

Kýč v literatuře pro děti pohledem učitelek mateřských škol

Bc. Lucie Vlašicová

Diplomová práce
2018



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

akademický rok: 2017/2018

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Lucie Vlašicová**

Osobní číslo: **H16995**

Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Pedagogika předškolního věku**

Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Kýč v literatuře pro děti pohledem učitelek mateřských škol**

Zásady pro vypracování:

Vymezení teoretických východisek z oblasti problematiky kýče v dětské literatuře a rozvoje čtenářské gramotnosti u předškolních dětí.

Příprava metodiky výzkumné části, stanovení cílů výzkumu a výzkumných otázek.

Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím metody rozhovoru.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi mateřských škol.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: tištěná/elektronická

Seznam odborné literatury:

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a ŠMARDOVÁ, Lenka. Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2007. Dětská naučná edice. ISBN 978-80-251-1829-0.

CASBERGUE, Renée Michelet a Dorothy S. STRICKLAND. Reading and writing in preschool: teaching the essentials. New York: The Guilford Press, 2016, xx, 164. Best practices in action. ISBN 978-1-4625-2347-4.

GEBHARTOVÁ, Vladimíra. Jak a co číst dětem v MŠ: komentovaný výběr literárních textů na základě RVP PV. 1. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-736-7854-8.

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

KULKA, Tomáš. Umění a kýč. 2. roz. vyd. Praha: Torst, 2000. ISBN 978-80-7215-128-2.

TOMAN, Jaroslav. Trivialita a kýč v literatuře pro děti a mládež. 1. vyd. Brno: Akademické nakl. CERM, 2000. ISBN 978-80-7204-140-1.

TOMÁŠKOVÁ, Iva. Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole. 1. vyd. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0790-0.

Vedoucí diplomové práce:

PhDr. Jana Doležalová, Ph.D.

Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce:

11. října 2017

Termín odevzdání diplomové práce:

20. dubna 2018

Ve Zlíně dne 11. října 2017


doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka




doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.
ředitelka ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 13.11.2017

T. Štátník
.....

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá tématem pohledu učitelek mateřských škol na kýč v dětské literatuře. V teoretické části řeší problematiku kýče a kýčovitě literatury, popisuje její znaky a uvádí příklady takovýchto dětských knih. Dále pojednává o termínech spojených s pregramotností, vymezuje samotný pojem a nastiňuje vztahy mezi touto gramotností a dalšími typy a oblastmi gramotnosti. Také objasňuje její rozvoj u dětí předškolního věku. Poslední kapitola pak popisuje možný vliv kýčovitě literatury na pregramotnost dětí a také vliv literatury na celkovou osobnost dítěte.

Praktická část popisuje výzkum, jeho průběh, zpracování dat a výsledky. Výzkum je orientován kvalitativně a realizován pomocí polostrukturovaných rozhovorů. Data jsou zpracovávána otevřeným kódováním. Výsledky jsou shrnuty do konečných 5 kategorií. Kromě tohoto výzkumu je zde ještě popsáno doplňkové šetření a jsou zde uvedeny jeho výsledky. Následně jsou zodpovězeny výzkumné otázky a vytvořeno celkové shrnutí.

Klíčová slova:

Literární kýč, pregramotnost, rozvoj pregramotnosti, vliv kýčovitě literatury na pregramotnost.

ABSTRACT

The focus of my thesis is the view of preschool teachers on kitsch in children's literature. In theory section I define kitsch in literature, its marks and examples of such children's books. Next I define the concept of early literacy and its development in preschool aged children, describe additional concepts connected to it and outline the relationships between early literacy and other types of literacy. Last chapter is dedicated to the possible influence of early literacy by kitsch literature and the influence literature can have on the personality of a child.

The method part of the thesis describes undertaken research, its process, data methodology and results. Research was qualitative and done by semi-structured interviews. Data was processed via open coding. Results are summarized into 5 categories. Besides the research, I

mention supplementary investigation and its conclusions. Lastly, I answer the research questions and state the summary.

Keywords:

Literary kitsch, early literacy, development of early literacy, influence of kitsch literature on early literacy.

Chtěla bych poděkovat své vedoucí PhDr. Janě Doležalové, Ph.D. za trpělivé vedení, cenné rady, ochotu a pochopení. Dále bych chtěla poděkovat všem respondentkám za poskytnutí rozhovoru a také dětem za účast na šetření Kromě toho patří velký dík celé mé rodině za podporu.

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

OBSAH

ÚVOD	11
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 KÝČ	13
1.1 LITERÁRNÍ KÝČ	14
1.2 LITERATURA PRO DĚTI.....	16
1.2.1 Kvalitní literatura a její příklady	17
1.2.2 Kýčovitá literatura a příklady.....	18
2 PREGRAMOTNOST U PŘEDŠKOLNÍCH DĚTÍ	20
2.1 ČTENÁŘSTVÍ A DÍTĚ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU	22
2.2 ROZVOJ PREGRAMOTNOSTI V MATEŘSKÉ ŠKOLE	25
2.2.1 Rozvoj jednotlivých oblastí pregramotnosti	26
2.2.2 Úloha rodiny dítěte v otázce rozvoje pregramotnosti	30
2.3 MOŽNOSTI PRÁCE S LITERATUROU S PŘEDŠKOLNÍMI DĚTMI	31
3 KÝČOVITÁ LITERATURA A PŘEDŠKOLNÍ DĚTI	35
3.1 VLIV KÝČOVITÉ LITERATURY NA PREGRAMOTNOST DÍTĚTE	35
3.2 VLIV KÝČOVITÉ LITERATURY NA CELKOVOU OSOBNOST DÍTĚTE	38
II PRAKTICKÁ ČÁST	41
4 CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	42
4.1 HLAVNÍ CÍL VÝZKUMU	42
4.2 DÍLČÍ CÍLE VÝZKUMU	42
4.3 HLAVNÍ VÝZKUMNÁ OTÁZKA	42
4.4 DÍLČÍ VÝZKUMNÉ OTÁZKY	43
5 METODOLOGIE VÝZKUMU	44
5.1 HLAVNÍ VÝZKUMNÁ METODA.....	44
5.2 DOPLŇUJÍCÍ ŠETŘENÍ	44
6 PRŮBĚH VÝZKUMU	45
6.1 POLOSTRUKTUROVANÝ ROZHOVOR.....	45
6.1.1 Úvodní fáze	45
6.1.2 Hlavní fáze	45
6.1.3 Závěrečná fáze	45
6.2 DOPLŇUJÍCÍ ŠETŘENÍ	46
6.2.1 Příprava	46
6.2.2 Úvodní fáze	46
6.2.3 Hlavní fáze	46
6.2.4 Závěrečná fáze	47
7 VÝZKUMNÝ VZOREK	48
7.1 VÝZKUMNÝ VZOREK PRO POLOSTRUKTUROVANÝ ROZHOVOR.....	48
7.2 VÝZKUMNÝ VZOREK PRO DOPLŇUJÍCÍ ŠETŘENÍ	48
8 STRUKTURA ROZHOVORU	49

8.1	OTÁZKY K ROZHOVORU	49
9	VYHODNOCENÍ ZÍSKANÝCH DAT	50
9.1	VYHODNOCENÍ POLOSTRUKTUROVANÝCH ROZHOVORŮ.....	50
9.1.1	Otevřené kódování	50
9.2	VYHODNOCENÍ DOPLŇKOVÉHO ŠETŘENÍ	50
10	VÝSLEDKY VÝZKUMU.....	51
10.1	KATEGORIE	51
10.1.1	Nekvalitní literatura	51
10.1.2	Knihy máme rády	52
10.1.3	Negativní vliv kýčovité literatury na pregramotnost	53
10.1.4	Děláme velké množství činností	53
10.1.5	Literatura má vliv na osobnost.....	54
10.2	TYPOLÓGIE UČITELEK	55
10.3	VÝSLEDKY DOPLŇKOVÉHO ŠETŘENÍ.....	56
11	INTERPRETACE VÝSLEDKŮ A SHRUTÍ VÝZKUMU.....	59
11.1	INTERPRETACE VÝSLEDKŮ POLOSTRUKTUROVANÉHO ROZHOVORU	59
11.2	INTERPRETACE VÝSLEDKŮ DOPLŇKOVÉHO ŠETŘENÍ.....	61
11.3	SPLNĚNÍ CÍLŮ A ODPOVĚDI NA VÝZKUMNÉ OTÁZKY	61
11.4	DOPORUČENÍ DO PRAXE	62
	ZÁVĚR	63
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	65
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	69
	SEZNAM OBRÁZKŮ	70
	SEZNAM TABULEK.....	71
	SEZNAM PŘÍLOH.....	72

ÚVOD

V životě každého člověka by literatura měla mít své místo. V podstatě se dá říci, že i má, protože texty jsou v dnešní době všudypřítomné a člověk je tak nucen se jim věnovat téměř neustále. V průběhu každodenního života přečtou všichni lidé velké množství textů, protože jsou pro ně potřebné. Měli by se ale zaměřit i na literaturu, která jim nepřináší jen důležité informace, ale i jakési potěšení a možnost odpočinku. Je příjemné, odebrat se jednou za čas do zcela jiného světa, jiné reality prostřednictvím dobré knihy. Na slovo „dobré“ by měl být kladen opravdu důraz, ale bohužel dnešní doba se na to příliš nezaměřuje. U dospělých lidí je volba knihy zcela na nich samotných. Jinak je tomu ale u dětí, které si volí knihy na základě svých pocitů. Zejména pak děti, které ještě ani nedovedou číst. Tady je volba knih pro ně závislá na dospělých. Jak na rodičích, tak potom na učitelkách, které se o rozvoj dětí starají v mateřských školách. Dětem by měla být předkládána hlavně kvalitní literatura, obohacující a rozvíjející dětskou osobnost. Téma této práce se dotýká určitého typu literatury, a to kýčovitě. Zvolila jsem si ho, protože mám literaturu ráda a pracuji s ní s dětmi často, ale mnohdy sama nedokáži rozhodnout, zda je kniha ještě přijatelná a kvalitní nebo už je to kýč. V této práci se zaměřím právě na pohled učitelek mateřských škol a na to, jak vnímají kýč v dětské literatuře a jeho případný vliv na děti ony samotné.

V teoretické části jsou sledovány tři cíle. Jednak je to cíl: charakterizovat kýč v literatuře pro děti a uvést příklady, dále pak: vymezit pojmy z oblasti čtenářské gramotnosti a popsat rozvoj pregramotnosti u dětí a nakonec: popsat možné působení kýčovitě literatury na pregramotnost dětí a její rozvoj. Všechny tyto cíle jsou plněny celkem ve třech hlavních kapitolách, jejichž obsah je podpírán vybranou odbornou literaturou. Kromě toho jsou tyto kapitoly doplněny ještě dalšími poznatky s tématem souvisejícími, například je zde zahrnuto i pojednání o úloze rodiny a také o vlivu literatury na osobnost dítěte. Tyto doplňující kapitoly tvoří teoretický podklad k jednotlivým otázkám rozhovoru. Všechny uvedené kapitoly a cíle byly stanoveny na základě zjištění kvalitativního výzkumu.

V praktické části pak je plněn hlavní výzkumný cíl: najít a objasnit u učitelek mateřských škol pojetí literárního kýče a představu o jeho vlivu na rozvoj pregramotnosti předškolních dětí. Tento cíl je plněn pomocí kvalitativního výzkumu realizovaného prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů. Získaná data jsou následně vyhodnocena a jsou stanoveny výsledky, které objasňují, jaké mají učitelky mateřských škol celkové povědomí o problematice literárního kýče a pregramotnosti dětí.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 KÝČ

Snad v každé oblasti umění vždy lze nalézt něco, co bude působit nekvalitně, lacině a tedy kýčovitě. Podmínky kýče splňují objekty nejen hmatatelného charakteru, tedy obrazy, fotografie, nábytek, šaty či jiné doplňky, ale i objekty již ne moc hmatatelné, tedy hudba nebo i turistika. Opakem kýče je potom umění.

Vztah mezi uměním a kýčem je poměrně složitý a nejde v podstatě logicky vymezit. Lze říci, že kýč je něco, co je nevkusné, neumělecké až ošklivé, ovšem to je pouze vyjmenovávání synonym, nikoliv definice pojmu. Tématem kýče a jeho definicí se již zabývalo mnoho filozofů i umělců. Dá se ovšem říci, že všichni nakonec dospěli k názoru, že „*definovat kýč není lehké. Ti, kteří se o jeho definici pokoušeli, se shodují v tom, že jde o velmi svízelný problém. Autoři, kteří se tuto estetickou kategorií snažili analyzovat, dospěli brzy k názoru, že jde o koncept neobyčejně komplexní a eluzivní.*“ (Kulka, 2000, str. 35). Thullerová se pokusila definovat kýč takto: „*Kýč primárně působí na city. Vyvolává sentimentální náladu, která je jedním z charakteristických znaků kýče. Kýč usiluje, aby představoval vyšší kvalitu, než jakou ve skutečnosti má. Často se jedná o náhražku: umělá hmota místo dřeva, napodobenina místo originálu. Kýč je spíše zdání než bytí, není autentický. Kýč je to, co je masově vyráběné a masami přijímané.*“ (Thullerová, 2007, str. 8). Aby se mohlo o čemkoliv říci, že je to kýč, a dalo se tak kýč určitým způsobem definovat, je nutné, aby daný objekt splňoval několik hlavních charakteristik - splňoval určité podmínky.

Jako první je nutné se zaměřit na témata kýče. Ta bývají často velmi podbízivá a líbivá, strhují na sebe pozornost a vyvolávají emoce. Například u obrazů jsou to nejčastěji roztomilá zvířátka, plačící či smějící se rozkošné děti atd. Hlavní ovšem je onen silný citový a emoční náboj. Ovšem zase nelze stavět kýč pouze na těchto univerzálních tématech. Kýč se objevuje v různých etapách života lidstva a každá ideologie či období, ale i náboženství měly svůj vlastní druh kýče (např. komunismus usměvavé plakáty dělníků, křesťanství baculaté Ježíšky a sošky panenek Marií). „*Kýč zobrazuje témata, která jsou všeobecně považována za krásná, nebo která mají silný emoční náboj.*“ (Kulka, 2000, str. 41).

Další podmínkou, kterou kýč vždy splňuje, je, že dané téma musí být zdařile vyobrazeno a každý jej musí být schopen ihned identifikovat. Nikdy nesmí být pochyb o tom, co kýč zobrazuje. Čili ani kýč nemůže být zobrazen amatérsky. Důležité ovšem je, že musí být zobrazen realisticky. Například téma roztomilých koťátek namalované v kubistickém stylu by asi bylo jen těžko identifikovatelné a určitě by se nejednalo o kýč. Čili kýč musí být zcela jasný a

jeho dešifrování musí být automatické. Z uměleckého hlediska je kýč zcela nezajímavý, protože se vyvaruje jakýchkoliv odklonů od reality a zkreslenosti. (Kulka, 2000)

Obvykle u člověka umění vyvolá zostření smyslů a zintenzivnění vnímání a vznikají u něj asociace. Při setkání s kýčem k tomu ale nedochází. Ten naopak smyslovou zkušenost uspává. Využívá pouze stereotyp a nezahrnuje nikdy žádné individuální aspekty. „Kýč *substantivně neobohacuje asociace spojené se zobrazeným tématem.*“ (Kulka, 2000, str. 52). Tímto jsou uzavřeny hlavní podmínky, které musí určitý objekt splňovat, aby mohl být označen jako kýč.

1.1 Literární kýč

Podobně, jako všude jinde, i v literatuře je těžké přesně najít a vymezit kýč. Podle Urbanové se jedná o „*literaturu, kterou autor vytváří zcela vědomě, protože chce čtenáře bavit a ten ji vyhledává, aby prožíval krajní emoce strachu a lásky, dostával se jejich prostřednictvím do neznámých světů, do „jiné“ prostorové dimenze, prožil dobrodružství s úlevným rozuzlením.*“ (Urbanová, 1999, str. 128). Obvykle je kýč spojen se snahou uspokojit potřebu masy. Sirovátka označuje tuto literaturu jako konzumní. Zde se běžně lze setkat s tím, že se málo mluví a málo se ví o autorovi. Často také autoři píší pod různými pseudonymy, přičemž mnoho z nich je střídá a mění. Jméno ani osobnost autora u této literatury není důležité, důležitá je pouze osobnost hlavního hrdiny. Označení konzumní či komerční znamená, že se tato literatura stává zbožím, jako cokoliv jiného. Jde hlavně o to, mít úspěch u čtenářů a prodat co nejvíce výtisků. To bývá zajištěno i sériovostí. Čili knihy, případně komiksy, jsou vydávány na pokračování a mnohdy se jedná i o týdeníky. U tohoto typu literatury má hlavní slovo imitace, konvence a schematičnost. Podává čtenáři zploštěný, zjednodušený a zkomošený obraz světa. (Sirovátka, 1990).

Jak vlastně takový literární kýč vypadá? Čtenářům imponuje hned jako první nápadný a lákavý titul. Název je schematický a odkazuje na téma nebo hlavní motiv. Člověk v této literatuře hledá senzací, napětí, vzrušení, zábavu či sentiment. Mnohdy jsou knihy doprovázeny ilustracemi, které jsou opět poutavé a zajímavé. V dětské literatuře jsou pak velmi často ilustrace v knize dominující. Typická je u nich výrazná barevnost. Postavy i zvířata působí roztomile, nevinně a laskavě. Naopak záporné postavy vyhlížejí krutě, násilně a přísně. Dítě z ilustrace obvykle okamžitě rozpozná charakter postavy. Děj knihy mnohdy není v souladu s obsahem ilustrace, která buďto vypovídá mnohem více, než text, anebo naopak příliš málo.

Jindy je obsah textu na ilustraci znázorněn až o několik stránek dál. Součástí textů bývají i výrazné a zdobné iniciály. (Kulka, 2000; Sirovátka, 1990; Urbanová, 1999).

Dalšími rysy jsou vyprávění těsně sledující děj, omezené možnosti děje a obvykle je přesně napovězeno, jak to bude dál. Po textové stránce je kýč poznatelný například podle toho, že je zde mnoho přímého popisu a nejsou zde téměř žádné dialogy ani monology. Typická je okamžitá srozumitelnost, jazyk je dostatečně jednoduchý. Vše je napsáno, nic není ponecháno fantazii. Literární kýč nedá čtenáři nic nového. Nerozšíří mu obzory a nedá novou zkušenost. Je necitlivý k parafrázím, důležité je, co se v knize píše, ne jak je to napsáno. „*Jako je děj postaven na epických stereotypch, tak autor sahá na každém kroku ke klišé a jazykovým šablonám.*“ (Sirovátka, 1990, str. 55). Kromě toho autoři užívají přemrštěná a nadnesená slova a slovní obraty. Často si také pomáhají prostředky ze zastaralého a knižního jazyka. Tím vším se jazyk a dialogy stávají nepřírozené, nadmíru vznešené až směšné. (Sirovátka, 1990)

Stejně, jako v malířském a jiném umění i zde se objevují témata, která jsou všeobecně považována za krásná. „*V kýčovitých románech jsou všechny konflikty již předem vyřešeny, rušivé elementy eliminovány, že je vše v souladu s přijatými estetickými normami a děj neúprosně směřuje ke šťastnému konci.*“ (Kulka, 2000, str. 117). Často se v knihách líčí univerzální lidské situace, hraje se o život, lásku, majetek. Vystupují zde pocity, jako zloba a láska, střídá se úspěch s pádem, vítězství s porážkou. Všude je nebezpečí, zdolávají se překážky, nutná je odvaha a statečnost.

