle svých možností, případně jak se jim to hodí a líbí. Děti potřebují mít pocit jistoty a bezpečí, aby pro ně byl svět poznatelný a mohly se v něm orientovat, a proto si realitu upravují ke svému obrazu. Někdy si skutečnost upraví k obrazu svému, protože realita je pro ně emočně nepřijatelná. Děti předškolního věku potřebují, aby pro ně byla realita srozumitelná a přijatelná a aby toho dosáhly, interpretují si skutečnost po svém. Stejný důvod děti vede k tzv. konfabulacím, což jsou nepravé a neúmyslné lži. Kombinace skutečných dětských vzpomínek s fantazijními představami je ovlivněna nezralostí, aktuálními potřebami dítěte a jeho citovým naladěním. Pro děti jsou konfabulace skutečností a jsou přesvědčeny o tom, že je jejich sdělení zcela pravdivé. Někdy ve vyprávění dětí nelze obě složky odlišit. Podle slov Vágnerové (2012, s. 185) „*má fantazie v tomto věku harmonizující význam a je důležitá pro citovou a rozumovou rovnováhu ve vnímání dítěte*“. Je přirozené, že děti mají tendenci si občas skutečnost přizpůsobit svým očekáváním, přáním a potřebám.

Ve věku tří let se již ve hře vyskytuje hra symbolická, zvaná také hra jen jako. Taková hra od dítěte vyžaduje, aby si to, na co si bude hrát, nejdříve představilo (Langmeier,

2006). Jedna věc zastupuje jinou věc, například krabice představuje domeček, kostka představuje auto (Bednářová, 2011). Symbolická hra podle Vágnerové (2012, s. 189) „slouží dítěti jako prostředek, s jehož pomocí se vyrovnává s realitou, která je pro něj nějakým způsobem zatěžující. Dítěti je umožněno symbolicky uspokojit jeho přání, která ve skutečnosti nelze splnit“. Dítě je nuceno se přizpůsobovat požadavkům a pravidlům okolního světa, ačkoli mu někdy ani nerozumí. Symbolická hra dítěti umožňuje chovat se dle svých aktuálních představ a přání a tak si přizpůsobit realitu, na určitý čas, svému pohledu a potřebám. Dítě má ve hře svobodu a může se ve hře vypořádat s problémovou situací ze skutečného světa, podle svého. Například si ve hře přehraje situaci, kterou nepochopilo, nebo se ho emočně dotkla a může, alespoň ve hře, najít vhodné řešení. Vágnerová (2012) uvádí příklad, že dítě prostřednictvím tohoto typu hry může zvládnout svůj strach ze psů tak, že ve hře psi dítě poslouchají a není důvod se jich bát.

1.1.6 Paměť

Paměťové schopnosti se rozvíjí v závislosti na zrání mozkových struktur a na možnostech, jak tyto předpoklady rozvíjet. „Paměť se vyvíjí s ostatními kognitivními schopnostmi a pomáhá jejich rozvoji“ (Vágnerová, 2012, s. 202). Vývoj myšlení napomáhá kvalitněji zpracovat, a lépe uchovat informace. Způsob uvažování dítěte a jeho priority důležitosti dané věci mají vliv na zapamatování informace. V předškolním věku se zlepšuje krátkodobá i dlouhodobá paměť.

Podle Vágnerové (2012) se paměť skládá z komplexu specifických schopností, které jsou na sobě relativně nezávislé. Uvádí 3 druhy paměti, z nichž některé dále člení:

- 1) Explicitní sémantická paměť
- 2) Explicitní epizodická paměť – Autobiografická paměť
- 3) Implicitní, procedurální paměť – Metapaměť

Explicitní sémantická paměť se projevuje v předškolním věku zvýšením kapacity paměti a rychlostí zpracování informací. Dále se zlepšuje kvalita paměti a délka udržení zapamatovaných informací v paměti. Je to pozitivně podporováno specifickou stimulací, například paměťovými hrami. Děti v předškolním věku si pamatují více detailů, různé souvislosti a vztahy mezi informacemi. Souvisí to se změnou zpracovávání informací.

Sémantická paměť se zlepšuje díky selektivnímu zaměření pozornosti. Tato schopnost se rozvíjí mezi čtvrtým a šestým rokem.

V předškolním věku roste množství zapamatovaných informací a i jejich smysluplné propojení souvislostmi a vztahy. Ročně narůstá rychlost zpracování informací u takto starých dětí asi o 15-20%.

Paměťové strategie jsou způsoby, pomocí nichž si lépe zapamatováváme a uchováváme informace. „*V předškolním věku je jejich rozvoj dost omezený*“ (Vágnerová, 2012, s. 203). Ani děti před vstupem do základní školy, neví o možnostech, které by jim pomohly zlepšit zapamatování informací. Děti v tomto věku si věci pamatují, aniž by si to uvědomovaly nebo to plánovaly. S pomocí dospělého člověka děti dokážou použít jednoduché strategie, například „*ukazování, pojmenování nebo opakování*“ (Vágnerová, 2012, s. 204). Předškolní děti, si lépe pamatují to, co souviselo s nějakou činností.

Explicitní epizodická paměť pomáhá se zapamatováním různých události tak, že si je v hlavě „*zpracujeme jako krátký příběh, který má svou podstatu, své časové a kontextuální souvislosti, v jaké době se události odehrály, aby jednotlivé události na sebe následovaly*“ (Vágnerová, 2012, s. 204). Dosažená úroveň našeho uvažování, nese velký význam pro rozvoj tohoto druhu paměti. V úvahu se bere i rozvoj řeči dítěte, musí být totiž schopno vyprávět svůj příběh verbálně, tzn., že „*vývoj jazykových schopností dítěte jde ruku v ruce s rozvojem epizodické paměti*“ (Vágnerová, 2012, s. 204). Vyprávění se využívá ke sdělení zážitků dětí a díky verbalizaci se snáze uchová v paměti. Vyprávění rodičů, ale i učitelek v mateřské škole, které Vágnerová (2012) přímo nezmiňuje, dětem slouží jako vzor pro jejich vlastní sdělení. Aby dítě příběhu rozumělo, rodiče nebo učitelky mateřských škol mu pokládají otázky, které se vztahují k danému příběhu. Díky otázkám si dítě uvědomuje, co je důležité, jak mají jít informace za sebou, aby dal příběh smysl. Vyprávění se tak stává celistvější.

„*Schopnost vzpomenout si na to, co se odehrálo, kdy a jak se to odehrálo, se rychle rozvíjí mezi 4. a 6. rokem*“ (Vágnerová, 2012, s. 205). Dítě předškolního věku interpretuje události podle svého a vytváří si o události vlastní pojetí. Když o dané události vypráví, postupuje podle jeho individuálního pojetí, které si o události utvořilo. Do vzpomínek se prolínají aktuální zájmy a preference dítěte, to co dítě v dobu události zajímalo, si zapamatuje nejnáz. Vzpomínky předškolních dětí bývají nepřesné, je to způsobené tím,

že když své vzpomínky někomu vypráví, říkají to, co si opravdu zapamatovaly i to, co si doplnily. Děti v tomto věku jsou značně ovlivnitelné názory jiných lidí, a proto se jejich vzpomínky mění. Mimo jiné hodně zapomínají. Také je pro ně obtížné rozlišit realitu a vlastní fantazii, což se projevuje na výsledném vyprávění události.

Epizodická paměť se neskládá jen z jednoho zážitku, ale je „*ovlivněna předchozími zkušenostmi a poznatky, které dítě o podobných událostech získalo*“ (Vágnerová, 2012, s. 206). Aby dítě mohlo událost interpretovat a zařadit událost do vzpomínek, je důležitý scénář, jinak řečeno, musí znát typ situace (př. požár). Jednotlivé zážitky děti posuzují podle kontextu, který je dán příslušným scénářem. Pro děti to zjednodušuje zapamatování i vybavení události. Scénář je pro děti oporou, kterou využívají pro zpracování vlastních vzpomínek, zážitků a zkušeností, příběhů jiných lidí nebo i pohádek. „*U vyprávění příběhu tříleté děti opomíjejí cíl chování hlavní osoby i její úmysly a pocity, avšak do příběhu zapojí nepodstatné detaily, které se k hlavnímu dění vůbec nevztahují*“ (Vágnerová, 2012, s. 206). Čtyřleté děti už více respektují důležité aspekty děje, ale i ony se od podstaty příběhu často odchyľují. Až děti v pěti letech dokážou udržet základní osnovu příběhu, ale jen v případě, má-li příběh jednoduchý děj.

K explicitní epizodické paměti Vágnerová (2012) dále začleňuje **autobiografickou paměť**, jejímž úkolem je zpracovat a uchovat vzpomínky na události, které dítě samo prožilo. „*Pomáhá k vytvoření určitého pojetí vlastní osoby*“ (Vágnerová, 2012, s. 206). Rozvíjí se až od chvíle, kdy dítě začne chápat, že jeho vzpomínky a zkušenosti, jsou jen jeho a nikoho dalšího, že všichni máme své vlastní vzpomínky, které se mohou lišit různým pohledem na stejnou situaci. Dítě musí pochopit, že vzpomínky jsou obrazy minulých událostí a že dítě se těchto událostí samo účastnilo. Aby se autobiografická paměť mohla rozvíjet, je potřeba, „*aby dítě bylo schopno si zapamatovat sebe sama v různých podobách a situacích a aby jednotlivé podoby sebe sama dokázalo propojit do jednoho celku*“ (Vágnerová, 2012, s. 206). Vágnerová (2012) uvádí, že se autobiografická paměť objevuje na konci čtvrtého roku života. Již před čtvrtým rokem se vytvářejí první trvalejší vzpomínky, ale mohou být útržkovité a bývá jich málo.

„*Dítě si vytváří příběhy o osobních významných událostech ze svého života, které následně sdílí s ostatními ze svého okolí*“ (Vágnerová, 2012, s. 207). Proto Vágnerová (2012) tvrdí, že je ve své podstatě tento typ paměti sociální. Příběhy se rozvíjí při setkávání se s blízkými lidmi. Důležité je právě sdílení vzpomínek mezi sebou navzájem.

„Zapamatování takových událostí má nejen kognitivní význam, ale má i sociální a emoční hodnotu pro všechny zúčastněné“ (Vágnerová, 2012, s. 207). Dítě si utváří vlastní sebepojetí díky vzpomínkám, ve kterých samo hrálo nějakou roli.

Implicitní, procedurální paměť, nebo-li „neuvědomované zapamatování si různých činností a poznatků, které jsou součástí běžného života, například zacházení s příborem nebo jízda na tříkolce“ (Vágnerová, 2012, s. 207). Rozvíjí se od raného věku plynule, bez větších nápadností a kvalitativních změn. Implicitní paměť v sobě zahrnuje základní orientační schopnost odlišovat známé od neznámého, tzv. percepční a konceptuální priming. Implicitní paměť uplatňujeme během každodenních situací. Děti se učí pozorováním ostatních lidí a také vlivem zpětné vazby, tj. vlivem výsledku určité činnosti.

K implicitní procedurální paměti Vágnerová (2012, s. 208) dále začleňuje **metapaměť**, která v sobě „zahrnuje veškeré znalosti o fungování paměti, té obecné i své vlastní. V předškolním věku se moc nerozvíjí“.

Pětileté děti vědí, že v paměti se uchovávají informace, které člověk někdy předtím získal a už je měl, a není to něco, co se jen tak objeví.

Šestileté děti již rozliší vzpomínky na to, co se stalo a co je výplodem jejich fantazie.

Děti staršího předškolního věku ví, že je náročnější si zapamatovat větší množství položek a že je snazší si zapamatovat známé informace oproti novým a také ví, že se s plynutím času více zapomíná. Nepamatují si ale, že něco samy zapomněly. Mají představu, že si toho pamatují víc, než si ve skutečnosti pamatují a než je možné. Nedovedou popsat, kolik si toho skutečně pamatují.

1.1.7 Řeč

Vágnerová (2012, s. 214) označuje řeč jako „zdroj poznávání“. Děti ke zjištění souvislostí a vztahů příčiny a následku pokládají otázky typu proč a jak. Tzv. egocentrická řeč je významnou složkou rozvoje poznávacích procesů. Egocentrická řeč je určena jen své vlastní osobě a souvisí s proměnou myšlení. „Jedná se o řeč určenou pro sebe sama a má jiný obsah i formu než verbální sdělení určené pro komunikaci s druhou osobou“ (Vágnerová, 2012, s. 215). „Egocentrická řeč nepotřebuje posluchače. Dítě si povídá samo pro sebe“ (Vágnerová, 2012, s. 216).

Bednářová (2011) uvádí, že zrakové podněty mají vliv na rozvoj řečových schopností a podněcují ke zvukovým projevům, nebo-li vokalizaci. Dítě reaguje většinou hlasem, pokud vidí známou osobu nebo hračku. Pozoruje pohyby mluvidel, což je důležité pro naučení se artikulaci v období napodobivého žvatlání, a také pozoruje projevy neverbální komunikace. „*Dítě si slovo nejprve spojuje s daným předmětem a až poté si předmět vybaví prostřednictvím slova*“ (Bednářová, 2011, s. 28).

Vývoj řeči je ovlivněn sociálním prostředím, ve kterém dítě vyrůstá, jak uvádí Bednářová (2011). V rozvoji řeči má hlavní úlohu rodina: jaký výchovný styl praktikuje, podnětnost, mluvní vzory pro dítě. Dalším podněcovatelem rozvoje řeči jsou učitelky v mateřských školách, které Bednářová (2011) přímo neuvádí. „*Nevhodné výchovné styly (např. autoritativní nebo ochranitelský) nebo nedostatek podnětů mohou zpomalit vývoj řeči u dětí, ale i nadbytek stimulace a velký důraz na správnou výslovnost může ohrozit mluvní projev dítěte*“ (Bednářová, 2011, s. 28).

Bednářová (2011) řeč dělí na 4 jazykové roviny:

1. Foneticko-fonologická rovina se zabývá sluchovým rozlišováním hlásek a jejich výslovností.
2. Morfologicko-syntaktická rovina zkoumá užívání slovních druhů, tvarosloví a větosloví.
3. Lexikálně-sémantická rovina v sobě zahrnuje aktivní a pasivní slovní zásobu, porozumění řeči a vyjadřování.
4. Pragmatická rovina pozoruje užití řeči v praxi.

Je nezbytné doplnit i názor Langmeiera (2006, s. 88), který tvrdí, že „*řeč tříletého dítěte je značně nedokonalá, časté je nahrazování hlásek jinými hláskami nebo jsou vyslovovány nesprávně*“. „*Kolem třetího roku věku u dětí roste zájem o mluvenou řeč. Tři- až čtyřleté dítě dokáže vydržet až delší dobu naslouchat krátkým povídkám*“. Mezi čtvrtým a pátým rokem dítěte ve většině případů vymizí dětská „patlavost“ a dítě již před vstupem do základní školy mluví téměř správně. S vývojem řeči se zvětšuje množství poznatků o sobě a o okolním světě.

1.1.8 Myšlení

Mezi způsoby uvažování Vágnerová (2012) řadí: egocentrický, induktivní, kauzální a deduktivní.

Egocentrický způsob uvažování dítě používá, považuje-li určité objekty za atraktivní a které mají uspokojit jeho aktuální potřeby. Dítě chápe svůj způsob uvažování jako správný a přesný, ačkoli tomu tak nemusí být.

Induktivní způsob uvažování „je založený na podobnosti a slouží k dosažení obecněji platných poznatků na základě jednotlivých informací, které dítě zpracovává a srovnává“ (Vágnerová, 2012, s. 181). Princip klasifikace a třídění, kdy jsou objekty řazeny do různých kategorií.

Kauzální způsob uvažování pomáhá v porozumění podstatě jednotlivých kategorií a jejich zapamatování tím, že při něm dítě poznává příčinné souvislosti a vztahy jednotlivých kategorií.

Deduktivní způsob uvažování děti v předškolním věku nezvládají odlišit od induktivního uvažování, protože se příliš poutají na vnější podobnost a z toho usuzují, že dané znaky mají jen ty předměty nebo objekty, které stejně nebo podobně vypadají.

1.2 Psychologické aspekty dětského čtenářství

Chaloupka (1982) píše, že když se zabýváme úvahami o dětském čtenářství a jeho proměnách, dovede nás to k zamyšlení se nad proměnami psychických činností dítěte. Mukařovský (In Chaloupka, 1982) přinesl myšlenku, že je vztah mezi dítětem, které ke knize přichází s vlastním záměrem a očekáváními a mezi knihou, která má na dítě nějakým způsobem působit. Záměr dítěte a záměr knihy se mohou lišit. Chaloupka (1982, s. 34) píše, že „nelze izolovat psychickou stránku proměn dětského čtenářství od působení literatury samotné“. „K cílevědomému působení na rozvoj dětského čtenářství, podle Chaloupky (1982, s. 34) dochází zejména při školní literární výchově“. „Psychologický zájem o dětskou četbu a psychické činnosti, ke kterým u dítěte při četbě nebo po ní dochází, ale také o vliv četby na změny psychických kvalit dítěte je motivován bez specifik

literárních aspektů, tzn., že psychologa nebude zajímat, jaká literatura je pro rozvoj čtenářství v danou dobu optimální, jak se má dětské čtenářství utvářet, rozvíjet a aktivizovat“ (Chaloupka, 1982, s. 35). Chaloupka (1982, s. 36) uvádí, že *„dítě ve své četbě realizuje své vlastní psychické potřeby a četba působí na utváření psychiky a sociálního včlenění dítěte“*. Pro psychologa je čtenářství pouze jednou z mnoha možností psychické realizace dítěte. V sociální psychologii můžeme nalézt hned několik mechanismů, které souvisí s rozvojem dětského čtenářství. Mezi ně patří např. nápodoba, identifikace, přijetí nebo odmítnutí vzoru, sebepojetí osobnosti dítěte v konfrontaci s literárním modelem a další. Nápodoba literárního vzoru je specifickým příkladem realizace obecně platných mechanismů nápodoby, které hrají významnou roli v socializačním procesu dítěte.

Během psychologického zkoumání dětského čtenářství se zohledňuje: zamyšlení se nad textem, citové prožívání čteného textu, následné vybavování si dojmů, pocitů a zážitků z četby. Záleží přitom na individualitě každého čtenáře/posluchače, jak dítě vnímá okolní svět a jak ho interpretuje. Díky těmto poznatkům se dá poznat, jak dítě přijímá podněty uložené v literárním díle. Chaloupka (1982, s. 37) uvádí: *„Malé dítě nerozlišuje celek a část, ztotožňuje umělecké dílo se zobrazovanou realitou a chápe je v této fiktivnosti ve smyslu „jakobyskutečné“ reality“*.

Frey (In Chaloupka, 1982) se také věnoval dětskému čtenáři a kladl důraz na to, že kniha má mít vliv na dítě z hlediska rozumového, citového a mravně výchovného.

Bamberger (In Chaloupka, 1982) pracoval s otázkou, jak je čtenář psychicky připraven na vnímání literárního díla. Zkoumal, jak je čtenář vybaven pro danou literární tvorbu, která je pro něj nejčastěji nabízena a zda je pro něj adekvátní, což se dá zjistit a potvrdit nebo vyvrátit z psychologických, literárněvědných, hodnotových a z výchovně-pedagogických aspektů. Literární tvorba je následně dítěti předkládána v souvislosti s jeho dosaženou úrovní vývoje s tím, jak se má úroveň dítěte dále rozvíjet.

1.2.1 Pojmy vztahující se k dětskému čtenářství

Teorie dětského čtenářství by měla být integrována poznatky z oblastí, které jsou spjaté s pojetím dětské četby. Mezi ně patří: psychologie literatury, psychologie četby a psychologie čtenáře. Tyto oblasti bývají mezi sebou málo rozlišovány. Chaloupka (1982) tyto oblasti popisuje takto:

Psychologie literatury se zaměřuje na psychické jevy v literárním díle, na psychologické významy uložené v dílech.

Psychologie četby, nebo-li čtení, se více týká dětí, které již navštěvují základní školu a učí se číst. Zabývá se vnímáním tištěných znaků a jejich porozumění. Dále zkoumá různé problémy, které mohou při výuce čtení nastat, například rychlost čtení nebo chybné čtení.

Psychologie čtenáře se nejvíce ze zmíněných pojmů vztahuje k předškolnímu věku dítěte. Jejím zájmem je pozorovat proces četby, jaký vztah má čtenář ke knize, výběr knih, jak četba ovlivňuje čtenáře, typy čtenářů a jejich čtenářské zájmy. Dále sleduje jaké typy knih a důvody, proč je určité skupiny lidí čtou, jaký průběh má jejich četba a jak vnímají umělecké nebo literární dílo. Subjektem zkoumání psychologie čtenáře je interakce čtenáře s literaturou. Psychologie čtenáře řeší otázky, které jsou součástí i jiných vědních disciplín, jako jsou sociologie, literární vědy, estetika a teorie literární výchovy. Nejvíce se zaměřuje na změny, které kniha vyvolává ve čtenáři (Chaloupka, 1982). V mateřské škole se jedná o to, jak děti reagují na knihy vybírané a jim předkládané paní učitelkou.

Chaloupka (1982) dále uvádí pojem čtenářské preference. Jedná se o to, jaké knihy si dítě vybírá a k čemu inklinuje v určitém věku mezi citem a rozumem.

2 Zakotvení čtenářské pregramotnosti v RVP PV

Pojem „předškolní vzdělávání“ podle RVP PV (2017) v sobě zahrnuje výchovné i vzdělávací aspekty, jako jsou zajištění zdravého rozvoje a prospívání každého dítěte, jeho učení, socializace a společenská kultivace.

Na dítě se v průběhu jeho docházky do mateřské školy má působit motivačně k jeho dalšímu rozvoji a pomoci mu v chápání okolního světa. Dítě se seznamuje se světem a společností pozorováním, nasloucháním, vyprávěním a hrou. Proto musí být učitelka mateřské školy dítěti vhodným vzorem, od kterého dítě odpozoruje a dozví se o hodnotách a normách, které jsou naší společností uznávané a tolerované. K tomu se dobře využívá příběhů a pohádek, ve kterých se vhodnou formou dětem zprostředkuje, jak svět kolem něho může fungovat.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2017) klade důraz na vytvoření základů a zdokonalování klíčových kompetencí v předškolním věku, potřebných pro budoucí život dětí.

Uvádí se, že z poznatků lékařů, psychologů a učitelů je známo, že to, co si dítě osvojí v předškolním věku z podnětů okolního prostředí má trvalou hodnotu a tyto zkušenosti dítě prověřuje ve svém dalším vzdělávání a životě. Proto se klade velký důraz na to, aby čas prožitý v mateřské škole byl pro dítě radostný, aby dítě nasávalo a získávalo všechny možné podněty z okolí a aby dítě získalo dobrý start do života a dalšího vzdělávání.

Předškolní vzdělávání, jak uvádí RVP PV (2017) respektuje všechna vývojová specifika dětí, které mateřskou školu navštěvují. Mezi ně patří fyziologické, kognitivní, sociální a emocionální potřeby.

Učitel pro zajištění individuálního vzdělávání by měl pravidelně provádět pedagogickou diagnostiku. Ta spočívá především v pozorování, které vede k odhalení a uvědomění si individuálních potřeb a zájmů jednotlivých dětí. Pedagogická diagnostika a hlubší znalost dítěte dovoluje učiteli vhodně stimulovat a podporovat poznávání dítěte. Cílem předškolního vzdělávání je, aby každé dítě dosáhlo úspěchu, s ohledem na jeho možnosti, aby byl úspěch jeho okolím oceněn a dítě se tak cítilo úspěšné (RVP PV, 2017).

RVP PV předkládá, že se v mateřské škole dají skvěle využívat metody a formy práce prožitkového a kooperativního učení hrou, které spočívají na tom, co dítě přímo prožije. U dítěte je přitom podporována jeho zvědavost a potřeba objevovat, dítě během těchto činností pociťuje radost z učení a získávání nových poznatků, což vede k získávání zkušeností a následnému ovládnutí dalších dovedností.

Situační učení, které se též v mateřské škole uplatňuje, umožňuje dítěti maximálně využívat všech možností, které aktuální situace nabízí. To v sobě zahrnuje, že se dítě prostřednictvím dané situace učí dovednostem a poznatkům, přesně ve chvíli, kdy jej to zajímá a kdy potřebuje, aby mu vše dávalo smysl.

