



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Využití současné dětské literatury v prostředí mateřské školy

Vypracovala: Kateřina Bambasová
Vedoucí práce: doc. PhDr. Miluše Vítečková, Ph.D.

České Budějovice 2020

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury. Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 8. července 2020

Kateřina Bambasová

Poděkování

Děkuji mnohokrát své vedoucí práce Miluši Vítečkové za to, že si na mě našla čas i ve svém nabitém programu a dokázala mi trpělivě radit, i když to se mnou nebylo lehké. Srdečně děkuji svým rodičům za jejich psychickou oporu, děkuji svému bratrovi a přátelům, kteří mi nabídli pomocnou ruku. V neposlední řadě děkuji také všem respondentům, kteří věnovali svůj čas a ochotu spolupracovat na mém výzkumném šetření.

Abstrakt

Bakalářská práce *Využití současné dětské literatury v prostředí mateřské školy* se věnuje tématům čtenářské pregramotnosti, současné dětské literatury a jejímu následnému využití v mateřských školách. Teoretická část obsahuje vedle problematiky čtenářské pregramotnosti také popsání současné české dětské literatury. Dále popisuje metody, jak s knihami pracovat. Mezi těmito metodami jsou pak vyzdvížené dramaticko-výchovné techniky a jejich fúze s literární výchovou v mateřské škole. Cílem praktické části je skrze dotazníkové šetření v mateřských školách zmapovat, které konkrétní knihy si pedagogové pro svou práci vybírají, jaká je motivace jejich výběru a následné využití těchto knih. Výzkumné šetření prokázalo, že dotazovaní pedagogové pro svou práci opravdu využívají současné knihy, které byly vydané v posledních deseti letech. Vybírají si je především z důvodu vhodnosti námětu pro svůj vzdělávací plán, poutavému příběhu a velkoformátovým ilustracím. Jejich následná práce se pak různí podle konkrétního zaměření knihy.

Klíčová slova: čtenářská pregramotnost; dětská literatura; předškolní vzdělávání; dramatická výchova

Abstract

The bachelor thesis *The use of current children's literature in the kindergarten environment* deals with the issues of pre-reading ability, contemporary children's literature and its subsequent use in the environment of kindergarten. The theoretical part of the thesis is focused on the pre-reading ability as well as the description of contemporary Czech children's literature situation and the methods of work with the books. Among these methods there is highlighted a fusion of literacy education and an educational drama. The practical part is supposed to find out which book titles teachers choose to use in kindergarten, what is the motivation of their choice and which methods do they use. The research proved the real use of contemporary children's books (published in last ten years) in the kindergarten. Interviewed teachers choose those for their topic, the story or the illustrations. The methods of use of these books varies according to the topic of the book.

Key words: pre-reading ability; children's literature; pre-school education; educational drama

Obsah

Úvod.....	8
Teoretická část.....	9
1 ČTENÁŘSKÁ PREGRAMOTNOST A MATEŘSKÁ ŠKOLA	9
1.1 Čtenářská pregramotnost	9
1.2 Předčtenářské činnosti v kontextu vývojových specifik předškolního věku	10
1.3 Vymezení čtenářské pregramotnosti v RVP PV	11
2 PRÁCE S KNIHOU V MATEŘSKÉ ŠKOLE	13
2.1 Rysy české dětské literatury 21. století	13
2.1.1 Hravost jako specifický rys	14
2.2 Výběr literatury	15
2.3 Čtenářský koutek	16
2.4 Předčítání a vyprávění	17
2.5 Rozhovor nad knihou	18
2.6 Práce s knihou v rámci projektu či delšího tematického celku.....	19
3 DRAMATICKÁ VÝCHOVA JAKO PROSTŘEDEK ČTENÁŘSKÉ PREGRAMOTNOSTI	20
3.1 Dramatická výchova v mateřské škole.....	20
3.1.1 Pojem dramatická výchova	20
3.1.2 Cíle a výstupy dramatické výchovy v mateřské škole	20
3.2 Propojení literární a dramatické výchovy v mateřské škole.....	21
3.2.1 Literární stránka projektu – příběh jako motivace	22
3.2.2 Dramatická stránka projektu – dramaticko-výchovné metody	23
Praktická část	25
4 METODIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	25
5 VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ	28

5.1 Představení vzorku vybrané literatury	28
5.2 Odůvodnění výběru jednotlivých titulů	34
5.3 Možnosti práce s knihou	36
5.3.3 Konkrétní metody práce s knihou.....	39
6 DISKUZE.....	45
Závěr	47
Použité zdroje	49
Seznam příloh	52

Úvod

Děti potřebují příběhy. Potřebují je slýchat, potřebují je prožívat, potřebují se z nich učit. Tato práce však nemluví pouze o příbězích, ale především o jejich nositelích – dětských knihách. V prostředí mateřské školy, která tvoří značnou část dětského světa, je důležité být si vědom důležitosti, kterou knihy pro děti mají. Je podstatné znát dostatek metod, které pedagogovi v práci s knihou pomohou, může se stát vzácným nositelem motivace, nebo jen být potřebnou oporou. Důvodem, proč jsem si vybrala toto téma, je můj osobní náhled na důležitost *příběhovosti* v dětském světě, a především hluboký estetický zájem o současnou dětskou literaturu. Knihy, které v posledních letech vycházejí v drobných alternativních nakladatelstvích, jsou dle mého názoru takovými literárními perlami, že si zaslouží bližší pozornost nejen literárních kritiků, ale také pedagogických pracovníků a rodičů.

V teoretické části práce je vedle samotné předčtenářské gramotnosti a krátkém představení současného stavu tuzemské dětské literatury rozpracován soubor jednotlivých metod práce s knihou v dětském prostředí. Z těchto metod je nejvíce vyzdvižena dramatická výchova a její efektivní propojení s literární výchovou v podobě literárně-dramatických tematických celků. Praktická část je potom věnována dotazníkovému šetření v mateřských školách zapojených do projektu OP VVV *Podpora vzájemného učení pedagogů MŠ*, které má za úkol zjistit, které konkrétní knihy pedagogové ve své praxi využívají, jaká je motivace výběru těchto titulů a jak jejich následná práce s nimi vypadá. K odpovědím na tyto otázky se práce vydává cestou dotazníkového šetření, následné vyhodnocení tohoto výzkumu má jak kvantitativní, tak kvalitativní prvky, avšak celkově je na výzkumné šetření pohlíženo kvalitativní optikou.

Teoretická část

Tato část práce obsahuje kapitoly zaměřené na čtenářskou pregramotnost (v bakalářské práci bude využíváno jednotně spojení čtenářská pregramotnost, třebaže se v odborné literatuře můžeme setkat i se spojením předčtenářská gramotnost) v mateřské škole, dítě předškolního věku z vývojového hlediska, rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) a současnou českou dětskou literaturu. Dále se věnuje dramatické výchově, jejím cílům a metodám, jak literární a dramatickou výchovu efektivně propojit v celistvý, vnitřně provázaný tematický celek.

1 ČTENÁŘSKÁ PREGRAMOTNOST A MATEŘSKÁ ŠKOLA

1.1 Čtenářská pregramotnost

Již Jan Amos Komenský (1963) v *Informatoriu školy mateřské* píše, že *to, čím se člověk od hovad dělí, jest rozum a řeč; (první to pro vlastní potřebu, druhé pro bližní maje)*(Komenský, 1963, s. 31). Rozvoj řečových a rozumových schopností je pro předškolní věk stěžejní. Zatímco se však v tomto věku nejedná o dovednost čtení, tedy čtenářskou gramotnost jako takovou, trénovat můžeme takzvané schopnosti předčtenářské. Není zatím namístě věnovat se plynulému čtení nebo psaní, to patří až ke školnímu věku, je tedy spíše třeba soustředit se na kultivaci a rozvoj pozornosti a soustředění, trénink paměti a schopnosti, vědomosti a dovednosti k budoucímu čtení potřebné (Tomášková, 2015).

Čtenářská pregramotnost nám zprostředkovává přístup ke vzdělávání a k dalšímu získávání nových vědomostí, definovat bychom ji mohli podle Ivy Tomáškové (2015, s. 9) jako *celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů* nebo podle Švejdové (2019, s. 5) jako *soubor postojů, dovedností, vědomostí a návyků směřující ke čtenářství, tedy ke schopnosti číst s porozuměním textu a používat čtení pro potřebu svého vzdělávání a pracovních výkonů, ale také pro radost a zábavu*.

Charakteristická je prolínajícími se výstupy, kterých by měly děti v předškolním období dosáhnout. Patří sem *vztah ke čtení* a potěšení z četby, *doslovné porozumění textu*, protože člověk musí nejprve umět text rozklíčovat, aby k němu mohl mít vztah. Dále *kritické hodnocení přečteného*, tedy schopnost se nad textem zamýšlet a hodnotit jej,

metakognice, reflektování vlastního záměru číst a podle toho si volit texty, *sdílení* přečteného obsahu s dalšími čtenáři a *aplikace* získaných poznatků do svého dalšího života (Tomášková, 2015). Mezi důležité výstupy se samozřejmě řadí také dovednost čtení a její jednotlivé subkategorie (rozeznání tvaru písmena, propojení zvuku hlásky s napsaným písmenem, spojení hlásek a písmen do slova a slov do věty atd.).

Jednoduše by se daly cíle předčtenářských činností rozdělit podle Švejdvé (2019) na dvě kategorie: *cíle vztahově-postojové* a *cíle dovednostní*, kam patří právě získávání dovednosti čtení.

1.2 Předčtenářské činnosti v kontextu vývojových specifíků předškolního věku

Předškolní věk má množství vývojových specifíků. Nejen že se dítě nachází v období významných vývojových změn, zároveň se dostává do nového stupně socializace, kdy poprvé ve svém životě na část dne opouští rodinu a přichází do instituce mateřské školy mezi skupinu vrstevníků. Na děti je před začátkem školní docházky kladeno množství požadavků v oblastech kognitivních i motorických dovedností, mezi něž patří i dovednosti čtenářské.

V době, kdy dítě vstupuje do mateřské školy, jsou mu přibližně tři roky a poprvé se dostává do kolektivu vrstevníků, hledá si tu své místo a učí se komunikovat. K této komunikaci je samozřejmě nezbytné ovládat jazyk a řeč, a právě jazyk a řeč se pedagog snaží kultivovat čtenářskými aktivitami.

Zatímco mezi vývojové nároky, které s čtenářskými schopnostmi souvisí spíše volně, patří jemná motorika, koordinace ruky a oka či řeč, pro mou práci je zásadní vývoj myšlení. Od raného dětství se dítě učí rozumět jazyku, vnímat jeho symboliku a princip převádění skutečných věcí a dějů na slova a písmena. Rozvoj mluvy se však nutně promítá i do ostatních poznávacích procesů – roste paměť, schopnost úsudku a další rozumové procesy, rozvíjí se abstraktní myšlení. V předškolním věku kolem tří let už má dítě mozek plně rozvinutý, jeho dovednosti se však stále upevňují a zlepšují (Blatný, 2016). Jak uvádí Langmeier a Krejčířová (1998), ve čtyřech letech dochází k proměně symbolického myšlení v myšlení názorové. Dítě je nyní schopno (leč omezeně) vytvořit si na viděnou či slyšenou situaci vlastní názor.

S dětským čtenářstvím souvisí také schopnost představivosti, která je v předškolním věku na rozletu. Vágnerová (2000, s. 106) uvádí, že *fantazie má v tomto období harmonizující význam, a je nezbytná pro citovou a rozumovou rovnováhu dítěte*. Domýšlení reálných dějů, k jejichž úplnému pochopení dítě zatím nemá přístup, mu pomáhá v orientaci ve světě. Tuto schopnost si však dítě může tříbit právě pomocí práce s knihami, která nabízí spektrum možností domýšlení děje, dění za obrazy, nebo příběhů postav (viz dále).

1.3 Vymezení čtenářské pregramotnosti v RVP PV

Základním východiskem pro předčtenářské činnosti s dětmi je samozřejmě také *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV)*. Všechny činnosti by měly odpovídat vývojovým charakteristikám předškolního období (viz kapitola 1.2) a rámcovým vzdělávacím záměrům v RVP PV určeným. Kurikulum ovšem mluví pouze o dílčích gramotnostech a jejich předpokladech, chybí tu však určení jednotlivých cílů, k nimž chceme s rozvíjením čtenářské pregramotnosti u dětí dospět (RVP PV, 2018).

Důraz na předčtenářské schopnosti je zmíněn nejen v dílčích cílech vzdělávání ale i ve vlastní vzdělávací nabídce. Kompetence ke čtení a její dílčí kategorie tu prolíná všech pět vzdělávacích oblastí (*Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět*) a dokonce je součástí výčtu povinností učitele v mateřské škole (RVP PV, 2018, s. 45).

Vzdělávací oblast *Dítě a jeho psychika* se věnuje jazyku a řeči a jejich rozvoji, poznávacím a rozumovým schopnostem, které s čtenářstvím souvisí. Oblast *Dítě a jeho tělo* souvisí s rozvíjením jemné motoriky potřebné pro ovládnutí mluvidel, oblast *Dítě a ten druhý* se poté zaměřuje především na komunikaci dětí s okolím.

Protože se ale téma této práce soustředí především na vytvoření dětského vztahu ke knihám a práci s literárním textem jako celkem, nakonec je pro tuto práci stěžejní vzdělávací oblast *Dítě a společnost*. Zde jsou ukotveny cíle zaměřené na rozvoj dětského estetického vkusu, hledání vztahu ke kultuře a seznamování se světem lidí, kultury a umění (RVP PV, 2018).

