Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Interaktivní knihy pro děti předškolního věku – výhody a rizika
Interactive books for preschool children – benefits and risks

Bc. Zuzana Marešová

Vedoucí práce: PhDr.	Veronika Laufková, Ph.D.
Studijní program:	Pedagogika
Studijní obor:	Pedagogika předškolního věku

2019

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Interaktivní kniha pro děti předškolního věku – výhody a rizika* potvrzují, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 12.7.2019

Děkuji PhDr. Veronice Laufkové Ph.D. za nekonečnou inspiraci, trpělivost a podnětné poznámky. Další poděkování patří mé milující rodině a přátelům. Speciální poděkování patří mému partnerovi Ing. Igor Acoob Varagilal za lásku a podporu při studiu.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá interaktivní knihou u předškolního dítěte, konkrétně jejími výhodami a riziky. V teoretické části pojednává o definici interakce, interaktivní knihy, zabývá se její stručnou historií. Poskytuje stručný přehled kategorií interaktivních knih, které jsou dostupné v tuzemských knihkupectvích. V závěru uvádí do kontextu tématu charakteristiku předškolního dítě (vývojová specifika, čtenářská pregramotnost, vztah ke knize, role dospělého).

V empirické části práce zkoumá skrze metodu obsahové analýzy textů dvou zahraničních empirických studií a dotazníkovým šetřením mezi rodiči a pedagogy mateřských škol výhody a rizika interaktivní knihy. Výsledky uvádějí výčet výhod a rizik interaktivní knihy u předškolních dětí. Mezi nejčastěji uváděné výhody patřily rozvoj koordinace oko – ruka, rozvoj řeči a myšlení a rozvoj fantazie. Naopak mezi nejčastěji uváděná rizika se řadila kvalita knihy, zaměření pozornosti dítěte více na fyzickou manipulaci s pohyblivými částmi než na příběh, a nepropojenost ilustrace/pohyblivých prvků s příběhem knihy.

KLÍČOVÁ SLOVA

předškolní dítě, interaktivní kniha, interaktivita, čtenářská pregramotnost, výhody, rizika

ABSTRACT

This diploma thesis deals with interactive book for preschool children and their benefits and risks. In the theoretical part it is discuss the definition of interaction and interactive book, and its brief history. It provides a overview of the categories of interactive books available in internal bookstores. Finally it is put into context of interactive book characteristics of a pre-school child (developmental specifics, reading literacy, relationship to a book, the role of an adult).

The research part of this work examines by method of content analysis of texts of two international empirical studies and questionnaire research between parents and teachers. Results show the benefits and risks of an interactive book for preschool children. Among the most frequently cited benefits were the development of eye-hand coordination, speech, thinking, and fantasy development. Opposidly, the most frequently cited risks were the quality of the book, child's attention on the physical handling of moving parts rather than on the story, and the interconnection of the illustration / moving elements with the story of the book.

KEYWORDS

preschool child, interactive book, interactivity, reading literacy, benefits, risk

OBSAH

TEORETICKÁ ČÁST **9**

I INTERAKTIVITA A JEJÍ VÝZNAM **9**

I.I DEFINICE SLOVA INTERAKTIVNÍ 9

II DEFINICE INTERAKTIVNÍ KNIHY **10**

II.I ZAHRANIČNÍ A ČESKÉ DEFINICE INTERAKTIVNÍ KNIHY 10

II.II STRUČNÁ HISTORIE 17

III PŘEDŠKOLNÍ DÍTĚ A KNIHA **18**

III.I VÝVOJOVÁ SPECIFIKA DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU 18

III.II ČTENÁŘSKÁ PREGRAMOTNOST 22

III.III VZTAH KE KNIZE 22

III.IV ROLE DOSPĚLÉHO V BUDOVÁNÍ VZTAHU KE KNIZE 23

III.V ILUSTRACE A JEJÍ FUNKCE 24

EMPIRICKÁ ČÁST **25**

IV METODOLOGICKÁ VÝCHODISKA **25**

IV.I KVANTITATIVNÍ VÝZKUM 25

IV.II OBSAHOVÁ ANALÝZA TEXTU 26

IV.II.I Validita a reliabilita *28*

IV.III DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ 28

IV.III.II Validita a reliabilita *29*

V VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ **29**

V.II OBSAHOVÁ ANALÝZA TEXTŮ 29

V.III.I Vymezení základního souboru textů *29*

V.III.II Vymezení významové jednotky *30*

V.III.III Vymezení analytických kategorií *31*

V.III.IV Kvantifikace významových jednotek a analytických kategorií *32*

V.III.IV.I Absolutní počet významových jednotek 32

V.III.IV.II Relativní počet významových jednotek 33

V.III.IV.III Korelace mezi významovými jednotkami 34

V.III.V Kvantifikace analytických kategorií *35*

V.III.V.I Obsah interaktivní knihy 35

V.III.V.II Dětský prožitek při čtení 36

V.III.V.III Rodič jako mediátor 37

V.III.V.IV Čtenářská pregramotnost 37

V.III.VI Korelace mezi analytickými kategoriemi *38*

V.III.VII Interpretace zjištěných frekvencí *39*

V.III.VIII Interpretace významových jednotek ... *39*
V.III.IX Interpretace analytických kategorií ... *40*
V.III DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ ... 42
V.III.I Výzkumný vzorek ... *42*
V.III.II Vyhodnocení otázek ... *42*
V.III.III Faktografické otázky ... *42*
V.III.III.I Gender respondentů a jejich vzdělání ... 42
V.III.III.II Počet předčtených knih za rok ... 43
V.III.III.III Počet knih v knihovně ... 43
V.III.III.IV Počet dětských knih v knihovně ... 44
V.III.III.V Počet interaktivních knih v knihovně ... 45
V.III.III.VI Věk dětí ... 46
V.III.III.VII Co je to interaktivní kniha ... 46
V.III.III.VIII Kategorie interaktivních knih ... 48
V.III.III.IX Využití interaktivní knihy oproti knize tradiční ... 49
V.III.III.X Dostupnost interaktivní knihy pro dítě a možnosti jejího prohlížení ... 50
V.III.III.XI Důležitost ilustrace v interaktivní knize ... 51
V.III.III.XII Výhody interaktivních knih ... 51
V.III.III.XIII Rizika interaktivních knih ... 53
V.III.III.XIV Role dospělého při čtení interaktivních knih ... 55
V.III.III.XV Osvědčené tituly interaktivních knih ... 56
V.III.III.XVI Nedoporučené tituly interaktivních knih ... 58
V.IV INTERPRETACE VÝSLEDKŮ V SOUVISLOSTI S DANÝMI HYPOTÉZAMI ... 59
V.IV.I Hypotéza 1 ... *59*
V.IV.II Hypotéza 2 ... *60*
V.IV.III Hypotéza 3 ... *61*
V.IV.IV Hypotéza 4 ... *62*
V.IV.V Hypotéza 5 ... *62*
VI DISKUZE ... **62**
VII ZÁVĚR ... **66**
SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ ... **68**

Úvod a cíl práce

Pokud se v dnešní době mluví o interakci, nejspíš nejednoho napadne spojitost s digitálními technologiemi – máme interaktivní telefony, počítače, televize, ve výuce jsou interaktivní tabule, projektory, výukové materiály. Ale co znamená interaktivní kniha? A jaký přínos by mohla mít pro předškolní dítě? Interaktivní kniha, která je překvapivě papírovým médiem, je lidstvu známa už 700 let. Kniha, jejíž pohyb není omezen jen na otáčení stránek, ale obsahuje pohyblivé komponenty, které dokáží rozpohybovat ilustrace nebo z nich vytvořit prostorové obrázky, které se objeví, jen co se otevře kniha. Překvapivě není na téma interaktivních knih pro předškolní děti mnoho výzkumů, i když taková kniha vybízí i dospělého zprostředkovatele ke hře a objevování. Při bližším průzkumu se ukázalo, že interaktivních knih pro předškolní děti je mnoho, a v mnoha kategoriích. Velké množství knih však nezaručuje kvalitu, a proto bylo nasnadě prozkoumat, jaké výhody a rizika interaktivní kniha pro předškolní děti může obsahovat. Mít povědomí o interaktivních knihách je také v oblasti mého zájmu; zaprvé posilují čtenářskou pregramotnost u předškolních dětí v mateřských školách, které učím. Druhý důvod je zcela praktický; od začátku školního roku budu učit děti ve věku 3 let, a proto bych jim chtěla nabídnout co nejpodnětnější prostředí nejenom z oblasti v čtenářské pregramotnosti.

Témata teoretické části práce se vztahují k empirické části práce, aby byla zajištěna provázanost obou částí. V teoretické části je popisována definice interaktivity, co je to interaktivní kniha (zahraniční a české definice), jakou má historii. Dále představuje předškolní dítě – jeho vývojová specifika, rozvíjející se čtenářskou pregramotnost a s ní spojený vztah ke knize, jakou funkci má dospělý v budování vztahu ke knize, a funkci ilustrace v dětských knihách.