Dále RVP PV uvádí, že se na procesu učení u dítěte významně podílí jeho spontánní sociální učení, které je založené na principu přirozené nápodoby. Ve všech činnostech a situacích během dne v mateřské škole je nutné dítěti předkládat správný vzor chování a postoje, které jsou vhodné k přejímání a napodobování. K tomu lze napomoci i četbou knih, kde se vyskytují postavy s vhodným chováním a tím dítěti ukazují, co je správné a jak by se měly chovat.

Uplatňují se spontánní i řízené aktivity pro vzdělávání předškolních dětí. Tyto činnosti jsou vzájemně provázané a vyvážené. Během didakticky zaměřené činnosti, kterou učitel děti motivuje k učení, je zastoupeno spontánní i cílené vzdělávání. Například knihu dítě může využít k prohlížení v případě, kdy si ji samo svobodně a spontánně vybere a také ji může využít tehdy, je-li mu nabídnuta učitelkou k vyhledávání určitých informací v rámci aktuálního tématu.

Úkolem učitele je dítěti připravit vhodné činnosti, vytvořit pro něj podnětné prostředí a nabízet mu příležitosti k poznávání, přemýšlení, k chápání a porozumění svému okolí, čehož docílí tím, že bude dítěti průvodcem při poznávání a probudí v něm aktivní zájem a chuť dívat se kolem sebe, naslouchat a objevovat. K tomu všemu učitel může dítěti nabídnout knihy a využít je ke vzdělávání a poznávání okolního světa.

2.1 Klíčové kompetence předškolního dítěte

Klíčové kompetence představují výstupy, kterých by dítě mělo v předškolním období dosáhnout. Jedná se o jednu z kategorií cílů předškolního vzdělávání, mezi nimiž jsou i

rámcové cíle, dílčí cíle a dílčí výstupy (RVP PV, 2017). Vzdělávání v mateřské škole probíhá formou integrovaných bloků, které dítěti předkládají vzdělávací obsah v přirozených souvislostech, vazbách a vztazích. Dítěti je díky tomu poskytnuta široká škála aktivit a nabízí se mu tím hlubší prožitek. Jedná se o to, že dítě touto formou vzdělávání nezískává jen izolované poznatky nebo jednoduché dovednosti, ale zkušenost, kterou získá je komplexnější a dítě ji může snáze uchopit a prakticky využít v dalším životě. Tím získává skutečné poznatkové a činnostní výstupy, nebo-li kompetence.

Obecně jsou kompetence prezentovány jako: „*soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj a další uplatnění každého jedince*“ (RVP PV, 2017, s. 10).

Kompetence představují soubory činnostně zaměřených a následně prakticky využitelných výstupů, ty se propojují a vzájemně doplňují a postupně se stávají složitější a více využitelnější. Osvojování kompetencí je dlouhodobý a složitý proces, který začíná již v předškolním vzdělávání a následně pokračuje v základním a středním vzdělávání a postupně se dotváří v dalším průběhu života. Naplnění klíčových kompetencí je cílem veškerého vzdělávání, kterým dítě projde. Každá úroveň vzdělávání k tomuto cíli přispívá svým dílem a každá z nich je nakloněna k dalšímu rozvoji a zdokonalování klíčových kompetencí. Jeden z cílů vzdělávání na každé úrovni je stejný, a to vybavit každého jedince souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro něho dosažitelná.

Veškerý vzdělávací obsah, aktivity i činnosti, které v mateřské škole probíhají, by měly směřovat a přispívat k vytváření klíčových kompetencí u dětí. Soubor klíčových kompetencí slouží učitelům k tomu, aby měli jasnou představu o tom, kam mají směřovat a oč usilovat.

V RVP PV (2017) je uvedeno, že v předškolním věku se u dítěte vytváří základy klíčových kompetencí. Jsou na elementární úrovni a jsou nesmírně důležité pro přípravu dítěte k započatí systematického vzdělávání a zároveň pro jeho další životní etapy a celoživotní vzdělávání. Pokud jsou v předškolním období položeny základy klíčových kompetencí dobře a jsou dostatečné pro toto období, je předpokládán další příznivý rozvoj a vzdělávání dítěte.

V průběhu předškolního vzdělávání se za klíčové kompetence považují tyto:

- 1) Kompetence k učení;
- 2) Kompetence k řešení problémů;
- 3) Kompetence komunikativní;
- 4) Kompetence sociální a personální;
- 5) Kompetence činnostní a občanské (RVP PV, 2017).

Prostřednictvím práce s literaturou lze rozvinout všechny klíčové kompetence. Nejvíce však přispívá k rozvoji kompetence k učení, kompetence komunikativní a kompetence sociální a personální.

Pro kapitoly 2.1.1 až 2.1.5 je podkladem RVP PV 2017. V závorce je navrženo možné uplatnění, které se váže k tématu bakalářské práce.

2.1.1 Kompetence k učení

Pro dítě je z kompetencí k učení pro čtenářství důležité, aby zvládalo:

- soustředěně pozorovat, zkoumat a objevovat, všimnout si přitom souvislostí, experimentovat a používat jednoduché pojmy, znaky a symboly (projevuje se to například při prohlížení knih);
- získanou zkušenost využívat v praktických situacích a dalším učení (praktické situace lze srovnávat i s motivy převzatých z literatury);
- mít elementární poznatky o světě lidí, kultury, přírody i techniky, který dítě obklopuje (tyto poznatky může získávat z knih);
- klást otázky a hledat na ně odpovědi, aktivně si všimnout, co se kolem něho děje (odpovědi lze získávat v knihách);
- porozumět věcem, jevům a dějům, které kolem sebe vidí; poznávat, že se může mnohému naučit;
- vyvinout úsilí pro spontánní i vědomé učení, soustředit se na činnost a záměrně si zapamatovat; dobrat se k výsledkům (nalézt informace v knihách a začlenit je do vlastních aktivit);
- učit se s chutí a nadšením (lze toho dosáhnout uznáním vlastní volby knižní produkce, oceněním a vhodnou motivací).

2.1.2 Kompetence k řešení problémů

Pro dítě je z kompetencí k řešení problémů pro čtenářství důležité, aby zvládalo:

- všimnout si dění a problémů v jeho přímém okolí; pokud je dítě motivované k dalšímu řešení problémů a situací, je pro něj odměnou za jeho aktivní zájem pozitivní odezva;

- řešit problémy na základě jeho přímé zkušenosti způsobem pokusu a omylu, zkoušet, experimentovat, využívat svých dosavadních zkušeností; fantazii a představivost zapojovat k vymýšlení nových řešení problémů a situací; objevovat nové možnosti a varianty řešení (inspirovat se dítě může z různých knih);

- rozlišit řešení, která k cíli vedou a která ne a dokázat mezi nimi volit (lze využít i příklady z knih, názornější jsou ilustrované encyklopedie);

- nebát se udělat chybu (je možné toho docílit pozitivním oceněním, avšak ne jen za úspěch, ale i za snahu).

2.1.3 Kompetence komunikativní

Pro dítě je z kompetencí komunikativních pro čtenářství důležité, aby zvládalo:

- ovládat dovednosti, které předcházejí čtení a psaní (mezi ně patří například: rozlišení počáteční a koncové slabiky a hlásky ve slovech, přednes básně, znalost pohádek, stručné převyprávění děje, schopnost odpovídat na otázky, které se vztahují k textu z knihy, zájem o písmena, schopnost naslouchat čtenému nebo vyprávěnému příběhu a další);

- využívat informativní a komunikativní prostředky, se kterými je běžně v kontaktu (obsahově různé knihy, encyklopedie a jiné);

- ovládat řeč, dorozumívat se ve větách, samostatně vyjadřovat své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi, rozumět slyšenému, slovně reagovat a vést smysluplný rozhovor;

- vyjádřit a sdělit své prožitky, pocity a nálady různými prostředky (řečovými, výtvarnými, hudebními, dramatickými apod.);

- domluvit se gesty i slovy, rozlišit některé symboly a rozumět jejich významu i funkci (například číslice a písmena);

- komunikovat v běžných situacích bez zábran a ostychu s dětmi i dospělými (řeč se zlepšuje a zdokonaluje i poslechem předčítání z knih, ale pokud má předčítající vhodný mluvní vzor);

- průběžně rozšiřovat svou slovní zásobu a aktivně ji používat k dokonalejší komunikaci se svým okolím (slovní zásoba se obohacuje i díky častému předčítání, když je z obsahově různých knih).

2.1.4 Kompetence sociální a personální

Pro dítě je z kompetencí sociálních a personálních pro čtenářství důležité, aby zvládalo:

- samostatně se rozhodovat o svých činnostech a aktivitách, je schopné vytvořit si svůj názor a vyjádřit jej (dítě si samo zvolí, kterou knihu si bude prohlížet a může si zvolit i čas, během kterého bude knihu využívat);

- napodobit modely prosociálního chování a mezilidských vztahů, které nachází ve svém okolí (a z příběhů v knihách, které se mu nabízejí);

- chápat odlišnosti mezi lidmi a být k nim tolerantní (k tomu lze napomoci tím, že budeme dětem předkládat knihy s multikulturní tematikou a rozmanitostí, aby se mohly seznámit s různými kulturami, lidmi, zvyklostmi i vlastnostmi).

2.1.5 Kompetence činnostní a občanské

Pro dítě je z kompetencí činnostních a občanských pro čtenářství důležité, aby zvládalo:

- své činnosti a hry plánovat, organizovat, řídit a vyhodnocovat;

- chápat svou povinnost ve hře, práci i učení; k úkolům a povinnostem přistupovat opovědně, vážit si práce a úsilí druhých lidí (aby se umělo chovat hezky ke knihám a neničilo je, aby vědělo, že knihu někdo vyrobil, dal si s ní práci a že bychom si jí měli vážit);

- mít zájem o druhé a o to, co se kolem něj děje; být otevřené aktuálnímu dění;

- mít elementární představu o tom, co je v souladu se základními lidskými hodnotami a normami a co je s nimi v rozporu a podle toho se snažit chovat (v příbězích může poznat vhodné a nevhodné chování a jeho důsledky);

- spoluvytvářet pravidla společného soužití v mateřské škole mezi svými vrstevníky, rozumět jejich smyslu a chápat potřebu je zachovat (jak se vhodně chovat dítě může odposlouchat z předčítání z knih, je však důležité, aby se v knihách, které se dítěti předčítají, vyskytoval vhodný vzor chování);

- chápat, že všichni lidé mají stejnou hodnotu a že bychom se měli navzájem respektovat;

- uvědomit si, že jeho chování se podílí a ovlivňuje prostředí, ve kterém žije (pokud se bude chovat ke knihám hezky, vydrží a bude si je moci prohlížet i nadále a i někdo další, ale jestliže je bude ničit, nebude je mít k prohlížení ani k předčítání).

2.2 Vzdělávací obsah a jeho vzdělávací oblasti

Obsah předškolního vzdělávání je hlavní prostředkem pro vzdělávání dítěte v mateřské škole. Je formulován v podobě učiva a očekávaných výsledků tak, aby odpovídal specifikům předškolního vzdělávání, jeho integrované podobě a činnostní povaze. Učivo je uváděno v podobě nabídky činností.

Ačkoli je vzdělávací obsah v RVP PV (2017) členěn do pěti vzdělávacích oblastí, je zachované integrované pojetí, které respektuje přirozenou komplexnost osobnosti dítěte a jeho postupné začleňování se do životního a sociálního prostředí. Obsahy jednotlivých oblastí se prolínají, prostupují, ovlivňují a podmiňují a nelze, aby jedna byla bez ostatních. V praxi je nutné a nezbytné přirozeně propojovat jednotlivé oblasti mezi sebou. Učitel by se měl řídit tím, že čím bude propojení všech oblastí vzdělávání úplnější a dokonalejší, a to zároveň s podmínkami, za kterých vzdělávání probíhá, tím bude vzdělávání přirozenější, účinnější a hodnotnější.

Vzdělávací oblasti jsou založeny na základě přirozených interakcí a vztahů dítěte k sobě samému, k druhým lidem i k okolnímu světu. Jde o to, jak dítě do těchto vztahů vstupuje, v kterých vztazích žije, jak se v nich rozvíjí a vyrůstá, učí se a vzdělává.

Vzdělávací obsah je uspořádán do pěti vzdělávacích oblastí:

- 1) Dítě a jeho tělo;
- 2) Dítě a jeho psychika;

- 3) Dítě a ten druhý;
- 4) Dítě a společnost;
- 5) Dítě a svět.

Každá vzdělávací oblast obsahuje kategorie, které se vzájemně propojují, jsou to:

- dílčí cíle, které udávají, co by měl učitel u dítěte během jeho vzdělávání sledovat a podporovat;

- vzdělávací nabídka, která slouží jako prostředek pro vzdělávání je soubor praktických a intelektových činností a příležitostí, které vedou k naplňování cílů a aby děti dosahovaly očekávaných výstupů;

- očekávané výstupy, nebo-li dílčí výstupy vzdělávání, jsou to, co je pro děti v této úrovni vzdělávání dosažitelné; jedná se o propojení jednotlivých schopností, poznatků, dovedností kognitivních i praktických, postojů a hodnot, to co dítě může prakticky využít; dítě jich dosáhnout při ukončení předškolního vzdělávání nemusí, není to pro něj povinnost; každé dítě opouští mateřskou školu s dosaženou úrovní očekávaných výstupů v takové míře, která odpovídá jeho individuálním potřebám a možnostem;

- jsou ustanovena i možná rizika, která mohou ohrozit úspěch vzdělávacích záměrů; jejich cílem je upozornit učitele na to, čeho se mají vyvarovat.

Pro svou bakalářskou práci se více zaměřím na ty oblasti, které se soustřeďují na hlubší rozvíjení dětí prostřednictvím literatury pro děti. Jsou to vybrané podněty z oblasti psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální. Jedná se o oblasti Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět.

V závorce je navrženo možné řešení ve vztahu k tématu mé bakalářské práce.

- Stěžejní oblasti pro literaturu jsou:

1) Dítě a jeho psychika

Jedná se o oblast psychologickou. Záměrem učitele je u dítěte podporovat jeho duševní pohodu, psychickou zdatnost a odolnost dítěte, rozvíjet jeho intelekt, řeč a jazyk, poznávací procesy a funkce, jeho city a vůli. Je třeba se zaměřit i na rozvoj jeho sebepojetí

a sebenahlížení, jeho kreativity a sebevyjádření. Učitel by měl u dítěte stimulovat osvojování a rozvoj jeho vzdělávacích dovedností a dále ho povzbuzovat v následném rozvoji, poznávání a učení.

Pro literaturu je tato oblast stěžejní především v rozvoji řeči, představivosti a fantazie. Dále také pro značný rozvoj myšlenkových operací při práci s knihou, a protože příznivě ovlivňuje emoce dětí.

- Tato vzdělávací oblast je rozčleněna na tři podoblasti:
 - a) Jazyk a řeč;
 - b) Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace;
 - c) Sebepojetí, city a vůle.

a) Jazyk a řeč

- V této podoblasti je pro rozvoj čtenářské pregramotnosti důležité u dětí podporovat:
 - rozvíjení řečových schopností a jazykových dovedností receptivních, což jsou vnímání, naslouchání a porozumění, i produktivních, mezi které patří výslovnost, vytváření pojmů, mluvní projev a vyjadřování (z toho naslouchání je velmi přínosné pro rozvoj budoucího čtení, ale i pro pochopení textu);
 - rozvíjení komunikativních dovedností verbálních i neverbálních a kultivovaného projevu (například schopnost odpovídat na otázky, které souvisí s textem nebo s obrázkem);
 - osvojení si některých poznatků a dovedností, předcházejících čtení a psaní (schopnost naslouchat čtenému nebo vyprávěnému příběhu, rozlišení počáteční a koncové slabiky nebo hlásky ve slovech, přednes básně, znalost pohádek, stručné převyprávění děje, schopnost odpovídat na otázky, které se vztahují k textu z knihy, zájem o písmena a další), rozvoj zájmu o psanou podobu jazyka (pozná své jméno, když je napsané tiskacími písmeny) i další formy sdělení verbální i neverbální - výtvarné, hudební, pohybové, dramatické.
- Aby se dítě mohlo rozvíjet v čtenářské pregramotnosti, můžeme mu nabízet například tyto činnosti:

- artikulační, řečové, sluchové a rytmické hry, hry se slovy, slovní hádanky, vokální činnosti;

- společné diskuze, rozhovory, individuální i skupinová konverzace: vyprávění zážitků, příběhů, vyprávění podle skutečnosti i podle obrazového materiálu, podle vlastní fantazie, sdělování slyšeného druhým a jiné (například vyprávění děje příběhu z knihy);

- samostatný slovní projev na dané téma (i na určitou pohádku – převyprávění děje, odpovědi na kladené otázky);

- poslech čtených či vyprávěných pohádek a příběhů, sledování filmových a divadelních pohádek a příběhů;

- komentování zážitků a aktivit, vyřizování vzkazů a zpráv (dítě může komentovat i to, co slyší při předčítání z knihy nebo to, co vidí na obrázcích při prohlížení knih);

- vyprávění toho, co dítě slyšelo nebo toho, co zhlédlo (shrnutí podstatných informací);

- přednes, recitace, dramatizace, zpěv;

- grafické napodobování symbolů, tvarů, čísel, písmen (podpis dítěte, číslice);

- prohlížení a „čtení“ knih (schopnost prohlížení a „čtení“ knih zleva doprava, ukazování si prstem, kde se v knize nacházím, opatrné zacházení s knihou);

- činnosti a příležitosti, při kterých se děti seznamují s různými sdělovacími prostředky: noviny, časopisy, knihy, audiovizuální technika (zapojení různých sdělovacích prostředků do didakticky zaměřených činností a práce s nimi).

- Pokud je dítě vhodně vedeno, mělo by zvládat:

- pojmenovat většinu toho, čím je obklopeno;

- vyjadřovat samostatně a smysluplně své myšlenky, nápady, pocity, mínění a úsudky;

- vést rozhovor: naslouchat druhým, vyčkat, až druhý dokončí myšlenku, sledovat řečníka i obsah řečeného, ptát se na to, čemu nerozumí nebo co ho zajímá (rozvoj slovní zásoby);

- porozumět slyšenému: zachytit hlavní myšlenku příběhu, sledovat děj a zopakovat jej ve správném pořadí;

- formulovat otázky, odpovídat na ně, hodnotit slovní výkony, slovně reagovat;

- učit se nová slova a aktivně je používat; ptát se na slova, kterým nerozumí (rozvoj slovní zásoby);

- učit se nazpaměť krátké texty - reprodukovat říkanky, dětské básně, písničky, pohádky, zvládnout jednoduchou dramatickou úlohu a jiné;

- sledovat a vyprávět příběh, pohádku (je důležité dětem nečíst jen před spaním, ale i během dne, aby se mohly na poslech co nejvíce soustředit);

- popsat situaci: skutečnou nebo podle obrázku (orientace v ilustraci a na ploše stránky knihy);

- chápat slovní vtip, humor (schopnost empatie, vcítění se do postavy, slovní nadsázka, sledování a soustředění se na děj příběhu);

- sluchově rozlišit počáteční a koncové slabiky a hlásky ve slovech (dovednost předcházející čtení a psaní);

- sledovat očima zleva doprava (orientace v ploše stránky knihy, dovednost předcházející čtení a psaní);

- poznat některá písmena a číslice, případně slova (zájem o psanou podobu jazyka, dovednost předcházející čtení a psaní);

- poznat napsané své jméno (zájem o psanou podobu jazyka, dovednost předcházející čtení a psaní);

- projevovat zájem o knížky, soustředěně poslouchat četbu (schopnost koncentrace, naslouchání čtenému textu, zájem o mluvené slovo).

- Rizikové pro správný vývoj řeči může být:

- špatný jazykový vzor dospělého pro dítě (dítě si může osvojit nesprávné způsoby mluvního projevu; aby se tomu zamezilo, je třeba aby učitel před dětmi mluvil spisovným a slušným jazykem a aby vybíral ke čtení knihy, které používají vhodný jazyk);

- když je dítě málo motivováno a má málo příležitostí pro samostatný projev, ať už spontánní nebo řízený (dítě je potřeba motivovat, aby se slovně projevovalo);

- časově a obsahově nepřiměřené využívání audiovizuální, případně počítačové techniky; nevhodně nabízený program - nevhodná volba nebo časté a dlouhodobé sledování pořadů v televizi, videí apod. (je vhodné, aby v činnostech, které jsou pro děti nachystány, nepřevažovalo používání počítačové techniky nebo audiovizuální techniky nad využíváním knih a jiných sdělovacích prostředků jako jsou noviny nebo časopisy pro děti);

- omezený přístup ke knihám (volně nedostupná knihovnička pro děti, možnost brát si knihy pouze v určitou dobu a jiné);

- nedostatečná pozornost k rozvoji dovedností, které předchází čtení a psaní (učitel by se rozvoji těchto dovedností měl věnovat, aby dítě komplexně prospívalo a bylo dobře připravené pro jeho další vzdělávání).

b) Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace

- V této podoblasti je pro rozvoj čtenářské pregramotnosti důležité u dětí podporovat:

- rozvoj, zpřesňování a kultivaci smyslového vnímání (aby se dítě učilo vnímat pomocí všech svých smyslů a aby to dokázalo využít při práci s knihou);

- rozvoj paměti a pozornosti (lze rozvíjet pokládáním kontrolních otázek během čtení i po čtení, abychom zjistili, co si děti pamatují a abychom zajistili co největší soustředěnost dětí);

- rozvoj a kultivaci představivosti a fantazie (nechat dětem prostor pro jejich vlastní představy během čtení nevnucovat jim jedno správné řešení);

- rozvoj tvořivosti: tvořivého myšlení, řešení problémů, tvořivého sebevyjádření (můžeme se děti ptát, jak by situaci, která se v knize vyskytuje, řešily ony samy a děti mohou pozorovat různost řešení mezi ostatními dětmi);

- posilování přirozených poznávacích citů: zvědavosti, zájmu, radosti z objevování apod. (podporovat děti v samostatném vyhledávání informací z knih, pokud je to jejich vlastní iniciativa; dát jim najevo, že nám na jejich práci záleží);

- vytváření pozitivního vztahu k intelektuálním činnostem a k učení, podpora a rozvoj zájmu o učení (vhodnou a přiměřenou motivací děti vést k tomu, že učením sami sebe rozvíjíme a dodává nám pocit, že něco sami dokážeme);

- osvojení si elementárních poznatků o znakových systémech a jejich funkcích - abeceda, čísla (například podpis dětí nebo že se v knihách, které si děti volně prohlíží, vyskytuje i psaný text a ne jen obrázky);

- vytvoření základů pro práci s informacemi (jak vyhledat danou informaci v knize; může to být formou otázek a odpovědí před, během i po čtení nebo formou vyhledání informace v obrázkové knize či encyklopedii).