Vzdělávací program dále uvádí jednotlivé klíčové kompetence, které prolínají celou vzdělávací nabídku. Těmi jsou *kompetence k učení, kompetence k řešení problémů,*

kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální a kompetence činnosti a občanské (RVP PV, 2018, s. 9). Dětské čtenářství pak úzce souvisí s každou z nich.

2 PRÁCE S KNIHOU V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Příběhy a pohádky jsou tou nejpřirozenější a nejzajímavější cestou za poznáním světa. Dávají dětem víru a naději v dobro, ukazují jim, že je správné za dobro bojovat, chránit slabé a odporovat zlu. Nabízejí morální hodnoty bez moralizování (Svobodová a Švejdová, 2011, s. 15).

Čtenářství a vztah k literatuře je v předškolním vzdělávání velkým tématem pokrývajícím množství jednotlivých pedagogických cílů. Zatímco řečovým a rozumovým dovednostem z oblasti *Dítě a jeho psychika* se můžeme věnovat rozličnými způsoby, pro vytvoření vztahu k literatuře je esenciální literární text a vhodně zacílená práce s ním. *Literární text* by měl být dle Gebhartové (2011, s. 8) *stylisticky, obsahově a esteticky kvalitní* (oproti textům instruktážním nebo informačním, s nimiž se dítě setkává v běžném životě například na nástěnkách), a jeho vhodným zpracováním můžeme docílit nejen zmíněného rozvoje řečových dovedností, ale také rozvoj dětské představivosti a schopnosti přemýšlet v souvislostech.

Jak ale mají v současné knižní nabídce pedagogové hledat vhodnou literaturu a jak mají s knihami pracovat, aby naplnili všechny cíle, které se s předčtenářskými schopnostmi pojí?

2.1 Rysy české dětské literatury 21. století

Literatura pro děti a mládež se v novém tisíciletí ocitá v nové pozici, její postavení, forma i obsah se za posledních třicet let zásadně proměnily. Zatímco za předchozího režimu bylo téma i zpracování dětských knih jednotné a přísně kontrolované, s devadesátými léty přišla doba svobody vyjadřování a uvolnění, a na pulty se tak často dostávaly neproověřené knihy s diskutabilním obsahem i vizuálem (Provazník, 2002). S novým tisíciletím se vedle pevně zakotvených nakladatelství, která hledala svou novou tvář (Albatros), zformovala také nakladatelství nová, jako například Meander (1995) nebo Baobab (2000). Skrze tyto můžeme v posledních letech přijít do kontaktu se zcela novými knihami se specifickou grafikou i obsahem od českých i zahraničních autorů.

Zatímco z jedné strany tvoří kontext dětské literatury tradiční formy českých autorů druhé poloviny dvacátého století, z druhé strany je již formována boomem nových nakladatelství, na jejichž širokém poli je orientace nesnadná. Ve svém novém náhledu

na svět a otevřeném spektru témat, forem i grafického zpracování, který současná dětská literatura má, je nelehkým úkolem vystihnout její jednoznačné rysy.

Zatímco současné dětské knihy jsou v tisku a kritikách reflektovány spíše nahodile a nepravidelně, užší periodikum zaměřené na dětskou literaturu (jako byl například až do roku 1990 časopis *Zlatý máj*) tu nyní neexistuje vůbec. S hrubou orientací na současném trhu nám pomáhají knižní ceny *Magnesia Litera* nebo *Zlatá stuha*. Tyto zařadily dětskou literaturu mezi svá ocenění již v roce 2003 a nastavují svým hodnocením literatuře pomyslné zrcadlo, které v současnosti tolik potřebuje. Zbytek vydávaných knih rozprostraněných mezi jednotlivá drobná nakladatelství – ač půvabných a stylisticky zajímavých – však stále zůstává v nepřehledném zmatku.

2.1.1 Hravost jako specifický rys

Jde tedy vůbec najít společný průsečík rysů, kterými se současná literární tvorba pro děti vyznačuje? Za první takovou společnou vlastnost je možné, dle Provozníka (2014), označit *hravost*. Hravost v jazyce, námětech i grafickém zpracování vyžaduje od čtenáře aktivní přístup, vyzývá ke společné hře, tvorbě či rozhovoru. Obrázkové knihy s takto hravým obsahem, v nichž je výtvarná složka stejně důležitá jako obsahová, už dnes také nejsou určeny výhradně předškolní věkové kategorii. Důraz na výtvarnou a grafickou složku knihy roste a výtvarně obrazové knihy se svým akčním radiem stáčí k čím dál starším, až dospělým čtenářům (Provozník, 2014). Na pole dětské literatury také vstupuje větší spektrum autorů, původně působících v jiných sférách – autoři literatury pro dospělé (Ondřej Buddeus – *Hlava v hlavě*) nebo výtvarníci (Alžběta Skálová – *Pampe a Šinka*).

Hravost v námětech je zřetelná, ke slovu se dostávají témata dříve tabuizovaná a před dětmi zřídka kdy ventilovaná. V dětských knihách se objevuje téma smrti, strachu a samoty, téma sexuality a homosexuality, téma využití mediálních technologií nebo sociální inkluze. Děti se tak nenásilnou formou seznamují s dříve tolik vzdáleným světem dospělých, nebo mohou lépe pochopit některé své niterné prožitky.

Hravost v jazyce se ukazuje nejenom v poezii, která je specifickým jazykem příznačná (viz např. *Zá hádky* od Petra Nikla), ale i množstvím slovních hříček v beletristickém textu.

Na hravost v přeneseném slova smyslu narážíme i v křížení klasických žánrů, které se tu natolik propojují a mísí, že je již nemožné je od sebe oddělit. Množství knih tak stojí na hranici mezi pohádkou a jiným autorským textem, přičemž v sobě nese rysy obojího.

Hravost v grafice a zpracování zažívá svůj velký rozkvět. Na trh se skrze malá a alternativní nakladatelství¹ dostávají autorské knihy českých i zahraničních výtvarníků a grafiků, kteří se nebojí posunout formát běžné knihy na novou úroveň. Objevuje se tu množství nových materiálů, výtvarných technik, různorodost formátů i grafických stylů. V některých případech se však tento důraz na výtvarnou stránku stává nebezpečím a staví svou hodnotu na úkor textu knihy, který za grafikou dalece pokulhává, a nekomerční nakladatelství se tak ocitají na pomezí *mezi ambicí a poctivým řemeslem* (Provazník, 2014).

Druhým a nejcharakterističtější rysem současné literatury pro děti a mládež se pak stává nepřehlednost v hodnotě a kvalitě jednotlivých knih, ať už spadají do kategorie těch ambiciózně náročných či řemeslně tradičních. Obě kategorie mají čím zaujmout a čím trazit, chybí nám však rozcestník v podobě odborných recenzí a kritik, který by nám pomohl najít nejsnazší cestu. V orientaci nám mohou pomoci již zmiňovaná knižní ocenění, společnost *Celé Česko čte dětem* nebo projekt *Nejlepší knihy dětem*.

2.2 Výběr literatury

Výběr knih, které pro práci s dětmi využít, je v současnosti velice široký. Když pedagog po příběhu sahá, měl by jeho výběr jít ruku v ruce s cíli, které sleduje, a hodnotami, které chce dětem předat. Jak uvádí Koťátková (1998, s. 161), *dítě se potřebuje setkávat s uměleckou literaturou. Rozvíjí jejím prostřednictvím svou osobnost, poznává skrze literaturu sebe i svět, učí se číst, vnímat, představovat si, prožívat, tvořit, hodnotit, jednat, utváří si svou škálu hodnot, své postoje k věcem, lidem i sobě samému*. Přestože hranice mezi kvalitní a nekvalitní literaturou je subjektivní a křehká, existuje množství kritérií, kterými se lze při výběru řídit. Kniha:

- je úměrná věku dětí;
- je esteticky hodnotná;

¹ Za větší alternativně zaměřená nakladatelství např. Baobab, Meander, Raketa či Paseka, za drobná potom např. nakladatelství Bylo nebylo, Běžiliška, Cesta domů

- mluví bohatým jazykem;
- má kvalitní obsah, který klade důraz na pozitivní smýšlení dětí, mravní společenské hodnoty a rozvíjí rozumové schopnosti a předává nové informace;
- obsahem i vzhledem rozvíjí představivost čtenáře (Míčková, 2014).

Dobrá literatura by měla v nejlepším případě dle Koťátkové (1998, s. 161) *nabízet umělecky zpracovaný, a proto nebanální obraz života a zprostředkovávat bohatou životní zkušenost*. Na co by měl však pedagog v první řadě myslet při výběru literatury pro děti, je důležitost *příběhovosti* v dětském světě. Příběh zprostředkovává dětem realitu srozumitelnou formou, poznávají skrze něj svět dospělých, utváří jim hranice dobrého a zlého. Jak uvádí Svobodová a Švejdomá (2014, s. 14), *příběhy nás oslovují mnohem více než holá fakta, umožňují nám ztotožnit se s jejich hrdiny, spoluprožívat, probouzejí emoce, empatii, přinášejí poznání*. V předškolním věku, kdy děti žijí na pomezí reality a fantazie (Mertin a Gillnerová, 2015), kdy ještě neodliší skutečné od smyšleného, je nutné mít ve výběru příběhu, který dětem předkládáme, pevnou ruku a zřetelný záměr.

Pro celistvý dojem, který se dětem snažíme vytvořit, je dále důležité pracovat s celkem knihy, tedy nejen s vytištěným textem, ale také s ilustracemi, které (především v obrázkových knihách) tvoří podstatnou část příběhu. Pedagog by měl literární předlohu dobře znát a být připraven na všechny její aspekty. Měl by vědět, zda chce využít jen některé části textu, nebo text ponechat nezkrácený, zda rozumí postavám příběhu a zda jsou témata, která se tu řeší, pro děti přiměřená (Míčková, 2019).

2.3 Čtenářský koutek

Základním východiskem pro vytvoření vztahu ke čtení a radosti z něj je jednoduše fyzická dostupnost knih dětem a příjemné prostředí, kde mohou s knihou v klidu spočinout. V mnoha mateřských školách vznikají za tímto účelem takzvané čtenářské koutky, nebo dětské knihovničky, kde si děti mohou knihy kdykoliv vypůjčit.

Základním předpokladem je, aby děti na knihy dosáhly a aby tu byla zastoupená literatura všech žánrů – od obrázkových pohádek a dětských příběhů, přes naučné knihy a dětské encyklopedie po dětské časopisy. Kromě knih samotných se zde může vyskytovat také množství psacích potřeb a papírů, aby bylo dětem zřejmé, že čtení

s psaním úzce souvisí (Tomášková, 2015). Prostředí by mělo být pohodlné pro klidné posezení o samotě nebo s kamarády.

Toto čtenářsky příjemné prostředí (neboli reading-friendly environment) zajišťuje, že má dítě možnost číst si (v našem případě spíše prohlížet si) knihy svobodně a nezávisle na okolních vlivech a organizovaném programu. Získává tak svůj osobní čas na čtení, který je důležitý pro vytvoření dobrého vztahu k literatuře. Výběr knihy učitelem nemusí být za všech okolností pro všechny děti vhodný, tady si však dítě může prohlížet knihu dle vlastního výběru ve svém vlastním tempu. Nemusí se tu však jednat jen o individuální zkušenost jedince, děti si mohou hrát s knihami společně, vymýšlet příběhy, prohlížet si obrázky a trávit spolu čas v příjemném a bezpečném prostředí (Goouch a Lambirth, 2017).

2.4 Předčítání a vyprávění

První a nejčastější využívání literatury v práci s předškoláky je předčítání knih a vypravování příběhů, které je mnohdy zařazováno jako proklad mezi jinými činnostmi, ke zklidnění dětí (například před odpoledním odpočinkem nebo při společném jídle), nebo jako navození atmosféry pro další činnost. Dospělý tu má úlohu vševědoucího zprostředkovatele příběhu, zatímco dítě je recipientem. Dítě se při poslechu čteného textu rozvíjí na mnoha úrovních – trénuje svou pozornost, představivost, sluchové vnímání, rozšiřuje si slovní zásobu a v neposlední řadě si také (při vhodném výběru literatury) tříbí vkus a morální hodnoty. Kniha, jak uvádí Gebhartová (2011, s. 12), může být ve vzdělávání nejbližším prostředníkem *ozřejmující dětem jejich životní zkušenosti, naplňuje spektrum nových pojmů, spoluvytváří estetický vkus dětí a vede je ke čtenářství.*

Vypravování bez předlohy se vedle samotného čtení pohybuje na pomyslné vyšší příčce. Jak uvádí již Karel Čapek (In Gebhartová, 2011), reprodukce příběhu se tu mění v prastarou *rozkoš z naslouchání*, děti se sesedají v kruhu jako dychtiví posluchači toužící po ukolébání mluveným slovem. Nejde tu jen o čistou reprodukci děje, je potřeba mít připravenou osnovu, pracovat vhodně s hlasem, tělem a hudbou. Vyprávění může být využíváno velmi podobně jako předčítání, zároveň ale dává pedagogovi větší možnost kontroly nad tím, co říká a umožňuje mu osobnější kontakt s posluchači. Může s dětmi udržovat oční kontakt a tím si snáze udržet jejich pozornost a zároveň se mu uvolňují

ruce pro oživení svého projevu vizuální ilustrací – ať už vlastní dramatizací, loutkohrou nebo ukazováním obrázků (Míčková, 2011).

Rozvoj slovní zásoby je v předškolním věku klíčový a předčítání v něm hraje nezastupitelnou roli. Slovní zásoba se dítěti od dvou do šesti let zvětšuje více než trojnásobně, zpočátku rozumí především podstatným jménům a slovesům, čím blíže však má k šestému roku, učí se rozeznávat také synonyma, antonyma a přídavná jména (Lepilová, 2014). Předčítání dítěti výrazně pomáhá klasifikovat slova do souvislostí.