Cílem výzkumné práce je zjistit, jaké jsou výhody a rizika interaktivních knih pro děti předškolního věku, a to na základě studia zahraničních výzkumů (české výzkumy k tomuto tématu nejsou k dispozici), tak na základě názoru českých respondentů, zprostředkovatelů knih dětem, tj. rodičů a vzdělavatelů dětí – pedagogů mateřských škol. *Základní výzkumná otázka zní: Jaké jsou na základě výzkumů výhody a rizika interaktivních knih?* K tomu složí dvě metody kvantitativního výzkumu; obsahová analýza textů a dotazníkové šetření. K vypracování této diplomové práce bylo použito jak českých, tak mezinárodních zdrojů.

TEORETICKÁ ČÁST

I Interaktivita a její význam

I.I Definice slova interaktivní

Slovo interakce se skládá ze dvou latinských slov; *actio* – jednání, konání; *inter* – mezi, vzájemný (Universum, 2002). V obecné rovině se interakce vysvětluje jako „*působení dvou a více činitelů*“ (Diderot, 1996). Jelikož má slovo interakce vcelku široké zastoupení i v dalších oborech, jednotlivé definice se následně rozrůzňují právě podle vybraných oborových kritérií; *farmakologická interakce* je ovlivnění léčiv jiných druhů léčiv, nebo složky potravy. *Fyzikální interakce* je vzájemné působení hmotných objektů jako výsledek výměny kvant odpovídajících silových polí mezi interagujícími částicemi. *Chemická interakce* se vysvětluje jako vzájemné působení mezi částicemi, při kterých vzniká chemická vazba (Diderot, 1996). *Gravitační interakce* způsobuje vzájemné přitahování těles na základě jejich hmotnosti; je slabá, ale dalekého rozsahu a při velkých hmotnostech vesmírných těles hraje rozhodující roli při vytváření stabilních uskupení těchto těles (Diderot, 2002). Výčet definic je poměrně vzdálený od pedagogicko – psychologického působení na dítě, nicméně ve všech lze vidět společný základ; interakce se děje mezi jedním objektem na jedné straně, a dalším objektem, potažmo dalšími objekty na straně druhé. Dochází k vytvoření určitého vztahu (v rámci předchozích definic to může být působení jednoho objektu na druhý, přitahování mezi objekty aj.), který podmiňuje další děj. Bližším vysvětlení definice interakce pro záměr této práce by mohla být následující definice mediální interakce; „*interakce* je *v nejobecnější rovině komunikačního chování situace, v níž je možná výměna představ účastníků – komunikace v daném sociálním kontextu o významech, které jsou předmětem komunikační aktivity. Je – li komunikace interaktivní, znamená to, že zpětná vazba (reakce na sdělení nabídnuté do komunikačního aktu) je součástí komunikace a podmiňuje (koriguje) další komunikační jednání. V podmínkách mediální komunikace jedna z vlastností přisuzovaných novým médiím – komunikační technologie využívající k přenosu informací počítačové technologie. Zvláště u nových médií se projevuje interakce také v tom, že se příjemce podílí na konečné podobě produktu, který přijímá, že si vybírá z nabídky, kombinuje různá připravená sdělení, popř. rozhoduje o jejich konečné podobě.*“ (Slovník mediální komunikace, Reifová, 2004, str. 90). Definice je v tomto případě o mnoho širší – stále se jedná o *působení dvou a více činitel“*, nicméně se definice rozšiřuje o podrobnější popis samotné komunikace mezi objekty/subjekty – komunikace podmiňuje a koriguje, tzn. ovlivňuje další jednání, které v následujících krocích může vést až k podobě

konečného produktu. Tímto způsobem jednání jsou typická především tzv. *nová média* – encyklopedie Universum (2002) je nazývá *interaktivní média – „média masové komunikace, jež umožňují recipientovi (příjemci), aby do komunikačního procesu aktivně zasahoval; ve spotřební elektronice výrobky nebo služby, jež umožňují aktivní zapojení recipienta do způsobu konzumace média, jako např. počítačové hry, videohry, interaktivní CD disky apod*." (Universum, 2002, str. 421).

V humanitních vědách vysvětluje psychologie interakci následující definicí „*vzájemné působení; jeho prostřednictvím dochází k ovlivňování jedinců, skupin a sociálního prostředí.*" (Velký psychologický slovník, Hartl, Hartlová, 2010, str. 227). Pedagogický slovník ji popisuje jako „*základní proces umožňující existenci lidské společnosti; vzájemné působení jedinců, skupin, velkých společenství na sebe navzájem, jež může mít nejrůznější formy – od pasivního přizpůsobování se interagujících subjektů, až po záměrné ovlivňování a manipulování jedněch subjektů jinými subjekty. Interakce je úzce spojena s komunikací.*" (Pedagogický slovník, Průcha a kol., 2009,). Základ interakce je stejný jako v předchozích definujících – *vzájemné působení*. Obě definice uvozují interakci do vztahu s člověkem, nebo společností – hodnotí ji jako nezbytnou pro fungování lidské společnosti, která je spojena s komunikací.

Předešlé definice tedy dokumentují zastoupení interakce v různých oborech (farmakologie, fyzika, chemie, média). Základem interakce je *působení dvou a více činitelů*. V oborech vybraných humanitních věd (psychologie a pedagogika) je interakce v základu definována jako *vzájemné působení*, a to ve vztahu k jedinci, nebo společnosti.

II Definice interaktivní knihy

II.I Zahraniční a české definice interaktivní knihy

Definice interaktivní knihy je vcelku problematická. V podstatě u každé papírové knihy dochází k určité interakci mezi čtenářem a knihou – pro pokračování ve čtení nebo prohlížení knihy musí čtenář otočit stránku. Stejně tak tomu je u digitálních dokumentů, nebo e–knih – čtenář musí tzv. překliknout z jedné elektronické stránky na další, a tím vzniká určitá komunikace mezi člověkem a novým médiem. Ve své podstatě každá knih komunikuje se svým recipientem již tím, jak je čtena (tesy kontaktem se čtenářem, tedy čtenářem iniciovaná recepce).

Pohyblivé knihy tuto interaktivní složku posunují dál ve smyslu povinnosti čtenáře pohybovat s objekty, aby tak mohl zpřístupnit obsah knihy. Jinak řečeno „*pohyblivé knihy*

požadují specifické, intenzivní a trvalé interakce od čtenáře.“ (Reid – Walsh, 2018, str. 7). Řada autorů interaktivní knihu nenazývá interaktivní, ale pohyblivou knihou (*ang. movable books;* Reid – Welsh, 2018, str. 9), neb*o* mechanickou knihou *(ang. mechanical books*, Opie nad Opie, 1975*,* str. 34*).* Reid – Welsh (2018) dokonce vymezuje interaktivní knihu jako specifický žánr. Podle ní pramení nesprávné označení ze zavádějícího názvu „kniha“-protože pohyblivé knihy existují ze slov, obrázků a pohyblivých komponentů, překračují hranici příběhu, hračky a hry. Unikátní složení interaktivní knihy ji tak odděluje od konvenční, obrázkové knihy – čtenář musí nejen číst text a prohlížet si ilustrace, ale zároveň musí interagovat s pohyblivými komponenty knihy. „*Pohyblivé knihy jsou neobvyklé artefakty, hybridní objekty, které vypadají jako knihy, ale ve své podstatě jsou částí příběhem, obrázkem, a hračkou nebo hrou*.“ (Reid – Welsch, 2018, str. 7).

Další autoři chápu interaktivní knihu skrz podstatu její interakce; *„…interaktivní kniha zapojuje čtenáře skrz fyzickou, nebo intelektuální interakci ke zkoumání jejího obsahu, a knihy samotné.*“ (Timpany, Vanderschanz, 2013, str.1). Od této definice se také odvíjí dělení interaktivních knih podle Timpany a Vanderschantz (2012), a to podle angažovanosti čtenáře s knihou a jejím obsahem ve dvou oblastech;

A) fyzická interakce
B) intelektuální interakce

Fyzická interakce je být podmíněna různými způsoby; od možnosti dotyku 3D ilustrací, otevření papírového okénka, přes manipulaci s určitými částmi v knize. Intelektuální interakce umožňuje čtenáři účastnit se na příběhu; např. udělat rozhodnutí, které následně ovlivní příběh samotný, potažmo bez něj nelze pokračovat ve čtení knihy. Tahovým příkladem je kniha s příznačným názvem do češtiny překládaná jako *Knížka* francouzského spisovatele Hervého Tulleta (2017) která vybízí malého čtenáře na každé stránce ke splnění požadovaného úkolu související s knihou (např. *„Zaťukej pětkrát na žlutý puntík.“*) – bez této interakce příběh nemůže pokračovat dál). Podle této teorie tedy interakce probíhá na dvou úrovních, které se v ideálním případě prolínají, a tak zajišťují čtenáři unikátní komunikaci s knihou. Výsledky výzkumu (Timpany, Vanderschanz, 2013) nicméně ukázaly, že interaktivní knihy většinou zasahují pouze jednu z těchto oblastí.

V českém prostředí není výzkum dětských interaktivních knih výrazně zastoupen, nicméně se o nich zmiňuje např. Opravilová, která pohyblivý komponent interaktivní knihy nazývá jako mechanický aktivizační prvek v knize, který podporuje vlastní iniciativu a iniciativní práci,

vlastní úsilí a samostatnost, vlastní dovednost, schopnost samostatného učení a spontaneitu v poznávacím smyslu a vytváří tak s knihou aktivní vztah. (Opravilová, 1984).