- Aby se dítě mohlo rozvíjet v čtenářské pregramotnosti, můžeme mu nabízet například tyto činnosti:

- přímé pozorování objektů a jevů v okolí dítěte a následný rozhovor o výsledcích pozorování (to, co dítě při pozorování objeví, může následně zkusit vyhledat v knihách);

- smyslové hry, činnosti zaměřené na rozvoj a cvičení postřehu a vnímání, zrakové a sluchové paměti, koncentrace pozornosti (vydržet u poslechu předčítání z knihy);

- námětové hry a činnosti (například hra na knihkupectví, na knihovnu a jiné);

- hry zaměřující se na podporu tvořivosti, představivosti, fantazie - kognitivní, imaginativní, výtvarné, konstruktivní, hudební, taneční nebo dramatické aktivity (nebo také literární aktivity, u nichž se u dětí také rozvíjí tvořivost, představivost a fantazie);

- řešení myšlenkových i praktických problémů, hledání různých možností a variant (porovnání dvou stejných pohádek od různých autorů, v čem se liší, co je stejné, jak by se to dalo ještě řešit apod.);

- hry a činnosti, které se zaměřují na cvičení různých forem paměti - mechanické, logické, obrazné, pojmové (co si děti ze čtení zapamatovaly nebo co si zapamatovaly z obrázků v knize);

- činnosti zaměřené na vytváření a chápání pojmů a osvojování poznatků - vysvětlování, objasňování, odpovědi na otázky, práce s knihou, s obrazovým materiálem, s médii a jiné;

- činnosti na poznávání jednoduchých obrazně znakových systémů - písmena, číslice, piktoagramy, značky, symboly, obrazce a jiné (na jaké písmeno nebo slabiku začíná jméno dětí, vyhledávání písmen ze jména dítěte v knize, výtvarně zpracované iniciály na začátku kapitol v knize; zapamatování si, na jaké straně jsme skončili při čtení);

- hry a praktické úkony, které u dětí procvičují orientaci v prostoru i rovině (najdi mi obrázek, který je uprostřed strany, dole vpravo atd.);

- činnosti, které dítě zasvětilo do časových pojmů a vztahů souvisejících s denním režimem, běžnými proměnami a vývojem a činnosti, které dítěti přiblíží přirozené časové i logické posloupnosti dějů, příběhů, událostí apod. (co se odehrálo v příběhu, například než přijel král na zámek; o čem jsme četli včera; zítra budeme číst ten a ten příběh; děj příběhu);

- Pokud je dítě vhodně vedeno, mělo by zvládat:

- vědomě užívat všechny smysly, záměrně pozorovat, postřehovat a všimnout si změněného, nového, chybějícího (co se v pohádce změnilo, jaká nová postava se v pohádce objevila);

- záměrně se soustředit na činnost a udržet pozornost (koncentrace během prohlížení knih i během předčítání z knih);

- poznat a pojmenovat většinu věcí, které ho obklopují (a pojmenovat co je na obrázku v knize nebo o čem se četlo);

- zaměřit se na to, co je důležité, odhadnout podstatné znaky a vlastnosti předmětů, jevů, postav z pohádek, nacházet společné znaky, podobu a rozdíl, charakteristické rysy předmětů, jevů či osob a vzájemné souvislosti a vztahy mezi nimi (porovnávání dvou a více postav z pohádek mezi sebou, jaké mají vlastnosti, v čem si jsou podobní, v čem se liší, v čem jsou stejní atd.);

- uvědomit si, že získávání nových informací je zajímavé (uvědomit si, že to, co se naučím, už mi nikdo z hlavy nevezme);

- využít získané zkušenosti k učení (hledání souvislostí, například vidím venku ptáka, dozvím se, že je to kos, že má černé peří a žlutý zobák, tak ho zkusím najít v knize a dozvědět se o něm něco více);

- orientovat se v prostoru a chápat prostorové vztahy - nahoře, dole, vpravo, vlevo, nad, mezi apod. (vyznat se na stránce v knize; vědět, že se čte zleva doprava);

- částečně se orientovat v čase a rozumět elementárním časovým pojmům - teď, dnes, včera, zítra, ráno, večer, roční období, rok (je to důležité i pro orientaci v linii příběhu, co se kdy odehrálo);

- učit se zpaměti krátké texty, záměrně si je zapamatovat a vybavit (říkadla, dětské básně, veršované pohádky);

- řešit problémy, úkoly, situace a myslet kreativně, hledat nová řešení;

- vyjadřovat svou představivost a fantazii při tvořivých aktivitách konstruktivních, výtvarných, hudebních, pohybových nebo dramatických a ve slovních výpovědích k těmto aktivitám (fantazie a představivost se objevuje i při práci s knihou nebo příběhem v ní a při následné diskuzi o nich; je možné vytvářet náměty pro vlastní dětské činnosti a hru).

- Rizikové pro správný rozvoj dítěte v této podoblasti může být:

- omezený prostor pro uplatnění vlastní fantazie a představivosti (dítěti není umožněno využívat a projevovat svou fantazii při práci s knihou, je naopak důležité dát prostor pro dětskou obrazotvornost a nechat je projevit se);

- převaha předávání hotových poznatků slovním poučováním a vysvětlováním bez názornosti (bez reálného předmětu nebo situace či bez obrázku) a s nedostatkem příležitostí k poznávacím činnostem založených na vlastních zkušenostech dětí (pokud je dítěti svět prezentován jen prostřednictvím knih a obrázků a není mu umožněno ho poznat i pomocí ostatních smyslů, je ochuzené o získávání vlastních přímých zkušeností, které by mohlo dále využívat a pracovat s nimi);

- zahlcování podněty a informacemi bez rozvíjení schopnosti s nimi samostatně pracovat (učitel by měl dítěti dát možnost k samostatnému zkoumání a objevování a ne mu informace předkládat pouze jako hotové, dítě k poznatkům má dojít svou cestou a svým tempem).

c) Sebepojetí, city a vůle

- V této podoblasti je pro rozvoj čtenářské pregramotnosti důležité u dětí podporovat:

- rozvoj schopnosti sebeovládání (ovládat své chování tak, abychom při prohlížení knih zamezili jejich ničení);

- rozvoj schopnosti citové vztahy vytvářet, rozvíjet je a své city plně prožívat (umožnit dětem dávat najevo jejich pocity během předčítání i prohlížení knih);

- rozvoj a kultivaci mravního a estetického vnímání, cítění a prožívání (rozvíjet u dětí vnímání toho, co je v knihách vhodné a co nikoli; volba oblíbených knih);

- získání schopnosti záměrně řídit své chování a ovlivňovat vlastní situaci (možnost svobodného výběru knihy k prohlížení; práce s příběhem v dalších činnostech a usměrňovat své chování);

- Aby se dítě mohlo rozvíjet v čtenářské pregramotnosti, můžeme mu nabízet například tyto činnosti:

- spontánní hra (během volné hry dát dětem možnost pracovat spontánně s knihou a s příběhy v ní; dítě může námět z příběhu zpracovávat ve svých hrách);

- činnosti, které u dětí vyvolávají radost a spokojenost, veselí a pohodu (volně přístupná knihovnička pro děti s poutavými dětskými knihami k prohlížení; hry na příběhy z literatury);

- estetické a tvůrčí aktivity: slovesné, výtvarné, dramatické, literární, hudební, pohybové a jiné (práce s jazykem; obměna slov, která jsou v příbězích knih uvedena a zkoumání, jak na děti působí kontext příběhu; například předkládat dětem motivy z částí příběhů, které jsou pro ně přitažlivé, tajemné nebo jinak poutavé a děti se je budou pokoušet řešit a objasňovat; výběr vhodného motivu pro řešení a zkoumání dětí je uměním učitele);

- hry na téma rodina, přátelství apod. (to jsou témata, která se v knihách často vyskytují; tyto hry lze hrát řízeně nebo je dětem nabídnout po četbě příběhu s touto tematikou);

- činnosti vedoucí k poznávání různých lidských vlastností; s dětmi záměrně pozorovat, čím se lidé mezi sebou liší - fyzické a psychické vlastnosti, dovednosti, schopnosti, city, vlastnosti dané pohlavními rozdíly, věkem, místem narození, jazykem, a

v čem si jsou podobní (rozeznávání odlišností mezi postavami podle popsanych situací nebo práce s ilustracemi z knihy a porovnávání vizuálních změn mezi postavami);

- dramatické činnosti - předvádění a napodobování různých situací, různého chování, mimické vyjadřování nálad - veselý, smutný, rozhněvaný, nazlobený, udivený, vážný a jiné (využití dramatického přednesu během předčítání z knihy dětem, pro poutavější zážitek a prožitek dětí, vyzkoušet situace z příběhu ve vlastním podání);

- aktivity, které vedou dítě k identifikaci sebe sama a k odlišení se od ostatních (dítě se může ztotožňovat s některou z postav v knize, i proto je důležité dětem v knihách předkládat postavy s vhodným vzorem chování, aby se s ním mohly identifikovat);

- Pokud je dítě vhodně vedeno, mělo by zvládat:

- rozhodovat o svých činnostech (co, kdy a jak bude dělat; jakou knihu a v jakou dobu si vybere k prohlížení);

- ve známých a opakujících se situacích, které dítě zná a rozumí jim, by mělo dokázat ovládat své city a přizpůsobovat jim své chování (například při předčítání z knihy by se dítě mělo utišit, usadit se tak, aby mu bylo pohodlně a soustředit se na příběh, aby si ho mohlo naplno vychutnat a užít);

- vyvíjet volní úsilí, soustředit se na činnost a na její dokončení (vydržet u činnosti, ať už řízené učitelem nebo spontánní);

- být citlivé ve vztahu k osobám, k přírodě i k věcem (ke knihám se hezky chovat, aby je mohlo i nadále používat a aby mu mohly dělat dále radost);

- těšit se z hezkých a příjemných zážitků, z přírodních i kulturních krás i setkávání se s uměním (i kniha je druhem umění; dítě by si mělo uvědomit, že knihy by nás měly těšit a způsobovat nám potěšení);

- zachycovat a vyjadřovat své prožitky: slovně, výtvarně, hudebně pohybovou nebo dramatickou improvizací (to, co dítě v knize zaujalo, potěšilo, líbilo se mu nebo nelíbilo, může vyjádřit jinou formou sdělení);

- schopnost uvědomit si příjemné citové prožitky - láska, radost, spokojenost i nepříjemné citové prožitky - smutek, strach, odmítnutí a být schopné tyto prožitky projevit,

dát najevo a zároveň své chování ovládat (otázkami během čtení u dětí zjišťovat, jestli umí emoce rozeznat a ptát se jich, jak se ony samy v průběhu čtení cítí);

- Rizikové pro kultivaci a rozvoj dětského sebepojetí, jejich citů a vůle může být:

- nevhodné vzory a modely chování: netaktní komunikace, nedostatek sociálního cítění, ohleduplnosti a tolerance, necitlivé vztahy a postoje okolí (to vše může dítě mást v tom, jak se ono samo má chovat, co je opravdu správné, když se takto chová dospělí; učitel má jít dětem dobrým příkladem);

- nedostatečná motivace dětí k jejich sebevyjádření a sebeuplatnění (děti nejsou dostatečně podporovány ve svém vyjadřování se ve vztahu ke knihám; nechme děti vyjadřovat a projevit se jejich dětským způsobem);

- nedostatek aktivit, které podporují estetické vnímání, cítění, prožívání a vyjadřování (děti potřebují vzor dospělého i v tom, co se líbí a k čemu se naklání on, aby měly představu o tom, co se komu může líbit a co ne, ale neznamená to, že to, co preferuje dospělý, tak že k tomu musí dítě inklinovat také);

- spěch, nervozita, omezení individuálního tempa dítěte pro dokončení činnosti, nevhodné zásahy a přerušování činností dětí dospělými (dětem by měl být vyhrazen prostor pro jejich volnou hru a pro její dokončení nebo možné pokračování v ní později a vytvářet pro to podmínky);

- nedostatek možností k projevení vlastních citů, ke sdělení citových dojmů a prožitků a pro hovoření o nich (když se dětem nedá prostor k tomu, aby o svých prožitcích z četby nebo prohlížení mohly mluvit, nemusí pak mít vnitřní motivaci ani k poslechu knih, k vlastnímu prohlížení knih a možná ani k samotnému budoucímu čtení).

2) Dítě a ten druhý

Jedná se o oblast interpersonální. Záměrem učitele je podporovat utváření vztahů dítěte k jinému dítěti nebo dospělému, posilovat, kultivovat a obohacovat jejich vzájemnou komunikaci a zajistit pohodu těchto vztahů.

Pro literaturu je tato oblast stěžejní především v rozvoji kooperace mezi dětmi při práci s knihou nebo při činnostech, které se vztahují k právě přečtenému.

- V této oblasti je pro rozvoj čtenářské pregramotnosti důležité u dětí podporovat:
 - seznámení s pravidly, jak se chovat ve vztahu k druhému člověku (odposlouchání z předčítání z knih jak se k sobě postavy v jednotlivých příbězích chovají a následná diskuze, zda se k sobě chovali dobře nebo špatně, když špatně, tak je třeba si s dětmi promluvit o tom, jak by to správně mělo být, a děti mohou navrhnout různá řešení);
 - posilovat prosociální chování ve vztahu k ostatním lidem (když jeden mluví, necháme ho mluvit a nerušíme ho);
 - vytváření prosociálních postojů: rozvoj sociální citlivosti, tolerance, respektu, přizpůsobivosti (k tomu je potřeba volit i výběr knih s vhodnými postavami a jejich přístupy k dalším lidem);
 - rozvoj kooperativních dovedností (jak se děti chovají k sobě navzájem ve vzájemné spolupráci, aby každý měl možnost se projevit a říct svůj názor);
 - rozvoj interaktivních a komunikativních dovedností verbálních i neverbálních.
- Aby se dítě mohlo rozvíjet v čtenářské pregramotnosti, můžeme mu nabízet například tyto činnosti:
 - společná setkávání, povídání, sdílení a aktivní naslouchání druhému (dětí mezi sebou například při společném prohlížení knihy a dětí k učiteli při řízené práci s knihou);
 - běžné verbální i neverbální komunikační aktivity dítěte s druhým dítětem nebo dospělým (společné diskuze o knize);
 - aktivity, které vedou děti k tomu, aby si uvědomily vztahy mezi lidmi: kamarádství, přátelství, vztahy mezi oběma pohlavími, úcta ke stáří a jiné (dramatizace, kdy se dětem přiblíží situace správná, například že máme úctu ke starým lidem a v zápětí se předvede situace zcela opačná a pak se o tom s dětmi baví, situace probrat, co bylo dobře a co ne, co udělat jinak atd.);
 - hry a činnosti, které vedou děti k ohleduplnosti k druhému, k ochotě rozdělit se s ním, půjčit hračku nebo knížku, střídat se, pomoci mu (například prohlížet si knihu ve dvojici, určit si vzájemná pravidla, vycházet si vstříc atd.);

- četba, vyprávění a poslech pohádek a příběhů s etickým obsahem a poučením (je nezbytné číst dětem i během dne, aby děti byly schopné reakce a plného soustředění se na text a na následné činnosti).

- Pokud je dítě vhodně vedeno, mělo by zvládat:

- porozumět běžným projevům vyjádření emocí a nálad (schopnost rozpoznat jednotlivé pocity a nálady mezi sebou, přiřadit význam emocím v životě i v příběhu);

- spolupracovat s ostatními (během řízených činností i ve volné hře; s příběhem se dále pracuje a děti se mohou spoluprací učit);

- dodržovat domluvená pravidla společného soužití a chování (dodržovat pravidla při zacházení s knihami, kam knihy ukládáme; jak se chovat, když někdo čte nebo něco vypráví);

- respektovat potřeby jiného člověka, vycházet mu vstříc, chovat se citlivě a ohleduplně, nabídnout pomoc, mít ohled na druhého a soucítit s ním (myslet nejen na sebe sama, ale i na ostatní děti; kniha není jen moje, ale všech ve třídě, měl bych se o ní podělit, pokud ji chce jiný kamarád);

- přijímat a uzavírat kompromisy, řešit konflikt dohodou (respektovat názor druhého, jednat tak, aby byly obě strany co nejvíce spokojeny; například dvě děti chtějí stejnou knihu, kompromisem bude prohlížet si ji spolu);

- rozumět, že všichni lidé mají stejnou hodnotu, ačkoli jsou rozdílní, jinak vypadají, jinak se chovají, něco jiného umí nebo neumí; chápat, že osobnostní odlišnosti u jednotlivých lidí jsou přirozené (toho lze docílit čtením z knihy s multikulturní tematikou a následnou diskuzí nad ní nebo činnostmi, které se ke knize vztahují).

- Rizikem pro vzájemnou spolupráci může být:

- nedostatek pozitivních příkladů a vzorů prosociálního chování, málo vstřícných postojů dospělých k dítěti i k sobě navzájem (vzory prosociálního chování by dítěti měly být předkládány učitelem osobně, ale i prostřednictvím postav v knihách, které se dítěti předčítají nebo které se mu dostanou do ruky k prohlížení);

- nedostatek empatie (ze strany učitele nebo ze strany ostatních dětí; učitel by měl respektovat potřeby a pocity dětí a učit děti tomu, aby se tak chovaly i k sobě navzájem);
- prostředí, které nabízí málo příležitostí ke spolupráci a ke komunikaci s druhým;
- špatný vzor, nedodržování domluvených pravidel, pravidla jsou nejednoznačně formulována (dospělí, ale i děti si mají jít sobě navzájem dobrým příkladem, aby se mohli jeden od druhého učit).

3) Dítě a společnost

Jedná se o oblast sociálně-kulturní. Záměrem učitele je podporovat uvedení dítěte do společnosti ostatních lidí a do pravidel, která slouží k soužití s ostatními. Snaží se dítě uvést do světa materiálních i duchovních hodnot, do světa kultury a umění, pomáhá dítěti, aby si osvojilo potřebné dovednosti, návyky a postoje, které mu umožní se aktivně podílet na utváření společenské pohody ve svém sociálním prostředí, ve kterém žije.

Pro literaturu je tato oblast stěžejní především v seznámení dětí prostřednictvím knih s kulturou společnosti, do které se narodily a ve které žijí, s jejími pravidly chování a jaký jazyk se v dané kultuře používá.

- V této oblasti je pro rozvoj čtenářské pregramotnosti důležité u dětí podporovat:
 - poznání pravidel společenského soužití, a aby se na jejich vytváření podílelo (inspiraci pro utváření pravidel ve třídě je možné nasbírat z poslouchání předčítaných knih);
 - vytvořit povědomí o mezilidských morálních hodnotách (jaká pravidla se v dané společnosti dodržují, k čemu jsou důležitá);
 - seznamování se světem lidí, kultury a umění, osvojení si základních poznatků o prostředí, v němž dítě žije (učitel by dětem měl předkládat i knihy, které mluví o prostředí, ve kterém děti vyrůstají a žijí, aby se jejich prostřednictvím mohly seznamovat s danou kulturou a jejími pravidly);
 - vytváření povědomí o existenci jiných kultur a národností (v knihách má dítě mnohdy jedinečnou příležitost dozvědět se a seznámit s jinými kulturami, národnostmi a jejich odlišnostmi a jinými pravidly);

- Aby se dítě mohlo rozvíjet v čtenářské pregramotnosti, můžeme mu nabízet například tyto činnosti:

- každodenní setkávání s pozitivními vzory vztahů a chování (pozitivní vzory chování mají představovat pedagogové v mateřské škole a postavy, které se vyskytují v knihách předkládaných dětem);

- tvůrčí činnosti slovesné, literární, dramatické, výtvarné a jiné, které podněcují tvořivost a nápaditost dítěte, estetické vnímání i vyjadřování a třibení vkusu (knihy podněcují tvořivost dětí a je mnoho možností, jak je využít pro činnosti z dalších forem práce; je také dobré, jsou-li v knize hezké ilustrace, které doplňují čtený text a u dětí podporují estetické vnímání a díky tomu si postupně utváří vlastní vkus);

- receptivní slovesné, literární, výtvarné nebo dramatické činnosti: poslech pohádek, příběhů, veršů, sledování dramatizací, divadelních scének a další (je dobré, pokud se do čtení pohádek zapojí i další formy práce, například využití obrázků, dramatické projevy během čtení a další);

- setkávání se s literárním, dramatickým, výtvarným, a hudebním uměním mimo mateřskou školu: návštěvy kulturních a uměleckých míst a akcí, které jsou zajímavé pro předškolní dítě (toto podporuje návštěva divadelních představení, které učitelka může využít pro práci s příběhy v knize; jinak to dítěti může zajistit jeho rodina nebo její blízký okruh přátel a známých);

- hry, které se zaměřují na poznávání a rozlišování společenských rolí - dítě, dospělý, rodič, učitelka, žák, role dané pohlavím, profesní role, herní role, a osvojování si rolí, do kterých se dítě přirozeně dostává (společenské role se leckdy objevují i u postav v pohádkách, kde se s nimi dítě může seznámit);

- aktivity, které dítěti přibližují pravidla vzájemného styku - zdvořilost, ohleduplnost, tolerance, spolupráce, respekt, a mravní hodnoty jako jsou dobro, zlo, spravedlnost, pravda, upřímnost, otevřenost a jiné v jednání lidí (učitel by na tyto společenské hodnoty měl děti upozorňovat během četby a dále by s nimi měl pracovat, aby děti věděly, jak se mají chovat mezi lidmi);

- aktivity, které dítěti přibližují svět kultury a umění a které mu umožňují poznat rozmanitost kultur - výtvarné, dramatické, hudební činnosti, návštěvy výstav, divadelních a

filmových představení, využít příležitostí, které dítě přirozeným způsobem seznámí s tradicemi a zvyky, běžnými pro jeho kulturní prostředí (pro seznámení dítěte s kulturou, jejím uměním, tradicemi a zvyky, ve které žije, ale také s dalšími kulturami se výborně hodí pracovat s knihami, ve kterých jsou atributy jednotlivých kultur popsány a třeba i obrazně zobrazeny pro větší pochopení a motivaci dětí);

- hry a činnosti uvádějící dítě do světa lidí, jejich života a práce - praktické ukázky z okolí dítěte, tematické hry pro seznámení dítěte s různými řemesly, zaměstnáními a povoláními, s pracovními činnostmi a předměty (učitel dítě pomocí knih seznamuje s charakteristikami jednotlivých povolání a učí dítě v knihách vyhledávat informace podle daných kritérií; také pomocí knih děti seznamuje s prací knihkupce, knihovníka, knihtiskaře a dalších povolání, která souvisí s knihou).

- Pokud je dítě vhodně vedeno, mělo by zvládat:

- chovat se a jednat dle svého rozhodnutí, ale s ohledem na druhé (jak je známo z poučení, která nám dávají pohádky, musíme myslet na druhé, nejen na sebe, například se podělit o knížku, o kterou má zájem i další dítě);

- chovat se zdvořile, přistupovat k druhým lidem bez předsudků, s úctou k jejich osobě, vážit si jejich práce a úsilí (seznámit děti s tím, že i kniha je práce člověka a musíme si jí vážit a chovat se k ní šetrně);

- zacházet šetrně s vlastními i cizími pomůckami, hračkami, věcmi denní potřeby, knížkami apod. (pochopit to, že když se s knihami zachází špatně, tak se trhají a ničí, ale pokud se opatrují a pracuje se s nimi opatrně a s láskou a úctou, vydrží i napořád; ukázat dětem knihy, které jsou hodně staré a říct jim, že je měli už naši hodně vzdálení předkové);

- vnímat umělecké a kulturní podněty, pozorně poslouchat, sledovat se zájmem literární, dramatické či hudební představení a hodnotit svoje zážitky tak, že poví, co ho zaujalo, co bylo zajímavé atd. (schopnost naslouchat a pozorně se soustředit je nezbytná pro budoucí vzdělávání i život dítěte obecně).

- Rizikové pro zařazení dítěte do společnosti může být:

- nedostatek estetických a etických podnětů a příležitostí k jejich kultivovanému prožívání a vyjádření (učitel by měl dětem nabízet širokou paletu žánrů a typů knih, seznamovat je s jejich ilustracemi a jak se ke knize chovat);

- přítomnost nevhodných a nevkusných podnětů (třeba potrhané knížky moc vkusně nepůsobí a tím, že na to učitel děti upozorní, jim dá najevo, jak se mají chovat ke svému okolí; nebo tím mohou být myšleny kýčovitě ilustrace v knihách);

- nevhodný mravní vzor okolí, například když jsou děti svědky nespravedlivého, nezdvorného, hrubého, ironického nebo agresivního chování, netolerantních, necitlivých nebo nevšímavých postojů ostatních lidí (nevhodným mravním vzorem může být i člověk, který si nikoho a ničeho neváží a je mu jedno, co způsobí za škodu a který nemá úctu ani ke knihám);

- nefunkční pravidla v mateřské škole (když děti ničí knihy a další majetek mateřské školy a chovají se k sobě navzájem neslušně; tomu je potřeba předejít, a proto je třeba děti důkladně seznámit s pravidly, na kterých se dohodly a důsledně trvat na jejich dodržování).

4) Dítě a svět

Jedná se o oblast environmentální. Záměrem učitele je, aby u dítěte založil elementární povědomí o okolním světě a co s v něm děje, o vlivu člověka na životní prostředí. Učitel postupuje od nejbližšího okolí kolem dítěte až ke globálním problémům celosvětového dosahu a jeho cílem je v dítěti vytvořit elementární základy pro otevřený a odpovědný postoj dítěte k životnímu prostředí.

Pro literaturu je tato oblast stěžejní především v tom, že dětem zajišťuje prostřednictvím knih a ilustrací v nich poznání světa a jiných kultur, se kterými se dítě třeba ani jinak nemá šanci setkat a seznámit.