Technika komerční literatury vychází z omezeného počtu strukturních prvků, tedy postav, prostředí, motivů, dějových sekvencí atd. Tyto prvky se neustále opakují, různě se kombinují a obměňují. „*Tato skutečnost se projevuje ve všech rovinách a složkách konzumní literatury – především v rovině fabulace, kompozice, stylu, ve výběru a podání postav.*“ (Sirovátka, 1990, str. 47). Kýč obvykle neposkytuje vícero výkladů. Děj je banální a předvídatelný, zvíťezí pravda a spravedlnost, dobro nad zlem, láska nad nenávistí. Kýčovitý román je většinou vyprávěn v třetí osobě a směřuje od špatného k lepšímu. Nepopírají se žádné skutečnosti spojené s normálním a běžným lidským životem. Kýč není slučitelný s žádným typem pochybnosti, je vždy prohlášením. Neobsahuje ironii, nemůže být parodií. Jednotlivé části děje jdou pak přímočaře za sebou, objevují se mezititulky (názvy jednotlivých kapitol, které napovídají další průběh děje). Všechny příběhy končí šťastně, takže čtenář vlastně již od samého počátku ví, jak příběh dopadne. (Sirovátka, 1990, Urbanová, 1999).

Postavy v lehkých románech rády mudrují a dávají najevo své nitro. Všechny tyto pocity, popisy a meditace jsou však přemrštěné a málo věrohodné. Ony i děj se pohybují v samých kontrastech a hyperbolách, hrdina je vždy dokonalý, bezvadný a skvělý a proti sobě má vždy soka opačných vlastností. K tomu je ještě každá vlastnost vyhnána do extrému. Dále jsou postavy vykresleny šablonovitě a černobíle. Jednají od počátku až do konce podle úlohy, jsou to nositelé děje. Chovají se stále stejně, nemění se, mají jasné kontury a většinou mají módní jména. (Sirovátka, 1990).

U dětské literatury se samozřejmě lze setkat s kýčem úplně stejně, jako u jiných kategorií literatur. Dalo by se říci, že u dětské knihy lze kýč rozeznat snad nejlépe, jelikož je mnohdy opravdu velmi výrazný. Především je znatelný na ilustracích těchto knih a pak také na samotném textu. I u dětské literatury platí pro kýč stejná pravidla, jako zmíněna výše v kapitole 1.

1.2 Literatura pro děti

Literatura pro děti je velmi široká oblast zahrnující v podstatě veškeré texty určené dětem. Patří sem tedy nejen knihy, časopisy, pracovní sešity, ale i návody a pravidla u dětských her. Kýč se ale obvykle týká pouze některých zmíněných příkladů. Většinou dětské prózy a poezie, případně ale i oněch časopisů a pracovních sešitů. Každý, kdo vybírá nějaký text pro dítě, si v tu chvíli musí uvědomit, že ho bude nějakým způsobem ovlivňovat. Samozřejmě je vždy nutné vědět, pro jaký účel je literatura pořizována, a z toho pak při jejím výběru vycházet. Ať už jsou to příběhy určené ke čtení nebo texty spojené s úkoly pro dítě, v každém případě musí mít určitou úroveň a kvalitu. Čím má být literatura pro dítě významnější a čím více se toho od ní očekává, tím kvalitněji zpracovaná by měla být. Existují různé úrovně kvality literatury. Některá je nekvalitní pouze po ilustrační stránce, jiná po textové, a některá je nekvalitně zpracována celkově. Ovšem jsou lidé, kteří jednoznačně tvrdí, že literatura je buďto kvalitní, anebo nekvalitní. Tato práce se zaměří především na dětské knihy, které bude dělit právě zmiňovaným způsobem, tedy na kvalitní a nekvalitní, neboli kýčovitou.

1.2.1 Kvalitní literatura a její příklady

Kvalitní literatura především by měla ovlivňovat děti a měl by na ni být kladen opravdu velký důraz. Samozřejmě, že kvalitní literatura má v podstatě opačné znaky, jako ta nekvalitní. Od kvalitní knihy lze očekávat, že člověka obohatí, rozvine, rozšíří jeho obzory. To platí i v případě dětského čtenáře. Kvalitní knihy mají především vhodný text obsahující všechny slovní druhy, ale neobtěžující se vyzdvihoval každé slovo do výšin pomocí nejrozličnějších přívlastků. Věty jsou sestaveny i do složitějších souvětí a střídají se s větami jednoduchými. Objevují se jak věty oznamovací, tak otázky či rozkazy. Sloh není jen popisný, ale bývá vyprávěním, úvahou nebo pojednáním o něčem. Co je velmi důležitým prvkem jsou ovšem časté a smysluplné dialogy, které mezi sebou postavy vedou. Ty dítěti umožní si osvojit např. způsoby komunikace mezi lidmi. Kvalitní kniha nemá potřebu přehánět, její děj je různorodý a zajímavý, objevují se ale i pasáže, které nejsou nijak zvlášť záživné a napínavé. U dětské knihy jsou typické obrázky, které ovšem nebývají hlavním prvkem knihy, ale pouze doplňují text. Navíc mnohdy bývají nenápadné, nekřičí a nepodbízejí se. Jsou jen malé, někdy dokonce pouze černobílé a postavy na nich nemusí vždy vypadat nádherně a mile. Naopak často takové ilustrace působí až nepovedeně a odbytě. Text hraje hlavní roli na stránce a ilustrace u něj většinou odpovídá jeho obsahu. Po přečtení dobré knihy by člověk měl mít pocit, že najednou zase ví o něco víc. Dítě by mělo chtít pokračovat, mělo by se zajímat o další příběhy. Mnohdy se ale může zdát, že kniha svou skladbou a zjevem odpovídá spíše kýči, než kvalitě (např. u ní převládají obrázky, textu je málo nebo je jen jednoduchý a strohý), ovšem je odjakživa řazena ke kvalitním. Zde ovšem kvalita knihy spočívá v jejím účelu, čili co dítěti dá. Obvykle je to obrovský prostor pro dětskou fantazii a možnost doptávat se, vysvětlovat, popisovat, posuzovat a hodnotit. Především ale by kvalitní kniha měla dítěti rozvíjet slovní zásobu a podporovat představivost, fantazii a poznání. Pomoci vytvářet u dítěte pozitivní vztah ke knihám a čtení. Má také kvalitně ovlivňovat rozvoj nejen dětského čtenářství, ale jeho celkové osobnosti. Zkrátka, má splňovat vše, co kýč nespĺňuje. Pro představu jsou dále uvedeny příklady knih, které by v dětské knihovně asi neměly chybět, jelikož jsou již od počátku řazeny mezi kvalitní knihy a splňují požadavky na kvalitu.

Existuje mnoho různých literárních žánrů a u každého z nich lze nalézt velké množství knih, které jsou velmi vydařené a kvalitně zpracované a pro děti tak vhodné a přínosné. Zde jsou uvedeny ovšem pouze některé žánry, které se v případě dětských čtenářů a předčtenářů vy-

užívají nejčastěji a mají v jejich životě určitou roli. Nejrozšířenějším žánrem u dětí jsou bezpochyby pohádky. Ty se dělí na lidové a autorské. U lidových pohádek je určitě nutné zmínit autory Karla Jaromíra Erbena, Boženu Němcovou nebo Jana Drdu. Dále pak Václav Tille-Říha, Josef Štefan Kubín a také Oldřich Syrovátka. Tito autoři sepsali pohádky, které se kdysi vyprávěly mezi lidmi. Autorské pohádky jsou pak takové, které si autoři vymysleli sami. Těch je nepřeberné množství a lze uvést mnoho kvalitních autorů. Oblíbenými autory jsou např. Zdeněk Miler, Josef a Karel Čapkovi, Vladislav Vančura, Václav Čtvrtek, Josef Lada, Vítězslav Nezval, Miloš Macourek a mezi novodobé autory lze zařadit Zdeňka Svěráka nebo Karla Šiktance. Ze světových autorů pohádek pak lze uvést bratry Grimmy, Wilhelma Hauffa, Hanse Christiana Andersena nebo Oscara Wilda. Na rozmezí mezi žánrem pohádka a próza s přírodní tematikou pro děti se potom pohybují knihy autorů Ondřeje Sekory, Jana Karafiáta a Rudolfa Těsnohlídka. Vedle pohádek je často při práci s dětmi využívána také poezie. Mezi nejznámější autory dětské poezie patří Josef Václav Sládek, František Halas, František Hrubín, Jaroslav Seifert, Milena Lukešová nebo Jiří Žáček či Pavel Šrut. Dalším žánrem oblíbeným u dětí je příběhová próza s dětským hrdinou. Zde je vhodné uvést autory Eduarda Basse, Vladislava Vančuru, Bohumila Říhu, Vojtěcha Steklače, Martinu Drijverovou, Karla Poláčka, Ivu Procházkovou, Miloše Kratochvíla či Markétu Zinnerovou. Ze zahraničních autorů pak lze zmínit např. Astrid Lindgrenovou. Posledními často využívanými žánry u dětí jsou pak pověsti, báje a bajky. Mezi autory pověstí a bájí patří kupříkladu Alois Jirásek, Vladislav Vančura, Oldřich Syrovátka, Eduard Petiška, případně Hana Doskočilová. K autorům kvalitních bajek pak lze zařadit Ivana Olbrachta, Pavla Šruta a Oldřicha Syrovátka. Toto je pouze výčet těch více známých a oblíbených autorů. Vedle nich najdou ale rodiče i učitelky na trhu k dostání i knihy mnoha dalších výborných autorů a autorek. (Chaloupka, 1985; Urbanová, Rosová, 2002)

1.2.2 Kýčovitá literatura a příklady

Kýč se týká i literatury dětské, kde je mnohdy velmi výrazný a značný. U některých žánrů lze kýč rozpoznat opravdu velmi snadno, u jiných je to o něco těžší. Jistojistě nejlépe lze rozeznat kýč u dětské pohádky, hůře už to jde u dětské poezie. V každém případě platí u všech žánrů výše popsané znaky a podmínky pro kýč. Bohužel čtenáři, kterým jsou knihy určeny (tedy děti), ještě nejsou schopni rozeznat kvalitní literaturu od nekvalitní. Čili tento úkol je na rodičích a samozřejmě na učitelkách mateřských škol, jelikož literatura má velký vliv na čtenářský, ale i celkový rozvoj dítěte. V následujících odstavcích jsou uvedeny příklady autorů a knih dětské literatury, které mohou být s čistým svědomím zařazeny mezi

kýčovité, jelikož vždy splňují podmínky a charakteristiky kýče, jako je třeba strohý text bez dialogů, velmi působivé barevné ilustrace hrající hlavní roli a podobně.

Opět je nejvhodnější uvést na prvním místě pohádky. Kýčovitých pohádkových knih je na trhu neskutečné množství. Mezi známé kýčovité pohádkové knihy patří výtisky od nakladatelství JUNIOR (Pohádkový věneček, Pohádky do postýlky) nebo Ikar (Pohádky bratří Grimmů). Tyto pohádky obvykle nemají uvedeného autora a knihy se vyznačují typickými kýčovitými znaky. Dále sem patří Slávka Kopecká (České pohádky) i dílo J. (celé jméno nebylo zjištěno) Vašíčkové (Dobrodružství kočičky), slovenský autor Ján Vrabec (Zvířátka v lese), Eva Lenártová (Zatoulané štěňátko) nebo Libuše Palečková (O malém TYGROVI). Toto jsou opět autorské pohádky částečně spadající do prózy s přírodní tematikou. Většina z nich jsou leporela pro děti. Po zaměření se na poezii je určitě vhodné uvést jako příklad tyto autory: Zuzana Kopecká (Básničky od srdíčka), Ladislav Eliáš (Veselé říkání), Edita Plicková nebo Vladimíra Vopičková (Velká kniha říkadel). U příběhové prózy s dětským hrdinou pak je opět možné uvést knihy nakladatelství JUNIOR, např. od autorů Marcely Bayerové (Martinka u tety Lucie), Evy Lukavské (Tomáš a Alice) nebo Aleny Peisertové (Heidi a její kamarádi). Tyto knihy jsou původně od zahraničních autorů, ovšem český překlad uvedených autorek jim na kvalitě rozhodně nepřidal a jsou tak u nás řazeny mezi knihy nekvalitní. U pověstí a bájí pak lze uvést tyto autory: Martina Drijverová (České pověsti pro malé děti), Jana Eislerová (Staré pověsti české), Lucie Seifertová (Tajemný Golem) nebo Bohuslav Žárský (Obrázkové staré pověsti české). Samozřejmě, že autorů tvořících převážně kýčovitá literární díla je mnoho, ovšem velmi často nejsou v knihách vůbec uváděni, což je pro tento druh knih typické. Vyhledat tak konkrétní autory u jednotlivých žánrů není jednoduché. Mnohdy se také na vydávání této literatury zaměřují stále dokola určitá nakladatelství, jako příklad již zmiňované nakladatelství JUNIOR, dalšími jsou např. J&J Morava, Egmont nebo Meandr. (Kubeczková, 2013).

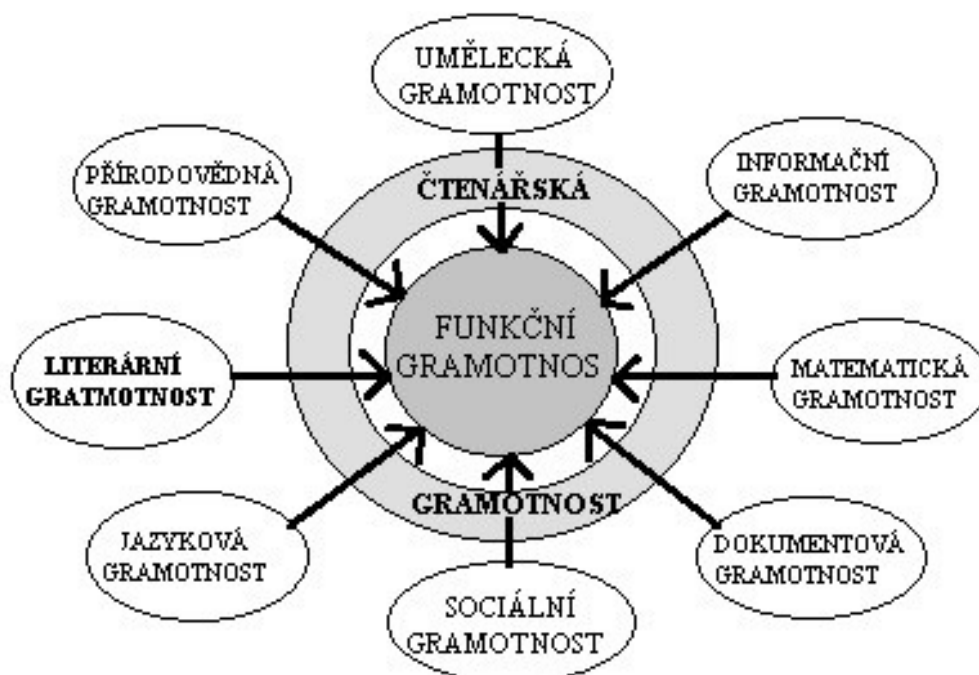
Tyto i další podobné knihy se bohužel mohou objevit i v nabídce dealerů knih pro mateřské školy. Je tedy poté na učitelkách, aby dokázaly nekvalitní knihy rozlišit a volily vždy takové, které děti vhodně rozvinou.

Nejčastěji literatura ovlivňuje oblast rozvoje dětského čtenářství a čtenářské gramotnosti. V dalších kapitolách jsou tyto pojmy vymezeny, jsou popsány vztahy mezi nimi a je zde stanoveno, který pojem je zásadní pro období předškolního věku, aby bylo jasné, co vlastně kýč u dětí může ovlivňovat.

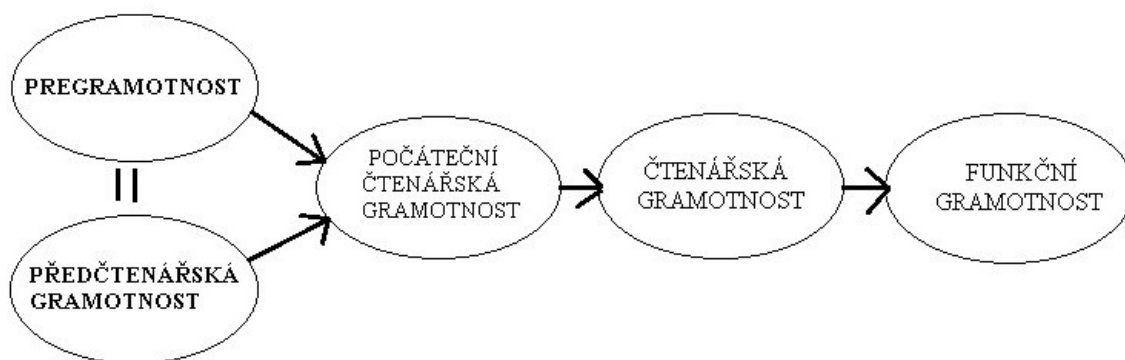
2 PREGRAMOTNOST U PŘEDŠKOLNÍCH DĚTÍ

V této kapitole jsou vysvětleny základní pojmy a vztahy mezi nimi. Nejprve je nutné rozlišit pojmy týkající se čtenářství z hlediska vývoje člověka. V prvním stádiu vývoje, kterým je předškolní období, si člověk, respektive dítě, osvojuje tzv **pregramotnost**, což je „soubor postupně se rozvíjejících předpokladů pro čtení a psaní u dětí v široké době před nástupem do školy. Jedná se o komplex schopností, dovedností, postojů a hodnot potřebných pro zahájení a úspěšné rozvíjení čtenářské gramotnosti i jejímu užívání v různých individuálních a sociálních kontextech.“ (Kucharská, 2014, str. 40). Na toto stádium poté navazuje další, kterým je období na základní škole. Zde si dítě osvojuje tzv. **čtenářskou gramotnost** a to je „komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. železniční jízdní řád, návod k užívání léku). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a porozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat, zpracovávat, srovnávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj. Čtenářská gramotnost je považována za součást funkční gramotnosti.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, str. 42). V dospělosti poté člověk získá poslední stupeň gramotnosti, kterým je **funkční gramotnost**. (Wildová, 2017). Z hlediska rozvoje jednotlivých dovedností a vědomostí v oblasti čtenářství pak lze rozlišovat tyto pojmy: v předškolním věku se hovoří o osvojování tzv. **předčtenářské gramotnosti**, která je ekvivalentem pregramotnosti a je to „komplex dovedností, než se dítě začne učit číst a psát. Rozvíjejí se psychické funkce, které se čtením souvisejí. Např. rozvoj řeči, pozornosti, paměti, představivosti, vizuomotorika, prostorová orientace, poznávání, chápání, sluchové a zrakové vnímání.“ (Lederbuchová, 2004, str. 169). Po vstupu do základní školy pak je u dítěte rozvíjena **počáteční čtenářská gramotnost**. Teprve potom člověk dosahuje úrovně zmiňované čtenářské a následně funkční gramotnosti. Jiné zdroje chápou pojem pregramotnost, jako první stupeň rozvíjené gramotnosti, která je hned následujícím stupněm a je brána jako výsledek. Tedy nejprve je u dětí v předškolním období získávána a rozvíjena pregramotnost, a potom v průběhu dalšího vzdělávání si již člověk osvojuje a získává gramotnost a stává se tak gramotným. Mnohem častější je ale pojetí pregramotnosti vysvětlováno a spojováno právě se čtenářskou gramotností. Přesto, že mnohá literatura hovoří i v souvislosti s předškolními dětmi již o gramotnosti čtenářské, v této práci bude používán pojem pregramotnost, neboť ten přesně vystihuje stádium předškolního vývoje čtenářské gramotnosti jako takové. Kromě pojmu čtenářská gramotnost existuje ještě pojem **literární gramotnost**. Ta je obvykle popisována jako „do-

vednosti potřebné k porozumění a využívání informací v souvislých textech“ (Havel, Najvarová, 2011, str. 14) a Gavora ji udává jako jednu doménu funkční gramotnosti. Ve většině literatur je tento pojem užíván jako synonymum čtenářské gramotnosti a je udáván jako významově stejný pojem. Jiní autoři ovšem tyto pojmy od sebe odlišují a chápou literární gramotnost jako jednu ze součástí čtenářské gramotnosti. Pupala a Kolláriková zahrnují ve své knize *Předškolní a primární pedagogika. Předškolská a elementární pedagogika* (2010) do literární gramotnosti nejen čtení, ale i psaní a chápání psaného textu, které je podle nich poměrně opomíjeno. Literární gramotnost může tedy být považována za nejužší a nejzákladnější pojem ve vztahu k čtenářské gramotnosti, který spolu s dalšími typy gramotností (matematická, přírodovědná apod.) spoluvytváří gramotnost čtenářskou a následně pak funkční. V této práci bude pojem literární gramotnost chápán jako samozřejmá součást čtenářské gramotnosti. Literární gramotnost je pak u dětí předškolního věku rozvíjena v rámci pregramotnosti, protože rozvoj literární gramotnosti probíhá zcela stejným způsobem a nelze tyto typy gramotností od sebe oddělit. Vztahy mezi jednotlivými typy gramotností lze dobře vidět na následujících obrázcích:



Obrázek č. 1 – postavení jednotlivých gramotností.