Jednotlivé interaktivní knihy můžeme řadit podle dalších kritérií; vedle již zmíněných také podle *obtížnosti* interakce pohyblivých částí – u některých knih umožňuje interakci jednoduchý pohyb, který zapříčiňuje pouze *jeden typ pohyblivého komponentu* knihy. Jiné publikace obsahují *kombinaci několika typů pohyblivých komponentů,* které požadují po recipientovi náročnější manipulaci a hlubší pochopení principu pohybu. Ať už se jedná o důmyslně schovaná papírová táhla, nebo jejich kombinaci překvapující čtenáře 3D obrázkem s možností pohybu jednotlivých částí ilustrace. Každá kniha vyžaduje odlišnou úroveň interakce ze strany čtenáře. Pokud tedy chce čtenář porozumět příběhu, je nutné si hrát, nebo experimentovat s přidanými částmi v knize. A protože i tato hra má svá pravidla, nutí kniha čtenáře objevovat způsob manipulace s knihou (skrze specifický formát dané interaktivní knihy). Ve chvíli, kdy je tzv. klíč k interakci nalezen, může se čtenář plně ponořit do objevování knihy. Interaktivní knihy tak můžou být tvořeny pro různé věkové kategorie. Například v dnešní nabídce tuzemských interaktivních knih můžeme začít u knih s posuvnými komponenty knihy a pevnými stránkami, které jsou určeny pro nejmladší čtenáře od 1 roku, až ke knize s laserově prořezávanými obrázky na jednotlivých stránkách knihy, který už vyžadují jemnější manipulaci s jednotlivými stránkami, ale také intelektuálně náročnější vnímání textu.

Výčet interaktivních knih v dnešních knihkupectvích je však mnohem širší, a poskytuje dobrou základnu pro získávání zkušeností s tímto specifickým formátem knihy. Knihkupci nezapomínají ani na klasické české autory interaktivních knih, jako je například světově známý Vojtěch Kubašta, ani na inovátory v oboru. Následující autorské dělení může poskytnout stručný přehled kategorií interaktivních knih, které jsou dostupné v tuzemských knihkupectvích:

- Kniha s posuvnými částmi (papírová táhla, otevírací okénka)
- Kniha s vyvstávajícím obrázkem (Pop – up)
- Kniha, která při otočení stránky pohybuje určitými částmi knihy
- Kniha s domečky (3D modely)
- Kniha se stavebnicí
- Kniha s puzzle
- Kniha s maňáskem
- Kniha s otočným divadlem (Pohádkový biograf)

- Kniha s prořezávanými obrázky (technikou laseru)
- Kniha s obrázkovými magnety
- Kniha s hmatovými částmi knihy
- Kniha vrstvené (různě tvarované stránky řadící se od nejmenší po největší)
- Kniha s obsahem reálných objektů (obálka, mapa)
- Kniha s elektronickým zvukovým panelem (piano, zvuková tlačítka apod.)
- Kniha s elektronickou tužkou

Na následujících řádkách jsou stručně popsány jednotlivé kategorie interaktivních knih. Z důvodu názornosti jsou uvedeny k jednotlivým kategoriím také příkladné publikace, které obsahují dané pohyblivé komponenty.

Knihy s posuvnými částmi mají primárně za úkol uvést do pohybu určitou část ilustrace. K tomu slouží většinou papírová táhla (papírové proužky, které pohybem tam a zpět rozpohybují část ilustrace), papírové kotouče po straně stránky, otevírací papírová okénka (která zpřístupní další obsah) aj. Zástupcem takového formátu je *MiniPEDIE* (edice Minipedie, Objevujeme svět!, Choux, 2017).

Kniha s vyvstávajícím obrázkem (anglicky pop–up book) je impozantním zástupcem interaktivních knih. Mnoho knih s vyvstávajícím obrázkem je primárně tvořeno pro dospělé. Principem je naskládaná ilustrace, která se po otevření stránky tzv. zvedne z knihy, a umožní ilustraci expandovat do prostoru, tedy stát se 3D. Některé publikace kombinují vyvstávající obrázek s dalším pohyblivým komponentem, např. papírovým táhlem. Z dětských knih lze jmenovat již zmiňovaného autora Vojtěcha Kubaštu s publikacemi na motivy tradičních pohádek, např. *Popelky* (Popelka, Kubašta, 2018).

Kniha, která při otočení stránky pohybuje určitými částmi knihy vytváří pohyb části ilustrace ve chvíli, kdy čtenář otáčí stránku. Jakmile je stránka otevřena, pohyb se zastaví. Knížka *O neposlušném ledním medvídkovi* od dvojice Lukeš, Hanáčková dobře ilustruje tuto kategorii interaktivních knih (O neposlušném ledním medvídkovi, Lukeš/Hanáčková, 2018).

Kniha s domečky obsahuje v knize, včetně knihy s příběhem, složený papírový dům. Publikace umožňuje otočení přední desky kolem hřebu knihy (360 stupňů), a vytvořit ze stránek knihy jednotný 3D model domu. Některé knihy nabízejí možnost otočit pouze určitou stránkou, a tím pádem odhalit pouze část domu. Součástí bývá také papírová panenka/panáček, se kterým může dítě následně manipulovat. Tento typ knihy je nejblíže k determinaci interaktivní knihy

jako hračky. Zastupuje jej kniha s příznačným názvem *Domeček pro panenky* (Domeček pro panenky: pohádkové otočné divadlo, Cafferata/Schwarzová, 2013).

Kniha se stavebnicí obsahuje nejčastěji vylamovací díly, které jsou umístěny na zadních deskách knihy. Čtenář si z nich následně může postavit stavbu. Stavebnice plní jen doprovodnou funkci – do příběhu nijak nezasahuje, jen ji doplňuje. Pro knihu s přidanou stavebnicí slouží jako příklad publikace *Hrajeme si na stavbě* (Hrajeme si na stavbě, Froeb, 2016).

Kniha s puzzle obsahuje stavebnici puzzle, která se může nacházet jak na deskách knihy, tak na jednotlivých stránkách. Puzzle většinou slouží jako doplněk příběhu. Zástupcem je dětská kniha *Vše, co jezdí* (Vše, co jezdí: knížka s puzzle, Teller, 2019).

Kniha s maňáskem je knihou velmi specifickou; tento formát knihy obsahuje maňáska (např. tlamu vlka), která je umístěna v otvoru v knize, tzn. že čtenáře provází při každém otočení stránky. Maňáska je možné navléknout na prsty, a ovládat ho během čtení knihy (otevírat vlkovu tlamu). Jedna z takových knih je publikace *Kdo vyleká zlého vlka*, kdy čtenář ovládá právě vlkovu tlamu (Kdo vyleká velkého zlého vlka?, Leroy/Simon, 2018).

Pohádkový biograf má netradiční formát knihy; obsahuje knihu, nicméně větší částí je krabice s panoramatickým otočným biografem, která obsahuje jednotlivé scény z příběhu. Čtenář může při čtení knihy tzv. nakukovat do jednotlivých scén díky kukátku v krabici. Otáčení zajišťuje papírové otočné kolečko po straně krabice. Samotná kniha je umístěna pod biografem, a neobsahuje žádné další interaktivní prvky. Zástupcem je klasická pohádka *Červená Karkulka* (Červená karkulka: Bylo nebylo: pohádkový biograf, Kopečková, 2014)

Kniha s prořezávanými obrázky je publikace, která obsahuje na jednotlivých stránkách prořezané části, díky kterým může čtenář vidět další stránku, a jež uvozují další děj. Kvůli křehkému charakteru jednotlivých stránek je tato kniha určena spíše pro starší čtenáře. Příklad publikace s prořezávanými obrázky je oblíbená *Červená Karkulka* od Fabrisové (Červená Karkulka, Fabrisová, 2018).

Kniha s obrázkovými magnety zprostředkovává dítěti interakci skrz magnety, které jsou umístěné ve vymezeném prostoru na deskách knihy, a dítě má možnost jednotlivé magnety pokládat na jednotlivé stránky, které magnety udrží. Na každé stránce je krátký text, který instruuje dítě, kam by magnety mohlo umísit. K tomu slouží např. kniha *Zábavné magnety na statku.* (Zábavné magnety na statku, Pohl/Maurer, 2016).

Kniha s hmatovými prvky obsahuje části, které mají odlišnou strukturu materiálu nebo povrchu (např. koberec, syntetická srst apod.). Zástupcem pro hmatové knihy je publikace *Džungle: moje první dotyková knížka* (Džungle: moje první dotyková knížka, Americo, 2019).

Vrstvené knihy jsou charakteristické odlišným formátem a tvarem jednotlivých stránek. Zadní desky knihy jsou největší a následně se jednotlivé stránky zmenšují, což umožňuje čtenáři vidět části následujících stránek. Stránky jsou většinou minimálně z jedné strany různě tvarované (např. připomínají tvarem včelí úl). Z dětských knih lze jmenovat knihu *Co se děje ve včelím úlu* (Co se děje ve včelím úlu, Bartíková, 2018).