Od útlého věku se dětem dle Lepilové (2014) tříbí také estetický vkus a prožitek. Ze zájmu o předčítaný či vyprávěný text si dítě tvoří k literatuře vztah a skrze svět pohádky, jemuž dobře rozumí, si estetická kritéria a hodnoty zvnitřňuje.

2.5 Rozhovor nad knihou

S receptivními předčtenářskými činnostmi, jako je předčítání a vyprávění, se následně pojí rozvíjení dětské představivosti a doplňující rozhovor o slyšeném textu. Jak uvádí Gebhartová (2011, s. 151), *rozhovory nad knihou jsou nejvhodnějším způsobem, jak děti zaujmout pro téma knihy. Aby posluchačovy obrazy, které se slyšeným příběhem vznikají, nabyly smyslu, musí nejprve vést svůj tzv. vnitřní monolog s textem pohádky a klást si otázky: podstatou této hry fantazie je dialog čtenáře s textem* (Lepilová, 2014, s. 26).

Tady se tedy dostáváme k systematizovanější práci s knihou. Vedle prvotního zprostředkování textu skrze vyprávění se s ním dále snažíme pracovat s širším záměrem. Dle Švejdvové (2019) tu existuje množství strategií, které mohou pedagogovi pomoci v efektivní práci s předčítaným textem. Jsou to:

- *Propojování* – hledání souvislostí se zkušenostmi dětí pomocí návodných otázek.
- *Vizualizace* – zaměření na smyslové vnímání dětí, navození prožitku.
- *Usuzování a předvídání* – vytváření celkového úsudku o ději a postavách, a možná predikce následného děje.
- *Hodnocení* – posudek uplynulého děje, rozvíjení diskuze o slyšeném.
- *Shrnování* – vystižení důležitých myšlenek, které se v textu objevily.

V praxi to jednoduše znamená mluvit s dětmi o slyšených příbězích, rozebírat je, analyzovat, vracet se k nim a snažit se jim všemi dostupnými prostředky porozumět, a

později aplikovat získané poznatky na širší souvislosti v životě. Příběh nám tak vlastně slouží vždy „jen“ jako prostředník získání obecnějších souvislostí.

2.6 Práce s knihou v rámci projektu či delšího tematického celku

Patrně nejkomplexnějším způsobem, jak pracovat v mateřské škole s dětskou knihou, je připravený tematický celek. Kniha, či příběh, tu funguje jako pomyslná konstrukce, která podpírá vyšší cíle, jako naučit děti novou dovednost, seznámit je s hodnotou, nebo si skrze příběh prožít zkušenost, která jim byla do té doby cizí. Pedagog musí mít zřetelně formulovaný záměr, který tematickým, vnitřně propojeným celkem sleduje. Délka projektu se může pohybovat v délce od několika dní až po několik týdnů, a náplň je variabilní napříč všemi vzdělávacími oblastmi a klíčovými kompetencemi ustanovenými v RVP PV.

Náplň literárně zaměřeného tematického celku se může pohybovat na škále od hudebních, výtvarných či dramatických činností až po činnosti rozumové, pohybové nebo sociální. Tato práce je zaměřena především na činnosti dramatické a jejich propojení s literární výchovou v mateřské škole, více bude tedy uvedeno v další kapitole.

3 DRAMATICKÁ VÝCHOVA JAKO PROSTŘEDEK ČTENÁŘSKÉ PREGRAMOTNOSTI

3.1 Dramatická výchova v mateřské škole

3.1.1 Pojem dramatická výchova

Definice dramatické výchovy se mezi jednotlivými odborníky různí. Dle Švejdové (2011, s. 46) se jedná o *specifický vzdělávací proces, který využívá především prvky a prostředky dramatu a divadla, čímž se výrazně odlišuje od ostatních výchov. Je to tvořivý způsob získávání zkušeností, vědomostí, dovedností, formování postojů na základě vnitřního prožitku a vlastní aktivní činnosti při jednání na principu hry.*

Dle Míčkové (2019, s. 22) dramatická výchova jednoduše (...) *vychází z prožitkového učení, při kterém dítě aktivním způsobem zapojuje celou svou osobnost.* Dramaticko-výchovní specialisté se tedy nakonec shodují nejen v prostředcích, které dramatická výchova užívá, ale také v konečném pozitivně rozvíjícím dopadu na dětskou osobnost. Dramatická výchova tu není pouze jednou z výčtu dovedností, které se má dítě naučit před vstupem do školy, ale funguje jako samostatný proces rozvíjící osobnost dítěte, zprostředkovávající mu zkušenosti a prožitky.

Dramatická výchova tedy stojí na aktivní účasti dětí ve vzdělávacím procesu, který má charakter tvořivé hry – tato tvořivá hra je potom základním stavebním prvkem dramatické výchovy jako takové. Dítě skrze svoji aktivitu získává prožitek a poznání, které může později uplatnit v obdobných situacích svého budoucího života.

3.1.2 Cíle a výstupy dramatické výchovy v mateřské škole

Ruku v ruce s mnohostranností dramatické výchovy, jejích úkolů a cílů je značné množství. Jak uvádí Míčková (2019), většina z nich je zaměřena na oblast *osobnostně sociálního rozvoje*. V souladu s tímto tvrzením uvádí Machková (2015), jedna z největších dramaticko-výchovných kapacit v České republice, ve své knize *Metodika dramatické výchovy* cíle následující:

- *Rozvoj obrazotvornosti, intuice a tvořivosti* – dává dětem prostor k sebevyjádření skrze umění.

- *Citová výchova* – svobodný projev dává příležitost k prožití emocí, k nimž by děti neměly jindy přístup, experiment s různými rolemi a jejich prožíváním, uvolnění bez zábran, možnost tzv. „vypuštění páry“.
- *Rozvoj vztahů ve skupině* – společná činnost se zapojením všech bez rozdílu, dítě se učí respektování druhých a jejich potřeb, spolupráci a komunikaci.
- *Rozvoj osobitého myšlení* – tedy nejen bezmyšlenkovité přijímání informací, ale vlastní pochopení problematiky skrze aktivní zapojení do činnosti. Dítě proniká do problému a zapojuje se do řešení skrze logické myšlení a empatické vnímání.

3.2 Propojení literární a dramatické výchovy v mateřské škole

Jak je znatelné z výše uvedeného, dramatická a literární výchova se v mnohém prolínají a můžou dohromady vytvořit funkční propojené celky. Zatímco literární text poskytne činností příběhovou oporu, dramatické zpracování zajistí aktivní prožitek problematiky. Je tedy nasnadě propojovat tyto dva přístupy ve svých školních přípravách.

Literárně-dramatické projekty mohou zároveň plnit množství pedagogických záměrů daných v rámcovém vzdělávacím programu. *Kompetencí k učení* se dotýkáme pomocí nových vědomostí a poznatků, které se dětem dostávají s vhodně vybranou literaturou. Problémy, které děti v roli musí řešit svým aktivním zapojením, rozvíjí *kompetence k řešení problémů*. *Kompetence sociální a personální* děti rozvíjejí komunikací a prací na společném projektu, kdy musejí spolupracovat a vzájemně si vycházet vstříci. *Kompetence činnostní* prolíná celý literárně-dramatický vzdělávací proces, na jehož konci si děti osvojí určité hodnoty, což je posouvá ke *kompetencím občanským* (Míčková, 2019).

Tato fúze literární a dramatické výchovy nás tedy přivádí k literárně-dramatickým tematickým celkům. Tematický celek tohoto typu vždy stojí z jedné strany na příběhu, jeho hrdinech, peripetích a dramatickém dějovém oblouku, ze strany druhé na prožitku, dramatické hře v roli a aktivní účasti na řešení problémů. V samostatné práci s knihou pracujeme především s textem a skrze něj s vyprávěním předávaným slovy. Dramatická výchova však bere text a vytahuje z něj narativ – dějovou linku, s níž může dále pracovat svými aktivními metodami. Základním prostředníkem tu již není slovo, jako v čteném či vyprávěném příběhu, nýbrž psychofyzické jednání (Marušák, 2010). Takový model práce

předpokládá společné sdílení a hledání, dítě tu není pozorovatelem či posluchačem, ale *spoluvůrcem*. Vytváří si tak k celému procesu i k nově nalezeným hodnotám zcela odlišný, osobní vztah (Marušák, 2010).

3.2.1 Literární stránka projektu – příběh jako motivace

Narativ

Příběh tu hraje roli motivace. Mluví k dětem jazykem jim vlastním, dává celé činnosti zřetelnou, dobře přehlednou osnovu. Pro dramatickou práci hledáme cíleně takový text, který *zobrazuje člověka, jeho vztahy k jiným lidem, jeho konflikty a děje z nich plynoucí* (Koťátková 1998, s. 177). Zjednodušeně řečeno, je potřeba pracovat s takovým textem, kde se nachází množství dramatických situací, které bude později vhodné či alespoň možné tvořivě zpracovat a převést v jednání. Zajímavé jsou tu pro pedagoga především jednotlivé události, příhody, motivy vytvářející napětí, dialog a konflikt a jeho následné řešení.

Aby při dramatické hře vznikl tzv. *dějový oblouk*, aristotelská křivka neboli plynulý průchod dějem od počátku až k závěrečné pointě, je potřeba, aby děj obsahoval všechny potřebné složky:

- úvodní *expozici* neboli uvedení do prostředí a seznámení s postavami,
- *kolizi* – první zápletku, poznání problému, který by mohl nastat,
- *krizi* – dějový zlom, kdy ústřední konflikt vrcholí,
- *peripetii* – dějový zvrát, překážku na cestě ke zdárnému konci, a konečně
- *závěrečnou katastrofu* – vyústění děje s potřebnou katarzí završující celý proces (Koťátková, 1998).

Hledání mimo narativ

Narativní text nám však nabízí nejen to, co je v textu explicitně řečeno, nýbrž také to, co se nachází za slovy. Objevují se tu místa, která je možno si domyslet, dávají tu prostor pro fantazii hráčů, a zvláště v mateřské škole, kde má dětská fantazie značnou roli, můžeme s těmito prázdnými místy dále pracovat. V tuto chvíli tedy opouštíme ověřitelná fakta a nastolujeme možnosti.

Mezi tyto mezery může patřit například čas *před* odehráním samotného příběhu nebo *po* něm, situace, které nebyly popsány, nebo motivace postav, které nebyly zřetelně

objasněny. Otevře se nám prostor pro domýšlení, když změním perspektivu náhledu na určité dění, když sledujeme situaci očima jiné postavy, nebo když změním běh událostí slovíčkem *kdyby*. Společně pak můžeme domýšlet, jak by příběh dopadl, kdyby se události seběhly jinak a jaký by to mělo následný dopad na aktéry příběhu (Marušák, 2010).

Postavy

Základním stavebním prvkem příběhu jsou postavy, tedy hrdinové, s kterými se dítě může ztotožnit. Tyto mohou dětem poskytnout pozitivní vzor do budoucího života (Svobodová a Švejdová, 2011). Dítě by mělo dobře poznat co možná nejvíce detailů o postavách provázejících děj – celý charakter postavy se všemi klady i zápory, prostředím, z něhož vychází, motivace k jednání. Čím více budou děti o hrdinovi vědět, tím více s ním možná budou chtít žít jeho dobrodružství. Hrdinou může být nejen dětský hrdina, ale také pohádková postava, dospělý člověk, zvíře, nebo personifikovaný předmět. Děti si oblíbí svého hrdinu a budou ho chtít bránit ve všech příběhových peripetiích (Míčková, 2019).

V obecnosti platí, že čím mladší děti jsou, tím méně postav potřebují. Jejich charakter by také měly být typové, tedy zařaditelné do určitého typu postavy s pevně danými, charakteristickými vlastnostmi (například moudrý král, něžná a krásná princezna). Tyto archetypální postavy svým vyhraněným charakterem dětem usnadňují orientaci v příběhu (Koťátková, 1998).

3.2.2 Dramatická stránka projektu – dramaticko-výchovné metody

Ve chvíli, kdy pedagog vstupuje s dětmi do příběhu, otvírá se tu široká paleta metod, které lze k dramatické práci využít. Všechny tyto aktivity by měly stát na principu tvořivé hry.

Vstup do příběhu

Vstup do příběhu neboli metoda expozice má své důležité místo. Svět příběhu, kam se děti pod dohledem učitele vydávají, má svá pravidla, a je třeba odlišit jej od světa skutečného.

Narativní pantomima

Tato metoda propojuje vyprávění (naraci) se zobrazováním slyšeného, jedná se o princip velmi vhodný zvláště pro malé děti, protože předvádění činností jiných lidí je dětem v tomto věku vlastní, a jedná se tak o jejich spontánní hru. Pedagog tu pracuje s vyprávěným textem v situaci, kdy je jedna nebo více postav nuceno nějak jednat (je nutné, aby toto jednání bylo vhodné pro pantomimické zobrazení). Na místě tu není dialog, nýbrž pohyb a předvádění děje buď učitelem, nebo dětmi. Tuto metodu je vhodné využít pro příběh vyprávěný po několikáté a děti jej dobře znají, lze ji ale užít i jako seznamovací prostředek (Koťátková, 1998). Díky zapojení pohybové paměti umožňuje narativní pantomima dětem prožít vyprávěný děj hlouběji.

Hra v roli

Hra v roli je základním mechanismem dramatické výchovy. Umožňuje vzít na sebe roli někoho jiného a prožít si tak zkušenost založenou na vlastním prožitku a vlastní představě odpovídajícího chování. Veškeré dění se odehrává „jen jako“, nabízí dítěti svobodný projev bez hrozby trestu. Rolová hra je zvláště přirozená pro předškolní věk, kdy je dětem přirozené napodobovat a oblékat se do cizích charakterů (Švejdová a Svobodová, 2011).