- V této oblasti je pro rozvoj čtenářské pregramotnosti důležité u dětí podporovat:

- seznámení se s místem a prostředím, ve kterém dítě žije a vytvořit u něj pozitivní vztah k němu (pokud je to možné, je dobré využít knihy, které se přímo týkají místa nebo i celé země, ve které dítě žije; dobré by bylo číst takové knihy na místě, o kterém se v ní píše a spojit četbu knihy s výletem nebo vycházkou);

- vytvoření elementárního vědomí o širším přírodním, kulturním i technickém prostředí, o jejich rozmanitosti, vývoji a neustálých proměnách (tohoto můžeme docílit prohlížením encyklopedií a vzdělávacích knih, kde se dozvíme o historii i o všech krásách světa; lze dětem představit i vývoj knihy během staletí, jak se vyráběla dříve a jak dnes, jak se postup její výroby měnil apod.);

- poznávání jiných kultur (díky množství knih z různých částí světa, asi nejvhodnější jsou pro to encyklopedie).

- Aby se dítě mohlo rozvíjet v čtenářské pregramotnosti, můžeme mu nabízet například tyto činnosti:

- poučení o možných nebezpečných situacích a jak se před nimi chránit, například dopravní situace, manipulace s některými předměty a přístroji, kontakt se zvířaty, léky, jedovaté rostliny, běžné chemické látky, technické přístroje, objekty a jevy, požár, povodeň a další nebezpečné situace, v nichž se dítě může ocitnout (využití interaktivních knih, ve kterých je dětem názorně předneseno možné nebezpečí, a děti se díky tomu mohou naučit, jak se před ním mají chránit; asi nejlepší je si o dané situaci přečíst v knize a následně si pozvat do mateřské školy odborníka, který dětem zodpoví další otázky k danému tématu);

- praktické používání technických přístrojů, hraček a dalších předmětů a pomůcek, se kterými se dítě běžně setkává (mezi ně patří i kniha);

- přirozené i zprostředkované poznávání přírodního okolí, sledování rozmanitostí a změn v přírodě (zprostředkovatelem poznání přírodního okolí může být i kniha, díky které se toho můžeme o svém okolí mnoho naučit);

- práce s literárními texty, s obrazovým materiálem, využívání encyklopedií a dalších médií (během práce s knihou děti můžeme seznámit i s autory knih a jejich ilustrací, z jaké země pochází a díky tomu lze i poznat, proč ve své knize píše to a to, protože v jeho zemi to tak je a funguje);

- kognitivní činnosti: kladení otázek a hledání odpovědí, diskuze nad problémem, vyprávění, poslech, objevování (před, během i po čtení se děti můžeme ptát na otázky, které se vztahují k určité knize a společně na ně hledat odpovědi, které nám pomohou v řešení problému nebo v objevování nových informací);

- využívání přirozených podnětů, situací a praktických ukázek v životě a okolí dítěte k jeho seznámení se s elementárními pro dítě srozumitelnými reáliemi o naší republice (například lze využít mapy, encyklopedie nebo naučné knihy o naší zemi, abychom se s ní mohli blíže seznámit).

- Pokud je dítě vhodně vedeno, mělo by zvládat:

- zvládat běžné činnosti, povinnosti na dítě kladené a praktické činnosti, které se opakují; vědět, jak se chovat bezpečně a přiměřeně doma, v mateřské škole i na veřejnosti, například na ulici, na hřišti, v obchodě nebo u lékaře (k vědomí toho, jak se na jakém místě máme chovat, nám mohou pomoci knihy, kde jsou tato pravidla zobrazena, ať už textem, který dětem přečte učitel, nebo obrázkem, ze kterého slušné chování mohou vyčíst děti samy);

- mít povědomí o širším společenském, věcném, přírodním, kulturním i technickém prostředí a o jeho dění v rozsahu praktických zkušeností a dostupných praktických ukázek v okolí dítěte (využití vzdělávacích knih a encyklopedií);

- vnímat, že svět přírody i svět lidí má svůj řád, že je rozmanitý a pozoruhodný, nekonečně pestrý a různorodý; mít základní povědomí o existenci různých národů a kultur, různých zemích, o planetě Zemi, o vesmíru atd. (z knih pomocí učitele zjistit o autorech, ze kterých zemí pocházejí a k jaké zemi se tedy obsah knihy váže, z encyklopedií a obrázkových knih se dozvědět informace, které bychom jinak získat nemohli – o Zemi, o vesmíru a jiné).

- Rizikové pro seznámení dítěte se světem a jinými kulturami může být:

- nedostatečně a nepřiměřené informace, nedostatečné, nepravdivé nebo vůbec žádné odpovědi na otázky dětí (učitel ke své práci potřebuje hodně trpělivosti, informací a znalost a dostupnost knih, aby byl schopen dětem odpovídat na jejich dotazy ohledně zkoumání světa a také by měl dětem nabídnout co možná nejvíce možných informací, aby dokázal ukojit dětskou touhu po poznávání a objevování světa);

- převaha zprostředkovaného poznání světa obrazem nebo filmem (ve většině případů nelze dětem nabízet k poznávání světa pouze knihy, obrazy nebo videozáznamy, ale je třeba jim umožnit získání vlastních zkušeností a informací z pozorování okolního světa vlastními smysly, schopnostmi a dovednostmi).

2.3 Podmínky předškolního vzdělávání

Základní podmínky pro vzdělávání dětí v předškolním zařízení jsou legislativně vymezeny a v RVP PV (2017) podrobněji popsány a doplněny. Jedná se o podmínky materiální, organizační, personální, psychohygienické a pedagogické. Tyto podmínky příznivě ovlivňují a podmiňují kvalitu poskytovaného vzdělávání. Zaměříme pozornost na souvislosti spojené s knihami a časopisy pro děti.

2.3.1 Věcné podmínky

Vybavení hračkami, pomůckami, materiály a dalšími doplňky ve svém množství odpovídá počtu dětí a jejich věku, průběžně se obnovují a doplňují a učitelé je plně využívají ke své práci. Knihy však nejsou přímo uvedeny, v jakém množství jimi má být mateřská škola vybavena.

Hračky, pomůcky, náčiní a další doplňky jsou v jednotlivých třídách mateřské školy umístěny tak, aby je děti dobře viděly, mohly si je samostatně a volně brát, aby se vyznaly v jejich uložení, kam která věc patří a jsou stanovena pravidla pro jejich užívání dětmi i učiteli. Knihovna pro děti, ačkoli je to ve většině dnešních českých mateřských škol snad normálním vybavením, není v RVP PV (2017) zmíněna, že by měla být ve třídách mateřských škol viditelně umístěna a aby si z ní děti mohly volně knihy brát.

Tomášková (2015) uvádí, že by v mateřské škole pro děti měla být k dispozici dětská knihovnička, ve které budou knihy pro děti. Knihy by si děti měly moct kdykoli vypůjčit, a měly by být přístupné tak, aby na ně dítě dokázalo samo dosáhnout. V dětské knihovničce by měly být zastoupeny všechny žánry dětské literatury, což jsou – naučná literatura, dětské encyklopedie, knihy o přírodě, pohádky, dětské příběhy, leporela a také dětské časopisy.

Doláková (2015) pokládá při práci s pohádkou s nejmenšími dětmi za důležité, že vždy, pokud je to možné, by učitelka měla použít místo obrázku reálný předmět nebo objekt. Učitelka by měla myslet na to, že dítě potřebuje vnímat příběh nejen sluchem a zrakem, ale i dalšími smysly. Toho docílí, když bude dětem v průběhu předčítání nebo vyprávění nabízet k manipulaci předměty, o kterých se právě hovoří, aby si je osahaly a prozkoumaly jejich strukturu, jindy si mohou přičichnout nebo ochutnat něco z toho, co se v pohádce vyskytuje, aby si mohly utvořit co nejpřesnější obraz a požitek z pohádky.

Zároveň používání pomůcek během předčítání nebo vyprávění pomáhá udržovat pozornost dětí. Stane se, že učitelka nemá k dispozici reálné věci, které by potřebovala, v tom případě využívá ilustrací v knihách a obrázky, dále pak pracovní listy, které se vztahují k dané pohádce, nějaké pomůcky si může učitelka sama vytvořit, nebo může do příběhu zapojit různé typy loutek, hračky, všelijaké kostýmy nebo pouze jejich doplňky či rekvizity. To vše může učitelka udělat pro to, aby udržela dětskou pozornost na co nejdelší dobu a zároveň tím zajistila radostnější požitky z četby, zpestřila tak děj a obohatila obsah příběhu.

Interaktivní tabule a počítače, pokud jsou v mateřské škole k dispozici „*by se měly využívat uváženě, pouze v omezené míře a velmi výjimečně*“ (Tomášková, 2015, s 26). V případě jejich využívání Tomášková (2015) doporučuje vybrat vhodný počítačový program, který je určen pro danou věkovou skupinu dětí. Tomášková (2015) tím pravděpodobně myslí, že učitelky mateřských škol by neměly interaktivních tabulí a počítačů využívat při své práci s dětmi v převážném množství případů na úkor práce s knihou jako předmětem, ale aby jich využívaly jako prostředku, který práci s knihou doplní, zajistí plynulost četby, plnou pozornost dětí a náležitě navodí atmosféru tak, aby se hodila k danému příběhu nebo pohádce (př.: tajemná, veselá, dobrodružná a další), například pokud se ilustrace z právě předčítané knihy promítají na plátně za předčítající učitelkou nebo obrázky, které znázorňují slova z příběhu, která jsou pro děti neznámá a tím se dítěti osvětlí. K používání interaktivních tabulí v mateřské škole se také vyjadřuje paní Doláková (2015). Ta píše, že interaktivní tabule, počítače nebo také projekory jsou pro dítě v dnešní době velice významné a hrají v jeho životě značnou roli, a proto se zmiňuje o tom, že bychom tento vliv na dítě neměli opomíjet. Podle ní můžeme v rozumné míře dětem nabídnout příběhy, které mohou audiovizuálně shlédnout, avšak se tento způsob prezentace nemá zařazovat do aktivit s dětmi příliš často. Jako důvod uvádí, že dítě díky častému sledování audiovizuálně zpracovaných příběhů může ztratit možnost, aby bylo schopné utvářet si k textu své vlastní představy a fantazie.

2.3.2 Organizace

Aby bylo organizační zajištění chodu mateřské školy plně vyhovující, musí být denní řád dostatečně pružný, aby bylo možné reagovat na individuální možnosti dětí, na jejich aktuální nebo aktuálně změněné potřeby.

V RVP VP (2017) není v rámci organizace obsaženo používání knih a dětských časopisů. A to ať už pro spontánní ani řízenou činnost.

Je potřeba, aby děti v prostorách mateřské školy našly potřebné zázemí, klid, bezpečí a soukromí.

Organizace prostoru podle Dolákové (2015) – Během předčítání i vyprávění by měla panovat uvolněná atmosféra. Je vhodné najít si příjemné místo, jako například na koberci. Je nezbytné, aby všechny děti viděly vypravěče, a on zároveň musí vidět na všechny posluchače. Vypravěč i posluchači by měli nejlépe sedět ve stejné úrovni očí. Děti jsou ochotny poslouchat a soustředit se déle, pokud panuje vstřícná a poklidná atmosféra.

2.4 Povinnosti učitele mateřské školy ve vztahu k podpoře čtenářské pregramotnosti

Mezi odborné činnosti, které jsou uvedeny v RVP PV (2017) a které učitel mateřské školy vykonává, patří například:

- realizace individuální i skupinové vzdělávací činnosti, která cíleně směřuje k rozvoji dětí a k rozšiřování jejich kompetencí (schopností, dovedností, poznatků a postojů)

Učitel vede vzdělávání tak:

- aby děti měly dostatek podnětů k učení a aby se z něho radovaly
- aby posiloval sebevědomí dětí a jejich důvěru ve své schopnosti
- aby dostatečně podporoval a stimuloval rozvoj jazyka a řeči dětí
- aby děti měly příležitost se seznámit se vším, co je a může být pro jejich život a každodenní činnosti důležité

Vladimíra Gebhartová (2011, s. 10) uvádí: „*Literárněvýchové kompetence učitelky mateřské školy:*

- *dovednost správně, plynule a výrazně číst;*
- *schopnost estetického vnímání;*
- *schopnost kritického myšlení;*
- *absorbovaná znalost základních literárněvědných poznatků;*
- *jazykově kultivovaný řečový projev“.*

„*Pedagog je profesionální prostředník mezi tištěným textem a nečtenáři*“
(Gebhartová, 2011, s. 10).

„*Pedagog je dobrým či špatným interpretem literárních textů a umění vůbec*“
(Gebhartová, 2011, s. 10).

Gebhartová (2011) uvádí, že pedagog je dobrým interpretem, pokud se vyzná ve vývoji a osobnostech české i světové dětské literatury. Má být schopný zvolit hodnotný a vhodný text pro děti ve své třídě a tento text dokázat zajímavě a rozmanitě dětem prezentovat. Text dětem předává formou předčítání nebo formou reprodukce textu, nebo-li vyprávění. Před samotným čtením má mít pro děti přichystaný motivační úvod k textu a měl by vést s dětmi nad knihou rozhovor.

Dále autorka doporučuje, aby pedagog měl dobrý hlasový fond, uměl s ním hospodařit a příjemně komunikovat. Někteří učitelé s tím nemají nejmenší problém, jiní to musí trénovat a cvičit. Takový učitel by měl mít za cíl se v tom zdokonalit a měl by se procvičovat v hlasitém čtení, nejlépe každý den.

Hlasité čtení lze trénovat sám pro sebe nebo předčítat někomu dalšímu. Avšak vždy musíme brát na zřetel základní poučení o tvorbě hlasu, je třeba pochopit obsah čteného textu a brát v potaz i tempo a modulaci hlasu. Při trénování hlasitého čtení se zlepšuje předčítání i řečový projev předčítající osoby. Postupem času se naše řeč stává sdělnou, příjemnou a rytmickou.

Pokud čteme pro určitou skupinu posluchačů, naše čtení se stává „*Tvořivou estetickou činností*“ (Gebhartová, 2011, s. 10), během které využíváme naše schopnosti a lidské zkušenosti.

3 Kniha v mateřské škole

Učitelky a učitelé mateřských škol využívají knihy ke své přípravě pro práci s dětmi. Často využívají příběhů pro úvodní motivaci dětí k tématu, ale také se dá v knihách najít spousta námětů a inspirace pro práci s nimi. Je ale důležité, aby děti již od raného věku prohlubovaly schopnost naslouchat, která je jedna z nejvíce potřebných při poslechu a porozumění čtenému textu.

3.1 Metodika čtenářské pregramotnosti v mateřské škole

Dříve se používal pojem literární výchova, dnes se ale častěji používá termín čtenářská pregramotnost nebo obměny tohoto termínu.

Pregramotnost je podle RVP PV 2017 chápána jako soubor znalostí a vědomostí, které se v životě uplatňují potřebnými schopnostmi a dovednostmi. V předškolním věku se jedná o vytváření předpokladů pro danou (v tomto případě čtenářskou) gramotnost. Závisí na tom, aby dítě bylo schopné znát pojmy z dané oblasti, aby jim rozumělo, chápalo je v souvislostech a aby mělo dovednost ji všestranně využívat v praktickém životě.

Konkrétněji čtenářská gramotnost podle Tomáškové (2015, s. 10): *„je schopnost porozumět psanému i čtenému textu, přemýšlet o něm, jeho obsah sdílet s ostatními, překonávat obtíže, které jsou spojeny se čtením, a používat získané informace k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a dovedností“*. Avšak tato bakalářská práce se zabývá předškolním věkem dítěte, a tak musíme vysvětlit i předstupeň čtenářské gramotnosti - čtenářská pregramotnost, který se tohoto období týká – vztahuje se na dítě ve věku zpravidla do šesti let života, před jeho vstupem do základní školy. U dítěte v tomto období se rozvíjí potřebné kompetence pro čtení – rozvoj schopností, dovedností (rozvoj smyslů, zraková a sluchová analýza a syntéza, orientace v prostoru, čase, pravolevá orientace, hrubá a jemná motorika, řeč, komunikační schopnosti, kresba, myšlení, představivost, fantazie) a vědomostí, trénink paměti, koncentrace pozornosti a soustředěnost, které jsou potřebné pro čtení. Tato etapa by se neměla podcenit, jelikož když se podcení, dítě může v budoucnu mít problémy při nácvičce čtení a ve vztahu ke knihám. Pro přípravu dítěte na čtení hrají významnou roli jeho rodiče, kteří by mu měli zajistit podnětné prostředí. Děti by u svých rodičů měly vidět zájem o čtení, a že sami čtou.

Je pravděpodobné, že dítě, které vyrůstá ve čtenářsky podnětném prostředí, bude mít menší problémy se čtením a obecně s porozuměním čtenému textu.

Důležitý je vliv mateřské školy na rozvoj čtenářské pregramotnosti u dětí předškolního věku. Působení učitelek mateřských škol na předškolní dítě v rozvoji čtenářské pregramotnosti je také podstatné. Učitelky se snaží u dětí rozvíjet porozumění čtenému textu, aby bylo dítě připravené sdílet své prožitky při čtení s ostatními, mělo vztah ke knize a aby bylo schopné využívat nově získané poznatky a nabyté vědomosti ve svém dalším učení. U dítěte v předškolním věku nejde o to, aby se naučilo písmena a dokázalo je poznat, ale důležitější podle Tomáškové (2015) je, aby dítě bylo schopné najít dané písmeno mezi dalšími jinými písmeny, aby rozeznalo odlišnosti v detailech mezi jednotlivými písmeny a aby dokázalo rozeznat a identifikovat jednotlivé zvuky (například hlásky nebo slabiky).

Gebhartová (2011, s. 12) tvrdí, že „vznikne-li v dítěti během předškolního věku návyk potřebovat knížku pro radu i pohodu, udělali jsme maximum pro jeho budoucí gramotnost“.

Gebhartová (2011) píše, že u dítěte by mělo dozrávat přesvědčení, že zatím si knihy pouze prohlíží a poslouchá je, ale brzy se je naučí i samo číst.

3.1.1 Metody práce s textem

„Metoda je obecně promyšlený a objektivně efektivní postup, vykonávání určitých činností, které směřují k cíli. Je to postup jak řešit problém a způsob jak zkoumat jevy. Pedagogická metoda je systém základních postupů a způsobů zkoumání“ (Kolář, 2012, s. 73). Patří mezi již ověřené způsoby učení.

Metodikou je rozuměn konkretizovaný postup a využívání jednotlivých metod v pedagogické práci, která je zaměřena k podpoře čtenářské pregramotnosti v mateřské škole, jinými slovy jak mají učitelky postupovat při práci s knihou a příběhy v ní.

Koťátková (2013, s. 55) řadí mezi metody slovní: „vyprávění, předčítání, vysvětlování, zadávání postupu nebo pravidel hry a slovní provázení činností“.

Metody práce s textem jsou součástí slovních, názorných a dramaticko-inscenačních metod. Jejich základním cílem je značný přínos pro čtenářskou pregramotnost. Mezi tyto metody Kořátková (2013) zařazuje:

1) Práce s textem, který má základ v reálných informacích – cílem této metody je vyhledávání informací a poznatků, například v encyklopediích. Úkolem dětí je pracovat s ilustracemi a učitelka doplňuje čtením doprovodného textu. Děti mají informace vyhledávat podle určitého zaměření, podle znaků a někdy i podle prvního písmena hledaného objektu.

2) Práce s textem, který je umělecky zaměřený – patří sem básně, pohádky a příběhy. Může se realizovat prostřednictvím poslechu autorského jazyka, aby se u dětí rozšiřovala slovní zásoba a porozumění originálnímu obsahu. U dětí jsou tímto podněcovány jejich představy, prožívání, myšlení a zapamatování. Tato metoda „*je zdrojem další práce s textem v podobě postupného čtení*“ (Kořátková, 2013, s. 55). Při postupném čtení, dá se také říct čtení na pokračování, po určitém úseku předčítaného textu může učitelka dětem pokládat otázky k tomu, co se v příběhu odehrálo nebo jak by mohl děj příběhu pokračovat a děti se k těmto otázkám mohou vyjadřovat. „*Autorský text může být také zdrojem pro dramatické činnosti, které vedou k aktivnímu zpracování situací z příběhu s vlastním přínosem v konání a jednání jednotlivých dětí i pro souhru v dětské skupině*“ (Kořátková, 2013, s. 56). Touto větou je vyjádřeno, že autorský text, čili text příběhu jak ho sám autor napsal bez dalších úprav učitelky, se může využít pro dramatické činnosti s dětmi, během kterých si jednotlivé děti, ale i děti jako kolektiv, zpracovávají situace z přečteného příběhu společně ve svém vlastním jednání v dramatické hře.

Kořátková (2013) dále uvádí tyto vzdělávací metody, které je možné použít v práci s knihou nebo s motivy z literárních příběhů:

Dialogické metody – jsou vlastně slovní výměny mezi učitelkou a dětmi. Učitelka by měla dětem poskytnout dostatečný prostor pro jejich vyjádření. Nejčastější formou jsou rozhovory, které dětem umožňují ptát se a aktivně sdělovat cokoli, co mají potřebu sdělit. Dále jsou to rozhovory vedené učitelkou, které jsou zaměřené na cíl vzdělávací činnosti. Metody rozhovoru mívají obvykle funkce objasňující, opakující nebo procvičující, shrnující a také reflexivní, nebo-li evaluační. Rozhovor lze použít i jako tzv. brainstorming, díky kterému se uvolňuje myšlení a představy k danému tématu.

Názorné a demonstrační metody v sobě slučují přímé pozorování předmětů, jevů a situací, dále metody práce s knižními ilustracemi, obrazy a fotografiemi. Při akustickém demonstrování se jedná o poslech četby (Kořátková, 2013 uvádí poslech hudby), při vizuálně dynamickém demonstrování jde o světelné podmínky a projekci obrazů nebo využití videoukázek (učitelka může ilustrace z knihy například vyhledat na internetu nebo naskenovat z knihy do počítače a prostřednictvím interaktivní tabule, pokud ji má daná mateřská škola k dispozici, ji přenášet dětem během četby dané knížky). Při exkurzi s přímým prožitím situace v terénu může učitelka s dětmi navštívit knihovnu, kde se děti přímo dozví vše o knihách, jejich ilustracích a příbězích, co budou chtít vědět. Kořátková (2013) uvádí příklad, že děti mohou navštívit knihovnu a tím přímo prožijí situaci v terénu, což obnáší získání informací od zaměstnanců knihovny a jejího prostředí, např. vypůjčit si knihy pro čtení v mateřské škole.

Metody s myšlenkovými operacemi – využívají srovnávání, vyčleňování, řazení a skládání podle určitých kritérií nebo návodů. Ve čtenářské pregramotnosti se tyto metody dají využít při srovnávání stejných pohádek od různých autorů mezi sebou nebo při řazení a skládání částí děje příběhu tak, jak šly za sebou. Mezi tyto metody spadají i metody, které jsou vhodné pro opakování a upevňování získaných vědomostí (říkadla, básně, převyprávění děje příběhu a jiné).

Metody situační a inscenační – tyto metody využívají prožitků a zájmů dětí, které vznikly z reálných životních situací nebo z příběhů, které děti mohly sledovat či se jich přímo účastnit. Patří sem například i výběr literárního příběhu nebo jen jeho části, ve které se objevuje zápleтка, problém nebo tajemství, které je vhodné pro další zpracování a k prozkoumání možností, jak je řešit. Životní situace anebo příběh z knihy dětem dává příležitost k jeho zpracování prostřednictvím herní, nebo-li inscenační metody. „*Z principu situační metody vychází metoda inscenační, která spočívá v hraní si na dané téma s vytvořením příběhového kontextu prostřednictvím dětské představivosti a fantazie se vstupem do rolí/postav v tzv. „hře na něco“*“ (Kořátková, 2013, s. 56). V podstatě jde o to, že dítě si vezme námět z jemu známého příběhu a využije ho jako „téma“ pro svou hru, dítě si v tomto případě pak hraje například na Šípkovou Růženku nebo na Otesánka.

Metoda didaktické hry – při této metodě je důležité si dobře promyslet a následně si stanovit cíl, který je buď vzdělávací, nebo rozvíjí dětskou osobnost pro přípravu her nebo herních situací. Podle toho, která činnost převládá, jsou hry zaměřeny na myšlení,

vyjadřování (v případě, že se učitelka v průběhu předčítání dětí ptá na otázky, které se vztahují k příběhu, jeho ději nebo jeho postavám), získávání poznatků, opakování a vytváření vědomostí (využívání encyklopedií), hry s rytmickým základem (kdy se využívají říkadla nebo básně). Dále s výtvarným základem (výtvarné znázornění námětu z příběhu), s osobnostně- sociálním rozvojem (rozhovory učitelky s dětmi nad chováním postav v příbězích) nebo s dramatickým vyjádřením (dramatizace čteného příběhu, intonace a modulace hlasu pro jednotlivé postavy nebo následné zdramatizování příběhu formou divadla). „*Má-li didaktická hra zůstat pro děti hrou, měla by alespoň v několika aspektech splňovat znaky hry – spontánnost, zaujetí, radost, tvořivost, fantazie, opakování, přijetí role*“ (Kořátková, 2013, s. 57).