Obrázek č. 2 – rozvoj čtenářské gramotnosti.

Ve spojitosti s kýčem potom jsou všechny typy výše zmíněných gramotností objety kýče, který na ně nekvalitně působí, i když velice záleží na tom, jak je kýč vlastně použit. Na všechny tyto typy gramotností působí samozřejmě literatura. Ta je nejenom jeden z faktorů, který tyto gramotnosti ovlivňuje, ale i prvkem, který je vytváří. Kvalita vznikajících gramotností u dětí je s kvalitou literatury spojena, ovšem neznamená to, že by kýčovitá literatura nesměla být za žádných okolností použita. Vhodným způsobem aplikovaná kýčovitá kniha může být pro jednotlivé typy gramotností i přínosem.

2.1 Čtenářství a dítě v předškolním věku

Dítě zažívá setkání s literaturou ve dvou etapách – první přichází už v předškolním věku, kdy je dítě označováno, jako **předčtenář**, a je to setkání nečtenářské, jelikož dítě ještě nečte, pouze se seznamuje s knihami a získává dovednosti, znalosti či návyky, které pak uplatní při učení se čtení. Druhou etapou je pak etapa přicházející v době již čtenářské – tedy na základní škole, kde se už dítě učí číst a hovoří se tak o období získávání **počáteční čtenářské gramotnosti** a následném získání čtenářské gramotnosti, kdy se stává plnohodnotným čtenářem. (Homolová 2009; Havlínová 2017).

Pojem **čtenářství** je možné definovat jako „vztah ke čtení, který si každý jedinec buduje na základě svých vlastních čtenářských zkušeností a zároveň je to uvědomění si sebe sama jako čtenáře.“ (Havlínová, 2017, str. 12). Jedná se o oblast, která se začíná rozvíjet už v mateřské škole. Od proměn psychické stránky dětského čtenářství nejde oddělit výchovné vlivy, působení samotné literatury, se kterou se dítě setkává, a také samozřejmě působení vlivů mateřské školy, případně jiného, ať už školního nebo mimoškolního vzdělávání. Rozvoj dětského čtenářství je úzce spjat s celkovou ontogenezí dítěte a je možné ho tak dělit do stejných periodizací. „Nejčastěji je u nás uplatňována periodizace V. Příhody (1971), rozlišující po

období antenatálním a období prvního dětství období druhého dětství, rozdělené dále na předškolní věk (od 3 do 6 let) a prepubescenci (od 6 do 11 let), potom období pubescence (od 11 do 15 let) a postpubescence (od 15 do 20 let).“ (Homolová, 2009, str. 11). Častá je i periodizace, která se v podstatě shoduje s docházkou dítěte do institucionálního vzdělávání, kdy po období novorozeněte, kojence a batolete pak přichází období předškolního věku, mladšího školního věku a staršího školního věku. Někdy sem bývá zařazován i střední školní věk. Odpovídá to tedy docházce dítěte do mateřské školy, na 1. a 2. stupeň základní školy a na střední školu. Tato periodizace je vhodná pro laiky.

Co se týká vlivu literatury a zejména kýče na dítě, pak samozřejmě nejcitlivější je vnímání dítěte v době nejen předškolního věku, ale už i v obdobích předchozích, kdy dítě vnímá slova a snaží se je postupně opakovat. Prvních šest let dítěte hraje poměrně důležitou roli v tom, jak bude připraveno na roli čtenáře a jaké bude mít předpoklady a základy pro učení se čtení i psaní. Už je zde i určitý vztah k četbě a knihám, který tento proces také ovlivňuje. Jinak samozřejmě literatura ovlivňuje člověka po celý jeho život a téměř neustále, protože se objevuje všude kolem něj ve formě reklam, jež velice působí na mysl člověka.

Pokud dojde k zaměření se na samotné čtenářství, pak v předškolním věku dochází k elementárním zážitkům a setkáním s literaturou, knihou a čtením, a to v podobě naslouchání četbě, prohlížením knih nebo prohlížením spojeným s nasloucháním. Dítě pak přistupuje ke knize, literatuře či samotné četbě empaticky a nechává se spíše ovlivnit sympatiemi nebo antipatiemi dospělých, neboť ještě nemá vlastní zkušenosti. Knihy, četbu a celou literaturu děti vnímají komplexně. Materiál, se kterým se setkávají nejčastěji, jsou dětské knihy, lepoprela, alba, omalovánky, obrázkové publikace apod. „*Ve věku 3-6 let přichází první setkání s estetickou zvláštností uměleckých slovesných podnětů.*“ (Homolová, 2009, str. 16). Pro dítě je určující jeho emocionální prožitkovost. Jisté je, že je to již osobnost vědomá si sebe a svého místa v rodině a má svou vůli. Literatura má pro něj funkci informativní a reflexivní a je to specifický druh sociální komunikace. V případě pozitivního vztahu dítěte ke knize dochází k jeho identifikaci s hlavním hrdinou. Kvalita literatury, se kterou dítě manipuluje a pracuje, má zde velký význam.

U dítěte v tomto věku má dominantní úlohu jeho představivost a působí tedy dominantně i na jeho vnímání. Dítě pracuje i s tím, co nikdy nevidělo. Také je velmi aktivní a dochází k pokusům o hodnocení samo sebe i ostatních. V tomto věku je tedy vhodná četba o věcech či osobách s adekvátními (tedy realitě odpovídajícími) vlastnostmi. Literatura pro děti by měla uspokojovat jejich potřeby (např. potřebu seberealizace) a odpovídat na jejich otázky

(zejména na otázku „Proč?“). Příběhy a hrdinové knih by měli být dětem příkladem, povzbuzovat je a rozvíjet. (Havlinová, 2017). V případě kýčovité literatury toto nelze plně očekávat.

Na vnímání literatury mají u dítěte samozřejmě vliv celkový charakter jeho vnímání, myšlení a prožívání. Odrážejí se na něm typické charakteristiky dítěte v předškolním věku, jako jsou charakteristiky jeho myšlení, kam patří např. egocentrismus (vše bere jen ze svého vlastního pohledu, nedokáže se vcítit do druhých, je středem svého světa), antropomorfismus (má tendence polidšťovat neživé předměty a zvířata), magičnost (věří v nadpřirozeno), konkrétnost (není schopno chápat abstraktně), názornost (vše potřebuje mít jednoznačné a názorně předvedené), absolutismus (vše, co vidí a slyší je pro něj absolutně platné), fenomenismus (vnímá určitou podobu světa a nerozlišuje konkrétní znaky) a prezentismus (důležité je pro něj pouze to, co je tady a teď, nevnímá minulost ani budoucnost, pouze přítomnost). U vnímání je typická komplexnost, kdy dítě ještě není schopné se soustředit na části a detaily celku. Kromě vnímání a myšlení pak určitou roli hraje také paměť a pozornost. Pozornost je důležitá pro vnímání četby, ovšem pro dítě v předškolním věku je typická pouze krátkodobá pozornost. Jen v případě, že je dítě poslechem zaujato, dokáže se na něj soustředit i delší dobu. Záměrně se dítě soustředí převážně na aktivity, které si volí samo a je jimi pohlceno. Jinak je jeho pozornost spíše bezděčná, snadno rozptýlitelná a roztržitá. Také lze říci, že je selektivní, protože dítě věnuje pozornost pouze vybraným věcem, které na něj dělají určitý dojem. To samé pak platí i o paměti, jelikož dítěti se do paměti uloží především věci, které u něj vyvolaly jisté emoce a ty také v paměti dítěti nejdéle zůstanou a nejlépe je z ní vyvolá. Typické je, že dítě nedokáže rozlišit časovou posloupnost a vztah mezi událostmi, které má uloženy v dlouhodobé paměti. Proto hovoří o události, která se stala před rokem, jakoby se stala včera. Vzhledem k tomu, že dítě má velmi bujnou fantazii (což je mimochodem také jeden z hlavních znaků projevů dítěte předškolního věku), jsou ale jeho vybavené vzpomínky často zkreslené, nepřesné a doplněné výmysly. (Průcha, Kořátková, 2013).

Úzce spjatý s četbou a literaturou je u dítěte vývoj řeči. Dítě v předškolním věku má obvykle problémy s nesprávnou výslovností hlásek, agramatismy, rozvíjí se mu slovní zásoba a velmi časté jsou u něj otázky. Předškolní dítě má již obvykle zájem o verbální komunikaci. Neverbální stránka komunikace je u něj spíše slabší, teprve se učí rozlišovat různá gesta a rozeznávat souvislosti a vztahy mezi neverbální a verbální stránkou komunikace. Ale neznamená to, že by nedovedlo neverbálně komunikovat. (Lederbuchová, 2004).

V poslední řadě je pak důležité zmínit i charakteristiku předškolního dítěte v oblasti motoriky, jelikož rozvoj řeči a komunikačních dovedností, který je velice ovlivněn literaturou, je úzce spjat s motorickým vývojem. Obvykle je zde souvislost – pokud má dítě problémy zejména s jemnou motorikou a grafomotorikou, mívá často problém i s mluvením. V oblasti motoriky udělá dítě za předškolní období asi největší pokroky ze všech oblastí jeho osobnosti. Tříleté dítě je ještě nejisté, nekoordinované a nezvládá složitější pohyby. Šestileté už naopak má obvykle dobrou koordinaci pohybů, je jistější a hbitější, pružnější a odváznější. Dokáže již i složitější pohyby. (Průcha, Koťátková, 2013).

Předškolní dítě je velice aktivní. Hlavní a nejdůležitější činností je pro něj hra, která má často poznávací, napodobující nebo tvořivý charakter. Měla by vyplňovat většinu jeho času a i učení a poznávací činnosti by měly probíhat hravě a pro děti zábavně, zajímavě a záživně. Dítě má přirozenou potřebu poznávat, zkoumat a objevovat. Je zvědavé a zvědavé. To je potřeba u něj podporovat a uspokojovat jeho potřeby a touhy po poznání. A k tomu je literatura velmi dobrým pomocníkem, jelikož jejím prostřednictvím se dítě může dozvědět opravdu mnoho. Může získat nejen nespočet znalostí a vědomostí, ale i obrovské množství dovedností, zážitků a také zkušeností. Dítě by mělo být vedeno ke kladnému vztahu k četbě, knihám a literatuře obecně. Měl by u něj být pěstován pozitivní přístup a zájem o knihy, literaturu a četbu, jako takovou. Dítě má samozřejmě také mnoho potřeb. Kromě biologických potřeb, potřeby bezpečí, sounáležitosti a uznání touží i po seberealizaci a sebeprosažení. I tu může prostřednictvím četby, knih a literatury uspokojovat, ovšem pouze za předpokladu, že bude určité kvality. (Havlíková, 2017).

Souhrnně lze říci, že dítě v předškolním věku je přirovnatelné k houbě, která je schopná do sebe vstřebávat obrovské množství informací. To by mu mělo být umožněno a využito k tomu i kvalitní literaturu by mělo být samozřejmostí. Pak se dítě může všestranně rozvíjet. Jak je rozvíjena samotná pregramotnost je popsáno v dalších kapitolách.

2.2 Rozvoj pregramotnosti v mateřské škole

V mateřské škole je dítě rozvíjeno řízenými i spontánními činnostmi tak, aby dosáhlo požadované úrovně připravenosti a zralosti pro nástup do základní školy. Kromě toho poskytuje mateřská škola dítěti navíc ještě možnost se rozvíjet po stránce sociální. Zde přichází dítě do kontaktu s vrstevníky a dětmi mladšími či staršími. Začíná navazovat kontakty, rozvíjí se jeho komunikační dovednosti, objevuje se zde už jakási spolupráce. Dostává se do nové společnosti a skupiny lidí, kde poprvé získává první kamarády. I tato stránka života dítěte

hraje roli v jeho čtenářském rozvoji, neboť se rozvíjí komunikace a především pak dítě prostřednictvím hry s ostatními získává zkušenosti, řeší problémy a rozvíjí se po všech směrech, což podporuje vytváření reálných představ, které dítě následně může uplatňovat při čtení či poslechu čteného příběhu. „*V předškolním období nehovoříme o čtenářské gramotnosti jako takové, protože děti ještě neumí plynule číst, i když mnohé již znají jednotlivá písmena, dokážou napsat své jméno tiskacími písmeny. V mateřské škole hovoříme pouze o předčtenářské gramotnosti, protože u dítěte rozvíjíme schopnosti, dovednosti a vědomosti, trénujeme paměť, koncentraci pozornosti a soustředění, které při samotném čtení bude potřebovat.*“ (Tomášková, 2015, str. 17). Mateřská škola by dítěti měla především poskytnout podmětne prostředí, ze kterého může čerpat. Pro oblast čtenářství a jeho rozvíjení u dětí je vhodné, když jsou ve třídě např. rozmístěny různé nápisy, o které se pak dítě může zajímat. „*Funkční nápisy ve třídě, jako jsou jména na dětských skříňkách nebo štítky na regálech, které ukazují, kam patří různé materiály, vyzývá děti, aby pracovaly s těmito texty, které slouží jasnému účelu.*“ (volně přeloženo z originálu: Functional print in the classroom, such as names on childrens cubbies or labels on shelves to indicate where materials belong, invites children to engage with meaningful print that serves a clear purpose. Casbergue, 2016, str. 17). Učitelky mají na výběr mnoho činností, z nichž některé jsou zmíněny v kapitole 2.3.

2.2.1 Rozvoj jednotlivých oblastí pregramotnosti

Tato kapitola se zaměřuje na již konkrétní oblasti pregramotnosti, které se rozvíjí v mateřské škole. Těmi hlavními a základními jsou orientace v prostoru a vnímání času, smyslové vnímání, představivost a fantazie, paměť, myšlení, řeč a komunikační schopnosti, motorika a grafomotorika. Pokud by k rozvoji těchto oblastí byly využívány i knihy a literatura obecně, mělo by dojít k vyvarování se použití kýče. Ovšem jednotlivé oblasti se častěji rozvíjí pomocí jiných aktivit, než činnostmi s využitím literatury.

Orientace v prostoru a čase

Může se sice zdát, že tyto oblasti jsou pro čtení poměrně nepodstatné, ovšem opak je pravdou. „*Vnímání času a posloupnosti je důležité pro pochopení pořadí jednotlivých písmen a učení abecedy, číselné řady, násobilky a podobně.*“ (Tomášková, 2015, str. 69). Orientace v prostoru pak je důležitá k tomu, aby se dítě umělo orientovat v knize, v textu, na samotných stránkách, vědělo, že se čte zleva doprava a shora dolů. Dítě by si mělo osvojovat pojmy nahoře, dole, vpravo, vlevo, vzadu, vpředu, nad, pod, za, před, první, poslední atd. Pro rozvoj orientace v prostoru mají učitelky na výběr z mnoha aktivit, ať už je to skládání

puzzle, rozstříhaných obrázků, výtvarné činnosti, popis obrázku, dokreslování řádků dle předlohy a podobně. Také sem patří nejrůznější pohybové hry, kdy si dítě uvědomuje polohu vlastního těla vůči okolí. U všech těchto činností si obvykle dítě už automaticky rozvíjí i orientaci v čase, protože každá činnost má svou časovou posloupnost a postup, což dítě musí vnímat a dodržovat. (Havlínová, 2015).

Smyslové vnímání

Při čtení je samozřejmě nejdůležitějším smyslem zrak, potom sluch a nakonec hmat. Rozvíjet smysly je snad nejjednodušší záležitostí, jelikož k tomu dochází v podstatě neustále. U zrakového vnímání je důležité, aby dítě dokázalo rozeznávat barvy, tvary, rozměry a vzdálenosti. Aktivit pro rozvoj tohoto smyslu je velmi mnoho, ať už je to přiřazování podle barev či tvaru, vyhledávání detailů, rozlišování rozdílů atd. Na zrakovou paměť je výborné pexeso. U sluchu jsou to potom hry, kdy dítě rozlišuje zvuky, vyhledává věc podle zvuku a podobné. Mělo by umět rozlišit nejen, o jaký zvuk se jedná, jestli je hlasitý či tichý, ale i směr, odkud přichází. Dítě se s knihou setkává nejprve jako posluchač jejího čtení, čili využívá sluch a učí se postupně rozlišovat věty, slova a hlásky. Dochází k rozvoji jeho fonemického povědomí. „*Fonemické povědomí je schopnost slyšet, identifikovat a manipulovat s jednotlivými zvuky (fonémy = hlásky) v mluvených slovech.*“ (volně přeloženo z originálu: phonemic awareness is the ability to hear, identify, and manipulate the individual sounds (phonemes) in spoken words. Casbergue, 2016, str. 56). Na rozvoj této oblasti jsou vhodné aktivity, kdy má dítě vytleskávat slova nebo skládat rýmy. Podporuje to např. zpěv písní a jejich rytmizace. Rozbor vět na slova a slov na hlásky je označován jako sluchová analýza, opačný postup je pak sluchovou syntézou. Analýzu a syntézu lze rozvíjet rozlišením souhrnu více zvuků na zvuky jednotlivé. (Casbergue, 2016).

Posledním smyslem, který u čtení hraje určitou roli, je hmat. „*Prostřednictvím hmatu získává dítě již od narození nové informace o okolním světě, poznává nové předměty a jejich kvalitu. Zcela přirozeně si zdokonaluje činnost rukou při hrách, při práci, stále něco uchopuje, často s předměty manipuluje a napodobuje činnost dospělých.*“ (Tomášková, 2015, str. 64). Hmat dítě rozvíjí při všech sebeobslužných činnostech, cíleně jej pak lze rozvíjet např. činnostmi, kdy dítě ohmatává předmět se zavázanýma očima a sděluje jeho povrchové a další vlastnosti. Čich a chuť jsou smysly, které dítěti spíše jen umožňují si představit vlastnosti věcí, o kterých je zrovna psáno v textu (např. vůně květiny nebo chuť ovoce). Tyto smysly je možné

cíleně rozvíjet jednoduchými činnostmi, kdy dítě se zavázanýma očima čichá a určuje vůně látek nebo ochutnává a určuje chuť pokrmů.

Představivost a fantazie

Předškolní dítě pracuje se svou představivostí a fantazií téměř neustále. Jelikož nemá dostatek zkušeností, dokresluje si svět právě svou fantazií. To způsobuje, že občas nedokáže rozlišit skutečné od smyšleného. Postupně získává zkušenosti a ty se mu ukládají do paměti. Díky tomu se mu vytváří zásoba představ, která mu pak umožňuje vybavit si věci, které zrovna nevidí či neslyší. Aby došlo k tomu, že jednoho dne dokáže jasně rozhodnout, co je skutečné a co ne, je právě nutný proces rozvíjení fantazie a představivosti. Při čtení potom dokáže příběh uskutečňovat ve svých představách. V mateřské škole lze s dětskou fantazií pracovat téměř vždy a všude. A to nejen řízenými činnostmi. Děti samy při svých spontánních hrách využívají svou fantazii a mnohdy jsou jejich hry přímo na ní založeny. Učitelka může s dětmi pak pracovat na podobném principu. Např. může po dětech chtít, aby jí řekly, co jim připomíná daný obraz, tvar, píseň či melodie. Vhodné jsou hry, kdy mají děti ztvárnit dramaticky nějakou zvláštní bytost, zvíře atd. Svě místo zde určitě mají i pokusy a experimenty. (Kropáčková, Wildová, Kucharská, 2014).