Specifickým využitím rolové hry je také vstup pedagoga do role. Vzniká tu najednou možnost vést drama *zevnitř* – stát se vypravěčem, nebo spoluhráčem a partnerem dětí-hráčů, posouvat děj svým chováním a jednáním, odhalovat nové informace a podněcovat hledání možností řešení. Může také zaujmout roli tzv. vnitřního hlasu, kdy pomáhá jednotlivým postavám nenásilně posouvat jejich jednání, aniž by je napřímo ovlivňoval (Koťátková, 1998).

Praktická část

4 METODIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Práce má za úkol pomocí dotazníkového šetření, na které je pohlíženo kvalitativní optikou, zjistit, které knihy se v českých mateřských školách nejhojněji využívají a jak by bylo nejvhodnější s nimi pracovat. Bylo osloveno 40 Centrech kolegiální podpory v oblasti čtenářské pregramotnosti (viz dále). Výsledky dotazníkového šetření jsou vyhodnoceny kvalitativně a nemají žádné ambice ke statistickému zpracování, k zobecnění.

Výzkumné cíle

Na počátku šetření je nezbytné určit oblast zkoumání a formulovat cíl výzkumu (Švaříček, Šedová et al., 2007). Výzkumné šetření této práce je zaměřeno na využívání současných dětských knih v prostředí mateřské školy, cílem je zjistit, které konkrétní knihy se v mateřské škole využívají a proč, jakým způsobem se s nimi pracuje a zda jsou k této práci využívány dramaticko-výchovné metody.

Výzkumné otázky

Jako výzkumné otázky vzhledem k výše stanovenému cíli jsem určila následující:

- Které knihy obdržené v rámci projektu *OP VVV Podpora vzájemného učení pedagogů MŠ* byly využívány pro práci s dětmi?
- Proč byly vybrány právě tyto knihy?
- Jakým způsobem bylo s vybranými knihami zacházeno, jakých metod bylo využito?

Výzkumný design

Vzhledem k povaze výzkumného cíle jsem zvolila pro svou práci vícepřípadovou studii realizovanou dotazníkovým šetřením, které spočívá v systematickém shromažďování informací (Hendl & Remr, 2017).

Připravený dotazník jsem rozeslala elektronickou cestou skrze webové rozhraní celkem osmdesáti pěti respondentům (vedoucím 40 Center kolegiální podpory v oblasti čtenářské pregramotnosti). Otázky v dotazníku byly jak uzavřené, tedy nabízející výběr

z konkrétních možností, tak otevřené, umožňující respondentovi rozepsat svou odpověď volně. Pomocí dotazníkových otázek jsem se snažila najít odpovědi na výše zmíněné výzkumné otázky. Zajímalo mě však zároveň odůvodnění výběru daných knih, a časová náročnost činnosti s vybranou knihou.

Na dotazník mi odpovědělo celkem osmnáct mateřských škol.

Výzkumný soubor a vstup do terénu

Jelikož je výzkum zaměřený na využití dětské literatury v mateřských školách, volba výzkumného souboru směřovala právě do prostředí mateřských škol. Cílovými respondenty byli učitelky a učitelé mateřských škol, kteří přicházejí do kontaktu s dětmi, jsou tvůrci vzdělávací nabídky a mají tedy reálnou možnost vybrat konkrétní knihy, a využít je v práci s dětmi dle své volby.

Všichni respondenti byli zároveň zapojeni do projektu *OP VVV Podpora vzájemného učení pedagogů MŠ zaměřeného na čtenářskou pregramotnost*, všichni byli členové Center kolegiální podpory (viz dále). V dřívější fázi projektu dostali všichni tito pedagogové do svých tříd konkrétní soubor současných dětských knih, s nimiž měli za úkol v budoucnosti pracovat. Mé otázky směřovaly tedy především k výběru konkrétních knih z tohoto souboru a následné práci s nimi.

Etické aspekty výzkumu

Ve společenskovedním výzkumu, do kterého toto zkoumání spadá, hraje otázka etiky důležitou roli. Proto je zásadní, dotazovanou osobu informovat o postupu zkoumání a zpracování dat za účelem jejího získání souhlasu. Neméně významné je všechny dotazované i zmíněné osoby udržet v anonymitě (Hendl, 2016).

Všichni respondenti byli dopředu ujištěni o udržení anonymity ve výzkumu, všechna získaná data byla využita pouze ke studijním účelům. V dotazníku nikdo z respondentů nemusel uvádět žádné osobní údaje kromě školy, v níž je zaměstnaný, tento údaj však nebude v práci uveden ani zpracován.

Projekt Podpora vzájemného učení pedagogů MŠ

Jak již bylo zmíněno výše, tato bakalářská práce je úzce spojená s projektem *Podpora vzájemného učení pedagogů MŠ* v rámci operačního programu Výzkum, vývoj a

vzdělávání. Projekt má za úkol vytvořit napříč Českou republikou síť příkladných pracovišť věnujících se čtenářské pregramotnosti.

Tato *Centra kolegiální podpory* vznikala po dobu tří let (od 1. 1. 2017 do 31. 12. 2019) napříč Českou republikou, tři Centra za každý kraj. Každé ze čtyřiceti dvou vzniklých Center by mělo sloužit k setkávání jednotlivých pracovníků či pořádání potřebných workshopů, kterými by se mohli učitelé mateřských škol vzájemně obohacovat a získávat nové zkušenosti.²

² Více na webových stránkách projektu *Podpora vzájemného učení pedagogů MŠ* [online]. [cit. 2020-07-02]. Dostupné z: https://www.pf.jcu.cz/misc/pvupms/o_projektu.php

5 VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ

Dotazníkové šetření mělo za úkol zjistit odpovědi na tři výzkumné otázky. Následující kapitoly jsou tedy věnovány právě rozpracování těchto otázek a konkrétních odpovědí, které se v dotaznících objevily.

5.1 Představení vzorku vybrané literatury

Z celého souboru knih, který účastníci projektu obdrželi, si pro svou reálnou práci s dětmi vybrali každý jen vybraný počet titulů. Tato kapitola nabízí odpověď na první výzkumnou otázku, které tituly si pedagogové pro svou práci vybrali, zároveň pak přidává krátké představení každého titulu. Protože je práce zaměřena na současnou českou dětskou literaturu, uvádím pouze tituly od českých autorů vydané po roce 2010. Pořadí titulů je určeno dle četnosti zmínek respondenty, jako první se tedy objevují ty, které se zdají být nejoblíbenější a nejhojněji využívané – těmto se také věnuji podrobněji.

***Pavel Čech – Dobrodružství pavouka Čendy*³**

Pavouk Čenda bydlí ve starých hodinách společně s dřevěnou kukačkou, s níž zažívá krušné chvíle. Jejich soužití v opuštěném domě je přes drobné neshody harmonické, dokud však do jejich starobylého království nepronikne zloděj, a Čenda s kukačkou se tak musí postavit čelem opravdovému dobrodružství. Příběh hovoří o pravém přátelství a jeho důležitosti v životě (Petrkov, <https://www.petrkov.cz/dobrodruzstvi-pavouka-cendy>).

Vedle dalších Čechových titulů, jako jsou například *O Klíči*, *O Čertovi*, *O Zahradě*, které byly respondenty také zmiňovány, *Dobrodružství pavouka Čendy* se mezi odpověďmi objevilo s přehledem nejvíce. Jedná se o obrazovou knihu, kde mistrné ilustrace nesou podstatnou část sdělení.

***Katarína Macurová – Proč nekveteš?*⁴**

Malý zahradník má velikou radost z květiny, která mu vyrostla na zahrádce. Stará se o ni se vší láskou, zalévá ji, stíní jí před sluncem, každý den jí věnuje svou péči, květina však pořád nic. Květina nekvete a nekvete a medvídek smutkem v noci nespí. Jenomže co se

³ ČECH, Pavel. *Dobrodružství pavouka Čendy*. Havlíčkův Brod: Petrkov, 2013. ISBN 978-80-87595-10-7.

⁴ MACUROVÁ, Katarína. *Proč nekveteš?*. V Praze: Albatros, 2016. ISBN 978-80-00-04211-4.

mezitím děje pod zemí, to má medvídek teprve zjistit (Albatros, <https://www.albatrosmedia.cz/tituly/33297695/proc-nekvetes/>).

Další obrazová kniha vhodná pro předškolní věk a pro následnou práci s obrazovým materiálem i obsahem. Zatímco se mezi odpověďmi objevilo i několik zmínek o dalších knihách Kataríny Macurové (*Kde je ten pravý balón?*, *Medvídek a potopa světa*), *Proč nekveteš?* byla mezi nimi ve znatelné převaze.

Pavel Čech – O Zahradě⁵

Chlapec František nachází ve městě tajnou zahradu, která skýtá netušená dobrodružství. Co se nachází za jejími zdmi, co uvnitř na Františka čeká?

Pavel Čech v této knize znovu prokazuje svůj výtvarný potenciál. Kniha disponuje celostránkovými ilustracemi nesoucí prostý, poetický příběh. A zda celé dobrodružství chlapec František opravdu prožije, nebo mu jen proběhne hlavou, to nakonec vlastně není důležité. Čtenář, ať už dětský či dospělý, je symfonií iluminací okouzlen (Petrkov, <https://www.petrkov.cz/o-zahrade>).

Marka Míková – Varvara: Kniha o velrybím putování⁶

Skutečný příběh velryby Varvary je příběhem o samotě, přátelství, věrnosti a lásce. Velryba na své strastiplné cestě urazí množství kilometrů skrz tajemné vody Tichého oceánu, při svém putování se učí starat se nejen o sebe, ale také o druhé. Kniha přitahuje čtenáře tichým velrybím voláním, které láká k ponoření pod hladinu do příběhu s krásnými poetickými ilustracemi (Fantasos, <http://www.bookdock.cz/>).

Ester Stará – A pak se to stalo!⁷

Soubor krátkých „výchovných“ pohádek pro děti o důsledcích různých zlovyků. Příběhy knize jsou všechny sestavené dle stejné struktury: popis zlovyku, krizová situace, A PAK SE TO STALO (neboli možnost k čemu zlovyk může vést), důsledky, náprava situace. Ve školce se kniha nabízí použít, objeví-li se v kolektivu podobný problém, případně „pouze“ jako prevence (Albatros, <https://www.albatrosmedia.cz/tituly/1302847/a-pak-se-to-stalo/>).

⁵ ČECH, Pavel. *O zahradě*. Havlíčkův Brod: Petrkov, 2018. ISBN 978-80-87595-66-4.

⁶ MÍKOVÁ, Marka. *Varvara: kniha o velrybím putování*. Praha: Fantasos, 2015. ISBN 978-80-88066-12-5.

⁷ STARÁ, Ester. *A pak se to stalo!*. Praha: Albatros, 2010. ISBN 978-80-00-02598-8.

Pavel Čech – O Klíči⁸

Poslední z trojlístku Čechových obrazových knih opět nezklame svým snovým nádechem. V knize figuruje jemný příběh o chlapci, jednom starém klíči, který leží na pražské dlážděné ulici, a veliké dětské fantazii, která se vydává do zcela netušených míst. Od čeho by klíč mohl být? Kniha přímo podněcuje dětskou obrazotvornost. Nosnou kostrou příběhu jsou něžné celostránkové ilustrace (Petrkov, <https://www.petrkov.cz/o-klíci>).

Ester Stará – Dušinka, víla věcí⁹

Představte si, že by věci nebyly obyčejné, neživé předměty, ale kouzelné živé bytosti. Pro dospělé je to možná těžké, ale děti tohle umí moc dobře, a proto je nepřekvapí, že na světě existuje Dušinka – víla, která umí všechno oživit. Taková neposedná víla umí udělat dobrodružství i z nákupu na kuchyňské lince (65. Pole, <https://www.65pole.cz/kniha/dusinka-vila-veci/>).

Adrián Macho – Gerda, příběh velryby¹⁰

Kniha je laskavým vyprávěním o podmořském světě s působivými ilustracemi. Malá velryba Gerda si užívá spokojené dětství. Jednou se však přihodí něco nečekaného a Gerda zůstane sama, bez rodiny. A tak osamocená a smutná bloudí oceánem, až nakonec potká nové přátele. Od každého kamaráda se dozví nejen zajímavosti o jejich životě, ale především o fascinujícím světě, kterým proplouvá. Najde nakonec malá Gerda to, co hledá (CPRESS, <https://www.albatrosmedia.cz/tituly/43944746/gerda-pribeh-velryby/>)?

Petr Sís – Robinson¹¹

Kniha nabízí efektní propojení slavného motivu trosečníka na pustém ostrově s osobitými zážitky autora Petra Síse. Hrdina se po školním bálu ocitá na ostrově, kde se znovu musí učit obstarat potravu, a vše potřebné k životu, a v neposlední řadě vyrovnat se s vlastní samotou. Nádherně ilustrovaný příběh objevuje skutečnou hodnotu

⁸ ČECH, Pavel. *O klíči*. Vyd. 2. Havlíčkův Brod: Petrkov, 2014. ISBN 978-80-87595-25-1.

⁹ STARÁ, Ester. *Dušinka, víla věcí*. Praha: 65. pole, 2013. Políčko. ISBN 978-80-87506-30-1.

¹⁰ MACHO, Adrián a Peter KAVECKÝ. *Gerda: Příběh velryby*. Brno: CPRESS, 2018. ISBN 978-80-264-2543-4.

¹¹ SÍS, Petr. *Robinson*. Praha: Labyrint, 2017. ISBN 978-80-86803-43-2.

soběstačnosti, samoty a přátelství. (Labyrint, <https://www.labyrint.net/kniha/1016/robinson>).