3.1.2 Specifické znaky literární výchovy v mateřské škole:

Literární výchova má své místo ve výchovně vzdělávacím procesu mateřské školy. Je rozdělena na dva směry, které se vzájemně prolínají a doplňují, a tudíž jsou od sebe neoddelitelné. „*Jejich cílem je práce s knihou jako s uměleckým dílem*“ (Strnadová, 1989, s. 13). Tyto směry se nazývají:

- 1) výchova literaturou;
- 2) výchova k literatuře.

Výchova literaturou znamená, že děti se s knihou seznamují prostřednictvím učitelky. „*Literární texty u dětí ovlivňují jejich intelektuální, smyslovou a emocionální stránku. Působení uměleckého slova je nenahraditelné, protože rozvíjí a obohacuje dětskou slovní zásobu, způsob vyjadřování, uvědomování si rozmanitosti rodného jazyka a je také účinným zdrojem poznávání okolního světa se všemi jeho souvislostmi a pomáhá dítěti lépe se v něm orientovat*“ (Strnadová, 1989, s. 13). Projevy chování hrdinů z příběhů se stávají vhodným vzorem jednání pro nápodobu dětí, díky nim dítě hledá samo sebe a snaží se nacházet své vlastní způsoby chování, jednání a prožívání. Úkoly literární výchovy jsou prostředníkem mnohostranného rozvoje dětí – rozvoj matematických představ, mravní, estetické a rozumové výchovy, rozvoj poznání a jazyka (Strnadová, 1989). Ve výčtu toho, co všechno se podle Strnadové (1989) pomocí literární výchovy u dětí rozvíjí, mi chybí rozvoj sociální a emocionální.

Výchova k literatuře je náročnější na přípravu učitelky mateřské školy. „*Jedná se o cílené formování vztahu dítěte ke knize, k literatuře obecně a zároveň k jeho celoživotnímu vzdělávání*“ (Strnadová, 1989, s. 14). Využívá se pedagogických metod práce, jako jsou předčítání, vyprávění, recitace, prohlížení obrázků, čtení textů pod obrázky a vyprávění o nich, dramatizace příběhů, výtvarné vyjádření dějových situací a další. Vše se má dělat systematicky a brát na zřetel stanovené cíle (Strnadová, 1989).

3.1.3 Jak předčítat a vyprávět dětem

Tomášková (2015) uvádí několik bodů, jak působit na dítě, aby se podpořil rozvoj čtenářské pregramotnosti:

- Uvádí, že je třeba dětem číst každý den, ale současně dodává, že nestačí pouze čtení před odpočinkem a důvody tohoto jejího tvrzení jsou, že se dítě aktivně neúčastní čtení a že některé děti usínají dříve než jiné děti, a kvůli tomu neslyší celý příběh. Také velmi často nemají příležitost příběh dokončit a sdílet jej s ostatními dětmi, nemají prostor pro úvahy nad přečteným textem a čas, aby jim učitelka osvětlila význam slov, která neznají a nerozumí jim. Tomášková (2015) doporučuje, aby učitelky využívaly čtení při každé možné příležitosti. Dále dodává, že se učitelky mají snažit vyhledávat takové činnosti, při kterých je vyžadováno, aby se dětem četlo. Příběhy a pohádky nahrané na CD by učitelky měly využívat „*ve velmi omezené míře*“ (Tomášková, 2015, s. 20), například jako ukázkou uměleckého zpracování, výrazného přednesu anebo pro zpestření oproti běžnému předčítání, avšak je potřebná přítomnost učitelky, aby dětem mohla přiblížit nebo vysvětlit neznámá slova či obtížné pasáže v příběhu. Doláková (2015) dodává, že zvuková nahrávka textu se dá využít tehdy, není-li možné provést kvalitní čtení nebo vyprávění. Navrhuje využít ji například před spaním dětí nebo v případě, že dítě již slyšelo čtenou či vyprávěnou verzi příběhu nebo pohádky a při jeho poslechu z CD má za úkol provést například smluvený pohyb na určené slovo nebo slovní spojení nebo seřadit a následně zkontrolovat pořadí obrázků, podle děje pohádky.

- Prostřednictvím předčítání se děti naučí lépe soustředit a nepřebíhat od jedné činnosti ke druhé, pomůže jim dokončit zadaný úkol, který si buď samy stanovily, nebo jim ho uložila paní učitelka a může dětem zprostředkovávat životní zkušenosti, které jsou pro dítě potřebné a se kterými se ještě doposud nesetkalo.

- Je možné ještě před zahájením četby s dětmi uvažovat o příběhu pouze podle obalu knihy nebo obrázků v ní, lze navrhnout, jak se kniha nebo příběh může jmenovat, o čem příběh může být a z čeho děti usuzují, že bude příběh zajímavý.

- Pro menší děti je vhodnější, aby učitelka z knihy předčítala v kratších úsecích/po menších částech a v průběhu čtení si potvrzovala pokládáním otázek, zda děti přečtenému rozuměly nebo ne, co a z jakého důvodu je v příběhu zaujalo a zároveň má učitelka možnost dětem vysvětlit pro ně neznámá slova a slovní spojení. Po každém přečteném úseku příběhu může učitelka po dětech požadovat, aby jí vyprávěly, o čem se zrovna četlo. Děti si v hlavě musí srovnat a utřídit podstatné informace, které se doslechly a to u nich rozvíjí jejich myšlenkové procesy. Tím docílíme toho, že děti lépe porozumí čtenému textu.

- Ihned po přečtení knihy, příběhu nebo pohádky by učitelka měla dětem dát čas a prostor pro jejich vyjádření k právě přečtenému, a aby se děti pokusily srovnávat své vlastní představy s tím, co bylo skutečně přečteno a pokusily se při tom odhalit hlavní shody a rozdíly. Je to dobré, protože tím učitelka dětem ukazuje, že jí záleží na představách dětí a dává jim tím příležitost rozvíjet slovní projev a jejich fantazii.

„Pokud budeme dětem předkládat knihy a texty, které je baví a zajímají, děti nenásilnou formou zjišťují, že kniha jim přináší nové a zajímavé informace, a tím získávají trvalejší a kvalitnější vztah ke knize“ (Tomášková, 2015, s. 23). Tím je myšleno, že učitelky v mateřských školách by měly brát v úvahu při výběru knih a příběhů k předčítání, ale i k volnému prohlížení dětí, aktuální zájmy dětí pro zajištění kladného přístupu dětí ke knihám a jejím příběhům.

- Učitelka může děti vést i k samostatnému vytvoření vlastní pohádky nebo příběhu. Jde to formou jednodušší, například, že dítě obmění obecně známé pohádky, nebo náročnější formou, kdy se do vymýšlení pohádky zapojí všechny děti ve třídě a snaží se společně vytvořit děj krátké pohádky. V tomto způsobu může učitelka napomoci tím, že vymyslí první větu pohádky a dále pokračuje jedno dítě za druhým, dokud není příběh na světě. Tato forma je obtížná právě v tom, že dítě by mělo bezprostředně reagovat na větu, kterou řeklo dítě před ním, musí se na ni totiž soustředit, aby nová věta pohádky dávala smysl a aby na sebe věty vhodně navazovaly. Učitelka může vstupovat, usměrňovat nebo opravovat formulace dětí tak, aby příběh dával smysl.

- Pohádky a příběhy se nemusí pouze číst, vyprávět nebo prohlížet, ale dají se i zdramatizovat. Často se využívá pohádek, které děti dobře znají. Používají se přitom různé metody z dramatické výchovy.

Nakonec Tomášková (2015) dodává, že při veškerých činnostech, při kterých rozvíjíme čtenářskou pregramotnost se má vycházet ze zájmu dítěte, měly by se respektovat jeho věkové a individuální zvláštnosti a mají se k tomu využívat vhodné metody, formy a postupy práce.

Gebhartová (2011) uvádí, že rozhovory nad knihou s dítětem jsou jeden z nejvhodnějších způsobů, jak děti hlouběji zaujmout pro téma knihy. Rozhovor o knize probíhá většinou s menší skupinkou nebo dokonce s jednotlivcem. Naproti tomu beseda o knize je jednou z kolektivních forem práce. Při besedě ani při rozhovoru nad knihami však nejde o výklad nebo o přednášku, ale učitelovy informace, které dětem předává, mají mít formu zajímavého vyprávění, měl by mít detailní poznámky a připravené odpovědi na případné dotazy dětí.

3.1.4 Metodické zásady při práci s verši

Gebhartová (2015, s. 14) uvádí rozdíl mezi říkadlem a básní: „*říkadlo se říká, báseň se přednáší*“. V říkadle jsou verše řazeny někdy až nelogicky, slouží ke hře se slovy a s výslovností, často se v každém verši frekventuje tatáž hláska, někdy i víckrát za sebou (př. řekni, řekni, řeřicha) a „*žije z okamžitého nápadu*“ (Gebhartová, 2011, s. 14). Báseň má oproti tomu smysluplnou výpověď, má ústřední motiv a vzájemnou vazbu mezi verši a dítě by mělo pochopit její obsah.

Podle Gebhartové (2011) je možné říkadla a básně i dramatizovat. Výběr básně je však závislý na tom, aby si ji děti chtěly zapamatovat. Důležité je dětské zaujetí básní, o němž rozhoduje především rytmus, rým, zvukomalba a motiv, který je dítěti blízký (to napomáhá učitelce při výběru vhodné básně). Nejprve by dítě mělo pochopit text básně, než se ji začne učit. Učitelka by měla vybrat vhodný text, následně volí přiměřenou motivaci, pokračuje postupným opakováním jednotlivých částí básně, až dojde k celku.

Během nácviku recitace básní se učitelka má podle Gebhartové (2011) zaměřit na správnou výslovnost, hospodaření s dechem, tempo řeči a intonaci hlasu, ale také sleduje

dovednost dětí soustředit se a dovednost motorické sebekontroly. To je důležité k tomu, aby se dítě umělo chovat před druhými lidmi a nemělo u toho přílišnou trému.

Aby pro děti v mateřské škole byla práce s verši radostí a přínosem, potřebuje učitelka podle Kádnerové (1982) znát dětskou poezii, být schopná literárního rozboru a soudu, umět reprodukovat s oporou v textu i z paměti a měla by mít stále snahu se zdokonalovat a nepodléhat rutině.

Kádnerová (1982) uvádí jednotlivé fáze práce s veršem:

1) Motivace učitelky – jedná se o to, že báseň motivuje učitelku k tomu, aby ji naučila děti, že se jí líbí a má k ní vztah, a proto báseň vybrala, zároveň také ví, jestli je vhodná pro skupinu dětí, kterou chce vzdělávat.

2) Učitelka si má promyslet, za které situace dětem báseň přednese, aby to mělo úspěch a aby na ně zapůsobila; jde o to, kdy a kde báseň přednést.

3) Vlastní příprava učitelky na práci s textem – učitelka by měla pochopit smysl veršů, odhalit soulad obsahu a formy, zamyslet se nad estetickým přínosem básně pro děti a zvládnout úspěšně recitaci básně.

4) Učitelka si stanoví cíle práce a určí si prostředky, díky kterým dosáhne vytyčených cílů.

5) Učitelka by měla sledovat během realizace práce s veršem, zda jsou děti zaujaté, zda zvolila vhodné prostředky a pokud báseň děti nezaujme, měla by práci s ní nenásilně přerušit, vyhledat a odhalit příčinu neúspěchu a poučit se pro příště.

Avšak dodává, že není možné uplatnit stejný návod pro práci s veškerou poezií, protože poezie obecně je mnohotvárná a překvapivá.

„Jenom pedagog, který je sám zaujat předmětem svého působení, může vlastní zaujetí přenést na děti“ (Kádnerová, 1982, s. 16). Pedagog je tím, kdo dětem poezii a obecně literaturu zprostředkovává a to, s čím pracuje, by mu mělo být blízké.

Výchova k literatuře v oblasti poezie:

- „*Povzbuzování a prohlubování přirozeného smyslu pro rytmus a zvukovou kvalitu mluveného slova*“ (Kádnerová, 1982, s. 21), pro uspokojení dětského očekávání pravidelnosti, čemuž napomáhá rým, který označuje konec verše.

- Děti napodobují dikci, nebo-li způsob vyjadřování předčitatelky, v našem případě učitelky, intonačně i rytmicky. Pamětní nácvik probíhá po krátkých významových celcích pro větší pochopení básně a pro snadnější zapamatování.

- „*Sama umělecky vytríbená zvuková podstata verše má natolik upoutat racionální i emotivní složky dětského vnímání, že výtvarný doprovod nepřekrývá a nevytěsňuje básnické slovo*“ (Kádnerová, 1982, s. 21). Ve zkratce jde o to, že slova básně jsou doplněna obrázky a vzájemně se podporují.

- Učíme děti, aby věděly, že básnická skladba má vždy svůj titul, který stručně vystihuje hlavní téma básně a abychom je seznamovaly s celým jménem autora.

Gebhartová (2011) zmiňuje použití básně k dokreslení nálady a spektra tématu a zaměřuje se i na využití veršů, které pro děti nejsou příliš náročné a které si děti získávají především „*svým rytmem, libozvučností a vtipem*“ (Gebhartová, 2011, s. 13). Díky tomu, že jsou tyto verše pro děti snadno zapamatovatelné, si je mohou samy říkat a opakovat, hromadně je skandovat, přednášet je, dokonce je zvládnou i zhudebňovat a různě si s nimi „hrát“. Děti při přeskupování, dotváření a vymýšlení nových veršů zažívají pocit, že i *jazyk může být na chvíli veselou stavebnicí*“ (Gebhartová, 2011, s. 13)

3.1.5 Metodický náhled na pohádky

Hlavní podmínkou pro správný výběr pohádky je její věková přiměřenost.

Pohádka. Asi každé dítě nějakou zná. Je to totiž jeden z prvních slovesných útvarů, se kterými se dítě v předškolním věku setkává. Tento slovesný útvar, stejně jako jiné má svoje charakteristické rysy.

Vágnerová (2012, s. 190) píše, že „*pohádky odpovídají typickému způsobu uvažování a prožívání předškolních dětí*“. Podle Vágnerové (2012) je zásadní, aby se pohádky řídily jednoznačnými pravidly – aby dobro zvítězilo nad zlem a aby dětem byla skutečnost jasně a srozumitelně prezentována. Dále píše, že pohádkový svět má mít požadovanou strukturu a řád. Takový svět se pak dítěti jeví jako bezpečný, protože se v něm snadno a dobře vyzná

a může se na něj spolehnout. „*Pohádky jsou zjednodušené příběhy, ale i přesto děti poskytují pochopení fungování skutečného světa, tzn., že jsou abstrakcí obecných situací a vztahů*“ (Vágnerová, 2012, s. 191). Dalším pravidlem, které Vágnerová (2012) zmiňuje je, že postavy mají být jasně definovány, aby se vědělo, zda jsou dobré nebo zlé. Úkolem pohádek také je, že přispívají k vymezení dětské identity a uspokojují tím jejich potřebu ztotožnit se s hrdinou. Dalším jejich pozitivním úkolem je, že uspokojují „*potřebu naděje, protože všechno nakonec dobře dopadne. Dále proto, že vše funguje podle jasného řádu, který je spolehlivý a neměnný*“ (Vágnerová, 2012, s. 192).

Pohádky se podle Kádnerové (1982) nejčastěji rozdělují na pohádky kouzelné, kdy se v nich vyskytují nadpřirozené bytosti a děje a na pohádky novelistické, kde jsou osoby a děj smyšlené a nejsou nadpřirozené.

Doláková (2015) pohádky dělí podle obsahu na:

- Klasické pohádky - Tyto pohádky jsou známé dětem z celého světa. Děti se mohou snadno orientovat v textu, protože dobře znají zápletku i dějovou linii. Pro malé děti může být náročná jejich délka a používání zastaralé slovní zásoby, avšak mohou se tímto způsobem seznámit s národními pohádkami odlišných kultur.

- Bajky - Pro děti jsou velmi žádoucí, jelikož si v nich snadno mohou budovat vztah ke zvířatům. Děti mají možnost poznávat své vlastnosti v chování a jednání zvířat.

- Pohádky s opakujícím se a narůstajícím dějem - V pohádkách, ve kterých se opakují situace, dětem pomáhají lépe sledovat text. Jednoduchá zápleтка jim umožňuje procvičovat paměť a schopnost zopakovat text.

- Moderní umělé pohádky – Takové pohádky popisují novodobý svět a to, s čím se děti každodenně setkávají a tím mu pomáhají, aby porozumělo, z jakého důvodu se věci dějí, tak jak se dějí a jak to ve světě vlastně chodí. Tato pohádka dítěti zprostředkovává svět fantazie a interpretuje mu vztahy mezi lidmi.

- Série pohádek s ústředním motivem (četba na pokračování) – V případě, že se děti setkávají s pohádkou každý den, se utváří silný vztah mezi posluchačem a vypravěčem. Tento způsob předčítání, ale i každý text, který dítěti nabídneme, nabízí další aktivity, které jsou motivovány prací s textem.

Podle Dolákové (2015) dětem pohádky pomáhají v nalézání odpovědí na různé otázky. Díky pohádce děti mohou uspokojit svou zvědavost, mají možnost ke kognitivnímu poznávání světa okolo nich, mohou porozumět přírodním zákonitostem, mají příležitost rozšířit svou slovní zásobu, zdokonalit se v dovednosti porozumění textu, v předvídání, v představivosti a fantazii.

Předčítání:

Čas, kdy bude učitelka dětem pohádku předčítat je vcelku nezávislý, protože většina dětí reaguje na pohádku kladně, pokud není jejich pozornost zrovna nasměrována na nějakou jinou, poutavější činnost nebo objekt zájmu. Toto stanovisko zaujímá Kádnerová (1982). Mohli bychom říci, že podle tohoto názoru je nevhodné dětem číst pohádku například v čase před odpočinkem nebo ve spěchu, kdy je pozornost dětí směřována úplně jinam.

Před samotným čtením dát dětem knihu k volnému prohlížení jejích ilustrací a upozornit na ni všechny děti, aby si obrázky prohlédly, že si o nich budou později společně povídat, tím děti motivuje k následné aktivitě s pohádkou, během prohlížení obrázků dětmi si učitelka může nacvičit různé hlasy jednotlivých postav v pohádce.

Během čtení pohádky by se učitelka měla držet zásadně autorského textu, měla by se snažit o dokonalé frázování a výrazné vyznění přímých řečí (tzn. změna hlasu u jednotlivých postav).

Pokud se dětem předčítá pohádka, mělo by vždy platit, že její text tvoří obsahový i formální celek a jeho umělecké hodnoty se dají uplatnit jen tehdy, bude-li tento celek respektován.

V heterogenně uspořádaných třídách se pracuje hlavně se zaujetím a soustředěním dětí při předčítání. Během předčítání je důležité, aby hlavně menší děti neztratily soustředěnost, proto by jim učitelka neměla vysvětlovat všechna slova, která si myslí, že jim děti nerozumí. Význam „neznámých slov“ děti často pochopí z kontextu celého příběhu, nebo projeví zájem o význam slova tím, že se učitelky zeptají.

Vyprávění:

Učitelka, která dětem dokáže vyprávět pohádku bez opory tištěného textu, má velikou výhodu v tom, že může během vyprávění s dětmi udržovat oční kontakt. Výhoda očního kontaktu učitelky s dětmi během vyprávění pohádky tkví v tom, že zaujaté děti většinou visí pohledem na vyprávějíím. V případě, že se vyprávějíím na děti dívá, stoupá pocit vzájemné sounáležitosti a emoční působivosti (Kádnerová, 1982).

Během vyprávění, nebo-li reprodukce, by si učitelka měla uvědomit správnou přehlednou dějovou posloupnost, aby jí děti mohly porozumět a neměla by volit složité pohádky.

Gebhartová (2011) píše, že by učitelka neměla u pohádek zapomínat na to, že při vyprávění nejde jen o pouhou reprodukci děje, ale učitelka na sebe má brát úlohu dramatického vypravěče, aby její projev/způsob podání u dětí rozvíjel jejich představivost. Může si k tomu dopomoci kulisami, které má k dispozici (například vhodnou hudbou nebo loutkou), ale to „zvláštní napětí“ má být především v hlase předčítajícího.

Zásady a cíle orientované na věk dětí:

Skupina nejmladších dětí:

Mezi hlavní znaky pohádek, které jsou určené pro nejmladší děti v mateřské škole, patří podle Kádnerové (1982) například tyto:

- Dynamický a nekomplikovaný příběh, ve kterém je hodně vzruchu a přímých akcí, jasná dějová linie, ve které se nejlépe opakují dějové epizody a charakteristiky postav, pohádka má mít přehlednou kompozici.

- Vytríbené jazykové prostředky, slovní zásoba použitá v pohádce, která odpovídá přibližně dosavadním zkušenostem dětí a která přihlíží ke konkrétní situaci v příslušné třídě a mateřské škole.

Gebhartová (2011) pro nejmenší děti navrhuje volit kratší pohádky, které nejsou tak výpravné a mnohastupňové.

Pro skupinu čtyřletých až pětiletých dětí se stanovují už náročnější cíle:

- Dětský projev, jeho jazyková stránka, vnímání a aktivní reprodukce vypravovaného se při cílené práci učitelky kvalitativně i kvantitativně zlepšuje. Dětská osobnost se v tomto

období dynamicky rozvíjí a dovádí dítě do oblasti humoru. Pohádky, které jsou založené na vtipnosti hrdinů a na výsměchu lidské hlouposti poskytují dětem zdravou touhu, aby se mohly ztotožnit s chytrým hrdinou, a přinášejí tak podněty pro rozumovou a mravní výchovu. Tento typ pohádek se dá dobře využívat v kolektivu dětí a jeho vnímání – dítě, které pochopí humornou podstatu příběhu jako první, se začne smát a nakazí tak smíchem i ostatní. Kádnerová (1982) uvádí, že v tomto věku by se měla objevit četba seriálového typu, což je předstupněm četby na pokračování. Ve zkratce se jedná o „*krátké, dějově uzavřené příběhy, které jsou spojeny postavou nebo postavami hlavních hrdinů*“ (Kádnerová, 1982, s. 33). V tomto druhu četby se charakteristika hlavních hrdinů nemění, tvoří buď kontrastní nebo doplňující se dvojici nebo tvoří rodinu nebo jde o jednotlivce. Aby dítě chápalo četbu seriálového typu, není třeba, aby znalo předchozí díly, jelikož každý příběh je samostatnou dějovou jednotkou. A je faktem, že pokud dítě projeví zájem o jednotlivý příběh a jeho hrdiny, předpokládá se, že bude motivováno projevit zájem o celek.

Pro skupinu pětiletých až šestiletých dětí

Pro tuto věkovou kategorii dětí by si učitelka měla připravit již náročnější pohádky, které mají folklórní původ, což znamená pohádky, které se předávaly ústně od člověka k člověku, a pohádky autorské. Také se už pracuje s rozsáhlejšími celky. Pokud si děti osvojily sledovat stavbu jednodušších příběhů, měly by zvládnout další stupínek výchovy k literatuře, kterým je čtení po částech, nebo-li čtení na pokračování. Při tomto druhu čtení je na děti kladen požadavek, aby byly schopné po časové pauze sledovat „dějovou nit“ a aby dokázaly podržet v paměti jména a charaktery jednotlivých postav. Kádnerová (1982) dále uvádí, že je v praxi běžné, že oblíbené knihy dětí se čtou od tří do šesti let stále znovu a znovu. Také píše, že mladší děti mohou ve vhodných podmínkách porozumět a být schopné reagovat na náročnější pohádku a šestileté děti mnohdy rády uvítají i ty nejjednodušší pohádky, což je možné dobře uplatnit ve věkově heterogenních třídách. Už v roce 1982 Kádnerová píše, že je nemyslitelné, aby všechny děti reagovaly stejně. Každý má právo projevit svůj názor a říct, že se mu některá pohádka nelíbí, protože kolem pátého roku života se může u dětí vyhraňovat jejich posluchačský vkus, který může souviset se zájmy dětí.