Paměť

„Paměť je proces zapamatování, uchovávání a znovuvybavování psychických zážitků a motorických úkonů.“ (Tomášková, 2015, str. 87). Dětská paměť je charakteristická svou selektivností, neschopností rozlišovat časovou posloupnost událostí, které si pamatuje, a mechanicitou. Je nutné u dětí paměť rozvíjet a zvětšovat její kapacitu. Do paměti se ukládají zážitky, na základě kterých si pak děti utvářejí představy. Takže je důležité, aby si toho děti v podstatě pamatovaly co nejvíce a měly tak možnost si vytvářet představy i o tom, co ještě nezažily. Při čtení je důležitá paměť v době učení se číst, potom pak při vybavování si již přečteného. V mateřské škole je zase mnoho možností, jak dětem paměť rozvíjet. Např. si děti musí zapamatovat pořadí předmětů (obrázků, zvuků, pohybů), a pak je vyjmenovat (ukázat, předvést), opět je vhodné pexeso, postupné přidávání věcí (znaků, slov, vlastností, aktivit), kdy v kruhu každé z dětí zopakuje to, co uvedli kamarádi a poté přidá vlastní příspěvek, stavění podle skryté předlohy a další aktivity. (Průcha, Kořátková, 2013).

Myšlení

Oblast myšlení je specifickou oblastí. Umožňuje člověku vnímat souvislosti mezi tím, co vidí a slyší, předvídat, plánovat, organizovat a řešit problémy různými způsoby, chápat svět

a dokázat v něm fungovat. Je nutné u dětí podporovat a rozvíjet jejich myšlenkové operace, kterých jsou již schopny. Především je důležité dávat jim problematické úkoly a vést je k tomu, aby našly samy vhodná řešení. „*Učitelky v mateřských školách mají děti vést k tomu, aby se na zadané problémy a úkoly dívaly z různých úhlů pohledu, samy se snažily úlohu vyřešit.*“ (Tomášková, 2015, str. 93). U dítěte je nutné rozvíjet myšlení tak, aby bylo samostatné, tvořivé, pružné, důsledné a rychlé. Vhodnými aktivitami jsou třeba: třídění věcí podle různých kritérií, tvořivé činnosti, skládačky, přiřazovačky, puzzle, hledání rozdílů, řazení podle důležitosti, nadřazenosti, podřazenosti a samozřejmě experimenty, prožitkové učení a pokusy.

Řeč a komunikační schopnosti

Jedná se o oblast, která je s četbou úzce spjatá. Během předškolního období by dítě mělo zvládnout komunikaci nejen s dětmi, ale i dospělými. Nemělo by již mít pokud možno žádné řečové vady a mělo by disponovat velkou slovní zásobou, kterou ovšem aktivně používá. Učitelky v mateřských školách mají opět na výběr z mnoha možných činností a aktivit, od běžného komunikačního kruhu až po hry a činnosti zacílené na konkrétní oblast řeči či komunikace. Hlavními aktéry při rozvoji řeči a komunikace jsou četba dětem, diskuse o všemožných věcech, přeřikávání básní, zpěv písní, rozhovory na různá témata, hry založené na domluvě mezi dětmi, komunikaci mezi dětmi a učitelem, jak verbální, tak neverbální. Také práce s knihami, kdy děti popisují obrázky nebo vyhledávají obrázky daných věcí. Dále práce přesně podle pokynů nebo tvorba rýmů. Hlavní je neustálá komunikace mezi dítětem a učitelkou, kdy učitelka podněcuje dítě otázkami, vyslechne dítě, pokud o to stojí. V komunikaci je nutné děti nejen pobízet, aby hovořily, ale i naslouchaly. Neverbální komunikaci pak je možné rozvíjet tzv. znakovou řečí, kdy děti beze slov rukama a nohama se snaží něco sdělit kamarádům, něco předvádějí a ostatní hádají, co to je. (Casbergue, 2016).

Motorika a grafomotorika

Motoriku lze vysvětlit jako soubor všech pohybových schopností, dovedností, vlastností a návyků, které dítě má. Její základní dělení je na motoriku hrubou a jemnou. Pro čtenáře jsou důležité obě oblasti motoriky, ovšem oblast jemné motoriky je významnější. Jemnou motoriku u dítěte lze rozvíjet mnoha způsoby. Od běžných každodenních aktivit, jako jsou sebeobslužné činnosti, přes praktické a výtvarné činnosti, až po samotnou grafomotoriku, což už je zaměřená oblast na prsty a jejich úchop a práce s psacími potřebami, čili na rozvoj motoriky důležité pro psaní. Sem pak spadají především pracovní listy, kde dítě kreslí různé tvary,

obtahuje, dotahuje, dokresluje, ale i vybarvuje. Jemnou motoriku tedy rozvíjí úkony spíše drobnějšího charakteru, které vyžadují preciznější práci rukou a více soustředění. Hrubou motoriku pak lze rozvíjet činnostmi zaměřenými na rovnováhu, přesnost a koordinaci pohybů, hbitost, rychlost a také postřeh. U hrubé motoriky se ovšem obvykle jedná o práci celého těla dítěte a velkých svalových skupin, kdežto jemná motorika se zaměřuje na ruce, hlavně dlaně a prsty a na práci malých svalových skupin. Hrubou motoriku si děti běžně rozvíjí na průlezkách, při honičkách a postřehových pohybových hrách a na překážkových dráhách. Takovéto činnosti mají děti obvykle raději venku, na školní zahradě či dětských hřištích. (Havlíková, 2017).

Do rozvoje pregramotnosti spadá také skutečnost, že text je téměř všudypřítomný a děti se o něj obvykle zajímají. „*Chtějí vědět, co slova v jejich okolí znamenají a požadují, aby jim je dospělí četli.*“ (volně přeloženo z originálu: They want to know what words in their environment mean, and they demand that adults read to them. Casbergue, 2016, str. 10 – 12). I na základě toho si pak dítě osvojuje vzhled slov a postupně rozlišuje písmena. Na konci předškolního období už by dítě mělo umět rozlišit své jméno a přečíst ho. Ale mnohdy se stává, že dítě je hodně vpředu a zná větší množství písmen, které zvládá skládat i do slov. Čili stává se, že dítě už v mateřské škole umí číst. Nelze přesně říci, zda je to dobře nebo špatně. Pokud k tomu dítě přijde spontánně a díky vlastními zájmu, je to dobré. Ovšem pokud je do toho nuceno, je to špatně. Tento směr rozvoje je nutné nechat spíše na samotném dítěti. V jeho zájmu ho podporovat, neodrazovat, ale ani mu ho více nevnucovat. Zájem dítěte o texty kolem něj určitě pozitivně ovlivňuje rozvoj jeho pregramotnosti. Ovšem bohužel už nelze asi příliš ovlivnit skutečnost, že mnohé z těchto textů se řadí k onomu nevhodnému kýči.

Při zpětném pohledu na obsah kapitoly je viditelné, že není nutně potřeba při rozvíjení pregramotnosti používat vždy knihy. Ovšem aby se dalo říci, že tento rozvoj je kýčem skutečně ovlivňován, nelze se použitím kýčovitě knihy vyhnout. Konkrétní způsoby využití knih jsou pak uvedeny dále v kapitole 2.3.

2.2.2 Úloha rodiny dítěte v otázce rozvoje pregramotnosti

Spolupráce mateřské školy a rodiny dítěte je velmi důležitá. Rodiče i učitelky by měly mít zájem na tom, aby vztahy mezi nimi dobře fungovaly, a jejich hlavní prioritou by měla být spokojenost dítěte a jeho správný zdravý rozvoj a vývoj. Rodiče by měli učitelku brát, jako profesionálku, která ví, co vše by jejich dítě mělo zvládat. Měli by dbát rad učitelek a zaměřit

se na ty oblasti, které jim učitelka doporučí více rozvíjet. Učitelka zase sama nestačí u dítěte perfektně a stále individuálně rozvíjet celou osobnost, jelikož má ve třídě dětí více. Proto zase potřebuje, aby dítě pracovalo i doma, aby jeho rozvoj byl opravdu optimální. To platí i v otázce rozvoje pregramotnosti. Především se musí rodina dítěti dostatečně věnovat. *„Dítě potřebuje, aby mu matka věnovala dostatek času, tedy tolik času, kolik si dítě samo žádá, spoustu prostoru pro jeho motorický rozvoj i prostor pro rozvoj řeči, myšlení, paměti, pro získávání nových vědomostí, dovedností a návyků. Nutné je využít dobu, kdy dítě chce dělat věci samo, chce pomáhat, chce dělat to, co dělají dospělí, starší sourozenci. Tato doba je zásadní pro další rozvoj každého jedince, protože právě v tomto období se utvářejí pracovní návyky, v této době se také dobře nastavují pravidla a dítě připravujeme, že bude jednou samostatné.“* (Tomášková, 2015, str.15). Z toho vyplývá, že i v rodině je nutné dbát o rovnoměrný rozvoj výše uvedených oblastí. Rodina by s dítětem měla trávit co nejvíce času, věnovat se společenským hrám, tvořit společně výtvořky, plnit úkoly, chodit na výlety, exkurze, věnovat se pohybovým aktivitám, diskutovat spolu, řešit spolu problémy, stále spolu komunikovat. Dítě by ve své rodině mělo vždy najít pochopení. V oblasti čtenářství pak rodina hraje především roli tvůrce kladného vztahu ke čtení a ke knihám. Kniha by měla mít v rodině své místo, rodiče by měli dítěti pravidelně předčítat, knihy si s ním prohlížet, diskutovat o jejich ději a ilustracích. Sami by měli jít příkladem. (Průcha, Kořátková, 2013). Mohou s dětmi realizovat i některé z činností uvedených v následující kapitole.

2.3 Možnosti práce s literaturou s předškolními dětmi

V této kapitole jsou uvedeny konkrétní činnosti a možnosti práce s dětmi, při kterých jsou přímo využívány knihy a literatura obecně. I prostřednictvím těchto aktivit dochází k rozvoji pregramotnosti dítěte.

V mateřské škole je mnoho nabídek, jak může učitelka při své práci pracovat s knihou, či jinou literaturou. Ta by se měla v aktivitách dětí objevovat pokud možno každý den v různých formách a podobách. Děti by ji měly mít k dispozici ke svým spontánním aktivitám, ale měla by se objevit i v řízených činnostech učitelek. Literaturu v mateřské škole samozřejmě není možné chápat pouze jako určité knihy, případně časopisy. Spadají sem i články, texty k hrám, říkanky a básně, písničky ve zpěvnících, obrázkové knihy a leporela, obrázkové příběhy a zkrátka vše, co je vedeno v textové podobě a slouží k rozvoji dětí. Nutné je ovšem rozlišovat samotný text, který může být literární, instruktážní či věcný. Literární text je ten, který má určitou stylistickou a obsahovou kvalitu. Zde se nejčastěji objevuje kýč. S těmi

instruktážními se pak děti setkávají právě při hrách v návodech, na nástěnkách atd. (Lepilová, 2014).

Literatura v mateřské škole může být využita vyloženě k literární výchově nebo může být doplňkem jiných výchov a aktivit. „*Literární text a kniha jako celek se mohou stát významným integrujícím činitelem zábavné „práce“ v mateřské škole.*“ (Gebhartová, 2011, str. 8). Literární text, který je dobře použit a využit učitelkou, může přispět k rozvoji všech klíčových kompetencí dítěte a může se prolínat do všech vzdělávacích oblastí stanovených v RVP PV.

Základním využitím literatury při práci s dětmi je samozřejmě předčítání. „*Jak děti naslouchají příběhům učitelů a kamarádů, učí se pochopit jejich význam z jazyka druhých – základní prvek čtení.*“ (volně přeloženo z originálu: as children listen to the stories told by their teachers and friends, they learn how to extract meaning from the language of others - an essential element of reading. Casbergue, 2016, str. 3). Obvykle se uskutečňuje před odpočinkem, kdy učitelka dětem předčítá a ty poslouchají na lehátkách. Předčítat ale může učitelka i během dne, kdy se pak může děti na text doptávat, nechat je ho převyprávět nebo podle něj vymyslet hru, dramatizaci či výtvarnou činnost. Text tedy může být hlavním obsahem činnosti, ale může být i pouze jednou částí, například motivací. Může ho učitelka využít při učení se pravidel, a pokud chce děti o něčem poučit. K tomu jsou velice vhodné nejen pohádky, které obvykle děti znají a jsou jim blízké, ale také bajky. Učitelka příběh přečte a spolu s dětmi vymyslí to hlavní poučení, které z textu vyplývá. Text může být také jako samostatné téma a učitelka s ním může s dětmi pracovat třeba celý týden, kdy jeden den si ho přečtou, osvojí si jeho obsah, druhý den hrají na podobné téma hry, třetí den se k textu naučí nějakou píseň, báseň a taneček či cvičení, čtvrtý den pak text mohou dramatizovat a tak dále. Děti během týdne dělají úkoly související s textem a jeho obsahem, vyrábějí výrobky a věnují se různým aktivitám a hrám, které pro ně učitelka k tématu připraví. (Lederbuchová, 2004).

Jak je výše zmíněno, text může fungovat jako úvodní část aktivity, jako motivace či i jako část závěrečná. Učitelka ho dětem přečte a využije pro další potřeby. Například jím motivuje děti k činnosti nebo činnost uzavře přečtením textu, kterému byla od začátku celá věnována. Předčítáním se samozřejmě rozvíjí především sluchová percepce a představivost. Děti mohou při nebo po předčítání obsah textu namalovat, dramatizovat, vyrábět podle něj výrobek nebo vymyslet nějakou hru. Po předčítání může učitelka dětem zadat příběh znovu převyprávět nebo může v textu vynechávat slova, která musí doplňovat děti samotné, či je možné,

že text nedočte a děti musí vymyslet závěr. Děti mohou k textu, který učitelka předčítá, vyhledávat obrázky nebo věci ve třídě. Mohou reagovat na některá slova v čteném textu pohybem či zvukem. (Casbergue, 2016). Jednoduše možností, kdy učitelka může pro svou práci využít text a jeho předčítání, je spousta.

Dále jsou často v mateřských školách využívány při práci s dětmi básně a říkadla. Zde je možné báseň rytmizovat s pomocí hry na tělo nebo i s využitím hudebních nástrojů, ztvárnit obsah básně či říkadla pohybem a dramatizovat ho. Děti opět mohou obsah básně kreslit, modelovat a stejně tak se básně či říkadlo může objevit jako motivace, uzavření činnosti nebo v jejím průběhu. (Casbergue, 2016).

V otázce samotného využití knihy při práci s dětmi má i zde učitelka mnoho variant. Základem je klasické seznamování dětí s knihou a její strukturou, částmi a obsahem. To lze provádět při společných činnostech na koberci, kdy každé dítě bude mít nějakou knihu a společně a navzájem si děti budou sdělovat znalosti o nich. Například, že mají nějakou vazbu, skládají se z listů, na kterých jsou jednotlivé strany. Děti by měly být seznámeny s tím, že v knize je text skládající se z vět, slov, slabik a písmen. Je vhodné provádět občas tzv. posezení s knihou, kdy si mohou děti přinést své oblíbené knihy z domu a vyprávět o nich – nejen ale o obsahu. Dále pak je možno knihy využít k vyhledávání obrázků, písmen či jiných znaků, kdy učitelka dětem zadá úkol něco vyhledat, třeba počáteční písmeno svého jména. Děti mohou vyhledávat v knihách i rozdělené do skupin, kdy každá skupina musí ve své knize vyhledat něco jiného a skupiny mohou mezi sebou třeba soutěžit. Nebo může učitelka dětem zadat, aby podle knihy něco překreslily, opsaly aj. Obrázkové knihy pak lze využít k tomu, že děti budou obrázky muset popsat, vyhledávat na nich něco, vyprávět o nich, vyprávět příběh podle více obrázků, seřadit obrázky tak, aby příběh probíhal postupně, dramatizovat příběh podle obrázků a podobně. *„Prohlížení a čtení knížek by mělo být naprosto přirozené ve vzdělávací nabídce každé mateřské školy. A to nejen proto, že kniha ve své integrující úloze může být nejbližší vhodnou „pomůckou“, ale především proto, že ozřejmuje dětem jejich životní zkušenosti, naplňuje spektrum nových pojmů, spoluvytváří estetický vkus dětí a vede je ke čtenářství.“* (Gebhartová, 2011, str. 12)

V neposlední řadě je také nutné se zmínit o tom, že knihy a literaturu by děti měly mít neustále k dispozici i pro své spontánní aktivity a musí mít možnost si knihy vzít, listovat si jimi, prohlížet si je a diskutovat o nich s kamarády. *„Tak jako jsou téměř samozřejmostí hrací koutky se stavebnicemi, kuchyňkou atp., má být v každé třídě poutavě obměňovaný koutek s knihami. Stačí jen několik knih v poličce, dvě tři třeba na stolečku, otevřené nebo*

s poutavou obálkou, knihy školní, které putují ze třídy do třídy, ale i knížky, které děti přinesou jako své oblíbené z domova.“ (Gebhartová, 2011, str. 12).

Při zmíněných činnostech je tedy používána literatura. Tím pádem na dítě působí a ovlivňuje ho. Specificky pak ho ovlivňuje literatura kýčovitá. Jaký by tento vliv mohl být je sepsáno v následujících kapitolách.

3 KÝČOVITÁ LITERATURA A PŘEDŠKOLNÍ DĚTI

Z předchozí charakteristiky předškolního dítěte v kapitole 2.1 je patrné, že je velmi citlivé a vnímavé. To, co si v předškolním věku osvojí, se později jen stěží odstraňuje a předělává. Je nutností dbát o to, aby se dítě zkvalitňovalo po všech stránkách a dopřát mu k tomu prostředí i pomůcky, které tedy musí taky být určité kvality. Celkově na dítě působí mnoho vlivů a zanechávají na něm patrné i nepatrné stopy. Literatura možná nenechává na dítěti důsledky až tak znatelné, respektive její působení musí být dlouhodobé a až po určitém čase se její vliv může nějak projevit. Tyto projevy ale potom mohou být silné a těžce překonatelné. Tedy je rozhodně lepší preventivně se vyvarovat možným negativním vlivům. Takovým vlivem pak může být i kýčovitá literatura.

K následující problematice bohužel nebyla nalezena žádná vhodná literatura, která by přímo pojednávala o tom, jak vlastně působí kýčovitá literatura na dítě. Nebyly nalezeny ani žádné vhodné studie nebo výzkumy zabývající se touto problematikou. Bohužel ani v databázích Scopus a Ebsco nebyly nalezeny výzkumy či studie, které by se přímo vztahovaly k tomuto tématu. Následný text je tedy tvořen spojením poznatků z předchozích kapitol a doplněn poznatky a zkušenostmi autorky této práce z praxe.

3.1 Vliv kýčovité literatury na pregramotnost dítěte

Na rozvoj pregramotnosti působí mnoho faktorů, které ovlivňují určitým způsobem všechny výše zmíněné oblasti, které dohromady tuto gramotnost tvoří. Těmi zásadními jsou samozřejmě celkové prostředí okolo dítěte, ať už rodinné nebo to školní či i mimoškolní a mimorodinné. A pak jsou to celkové dispozice dítěte, které má dány geneticky. Tato kapitola se ale věnuje tomu, jak na pregramotnost působí literatura samotná, jelikož je to jeden z hlavních faktorů, které tuto oblast ovlivňují. To, s jakou literaturou přijde dítě do kontaktu, jak se k ní bude stavět a mít k ní vztah, ovlivní jeho celkové čtenářství v budoucnu. Působením četby na čtenáře, procesy čtení, vztahem čtenáře k četbě a dalšími vztahy mezi čtenářem a četbou se zabývá disciplína *psychologie čtenáře*. Orientuje se nejen na čtenáře, kteří jsou již čtenářsky gramotní, ale i na předčtenáře. Mimo jiné se tato disciplína zajímá i o účinky četby na čtenáře, jak četba ovlivňuje jeho zvyky, návyky, postoje a také celkovou osobnost. Psychologie čtenáře pak je součástí tzv. *bibliopedagogiky*, což je „speciální pedagogická disciplína, která zkoumá zákonitosti výchovného působení na člověka knihou, vztahy člověka ke knize, jeho přístupy k ní, pracovní procesy s knihou a s člověkem – čtenářem.“ (Homolová, 2009, str. 71). S pojmy psychologie čtenáře a bibliopedagogika je pak spojen další pojem -

biblioterapie. Spadá do oblasti spíše speciálně-pedagogické, jelikož se jedná o terapii pomocí knih, která se používá u nervově nemocných pacientů, ale může pomáhat řešit složitější životní problémy normálních zdravých lidí a je možné ji použít v jakémkoliv věku. (Homolová, 2009).