Kniha s obsahem reálných objektů většinou angažuje již staršího čtenáře, kterému umožňuje doplňovat přečtený text, např. nalepenou obálkou s dopisem uvnitř, který zvyšuje autenticitu přečteného textu. Pro takovou kategorii interaktivní knihy lze uvést knihu *Harry Potter – filmová kouzla*. (Harry Potter – filmová kouzla, Slovart, 2014)

Kniha s elektronickým zvukovým panelem obsahuje elektronické zařízení, které podle charakteru knihy doprovází děj. Dítě si tak může poslechnout, jak zní např. zvuk letadla nebo ptáků. Dalším druhem elektronického panelu je malé piano – kniha slouží jako zpěvník s notami, podle kterého dítě hraje na zvukový panel. Za příklad zvukového panelu s určitým zvukem lze uvést publikaci *Ptáci našich zahrad*, pro zvukové panely v podobě piana pak knihu s písničkami Svěráka a Uhlíře *Ať žijí duchové* (Ptáci našich zahrad, Pinnington/Buckingham, 2019; Ať žijí duchové, Uhlíř, 2017).

Kniha s elektronickou tužkou, jejíž publikace mají přímo v podnázvu označení *Hravá interaktivní kniha*, umožňuje čtenáři nechat si skrz elektronickou tužku tzv. vyprávět obsah knihy; tužka po přiložení na jednotlivé části stránek v knize vysvětluje čtenáři daný obrázek/text. Elektronická tužka má více způsobů použití, např. pokládá otázky z dané stránky, a čtenář na ně odpovídá přiložením tužky na místo se správnou odpovědí. Publikací, které jsou tvořeny pro elektronickou tužku, je poměrně velké množství a zasahují nejrůznější žánry – encyklopedii, pohádku, zpěvník aj. V této kategorii lze jmenovat *Kouzelné čtení – denní činnosti.* (Denní činnosti: interaktivní mluvící kniha, Autratová/Krystlíková, 2018).

U každé kategorie komponenty interaktivní knihy plní jinou funkci. V tomto ohledu se nám nabízí další dělení, a to funkce komponentů knihy:

A) Interaktivní knihy, které potřebují interakci dítěte k pokračování příběhu

B) Interaktivní knihy, které komponentem uvozují další děj

C) Interaktivní knihy, kterým slouží interakce jako doplněk

*Interaktivních knihy, které potřebují interakci dítěte k pokračování příběh*u, a jsou zároveň vhodné pro děti předškolního věku, není mnoho. Obecně se jedná o publikace, kdy dítě je tázáno na otázku, kterou může dohledat v ilustracích. Lze do nich zařadit např. MiniPedie, (dítě je vyzváno odpovědět na otázku, kterou zodpoví, pokud zatáhne za papírové táhlo – není to však podmínka k pokračování děje knihy). Zástupcem, který by nejlépe splňoval požadavky této kategorie, je tzv. *gamebook* (ang. *kniha hry*). Publikace, která dává čtenáři v určitých částech knihy na výběr z několika možných scénářů, a následně podle výběru pokračuje v ději knihy, je ukázkovým příkladem, kdy interaktivní kniha potřebuje interakci čtenáře k dalšímu pokračování. Nutno dodat, že gamebooky se tvoří až pro děti, které dokážou číst (mladší školní věk a starší), a zasahují žánr fantasy a sci-fi. Z toho důvodu nejsou gamebooky obsažené v kategoriích interaktivních knih pro děti předškolního věku.

Interaktivní knihy, které komponentem uvozují další děj jsou publikace, kdy je interaktivní prvek použit nejen na stránce, ale také napovídá čtenáři děj následující; jedná se např. o knihu s prořezávanými obrázky, knihu s maňáskem aj. Interaktivní prvek zaměstnává pozornost dítěte během čtení, a pak mu napovídá, kam bude děj nejspíš směřovat, hodí se k rozvoji čtenářské strategie předvídání.

Interaktivních knih, kterým slouží interakce jako doplněk, je mnoho; knihy s vyvstávajícím obrázkem, se stavebnicí, s puzzle, s domečkem aj. V této kategorii lze uvažovat o interaktivním prvku také jako o hračce, kterým dítě může ve hře rozvíjet příběh, ale neváže se přímo na knihu nebo na její obsah.

Nelze si nevšimnou, jak dobře je saturována skupina interaktivních knih od narození do 6/7 let věku dítěte. V tomto směru je nabídka rozmanitá a obsáhlá, a lze v ní najít minimálně jednu knihu z každé kategorie interaktivních knih uvedených výše. Nicméně v mladším školním věku a dále interaktivních knih markantně ubývá, a stávají se spíše výjimkou. Nabízí se tedy úvaha: je interaktivní kniha pouze pro malého dětského čtenáře? Odpověď zní možná překvapivé: není. S množstvím možností, které kniha nabízí jak po designové stránce, tak po stránce práce s papírem při její tvorbě, je interaktivní kniha populární formou také pro dospělého čtenáře. Za zmínku stojí nezisková organizace *Movable Books Society* (v českém překladu *Společnost pohyblivých knih*), která aktivně vydává periodika o pohyblivých knihách, pořádá konference, sleduje celosvětové dění na poli pohyblivých knih a *papírového inženýrství* (*Paper Engineering*). Nutno podotknout, že některé pohyblivé knihy jsou opravdu impozantními uměleckými díly.

Interaktivní kniha je tedy vhodná pro každou věkovou skupinu, záleží pouze na zvolených komponentech, ilustraci a odpovídající úrovni textu. Je politováníhodné, že interaktivní kniha se českému čtenáři uzavírá, respektive mizí její rozmanitost s počátkem školní docházky. Přitom „*nejlepší z nejnovějších pohyblivých knih slouží k motivaci ke čtení a k ukázce, jak práce s knihou může být příjemná*.“ (Abrahamson, Steward, 1982, str. 4)

II.II Stručná historie

„*Protože jsou knihy dvou dimenzionální, zdá se nemožné stránkám přidat na pohybu a hloubce jinak než správnou ilustrací – a přesto se přes 700 let umělci, filozofové, vědci a ilustrátoři snažili překročit hranice knihy; přidávali odkrývací okénka, pohyblivé části a další pohyblivé součásti knihy, které měli ozvláštnit text.*“ (Montanaro, 1993) První pohyblivé knihy jsou známy ze 13. století (Španělsko). Knihy obsahovaly otočný papírový disk, tzv. *Volvelle*. Volvelle byly používány po století ve vědeckých pracích (anatomie, astronomie, astrologie). Jak je zřejmé, knihy, které obsahovaly pohyblivé části nebyly určeny pro děti (až v 18. století byly tyto techniky v knihách přizpůsobeny dětem). Postupem času se vyvinuly 3 typy pohyblivých knih:

- Vědecké a vzdělávací knihy s otočným papírovým diskem (*Volvelle*)
- Tunelové knihy (*Peepshow*)
- Odklápěcí obrázky, mezi nimiž byly harlekýny (*Harlequinade*s)

V posledních dvou typech se jedná spíše o obrázky, než knihy v pravém slova smyslu; obsahovaly jen velmi krátký text. Zároveň se jednalo spíš o formát knih pro dospělé, nebo pro zábavu – témata byla velmi často politická nebo erotická. Kolem roku 1800 se ve Velké Británii, následované Francií, Německem, Rakouskem a zbytkem Evropy začaly rozšiřovat první knížky, které byly určeny přímo pro děti. Mnoho vydavatelů tak zahájilo vynalézání nových knižních forem, které měly být jak působivé, tak zábavné. Počátek 19. století a následující desetiletí se vyznačuje jako *zlatý věk pohyblivých dětských knih*. Kolem roku 1810 začali nakladatelé vynalézat tucty nových formátů knih, např. knihy s pohyblivými obrázky (*movable books*), tangramy (1817), panorama knihy, leporela (1810), papírová divadla (1810), kaleidoskopy, (1818), myrioramy, moderní peepshow (1825), trojdimenzionální papírové diorámy (1822), umělé (papírové) zeměkoule aj. Zlatý věk interaktivních knih trval kolem 20 let. (Desse, 2017) Po následujících několika desetiletích, kdy byl potenciál pohyblivých knih nevyužit se kolem roku 1980 začaly vydávat znovu. Konec 20. století může být nazýváno jako *druhý zlatý věk pohyblivých knih*. (Abrahamson, Steward, 1982). Za zmínku stojí zastoupení

československého spisovatele Vojtěcha Kubašty působícího v 50. letech 20. století, jehož pokroková tvorba zaujala nejen tuzemský trh, ale například čtenáře v Anglii. Nejen v minulém století, ale i dnes je jeho tvorba ceněna, a tak Kubaštovy publikace můžeme najít na pultech mnoha knihkupectví. Ve 21. století se pohyblivé knihy v posledních dvou dekádách staly velmi komplexní se sofistikovanými ilustracemi a propracovanými papírovými mechanismy. (Montanaro, 2000)

III Předškolní dítě a kniha

III.I Vývojová specifika dítěte předškolního věku

Dobrá kniha zná svého čtenáře, a proto je důležité připomenout aspoň hlavní vývojová specifika předškolního dítěte ve vztahu k tématu diplomové práce.