3.1.6 Ilustrace a výtvarná podoba dětských knih

Gebhartová (2011) považuje jako velmi vhodný typ knihy pro mateřské školy, knihy obrazové a to především pro mladší děti. V tomto typu knih dominantně působí výtvarná složka, která je obvykle rozvržena na celou stranu knihy a je pojednaná jako obraz. Charakteristiky obrazové knihy jsou: v knize se vyskytuje málo psaného textu, text je v knize spíše v doprovodné pozici. Děti se dozvědí, o čem taková kniha je z ilustrací. Tyto aspekty obrazové knihy ji odlišují od obrázkové knihy, což je kniha bohatě ilustrovaná.

Skvěle se pro práci s dětmi dají použít obrazové knihy od autorky Rotraut Susanne Bernerové s názvy *Zima*, *Jaro*, *Léto* a *Podzim*. V těchto knihách, které na sebe „dějově“ navazují je například vidět průběh stavby mateřské školy až po její otevření. Knihy dětem navozují střídání ročních období, a proto je možné využívat je po celý rok.

Ilustrace v knihách dětem pomáhají při orientaci v textu (Doláková, 2015). Dále také pomáhají vytvářet atmosféru a podporují přirozenou dětskou představivost.

Obrázkové knihy by pro práci učitelky s ní měly splňovat několik kritérií, která uvádí Doláková (2015): jednoduchý text, aby ho učitelka zvládla a zároveň dětem prezentovala ilustrace; ilustrace mají být atraktivní, poutavé a jednoduše vypovídající o tom, o čem se čte. Učitelka by se měla naučit s dětmi o obrázcích povídat jako o celcích a zároveň i o jejich detailech. Učitelka se dětí může ptát na to, co na obrázcích vidí, proč je v nich vyobrazeno zrovna to a ne něco jiného (slouží k propojení obrázku s předčítaným textem). I obrázky se dají použít k předvídání toho, co se bude dít dál, jak bude příběh asi pokračovat nebo co by se mohlo stát, kdyby...

Využití obrázků je možné z knih, ale také samostatných obrázkových karet nebo učitelkou nakreslených obrázků. I pro práci s obrázky uvádí (Doláková, 2015) pár zásad: obrázky by měly být dostatečně veliké, aby je mohly vidět všechny děti, měly by se v nich objevovat momenty, které jsou podstatné pro děj příběhu, a zvláště pro malé děti je důležité, aby obrázky vypovídaly o postavách nebo o ději, v opačném případě je to odvádí od děje a nesoustředí se.

U obrazových knih s minimem textu však chybí obsažnější autorský text.

Ilustrátor si nejprve musí přečíst text, ke kterému má vytvořit ilustrace a snaží se tak interpretovat text svým způsobem a pohledem. To, co ilustrátor ilustruje, je jeho

interpretací daného textu, jeho obsah a smysl. Ilustrátorova interpretace textu je pouze jednou z mnoha dalších interpretací, jelikož žádný text nemá jednoznačnou interpretaci. Následně se ilustrátorova interpretace, která je obsažena v jeho ilustracích dostává do kontaktu s interpretací každého jednotlivého čtenáře (Daneš, sas.ujc.cas.cz, text přednášky 1994).

Typy ilustrací a jejich význam (ilustrace a text tvoří jeden celek, jsou na sobě závislé a mají vzbudit u čtenáře vhodnou atmosféru) jak uvádí Daneš (1994):

- v encyklopediích – ilustrace znázorňují reálné předměty nebo objekty, představují obrazovou přílohu k naučným účelům;

- umělecká ilustrace v uměleckých textech – jedná se o autory jako Josef Lada nebo bratři Josef a Karel Čapkovi, jde o to, že autor napíše text a zároveň k němu vytvoří i ilustrace;

- ilustrace u textů pohádek – ilustrace přinášejí čtenáři estetický požitek, jsou pro čtenáře lákavé, texty pohádek po čtenářích požadují bohatou čtenářskou představivost;

- ilustrace podřízené textu – nejdřív vznikl text a následně se vzhledem k němu vytváří ilustrace;

- text podřízený ilustraci – nejdříve je vytvořena ilustrace a na jejím základě se píše text;

- knihy s uměleckým textem doplněné ilustracemi od ilustrátorů „zvučných“ jmen, například Helena Zmatlíková nebo Josef Lada;

- ilustrace, které opakují nějaké informace, které byly zmíněny již v textu;

- ilustrace, které dodávají k textu nějaké informace navíc, nebo opačně (například ilustrace textu přidávají detaily, postavy, okolí, prostředí, které není v textu popsáno)

- ilustrace reálné – podle skutečných věcí, lidí nebo objektů;

- ilustrace abstraktní – čtenář musí o ilustraci přemýšlet, ilustrace v každém čtenáři vyvolává různé asociace.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část se skládá z analýzy knihovniček s dětskou literaturou v mateřských školách, z rozhovorů s dětmi předškolního věku nad jejich důvody, podle čeho si vybírají knihy k prohlížení a z dotazníku pro pedagogy mateřských škol podaného prostřednictvím internetu.

4 Cíle

Pro výzkumné šetření jsem si po prostudování teoretického základu k tématu stanovila tyto cíle:

1. Zjistit jaké metody při práci s knihou učitelky využívají v mateřské škole.
2. Zjistit zda děti mají přirozený přístup k dětské knihovničce, jestli knihy spontánně využívají a také je-li dětem kniha nabízena paní učitelkou.
3. Orientovat se v tom jaké knihy učitelky vybírají a jak pomocí knih rozvíjejí některé položky z klíčových kompetencí RVP PV 2017 - kompetence komunikativní a kompetence sociální a personální.

5 Výzkumné otázky

V souladu s vytyčenými cíli jsem si položila tyto výzkumné otázky pro potřeby výzkumného šetření:

1. Liší se uspořádání a obsah dětských knihoven v jednotlivých třídách?
2. Vybírají si děti spontánně knihy z dětské knihovničky? Podle čeho si děti vybírají knížky?
3. Jaké knížky pro děti učitelky nejčastěji používají ve své práci?
4. Využívají učitelky v mateřských školách i audionosiče s mluveným slovem, kdy je používají a jakou s nimi mají zkušenost?
5. Požadují učitelky po dětech stručné převyprávění nebo doplnění děje příběhu? (podpora kompetence komunikativní)

6. Diskutují učitelky při práci s příběhem s dětmi nad správným či nesprávným chováním hrdinů, kteří se v příběhu vyskytují? (podpora kompetence sociální a personální)

6 Metody

K provedení výzkumného šetření jsem zvolila tyto metody:

1. Analýza knihovniček s dětskou literaturou – umístění a obsažnost dětských knihovniček podle množství a podle žánru dětských knih zastoupených v daných knihovničkách.

2. Rozhovor s dětmi – o důvodech výběru knih k prohlížení z vybrané nabídky knih. Skupince pěti dětí z MŠ č. 1 bylo prezentováno několik knih z knihovničky s dětskou literaturou, knihy v nabídce byly dětem poskytnuty titulní stranou nahoru a děti byly vyzvány, aby si některou z nich vybraly k prohlížení, poté, co si jednu knihu vybraly, si ji začaly prohlížet a s každým dítětem byl následně veden rozhovor, abych se orientovala v tom, proč si dané knihy děti vybraly k prohlížení. Tato metoda výzkumu byla provedena ve 2 fázích. Během 1. fáze byla nabídka knih, ze které si děti vybíraly knihy k prohlížení tak, že každé další dítě mělo menší výběr knih než to předchozí. Ve 2. fázi již nabídka zůstávala neměnná pro všechny děti.

3. Dotazník pro pedagogy mateřských škol podaný prostřednictvím internetu. U 4 otázek byla možnost, aby učitelky mohly zvolit více možností; 2 otázky byly k volnému vyjádření učitelek; u jedné otázky učitelky volily časové využití dané metody na škále od 1 do 4; 2 otázky byly uzavřené, kde učitelky volily ano nebo ne, u jedné z nich uváděly navíc důvod pro svou odpověď a u druhé byla i třetí možnost, že danou činnost učitelky nesledují; u 2 otázek učitelky odpovědi řadily dle jejich důležitosti pro ně a u poslední otázky bylo třeba zvolit ano nebo ne u každé odpovědi.

7 Výzkumné šetření

Analýza knihovniček s dětskou literaturou byla realizována ve dvou mateřských školách – Mateřská škola č. 1 (dále jen MŠ č. 1) a Mateřská škola č. 2 (dále jen MŠ č. 2) v průběhu června 2017.

Rozhovor s dětmi o důvodech jejich výběru knih k prohlížení z vybrané nabídky knih byl proveden ve dvou fázích vždy s pěti dětmi z MŠ č. 1 v průběhu května.

Dotazník pro pedagogy mateřských škol podaný prostřednictvím internetu na webové stránce www.survio.com a byl k dispozici od 6. 5. do 29. 5. 2017.

7.1 Realizace výzkumu

Analýza knihovniček s dětskou literaturou byla zaměřena na obsažnost dětských knih v knihovničkách ve třídách, na umístění knihovniček a uspořádání knih v nich.

Rozhovor s dětmi o důvodech jejich výběru knih k prohlížení.

Dotazníkové šetření bylo provedeno prostřednictvím internetu. Dotazovanou skupinou byli učitelky mateřských škol.

7.1.1 Analýza knihovniček s dětskou literaturou v mateřských školách

- **Třída Domeček (homogenně uspořádaná třída pro děti ve věku 4 až 5 let, MŠ č. 1, dne 5. 6. 2017):**

- obrazové – 25x
- leporela – 11x
- pohádky – 10x
- bajky – 4x
- naučné – 3x
- básně a říkadla – 17x
- hádanky – 1x
- Disneyovky – 3x
- klasické pohádky – 9x
- večerníčkové – 1x
- celkem – 84 ks

Knihy v knihovničce jsou volně přístupné dětem, problém knihovničky – vrchní dvě police nemají zadní stěnu a knihy tudíž propadávají dozadu na zem, kam není dobrý přístup a knihy se tím ničí.

- **Třída Stromeček (homogenně uspořádaná třída pro děti ve věku 3 let, MŠ č. 1, dne 8. 6. 2017):**

- obrazové – 30x
- leporela – 20x
- pohádky – 2x
- naučné – 11x
- básně a říkadla – 14x
- klasické pohádky – 3x
- večerníčkové – 1x
- celkem – 81 ks

Knihy v knihovničce jsou volně přístupné dětem, knihovnička formou dřevěné krabice na zemi, špatné pro rovnání a přehlednost knih.

Shrnutí výsledků analýzy knihovniček s dětskou literaturou ve třídách Domeček a Stromeček z MŠ č. 1:

V obou třídách je téměř shodný počet knih v knihovničkách. Obsahově bohatší knihovnička je však ve třídě Domeček, kde jsou oproti Stromečku zastoupeny i bajky, kniha s hádankami a knihy Walta Disneyho. Je zajímavé, že ačkoli ve třídě Stromeček jsou mladší děti, je tam pro ně připraveno mnohem více naučných knih než v Domečku, kde jsou děti starší. Zastoupení knih s večerníčkovými příběhy je v obou třídách totožné. Mladší děti mají k dispozici o něco více obrazových knih a leporel, což je vzhledem k věku v pořádku. Za to u starších dětí je třikrát více knih s klasickými pohádkami, i když bych

předpokládala, že budou nabídnuty ve větším počtu i u dětí mladšího věku. Knihy s básněmi a říkadly mají obě třídy v podobném počtu a pohádek různého typu je více v Domečku. Oceňuji uspořádání knihovničky ve třídě u Domečku, jelikož je to knihovna ve tvaru domečku a lépe se do ní knihy ukládají, ačkoli zdejší děti to asi moc neumí. Avšak má i nedostatky v podobě dvou polic, kterým chybí zadní stěna, a knihy kvůli tomu mohou propadávat za knihovnu na zem. Ve Stromečku se mi nelíbí uspořádání jejich knihovny, která je ve formě dřevěné bedny. Ta leží na zemi a do ní jsou položeny všechny knihy jedna na druhou. Není přehledná a knihy se do ní obtížně skládají i z ní vyndávají. Ale plusové pro obě třídy je, že mají knihovny volně přístupné dětem.

- **Třída Ježečci (heterogenně uspořádaná třída pro děti ve věku od 3 do 6 let, MŠ č. 2, dne 7. 6. 2017)**

- obrazové – 36x
- leporela – 1x
- pohádky – 54x
- bajky – 6x
- naučné – 5x
- básně a říkadla – 9x
- Disneyovky – 1x
- klasické pohádky – 16x
- večerníčkové – 7x
- 3D knihy – 2x
- Malované čtení – 1x
- celkem – 138 ks

Knihovnička v rámci centra aktivit Knihy a písmena, děti mají ke knihám v knihovničce volný přístup pouze ve spodních policích, na horní nemohou dosáhnout. Knihovna je úzká a vysoká.

- **Třída Žirafky (heterogenně uspořádaná třída pro děti ve věku od 3 do 6 let, MŠ č. 2, dne 7. 6. 2017)**

- knihy pro předškoláky – 28x
- leporela – 11x
- pohádky – 110
- klasické pohádky – 11x
- pohádky o zvířatech – 43x
- encyklopedie – 33x
- básně, říkadla, písně – 61x
- 3D knihy – 1x
- celkem – 298 ks

Mají vlastní dělení knih v knihovničce, knihovna je zavřená dveřmi skříně, děti o knihy musí žádat paní učitelky z důvodu uspořádání a stavu knih, knihy mají vedeny i elektronicky pro přehlednost. Další dělení na klasické pohádky a 3D knihy jsem provedla já sama.

Shrnutí výsledků analýzy knihovniček s dětskou literaturou ve třídách Ježečci a Žirafky z MŠ č. 2:

Obě třídy obsahují bohatě vybavené knihovničky s dětskou literaturou a v obou těchto třídách knihovničky slouží nejen k prohlížení knih dětmi nebo pro práci učitelky z dané třídy, ale knihy si z nich mohou vypůjčovat i učitelky z dalších tříd, díky čemuž jsou nejspíš takto hojně vybaveny. Více knih, vzhledem k jejich množství, obsahuje

knihovnička ve třídě Žirafky, ale co se týče obsahu knihovničky, je to ta ve třídě Ježečci. Není moc praktické, že u Ježečků děti dosáhnou jen na některé police s knihami a ve třídě Žirafek zase děti nemají volný přístup ke knihám a musí o ně individuálně žádat učitelky. Ve třídě Žirafky se o uspořádání starají učitelky kvůli elektronické evidenci knih a ve třídě Ježečci zdá se také, protože knihovna je zcela plná a děti by nejspíš nezvládly zakládat knihy do tak malého prostoru samy bez dopomoci, ale to je jen má domněnka. V obou třídách mají děti k dispozici i knihy s 3D obrázky, což pro ně jistě musí být velmi poutavé. Překvapivé je, že u Ježečků, ačkoli obě třídy jsou heterogenně uspořádané, je pouze 1 leporelo, jen 5 knih naučných a skoro desetkrát méně knih s básněmi a říkadly. Rozdělení knih může být ovlivněno počtem jednotlivých věkových skupin v každé třídě.

7.1.2 Vyhodnocení rozhovorů s dětmi předškolního věku nad jejich důvody, proč si danou knihu vybraly k prohlížení

V obou fázích jsem pracovala se stejnými pěti dětmi ve věku pěti let z jedné třídy MŠ č. 1.

Třída Domeček (5. 5. 2017) 1. fáze:

- Nabídka knih k výběru:
 - Walt Disney, **Sněhurka a sedm trpaslíků**, 2002, Walt Disney, formát A5, klasická pohádka, obrázky Walta Disneyho, text vsazený do obrázku;
 - Jiří Žáček, **Krysáci**, 2010, Ivan Mraček, formát A5, knížka, kterou aktuálně čteme, pohádka na pokračování, vcelku v rovnováze text a obrázky;
 - D. M. Pavlíček, **Říkadla Josefa Lada**, 1984, Josef Lada, formát A5, leporelo, na každé straně 1 říkadlo doplněné příslušným obrázkem;
 - Jan Čarek, **O veselé mašince**, 2000, Zdeněk Miler, formát A5, převaha obrázků nad textem, rýmovaný text;
 - Michal Černík, **Knížka pro děti od dvou do pěti**, 2008, Gabriel Filčík, formát A4, básničky s obrázky, veršované i neveršované pohádky;
 - Eva Kalinová, **3Minutové příběhy o zvířátkách**, 2008, Sandeep, formát A4, krátké příběhy s obrázky, 1 až 2 na stranu;

- Jana Jašová a Jana Šindelková, **Velká kniha říkadel**, 2004, Vladimíra Vopičková, formát A4, na každé straně 1 říkadlo doplněné příslušným obrázkem);

- **Náš dům** (formát 50x25 cm, převaha obrázků nad textem).

- Ke konci doby pro odpočinek po obědě jsem si postupně volala děti, které už nespaly, ať si vyberou jednu z knížek, které jsem pro ně připravila k prohlížení. Když si všechny děti vzaly knihu a začaly si ji na lehátcích prohlížet, obešla jsem je a zeptala se jich, proč si knížku vybraly k prohlížení. Když si jedno dítě vzalo knihu k prohlížení, zmenšila se tím nabídka knih pro další děti (nikdo si nemohl vzít k prohlížení tutéž knihu), avšak i poslední dítě v pořadí stále mělo možnost vybírat ze 4 knih z původních 8.

Adélka (5,6) – vybrala si knížku **o Sněhurce a sedmi trpaslících** – důvod výběru - Protože ji mám ráda a protože ji mám doma (ptala se, kdo ji správil, já pochopila, že se ptá na to, kdo ji napsal a tak jsem jí odpověděla, že se to úplně neví, že je to pohádka, která se už dlouho dětem čte a vypráví, když jsem se později zeptala, jak že se mě na to kdo tu knihu napsal zeptala, řekla mi, že se ptala na to, kdo tu knihu opravil, protože byla do té doby roztržená).

Kryštof M. (5,7) – vybral si knížku **Krysáci** – důvod výběru – Protože je máme doma (hodně si u prohlížení povídal, poznal pohádku, kterou jsme jim ten den četli podle obrázku, ke konci si povídal spolu s Adélkou o Sněhurce).

Isinka (5,7) – vybrala si knížku **Velká kniha říkadel** – důvod výběru – Protože jsou tam pěkné věci, je tam pejsek a kočička, líbí se mi, že jsou tam ptáčci, že si vyrobily sánky a jezdí po slámě (prohlížela si vleže na břiše v pololeže, byla prohlížením hodně zaujata).

Kryštof Š. (5,5) – vybral si knížku **O veselé mašince** – důvod výběru – Že jsou tam vláčky (prohlížel si ji vleže na boku úplně potichu).

Glori (5,4) – vybrala si knížku **Náš dům** – důvod výběru – Protože je hezká (nevěděla důvod, proč si knihu vybrala, až když jsem se jí zeptala, proč si danou knížku ze zbylé nabídky vybrala, tak mi řekla řečený důvod).

- Děti si knihy prohlížely přibližně čtvrt hodiny, potom vstávaly.

Vyhodnocení 1. fáze:

Adélka a Kryštof M. si knihy vybíraly podle jejich obsahu. Isinka, Kryštof Š a Glori jako důvod uváděly ilustrace v knihách, díky kterým si knihu vybraly k prohlížení.

Třída Domeček (26. 5. 2017) 2. fáze:

- Nabídka knih k výběru:
 - Petra Křížová, Walt Disney, **Hledá se Nemo**, 2005, Walt Disney, formát A5, text vsazený do obrázků;
 - Zdenka Krejčová, **Šípková Růženka**, 1993, Zdenka Krejčová, formát 10x15 cm, čistě obrazová kniha;
 - Dana Winklerová, **Jak to chodí na statku**, 2005, Josef Švarc, formát menší A4, obrazová kniha s minimem textu, text vsazený do obrázků, převaha obrázků nad textem
 - Jiří Faltus, **Housátka v tričku**, 1991, Václav Sádek, formát A5, leporelo, na každé straně jedna báseň doplněná obrázkem;
 - Ljuba Štíplová, **Mezi námi Koťaty**, 2005, Josef Váňa, formát A5, obrázky v rámečcích, 2 až 3 rámečky na každé straně, u každého rámečku krátký text, známé z večerníčků;
 - Jiří Žáček, **Krtek a malí pomocníci**, 2006, Zdeněk Miler, čtvercový formát 17x17 cm, hodně obrázků, málo textu, text je veršovaný;
 - Věra Provazníková, **V peřině myš**, 2009, Josef Lada, čtvercový formát 21x21 cm, veršovaný text doplněný obrázky, text a obrázky v rovnováze;
 - František Bartoš, **Pohádky, říkadla a hádanky z Bartošovy Kytice**, 1970, Adolf Kašpar, formát A4, látkové desky pouze s vyrytou kyticí a kohoutem, nijak výrazná ilustrace na přebalu knihy, rozdělené na Říkadla, Ptačí řeč, Dětské pohádky, Písně a Hádanky.

- V době během odpočinku po obědě jsem si postupně volala děti, které si knížky k prohlížení vybíraly již v 1. fázi, ať si vyberou jednu z knížek, které jsem pro ně připravila k prohlížení. Každé dítě šlo jednotlivě, vybralo si knihu z nabídky a začalo si ji na lehátku prohlížet, pak jsem za ním šla a zeptala jsem se ho, proč si knížku vybralo k prohlížení (každé dítě mělo stejnou nabídku knížek), po skončení prohlížení knihy mi ji dítě vrátilo a zavolala jsem si další.

Adélka (5,6) – vybrala si knížku **Pohádky, říkadla a hádanky z Bartošovy Kytice**–
důvod výběru – Chtěla jsem se podívat na pohádku o Slepíčce a kohoutkovi a protože se mi líbí, u pohádky o řepě si říkala „táhli, táhli a vytáhli“, knihu si prohlížela u stolečku asi 15 minut, podle ilustrací poznávala jednotlivé pohádky a věděla o čem jsou, ptala se mě proč to potřebuji vědět, knihu jsme v té době právě četli.

Kryštof M. (5,7) – vybral si knížku **Hledá se Nemo** – důvod výběru – Protože to znám, máme doma i Hledá se Dory (ptala jsem se, jestli jako knížku, on řekl, že na televizi, i Hledá se Nemo; prohlížel si knížku vleže na zádech, měl pokrčená kolena a o ně měl opřenou knihu; prohlížel si ji 5 minut).

Isinka (5,7) – vybrala si knížku **Pohádky, říkadla a hádanky z Bartošovy Kytice**–
důvod výběru – Protože jsem jednou viděla, že tam jsou noty, mě zajímají nejvíc ty noty, jsem zvědavá, co je v té knížce, protože se mi líbí, postupně mě volala a říkala mi, že je tam i pohádka o tom, jak tahaly řepu a že je ta knížka i o Jeníčkovi a Mařence; pozorně a velice soustředěně si prohlížela notové zápisy jednotlivých písniček, ukazovala si ve vzduchu prstem na jednotlivé řádky not; prolistovala knihu až do konce; kdyby nebyl čas vstávání, jistě by si knihu prohlížela déle; ležela na břiše na lehátku, trup zvednutý a knihu měla na polštáři; prohlížela si ji 15 minut, vybrala si ji k prohlížení ještě v době, kdy jsme z ní dětem ještě nepředčítaly.

Kryštof Š. (5,5) – vybral si knížku **Mezi námi Koťaty** – důvod výběru – Protože jsou tam kočky a viděl jsem to někdy v televizi (ptala jsem se ho, jestli teda ví, o čem to je, když to viděl v televizi a řekl, že ano; dále řekl, že nekouká po písmenkách, ale kouká po

obrázcích; u prohlížení si něco sám pro sebe brumlal; prohlížel si knihu vsedě; prohlížel si knihu 5 minut).

Glori (5,4) – vybrala si knížku **Šípková Růženka** – důvod výběru – Protože je hezká (když jsem se jí zeptala, proč si knížku vybrala k prohlížení, dlouho přemýšlela, jelikož tu knížku má ráda a hned po ní sáhla k prohlížení na mé vyzvání, čekala jsem odpověď typu líbí se mi, mám ji ráda nebo znám ji; hned co jsem se jí zeptala na důvod výběru tak knihu zavřela a vrátila; prohlížela si knihu vsedě; prohlížela si ji asi 5 minut).

Vyhodnocení 2. fáze:

Adélka a Kryštof M. opět během výběru daly přednost obsahu knihy. Tentokrát šla po obsahové stránce knihy i Isinka ve své volbě a stejně tomu tak bylo i u Kryštofa Š. Pouze Glori dávala stále přednost ilustracím. Dlouze přemýšlela, než mi sdělila svůj důvod výběru dané knihy, ale nakonec zvolila též ilustrace jako v 1. fázi. V této fázi mělo každé dítě stejnou nabídku a díky tomu si Adélka a Isinka mohly zvolit stejnou knihu, což v 1. fázi nemohly.