Petr Horáček – Nový domek pro myšku¹²

Příběh o jedné malé myšce a jednom velikém jablku. Jak jen dostat velké jablko do malého domku? Nezbude než si zkusit najít jiný, ale všechny domečky už jsou dávno obydlené. Myška proto putuje nocí a z jablíčka pomalu ale jistě ubývá (Portál, <https://obchod.portal.cz/detska-literatura/novy-domek-pro-mysku/>).

Petr Horáček – Dlouhá cesta¹³

František je zahradní trpaslík, jehož údělem je stát v zahradě a naslouchat ptačímu štěbetání. František má štěbetání rád, ale zároveň by se sám rád do světa podíval. A tak jednoho dne vyjde malou brankou ze zahrady ven, rovnou do polí. Kudy všude jeho dlouhá cesta povede a kam až se František na své cestě dostane? A najde František nakonec to místo, kde je mu nejlépe (Pinwheels, <https://www.databazeknih.cz/knihy/dlouha-cesta-352898>).

Michaela Kukovičová, Olga Černá – Kouzelná baterka¹⁴

Když maminka nechce Frantovi dovolit zvířátko, vyrobí si Franta pejska z PET lahve. Když dá potom dědeček Frantovi kouzelnou baterku, která oživí všechno, na co posvítí, začnou se dít věci. Pejsek PETalík, oživlá peřina Duchnouš a další přátelé vstupují do Frantova života a zažívají nebývalá dobrodružství (Baobab, <http://www.baobab-books.net/kouzelná-baterka>).

Ester Stará, Milan Starý – Šedík a Bubi¹⁵

Kniha o přátelství kocourka Šedíka a ztracené, zapomenuté čepice Bubi, kteří společně prožívají strasti i radosti všedních dnů. Jak všechno s Šedíkem a Bubi dopadne? Kniha je příběhem i výtvarným zpracováním ušita na míru předškolním čtenářům (Zlatá stuha, <http://www.zlatastuha.cz/sedik-a-bubi>).

¹² HORÁČEK, Petr. *Nový domek pro myšku*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0139-7.

¹³ HORÁČEK, Petr. *Dlouhá cesta*. Praha: Pinwheels, 2017. ISBN 978-80-906921-0-7.

¹⁴ ČERNÁ, Olga. *Kouzelná baterka*. Praha: Baobab, 2012. ISBN 978-80-87060-60-5.

¹⁵ STARÁ, Ester. *Šedík a Bubi*. Ilustroval Milan STARÝ. Praha: Pikola, 2019. ISBN 978-80-7549-597-6.

Jiří Kahoun – Co se zdá medvědům¹⁶

Pod Placatou skálou v dřevěné chaloupce bydlí medvědí rodinka, kde se dějí samé dobré věci. Protože jsou medvídci velcí mlsouni, v každé kapitole se vydají sbírat další dobrotu a zažívají u toho velká medvědí dobrodružství (Knižní klub, <https://www.knizniklub.cz/knihy/182829-co-se-zda-medvedum.html>).

Iva Procházková – Myši patří do nebe¹⁷

Příběh s nečekanou a nápaditou pointou, napsaný jako humorné vyprávění o dvou kamarádech. Velké přátelství myšky Šupito a lišáka Bělobřicha je dramaticky přerušeno, ale oba přátelé se znovu setkají v přívětivé zemi na hranici mezi životem a smrtí, kde prožívají podivuhodná dobrodružství. Motiv smrti je podán tak, že se ho malý čtenář nezalekne, a přijme ho jako součást příběhu (Albatros, <https://www.albatrosmedia.cz/tituly/37289817/mysi-patri-do-nebe/>).

Daniela Krolupperová – Rybí sliby¹⁸

Půvabnou mořskou panenku unese zlý černokněžník Mořemor daleko od jejího rodného moře. Cesta zpátky vede chladnými horskými potůčky, a je nesmírně nebezpečná, panence naštěstí na její cestě pomáhají dobří vodní živočichové. Kniha Daniely Krolupperové má záměr seznámit děti s živočichy a rostlinami vodních toků, uspořádání knihy s otázkami na konci kapitol napomáhá zapamatování nabytých znalostí (Portál, <https://obchod.portal.cz/detska-literatura/rybi-sliby/>).

Daniela Krolupperová – Jde sem lesem¹⁹

Ekvivalentem k poznávání vodního světa v knize *Rybí sliby* je další kniha Daniely Krolupperové, kde se děti setkávají se světem divokých lesních rostlin. Příběh ilustruje putování malého Toníka, který se ztratí v lese za chalupou. Cestou se seznamuje se skřítky a vílami různých léčivých či jedovatých rostlin. Děti se učí poznávat rostliny, poznat, kam která patří, a v čem může být užitečná či nebezpečná (Portál, <https://obchod.portal.cz/detska-literatura/jde-sem-lesem/>).

¹⁶ KAHOUN, Jiří. *Co se zdá medvědům*. Praha: Knižní klub, 2015. ISBN 978-80-242-4864-6.

¹⁷ PROCHÁZKOVÁ, Iva. *Myši patří do nebe: ...ale jenom na skok*. Praha: Albatros, 2017. ISBN 978-80-00-04614-3.

¹⁸ KROLUPPEROVÁ, Daniela. *Rybí sliby: pohádka*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0214-1.

¹⁹ KROLUPPEROVÁ, Daniela. *Jde sem lesem*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1102-0.

Miloš Kratochvíl – Modrý Poťouch²⁰

I když jsou Poťouchové neviditelní, všichni je známe, a malé děti obzvlášť. Jsou to malé potvůrky s našeptávadlem, co si sednou člověku za ucho a ponoukají ho k nepravostem. Získat Poťoucha je docela snadné, ale zbavit se ho, to je úkol! Kniha s humorem sobě vlastním ukazuje poťouchlé tvory, co způsobují všechno špičkování a zlobení (Triton, <http://www.tridistri.cz/modrypotouch>).

Jiří Dvořák – Havětník²¹

Jiří Dvořák na trh dětské literatury přivádí nový, osobitý žánr – encyklopedie příběhem. V *Havětníku* se setkáváme s blechami, roztoči, čmelíky, zkrátka s hmyzem a neřádem všeho druhu, každý tu má svůj příběh, o každém se děti mohou dozvědět více formou pohádek, básní, či nenechavých otázek (Baobab, <http://www.baobab-books.net/havetnik>).

Mária Rázusová-Martáková, Jaroslava Blažková – Kůzlátka²²

Zatímco Mária Rázusová-Martáková převyprávěla v knize známou pohádku věrně, tak, jak ji známe, Jaroslava Blažková zatím přináší pohádku novou – o poslušných kůzlátkách, která se hloupému vlkovi vysmějí, a za jejich poslušnost se jim dostane zasloužené odměny. Obě pohádky jsou elegantně spojené do jednoho svazku, který lze číst z obou stran, půvab knížky podtrhují osobité ilustrace (Portál, <https://obchod.portal.cz/detska-literatura/kuzlatka/>).

VHRSTI – Chci být dospělý²³

Příběh pojednává o malém Štěpánovi, který si nejvíc ze všeho přeje být dospělý. Což o to, to si přeje přeje každé dítě, jenže žádné si neumí představit, co všechno to vlastně obnáší. Jaké nečekané překážky a starosti na ně v dospělosti čekají? A nebude nakonec lepší k té dospělosti přeje jen pomalu dorůst (Vhrsti, <https://www.vhrsti.cz/chci-byt-dospely/>)?

²⁰ KRATOCHVÍL, Miloš. *Modrý Poťouch*. Praha: Triton, 2019. ISBN 978-80-7553-726-3.

²¹ DVOŘÁK, Jiří. *Havětník*. Ilustroval Daniela OLEJNÍKOVÁ. Praha: Baobab, 2015. ISBN 978-80-7515-019-6.

²² RÁZUSOVÁ, MARTÁKOVÁ, Mária. *Kůzlátka: pohádka o kůzlátkách, ale neposlušných*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1045-0.

²³ VHRSTI. *Chci být dospělý*. Praha: Mladá fronta, 2013. ISBN 978-80-204-2897-4.

Martina Špínková – Anna a Anička²⁴

Knížka je inspirovaná skutečným příběhem o tom, jak se malá holčička po svém způsobu vyrovnává se smrtí staré milované babičky. Tím také děti i rodiče oslovuje. Snad se v ní všichni trochu poznají, při čtení se společně potkají, a k tomu, o čem se zvláště dospělým mluví těžko, jim knížka otevře dveře (Cesta domů, <https://www.cestadomu.cz/publikace/anna-a-anicka>).

Eva Papoušková – Kosprd a Telecí²⁵

Malý Kosprd má velké štěstí, protože hned první den ve školce potká báječnou kamarádku s fantazií a zajímavými nápady, malou Telecí. Vyprávění zachycuje každodenní momenty, které se mohou přihodit v kterémkoliv mateřské školce, a velmi vtipně i s nadsázkou popisuje život předškoláků a jejich nápady, nad kterými dospělí jen kroutí hlavou. (Albatros, <https://www.albatrosmedia.cz/tituly/15304395/kosprd-a-teleci/>). Jak trefně podotýká Kupcová (2019), protože kniha obsahuje množství nežádoucích nápadů, jak si pobyt ve školce okořenit, čtení je vhodné zařadit až na konec školního roku.

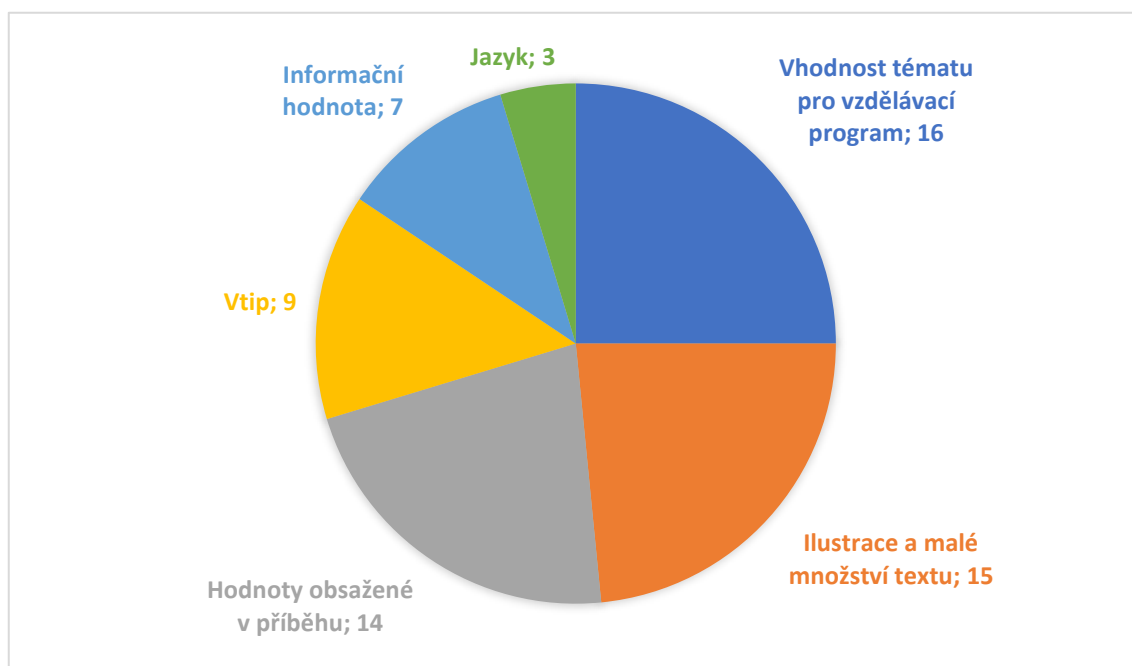
5.2 Odůvodnění výběru jednotlivých titulů

Tato kapitola nabízí rozpracování druhé výzkumné otázky, tedy hledání důvodu učitelů pro výběr jednotlivých titulů pro vlastní pedagogickou práci. Důvody se tu výrazně varíují, shrnula jsem tedy zobecněné typy odpovědí v grafu, dále se však ve stručnosti zaměřím na konkrétní důvod výběru jednotlivých knih.

²⁴ ŠPINKOVÁ, Martina. *Anna a Anička: o životě na začátku a na konci*. Praha: Cesta domů, 2014. Bludiště (Cesta domů). ISBN 978-80-904516-9-8.

²⁵ PAPOUŠKOVÁ, Eva. *Kosprd a Telecí: příběh ze školky*. Praha: Albatros, 2018. ISBN 978-80-00-05130-7.

Graf 1: odůvodnění výběru knihy



V obecné platnosti lze dle výsledného grafu říct, že stejnou jsou stejnou měrou pro pedagogy důležité jak knižní ilustrace, tak příběh a jeho obsah. Nejrozšířenější odpovědí byl výběr knihy z důvodu **vhodného tématu k tvorbě vzdělávacího programu**. Pedagogům se tu tedy hodil vlastní námět knihy a využili příběh jako kostru širšího tematického celku na určité konkrétní téma. Zmíněny tu byly například tituly *O neposlušných – poslušných kůzlátkách* nebo *A pak se to stalo!* jako motivace pro tvorbu třídních pravidel na začátku školního roku, nebo *Kouzelná baterka, Proč nekveteš?* či knihy Daniely Krolupperové (*Rybí sliby, Jde sem lesem*) z důvodu enviromentální tematiky, motivace k recyklaci a soužití s přírodou.

S tímto úzce souvisí výběr knihy z důvodu vyzdvižení určité **hodnoty v příběhu**, kterou tak chce pedagog předat dětem. Objevují se tu knihy s důrazem na některou lidskou ctnost nebo obecně platnou hodnotu, kterou je žádoucí dětem předávat (například věrnost, láska, přátelství nebo obětavost). Mezi takové knihy patřily *Šedík a Bubi*, *Dobrodružství pavouka Čendy*, nebo *Gerda, příběh velryby* – všechny pro citlivé ztvárnění zvířecího hrdiny a budování jeho vztahu s okolím.