Věk hry, tedy předškolní období trvá od 3 do 6/7 let (Vágnerová, 2012). Zakončení tohoto období symbolizuje především vstup do školy (sociální mezník). V předškolním období se stabilizuje pozice dítěte ve světě, ale probíhá také odlišení vztahu ke světu (sebeuvědomění). Dítě se na určitou dobu odlučuje od rodiny, a dostává se mu tak možnosti budovat vztahy s rstevníky a dalšími lidmi. Jedná se tak o počátek přípravy na život ve společnosti. Nejen snaha dítěte být skupinou přijato se projevuje v oblasti vnímání a poznávání – aktivizují se vlastní činnosti dítěte. Právě kniha se nabízí jako možný prostředek k poznávání světa – dítě se dokáže dorozumět, s chutí objevuje možnosti mateřského jazyka a je schopno věnovat se složitějším intelektuálním činnostem po určitou dobu. Kniha tzv. aktivizuje dítě při jeho poznávání. „*Právě aktivizace je charakteristickou aktivitou, kterou lze popsat jako vlastní iniciativu a iniciativní práci, vlastní úsilí a samostatnost, vlastní dovednost, schopnost samostatného učení a spontaneitu v poznávacím smyslu*.“ (Opravilová, 1984, str. 31) Kniha je tedy jedna z možností, jak poznávat svět okolo sebe; dítě je zaměřeno na nejbližší svět a pochopení pravidel, která v něm platí, a vhodná volba knihy mu k objevování světa dopomáhá. Dalším velmi typickým znakem předškolního období je užívání fantazijního zpracování informací, protože myšlení není ještě zcela ovládáno logikou. Skrz fantazii si dítě dokresluje a přizpůsobuje realitu a získané informace vlastním možnostem nebo aktuálním potřebám. V tomto ohledu kniha dokáže nabídnout nepopiratelně širokou nabídku témat podporujících a rozvíjejících fantazii dítěte.

Samotný způsob výběru informací a jejich následné zpracování má své typické znaky: v nazírání informací a jejich výběru se objevuje centrace (zaměření pozornosti na nápadný znak a přehlížení méně nápadných znaků, často důležitější pro objektivní zhodnocení – to vede

k neschopnosti uvažovat komplexně), egocentrismus (posuzování situace z vlastního hlediska, které je pro dítě jediné možné), fenomenismus (důraz na zjevnou podobu světa – podstata světa je totožná s viditelnými znaky) a prezentismus (vázanost na přítomnost a aktuální podobu světa, která dítěti zaručuje jistotu – může se o ni okamžitě přesvědčit). Ve zpracování informací a jejich následnou interpretaci dítě využívá magičnost (pomocí fantazie dotváří realitu), animismus, resp. antropomorfismus (vlastnosti živých nebo lidských bytostí přisuzuje i neživým předmětům), artificialismus (přesvědčení, že svět vznikl skrz někoho, nebo něco; platí i pro lidské tělo), a absolutismus (každé poznání má definitivní a trvalou platnost, jímž si dítě zajišťuje pocit jistoty) (Vágnerová, 2012).

Emocionálně jsou děti stabilnější a vyrovnanější ve srovnání s předchozím batolecím obdobím. Přesto jsou jejich emoce stále intenzivní, s přechody z jedné kvality do druhé (pláč/smích). Předškoláci jsou více pozitivně emočně laděni. Negativní emoce se objevují především při střetu mezi vrstevníky, při kumulaci příkazů a zákazů (tzn. při vytvoření frustrace, kdy nerozvinutá emoční kontrola selže). Emoční prožitky jsou ve většině případů vázané na aktuální situaci, která je uspokojující nebo naopak neuspokojující. Emoce strachu, díky které předškolní dítě dokáže vytvořit různé imaginární bytosti, je vázaná na rozvoj fantazie a představivosti, jak bylo zmíněno výše. V některých případech se jedná o strach, který je dítěti z podstaty nepříjemný, ovšem někdy si děti tyto stavy navozují záměrně (straší se), a pociťují tak pocit příjemného vzrušení.

Dalším typickým projevem předškolního dítěte je smysl pro humor, který jde ruku v ruce s jeho uvažováním a rozvojem jazykových kompetencí; u dítěte může vyvolat smích opakování nesmyslných, nebo tabuizovaných slov, grimasy ve tváři, absurdita aj. S postupným vnímáním prostoru a času se dítě dokáže těšit na událost, která se stane v nejbližší budoucnosti. Postupně poznává příčinné souvislosti, které k různým prožitkům vedou (kauzální vztahy), dokáže se lépe vyrovnat s nespokojeností, pochopit pocity své, ale také druhých lidí (emoční inteligence). Porozumění základním emocím (např. stud) je pro děti jednoduché, ovšem pochopení komplexnějších emocí je stále obtížné (např. úcta).

Dítěti se rozvíjejí také sebehodnotící emoce – dítě může být hrdé, co dokázalo, ale také se může cítit zahanbené. V předškolním věku se objevuje také pocit viny, které dokazuje určitý stupeň morálního uvažování, ztotožnění s obecnými pravidly chování, a vznik vnitřního korektivního mechanismu. S pocitem viny dítě začíná chápat možnost napravit situaci, tzn. zbavit se pocitu viny. Ve skupině se rozvíjejí také vztahové emoce (láska, soucit, pocit sounáležitosti, sympatie, antipatie aj.). Ve vztahu ke knize je právě emocionalita u předškolního

dítěte věkovou zvláštností – dítě se nejdříve nechá citově prostoupit obsahem knihy, a až poté racionálně zpracuje její obsah, prožívá citový zážitek. (Opravilová, 1984). Proto je důležité, aby kniha pro předškolní děti vykazovala vyvážený racionální a emocionální poměr obsahu. Skrz emoce se rozvíjí také emoční paměť, která se odráží v dětském vyprávění. (Vágnerová, 2012)

Paměť se rozvíjí společně s rozvojem poznávání (kognice); je jí saturována a zároveň rozvíjí poznání jako takové. Na zapamatování má vliv samotné myšlení dítěte (jak uvažuje, co mu připadá důležité, a co si chce zapamatovat), ale také množství zkušeností, které pomáhají nové informace zpracovat a zařadit. Právě změna způsobu zpracování informací a jejich propojení vede ke zlepšení krátkodobé i dlouhodobé paměti. Vágnerová (2012) dělí vývoj paměti u předškolního dítěte do 3 oblastí: explicitní sémantické paměti, explicitní epizodické paměti a implicitní procedurální paměti. První oblast, tedy explicitní sémantická paměť (dlouhodobá paměť o obecných skutečnostech) se vyznačuje především nárůstem kapacity paměti a rychlostí zpracování informací (může být stimulována např. pomocí paměťových her). K zapamatování detailů, souvislostí a vztahů napomáhá změna zpracování informací. Jak již bylo zmíněno, zapamatování usnadňuje také množství zkušeností, které následně napomáhají zařadit danou informaci do již vzniklého smysluplného celku. Předškolní dítě si zapamatuje informaci nejlépe spojenou s aktivitou (z důvodů absence paměťových strategií), a ve většině případů bezděčně. Explicitní epizodická paměť (dlouhodobá paměť o informacích v čase, prostoru, s citovým zabarvením) zpracovává tzv. minipříběhy umístěné v čase, prostoru a v určitém kontextu. Proto, aby si dítě dokázalo takové minipříběhy vytvořit, potřebuje dosáhnout určitého stupně uvažování, a zároveň si vzpomínky verbalizovat (logicky tak tento druh paměti závisí na řeči). V závislosti na řeči je důležitá komunikace dítěte s rodičem (dospělým). I tak jsou vzpomínky vyprávěné dítětem příliš nepřesné (časté zapomínání, obtížné rozlišení reality a představy apod.). Epizodickou paměť dále ovlivňují již získané zkušenosti, a to především z podobných situací. Předškolní dítě si začíná uchovávat osobně prožité události, a tím započíná vytváření určitého pojetí vlastní osoby (autobiografická paměť). Jejich zapamatování má význam jak v kognitivní oblasti, tak v sociální a emoční (sebepojetí). Vzpomínky předškolních dětí jsou útržkovité, je jich málo. Implicitní, procedurální paměť (paměť sloužící k neuvědomělém zapamatování poznatků a činností) se rozvíjí plynule bez větších změn od předchozích období. Rozvíjí se jak pozorováním jiných lidí, tak skrz zpětnou vazbu. (Vágnerová, 2012)

Řeč je v předškolním období uváděna jako zdroj poznávání. Pokud dítě nerozumí, doptává se na příčinné souvislosti – tedy otázkou proč a jak. Četnost otázek s věkem narůstá. Rozvoj řeči se děje jak ve formě sdělení, tak v jeho obsahu (dětský slovník). Dítě se učí napodobováním projevu straších dětí a dospělých, experimentuje skládáním nových slov, zpřesňuje platnost gramatických pravidel. Míra porozumění textu (např. v knize) je u dětí často velmi optimistická, přestože to nemusí být vždy pravda. Porozumění závisí na úrovni myšlení a jazykových kompetencí (porozumění textu si lze průběžně ověřovat kladením vhodných otázek). Charakteristickým typem řeči je pro předškolní období tzv. egocentrická řeč; řeč určená pro sebe sama, většinou zkratkovitá, přechází postupně do vnitřní řeči. Rozděluje se na expresivní (vyjadřuje své pocity), regulační (řídí své vlastní jednání – pokyny, připomínky, pravidla), a kognitivní (komentuje své jednání k pochopení situace, řešit ji nebo si ji zapamatovat). V pragmatické rovině verbálního projevu dítě v předškolním období funguje jako vypravěč a posluchač, který si v sociálních situacích procvičuje získané dovednosti, učí se určité nuance dané sociální skupiny patřící k slovnímu projevu, přizpůsobuje jazyk věku posluchačů apod. K takovému procvičování nemusí nutně sloužit člověk – dítě ho v určitých situacích může nahradit zvířetem, hračkou nebo imaginárním přítelem. (Vágnerová, 2012)