Kvalita literatury, se kterou je dítě v kontaktu, ovlivňuje jeho celkový postoj k literatuře a dítě získává s touto literaturou zkušenost, která u něj vyvolá i určité představy. Proto je důležité kvalitu literatury nepodceňovat a sledovat ji. Literatura u dítěte má velký vliv v podstatě na všechny oblasti, které spadají do pregramotnosti. Velmi ovlivňuje komunikaci a komunikační dovednosti. Ty se pomocí literatury rozvíjejí hlavně prostřednictvím rozšíření slovní zásoby, kterou může dítě aktivně používat. Při uvážení toho, jaký text je charakteristický pro kýčovitou literaturu (strohý, jednoduchý, nezáživný) je jasné, že v tomto směru tato literatura dítěti nic nepřinese a příliš ho nerozvine. Pouze v případě, jedná-li se o knihu, která naopak obsahuje velké množství přívlastků, může být slovní zásoba dítěte rozvíjena, i když dá se říci, že jenom v oblasti jednoho slovního druhu – přídavných jmen. Dále správná literatura podporuje rozvoj dovednosti plynulého vyjadřování, správné intonace a bezchybné výslovnosti, což ovšem je samozřejmě závislé na samotném předčítači, který literární text předkládá dítěti ve čtené formě. Dítě získává dovednost správně volit slova tak, aby je stále neopakovalo, čili se učí synonyma, antonyma a také slova nadřazená, podřazená a veškeré slovní druhy. Díky literatuře se učí správně řadit slova do vět a věty spojovat do souvětí. (Tomášková, 2015). Všechny tyto dovednosti ovšem může kýčovitá literatura, která má často text z jednoduchých vět a opakují se jen některé slovní druhy, jen těžko rozvinout. Kromě toho literatura rozvíjí a ovlivňuje fantazii dítěte, a to mnohdy velmi významně. Když je dítě knihou či jiným textem zaujato, obvykle si ihned začne celý děj přehrávat ve svých představách a někdy se i vžívá do hlavního hrdiny, hraje si na něj a snaží se mu podobat. „*Od útlého dětství právě předčítání/vyprávění pohádky dětem bývá podnětem k rozvíjení jeho představivosti a fantazie, k vnitřnímu dialogu, k rozmluvě dětí se světem textu pohádky.*“ (Lepilová, 2014, str. 7). Toto tvrzení ovšem neplatí pouze o pohádkách, ale i o všech ostatních textech. Literatura také podněcuje děti ke hře, která je pro ně nejpřirozenější činností a u které děti nejvíce získají a poznají. Měla by ale také u dětí vytvářet realistické představy o světě kolem nás, jeho fungování, měla by dítě reálně seznamovat s během života a jeho překážkami. Od kýčovité knihy toto ale nelze očekávat, jelikož svět a jeho zákonitosti

jsou zde často velmi zkrácené nebo zde nejsou vůbec vysvětleny a děj je často tak jednoduchý, že u dětí nevytváří téměř žádné představy ani v nich nepodněcuje fantazii a chuť ke hře. Je tzv. nudný.

Mimo již zmiňované oblasti pak literatura samozřejmě ovlivňuje myšlení dětí, kdy u nich dochází k myšlenkovým pochodům a procesům, analyzují obsah textu a děj. Rozlišují důležité prvky děje a méně důležité, rozvíjí se u nich logické myšlení a utváří souvislosti. Ovšem pokud je text v kýchovité knize až příliš jednoduchý, tato analýza dětem není umožněna, protože vše v knize je důležité a podstatné. Kromě toho literatura rozvíjí paměť, kdy si dítě uchovává prvky čteného textu, které byly emočně silnější nebo byly častokrát opakovány. To může splňovat i kýchovitá kniha, protože obsahuje mnohdy velmi citově zabarvené části. Dítě si může uchovat v paměti nejenom ony prvky, ale i jejich smysl, což je důležité. S poslechem čtené literatury souvisí i její vliv na sluchové vnímání, kdy dítě procvičuje svou sluchovou analýzu či syntézu, řídí se slyšeným a dokáže ho reprodukovat, převyprávět nebo dokončit. (Casbergue, 2016). K tomu je ale nutné jeho soustředění se na čtený text, čili i tuto oblast literatury a její použití v praxi ovlivňuje a nutno podotknout, že v této oblasti může být účinná i kýchovitá literatura. I když pro udržení pozornosti je samozřejmě nutné, aby děj byl pro děti záživný, což už mnohdy u kýchce neplatí. U zrakového vnímání pak dochází k rozvoji, pokud již má dítě knihu v ruce a učitelka po něm žádá, aby v ní něco vyhledalo, popsalo obrázek, dívalo se na něj, vyprávělo podle něj atd. (Lepilová, 2014). Orientace v knize pak spadá do oblasti orientace v prostoru a čase. Tady opět může posloužit v podstatě i kýchovitá literatura, ale je nutné si uvědomit, že kvalita ilustrací, které by mohlo dítě analyzovat, už není tak vyhovující. Na motoriku má pak literatura vliv spíše jen málo, a to hlavně při jejím použití k nějaké pohybové hře či jiné činnosti související s pohybem. Oblastí, která možná byla doposud opomíjena, je pak oblast estetického vnímání, na kterou má literatura vliv bezesporu. Kresby jsou to hlavní, co dítě na knize zajímá. Čili je velmi nutné dbát o to, aby ilustrace v používané literatuře byly opravdu pro děti přínosné a pozitivně ovlivňovaly jeho estetické cítění a vnímání. Zde jednoznačně nemá kýchovitá literatura své místo, protože velmi často jsou v ní ilustrace, které neodpovídají realitě, jsou přehnaně barevné a mnohdy ztrácejí vztah k textu. Úprava textu pak také hraje roli, ale pro dítě již méně důležitou. V textu ho zajímají především písmena, která již zná. Dotazuje se na ta neznámá a vnímá hlavně jednotlivá slova. To, kde a jak je text na stránce umístěn, dítě příliš neřeší, ale učitelka by měla zase dbát o to, aby byl umístěn a uspořádán vhodně, přehledně a čitelně (tedy ne, že

budou jednotlivé věty rozházeny po stránce a nebude jasné, která na kterou navazuje), protože to dítěti umožní navyknout si na klasický vzhled knih a tradiční způsob četby textu.

Bude-li se dítě setkávat pouze s kýčovitou literaturou, postupně si na ni zvykne a bude mu automaticky připadat jako normální a běžná. Stejně bude ale hodnotit ostatní svět. Bude dávat i v ostatním životě přednost kýčů a nekvalitě. Nutno je ale dodat, že to neznamená, že učitelka nesmí používat při své práci žádné méně kvalitní knihy a texty. Dobrá a kvalitní učitelka dokáže dobře a kvalitně využít i nekvalitní text a literaturu tak, aby dítě obohatila a rozvinula a připravila předčtenáře na budoucí etapu čtenáře. I kýčovitou knihu může učitelka efektivně využít, například při některých činnostech uvedených v kapitole 2.3. Ale stále platí, že kvalitu knihy pro děti je opravdu nutné sledovat, protože všechny výše zmíněné oblasti dokáže bezesporu kvalitní kniha rozvinout a ovlivnit správným způsobem.

3.2 Vliv kýčovité literatury na celkovou osobnost dítěte

Kromě samotné ohraničené oblasti pregramotnosti ale literatura ovlivňuje i osobnost dítěte celkově, pokud s ní samozřejmě přichází do kontaktu. Výše zmíněná psychologie čtenáře se zabývá přímo touto problematikou, protože je jasné, že když dítě vnímá čtený text, zanechává to v něm stopy. Zde hraje kvalita literatury opravdu důležitou roli.

Každé dítě je ke svému okolí a k tomu, co prožívá, jinak vnímavé. (Gebhartová, 2011). Jsou děti, kterým mohou rodiče předčítat několikrát denně, ale u nich to nevyvolá větší nadšení. A pak jsou děti, kterým stačí přečíst jeden zajímavý příběh, a už se ztotožňují s jeho hlavním hrdinou. Dítě se může v hrdinech knihy zhlédnout, mohou se stát jeho velkými vzory a příklady. Bude se snažit podle svého hrdiny i chovat, jednat jako on a oblékat se podle něj. Zkrátka silná kniha může dítě na tolik pohltnout, že to zcela ovlivní jeho osobnost. S tím souvisí, že dítě získává nové názory, postoje, mohou se měnit i jeho hodnoty. Pokud je jeho hrdina dobrým vzorem, může se od něj dítě dozvědět, co je v životě pro člověka důležité, na čem mu má záležet, jak má třeba s lidmi jednat, jak se k nim chovat, co je dobré a co špatné. To jsou věci, které by měla literatura dětem předávat a ukazovat. Z nekvalitních knih, kde nejsou věci pojaty reálně, toho dítě nemůže získat mnoho, anebo si osvojí špatné představy, což si kolikrát rodiče neuvědomují a nevěnují kvalitě knih, které dítěti kupují, větší pozornost. Řídí se tím, jak na ně kniha působí. To tedy obvykle znamená, že je zaujme lákavý titul se zajímavým názvem, což už jaksi nasvědčuje tomu, že kniha je pravděpodobně kýč (viz kapitola 1.1). Ovšem z takové knihy toho pak dítě moc nezíská. Vše končí dobře, děj i postavy jsou naivní. Podobně pak je možné čekat, že bude smýšlet i dítě. Literatura by měla

přispět k tomu, aby mělo reálný pohled na svět, aby bylo připraveno na něj a na život v něm, který je plný překážek, strastí a také neštěstí a smutku. I to by mělo znát, uvědomovat si, že je to součást života, a mělo by zvládnout to přijat a smířit se s tím. V kvalitní literatuře pro děti se sice také neobjevuje příliš mnoho smutných událostí, ovšem jinak je obvykle děj plný překážek, které musí hrdinové překonávat. V kýčovité knize jsou i napínavé situace směšné nebo naopak zase až příliš přeháněné. Jednoduše tedy, pokud rodiče chtějí, aby jejich dítě získalo dobré základy do života a bylo vedeno správným směrem, měli by mu určitě kupovat a případně předčítat kvalitní literaturu, protože to může v tomto směru opravdu velmi pomoci. Nehledě na to, že pokud má člověk celkově kladný vztah ke knihám, obvykle pak i dobře vychází s lidmi. V případě dětí lze namítnout, že příběhy pro ně určené jsou vždy přikreslené a ne příliš reálné, jelikož se děti setkávají nejčastěji s pohádkami. Ale v pohádkách se skrývá ponaučení a nakonec vždy je možné s dítětem diskutovat o tom, co z toho je skutečné a co ne. V kýčovitých knihách ale není ponaučení tak silné a často zde chybí i důležité pasáže, ze kterých má vlastně vyplývat.

Na závěr nelze opomenout vliv literatury na ještě jednu stránku osobnosti dítěte. A sice na počínající nebo již existující poruchy, kterými může trpět. Literatura obvykle kladně působí na osobnost jedince, ale pouze za předpokladu, že bude sama kvalitní a pro onoho jedince vhodná. Pomocí literatury lze docílit určitých zlepšení u dětí trpících nejrůznějšími poruchami, jako jsou poruchy psychického, ale i fyzického rázu. Literatura může pozitivně ovlivnit především psychický stav těchto dětí, ovšem její výběr musí být velice důkladný, aby zapůsobil na tom správném místě a správným způsobem. Knihy a literaturu tedy lze využít k jakýmsi terapeutickým postupům. Taková metoda, kdy je využívána četba literatury se nazývá *biblioterapie* (viz výše kapitola 3.1) a může být využita i v mateřských školách. Postižené dítě se například může ztotožnit s hlavním hrdinou knihy, který trpí stejným postižením, ale přesto zažívá nejrůznější dobrodružství a také řeší stejné problémy, jako dítě samotné. Kromě těchto vlivů pak je nutné uvést i vliv na poruchu, která se u dítěte v předškolním věku již dá předčasně diagnostikovat, ovšem ne ještě jednoznačně, pouze ji lze na základě určitých aspektů předpovědět. Touto poruchou je dyslexie, čili porucha čtenářských dovedností. Tato porucha s literaturou a pregramotností úzce souvisí, jelikož jejím zapříčiněním se dítě obtížně stává čtenářky gramotným a má obvykle se čtením větší či menší potíže. V mateřské škole se tato porucha může předpovědět na základě určitých pozorovaných faktorů u dítěte, jako například chyby při zrakovém vnímání a podobně. Pro děti, které mají předpoklad pro tuto poruchu, má použití literatury při práci velký význam. Hlavní roli v tuto

chvíli hraje především předčítání dítěti. „*Jestliže dítěti čteme vhodnou knihu, seznamuje se s jazykem jako komunikačním prostředkem zábavným způsobem.*“ (Zelinková, 2008, str. 149). Upozornit je nutno především na slovo *vhodnou* knihu, čímž je samozřejmě myšleno knihu kvalitní a pro dítě přínosnou. Celkově při použití knihy jako terapeutického prostředku a pro podporu rozvoje čtenářství u dítěte s předpokládanou dyslexií je nutné se vyvarovat nekvalitním, tedy kýčovitým knihám.

Jak vnímají možný vliv na pregramotnost dítěte samotné učitelky je předmětem zkoumání praktické části práce.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

V praktické části budu dále prezentovat svůj výzkum. Ten jsem zaměřila na učitelky v mateřských školách, protože právě ony hrají důležitou roli v životě předškolních dětí, které mateřskou školu navštěvují. Kromě toho musí zajistit dětem, aby v podstatě vše, s čím přijdou v průběhu jejich pobytu v mateřské škole do kontaktu, jim bylo ku prospěchu a správně je to rozvinulo. To samozřejmě platí i o literatuře, která je dětem nabízena. Učitelky musí vědět, jaké knihy mají zvolit, aby v danou chvíli byly pro děti obohacující. Měly by mít povědomí o tom, jaké dětské knihy a literatura jsou opravdu pro děti vhodné, ale samozřejmě také musí umět knihu správně použít. Svým výzkumem jsem chtěla zjistit, jak učitelky pojmají kých v dětské literatuře a jaké jsou jejich představy o samotném vlivu této literatury na rozvoj pregramotnosti u dětí, případně na jejich osobnost. Kromě hlavního výzkumu prováděného pomocí rozhovorů jsem dělala ještě jedno doplňující šetření, které mi pomohlo dále prohloubit výsledky, jelikož jsem jím chtěla zjistit, jestli učitelky dokáží rozlišit kvalitní knihy od nekvalitních, a zda děti z jejich třídy zvolí z nabízených knih raději kvalitu než kých.

4.1 Hlavní cíl výzkumu

Mnou stanovený hlavní výzkumný cíl zní takto:

Najít a objasnit u učitelek mateřských škol pojetí literárního kých a představu o jeho vlivu na rozvoj pregramotnosti předškolních dětí.

4.2 Dílčí cíle výzkumu

Kromě hlavního cíle jsem si stanovila tyto dva dílčí cíle:

Popsat, jak konkrétně charakterizují učitelky mateřských škol kýchovou literaturu.

Zjistit, jak popisují učitelky mateřských škol vliv literárního kých na pregramotnost předškolních dětí.

4.3 Hlavní výzkumná otázka

Pro svůj výzkum jsem si stanovila tuto hlavní výzkumnou otázku:

Jaké je pojetí literárního kých u učitelek mateřských škol a jakou mají představu o jeho vlivu na rozvoj pregramotnosti předškolních dětí?

Tato výzkumná otázka se vztahuje k hlavnímu cíli výzkumu.

4.4 Dílčí výzkumné otázky

Kromě výše uvedené hlavní výzkumné otázky jsem si stanovila dvě dílčí:

Jak konkrétně charakterizují učitelky mateřských škol klíčovou literaturu?

Jak popisují učitelky mateřských škol vliv literárního klíče na pregramotnost předškolních dětí?

Svým výzkumem se budu snažit najít odpovědi na všechny tyto výzkumné otázky.

5 METODOLOGIE VÝZKUMU

Zvolila jsem si **kvalitativně orientovaný výzkum**. „*Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.*“ (Švaříček, Šedřová, 2007, str. 17)

5.1 Hlavní výzkumná metoda

Jako hlavní výzkumnou metodu jsem použila **polostrukturovaný rozhovor**. „*Vyžaduje oproti strukturovanému náročnější techniku přípravy. Vytváříme si určité schéma, které je pro tazatele závazné. Toto schéma obvykle specifikuje okruhy otázek, na které se budeme účastníků ptát. Obvykle je možné zaměňovat pořadí, v jakém se okruhům věnujeme, a dle potřeby a možností tedy toto pořadí upravujeme, abychom tím maximalizovaly výtěžnost.*“ (Miovský, 2006, str. 159). Stanovila jsem si tedy jednotlivé otázky, na které respondentky odpovídaly, a v případě potřeby jsem se doptávala na další, již předem nepřipravené dotazy.

5.2 Doplnující šetření

Pro doplnění zjištěných informací pomocí rozhovoru jsem si stanovila ještě jedno doplňující šetření. Toto šetření bylo založeno na sledování nejprve učitelek a následně dětí a jeho cílem bylo zjistit, jestli učitelky dokáží rozlišit kvalitní knihy od nekvalitních a zda děti dají raději přednost knize kvalitní nebo kýči.

6 PRŮBĚH VÝZKUMU

6.1 Polostrukturovaný rozhovor

Výzkum jsem prováděla tím způsobem, že jsem nejprve kontaktovala zvolené respondentky s otázkou, zda jsou ochotny mi rozhovory poskytnout. Všechny s rozhovory souhlasily, ale pouze za předpokladu, že zůstanou zcela v anonymitě a nebude nikde figurovat jejich jméno či podpis. Výzkum jsem realizovala od poloviny měsíce ledna do poloviny měsíce února. S respondentkami jsem se vždy předem dohodla na termínu a místě, kde bude rozhovor probíhat. Se všemi respondentkami jsem se vždy sešla přímo v jejich mateřské škole, kdy si na mne udělaly čas během své pracovní doby. Vždy jsme spolu šly někam do klidné místnosti, např. do šatny učitelek apod.

6.1.1 Úvodní fáze

Nejprve jsem respondentce poděkovala, že mi rozhovor poskytne. Poté jsem se zeptala, zda již nějaký rozhovor s někým dělala. Objasnila jsem jí vždy průběh rozhovoru, řekla stručně témata otázek, seznámila jsem ji s tématem mé práce a s cílem výzkumu. Poté, co jsem se zeptala, zda je připravená a můžeme začít, jsme začaly rozhovor.

6.1.2 Hlavní fáze

Respondentkám jsem kladla postupně jednotlivé otázky a dávala jim vždy dostatek prostoru na promyšlení odpovědi. Samotný rozhovor počátkem položení první otázky trval okolo 15 až 20 minut, protože na některé otázky si respondentky dlouho promýšlely odpověď. Když se jim nedařilo najít správná slova nebo byla jejich odpověď stručná a nejasná, dávala jsem jim ještě doplňující otázky. Na jejich žádost jsem si odpovědi zaznamenávala písemně, jelikož jim bylo nahrávání na diktafon nepříjemné, znervózňovalo je to a měly pocit, že musí odpovídat rychle a své odpovědi si tak nepromýšlely. To také prodloužilo dobu trvání rozhovoru. Tato fáze skončila jejich odpovědí na mou poslední otázku.

6.1.3 Závěrečná fáze

Po ukončení rozhovoru jsem se respondentek zeptala, jaké to bylo, jak se cítily a zda jim přišly otázky náročné. Následně jsme si obvykle ještě chvíli povídaly na téma rozhovoru, případně dětské literatury a nakonec jsem jim poděkovala a slíbila zaslání přepisu rozhovoru a oznámení výsledku výzkumu. Pak jsme se přesunuly do její třídy, kde výzkum pokračoval dalším šetřením.