Velmi oblíbené jsou mezi pedagogy také knihy obrazové, tedy takové, které **stojí na ilustracích**. Respondenti ve větší četnosti uvádějí, že vítají možnost individuální interpretace ilustrací dle fantazie dětí a velký rozptyl možností následné práce s knihou.

Mezi tituly vybranými za tímto účelem se objevují knihy velkého formátu, kde ilustrace převažuje nad textem, obrázky jsou stylizované a rozvíjejí dětem schopnosti imaginace a fantazie. Konkrétní tituly vybrané z tohoto důvodu byly všechny knihy Pavla Čecha (*O klíči, O zahradě, O Čertovi, Dobrodružství pavouka Čendy*), *Varvara – kniha o velrybím putování*, *Robinson Petra Síse* nebo knihy Kataríny Macurové (*Proč nekveteš?, Medvídek a potopa světa*).

Pro množství respondentů byl u knih důležitý také **humor a vtip**. Vybírali si tedy knihy blízké prostředím i jazykem dětem, jako jsou například *Kosprda a Telecí, O neposlušných – poslušných kůzlátkách* nebo *Chci být dospělý*, které dokážou děti námětem, jazykem i situacemi děti spolehlivě rozesmát.

Mezi knihami se dále objevovaly knihy využitě kvůli **informační hodnotě svého textu**, nejčastěji tu byly volené knihy o přírodě, životě zvířat či rostlinách. Sem patří vedle jiných například *Havětník* Jiřího Dvořáka nebo velrybí příběhy *Varvara* a *Gerda* informující o podmořském světě a zajímavostech ze života velryb.

Důvod výběru literatury kvůli **zajímavě volenému jazyku** se objevil především u poezie s hravými verši (básně Daniely Fisherové), či u cizojazyčné literatury, využívané buď ve třídách s bilingvními dětmi, či jako přiblížení jiného jazyka (*Stick Man* od Julie Donaldson).

V závěru této kapitoly bych ráda vyzdvihla knihy o *pavouku Čendovi* od Pavla Čecha, které se podle odpovědí zdají být nejvšestrannějším materiálem. Vedle toho, že byly v dotazníku zmíněny s přehledem nejvyšším počtem respondentů, důvody využití knihy měly zároveň nejširší rozptyl odpovědí. Kniha byla využívána jak kvůli tvořivým a fantazii rozvíjejícím ilustracím, tak kvůli hodnotě přátelství mezi postavami. V neposlední řadě tu byl nakonec důležitý také napínavý dobrodružný příběh, který poskytl základní stavební kámen dalším navazujícím aktivitám.

5.3 Možnosti práce s knihou

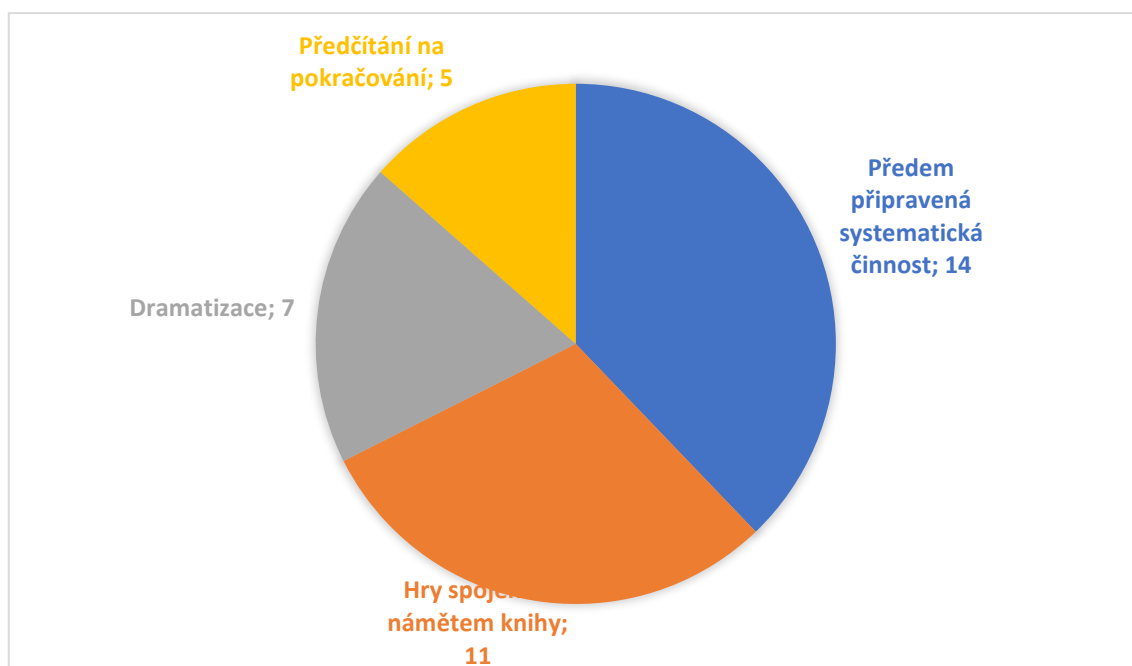
Tato kapitola souhrnně poskytuje odpověď na třetí výzkumnou otázku, tedy **zjišťování konkrétních způsobů práce s knihou**. Původně měla mít kapitola ambice statistického vyhodnocování uzavřených dotazníkových otázek, z důvodu nedostatku respondentů však budou otázky vyhodnoceny primárně kvalitativně. Každá z následujících kapitol

obsahuje vyhodnocení jedné z otázek v dotazníku. K uzavřeným otázkám jsou pro ilustraci přiřazeny orientační grafy.

Způsob využití knihy

Tato otázka byla uzavřená. Snažila jsem se tu zjistit, zda pedagogové využívají knihu primárně jako četbu k poslechu (například před spaním, během jídla), nebo k systematické, předem připravené činnosti. Odpovědi jsou shrnuty v ilustrativním grafu.

Graf 2: Využití knihy



Jak z ilustrativního grafu vyplývá, většina respondentů uvádí, že využila knihu k systematictější činnosti, než je předčítání bez dalších navazujících her (jak je zřetelné z níže uvedených výpovědí, předčítání samo o sobě bylo většinou *součástí* systematické činnosti s knihou, tady ovšem mluvíme o předčítání samotném). Toto samostatné předčítání se tedy mezi odpověďmi objevilo v nejmenší míře. Naopak **předem připravená systematická činnost** se objevila nejčastěji a její konkretizaci budou věnovány následující kapitoly.

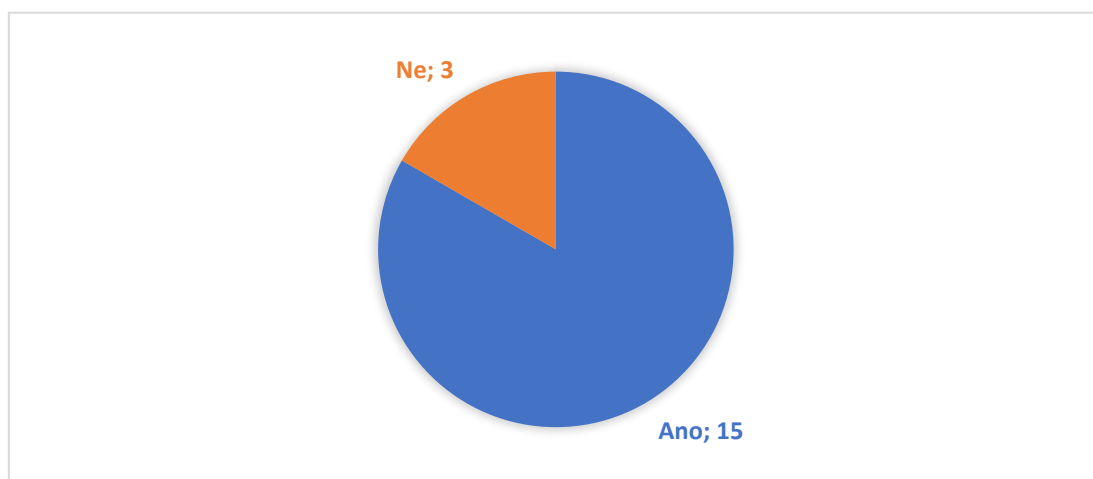
Další rozšířené činnosti byly **hry spojené s námětem knihy** a **dramatizace**. Přestože oboje v širším měřítku spadá pod výše uvedenou systematickou činnost, tato je tu míněna ve smyslu dlouhodobého tematického celku, zatímco zmíněné hry či dramatizace byly spíše jednorázového charakteru.

Respondenti se dále zmiňují o dalších možnostech využití knih ve své práci, jako je například využití práce s příběhem na dálku v době nedávného nouzového stavu, kdy byly MŠ uzavřeny, nebo čtení s ukazováním obrázků na interaktivní tabuli.

Systematická práce s knihou

Tato kapitola konkretizuje jednotlivé způsoby systematické práce s knihou. První otázka spadající do této kategorie se respondentů ptala, zda se vůbec kdy dopředu připravují na systematickou práci s knihou. Z odpovědí bylo naprosto zřetelné, že naprostá většina učitelek si práci s knihou dopředu připravuje.

Graf 3: Předem připravená metodika k práci s knihou



Byla tato systematická práce s knihou/knihami součástí řízené činnosti?

Další otázka měla dále zjistit, zda pedagogové zařazují práci s knihou do řízené činnosti a když už ano, zda je to dopolední činnost pro všechny děti, nebo odpolední výběrová řízená činnost (například jen pro předškoláky nebo jinou užší dětskou skupinu). Většina respondentů uvedla, že **ano**, práci s knihou jako součástí řízené činnosti využívá, někteří dodali, že tato práce navíc prolíná všechny činnosti během celého dne.

Kterou knihu/knihy z výše uvedených jste si pro systematickou činnost vybrala?

Tato otázka měla zúžit výběr knih ze všech výše uvedených pouze na ty, které byly využity pro systematickou řízenou činnost. Otázka byla otevřená, množství respondentů tu uvedlo, že **všechny zmíněné** knihy takto využívá, někteří zmínili jen výběr titulů, několik respondentů tady dokonce přidalo ještě pár nových.

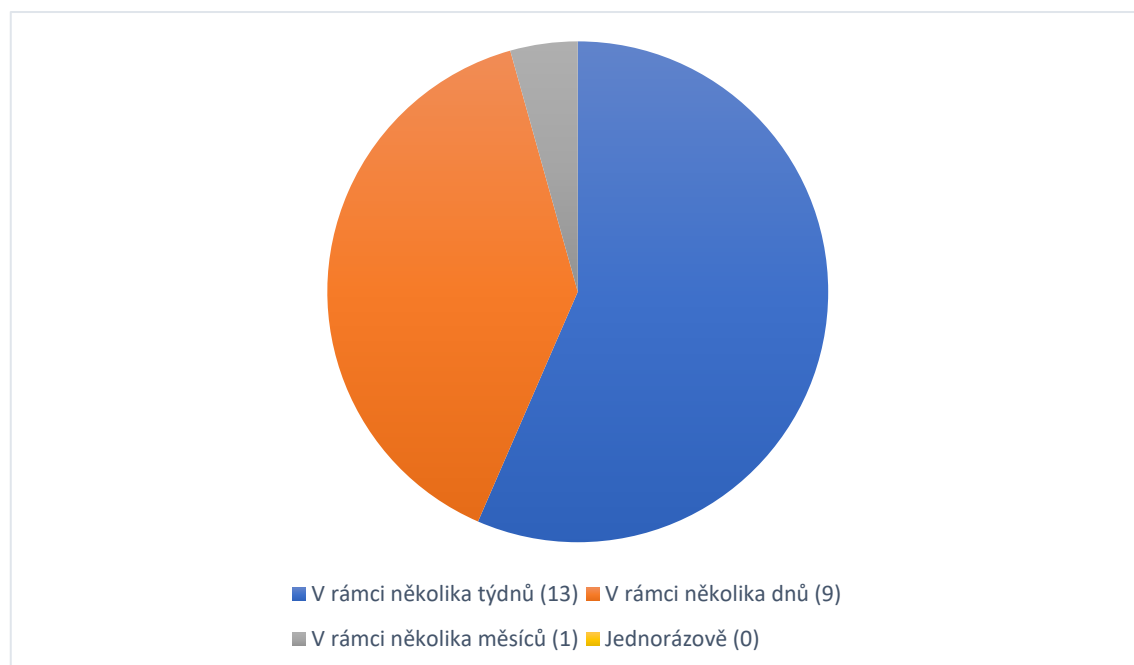
Nejvíce se tu opět objevují Čechova *Dobrodružství pavouka Čendy* i ostatní Čechovy tituly, jako *O Čertovi*, nebo *O Klíči*. Vedle nich jsou potom opět zmiňovány knihy Kataríny Macurové (*Proč nekveteš?*), nebo velrybí knihy *Gerda* a *Varvara*. Uvedeny tu byly také *Kůzlátka*, *A pak se to stalo!*, *Dlouhá cesta* a *Robinson*.

Mezi zcela nově zmíněnými tituly byla *Husa Líza* od Petra Horáčka, *Duhové pohádky* Daniely Fisherové, *Pavouček Pája* od Pavla Šruta, nebo *Draka je lepší pozdravit aneb o etiketě* Miloše Kratochvíla a Daniely Krolupperové.