7.1.3 Vyhodnocení dotazníku pro pedagogy mateřských škol

Na dotazník odpovědělo 70 respondentů.

1. otázka – Jaké typy knížek nejčastěji používáte ve své práci s dětmi?

1) vyhodnocení otázky (seřazeno podle četnosti vyjádření učitelek):

1. klasické pohádky – 48x

2. encyklopedie, naučné knihy – 40x

3. obrazové (převaha obrázků, minimum textu, text je součástí obrázků) – 35x

4. básně, říkadla – 22x

5. pohádky seriálového typu (např. jako večerníčky) – 18x

6. leporela – 15x

7. příběhy s dětským hrdinou – 13x

7. moderní umělé pohádky – 13x

8. knihy s hádankami – 10x

9. bajky, příběhy o zvířatech – 8x

10. pověsti, historické příběhy – 0x

2) interpretace výsledků:

V první třetině se umístily klasické pohádky, encyklopedie s naučnými knihami a obrazové knihy, které významněji převyšovaly výběr ostatních knih.

Ve druhé třetině se umístily knihy s básněmi a říkadly, pohádky seriálového typu a leporela. Básně a říkadla jsou specifickým druhem literatury a pohádky seriálového typu mají s leporely společné to, že mají nižší textovou hodnotu.

V další třetině jsou typy knih, které se dětem jeví jako podobný žánr, jsou to příběhy s dětským hrdinou, moderní umělé pohádky, knihy s hádankami a bajky s příběhy o zvířatech.

Na posledním místě se umístily pověsti a historické příběhy, které nedostaly žádný hlas. Dalo se očekávat, že se nebudou ve volbě učitelek objevovat nebo jen sporadicky.

2. otázka – Jaké metody při práci s knihou využíváte?

1) vyhodnocení otázky (seřazeno podle četnosti vyjádření učitelek):

1. čtení před odpočinkem – 52x

2. rozhovory o přečteném, otázky pro pochopení přečteného – 51x

3. čtení na pokračování – 46x

4. dramatizace příběhu, pohádky nebo básně – 40x

5. nabídnutí knihy dětem k jejímu samostatnému prohlížení, pro podporu jejich představivosti a prožitku – 37x
6. řazení a skládání dějových částí, jak šly za sebou (převyprávění děje) – 33x
7. rozhovory nad ilustracemi, obrázky a fotografiemi – 28x
8. vyhledávání informací v encyklopediích – 27x
9. výtvarné zpracování přečteného – 24x
10. využití námětu z příběhu nebo pohádky pro hru dětí – 22x
11. předčítání nebo vyprávění pohádky nebo příběhu pro motivaci před činnostmi – 20x
11. předčítání nebo vyprávění pohádky nebo příběhu pro relaxaci – 20x
12. návštěva knihovny – 19x
- 13- vyprávění pohádky nebo příběhu 15x
14. čtení seriálového typu (např. jako večerníčky) – 13x
15. poslech pohádky, básně či příběhu na CD nosiči a práce s tím – 11x
15. doplnění děje pohádky nebo příběhu dětmi po skončení předčítání dle jejich fantazie – 11x
16. předem připravené výrazné předčítání textu – 4x
- 17- práce s textem a jeho ilustracemi prostřednictvím IT (interaktivní) tabule – 3x
18. srovnávání stejných pohádek od různých autorů mezi sebou – 2x
19. Vaše další metody práce s knihou – 1x (Využíváme všechny možnosti, těžko se vybírá to klíčové – podle toho, co je vhodné pro dané téma.)

2) interpretace výsledků:

Na 1. místě se umístilo čtení před odpočinkem, což je v mateřských školách běžně rozšířená metoda.

Metody k pochopení linie příběhu se v 1. třetině objevily v 5 případech, mezi kterými jsou rozhovory o přečteném s otázkami pro pochopení přečteného, čtení na pokračování, dramatizace příběhu, pohádky či básně a řazení a skládání dějových částí, jak šly za sebou, nebo-li převyprávění děje.

Ve druhé třetině patří mezi metody podporující určitou dekodizaci obrázků tyto: rozhovory nad ilustracemi, obrázky a fotografiemi a vyhledávání informací v encyklopediích. Dále do této třetiny patří metody posilující vytváření představ, mezi kterými jsou tyto: výtvarné zpracování přečteného, využití námětu z příběhu nebo pohádky pro hru dětí, předčítání nebo vyprávění pohádky nebo příběhu pro motivaci před činnostmi a předčítání nebo vyprávění pohádky nebo příběhu pro relaxaci. V této třetině se také objevila metoda návštěvy knihovny, kterou vybralo 19 učitelek, což je pozitivní vklad učitelek pro práci s knihou.

Poslední třetina metod obsahuje různorodější volbu metod. Až zde se objevilo využívání audionosičů a práce s IT (interaktivní) tabulí.

Jako poslední v této otázce byla možnost dopsat další metody, které paní učitelky využívají, což nebylo využito.

3. otázka – Využíváte při práci s dětmi i mluvené slovo na audionosičích? Uveďte kdy, jak často a jakým způsobem ho využíváte, případně jakou s tím máte zkušenost. (např. jaká je podle Vás vhodná délka pouštěného mluveného slova apod.)

1) vyhodnocení otázky (odpovědi rozdělené do kategorií a ty jsou seřazeny podle četnosti vyjádření učitelek v nich):

Rozdělení jednotlivých odpovědí do **kategorií**:

1- Výjimečně, zřídkakdy, občas, minimálně apod. – zvolena 23x

2- Před odpočinkem, ke spánku, k relaxaci – využívají v 20 odpovědích

3- Nevyužívám – zaznělo 12x

4- S rozborem textu, pro porozumění textu, k doplnění tématu, k učení– používáno v 6 případech

5 – Ostatní – zvoleno 5x

6 – k motivaci, ke vzbuzení zájmu – zodpovězeno 2x

7- Při hlasové indispozici – využívají 2 paní učitelky

2) interpretace výsledků:

Nejvíce učitelek odpovědělo, že audionosiče s mluveným slovem využívají v minimální míře. Hned za touto odpovědí je využívání mluveného slova na audionosičích během odpočinku dětí po obědě nebo k relaxaci, což jsem očekávala. Na druhou stranu ho 12 učitelek nevyužívá vůbec. Téměř desetina tázaných učitelek s mluveným slovem na audionosičích pracuje pro porozumění textu, k tomu, aby děti něco naučily, např. hudebně pohybové činnosti nebo k porovnávání pohádek od různých autorů mezi sebou, a současně během toho s dětmi rozebírají text. Kategorie ostatní obsahovala různorodé odpovědi, např. odmítnutí se vyjádřit k otázce, nebo že pro tuto metodu nemají v práci možnosti. Využití nahrávek pro motivaci a při hlasové indispozici učitelky bylo odpovězeno vždy dvěma učitelkami. U těchto dvou důvodů, proč využít audionahrávky bych očekávala více odpovědí. Ve slovním vyjádření učitelek také zazněly návrhy na doporučenou délku mluveného slova, nejčastěji navrhuji časové rozmezí od 5 do 15 až 20 minut, to jim přijde ideální s ohledem na různé věkové kategorie dětí. Ale také se objevilo pár odpovědí, kde učitelky píšou, že mluvené slovo na audionosičích používají každý den 45 až 60 minut, což už mi přijde přehnané.

4. otázka – Jak často dětem předčítáte?

1) vyhodnocení otázky (počet hlasů na škále od 1 do 4 u každé činnosti):

- před odpočinkem:

1 nikdy (0 dní v týdnu)	2 málo (1 až 2 dny v týdnu)	3 občas (3 až 4 dny v týdnu)	4 vždy (5 dní v týdnu)
1	1	12	56

- jako vhodnou relaxaci:

1 nikdy	2 málo	3 občas	4 vždy
---------	--------	---------	--------

(0 dní v týdnu)	(1 až 2 dny v týdnu)	(3 až 4 dny v týdnu)	(5 dní v týdnu)
8	37	15	10

- během didakticky zaměřené činnosti:

1 nikdy (0 dní v týdnu)	2 málo (1 až 2 dny v týdnu)	3 občas (3 až 4 dny v týdnu)	4 vždy (5 dní v týdnu)
3	45	17	5

2) interpretace výsledků:

Před odpočinkem – 56 učitelek zvolilo na škále od 1 do 4 číslo 4, že dětem předčítají před odpočinkem 5 dní v týdnu, což je v mateřských školách běžné, tudíž to není překvapující. 12 učitelek předčítá 3krát až 4krát do týdne před odpočinkem dětí a což je zajímavé 1 učitelka dětem před odpočinkem nečte vůbec a 1 učitelka pouze jednou až 2krát týdně. Zajímalo by mě, co tyto dvě učitelky dělají ve zbylých dnech nebo po celý týden, když dětem před odpočinkem nečtou.

Jako vhodnou relaxaci – 37 učitelek dětem předčítá jako vhodnou relaxaci nejvíce jednou až 2krát týdně, to je překvapivé zjištění. 15 učitelek přečítá pro relaxaci 3krát až 4krát v týdnu a 10 učitelek po celý týden. Pouze 8 učitelek tento typ předčítání nevyužívá vůbec.

Během didakticky zaměřené činnosti – 45 učitelek využívá předčítání jako hlavní náplň didakticky zaměřené činnosti, což je velice pozitivní a praktikují to tak jednou až 2krát týdně. 17 učitelek pracuje s předčítáním z knihy 3krát až 4krát do týdne a 5 učitelek předčítá tímto způsobem během celého týdne. Bohužel 3 učitelky nečtou dětem během didakticky zaměřené činnosti vůbec, ale je to naštěstí jen malé procento z dotazovaných učitelek.

5. otázka – Vedete s dětmi rozhovory o právě přečteném? (uveďte důvody, proč s dětmi rozhovory vedete nebo nevedete)

1) vyhodnocení otázky:

Ano – 68x

Ne – 2x

2) interpretace výsledků:

Pozitivním zjištěním je, že 68 dotazovaných ze 70 s dětmi vede rozhovory o tom, co právě přečetli. 2 učitelky se s dětmi o přečteném textu nebaví vůbec. Mezi důvody, proč s dětmi vést rozhovory paní učitelky uvedly například: zpětná vazba, nebo-li kontrola, zda děti rozumí přečtenému textu, vysvětlení nepochopeného, vyzdvižení morálního ponaučení z knihy, posloupnost a pochopení děje tím, že si ho s dětmi zopakují, jeho hlavní myšlenky, rozvoj slovní zásoby, rozvoj komunikace, řeči, vyjadřování tím, že se děti budou učit mluvit celými větami, formulovat své odpovědi, aby dokázaly samy vyprávět a umět odpovídat na otázky k příběhu a aby zdokonalovaly svou výslovnost, k ověření pozornosti a soustředěnosti dětí, rozvoj paměti, podpora prosociálního chování, odlišení dobra od zla, základní charakteristika postav a jejich chování, rozvoj fantazie, rozvoj poslechových dovedností, rozvoj tvořivého myšlení dětí, názory a reakce dětí, jak by mohl příběh končit, rozvoj kritického myšlení a praktické využití v životě, hledání shodného chování postav v příběhu s tím naším. 11 učitelek ke svému zdůvodnění toho, proč rozhovory vedou doplnilo i v jakém případě tomu tak není a je to v čase odpočinku dětí po obědě, kvůli nedostatku času, dále že je to nevhodné během relaxace, také v případě, že text slouží jen jako motivace, když na učitelku samotnou doléhá únava a nebo, to se mi moc líbilo, že konverzaci o přečtené pohádce učitelka nechává až po poledním odpočinku a děti, které později vstávají si v knížce listují a podle obrázku nachází přečtenou pohádku z toho dne a samy nad ní vedou rozhovory.

6. otázka - Berou si děti spontánně knihy k prohlížení z knihovničky?

1) vyhodnocení otázky:

Ano – 68x

Ne – 1x

Nesledují to – 1x

2) interpretace výsledků:

68 učitelek si všímá toho, že si děti samovolně berou knížky k prohlížení z knihovničky s dětskou literaturou. Pouze 1 učitelka pozoruje, že děti knížek nevyužívají k jejich prohlížení a 1 učitelka tuto činnost dětí vůbec nesleduje.

7. otázka – Kde vybíráte knihy k předčítání a následné práci s nimi?

1) vyhodnocení otázky (seřazeno podle četnosti vyjádření učitelek):

1. z vlastních knih učitele – 53x
2. v knihovničce ve třídě z knih, které mají děti běžně k dispozici – 49x
2. v knihovně, která je určena všem pedagogům mateřské školy – 49x
3. z vlastních knih dětí – 45x
4. ve veřejné knihovně dle svého výběru – 23x
5. ve veřejné knihovně dle výběru dětí – 6x

2) interpretace výsledků:

U prvních tří míst se počet hlasů moc neodlišoval. Podle počtu hlasů si však učitelé nejvíce v mateřských školách pro svou práci s knihou vybírají knihy z vlastního majetku. Těsně za tím je výběr z knihovničky s dětskou literaturou, která je přímo ve třídě mateřské školy a ke které mají děti volný přístup a knihy mají k dispozici současně s knihami z knihovny určené všem pedagogům z mateřské školy, kdy předpokládám, že obsahuje rozdílné knihy oproti knihovničce ve třídách. Jen o málo bodů méně učitelé využívají pro svou práci knihy, které si děti donesou ze svých domovů a mohou se o danou knihu podělit s učitelkou a ostatními dětmi. 23 učitelek nachází inspiraci pro výběr knih ve veřejných knihovnách a jen 6 učitelek si z knihovny odnese knihy dle přání a voleb dětí.

8. otázka – Podle čeho vybíráte knihy k předčítání a následné práci s nimi?

1) vyhodnocení otázky (seřazeno podle uvedené důležitosti):

1. podle tématu
2. podle oblíbenosti knihy u dětí
3. podle Vaší oblíbenosti
4. podle autora
5. podle ilustrací
6. podle názvu
7. podle vzhledu

2) interpretace výsledků:

Vyšlo najevo, že nejdůležitějším kritériem pro výběr knihy pro učitele je téma, kterému se zrovna ve své práci chtějí věnovat. V ohledu na oblíbenost učitelé častěji upřednostňují oblíbenost knihy u dětí a až potom u sebe. Jméno autora a ilustrace v knize jsou u učitelů v mateřských školách u knih voleny se stejnou důležitostí. Je možné, že u učitelek mají stejnou důležitost i proto, že se mnohdy objeví kniha, která má autora i ilustrátora v jedné osobě. Název knihy pro učitelky není tolik důležitý při jejím výběru a vzhled u většiny dotazovaných učitelek nemá téměř žádný význam.

9. otázka – Jak děti prostřednictvím knih seznamujete s vhodným a nevhodným chováním? Jak s touto tematikou pracujete?

1) vyhodnocení otázky (odpovědi rozdělené do kategorií a ty jsou seřazeny podle četnosti vyjádření učitelek v nich):

Rozdělení jednotlivých odpovědí do **kategorií:**

1. **Diskuze s dětmi, rozhovory, popis a rozbor charakterových vlastností a chování jednotlivých postav** – praktikováno v 17 případech
2. **Tematicky zaměřené knihy s ponaučením** – využívány 13x
3. **Dramatizace** – prováděna 8x
3. **Odlišení dobrého od zlého** – probíhá 8x
4. **Porovnávání s vlastní zkušeností** – využívá 7 paní učitelek
4. **Ostatní** – odpovězeno 7x
5. **Používání ilustrací znázorňujících vhodné a nevhodné chování** – používané 5x
5. **Domyšlení odlišného konce příběhu, vymyšlení jiného řešení** – uvedeno 5x

2) interpretace výsledků:

Učitelky mateřských škol nejčastěji děti seznamují s vhodným a nevhodným chováním prostřednictvím diskuzí, rozhovorů, popisování a rozboru charakterových vlastností jednotlivých postav a jejich chování. Často probíhá zopakování nebo předvídání děje a zdůraznění povahových vlastností hrdinů. Dalším prostředkem k seznamování s chováním hrdinů z knih je využívání knih, které se na toto téma zaměřují. Učitelky uváděly například knihy: Čáry paní Láry Fáry, Neotesánek, O Červené Karkulce, Hrnečku vař, Zlobilky, Nezbedníci, Birlibán, O neposlušných kůzlátkách, O Popelce, Dědečku, vyprávěj nebo Draka je lepší pozdravit. Zjistila jsem, že metodu dramatizace a odlišování dobrého od zlého učitelky využívají ve stejném poměru. K tomu, aby děti porovnávaly své dosavadní zkušenosti s chováním hrdinů z knížek, děti vede celkem 7 učitelek. Kategorie ostatní obsahovala různorodé odpovědi, např. jako jedna z více poutavých a užitečných byla zmíněna návštěva knihovny s programem jak zacházet s knihami. Mezi dalšími byly odpovědi s nulovou výpovědní hodnotou, jako třeba, že knihy k seznamování dětí s chováním postav využívají některé učitelky různě nebo přirozeně. Ale co mě nemile překvapilo, byla odpověď, že jedna učitelka knihy obvykle nevyužívá k seznamování dětí s vhodným a nevhodným chováním. Zajímalo by mě, jak to tedy dělá, když ne prostřednictvím knih... Předpokládala jsem, že k této činnosti učitelky po dětech budou

více požadovat, aby se zamýšlely a tvořily nové konce příběhům a pohádkám nebo hledaly jiná řešení než jaké je v pohádce či příběhu uvedeno.

10. otázka – Co děláte pro to, aby se děti naučily dovednosti převyprávět děj pohádky nebo příběhu?

1) vyhodnocení otázky (seřazeno podle četnosti vyjádření učitelek):

1. pokládám dětem otázky po dočtení pohádky nebo příběhu tak, aby si vybavily, jak šel děj správně za sebou a aby ho daly společně dohromady – 62x

2. používám obrázky, které znázorňují jednotlivé části děje a děti je mají za úkol správně seřadit a následně s jejich pomocí odříkat děj pohádky nebo příběhu – 48x

3. po určitém úseku v pohádce nebo příběhu zastavím čtení a společně s dětmi si zkapitulujeme, co se zatím v pohádce nebo příběhu stalo, poté pokračuji v předčítání a tak dál až do konce pohádky nebo příběhu – 26x

4. zdůrazňuji během čtení záchytné a podstatné informace pro děj, které dětem pomohou v dějové orientaci – 19x

5. pracuji jinak (uveďte příklad) – 8x

2) interpretace výsledků:

Mezi prvními třemi a posledními dvěma odpověďmi jsou velké skoky v počtu hlasů. S úmyslem naučit děti dovednosti převyprávět děj učitelky nejvíce využívají pokládání otázek po dočtení pohádky nebo příběhu, pracuje s tímto téměř většina dotazovaných učitelek. Obrázků, na kterých jsou jednotlivé části děje, s jejichž pomocí mají děti sestavit děj pohádky nebo příběhu využívá více než polovina hlasujících. Postupné opakování děje pohádky během samotného čtení využívá více než třetina odpovídajících. Méně než třetina tázaných během čtení zdůrazňuje podstatné informace pro děj, aby tím u dětí povzbudila vybavení si posloupnosti pohádky nebo příběhu.

8 učitelek zvolilo jiný způsob práce, jak daného cíle dosáhnout. Nejvíce praktický a pozitivní mi přišlo využívání maňásků a loutek k dramatizaci příběhu, aby si děti děj více pamatovaly a vybavovaly. Dále učitelky pokládají otázky i před a během čtení, ne jen po dočtení a také při čtení knihy na pokračování některé učitelky po dětech požadují zrekapitulování děje z předchozího čtení, aby měly na čem navázat.

11. otázka – Co považujete jako nejvíce přínosné při práci s literaturou pro rozvoj dětí?

1) vyhodnocení otázky (seřazeno podle uvedené důležitosti):

1. rozvoj řeči a komunikace
2. rozvoj představivosti
3. rozvoj dovednosti naslouchat
4. rozvoj soustředěnosti a pozornosti
5. rozvoj myšlení
6. kultivace jazyka
7. rozvoj vědomostí
8. logika posloupnosti v ději příběhu
9. rozvoj společenského chování

2) interpretace výsledků:

Podle učitelek se při práci s literaturou u dětí nejvíce rozvíjí jejich komunikace a řeč, to je u nich nejvíce potřebné pomocí knih rozvíjet. Nezapomínají však ani rozvíjet dětskou představivost. Pro rozvoj dítěte předškolního věku do jeho dalšího vzdělávání a života celkově je hodně důležité rozvíjet jeho dovednost naslouchat, kterou dotazované učitelky vidí na třetí pozici, ale soustředěnost a pozornost až na čtvrté, ačkoli jsou tyto dovednosti na sobě závislé. Rozvoj vědomostí je 5. v pořadí. Je zvláštní, že kultivace jazyka se umístila na 6. místě důležitosti, ačkoli rozvoj řeči a komunikace, která spolu s kultivací

významně souvisí, považují učitelky za nejdůležitější. Důležitost rozvoje vědomostí je až na 7 místě, i když bych řekla, že by mělo být hned u myšlení, protože bez myšlení se vědomosti nevytvoří. Logika posloupnosti v příběhu pro učitelky moc důležitá zřejmě není, ačkoli v předchozí otázce učitelky volily odpovědi, co vše dělají pro to, aby tuto dovednost děti naučily a v otázce č. 5. zda učitelky s dětmi vedou rozhovory o právě přečteném a proč spousta učitelek uváděla mezi důvody to, aby děti byly schopné převyprávět a opakovat děj. Co je pro mě také překvapující je to, že rozvoj společenského chování je v důležitosti učitelek až na nejspodnější příčce, i když jsem se z předchozích otázek i z následující otázky č. 12 dozvěděla, že využívají spoustu metod pro to, aby děti seznámily s vhodným a nevhodným chováním u postav a aby byly schopné je od sebe rozeznat a porozumět jim.

12. otázka – Ptáte se dětí na:

1) vyhodnocení otázky (seřazeno podle četnosti vyjádření učitelek):

1. informace, které jsou v textu jasně uvedené?

- ano – 70x

- ne – 0x

1. odlišení dobra od zla?

- ano – 70x

- ne – 0x

2. shrnutí přečteného (interpretace)?

- ano – 67x

- ne – 3x

3. vztahy mezi postavami v pohádce nebo příběhu?

- ano – 63x

- ne – 7x

4. vyvození závěru, ze zkušenosti dětí?

- ano – 58x

- ne – 12x

5. jejich úvahy nad chováním postav?

- ano – 57x

- ne – 13x

6. jejich úvahy, jak asi bude děj pokračovat?

- ano – 55x

- ne – 15x

7. souvislosti mezi postavami a věcmi (co mají společné nebo rozdílné)?

- ano – 54x

- ne – 16x

2) interpretace výsledků:

Podle mých zjištění se ve většině případů v mateřských školách pokládají všechny tyto druhy otázek. Nejvíce se učitelky dětí ptají na informace, které v textu přímo zazněly a na odlišení dobra od zla. U obou těchto otázek nikdo nezvolil ne. Tyto dva druhy otázek se mi zdají jako jedny z jednodušších pro děti, že by na ně mělo znát odpověď každé dítě, a proto možná byly tolik voleny pozitivně. Na interpretaci přečteného, která je na 2. místě, se neptají pouze 3 učitelky. Typ otázky na vztahy mezi postavami se umístil na třetím místě a nevyužívá ho jen 7 dotazovaných učitelek. Ačkoli je vyvození závěru mnohdy náročné, využívá této otázky hned 58 učitelek, dalších 12 se na toto děti neptá. Dětské úvahy nad chováním postav chce znát 57 odpovídajících, ostatní tuto otázku nevyužívají. Možné pokračování děje po dětech požaduje 55 učitelek, dalších 15 nikoliv. Na posledním místě je využíván 54 učitelkami typ otázky, kde děti mají odhalit souvislosti mezi postavami nebo věcmi z pohádky nebo příběhu. Všechna místa jsou téměř bodově vyrovnaná a s každým dalším místem se stupňuje počet negativních odpovědí, které znamenají, že danou možnost další práce s textem učitelky nevyužívají.

8 Shrnutí výsledků ve vztahu k výzkumným otázkám

1. výzkumná otázka: Liší se uspořádání a obsah dětských knihoven v jednotlivých třídách?