6.2 Doplnující šetření

6.2.1 Příprava

Pro toto šetření jsem si nejprve zvolila knihy. Jako kvalitní jsem zvolila tyto knihy: Jan Karafiát – Broučci (1968), Bohumil Říha – O letadélku Káněti (1974) a Zdeněk Miler – Jak krtek uzdravil myšku (1993). Volba těchto knih se odvíjela od skutečnosti, že jsou to knihy tradičně již řazené do kategorie kvalitních knih pro děti a autory těchto knih mám uvedeny i v příkladech kvalitní literatury v kapitole 1.2.1. Já osobně pak tyto knihy určitě za kvalitní považuji a sama je při práci používám.

Jako nekvalitní jsem potom zvolila tyto knihy: Olga Smutková – Kouzelné vánoční sánky, Janet Brownová – Tři malá prasátka (1999) a Marie-José Maury – Heidi a její kamarádi. Čerpala jsem hlavně z příkladů kýčovitých knih uváděných v kapitole 1.2.2 a po prozkoumání knih jsem dospěla k závěru, že odpovídají popisu kýče, jak uvádím v kapitole 1.1 a mohou tak být zařazeny jako kýčovité knihy.

Pro zaznamenávání sledovaných událostí jsem si vytvořila i záznamové archy – jeden pro sledování učitelek a druhý pro sledování dětí. Ukázka archů viz příloha P3 a P4.

6.2.2 Úvodní fáze

Učitelky:

Po rozhovoru jsem učitelku vždy požádala, zda by byla ochotná se účastnit ještě doplňujícího šetření, které pro ni nebude náročné. Popsala jsem jí, co od ní očekávám a opět ji seznámila s účelem tohoto šetření a jeho cílem.

Děti:

Nejprve jsem sledovala děti ve třídě a vybírala si takové, které se zrovna nevěnovaly žádné konkrétní činnosti, od které bych je musela odvést. Poté jsem dítě oslovila, zeptala se ho na jméno a věk a poprosila ho, zda by se se mnou šlo podívat k jednomu stolečku na knížky, které tam mám (byly již předem připraveny). Všechny oslovené děti souhlasily.

6.2.3 Hlavní fáze

Učitelky:

Obvykle jsme se s učitelkou posadily někde ke stolku, kde zrovna nebyly děti. Položila jsem před ni knihy poskládané na jednu hromádku. Poprosila jsem učitelku, aby se na ně podívala,

prohlédla si je a pak je zkusila roztřídit podle toho, které si myslí, že jsou kvalitní a které kýčovitě. Učitelky úkol provedly, některé se zamyslením, jiné bez váhání.

Děti:

U stolečku, kde byly rozloženy knihy, jsem dítě pobídla, aby se na ně podívalo a vybralo si, která kniha se mu asi nejvíce líbí. Sledovala jsem jednání dítěte. Některé děti se zamyslely a knihy prohlédaly nejprve očima, jiné sáhly, ještě než jsem dokončila větu. Po zvolení první knihy jsem každé dítě vyzvala, že si může vybrat ještě jednu. Opět jsem sledovala volbu dítěte.

6.2.4 Závěrečná fáze

Učitelky:

Poté, co učitelky dokončily třídění knih, jsem si provedla záznam o tomto šetření, učitelce jsem poděkovala a oznámila jí, že je to již vše a že ji informuji o tom, jak dopadl můj výzkum.

Děti:

Dětem jsem poté, co si vybraly knihu, poděkovala a nechala jim prostor, aby si knihy prohlédly. Požádala jsem je vždy, aby mi je potom přinesly opět zpátky na stůl. V případě, že dítě mělo knihu příliš dlouho nebo ji zapomnělo vrátit, jsem si pro knihu přišla sama. Provedla jsem si záznam šetření a výzkum ukončila.

7 VÝZKUMNÝ VZOREK

7.1 Výzkumný vzorek pro polostrukturovaný rozhovor

Pro svou hlavní výzkumnou metodu, čili polostrukturované rozhovory, jsem oslovila celkem 10 učitelek z 6 mateřských škol. Jednalo se o mé současné a bývalé kolegyně a také současné či bývalé spolužačky ze studií. Zvolila jsem si je, protože jsem je dobře znala a dalo se očekávat, že budou ochotné mi rozhovor poskytnout. Učitelky byly ve věkovém složení od 26 do 63 let a měly různou délku praxe. Šest z nich má vysokoškolské vzdělání (5x titul Bc. a 1x Mgr.) a čtyři mají středoškolské. Oslovila jsem je prostřednictvím e-mailu či telefonicky, kdy jsme se vždy dohodly na osobním setkání pro uskutečnění rozhovoru. Všechny si ovšem přály zůstat v anonymitě, čili je ve svých záznamech rozhovorů uvádím pod čísly od 1 do 10. Celkem jsem tedy s učitelkami realizovala 10 rozhovorů.

7.2 Výzkumný vzorek pro doplňující šetření

Pro doplňující šetření jsem opět zvolila již zmíněných deset učitelek, kterým jsem předložila vybrané knihy a sledovala, jak je rozdělí – zda správně roztrídí knihy kvalitní a nekvalitní. Dohromady jsem tedy sledovala 10 učitelek.

Druhým vzorkem pak byly děti. Z třídy každé učitelky, se kterou jsem také realizovala výzkum, jsem vždy oslovila 3 děti různého pohlaví a věku. Ve výsledku jsem tedy sledovala 21 dětí z celkem 7 tříd (některé respondentky byly ze stejné třídy stejné MŠ, čili jsem za obě vybrala z jejich třídy pouze 3 děti).

8 STRUKTURA ROZHOVORU

Stanovila jsem si pro své rozhovory celkem 10 otázek. Témata otázek jsem volila tak, aby korespondovala s mým hlavním výzkumným cílem. Tyto otázky jsem kladla respondentkám postupně, přičemž jsem si písemně do připraveného archu zaznamenávala jejich odpovědi. V případě, že některá respondentka potřebovala s odpovědí pomoci nebo byla její odpověď pro mne nedostatečná, jsem jí kladla ještě doplňující otázky, které jsem již ale neměla předem připraveny.

8.1 Otázky k rozhovoru

- 1. Co se Vám vybaví, když se řekne pojem kýč?*
- 2. Pokud bychom se zaměřili na literaturu pro děti, jak byste popsala kýč zde?*
- 3. Můžete mi uvést konkrétní příklady literatury pro děti, která je podle Vašeho názoru kýčovitá?*
- 4. Odkud nejraději čerpáte literaturu ke své práci s dětmi (knihovna MŠ, z domácí knihovny, z městské knihovny, z internetu...) a proč?*
- 5. Mohla byste jmenovat příklady literatury, kterou často a ráda používáte při práci s dětmi?*
- 6. Jak často asi využíváte literaturu při své práci s dětmi?*
- 7. Dostáváme se k pojmu pregramotnost. Jak podle Vás ovlivňuje kýčovitá literatura rozvoj této gramotnosti u dětí?*
- 8. Které jsou podle Vás ty nejhlavnější faktory ovlivňující rozvoj pregramotnosti u dětí?*
- 9. Jak například pregramotnost u dětí rozvíjíte Vy?*
- 10. Myslíte si, že je literatura důležitá pro celkový rozvoj osobnosti dítěte?*

9 VYHODNOCENÍ ZÍSKANÝCH DAT

9.1 Vyhodnocení polostrukturovaných rozhovorů

9.1.1 Otevřené kódování

Pro vyhodnocení údajů získaných při rozhovorech jsem použila metodu otevřeného kódování, což jsou „operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem. Při otevřeném kódování je text jako sekvence rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména a s takto nově pojmenovanými (označenými) fragmenty textu potom výzkumník dále pracuje. (Švaříček, Šedřová, 2007, str. 211). Podle Hendla „výzkumník provádí otevřené kódování prvním průchodem daty. Lokalizuje při tom témata v textu a přiřazuje jim označení. Pomalu čte terénní poznámky a přepisy rozhovorů a všímá si kritických míst. Otevřené kódování odhaluje v datech určitá témata.“ (Hendl, 2008, str. 247). Jedná se o techniku tzv. zakotvené teorie. Všechny rozhovory jsem si přepsala a rozdělila do úseků, které byly tvořeny vždy textem odpovědi na jednotlivé otázky. V těchto odpovědích respondentek jsem hledala souvislosti a podobnosti a označovala je kódy. Čili úseky odpovědí, které měly stejné či podobné téma nebo smysl, jsem označila stejným kódem. V každém dalším rozhovoru jsem poté hledala již nalezené kódy z předchozích rozhovorů, pouze výjimečně jsem v nich našla nový kód. Pokud se mi některý z kódů objevil pouze jednou, snažila jsem se ho zařadit do jiného kódu, kterému byl nejbližší, a tím tento kód zanikl a stal se součástí jiného. Podobně jsem tak seskupovala kódy, které měly velmi podobné znění nebo obsah. Z těch jsem obvykle nakonec vytvořila jeden kód a vybrala pro něj ten příznačnější název. Každému kódu jsem zároveň přidělila barvu a barevně jsem je pak odlišovala i v textu samotných přepisů, čili je tak v textu jasné, která jeho část představuje který kód (viz příloha P1). Jednotlivé kódy (jejich seznam viz příloha P2) jsem následně seskupila podle jejich tématu a vzájemných vztahů do celkem 5 níže charakterizovaných kategorií, čili jsem provedla kategorizaci kódů. Kódy, které obsahově spadaly do více kategorií, jsem zařadila do všech.

9.2 Vyhodnocení doplňkového šetření

Vyhodnotila jsem nejprve šetření učitelek a následně šetření dětí. Aby bylo šetření a jeho výsledky přehledné, dala jsem je do tří tabulek, které uvádím dále ve výsledcích výzkumu.

10 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Otevřeným kódováním jsem získala množství kódů, které jsem následně shromáždila do následujících 5 kategorií, jež dále charakterizují.

10.1 Kategorie

10.1.1 Nekvalitní literatura

V odpovědích respondentek více méně panovala shoda v tom, že kýč a kýčovitá literatura je vlastně něco, co nemá žádnou uměleckou hodnotu, co je tedy nehodnotné a laciné, nevkusné nebo přehnané. Kýčovité knihy tedy charakterizují nejčastěji zápornými vlastnostmi, ovšem téměř každá respondentka používá jiné charakteristiky, pouze občas se některé slovo opakuje. Učitelky popisují, že tyto knihy jsou nudné a svět v nich je představován a ztvárňován nereálně a zkresleně. Vidí to jako něco, co je pro děti nevyhovující a co jim nepřinese nic užitečného. Pouze jedna respondentka viděla na kýči a kýčovité literatuře jedno pozitivum, že by mohl u dětí podněcovat fantazii. Podle respondentek mají kýčovité dětské knihy křiklavé, vtíravé a roztomilé ilustrace. U těch je kýčovitost dle nich nejvíce viditelná. Text je údajně strohý, stejně tak děj knihy, který je často popisován, jako jednoduchý a nevhodně kombinovaný z různých příběhů. Co už učitelky nebyly tak schopné zcela říci, byly příklady konkrétních kýčovitých knih. Zde se objevily dva typy učitelek. Prvním typem byly ty, které znaly konkrétní příklad knihy a sdělily i její název. Druhým byly ty, které nedokázaly sdělit konkrétní knihu, protože si žádný název nevybavily, ale řekly alespoň témata nebo obsahy knih, které jsou podle nich nejčastěji kýčovitě zpracované, např. jedna respondentka viděla jako nejčastěji kýčovitě zpracované pohádky. Po prozkoumání konkrétních knih uváděných učitelkami mohu potvrdit, že se opravdu řadí ke kýči. Mají kýčovité pestrobarevné obrázky nebo velmi jednoduchý a nezáživný text i děj.

Příklady odpovědí respondentek:

U2.: *Mně se například jeví kýčovitě hlavně věci, které jsou přezdobené, nepřírozeně barevné a mají křiklavé a neonově zářivé barvy.*

U7.: *...se podbízí čtenáři. Přitom její obsah je nekvalitní a podřadný. Děj je jednoduchý a text strohý. A obrázky v dětských knížkách jsou strašně křiklavé a bijí do očí.*

10.1.2 Knihy máme rády

Kromě toho, že učitelky sdělovaly své vědomosti o kýčovité literatuře, mne zajímalo, jak často s knihami vlastně pracují, protože na základě toho bych si mohla udělat představu, jak na tom pravděpodobně tedy celkově se znalostmi o kvalitě literatury mohou být. Předpokládala jsem, že pokud učitelka bude s knihami pracovat často, bude se již v problematice jejich kvality orientovat a dokáže již posoudit, co se pro děti skutečně hodí a co ne. Učitelky odpovídaly, že s knihami pracují denně, některé i vícekrát. Jejich vystupování bylo většinou sebevědomé a vyvolávalo dojem, že se tedy v knihách všechny dobře orientují. Sdělovaly, že knihy používají nejčastěji při čtení dětem před odpoledním odpočinkem a potom minimálně jednu knihu mají ke každému tématu. Knihy ke své práci učitelky čerpaly nejčastěji dohromady ze tří zdrojů. Z knihovny jejich mateřské školy, z domu nebo z městské knihovny. Každá vždy z jednoho, ze kterého měla pocit, že má dostatek opravdu kvalitních knih. Tato informace mne zajímala, jelikož učitelky tvrdily, že vyhledávají kvalitní literaturu. Proto jsem chtěla vědět i odkud. Který zdroj je podle nich nejkvalitnější. Vzhledem k tomu, že tedy každá učitelka tvrdila, že s knihami pracuje denně a vybírá si je ze zdroje, ze kterého má údajně dostatek kvalitní literatury, jsem chtěla uvést i příklady jimi oblíbených a nejčastěji užívaných knih. Některé učitelky opravdu vyjmenovaly velké množství literatury, které na základě mého pozdějšího posouzení opravdu může být řazena do kvalitní. Ovšem byly i takové učitelky, které jmenovaly pouze jednu nebo dvě knihy, zkrátka menší množství a dále už nevěděly. V tomto případě jsem začala mít podezření, že učitelka se v problematice kýčovité literatury a rozvoje pregramotnosti až tak do hloubky neorientuje. Učitelky se ale shodovaly převážně v tom, že jako příklady používané literatury jmenovaly nejčastěji knihy od známých českých autorů, pouze některé uvedly jednu či dvě knihy od autorů zahraničních.

Příklady odpovědí respondentek:

U2.: ...*E. Petišky, J. Lady, O. Hejné, D. Mrázkové, O. Sekory, K. Sojkové, V. Čtvrťka, M. Černíka, knižně vydané pohádky a příběhy českých autorů z večerníčků, knížky o krtkovi, dětské encyklopedie, tematická leporela a další. O pejskovi a kočičce, Kocourek Modroočko, Pohádky před spaním, Pohádky pro nejmenší, O letadélku Káněti...*

U4.: ...*Pohádkový dědeček, Birlibán, Anička malířka atd. Jiří Kahoun – Pískací kornoutek, Chumelení. Dále třeba od Josefa Koláře, Josefa Čapka, Václava Čtvrťka, Bohumila Říthy, Františka Nepila, Ljuby Štíplové, Františka Hrubína, Markéty Zinnerové...*

10.1.3 Negativní vliv kýčovité literatury na pregramotnost

Vzhledem k tomu, že učitelky popisovaly kýč v dětské literatuře, jako nekvalitní pojetí knih, které nabízejí nereálné podání světa, shledaly učitelky i vliv tohoto kýče na pregramotnost dětí jako negativní a špatný. Často zdůrazňovaly, že u dětí nevytváří reálné představy, nepodporuje tvořivost, fantazii, hru. Že nerozvíjí dětem slovní zásobu a nepodporuje komunikaci. Ilustrace dítěti potlačují kvalitní estetické cítění a podobně. Ovšem je možné rozdělit učitelky na dva typy. Prvním jsou ty, které si myslí, že kýčovitá literatura má na rozvoj pregramotnosti u dětí nekvalitní vliv. Druhým typem jsou ty, které si myslí, že kýč není až tak důležitý a v podstatě tuto gramotnost u dětí neovlivňuje nijak výrazně, ovšem pouze tehdy, pokud se i s kýčem kvalitně pracuje a pokud není dětem předkládán neustále. Ale žádná učitelka si neuvědomila fakt, že pregramotnost jako taková se rozvíjí mnoha způsoby a za pomoci velmi široké škály činností, při kterých ale nemusí vůbec být knihy využívány. Takže i kdyby byly knihy kýčovité, v tomto případě by určitě nemohly nijak ovlivnit rozvoj celé pregramotnosti u dětí. Co si ale uvědomovaly, bylo, že kromě literatury působí na rozvoj pregramotnosti dítěte i jiné faktory. Především je to vliv rodiny a jejího přístupu. Dále se respondentky často shodují i na vlivu médií. Některé z nich ještě uvádějí případné predispozice a možnosti dítěte a jeho zájmy a charakter. Takže si učitelky jsou vědomy, že jenom samotný kýč tedy rozvoj pregramotnosti ovlivnit nemůže, a i kdyby byly používány jenom a výlučně kýčovité knihy, na pregramotnost by to nemuselo nijak výrazně působit, pokud by ostatní vlivy byly silnější.

Příklady odpovědí respondentek:

U3.: Určitě nekvalitně, protože nabízí nereálné zobrazení světa, nepravdivé obrázky (nelíbí se mi, jak v jsou v takových knihách zobrazována hlavně zvířátka – modrý pes apod.), pro kluky je vše modré a tmavé a pro holky zase růžové.

U7.: ... kýč není kvalitní, tak asi tuto gramotnost nijak extra nerozvíjí, a pokud ano, tak asi ne příliš kvalitně. Asi těžko rozvine dítěti třeba slovní zásobu a myslím si, že ani nějaké extra kvalitní představy to v dětech nevyvolává.

10.1.4 Děláme velké množství činností

Když učitelky tvrdily, že kýčovitá literatura působí negativně na pregramotnost dětí, zeptala jsem se, jak tedy se vůbec ta pregramotnost u dětí rozvíjí. Jak ony samotné ji rozvíjí. Učitelky začaly obvykle popisovat nejrůznější činnosti. Některé jmenovaly konkrétní hry a činnosti,

sdělovaly i přímo názvy a popisovaly pravidla a způsoby her. Jiné jen obecně zmiňovaly charakter a zaměření činností. Například většina učitelek neopomněla především rozvoj smyslového vnímání a také motoriky. Jmenovaly činnosti komunikační, na rozvoj slovní zásoby, na rozvoj a trénink paměti, pozornosti a podobně. Celkově se učitelky lišily v konkrétnosti a také v rozsahu svých výpovědí, ale činnosti, které popisovaly, se více méně shodovaly.

Příklady odpovědí respondentek:

U2.: ... *rytmizace říkadel, názvů literárních hrdinů; pohádkové hádanky; sluchové hry Na princeznu... rozpočítadla; přednes veršů, písniček; hudební hádanky; dramatizace pohádek – modulace hlasu; urč. zvuků třeba na ulici, v přírodě... Hry pexeso, domino, Dobble; puzzle, Ubongo; Logico, Mini Luk; skládání obrázkových kostek; různé vkládačky; sestavování dějové posloupnosti pohádky – příběhu... vystřihovánky, stříhání podle předlohy; zdravotní cvičení, pohybová improvizace zvířat, písni a říkadel; a další.*

U7.: ... *děláme denně s předškoláky i ostatními dětmi nějakou tu individuálku, kde si děti rozvíjí zrakové vnímání, grafomotoriku, prostorovou orientaci, učí se opaky, slova nadřazená atd. Také rozvíjíme komunikaci v komunikačních kruzích, necháváme děti vyprávět příběhy nebo popisovat obrázky a podobně. Je toho hodně a v podstatě se to rozvíjí denně a neustále.*

10.1.5 Literatura má vliv na osobnost

Mimo to, že tedy se učitelky shodovaly, že literatura ovlivňuje pregramotnost dětí a kýčovitá velmi negativně, uváděly také, že má ale vliv i celkově na osobnost dětí. Došlo k jednoznačné shodě všech respondentek v tom, že literatura má vliv na osobnost dítěte. Popisy tohoto vlivu se poté již mírně liší. Některé respondentky tam zahrnují i oblasti hodně konkrétní, jiné jen obecně vymezují oblast chování, postojů, hodnot a podobně. V každém případě literatura může dítě ovlivnit pozitivně, ale i negativně. Ten negativní vliv je opět připisován hlavně kýči. Celkové ovlivnění dítěte knihou a literaturou obecně je ale podle učitelek závislé na tom, zda s ní vůbec dítě přijde do kontaktu a také na tom, jak moc je dítě samotné vnímavé a citlivé.