Časový rozsah práce s knihou v rámci řízené činnosti

Tato otázka směřovala k časovému rozvržení jednotlivých aktivit. Zjišťuje, zda učitelé vymýšlí delší či kratší tematické celky s jednou knihou. Ve většině odpovědí se respondenti shodují na delších časových úsecích, nejčtenější odpověď mluví o tematických celcích v rozsahu několika týdnů, o něco méně odpovědí mluví o celcích v rámci několika dnů. Objevila se také jedna odpověď o dlouhém tematickém celku rozvrženém do několika měsíců. Na druhé straně systematicky připravenou řízenou činnost jednorázového charakteru (např. v rámci jednoho dne) neuvedl nikdo.

Graf 4: Časový rozsah práce s knihou



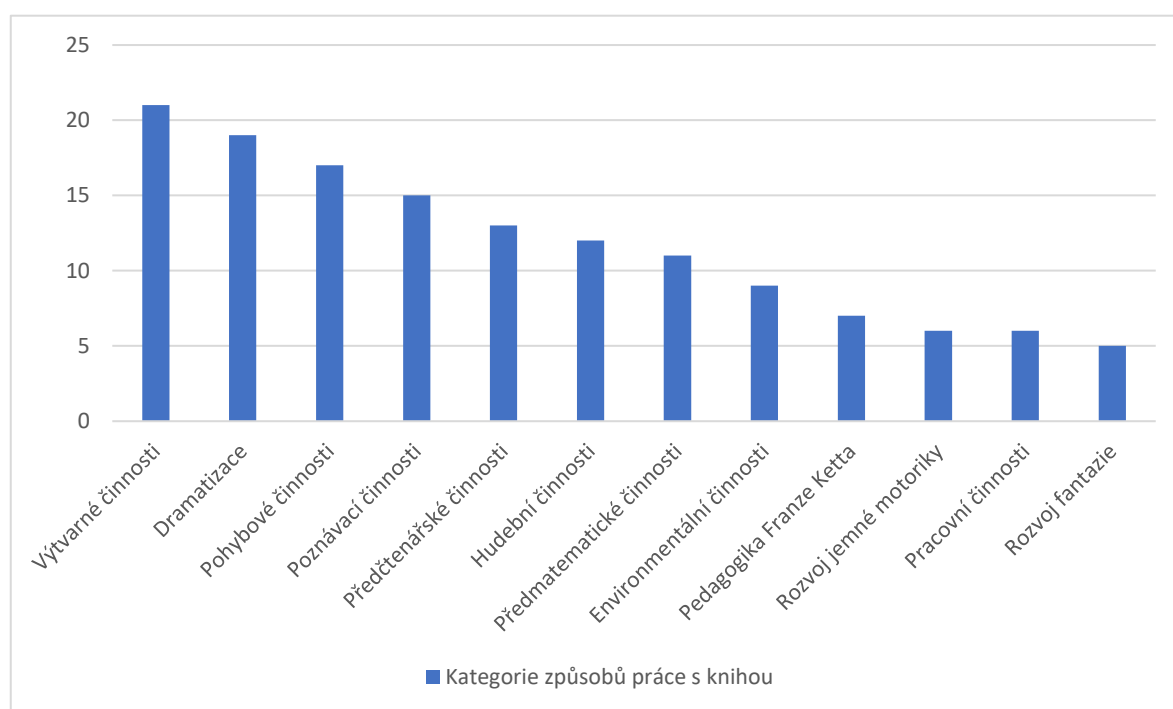
5.3.3 Konkrétní metody práce s knihou

Poslední otázka z tematického okruhu, který se týká způsobu využití knih, je patrně nejrozsáhlejší a nejhůře uchopitelná ze všech. Otázka byla položena otevřeně, každý

z respondentů odpovídal svými slovy a vztahoval své odpovědi ke knihám, které uvedl výše. Odpovědi se tedy velmi různí, pokusím se je nejprve shrnout do širších okruhů a později věnovat prostor jednotlivým knihám zvlášť.

V odpovědích respondenti často uváděli zcela konkrétní činnosti. Všechny tyto jsem tedy rozdělila do kategorií, z nichž každá představuje určitou vzdělávací oblast a je zaměřena na rozvoj jiné funkce. Jako náhled na zastoupení jednotlivých odpovědí nabízím následující ilustrativní graf (bez udání četností), který však slouží spíše k obecnému přehledu než platnému statistickému vyhodnocení.

Graf 5: Kategorie způsobů práce s knihou



Výtvarné činnosti mají v práci s knihou největší zastoupení. Spadá sem veškeré výtvarné zpracování motivů či námětu knihy, kresba či malba jednotlivých situací, postav a prostředí, výroba pomůcek pro dramatizaci. Výtvarná činnost se v práci s knihou přímo nabízí a úzce souvisí také s činnostmi zaměřenými na **rozvoj fantazie**. Tyto tu odděluji jako samostatnou kategorii, protože mezi nimi byly v několika zmínkách uváděny také nevýtvarné činnosti zaměřené na rozvoj fantazie – domýšlení příběhu, nebo rozhovor nad ilustracemi. Výtvarné a **hudební činnosti** samozřejmě mají s rozvojem fantazie také co do činění. Mezi poslední zmíněné sem patří zhudebňování básniček v textu, nebo rytmická cvičení spojená s námětem knihy.

Další oblíbeným zpracováním knižního příběhu je potom **dramatizace**, nebo přidružené dramatické hry, kterým je níže věnována samostatná kapitola.

Pohybové činnosti jsou rovněž velmi oblíbenou aktivitou a často úzce souvisí s dramatickými hrami. Většinou se jedná například o honičku mezi postavami, hledání správné cesty s důrazem na rovnováhu, nebo koordinaci těla, nebo ztvárnění pohybu zvířecího hrdiny. Pohybové hry mají nesčetně variací, soustředí se buď v běhacích či cvičebních hrách na hrubou motoriku a orientaci, nebo **jemnou motoriku** prstů a mluvidel například v prstových hrách či grafomotorice.

Důraz kladou pedagogové rovněž na rozumové neboli **poznávací činnosti**, které slouží k předávání určitých informací o světě, nebo rozvoj některé z poznávacích funkcí dětí (například pozornosti nebo paměti). Pedagogové si v tomto případě vybírají knihy se specifickým tématem, kterému se chtějí věnovat (*Proč nekveteš?* – téma zelenina, *Varvara – kniha o velrybím putování* – téma podmořský svět, hledání v mapách), nebo do práce s libovolnou knihou zařazují kognitivní činnosti – učení básniček (paměť), poznávání správného a špatného chování, sestavování posloupnosti příběhu (pozornost). Děti se tu také mohou učit využívat encyklopedie.

Mezi poznávací činnosti patří také další dvě vymezené kategorie, které jsou v grafu pro patřičný důraz uvedeny zvlášť – činnosti zaměřené na rozvoj **předčtenářských a předmatematických dovedností**. Předčtenářské činnosti samozřejmě s knihami logicky těsně souvisí a nabízí se tak škála činností od předvídání, propojování, vizualizace či shrnování příběhu, popis postav či prostředí, orientace v textu a podobně. Předmatematické činnosti respondenti uváděli také velice často, patřilo sem například řazení posloupnosti jednotlivých částí příběhu, třídění postav či rekvizit do skupin, počítání prvků na obrázcích nebo rozpoznávání tvarů.

Množství knih přirozeně vede také k **rozvoji environmentálního citění** dětí a nabízí množství environmentálně či ekologicky zaměřených aktivit. Respondenti si v tomto případě vybírali knihy s přírodním námětem (*Havětník, Jde sem lesem, O Zahradě*) nebo zvířecím hrdinou (*Dobrodružství pavouka Čendy, Gerda – příběh velryby*), které děti směřují k přírodě a nabízejí související činnosti – pozorování hmyzu, hry s vodou, rozeznávání stromů. Pedagogové tu mají za cíl seznámit děti s prostředím, kde žijí a vytvořit k němu patřičný vztah (*Dlouhá cesta*). Učí se znát přírodní souvislosti, případně

se také seznamují s kulturou jiné země (*Stick Man*). S environmentální výchovou jsou také spojené **pracovní činnosti**, kdy se děti učí například starat o rostlinky v zahradě (v souvislosti s knihou *Proč nekveteš?*).

Dramatická práce s knihou

Protože je tato práce částečně věnována také literárně-dramatickým projektům, ráda bych se zde ještě zaměřila na výpovědi respondentů ohledně dramatické práce s knihami. O dramatinaci se pedagogové zmiňují velice často, popisují tu také jednotlivé dramatické techniky, které využívají.

Tematický celek tu vždy stojí na příběhu knihy a využívá jej jako nositele motivace a kostru celého projektu. Práce začíná seznámením s knihou a jejími hrdiny (děti často samy poznávají, o kterou knihu či příběh se jedná). Pedagog na začátku využívá předčítání nebo vyprávění. Dále se již práce různí. Pokračovat může vlastní dramatinací, kdy si děti rozdělují role a ilustrují pak příběh svým jednáním. Mezi další využívané dramatické hry patří rozhovor nad knihou, domýšlení děje, nebo vymýšlení, co by se stalo, kdyby. Často učitel pracuje také s ilustrací jednotlivých prostředí, která jsou znázorněna v obrázkových knihách.

K dramatické práci nebyly vybrány všechny knihy, které jsou výše uvedeny. Učitelé si vybírali především tzv. bilderbuchy, knihy s velkoformátovými obrazy vhodnými k rozpracování, nebo knihy s dramatickým, napínavým dějem. Nejvíce se tu objevují knihy Pavla Čecha, ale i další. Čechova *Dobrodružství pavouka Čendy* skýtají nezměrné dramatické možnosti – od interpretace jednotlivých obrázků, přes prožívání příběhu společně s hrdinou, hru v roli, řešení složitých situací, až po ztvárňování charakterů jednotlivých postav.

K dramatinaci či vyprávění, popisu a vymýšlení nové zápletky byly využity například knihy *O neposlušných – poslušných kůzlátkách* Marie Rázusové-Martákové, *A pak se to stalo!* Ester Staré nebo *Proč nekveteš?* Kataríny Macurové. Pedagogové k dramatinaci využili

maňásky, čepičky, prstové a dřevěné loutky, kartonové výseky a šátky, objevila se tu také dramatizace podle Franze Ketta²⁶.

Konkrétní činnosti ke konkrétním knihám

Činnosti, které si pedagogové pro svou práci s knihami vybírají, se vždy vztahují k uvedenému souboru knih. Je proto na místě spojit výše uvedené kategorie jednotlivých činností s konkrétními knihami a rozvést, jaká metoda byla pro práci s daným titulem využita.

- U *Dobrodružství pavouka Čendy* se pět různých respondentů shoduje na mnohostrannosti využití Čechovy knihy. Vybírají si knihu podle námětu, ilustrací i kvůli zvířecímu hrdinovi, ve své práci využívají dramatické, výtvarné i pracovní činnosti. Kniha slouží jako podnět k pozorování hmyzu v přírodě lupou a jiným environmentálně zaměřeným činnostem. Někteří pedagogové mluví o využití prvků pedagogiky Franze Ketta v dramatických činnostech, nebo o rozvíjení předčtenářských strategií pomocí přeřikávání příběhu.
- Knihu *Proč nekveteš?* si pedagogové vybírají pro své environmentální zaměření, zařazují ji do tematického bloku o zelenině, nebo motivaci k pracovním činnostem na zahradě. Využitý je tu také roztomilý zvířecí hrdina – medvídek – který je výtvarně či pohybově napodobován. Děti se mohou učit nové básničky a písničky související s tématem, případně je celý příběh ztvárněn dramatizací. Příběh je také vhodný k určování časové posloupnosti (postupné zvětšování mrkve).
- *Varvara – kniha o velrybím putování* je oblíbená především pro svůj námět, který vybízí k poznávacím činnostem. Děti se učí o životě velryb a podmořském světě. Cesta velryby oceánem může přiblížit práci s mapou, hledání v encyklopediích, poznávání cizích kultur. Skrze její příběh se děti setkávají s hodnotou přátelství. K hudebním činnostem patří poslech zpěvu velryb, prostředí moře vybízí k výtvarnému zpracování.

²⁶ Pedagogika Franze Ketta je specifickým pedagogickým směrem vycházející z křesťanského pojetí člověka, který používá vlastní pedagogické postupy a metody zaměřené na prožitek (více dostupné z: <http://www.kett.cz/>).

- Kniha *O Klíči* je oblíbená především pro svůj námět. Respondenti k ní připojují aktivity spojené s motivem klíče promítající se nejen do výtvarné výchovy (výroba klíčů) ale také do pedagogiky Franze Ketta (hledání klíčových dírek). Uvádějí dále také možnost popisu děje, vyprávění, pohybově dramatické ztvárnění situací či pozorování při pobytu venku.
- Stejně tak kniha *O čertovi* nabízí atraktivní námět, který lze ztvárňovat jak výtvarně (kresba čerta, výroba čertích karet), tak dramaticky (hry na kominíka) nebo pomocí poznávacích činností (zápis cesty). Rovněž se tu objevila zmínka o využití Kettovy pedagogiky.
- Knihy *A pak se to stalo!* a *Draka je lepší pozdravit aneb o etiketě* se nabízejí k činnostem zaměřeným na tvorbu a dodržování pravidel. Popsaná práce se tu většinou vyznačuje prvotním předčítáním a následným rozhovorem a reflexí slyšeného.
- Zajímavé je taky uvést knihu *Dlouhá cesta*, která svým námětem cestování trpaslíka Františka ponouká k environmentálním činnostem zaměřeným na poznávání okolí, jiné země, počasí, vytváření vztahu k místu, kde bydlím, nebo rozeznávání plodin, květin, ptáků. Motiv trasy dále podporuje matematické představy, jako je určování výšky nebo délky.
- Pro námět cestování byl vybírán také titul *Robinson*. Cestu tu respondent znázorňuje pohybově dramatickými aktivitami (výstup a sestup na žebřiny, prolézání „strachovým“ pytlem, chůze po laně s deštníčkem v ruce – balanc). Věnuje se také rozvoji poznávacích funkcí, ať už se jedná o zaměření environmentální (rozdíl mezi mořem, řekou, rybníkem, poznávání jednotlivých žvlů, hledání stop s lupou v trávě) nebo matematické (počet 1-10). V souvislosti s příběhem tu byly využity také relaxační činnosti ve dvojicích (masírování zad pomocí měkkých míčků).
- Pohádka *Kůzlátka*, stejně jako *Nový domek pro myšku* nebo *Co se zdá medvědům* jsou všechny souhrnně využívány pro metody dramatizace, nebo pro rozvoj předčtenářských schopností. Děti se tu stávají hrdiny a prožívají příběh pomocí hry v roli a narativní pantomimy.