Hra, která dává jméno předškolnímu období z podstaty její důležitosti, je zcela zásadní aktivita předškolního dítěte. Jedná se o charakteristickou činnost předškolního období s významným působením na dítě. Charakterizuje se jako základní potřeba předškolního dítěte, která by měla intenzivně prostupovat předškolním období (Koťátková, 2014). Dítě skrz hru interpretuje realitu, postoj ke světu i sobě samému, je mu prostorem pro relaxaci i učení, a to podle vlastních možností a zkušeností. Hra má mnohá dělení; Vágnerová (2012) dělí předškolní hru na symbolickou a tematickou. Symbolická hra slouží dítěti jako možnost vyrovnat se s realitou – odpočinout si od nároků okolí (které leckdy zcela nechápe) a přizpůsobit si prostředí hry podle vlastních přání a potřeb. Ve hře je prostor prožít si znovu situaci, která se stala, a najít si na ni své řešení. Vágnerová (2012) uvádí příklad funkce symbolické hry jako prostředku pro vyrovnání se s realitou; dítě se bojí psů, proto si přizpůsobí tuto situaci tak, že psi poslouchají dítě a není potřeba se jich bát. Tematická hra na druhou stranu slouží k tréninku budoucích rolí. Jedná se o hru „na něco“ – na rodinu, na kuchaře, na vojáky. Skrz tento typ hry se dítě učí vnímat své osobní vlastnosti, a zároveň zkoušet i role jak pozitivní, tak negativní. Na hru působí vše, co dítě obklopuje. (prostor, hračky, partner pro hru). To vše se děje skrz spontánní činnosti, ale také skrz řízené aktivity, které by měly být ve vzájemné rovnováze (tento fakt je dobře

reflektován v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání v mateřských školách).

Ve vztahu k interaktivní knize bychom mohly přirovnat spontánní učení k bezděčnému seznamování s knihou, vlastnímu objevování zákonitostí specifického formátu knihy. Společné čtení interaktivní knihy s matkou nebo učitelkou s dodatečnými otázkami by pak mělo charakter řízené aktivity. Aby dospělý člověk mohl nabídnout dítěti podněty, které ho budou oslovovat a vycházet z jeho přirozeného zájmu v daném období vývoje, je právě pozorování dítěte při spontánní hře tzv. *švédským stolem* témat a aktivit, které dospělý může přetvořit pro práci s interaktivní knihou. Dejme tomu, že si dítě hraje s lesními zvířaty. Rodič se tedy rozhodne vybrat pro dítě půvabnou publikaci „*O ztraceném kolouškovi*“ od Rudolfa Lukeše, ve které se dozví nejen informace o lesních zvířatech, ale také pronikne díky příběhu do tématu opuštění a radosti z opětovného nalezení.

III.II Čtenářská pregramotnost

Seznamování dítěte s knihou buduje důležitou předkapitolu celého procesu čtení a psaní, tzv. čtenářskou pregramotnost. Kucharská (in Kropáčková, Wildová, Kucharská, 2014, str. 6) vysvětluje čtenářskou pregramotnost jako „*soubor postupně se rozvíjejících předpokladů pro čtení a psaní u dětí v široké době před nástupem do školy. Jedná se o komplex schopností, dovedností, postojů a hodnot potřebných pro zahájení a úspěšné rozvíjení čtenářské gramotnosti i jejímu užívání v různých individuálních a sociálních kontextech*.“ V předškolním období jde především o *vytvoření předpokla*dů pro další práci s textem: budování pozitivního vztahu a motivaci ke čtení a psané řeči, stimulaci schopností a dovedností, které budou potřebné a významně usnadní osvojování a rozvíjení čtení a psaní (Kropáčková, Wildová, Kucharská, 2014). Osvojování čtenářské pregramotnosti pak logicky ovlivňují další gramotnosti (např. matematickou, polytechnickou, přírodovědnou gramotnost aj.). (Těthalová, 2018) Právě z pohledu úspěšného budování čtenářské pregramotnosti je žádoucí dítě zaujmout – ukázat mu možnosti knih, pozitiva čtení a možnosti knih, které nabízejí.

III.III Vztah ke knize

Kniha má mnoho funkcí – pro pedagogy může sloužit jako didaktická pomůcka k získání znalostí, může být formou odpočinku atd Pro předškolní dítě má kniha neopomenutelnou, nenahraditelnou a unikátní funkci ve svém obsahu. Dítě samozřejmě vnímá knihu zprvu skrz to, jak kniha vypadá – líbivé ilustrace, popř. pohyblivé prvky v knihách samozřejmě upoutají dětskou pozornost a začínají tvořit onen prvopočáteční vztah s knihou.

Neméně důležitý je ale také obsah knihy v předškolním období – vhodně zvolená kniha totiž buduje mravního povědomí dítěte (např. dobro x zlo) skrz příběhy, které se nám dospělým můžou zdát banální, ale předškolní dítě jim díky jednoduchosti porozumí. (Opravilová, 1984) K tomuto účelu slouží především typický představitel dětského příběhu, generacemi osvědčení literární žánr – klasická pohádka; svět, kde se skutečnost interpretuje zcela jednoznačně a srozumitelně. „*Klasické pohádky odpovídají na některé základní psychické potřeby dětí. Většinou na takové potřeby, které jsou stále totožné a nemohou být ovlivněny dobou, např. vztah k rodičům, potřebu lásky a důvěry, poznávání mezilidských vztahů, zvládnutí strachu, ale především na rozvíjení životního smyslu*.“ (Černoušek, 2019, str. 10) Taková pohádka konfrontuje dítě s životními otázkami jako; *Proč žijeme? Odkud člověk vznikl? Co je po smrti, až umřeme? Proč se někdy lidé nemají rádi? Jak získán přízeň silného a ochraňujícího?* aj. Každá pohádka hledá řešení nějakého skrytého dětského problému, ke kterému dítě najde skrz příběh odpověď a prožije si ho.

Samotný vztah ke knize se v předškolním období netvoří jen tím, jak kniha vypadá nebo jestli se její ilustrace pohybují či ne. Vztah ke knize se tvoří také kvalitním obsahem, s kvalitní ilustrací, které se v ideálním případě prolínají a tvoří jednotný celek, ke kterému si dítě prvotní vztah vytváří. Tato kapitola je především vyvážením této práce, protože je nutné reflektovat, že kniha nemůže existovat je na principu ilustrací, ač předškolní dítě neumí číst. Musí obsáhnout cosi univerzálnějšího, přizpůsobené dětskému světu, které dítě obohatí a zaujme.

III.IV Role dospělého v budování vztahu ke knize

Jelikož předškolní dítě nedokáže číst, je zapotřebí k zprostředkování knihy dítěti dospělého. Vzbuzení zájmu a navození osobního vztahu ke knize – k tomu slouží dospělý jako prostředník (zprostředkovatel mezi knihou a dítětem). Právě prostředníkovým způsobem podáním obsahu knihy se dítěti dostává vzácný zážitek, který pak působí na vlastní poznání. Opravilová (1984) vyzdvihuje důležitost osobní zaujatosti a citové účasti na čtení dospělého, s využitím jazyka (jak jazykových, tak mimojazykových prostředků, např. intonace při čtení knihy. Opravilová (1984, str. 66) tvrdí, že „*pro děti je nejpůsobivější živý jakoby spontánní projev, přirozenost, bezprostřednost a tvořivá hravost, s nádechem humoru*.“. Ač se tedy může zdát, že dítě si s umně ilustrovanou knihou dokáže poradit samo, místo dospělého jako zprostředkovatele je stále neopomenutelné v budování vztahu ke knize a rozvoji čtenářství.