Příklady odpovědí respondentek:

U7.: *Určitě ano, protože pokud dítě přijde do kontaktu s literaturou, tak si z ní může odnést mnoho dobrých, ale bohužel i špatných věcí. Může to dítěti pohled na svět osvětlit, nebo*

naopak v něm vytvořit mylné představy o světě a to může život dítěte určitě ovlivnit. Také se v knihách pro děti velice často vyskytuje ponaučení, vzory různého chování a jednání, takže z toho si dítě určitě může něco odnést do života.

U9.: Díky knihám si dítě může osvojit různé vzorce chování, může se díky nim lépe orientovat ve vztazích mezilidských, ale také v celém fungování světa. Dítě se může ztotožnit s hlavním hrdinou a opakovat po něm. Může to dítě ovlivnit pozitivně i negativně. Je to ale závislé na samotném dítěti a jeho citlivosti a prožívání.

10.2 Typologie učitelek

Po vyhodnocení rozhovorů jsem kromě toho, že jsou si vzájemně podobné a učitelky se ve výpovědích poměrně shodují, zjistila ještě další zajímavou věc. A sice, že učitelky se lišily především v rozsahu a také kvalitě odpovědí, což mne vedlo k domnění, že některé z nich nemají o dané oblasti tak hluboké povědomí, jak předstírají. Pokud bych měla učitelky podle vyhodnocených dat rozdělit do nějakých kategorií, pak bych je rozdělila jednak podle obsahu jejich odpovědí, ale spolu s tím také podle jejich rozsahu a celkové výřečnosti. Tedy rozdělila bych to na učitelky, které byly stručné a jejich odpovědi působily dojmem, že toho učitelka o dané oblasti mnoho neví a příliš se o ni nezajímá. Ty bych označila jako učitelky Neinformované (sem bych zařadila U3, U5 a U6). U těchto učitelek pak se objevuje charakteristika kýče sice odpovídající (tedy kýč popisují, jako něco nekvalitního), ale pouze jednoduchá v rámci několika slov. Stejně tak příklady knih, které uvedly, nebyly rozsáhlé. Sdělily jednu či dvě knihy a bylo vidět, že na další si již nevzpomenou. I u příkladů činností bylo pozorovatelné, že si nejsou zcela jisté, jaké činnosti by měly dále uvádět. Jejich odpovědi byly často ne moc kvalitní a málo vypovídající. Druhým typem jsou učitelky, které sice byly stručné, ale obsah a charakter jejich odpovědí říká, že jsou o této oblasti dobře informovány, pouze nemají potřebu je dopodrobna rozebírat (sem bych pak zařadila U1, U7, U8 a U9). Tyto paní učitelky také uváděly stručné odpovědi pomocí několika slov, ale jejich vyjádření bylo přesné a smysluplné, kýč také charakterizovaly přijatelně, především bylo pozorovatelné, že jejich vědomosti jdou do hloubky a pokud by bylo potřeba, zvládnou o dané problematice hovořit dlouho, ale jednoduše u rozhovoru jakoby nechtěly zdržovat, se snažily mluvit stručně a jasně. Jejich odpovědi byly stručné, ale vyznačovaly se dobrou kvalitou. To jsou učitelky Informované ale stručné. A třetím typem jsou učitelky, jejichž odpovědi jsou rozsáhlé a říkají, že toho učitelka o této problematice ví opravdu mnoho. Kýč charakterizovaly jasně a přesně, vyjmenovaly širokou škálu opravdu kvalitních knih, které používají a

také měly velký přehled o tom, jakými činnostmi se pregramotnost rozvíjí. Zkrátka jejich odpovědi byly kvalitní. To jsou tedy učitelky Informované (do této skupiny bych pak zařadila U2, U4 a U10). Tento výsledek, který jsem získala především svým dojmem z výpovědí učitelek a jejich celkovým působením při rozhovoru, bych chtěla ještě doplnit vyhodnocením doplňkového šetření. To mi toto rozdělení učitelek buďto potvrdí, anebo vyvrátí.

10.3 Výsledky doplňkového šetření

Výsledky sledování učitelek jsem shrnula do následující tabulky:

Tabulka č. 1 – výsledky šetření učitelek

Učitelka	Výsledek šetření
<i>U1</i>	Rozdělila knihy správně
<i>U2</i>	Rozdělila knihy správně
<i>U3</i>	Do kvalitních knih zařadila i jednu nekvalitní, ostatní měla správně
<i>U4</i>	Rozdělila vše správně
<i>U5</i>	Do kvalitních knih zařadila i jednu nekvalitní, ostatní měla správně
<i>U6</i>	Zaměnila knihy – do kvalitních dala jednu nekvalitní a do nekvalitních zařadila jednu kvalitní, ostatní měla správně
<i>U7</i>	Rozdělila vše správně
<i>U8</i>	Do kvalitních knih zařadila i jednu nekvalitní, ostatní měla správně
<i>U9</i>	Rozdělila vše správně
<i>U10</i>	Do kvalitních knih zařadila i jednu nekvalitní, ostatní měla správně

V této tabulce můžeme vidět, že učitelky U1, U7 a U8 roztřídily knihy správným způsobem, což potvrzuje jejich zařazení do skupiny Informované ale stručné, tedy učitelek, u kterých jsem předpokládala, že mají o dané problematice přehled, pouze byly u rozhovoru stručnější. Stejně tak učitelky U2 a U4 roztřídily knihy správně, čímž se potvrdil můj předpoklad, že mají o tomto tématu přehled a jsou tak správně zařazeny do typu Informované. Učitelky U3, U5 a U6 neroztřídily knihy zcela správně, ale dopustily se určité chyby. Tím lze potvrdit jejich zařazení do typu Neinformované, kterým jsou učitelky, co se v dané problematice příliš neorientují. U učitelek U8 a U10 ovšem můj předpoklad výsledkem šetření potvrzen nebyl, protože se dopustily chyby při třídění knihy. Učitelka U8 byla mnou zařazena do typu Informované ale stručné, protože z jejich odpovědí byla znát určitá orientace v tomto tématu, mínila jsem, že byla pouze stručná. Podobně pak mne překvapila učitelka U10, kterou jsem zařadila do typu Informované, protože její odpovědi působily profesionálně a byly i poměrně rozsáhlé. I tato učitelka udělala při třídění chybu.

Když shrnu výsledky šetření učitelek, tak můžu říci, že mi potvrdily můj úsudek celkem u 8 učitelek z 10. Zcela správně pak knihy roztřídilo pouze 5 učitelek.

Ovšem je nutné nezapomínat na to, že vnímání kýče je zcela subjektivní a to, co vidí jako kýč jiní, nevidí už kýčovité ostatní. Když učitelky zařadily knihu, kterou já jsem stanovila jako nekvalitní, do kvalitních knih, bylo to tak proto, jelikož se jim nezdála být tak špatná a nepřipadal jim až tak moc kýčovité. Nedá se říci, že by některá učitelka při třídění knih dlouho váhala. Čili si učitelky byly asi jisté tím, že knihy třídí správně. Jediná, kdo řekla, že si není jistá, byla učitelka U10. Ta po ukončení třídění knih chtěla znát svůj výsledek. Když jsem jí oznámila, že má jednu knihu zařazenou špatně, přiznala, že nad touto knihou váhala a uznala, že je opravdu spíše kýčovitá. Čili dá se říci, že tím učitelka nakonec potvrdila své zařazení do typu Informované.

Co se týká šetření dětí tak, i zde jsem zvolila pro přehlednost tabulku. Výsledky jsou následovné:

Tabulka č. 2 – výsledky šetření dětí

Výsledky šetření dětí				
<i>Kvalita a pořadí zvolených knih</i>	<i>Obě knihy kvalitní</i>	<i>1. kniha kvalitní 2. nekvalitní</i>	<i>1. kniha nekvalitní 2. kvalitní</i>	<i>Obě knihy nekvalitní</i>
<i>Pořadí dítěte u dané učitelky</i>	1. dítě U8	1. a 2. dítě U1 1. dítě U2 2. dítě U3 a U4 1. a 2. dítě U5 a U6 2. dítě U9 a U10	3. dítě U1 2. dítě U2 1. a 3. dítě U3 a U4 1. a 3. dítě U7 2. dítě U8 3. dítě U9 a U10	3. dítě U2 3. dítě U5 a U6 2. dítě U7 3. dítě U8 1. dítě U9 a U10
Celkem dětí	1	7	8	5

U této tabulky je vidět, že nejvíce dětí sáhlo nejprve po knize nekvalitní, potom až po kvalitní. Na druhém místě pak byly děti, které daly nejprve přednost knize kvalitní a poté až nekvalitní a na třetím místě byly děti, které zvolily obě knihy nekvalitní. A pouze jedno dítě zvolilo obě knihy kvalitní. Aby bylo dobře viditelné, zda tyto výsledky nějak potvrzují či vyvracejí výsledky předchozího zkoumání (rozhovorů i sledování), vytvořila jsem opět přehlednou tabulku:

Tabulka č. 3 – potvrzení zařazení učitelek na základě výsledků šetření dětí

Učitelka	Zařazení do typu	Potvrzení zařazení učitelky na základě výsledků dětí
U1	Informované ale stručné	Zařazení potvrzuje
U2	Informované	Zařazení nepotvrzuje.
U3	Neinformované	Zařazení nepotvrzuje.
U4	Informované	Zařazení nepotvrzuje.
U5	Neinformované	Zařazení nepotvrzuje.
U6	Neinformované	Zařazení nepotvrzuje.
U7	Informované ale stručné	Zařazení nepotvrzuje.
U8	Informované ale stručné	Zařazení nepotvrzuje.
U9	Informované ale stručné	Zařazení nepotvrzuje.
U10	Informované	Zařazení nepotvrzuje.

Celkem tedy výsledky šetření dětí potvrdily pouze jedno zařazení učitelky, zbytek však nepotvrdily.

Můžu tak říci, že šetření dětí a jeho výsledky se příliš neshodovalo s šetřením učitelek a s výsledky rozhovorů. Nemyslím si ale, že by to mělo mít nějaký větší význam. Děti jsou ovlivňovány svými pocity a vyberou si tak to, co se jim zdá více zajímavé. Je jasné, že větší dojem na děti udělá spíše kniha kýčovitá, než kvalitní, protože právě kýč má za úkol zaujmout svým lákavým titulem. Nemůžeme tak tvrdit, že výsledky šetření dětí vyplývají z toho, že učitelka vlastně při práci s dětmi nepoužívá kvalitní literaturu a děti tak více tíhnou ke kýči. Osobně se při celkovém vyhodnocení a interpretaci výsledků nebudu k těmto výsledkům příliš obracet. Všimla jsem si totiž, že mnohdy si určité knihy vybíraly děti podle pohlaví, kdy dívky si často vybraly knihu Heidi a její kamarádi, jelikož je na její obálce dívka s pejsky, chlápci zas nejčastěji sáhli po knize: Jak krtek uzdravil myšku. Také menší děti sahaly více po kýči (Vánoční sánky nebo Tři malá prasátka), než starší, ale opět zde hrálo roli i pohlaví. Takže tyto výsledky nebyly dle mého názoru ovlivněny prací učitelky, ale individuálními pocity dětí z daných knih. Nebudu tedy tyto výsledky považovat za adekvátní a průkazné a nezahrnu je více do svých závěrů.

11 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ A SHRNUÍ VÝZKUMU

11.1 Interpretace výsledků polostrukturovaného rozhovoru

Ve výsledku se učitelky dotkly 5 hlavních velkých oblastí, kterými jsou jednotlivé kategorie. Jsou to: Nekvalitní literatura, Knihy máme rády, Negativní vliv kýčovité literatury na pregramotnost, Děláme velké množství činností a Literatura má vliv na osobnost.

První kategorie popisuje vnímání učitelek kýče v dětské literatuře, kdy ho vidí, jako nekvalitní knihy, bez hodnoty, laciné, podřadné, překombinované a podobně. Při porovnání s popisem kýče v díle Tomáše Kulky (2000) v kapitole 1., mohou tyto charakteristiky opravdu odpovídat kýči. Podle Oldřicha Sirovátky (1990) a Miroslavy Genčiové (1984) pak kýč v literatuře charakterizuje stručný a jasný děj i text a přehnaně barevné a vtíravé ilustrace (viz kapitola 1.1). Při pohledu na výpovědi učitelek je i zde pozorovatelná shoda. Takže lze říci, že učitelky mají povědomí o tom, co je to kýč a literární kýč a jak je lze rozpoznat. Toto zjištění poté může dokládat následující kategorie Knihy máme rády. Učitelky pracují s knihami údajně denně, takže mají dojem, že se v jejich kvalitě vyznají a volí si proto i takový zdroj, kde je dostatek kvalitních knih pro jejich práci. Aby to dokázaly, uvedly každá příklady knih, které rády a často používají. Objevilo se zde velké množství literatury, kterou na základě porovnání s uznávanými díly uvedenými v knihách Otakara Chaloupky (1985), Jaroslava Tomana (2000) nebo Olgy Kubeczkové (2013) lze opravdu řadit mezi knihy vhodné pro děti a kvalitně zpracované. Literatura souvisí pak převážně s rozvojem pregramotnosti dětí. Učitelky sice zvládají rozlišit kvalitní a nekvalitní knihy, ovšem mají povědomí o tom, jak mohou ty kýčovité ovlivnit pregramotnost dětí a zda ji vůbec ovlivňují? Na to odpovídá kategorie Negativní vliv kýčovité literatury na pregramotnost. Z toho důvodu, že kýčovité knihy jsou nekvalitní, mají tedy i nekvalitní vliv na rozvoj pregramotnosti dětí. Takto to vnímají učitelky. Uváděly, že kýčovitá literatura nerozvíjí komunikační dovednosti, slovní zásobu, nevytváří reálné představy a nepodporuje fantazii. Po srovnání s údaji v kapitole 3.1 se dá konstatovat, že učitelky si v podstatě uvědomují, jak může kýčovitá literatura ovlivnit pregramotnost dítěte, ovšem žádná si neuvědomila, že tento vliv může literatura mít pouze tehdy, bude-li jí dítě opravdu intenzivně vystavováno. Kategorie Děláme velké množství činností poté na to navazuje a dokládá, že učitelky vědí, jakými činnostmi se pregramotnost rozvíjí a samy prezentovaly velké množství aktivit, které se více méně shodují i s těmi, jaké ve svých knihách uvádí např. i Iva Tomášková (2015), Květuše Lepilová (2014) nebo Renée Casbergue (2016), a které jsou popisovány a uváděny v kapitolách 2.2 a 2.3. Souvisí s tím i

fakt, že kromě literatury na rozvoj pregramotnosti působí i celá řada dalších faktorů. To si učitelky také uvědomovaly a tyto faktory zvládaly i jmenovat. Významným faktorem pro ně byla hlavně rodina, což je v souladu i s tím, co popisuje např. Jan Průcha a Soňa Koťátková (2013) a co se hovoří i v kapitole 2.2.2. Takže učitelky ví dobře, že použití samotné literatury tvoří jen určitou část celé škály aktivit pro rozvoj pregramotnosti a že na ni dále působí i mnoho dalších faktorů a literatura (ani kýčovitá) tak samotnou pregramotnost velmi výrazně neovlivní. Ve svých výpovědích to ale neuváděly. Kategorie Literatura má vliv na osobnost pak vypovídá o tom, že učitelky vnímají dítě jako celistvou bytost a pregramotnost je pouhou součástí jeho celé osobnosti. Takže pokud literatura podle nich ovlivňuje pregramotnost, má vliv i na osobnost? Podle kapitoly 3.2 je tento vliv možný, ale pouze tehdy, pokud je dítě v kontaktu s literaturou v podstatě každý den. Učitelky se na tom také shodly, že takový vliv může probíhat. Zvládaly ho i blíže specifikovat, kdy opět kýčovitá literatura podle nich neovlivní osobnost dítěte kvalitně. Naopak literatura obecně (brána tedy jako kvalitní), může u dítěte vytvářet hodnoty, názory a postoje, dávat mu příklady vhodného a nevhodného chování a postupů a prezentovat mu fungování světa a společnosti.

Jednotlivé kategorie na sebe tedy zjevně navazují, doplňují jedna druhou a vzájemně podporují výsledky, které byly zjištěny. Díky tomu je možné říci, že učitelky mají povědomí o problematice kýče a rozvoje pregramotnosti u dětí.

Na základě těchto kategorií potom bude dále odpovězeno na jednotlivé výzkumné otázky a posouzeno splnění stanovených cílů.

Kromě výše popsaných kategorií a zjištění jsem dále podle rozsahu a charakteru jejich odpovědí rozdělila učitelky na tři typy. Prvním byly učitelky Neinformované, což byly takové, které měly odpovědi stručné a působily, že se v této oblasti nijak extra neorientují a mají o ní pouze zběžné a obecné informace. Druhým typem pak byl typ Informované ale stručné, kam jsem zařadila učitelky, které působily svými odpověďmi, že se v problematice vyznají, ovšem neměly potřebu se sáhodlouze vyjadřovat a hovořily hlavně stručně. Posledním typem pak byl typ Informované, kam spadaly učitelky, které podle odpovědí se velmi dobře orientovaly v dané problematice a jejich odpovědi byly rozsáhlé. Toto rozdělení jsem poté podložila výsledky dalšího doplňkového šetření.

11.2 Interpretace výsledků doplňkového šetření

Toto šetření ukázalo, že mé rozčlenění učitelek do jednotlivých typů bylo správné celkem u 8 učitelek z deseti, protože ty rozdělily knihy tak, jak jsem předpokládala. Správně dělení mělo být tři knihy kvalitní a tři nekvalitní (zvolení kvalitní a nekvalitní knihy viz kapitola). Všech 8 učitelek tedy knihy rozdělilo podle očekávání. U 2 učitelek toto zařazení potvrzeno nebylo, protože udělaly u rozdělení knih chybu. Celkem rozdělilo správně knihy pouze 5 učitelek. Výsledky šetření dětí nepovažuji za průkazné a nebudu je brát v úvahu a do shrnutí je nebudu zařazovat.

11.3 Splnění cílů a odpovědi na výzkumné otázky

Mým hlavním cílem bylo: **Najít a objasnit u učitelek mateřských škol pojetí literárního kýče a představu o jeho vlivu na rozvoj pregramotnosti předškolních dětí.**

Tento cíl byl splněn, jelikož se mi podařilo najít i objasnit, jaké mají učitelky mateřských škol pojetí literárního kýče v dětské literatuře. Stejně tak se mi podařilo najít a objasnit představu učitelek mateřských škol o vlivu literárního kýče na pregramotnost předškolních dětí a její rozvoj.

Dílčí cíle potom byly následovné:

Popsat, jak konkrétně charakterizují učitelky mateřských škol kýchovitou literaturu.

Zjistit, jak popisují učitelky mateřských škol vliv literárního kýče na pregramotnost předškolních dětí.

První cíl považuji za splněný, jelikož jsem prostřednictvím jednotlivých kategorií zvládla popsat, jak konkrétně učitelky charakterizují literární kých.

Druhý cíl považuji také za splněný, jelikož jsem zjistila, jak učitelky popisují vliv literárního kýče na pregramotnost předškolních dětí, opět prostřednictvím jednotlivých kategorií.

Dále jsem výzkumem odpovídala na tuto hlavní výzkumnou otázku:

Jaké je pojetí literárního kýče u učitelek mateřských škol a jakou mají představu o jeho vlivu na rozvoj pregramotnosti předškolních dětí?

Odpověď se mi podařilo zjistit. Je obsažena zejména v kategorii Nekvalitní literatura a Negativní vliv na pregramotnost. Zní následovně:

Pojetí učitelek mateřských škol literárního kýče je takové: učitelky vnímají literární kýč jako typ literatury, která je nekvalitní, nehodnotná a nereálně zobrazuje svět. Je nevkusná po textové i ilustrační stránce.