6 DISKUZE

Výsledky výzkumného šetření potvrzují a ilustrují množství teoretických východisek, z nichž vychází teoretická část této práce. V mnoha bodech se setkávají s praxí. Například se v praxi potvrdily jednotlivé metody práce s knihou. V odpovědích se objevilo jak předčítání a vyprávění, tak další metody, jako je dramatizace, hra v roli a strukturovaný rozhovor nad knihou.

Výzkumné šetření poskytlo odpovědi na tři výzkumné otázky. První z nich byla nalezena ve formě seznamu využitých knih. Ve výběru se objevily jak knihy očekávané, tak pro mě zcela nové. Výzkum rovněž potvrdil, že pedagogové ve své práci současné tituly (vydané v posledních deseti letech) opravdu využívají.

Druhá otázka, která se týká odůvodnění výběru jednotlivých knih, je shrnuta pomocí jednoduchého grafu a následného komentáře. Mezi nejčastější odpovědi patřil výběr knihy na základě vhodného tématu pro širší tematický celek, poutavý příběh, a esteticky hodnotné ilustrace, které poskytují dostatek prostoru dětské fantazii. Každá kniha však byla vybrána z jiného důvodu, těm je také věnován následný komentář.

Poslední otázka, zaměřená na skutečnou práci s knihami, je natolik spletitá, že jsem se v ní sama mnohdy ztratila. Mým záměrem bylo zmapovat metody práce s knihou, a rozčlenit je do kategorií. V širší platnosti se ukázalo, že pedagogové si knihy vybírají pro dlouhodobější práci, na základě knih vymýšlejí delší tematické celky, většinou v rozsahu jednoho až dvou týdnů. Každá z knih si však žádá specifickou práci, které je také věnován samostatný komentář.

Tato práce se svým zaměřením také částečně překrývá s několika pracemi jiných odborníků, kteří se rovněž věnují problematice dětské literatury v mateřské škole, literárně-dramatickým projektům a analýze současné dětské literatury.

Metodice práce s knihou a čtenářské pregramotnosti se věnují Nádvořníková, Svobodová, Švejdová, Vítečková et al. (2019) ve své publikaci *Čteme si, hraje si, poznáváme...* v jejichž metodické příručce můžeme rovněž najít doporučení využívání integrovaných tematických bloků jakožto nástroje čtenářské pregramotnosti. Stejně jako já pak věnují pozornost současným titulům dětské literatury.

Zatímco příběhům a dětské pregramotnosti v obecném slova smyslu se v současnosti věnuje množství odborníků (Gebhartová, 2011; Tomášková, 2015), prostředí současné dětské literatury zatím zůstává nezmapované, a zaslouží nejen pozornost specialistů, ale také pedagogických pracovníků a rodičů. Přestože je tato práce na současnou dětskou literaturu zaměřena, téma ještě rozhodně není vyčerpáno a zasluhuje si hlubší rozpracování, než jaké zde mohu nabídnout. Tomuto by se mohl věnovat například současný literární kritik Jaroslav Provazník, který nyní působí v čtvrtletníku *Tvořivá dramatika*. Přestože je v časopise nově vycházejícím dětským knihám věnovaná samostatná rubrika, dětská literatura by si zasloužila širší rozpracování jak z estetického, tak obsahového hlediska.

Literárně-dramatickým celkům, které tu uvádím jako jednu z cest k rozvoji čtenářské pregramotnosti, se v současnosti věnuje Míčková (2019). Na dramatickou výchovu samotnou se pak zaměřuje Svobodová a Švejdová (2011).

Závěr

Jestliže hlavním tématem této práce byla důležitost příběhů v dětském světě, pak jejím leitmotivem bylo zjišťování způsobu, jak příběh nejlépe předat, aby jej děti dokázaly prožít a pochopit. Prvotním záměrem teoretické části bylo poukázat na význam rozvíjení čtenářské pregramotnosti v mateřské škole, nastínit metody práce s knihou a zmínit současný stav české dětské literatury. Praktická část měla následně zjistit, které současné tituly jsou v praxi využívány, jakou motivaci mají pedagogové k jejich výběru a jak jejich výsledná práce vypadá.

Protože z důvodu nedostatku respondentů výzkum nemůže nabídnout statistické vyhodnocení otázek, na něž jsem hledala odpověď, své výsledky jsem vyhodnotila kvalitativně. Cíl práce však přesto považuji za splněný. Na první výzkumnou otázku jsem našla odpověď v podobě seznamu titulů, které respondenti označili za používané. Některé se tu objevují víckrát, ty potom tedy v pozdějším popisu vyzdvihuji, jiné se objevily jen v samostatné zmínce.

Druhou výzkumnou otázku podkresluje ilustrativní graf, který slouží jako přehledný ukazatel uvedených důvodů, které pedagogové uvedli pro svůj výběr literatury. Každá kniha si samozřejmě žádá svůj specifický důvod výběru, v přidaném komentáři tedy přiřazuji tituly k jednotlivým důvodům, nejrozšířenější motivací pro výběr knihy byl vhodný námět, který zapadá do třídního vzdělávacího plánu, poutavý příběh a velkoformátové ilustrace.

Třetí výzkumná otázka je nakonec nejrozsáhlejší. Zabývá se konkrétní prací s knihami v mateřských školách. Zde se ukázalo, že si učitelé vybírají většinu knih k širšímu rozpracování v několikátýdenních tematických celcích. Tyto celky potom mají příběh knihy jako kostru a vážou na sebe další různorodé činnosti, od výtvarně, pohybově, hudebně a environmentálně zaměřených činností, po činnosti rozvíjející předčtenářské a matematické cítění a poznávací funkce. Své specifické místo mezi nimi potom mají činnosti dramatické, které často prolínají celý tematický celek, podporují dětské prožití příběhu pomocí hry v roli a narativní pantomimy.

Stejně jako na začátku psaní této práce jsem si stále jistá, že děti potřebují knihy. Mohu však také s neochvějnou jistotou říci, že se s knihami musí šetrně a správně zacházet,

aby semena jejich sdělení dopadla na úrodnou půdu. Přestože je současná dětská literatura stále ještě neprobádaným územím, z tohoto výzkumu se zdá, že současné knihy mají dostatek estetických i obsahových kvalit, aby byly nosné pro systematickou pedagogickou práci. A jestli bude tato práce úspěšná, brzy si tak najdou svoje místo v dětských knihovničkách i srdcích.

Použité zdroje

BLATNÝ, Marek, ed. *Psychologie celoživotního vývoje*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3462-3.

Celé Česko čte dětem [online]. Praha, 2014 [cit. 2020-02-27]. Dostupné z: <https://celeceskoctedetem.cz/>

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.

GOOUCH, Kathy a Andrew LAMBIRTH. *Teaching Early Reading and Phonics: Creative Approaches to Early Literacy*. 2th edition. London: SAGE Publications, 2017. ISBN 978-1-4739-1889-4.

HENDL, Jan a Jiří REMR. *Metody výzkumu a evaluace*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1192-1.

KOMENSKÝ, Jan Amos. *Informatorium školy mateřské: povinná četba pro pedagogické školy – třídy pro přípravu učitelek mateřských škol*. 3. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1972.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-756-9.

KUPCOVÁ, Zuzana. *Současná dětská literatura*. NÁDVORNÍKOVÁ, Hana, Eva SVOBODOVÁ, Hana ŠVEJDOVÁ a Miluše VÍTEČKOVÁ a kolektiv autorů. *Čteme si, hraje si, poznáváme...: Metodika čtenářské pregramotnosti*. České Budějovice: Pedagogická Fakulta, JU České Budějovice, 2019, s. 18. ISBN 978-80-7394-763-7.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 1998. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.

LEPILOVÁ, Květuše. *Cesty ke čtenářství: vyprávějte si s námi!* Brno: Edika, 2014. ISBN 978-80-266-0112-8.

MACHKOVÁ, Eva. *Dramatická hra a tvořivost*. Praha: Nakladatelství H & H, 2017. ISBN 978-80-7319-125-2.

MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. 2. vyd. Praha: AMU, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2007 [2004]. ISBN 978-80-7331-089-9.

MACHKOVÁ, Eva. *Metodika dramatické výchovy: zásobník dramatických her a improvizací*. 13. vydání. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2015. ISBN 978-80-7068-298-2.

MARUŠÁK, Radek. *Literatura v akci: Metody dramatické výchovy při práci s uměleckou literaturou*. Praha: AMU, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2010. ISBN 978-80-7331-172-8.

MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Třetí vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0977-5.

MÍČKOVÁ, Jitka. *Cesta do pohádky: literárně-dramatické projekty pro MŠ*. Ilustrovala Zdeňka VOŠTOVÁ. Praha: Portál, 2019. ISBN 978-80-262-1432-8.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha: MŠMT, 2017. Dostupné také z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-vseobecne-vzdelavani>

NÁDVORNÍKOVÁ, Hana, Eva SVOBODOVÁ, Hana ŠVEJDOVÁ, Miluše VÍTEČKOVÁ a kolektiv autorů. *Čteme si, hrajeme si, poznáváme...: Metodika předčtenářské gramotnosti*. České Budějovice: Pedagogická Fakulta, JU České Budějovice, 2019. ISBN 978-80-7394-763-7.

Nejlepší knihy dětem [online]. Praha: Svaz českých knihkupců a nakladatelů, 2019 [cit. 2020-02-27]. Dostupné z: <https://www.nejlepsiknihydetem.cz/>

PROVAZNÍK, Jaroslav. *Ambice a řemeslo: několik poznámek o literatuře pro děti a mládež v roce 2013*. Host: *měsíčník pro literaturu a čtenáře*. Brno: Spolek přátel vydávání časopisu Host, 2014, **XXX**(1), 9. ISSN 1211-9938.

PROVAZNÍK, Jaroslav. *Literatura pro české děti v posledním desetiletí. DUHA: Informace o knihách a knihovnách z Moravy*. Brno: Moravská zemská knihovna v Brně, 2002, **16**(1), 5. ISSN 0862-1985.

SVOBODOVÁ, Eva a Hana ŠVEJDOVÁ. *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0020-8.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

ŠVEJDOVÁ, Hana. Čtenářská pregramotnost a její cíle v praxi mateřských škol. NÁDVORNÍKOVÁ, Hana, Eva SVOBODOVÁ, Hana ŠVEJDOVÁ a Miluše VÍTEČKOVÁ a kolektiv autorů. *Čteme si, hrajeme si, poznáváme...: Metodika čtenářské pregramotnosti*. České Budějovice: Pedagogická Fakulta, JU České Budějovice, 2019, s. 5. ISBN 978-80-7394-763-7.

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

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-3.

Seznam příloh

Příloha č. 1: Ukázka dotazníku

Příloha č. 1: Ukázka dotazníku

Dobrý den, jmenuji se Kateřina Bambasová a píšu bakalářskou práci na téma využití současných dětských knih v mateřské škole. Protože byla vaše škola součástí projektu zaměřeného na dětskou literaturu, obracím se na Vás s prosbou o vyplnění krátkého dotazníku, který je zaměřen na Váš výběr knih pro svou práci s dětmi a jejich konkrétní využití.

Za všechny odpovědi předem mnohokrát děkuji.

Které obdržené knihy/knihu jste si vybrala pro svou práci s dětmi? Napište, prosím, konkrétní knihy. *

Proč jste si vybrala právě tuto knihu/knihy? Napište, prosím, důvod ke každé knize zvlášť. *

Jak jste knihu/knihy využila? *

- Předčítání na pokračování (bez další návazné činnosti)
- Hry spojené s námětem knihy
- Dramatizace
- Předem připravená systematická činnost (např. tematický celek na základě předčítání knihy)
- Jiné

Měla jste předem připravenou metodiku, jak s knihou/knihami systematicky pracovat? *

- Ano
- Ne

Byla tato systematická práce s knihou/knihami součástí řízené činnosti?

- Ano, byla součástí dopolední řízené činnosti se všemi dětmi
- Ano, byla součástí výběrové řízené činnosti, ale jen s některými dětmi (například během odpoledne)

- Ne, byla použita jako předčítání před spaním
- Ne, byla použita jako předčítání v jiné části dne
- Jiné

Kterou knihu/knihy jste si pro systematickou činnost vybrala?

Jak dlouho jste s knihou/knihami, které byly součástí řízené činnosti, pracovala?

Připište, prosím, jak dlouho jste pracovala s kterou knihou.

- Jednorázově
- V rámci několika dnů
- V rámci několika týdnů
- V rámci několika měsíců
- Jiné

Napište, prosím, konkrétní aktivity ke konkrétním knihám. *

Jaká je věková skladba dětí ve Vaší třídě?*

Jaká je délka Vaší praxe?

- 0–5 let
- 6–10 let
- 11–20 let
- 21–30 let
- více jak 30 let

V jakém typu MŠ pracujete?

- MŠ běžného typu
- alternativní MŠ
- církevní MŠ
- MŠ s alternativními prvky