Obsah dětských knihoven v jednotlivých třídách mateřských škol se takřka neliší. Liší se například množstvím zastoupeného žánru knih v daných třídách. Oproti tomu uspořádání je v každé třídě rozdílné. V polovině sledovaných tříd nebylo vhodné uspořádání. Druhá polovina ukázala, že si děti musí o knihy říkat učitelce. Celkově byl obsah ve všech knihovničkách vhodný, avšak uspořádání nevhodné.

2. výzkumná otázka: Vybírají si děti spontánně knihy z dětské knihovničky? Podle čeho si je vybírají?

Dle odpovědí učitelek uvedených v dotazníku si děti spontánně knihy z dětské knihovničky berou. Jako kritéria výběru dětí se ukázal obsah knihy a její ilustrace.

3. výzkumná otázka: Jaké knížky pro děti učitelky nejčastěji používají ve své práci?

Učitelky pro svou práci nejčastěji volí klasické pohádky, hned za nimi jsou využívané encyklopedie s naučnými knihami a knihy obrazové. Dále učitelky pro svou práci často volí básně, říkadla, pohádky seriálového typu a leporela. V téměř stejném poměru jsou využívány příběhy s dětským hrdinou, moderní umělé pohádky, knihy s hádankami, bajky a příběhy o zvířatech. Je možné, že se využívají v téměř stejné míře proto, že se dětem jeví jako podobný žánr. Historické příběhy a pověsti nejsou prostředkem práce s knihou v mateřských školách.

4. výzkumná otázka: Využívají učitelky v mateřských školách i audionosiče s mluveným slovem, kdy je používají a jakou s nimi mají zkušenost?

Učitelky audionosiče s mluveným slovem využívají. Ačkoli ne příliš často, tak nejvíce je využívají k odpočinku dětí po obědě, jelikož s ním mají dobré zkušenosti ke zklidnění dětí. Jen desetina dotazovaných učitelek je využívá pro rozbor textu a k tomu, aby jeho prostřednictvím děti něco naučily. V dalších případech je mluvené slovo na audionosičích využíváno pro motivaci dětí nebo při hlasové indispozici učitelky.

5. výzkumná otázka: Požadují učitelky po dětech stručné převyprávění nebo doplnění děje příběhu? (podpora kompetence komunikativní)

Ve výběru metod práce s knihou tuto metodu využívá 33 učitelek ze 70 tázaných. Zároveň je tato činnost součástí rozhovorů učitelek s dětmi o právě přečteném jako důsledek pochopení a zapamatování si děje. V otázce, která se převyprávění děje přímo věnovala, jsem se dozvěděla, že nejvíce této dovednosti u dětí chtějí dosáhnout pokládáním otázek po dočtení. V hojném počtu také učitelky používají obrázky, které představují jednotlivé části děje a děti je mají vhodně seřadit. Některé učitelky napsaly své postupy, jak této dovednosti děti naučit a to například používáním maňásků nebo loutek pro dramaturgii, aby se následně dětem lépe vybavoval děj příběhu.

Prokázalo se, že učitelky v mateřských školách používají větší škálu metod, které směřují k podpoře kompetence komunikativní. Můžeme to sledovat ve volbách odpovědí: čtení na pokračování, řazení a skládání dějových částí, jak šly za sebou, doplnění děje pohádky nebo příběhu dětmi po skončení přečítání dle jejich fantazie.

6. výzkumná otázka: Diskutují učitelky při práci s příběhem s dětmi nad správným či nesprávným chováním hrdinů, kteří se v příběhu vyskytují? (podpora kompetence sociální a personální)

Ano, učitelky nad tímto tématem s dětmi vedou rozhovory a věnují se odhalování charakterových vlastností jednotlivých postav a jejich chování, díky kterému mohou rozlišit dobro od zla. Také pro to často učitelky využívají tematicky zaměřené knihy, ze kterých vyplývá morální ponaučení. Objevilo se to na odpovědích na otázku č. 9 v dotazníku.

9 Diskuze

Již od počátku své bakalářské práce jsem se domnívala, že se v mateřských školách využívá kniha pouze k předčítání před odpočinkem, ale doufala jsem, že se s knihou bude pracovat i jinak. A opravdu se prokázalo, že předčítání před odpočinkem není jedinou metodou, kterou učitelky ve své práci s knihou používají a jsou schopné vyhradit si čas během dne i pro jiné metody.

Je zajímavé, že většina dotazovaných učitelek si vybírá knihy pro svou práci ze svých vlastních knih. Může to být způsobeno tím, že knihy v mateřské škole učitelky nepovažují za vhodné pro svou práci, a proto se uchylují k výběru z vlastních knih? Nebo se tak snaží dětem předkládat pro ně nové knihy, které z mateřské školy neznají? Také to může být díky tomu, že knihy v dnešní době vycházejí v nepřehledném množství a učitelky se v nich špatně orientují a je pro ně složitější zvolit vhodnou knihu pro práci s dětmi a tudíž volí knihy, se kterými už mají zkušenosti a vědí, do čeho jdou. Mělo by se také brát v úvahu, zda se vůbec do knihovniček doplňují nové knihy, protože pokud ne, je logické, že se učitelky uchylují k výběru z knih vlastních.

Učitelky často volily dobro a zlo na 1. místech, ale když jsem se jich dotazovala, zda kniha slouží k rozvoji společenského chování, zůstala odpověď až na posledním místě. Může to být způsobené tím, že jde učitelkám o dobro a zlo jen příliš úzce a nechápou ho v širších souvislostech?

Podobně si učitelky protirečily v důležitosti naučení dětí dovednosti převyprávět děj. V případě učení dětí této dovednosti učitelky využívají spoustu různých metod, jak toho docílit. Z odpovědí v dotazníku je patrné, že naučit děti dovednost převyprávět děj je pro učitelky důležitá, ale když se otázka položí jinak, jako se tomu stalo v otázce č. 11, vidí rozvoj logiky posloupnosti v ději příběhu až na předposledním místě důležitosti.

Mezi další způsoby, jak by učitelky mohly s knihou v mateřských školách pracovat, by mohl spočívat výběr nosného motivu a ten by mohl být dále zpracován v dramatické hře. Další možností, jak by se dal podpořit text v knize je například jeho estetická podpora ať už hudbou, která předchází předčítání či jej podkresluje, nebo čtený text výtvarně zpracovat pomocí různých technik.

Pro zkoumání problému, jak s knihou pracovat by bylo ještě zajímavé zjistit, s jakou věkovou skupinou dětí v rámci předškolního období učitelky pracují, jakou organizaci práce upřednostňují, jaké prostředí si volí pro práci s knihou a jestli se tato volba odvíjí od vybrané knihy.

Zajímalo by mě, jak by probíhaly rozhovory s dětmi o jejich důvodech výběru knih k prohlížení, kdyby byly vedeny s více dětmi a v různějším věkovém rozpětí.

Vyšly by stejné výsledky, i kdyby na otázky v dotazníku odpovídalo více respondentů než 70?

Na 1. místě se objevily knihy s klasickými pohádkami, kdežto pro děti poutavé knihy s dětským hrdinou a se zvířaty až v poslední třetině. Je to zvláštní zjištění, protože klasické pohádky jsou mnohdy pro děti méně srozumitelné díky jejich archaickému vyjadřování a i přesto je učitelky s dětmi nejvíce využívají. Možná díky jejich všeobecné známosti a oblíbenosti mezi dětmi nebo díky množství verzí, které lze mezi sebou porovnávat.

Velmi mě překvapilo, že 1 učitelka ze 70 dětem nikdy nečte před odpočinkem. Toto využití knihy bývá nejvíce časté v mateřských školách, a proto by mne zajímalo, co místo toho ta 1 učitelka dělá. Zda dětem pouští mluvené slovo na audionosičích, relaxační hudbu nebo tento čas využívá úplně jinak.

Chtěla bych zažít návštěvu veřejné knihovny s dětmi a zjistit, jak učitelky děti vedou k výběru knih, které si z ní půjčí do mateřské školy a budou s nimi dále pracovat. Například, jak učitelky korigují, kolik knih si děti dohromady mohou vypůjčit nebo jak s nimi budou dále pracovat. Jestli je jen dají dětem k samostatnému prohlížení nebo děti rovnou seznámí s budoucí prací s danými knihami. Kdy a jak je společně využijí. Tomuto bych se dále ráda věnovala.

Řekla bych, že rozvoj řeči a komunikace nebude od rozvoje kultivace jazyka prostřednictvím knihy tak daleko od sebe, jak vyšlo najevo v dotazníku. Myslím si, že když budou učitelky dětem předkládat knihy co nejvíce žánrů a zároveň zkoumat stejné pohádky od různých autorů mezi sebou, představí tím dětem, jak je náš jazyk úžasně tvárný, nádherný a kolika slovy se dá popsat jedna věc nebo situace. K tomu lze nejlépe využívat právě knih a zapojit je co nejvíce do režimu dne v mateřských školách. Děti si tím rozšíří slovní zásobu a zároveň se budou zlepšovat v celkovém řečovém projevu.

10 Závěr

Bakalářská práce se v teoretické části zaměřovala na to, jak pomocí knih rozvíjet dítě po všech jeho stránkách, jak je práce s knihou zakotvena v RVP PV a jak pracovat s různými druhy literatury. Praktická část zkoumala, jak jsou na tom knihovničky ve dvou sledovaných mateřských školách po obsahové stránce a s ohledem na jejich uspořádání, dále podle čeho si děti vybírají knihy k prohlížení a v dotazníku učitelky odpovídaly na otázky týkající se tématu práce s knihou v mateřské škole.

Podařilo se mi zjistit, že učitelky využívají ve své práci s knihou širokou paletu metod a rozumí potřebě využívat knihu i jinak než jen ke čtení před odpočinkem. Mezi často využívané metody kromě čtení před odpočinkem patří rozhovory o přečteném, čtení na pokračování, kdy je důležité zrekapitulování děje z předchozího předčítání, dramatizace, nabízení knih dětem k jejich samostatnému prohlížení, skládání a řazení dějových částí, jak šly za sebou, taktéž pro pochopení linie příběhu, rozhovory nad ilustracemi, vyhledávání informací v encyklopediích, přečtený text výtvarně zpracovat, využívání námětů z knihy pro hry dětí nebo předčítání či vyprávění pro motivaci nebo relaxaci dětí. Učitelky neopomíjejí ani navštěvovat knihovny, nejen předčítat, ale i vyprávět, čtou i z knih seriálového typu, využívají audionosičů s mluveným slovem, požadují po dětech, aby dle své fantazie doplnily děj, některé učitelky si předem připravují předčítání tak, aby bylo pro děti poutavé a dostatečně výrazné, s textem a jeho ilustracemi pracují i na IT tabulích a v některých případech i děti vedou ke srovnávání stejných pohádek od různých autorů mezi sebou.

Tímto byla naplněna podstata **1. cíle**.

Z analýzy knihovniček s dětskou literaturou ve dvou sledovaných mateřských školách vyšlo najevo, že v MŠ č. 1 děti mají přirozený přístup ke knihám v obou zkoumaných třídách. V MŠ č. 2 děti mají v jedné třídě přirozený přístup jen k té části knihovny, na kterou dosáhnou a ve druhé třídě nemají přirozený přístup ke knihám žádný a musí o knihy žádat učitelky.

Z odpovědí učitelek v dotazníku je patrné, že děti knihy z knihovničky spontánně využívají a 37 učitelek ze 70 dotazovaných dětem nabízí knihy k jejich samostatnému

prohlížení, aby se tím u nich podporovala jejich představivost a prožitek ze samostatného prohlížení.

Tímto byla naplněna podstata **2. cíle**.

Učitelky nejčastěji vybírají knihy s klasickými pohádkami, encyklopedie a naučné knihy s knihami obrazovými. Nezapomínají však ani na básně, říkadla pohádky seriálového typu a leporela. V neposlední řadě též využívají knihy s pro děti podobným žánrem, a to příběhy s dětským hrdinou, moderní umělé pohádky, knihy s hádankami a bajky s příběhy o zvířatech.

Knihy jsou učitelkami využívány k rozvoji některých položek z klíčových kompetencí RVP PV, konkrétně kompetence komunikativní a kompetence sociální a personální. Těchto cílů dosahují prostřednictvím rozhovorů o přečteném i o ilustracích, převyprávěním děje pohádky nebo příběhu, dramatizací příběhů, pohádek nebo básní, návštěvou knihovny, tím, že děti budou seznamovat s vhodným a nevhodným chováním postav, porovnáváním příběhů s vlastními zkušenostmi dětí. Současně rozvoj komunikace a řeči vidí učitelky jako nejvíce důležitý v rozvoji dítěte prostřednictvím literatury a rozvoj společenského chování vidí učitelky paradoxně jako nejméně důležitý.

Tímto byla naplněna podstata **3. cíle**.

Na základě zjištění z analýzy knihovniček s dětskou literaturou, z rozhovorů s dětmi nad důvody jejich výběru knih k prohlížení a z dotazníku pro učitelky mateřských škol se podařilo zodpovědět všechny výzkumné otázky i naplnit podstaty všech stanovených cílů. Závěrem nutno říci, že učitelky mateřských škol vědí, jak s knihou pracovat a jak ji využívat ke komplexnímu rozvoji dětí.

Díky zpracování tohoto tématu v mé bakalářské práci jsem si ještě více uvědomila, jak moc je důležité s knihou pracovat a jak se jejím prostřednictvím děti komplexně rozvíjejí. Díky prostudování knih k teoretické části jsem se dozvěděla, kolik je různých metod, jak s knihou a příběhy v ní pracovat a utřídila jsem si tak vědomosti o této problematice. Po prostudování výsledků praktické části vidím jako velmi potřebné s dětmi vést rozhovory o

přečteném, učit je převyprávět děj, rozlišit dobro od zla, čili je učit návykům společenského chování a hlavně, aby děti byly schopné naslouchat druhému člověku a plně se soustředit na mluvený projev! K tomuto bych děti ráda vedla ve své vlastní pedagogické praxi.

Seznam použité literatury, literatury pro děti a elektronických zdrojů

Literatura:

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Dotisk prvního vydání. Brno: Computer Press, 2011. Dětská naučná edice. ISBN 978-80-251-1829-0.

DOLÁKOVÁ, Sylvie. *Umíte to s pohádkou?: práce s příběhy v MŠ a ZŠ*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0933-1.

GEBHARTOVÁ, Vladimíra. *Jak a co číst dětem v MŠ: komentovaný výběr literárních textů na základě RVP PV*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-854-8.

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

KÁDNEROVÁ, Božena. *Metodika literární výchovy v mateřské škole*. v Praze: Státní pedagogické nakladatelství, 1982.

KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0852-3.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4435-3.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.

PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Vyd. 4., V nakl. Portál 3. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-717-8608-X.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.

STRNADOVÁ, Karla, Eva BÍČIŠŤOVÁ a Eva VEBEROVÁ. *Literární výchova v mateřské škole: dílčí metodická příručka k programu výchovné práce pro mateřské školy*. Praha: VÚP Praha, 1989.

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

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

Literatura pro děti:

BARTOŠ, František a Jan ČERVENKA. *Pohádky, říkadla a hádanky z Bartošovy Kytice*. 2. vyd. v Albatrosu. Praha: Albatros, 1970. ISBN 80-000-0670-7.

ČAREK, Jan. *O veselé mašince*. 12. vyd. V Praze: Albatros, 2000. ISBN 978-80-00-02977-1.

ČERNÍK, Michal. *Knižka pro děti od dvou do pěti*. Vyd. 3. Praha: Knižní klub, 2008. ISBN 978-80-242-4392-4.

DISNEY, Walt. *Hledá se Nemo*. Praha. 1. vydání: Egmont, 2005. ISBN 80-252-0153-8.

DISNEY, Walt. *Sněhurka a sedm trpaslíků*. V Praze: Egmont, 2002. Disney. ISBN 978-802-5216-545.

FALTUS, Jiří. *Housátka v tričku*. 2. vydání. Praha: Panorama, 1991. ISBN 80-703-8254-6.

KALINOVÁ, Eva. *3minutové pohádky o zvířátkách: příběhy o zvířátkách*. Praha: Svojtka, 2008. ISBN 978-80-7352-980-2.

KREJČOVÁ, Zdeňka. *O Šípkové Růžence*. Praha: Panorama, 1993. ISBN 80-703-8120-5.

LADA, Josef. *Říkadla Josefa Lada*. Liberec: Dialog, 1984. ISBN 80-867-6148-7.

Náš dům.

PROVAZNÍKOVÁ, Věra. *V peřině myš: verše k obrázkům Josefa Lady*. V Praze: Knižní klub, 2009. ISBN

ŠINDELKOVÁ, Jana a Jana JAŠOVÁ. *Velká kniha říkadel*. Říčany: Junior, 2004. ISBN 978-807-2671-243.

ŠTÍPLOVÁ, Ljuba. *Mezi námi kořaty*. Praha: Albatros, 2005. ISBN 80-000-1470-X.

WINKLEROVÁ, Dana. *Jak to chodí na statku*. Říčany u Prahy: Junior, 2005. Proč? (Junior). ISBN 80-726-7202-9.

ŽÁČEK, Jiří. *Krysáci*. Praha: Česká televize, 2010. Edice České televize. ISBN 978-80-7404-043-6.

ŽÁČEK, Jiří. *Krtek a malí pomocníci*. V Praze: Knižní klub, 2006. Krtek a jeho svět--. ISBN 80-242-1749-X.

Elektronické zdroje:

DANEŠ, František. Text a jeho ilustrace. *Slovo a slovesnost* [online]. 1994, **55. ročník**(55), 14 stran [cit. 2017-07-05]. Dostupné z: <http://sas.ujc.cas.cz/archiv.php?art=3636>

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání [online]. Praha, 2017 [cit. 2017-07-05]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-vseobecne-vzdelavani>

Seznam příloh

Příloha č. 1 - Dotazník pro pedagogy mateřských škol

Příloha č.1

Dotazník pro pedagogy mateřských škol

Mapování práce s knihou v mateřské škole

Vážené paní učitelky a páni učitelé,

studuji na Univerzitě Karlově na pedagogické fakultě obor Učitelství pro mateřské školy a prosím Vás o vyplnění dotazníku, který mi bude sloužit pouze pro účely mé bakalářské práce, která se zaměřuje na práci s knihou v mateřské škole.

Předem děkuji za vyplnění,

Anna Hliněnská

1. Jaké typy knížek nejčastěji používáte ve své práci s dětmi? (zaškrtněte 1 až 3 typy nejčastěji používaných knížek, maximálně však 3)
 - obrazové (převaha obrázků, minimum textu, text je součástí obrázků)
 - pohádky seriálového typu (např. jako večerníčky)
 - encyklopedie, naučné knihy
 - klasické pohádky
 - příběhy s dětským hrdinou
 - básně, říkadla
 - bajky, příběhy o zvířatech
 - moderní umělé pohádky
 - leporela
 - knihy s hádankami
 - pověsti, historické příběhy

2. Jaké metody při práci s knihou využíváte? (zaškrtněte 1 až 7 metod, které jsou pro Vaši práci klíčové, maximálně však 7, případně doplňte další metody práce s knihou, které využíváte)

- vyhledávání informací v encyklopediích
- čtení na pokračování
- čtení seriálového typu (např. jako večerníčky)
- dramaturgie příběhu, pohádky nebo básně
- rozhovory o přečteném, otázky pro pochopení čteného
- rozhovory nad ilustracemi, obrázky a fotografiemi
- poslech pohádky, básně či příběhu na CD nosiči a práce s tím
- práce s textem a jeho ilustracemi prostřednictvím IT (interaktivní) tabule
- návštěva knihovny
- srovnávání stejných pohádek od různých autorů mezi sebou
- řazení a skládání dějových částí, jak šly za sebou (převyprávění děje)
- využití námětu z příběhu nebo pohádky pro hru dětí
- výtvarné zpracování přečteného
- nabídnutí knihy k jejímu samostatnému prohlížení, pro podporu jejich představivosti a prožitku
- předem připravené výrazné předčítání textu
- vyprávění pohádky nebo příběhu
- předčítání nebo vyprávění pohádky nebo příběhu pro relaxaci
- předčítání nebo vyprávění pohádky nebo příběhu pro motivaci před činnostmi
- čtení před odpočinkem dětí
- doplnění děje pohádky nebo příběhu dětmi po skončení předčítání dle jejich fantazie
- Vaše další metody práce s knihou

3. Využíváte při práci s dětmi i mluvené slovo na audionosičích? Uveďte kdy, jak často, a jakým způsobem ho využíváte, případně jakou s tím máte zkušenost. (např. jaká je podle Vás vhodná délka pouštěného mluveného slova apod., volně se vyjádřete)

4. Jak často dětem předčítáte? (u každé z možností zaškrtněte číslo od 1 do 4 – tj. 1 nikdy = 0 dní v týdnu; 2 málo = 1 až 2 dny v týdnu; 3 občas = 3 až 4 dny v týdnu; 4 vždy = 5 dní v týdnu)

- Před odpočinkem
- Jako vhodnou relaxaci
- Během didakticky zaměřené činnosti

5. Vedete s dětmi rozhovory o právě přečteném? (uved'te důvody, proč s dětmi rozhovory vedete nebo nevedete)

- Ano + důvod
- Ne + důvod

6. Berou si děti spontánně knihy k prohlížení z knihovničky?

- Ano
- Ne
- Nesleduji to

7. Kde vybíráte knihy k předčítání a následné práci s nimi? (můžete zaškrtnout více možností)

- v knihovničce ve třídě z knih, které mají děti běžně k dispozici
- v knihovně, která je určena všem pedagogům mateřské školy
- ve veřejné knihovně dle svého výběru
- ve veřejné knihovně dle výběru dětí
- z vlastních knih dětí
- z vlastních knih učitele

8. Podle čeho vybíráte knihy k předčítání a následné práci s nimi? (seřad'te podle Vašeho častého používání, určete pořadí důležitostí od 1. do 7. místa, 1. místo = nejdůležitější, pořadí určíte tažením rámečku s odpovědí na požadované místo)

- podle názvu
- podle autora
- podle ilustrací
- podle Vaší oblíbenosti
- podle oblíbenosti knihy u dětí
- podle vzhledu
- podle tématu

9. Jak děti prostřednictvím knih seznamujete s vhodným a nevhodným chováním? Jak s touto tematikou pracujete? (volně se vyjádřete)

10. Co děláte pro to, aby se děti naučily dovednosti převyprávět děj pohádky nebo příběhu? (můžete zaškrtnout více možností)

- pokládám dětem otázky po dočtení pohádky nebo příběhu tak, aby si vybavily, jak šel děj správně za sebou a aby ho daly společně dohromady
- zdůrazňuji během čtení záchytné a podstatné informace pro děj, které dětem pomohou v dějové orientaci
- používám obrázky, které znázorňují jednotlivé části děje a děti je mají za úkol správně seřadit a následně s jejich pomocí odříkat děj pohádky nebo příběhu
- po určitém úseku v pohádce nebo příběhu zastavím čtení a společně s dětmi si zrekapitulujeme, co se zatím v pohádce nebo příběhu stalo, poté pokračuji v předčítání a tak dál až do konce pohádky nebo příběhu
- pracuji jinak (uveďte příklad)

11. Co považujete jako nejvíce přínosné při práci s literaturou pro rozvoj dětí? (seřad'te odpovědi podle důležitosti, 1. místo = nejdůležitější, pořadí určíte tažením rámečku s odpovědí na požadované místo)

- rozvoj řeči a komunikace
- rozvoj představivosti
- rozvoj dovednosti naslouchat
- rozvoj soustředěnosti a pozornosti
- rozvoj myšlení
- rozvoj společenského chování
- rozvoj vědomostí
- kultivace jazyka
- logika posloupnosti v ději příběhu

12. Ptáte se děti na:

- informace, které jsou v textu jasně uvedené? (ano nebo ne)
- vztahy mezi postavami v pohádce nebo příběhu? (ano nebo ne)
- souvislosti mezi postavami a věcmi (co mají společné nebo rozdílné)? (ano nebo ne)
- odlišení dobra od zla? (ano nebo ne)
- jejich úvahy na chování postav? (ano nebo ne)
- shrnutí přečteného (interpretace)? (ano nebo ne)
- vyvození závěru, na zkušenosti dětí? (ano nebo ne)
- jejich úvahy, jak asi bude děj pokračovat? (ano nebo ne)

Odkaz na dotazník k jeho vyzkoušení:

<https://www.survio.com/survey/d/N1I9P8N8O5S1N3Q7K>