Představa učitelek o vlivu kýčovité literatury na pregramotnost dětí je taková: učitelky vnímají vliv kýčovité literatury na pregramotnost dětí jako negativní.

Kromě výše uvedené hlavní výzkumné otázky jsem si stanovila dvě dílčí:

Jak konkrétně charakterizují učitelky mateřských škol kýčovitou literaturu?

Jak popisují učitelky mateřských škol vliv literárního kýče na pregramotnost předškolních dětí?

Na první otázku je odpověď následovná: učitelky charakterizují kýčovitou literaturu, jako nekvalitní, špatnou a pro děti nevhodnou.

Na druhou otázku je odpověď takováto: učitelky popisují vliv literárního kýče na pregramotnost předškolních dětí, jako negativní, nerozvíjející a spíše brzdící.

Při svém výzkumu jsem tedy dokázala splnit všechny stanovené cíle a také jsem dokázala najít odpovědi na všechny výzkumné otázky. Svůj výzkum tak považuji za vydařený.

11.4 Doporučení do praxe

Jelikož jsem při psaní své práce nenarazila na žádnou literaturu ani výzkum, který by se přímo zabýval problematikou vlivu kýčovité literatury na pregramotnost dětí, bylo by vhodné do budoucna takový výzkum provést. Učitelky totiž vidí tento vliv jako existující a každá se i pokusila ho nějak popsat. Jistě by bylo pro praxi zajímavé vědět, zda opravdu k tomuto vlivu dochází a jaké účinky na děti přináší. Mé doporučení je tedy snažit se zkoumat tento vliv blíže a nastínit rozdíly mezi dětmi vystavovanými kýči a dětmi vystavovanými kvalitním knihám. Učitelky by se měly dále vzdělávat a neustále si rozšiřovat povědomí o knihách a literatuře pro děti obecně.

ZÁVĚR

Tato diplomová práce se zabývala tematikou literárního kýče a dětské pregramotnosti. Děti v mateřských školách jsou všestranně rozvíjeny a to i pomocí knih a literatury obecně. Učitelky jsou v roli těch, které dbají o to, aby rozvoj dětí byl uskutečňován opravdu kvalitně. Musí tedy dbát i o kvalitu knih, které dětem předkládají a s kterými samy pracují.

Teoretická část je tvořena třemi hlavními kapitolami a jsou v ní plněny tři cíle. Charakterizovat kýč v literatuře pro děti a uvést příklady, vymezit pojmy z oblasti čtenářské gramotnosti a popsat rozvoj pregramotnosti u dětí a popsat možné působení kýčovitě literatury na pregramotnost dětí a její rozvoj. V jednotlivých kapitolách jsou všechny cíle splněny, přičemž celá teoretická část je podložena odbornými knihami a její kapitoly vychází ze zjištění získaných pomocí výzkumu.

Praktická část pak pojednává o výzkumu samotném. Hlavním cílem bylo: najít a objasnit u učitelek mateřských škol pojetí literárního kýče a představu o jeho vlivu na rozvoj pregramotnosti předškolních dětí. Tento cíl byl plněn kvalitativním výzkumem prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů. Na základě zpracování dat pak byl zjištěn výsledek, kterým bylo celkem 5 hlavních kategorií, jichž se respondentky ve svých výpovědích dotkly. Výzkumem byl nakonec hlavní cíl splněn a bylo zjištěno pojetí učitelek literárního kýče i představa o jeho vlivu na pregramotnost předškolních dětí.

Bylo zjištěno, že učitelky vnímají kýčovitou literaturu, jako nekvalitní, podřadnou, nehodnotnou a pro děti nevhodnou. Je to podle nich literatura, která zobrazuje svět nerealisticky jak v textové, tak v ilustrační rovině. Dále pak výzkum ukázal, že učitelky si uvědomují, že kýčovitá literatura může mít vliv na děti, a popisovaly ho jako negativní, špatný a spíše zpomalující jejich rozvoj. Zaměřily se nejen na oblast pregramotnosti, jejíž rozvoj dokázaly popsat a objasnit, ale i na celkovou osobnost dítěte, kterou také literatura podle nich může významně ovlivnit.

Kromě toho bylo dále zjištěno, že učitelky lze rozčlenit do tří hlavních typů. Jednak to byly učitelky, které neměly příliš velké povědomí o dané problematice (označení Neinformované), potom to byly učitelky, které povědomí měly dostatečné, ale vyjadřovaly se pouze stručně (označení Informované ale stručné), a nakonec zde byly učitelky, které měly povědomí široké a vyjadřovaly se rozsáhle (označení Informované). Toto rozdělení bylo podloženo výsledky ještě doplňujícího šetření, jehož předmětem bylo sledování učitelek a následně dětí při manipulaci s knihami. Celkově toto šetření podalo zajímavé výsledky, protože

sledování učitelek a jejich počínání nakonec u 8 z 10 učitelek jejich zařazení do dané skupiny potvrdilo. Výsledky sledování dětí ovšem byly neprůkazné a nebyly dále použity.

Výzkumem se tedy podařilo splnit cíl a zjistit tak, že učitelky, které byly pro výzkum zvoleny a osloveny, jsou každá na určité úrovni schopny rozlišit kvalitní literaturu od nekvalitní a měly by tak při své práci být schopny pracovat s výběrem kvalitních knih a dětem tak předkládat dobrý materiál pro jejich práci i rozvoj. Uvědomují si, že literatura ovlivňuje nejen rozvoj pregramotnosti dětí, ale i celkovou osobnost dítěte a snaží se na to při své práci nezapomenout.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BROWNOVÁ, Janet. *Tři malá prasátka*. Praha: EGMONT, 1999. ISBN 80-7186-341-6.
- [2] CASBERGUE, Renée M., STRICKLAND, Dorothy S. *Reading and Writing in Preschool*. New York: The Guilford Press, 2016. ISBN 978-1-4625-2347-4.
- [3] ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2010. Dostupné z: http://www.csicr.cz/html/CGvzdelavaci_cil/html5/index.html
- [4] ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *Podpora rozvoje čtenářské gramotnosti v předškolním a základním vzdělávání: Tematická zpráva* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2011. Dostupné z: http://www.csicr.cz/html/Podpora_rozvojeCG/html5/index.html?&locale=CSY
- [5] DOLEŽALOVÁ, Jana. *Funkční gramotnost – proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. ISBN 80-704-1115-5.
- [6] GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.
- [7] GEBHARTOVÁ, Vladimíra. *Jak a co číst dětem v MŠ*. 1. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-854-8.
- [8] GENČIOVÁ, Miroslava. *Literatura pro děti a mládež: ve srovnávacím žánrovém pohledu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984.
- [9] HAVEL, Jiří, NAJVAROVÁ, Veronika. *Rozvíjení gramotnosti ve výuce na 1. stupni ZŠ*. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5714-2.
- [10] HAVLÍNOVÁ, Hana. *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. RVP: Metodický portál [online]. 17. 10. 2017. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/21535/ROZVIJENI-POCATECNI-CTENARSKE-GRAMOTNOSTI.html/>.
- [11] HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum. Základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.
- [12] HOMOLOVÁ, Kateřina. *Čtenářská propedeutika*. 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2009. ISBN 978-80-7368-657-4.

- [13] CHALOUPKA, Otakar. *Čeští spisovatelé literatury pro děti a mládež*. 1. Praha: Albatros, 1985.
- [14] CHALOUPKA, Otakar, NEZKUSIL, Vladimír. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury II*. Praha: Albatros, 1976.
- [15] KARAFIÁT, Jan. *Broučci*. Praha: Albatros: 1968. ISBN 80-00-00434-8.
- [16] KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana, PUPALA, Branislav. *Předškolní a primární pedagogika. Předškolná a elementárna pedagogika*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-828-9.
- [17] KROPÁČKOVÁ, Jana, WILDOVÁ, Radka, KUCHARSKÁ, Anna. *Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období*. In *Pedagogická orientace: Vědecký časopis České pedagogické společnosti*. [online]. Praha PedF UK, 2014, 15.7.2014, 24(4). Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1896>.
- [18] KUBECZKOVÁ, Olga. *Současná literatura pro malé děti a její umělecká hodnota*. Ostrava, 2013. Distanční text. Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta.
- [19] KUCHARSKÁ, Anna. *Riziko dyslexie – pregramotnostní dovednosti a rozvoj gramotnosti v rizikových skupinách*. Praha: PedF UK, 2014. ISBN 9788072907847.
- [20] KULKA, Tomáš. *Umění a kýč*. 2. roz. vyd. Praha: Torst, 2000. ISBN 80-7215-128-2.
- [21] LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Dítě a kniha*. Plzeň: Aleš Čeněk s. r. o., 2004. ISBN 80-86898-01-6.
- [22] LEPILOVÁ, Květuše. *Cesty ke čtenářství: Vyprávějte si s námi*. 1. Brno: Edika, 2014. ISBN 978-80-266-0112-8.
- [23] LHOTECKÁ, Jitka. *Trivialita v próze pro děti a mládež v 90. letech 20. století* [online]. Brno, 2007. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/74813/ff_b_b1/Trivialita.pdf. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Filosofická fakulta. Vedoucí práce Doc. PhDr. Petr Osolsobě, PhD.
- [24] MAURY, Marie-José. *Heidi a její kamarádi*. JUNIOR. ISBN 80-7267-031-X.
- [25] MILER, Zdeněk. *Jak krtek uzdravil myšku*. Praha: Albatros, 1993. ISBN 80-00-00018-0.
- [26] MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.

- [27] PRŮCHA, Jan. KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Předškolní pedagogika. Učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.
- [28] PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 6. aktualiz. a rozš. Vydání. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
- [29] REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. 1. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-3006-6.
- [30] ŘÍHA, Bohumil. *O letadélku Káněti*. Praha: Albatros, 1974.
- [31] SIROVÁTKA, Oldřich. *Literatura na okraji*. 1. Praha: Československý spisovatel, 1990. ISBN 80-202-0122-X.
- [32] SMUDKOVÁ, Olga. *Kouzelné vánoční sáňky*. Malhostovice: J&J Morava. ISBN 80-88684-45-5.
- [33] ŠVARŤÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- [34] ŠVEC, Vladimír, HRBÁČKOVÁ, Karla. *Průvodce metodologií pedagogického výzkumu. Pracovní sešit*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, Fakulta humanitních studií, 2007. ISBN 978-80-7318-547-3.
- [35] TAUŠNEROVÁ, Olga. *Rozvíjení čtenářské gramotnosti v předškolním a mladším školním věku*. České Budějovice, 2016. Dostupné z: https://theses.cz/id/n1odzx/DP_2016__opraven.pdf?info=1;isshlret=badatelsky%3Borientovan%C3%A9%3B;zpet=%2Fvyhledavani%2F%3Fsearch%3Dbadatelsky%20orientovan%C3%A9%20vyu%C4%8Dov%C3%A1n%C3%AD%26start%3D32. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Vedoucí práce Doc. PhDr. Helena Zbudilová, PhD.
- [36] TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI. *Současnost literatury pro děti a mládež* [online]. Liberec, 2004. Dostupné z: <http://www.kvkli.cz/projekty-konference/26-kalendar-udalosti/pro-knihovny/3277-soucasnost-literatury-pro-deti-a-mladez-2017.html>. Technická univerzita v Liberci, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7083-904-X.
- [37] THULLEROVÁ, Gabriela. *Jak je poznáme? Umění a kýč*. Praha: Knižní klub, 2007. ISBN 978-80-242-1998-1.

- [38] TOMAN, Jaroslav. *Současná česká literatura pro děti a mládež: Tvorba devadesátých let 20. století*. Brno: CERM, 2000. ISBN 80-7204-170-3.
- [39] TOMAN, Jaroslav. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury*. České Budějovice: 1992.
- [40] TOMÁŠKOVÁ, Iva. *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. 1. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0790-0.
- [41] URBANOVÁ, Svatava. *Metamorfózy dětské literatury*. Olomouc: Votobia, 1999. ISBN 80-7198-379-9.
- [42] URBANOVÁ, Svatava, ROSOVÁ, Milena. *Žánry, osobnosti, díla. Historický vývoj žánrů české literatury pro mládež – antologie*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2002.
- [43] VALENTA, Zdeněk. *Česká a světová literatura pro děti*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně.
- [44] WILDOVÁ, Radka. *Rozvoj pregramotnosti a počáteční čtenářské gramotnosti v kurikulu evropských zemí. PEDAGOGIKA: Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově* [online]. 2017. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=656&lang=cs>
- [45] ZELINKOVÁ, Olga. *Dyslexie v předškolním věku?* 1. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-321-5.
- [46] ZELINSKÁ, Barbora. *Vztah rodičů současných předškoláků k dětské knize* [online]. Praha, 2015. Dostupné z: https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/144597/27088024/?q=%7B%22_____searchform___search%22%3A%22dudek+michal%22%2C%22_____searchform___butsearch%22%3A%22Vyhledat%22%2C%22PNzzpSearchListbasic%22%3A%221272%22%7D&lang=cs. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Doc. PhDr. Ondřej Hník, PhD.
- [47] ZÍTKOVÁ, Jitka. *Pojmy čtenářská a literární gramotnost (kompetence) v kontextu výuky na základní škole*. In *Systémová podpora trvalého profesního rozvoje (CPD) pedagogických pracovníků propojením pedagogické fakulty se školami na Jižní Moravě – EDUCOLAND*. Brno: Pedagogická fakulta MU, 2014. Dostupné z: <http://educoland.muni.cz/cesky-jazyk-a-literatura/novinky-z-oboru/pojmy-ctenarska-a-literarni-gramotnost-kompetence-v-kontextu-vyuky-na-zakladni-skole/>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Např. například.

Str. strana.

Atd. A tak dále.

Tzv. Tak zvaně.

Tj. To je.

Aj. A jiné.

Č. Číslo.

Apod. A podobně.

RVP PV Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Atp. A tak podobně.

U1. Učitelka 1.

U2. Učitelka 2.

U3. Učitelka 3.

U4. Učitelka 4.

U5. Učitelka 5.

U6. Učitelka 6.

U7. Učitelka 7.

U8 Učitelka 8.

U9. Učitelka 9.

U10. Učitelka 10.

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek č. 1 – Postavení jednotlivých gramotností

Obrázek č. 2 – Rozvoj čtenářské gramotnosti

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1 – výsledky šetření učitelek

Tabulka č. 2 – výsledky šetření dětí

Tabulka č. 3 – potvrzení zařazení učitelek na základě šetření dětí

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P1 – ukázka kódování

Příloha P2 – seznam kódů

Příloha P3 – záznamový arch pro šetření dětí

Příloha P4 – záznamový arch pro šetření učitelek

PŘÍLOHA P I: UKÁZKA KÓDOVÁNÍ ROZHOVORŮ

Učitelka č. 1: Rozhovor dne 22. 1. 2018 v 15:00 hod.

1. Co se Vám vybaví, když se řekne pojem kýč?

Keramičtí trpaslíci na zahrádkách. Něco, co se má tvářit mile a přitom je to strašně nevkusné až škaredé.

2. Pokud bychom se zaměřili na literaturu pro děti, jak byste popsala kýč zde?

Kýčové obrázky a ilustrace v knize, například jablíčko s očima a ručičkami, pohádka o běhajícími koblížkovi nebo ježek s jablíčky na zádech. To je hrozný kýč a nejen na obrázcích, ale i v psané podobě ve formě básniček, říkanek atd.

3. Můžete mi uvést konkrétní příklady literatury pro děti, která je podle Vás kýčovitá?

Já si myslím, že každá kniha pro děti je svým způsobem kýčovitá, jinak by pro děti nebyla zajímavá. Výjimkou jsou encyklopedie a naučné knihy s reálnými obrázky.

4. Odkud nejradyji čerpáte literaturu ke své práci s dětmi a proč? Po kratším váhání položena doplňující otázka: Nosíte si knihy z domova nebo jich máte dostatek v práci?

Hodně čerpám z vlastních zdrojů, jelikož máme doma spousty knih pro děti – každé Vánoce, narozeniny apod. jsme se sestrami dostávaly knihy, takže zásobu máme opravdu bohatou. A samozřejmě taky v MŠ, kde je spousta knih. Do knihovny nechodím, jen pokud potřebuji něco výjimečného či specifického.

5. Mohla byste jmenovat příklady literatury, kterou často a ráda používáte při práci s dětmi?

Ráda mám knihy „Paní Láry Fáry“ od Betty Macdonaldové, Eduard Bass - Koráb pohádek, Radek Malý - Devět plchů v pelechu, Jiří Kahoun - V Dlouhonosech zlobí čerti atp.

6. Jak často asi používáte literaturu při své práci s dětmi?

Každý den, nejen v práci, ale i doma

7. Dostáváme s k pojmu pregramotnost. Jak podle Vás ovlivňuje kýčovitá literatura rozvoj této gramotnosti u dětí?

Dle mého názoru ovlivňuje děti tak, že špatným způsobem nabízí dětem nepravdivé informace a zkresluje jejich prekoncepty. Například již zmíněný ježek nosící jablíčka na zádech. Děti pak myslí, že je opravdu nosí a že ty jablíčka i jí. Na druhou stranu kýče podporují dětskou fantazii. A ta je pro dětství taky velmi důležitá.

8. Které jsou podle Vás ty nejhlavnější faktory ovlivňující rozvoj pregramotnosti u dětí? Po odmlce byla oložena doplňující otázka: Mimo literaturu co může ještě rozvoj pregramotnosti ovlivnit?

Myslím si, že pregramotnost ovlivňuje i jazyk sám o sobě – jak na dítě mluvíme, jak s ním komunikujeme a jak se samo vyjadřuje. Učí se nápodobou. Taky si myslím, že určitou roli hraje také dědičnost – myšlení a paměť. Tím se vlastně dostáváme k rodině, která je taky moc důležitá, jestli je podporující, nebo spíše laxní.

9. Jak například rozvíjíte u dětí pregramotnost Vy?

Dle mého názoru se u dětí pregramotnost rozvíjí nejen řízenou činností, ale také spontánní činností. Z té řízené jsou to především výtvarné činnosti, předmatematické činnosti, prohlížení knih, práce s příběhem, komunikační kruhy kdy mají děti prostor pro vyjádření se.

10. Myslíte si, že je literatura důležitá pro celkový rozvoj osobnosti dítěte?

Samozřejmě. Položena doplňující otázka: Jak? Děti se učí nápodobou a jsou velmi vnímavé. Díky příběhům lépe chápou, co je dobré a co je špatné. Literatura jim dává nejen obecné morální základy, ale také rozvíjí jejich fantazii.

PŘÍLOHA P 2: SEZNAM KÓDŮ

- 1. vlastnosti kýče**
- 2. příklady kýče**
- 3. příklady literárního kýče**
- 4. vlastnosti lit. kýče**
- 5. zdroj literatury**
- 6. oblíbená literatura**
- 7. četnost použití lit.**
- 8. příklad použití lit.**
- 9. vliv kýč. literatury**
- 10. ovlivnění rodinou**
- 11. ovlivnění školou**
- 12. ovlivnění médií a ICT**
- 13. ovlivnění kulturou**
- 14. charakter dětí**
- 15. probíhající rozvoj**
- 16. rozvoj smyslů**
- 17. rozvoj řeči a komunikace**
- 18. rozvoj motoriky**
- 19. rozvoj poznávacích procesů**
- 20. vliv na osobnost**
- 21. působení na osobnost**
- 22. nevědomost**

PŘÍLOHA P 3: ZÁZNAMOVÝ ARCH PRO ŠETŘENÍ DĚTÍ

ZÁZNAMOVÝ ARCH PRO ŠETŘENÍ DĚTÍ	
Datum a čas záznamu	
Pohlaví a věk dítěte	
Ze třídy učitelky	
Průběh šetření:	
Chování dítěte po oslovení	
Volba knihy	
Závěr a ukončení	

PŘÍLOHA P 4: ZÁZNAMOVÝ ARCH PRO ŠETŘENÍ UČITELEK

ZÁZNAMOVÝ ARCH PRO ŠETŘENÍ UČITELEK	
Datum a čas	
Učitelka	
Průběh šetření:	
Chování po předložení knih	
Rozdělení knih	
Závěr a ukončení	