III.V Ilustrace a její funkce

Ilustrace má v dnešní dětské knize zcela specifickou funkci. V minulosti ilustrace knihu pouze doplňovala, ale dnes stojí jako svérázný knižní prvek, mnohdy nadřazen textu. Obrázek v knize na první pohled totiž nepotřebuje zprostředkovatele (nebo jen minimálně), tzn. dospělého, a navíc podporuje dítě v hledání dalších souvislostí, a prohlubuje prožitek z přečteného textu. Kniha tedy může nabízet dva druhy poznávacích podnětů, a to slovo nebo ilustraci, které mohou působit společně, nebo zcela samostatně. (Opravilová, 1984) V posledním století se obrázkovým knihám s ilustrací bez textu, nebo jen s textovým minimem kladla značná pozornost; právě pro to, že dítě může vnímat knihu (která zapadá do širší estetické výchovy) způsobem, který je mu bližší (prohlížení ilustrací v knize), a snáze se mu v knize orientuje. Gebhartová (1978) uvedla typologii knih podle výtvarného projevu (ilustrace) s kterou se dítě setkává; typologie respektuje vývojovou posloupnost dětského vývoje:

1. Publikace, kde se objevuje výtvarný projev (ilustrace) bez textu (knihy – hračky, beztextová leporela, beztextové knihy)
2. Publikace stimulující nebo instruující pro estetické nebo jiné dovednosti (omalovánky, vystřihovánky, velké množství interaktivních knih)
3. Publikace se značným zastoupením výtvarného projevu, kterému sekunduje krátký text (některá leporela, interaktivní knihy)
4. Publikace, ve kterých je výtvarná a textová část vyvážena (knížka veršů, knížka drobných vyprávění apod.)
5. Publikace naučného charakteru

Z předchozího dělení je zřejmé, že většina interaktivních knih zapadá do 2. skupiny, tedy publikace, které stimulují dítě a jeho poznání netradičním formátem knihy, a instruují ho k různý činnostem spontánního charakteru (manipulace s táhlem za účelem zjištění změny stavu). Je zřejmé, že množství interaktivních knih obsahuje také text, a proto se interaktivní knihy řadí také do třetí skupiny, kde převažuje výtvarný projev, a krátký text, kdy jsou text i ilustrace vyvážené. Rizikem ilustrací je jejich kvalita – ilustrace musí respektovat určitá estetická pravidla, pokud má dítě opravdu upoutat, a rozvíjet u něj porozumění textu nebo estetické cítění.

EMPIRICKÁ ČÁST

IV Metodologická východiska

Cílem výzkumné práce je zjistit, jaké jsou výhody a rizika interaktivních knih pro děti předškolního věku.

Empirická část závěrečné práce je založena na kvalitativní výzkumné činnosti, která je podpořena studiem odborné literatury k danému tématu. V empirické části byla použita kombinace výzkumných metod, tzn. obsahová analýza textů a dotazníkové šetření.

Cílem výzkumné práce je zjistit, jaké jsou výhody a rizika interaktivních knih pro děti předškolního věku.

Tato otázka byla rozdělena do dalších 5 hypotéz:

Hypotéza 1: Rodič/Pedagog, který bude mít větší procento přečtených knih, bude mít více informací o interaktivní knize.

Hypotéza 2: Interaktivní kniha bude hodnocena spíše pozitivně než negativně.

Hypotéza 3: Nejvýše hodnoceným rizikem bude kvalita interaktivních knih.

Hypotéza 4: Interaktivní knihy jsou dětským čtenářem málo využívány.

Hypotéza 5: Ilustrace je v interaktivní knize přínosná především ve spojitosti s příběhem.

IV.I Kvantitativní výzkum

„*Výzkum je systematický způsob řešení problémů, kterým se rozšiřují hranice vědomí lidstva. Výzkumem se potvrzují či vyvracejí dosavadní poznatky, anebo se získávají nové poznatky*.“ (P.D.Leedy in Gavora, 2000, str. 11).

Základ kvantitativního výzkumu lze hledat ve společenských vědách. Jako první ho prosazoval V. Comte (společenské vědy) a J. S. Mill (psychologie) v 19. století. Východiskem byl filozofický směr pozitivismus – kvantitativní výzkum má filozofický základ v existenci jedné, objektivní reality, která nezávisí na našich citech a přesvědčení. Hlavním cílem výzkumníka je „*třídění údajů a vysvětlení příčin existence, nebo změn jevů..“* (Gavora, 2000, str. 32). K tomu slouží vyhodnocování získaných dat skrz číselné údaje; kvantitativní výzkum zjišťuje množství frekvencí nebo rozsah daných jevů, jejich míru. Data lze matematicky zpracovat, např. vypočítat jejich průměr, vyjádřit je v procentech nebo použít další metody

matematické statistiky – dovoluje možnost přesného a jednoznačného vyjádření výsledků pomocí čísel. Tím, že výsledky výzkumu jsou číselně zaznamenány, umožňuje výzkumníkovi udržet si odstup od výsledků (postoj výzkumníka k jevům), a větší objektivitu než kvalitativní výzkum. Přesné údaje dovolují zevšeobecňování a tvorby předpovědí o daných jevech. Z podstaty kvantitativního výzkumu jsou vybíráni respondenti, kteří nejlépe reprezentují danou populaci. Vhodný výběr respondentů je náhodný (matematická teorie pravděpodobnosti), a tedy odpovídá podstatě kvantitativního výzkumu. V pedagogických vědách kvantitativní výzkum nejčastěji ověřuje pedagogickou teorii, a následně poznatky potvrzuje, nebo vyvrací. K tomu slouží hlavně metoda hypotéz, které se následně ve výzkumu testují. Metody kvantitativního výzkumu jsou např. škálování, dotazník, obsahová analýza textů. Přes všechny pozitiva kvantitativního výzkumu lze najít i negativa, hlavně v tzv. „přetavení" údajů v čísla, ve kterých se podle některých zastánců kvalitativní metody ztrácí člověk. (Gavora, 2000)

IV.II Obsahová analýza textu

Charakter výzkumné metody obsahové analýzy textů naznačuje sám název; jedná se o analýzu a hodnocení obsahu písemných textů (Gavora, 2000). Ač se analýza verbálních projevů provádí v podstatě v každé výzkumné metodě (a to ve formě písemných záznamů, např. protokoly z pozorování, záznamy interview, dotazníků aj.), u obsahové analýzy textů tvoří analýza jádro metody.

Inovátorem v této metodě byl Bernard Berelson (1954), který definoval tuto metodu jako metodu výzkumnou umožňující objektivní, systematický a kvantitativní popis zjevného obsahu a textu (Gavora, 2000). Metoda obsahové analýzy se nejdříve používala v novinových a rozhlasových zprávách nebo projevech státníků, následně byla využita ve vojenském a zpravodajském výzkumu, později se o ni začali zajímat psychologové, sociologové, lingvisté a žurnalisté, a v dnešní době je používána především u propagandy a reklamy. V pedagogickém výzkumu má taktéž bohaté využití – slouží jako důležitý nástroj poznání jednotlivých oblastí výchovy a vzdělávání. V oblasti školství je možné využít metody v širokém spektru textů, např. školské zákony a další legislativní materiály, učební osnovy, charakteristiky žáků aj. (Gavora, 2000).

Obsahovou analýzu lze provádět dvěma způsoby; nekvantitativním a kvantitativním způsobem. U nekvantitativního způsobu obsahové analýzy textů má její realizace širokou škálu možností – od jednoduchých rozborů obsahu textu až po hluboké interpretace a vysvětlení. Kvantitativní obsahová analýza, nebo také kvantitativní sémantika, prvky textu kvantifikuje,

tzn. vyjadřuje frekvenci, pořadí nebo stupeň vybraných prvků v textu. Obsah textu, který je z podstaty kvalitativní (slova, věty, témata), je převeden na kvantitativní míru. Nekvantitativní způsob analýzy textu má dlouholetou tradici počínající výkladem náboženských a literárních textů (Lamser in Gavora, 2000).

Obsahová analýza textů počíná s vymezením základního souboru textů. Základní soubor tvoří všechny texty týkající se dané problematiky. Počet textů je různý; může se jednat o jeden text nebo o soubor textů. Pokud je základní soubor příliš velký, je nutné vytvořit výběrový soubor, se kterým se dále pracuje. Tento soubor se vytváří podle kritérií záměru výzkumu. Výběr textů může být náhodný, nebo cílený.

Dalším krokem je vymezení významové jednotky. Jedná se o významovou jednotku textů, kterou může tvořit slovo (určitého typu, např. podstatné jméno, slovo citově zabarvené, slovo vyjadřující postoje, faktografické slovo, slovo vyjadřující činnosti, stav, osobní zájmeno aj.); idea, tvrzení (soubor více slov); téma (větší část textu, která je obsahově sjednocena); celý text. Ve výběrovém textu se následně vyhledávají určené významové jednotky. Jejich výskyt se zaznamenává. (Gavora, 2000)

Následuje stanovení analytických kategorií, které klasifikují významové jednotky. Vycházejí z výzkumného problému, ze stanovené hypotézy, a jsou klíčovým momentem obsahové analýzy textů. Řídí se určitými pravidly; a) musí být přiměřeny zkoumanému problému; b) musí být vyčerpávající (musí zahrnovat každý možný prvek obsahu, který souvisí se zkoumaným problémem); c) nesmí se překrývat, tzn. významová jednotka vstupující do jedné kategorie nesmí vstupovat do jiné (Janoušek a kol. in Gavora, 2000). Počet analytických kategorií není ve výzkumu omezen, a lze je rozdělit do dalších subkategorií. Obecně platí že úzké kategorie vedou k jemnější analýze a naopak – v tomto ohledu záleží na záměru výzkumníka.

Poté následuje tzv. kvantifikace významových jednotek, resp. analytických kategorií. Zjišťuje se frekvence, tzn. absolutní počet, relativní počet (procento), průměr apod., které se následně uvádějí v tabulkách, nebo grafech. V současné době je trendem hledání vztahů mezi analytickými kategoriemi nebo hledání vztahu mezi obsahovými kategoriemi a jinými proměnnými. Nicméně kvantifikace má také svá pravidla, který zmiňuje Kerlinger (Kerlinger in Gavora, 2000): smí se kvantifikovat jen kategorie, jejichž výskyt je dostatečný. Jde–li o málo frekventovanou kategorii, neumožňuje statistika zevšeobecňování, tudíž se jedná o explorativním využití obsahové analýzy.

Posledním krokem je interpretace zjištěných frekvencí. Zjištěné kvantitativní údaje se slovně opíší, vysvětlí a interpretují (Gavora, 2000).

IV.II.I Validita a reliabilita

Obsahová analýza textu získává validitu (platnost) skrz jinou metodu (dotazník, pozorování aj.), a následně se určí míra shody. Reliabilita (spolehlivost) roste s přesností vymezení analytických kategorií, nicméně příliš úzké kategorie ji snižují.

IV.III Dotazníkové šetření

Ze samotného názvu lze odvodit, že dotazník má základ v dotazování. Jedná se o kladení otázek v písemné podobě, a získávání písemných odpovědí. Jedná se o nejčastější metodu získávání odpovědí. Slouží pro hromadné získávání údajů (tzn. získávání údajů o velkém počtu odpovídajících, Gavora, 2000). Dotazník by měl mít jasně formulovaný cíl, promyšlenou strukturu, od kterého se odvíjejí otázky, na které respondenti následně odpovídají. Dotazník se většinou skládá ze tří částí – *vstupní část* (tzv. „*hlavička*“ – název, adresa instituce nebo jméno autorů dotazníku, cíl dotazníku, význam respondentových odpovědí v šetření, pokyny k vyplnění), *druhá části* (vlastní otázky), a *závěrečná části* dotazníku (poděkování).

Otázky v dotazníku se dělí podle stupňů otevřenosti; *uzavřené, polouzavřené a otevřené*. *Uzavřená otázka* nabízí hotové alternativní odpovědi – respondent pouze vybere jednu z možností. Odpověď může mít také podobu odpovědi ano/ne (tzv. dichotomické otázky). *Otevřené otázky* umožňují velkou volnost při odpovídání – určí respondentovi otázkou charakter odpovědi, ale odpověď samotnou ponechávají na něm samotném. Tento stupeň otázky neomezuje respondenta v odpovídání, ale samotná odpověď je náročnější (než např. u uzavřených), a je také náročnější při zpracování. Otevřené otázky jsou nicméně zdrojem nových informací. *Polouzavřené otázky* nabízejí alternativní odpovědi, ale zároveň nabízejí možnost objasnit výběr respondenta v podobě otevřené otázky (např. ano/ne a proč?). Další možností otázek v dotazníku jsou škálované otázky, které poskytují odstupňované hodnocení jevu na škále (např. od 1 do 5). V dotazníku se mohou jednotlivé typy otázek kombinovat.

Délka dotazníku má být taková, aby výzkumník získal potřebné údaje, ale neměla by přetěžovat respondenta (příliš dlouhý dotazník znamená více než 45min). Výzkumník by proto měl dostát kompromisu mezi těmito dvěma proměnnými.

Návratnost (poměr počtu odeslaných dotazníků k počtu vyplněných dotazníků) se obvykle pohybuje mezi 75 %. Dosáhnout takové návratnost je však obtížné, proto se někdy

uvádí i nižší návratnost. Nutno dodat, že v dnešní době se dotazníky rozesílají i elektronickou cestou (např. email, sociální sítě), která oslovuje velké množství respondentů, a nelze tedy zcela zcela vypočítat procento návratnosti.

IV.III.II Validita a reliabilita

Nejvyšší validitu v dotazníku mají faktografické údaje (např. věk, pohlaví, vzdělání). Nicméně i v rámci faktografických otázek se určitý typ potýká s nižší validitou, a to otázky, které závisí na odhadu, názoru, postoji nebo zájmu respondenta. Odpovědi se také přirozeně vážou na osobnost samotného respondenta (někdo vyplňuje otázky s pečlivostí, někdo odpovědím nechává poněkud volnější ráz). V zásadě jsou dotazníky, které může respondent vyplnit anonymně pravdivější, ale existuje riziko, že anonymní dotazník respondent vyhodnotí jako nedůležitý a odpoví povrchně. K tomu slouží možnost využití tzv. *L – otázek* (lživé otázky), které částečně ověřují hodnověrnost odpovědí.

Reliabilita dotazníku závisí na více proměnných, nicméně závisí především na složení dotazníku; reliabilita se zvyšuje s počtem podobných otázek ověřující jednu skutečnost. Reliabilitu lze dále zjišťovat (tzv. vnitřní konzistenci dotazníku, Gavora, 2000) pomocí Cronbachova koeficientu alfa.

V Výsledky výzkumného šetření

V.II Obsahová analýza textů

V.III.I Vymezení základního souboru textů

Vymezení základního souboru textů předcházela důkladná studie dostupných materiálů. Jelikož se v této práci jedná o specifickou věkovou skupinu dětí, byl výběr studií značně zúžený. Výběr základního souboru textů také znesnadňovalo rozrůznění pochopení interakce v odborných článcích – ve velkém množství se jednalo o interakci digitální, v několika studiích se rozumělo interakcí kladení otázek dítěti, tzn. jeho aktivní zapojení do příběhu skrz verbální sdělení (viz kapitola *Definice interaktivní knihy*). Fyzická interakce s knihou (pohyblivými komponenty) pak byla minimální nebo žádná. Výzkumy byly vyhledávány především v anglickém jazyce z důvodu absence výzkumů v českém prostředí.

Klíčová slova pro vyhledávání odborných článků byla: *dětská interaktivní kniha* (*children's interactive book), pop up knihy* (*pop up books*), *předškolní děti (preschool children*). Články byly vyhledávány jak v odborných knihovnách (*Národní pedagogická knihovna J. A. Komenského*), v odborných periodikách (*Tne International Journal of the Book*), tak

v elektronických zdrojích, s to především v *Google Scholar* s přesměrováním na mateřské stránky univerzit nebo výzkumných institucí.

Pro tyto účely byly vybrány dvě odborné studie z University of Waikato na Novém Zélandě: *Shared reading of children's picture books* (Timpany, Wanderschanz, 2011) a *Using a cathegorisation structure to understand interaction in Children's books* (Timpany, Wanderschanz, 2013).

Studie *Shared reading of children's picture books* (Timpany, Wanderschanz, 2011), dále *V1*, se zabývala výzkumem dvou typů knih; knihami s interaktivními prvky a knihami s expresivní typografií. Výzkumným cílem studie bylo zjistit, které ze dvou typů zvolených knih více podporuje interakci mezi knihou a dětským čtenářem. Empirickou část výzkumu absolvovalo 11 dvojic rodičů s předškolními dětmi, kterým rodiče četli vybrané knihy spadající do zmíněných kategorií (interaktivní prvky a expresivní typografie). Mimo pozorování interakce mezi knihou, rodičem a dětským čtenářem byla empirická část podpořena také interview jak s rodiči, tak s dětmi. Výstupem výzkumu bylo doporučení k tvorbě kvalitních knih podporující společné čtení.

Druhá studie *Using a cathegorisation structure to understand interaction in Children's books* (Timpany, Wanderschanz, 2013), dále *V2*, byla zaměřena více na knihu samotnou; studie navazovala na předchozí výzkum autorů[1] v němž vytvořily kategorizaci dětských interaktivních knih. Skrz tuto kategorizaci bylo hodnoceno, jak vybrané interaktivní knihy zapojují čtenáře po fyzické, nebo intelektuální stránce, a jak mohou být dále používány k zapojení čtenáře.

V.III.II Vymezení významové jednotky

Pro analýzu bylo vybráno celkem 12 významových jednotek, a to ve formě slov a dvou slovních spojení. Ve výběrovém textu byly následně jednotlivé jednotky vyhledány a zaznamenány do tabulky (Tab. 1). Jelikož se jednalo o výzkumy publikované v anglickém jazyce, jsou původní anglická slova vyhledávaná v textu uvedena v závorce za českým překladem. Slova byla vybrána také v případě, že byla skloňována, ale zachovala si kořen slova. Výběr slov vycházel z cíle práce, daných hypotéz (5) a z teoretické části práce.

[1] *TIMPANY, Claire a Nicholas VANDERSCHANTZ. A categorisation structure for interactive children's books: Levels of interactivity in children's printed books. International Journal of the Book. 2012, 97(109), 9.*

Tab. 1

	Významová jednotka	**A**	**B**
1	Angažovanost (engage)	28	3
2	Emoce (emotion)	3	0
3	Fyzická interakce (physical interaction)	5	4
4	Gramotnost (literacy)	3	2
5	Ilustrace (illustration)	22	22
6	Intelektuální interakce (intelectual interaction)	7	6
7	Obrázek (picture)	19	4
8	Otázka (question)	15	3
9	Potěšení (enjoy)	5	0
10	Příběh (story)	46	2
11	Rodič (parent)	56	1
12	Zábava (fun)	2	0

A Shared reading of children's picture books (Timpany, Wanderschanz, 2011)

B Using a cathegorisation structure to understand interaction in Children's books (Timpany, Wanderschanz, 2013).

V.III.III Vymezení analytických kategorií

V návaznosti na významové jednotky byly vytvořeny analytické kategorie, které reflektují zkoumaný problém (tedy výhody a rizika interaktivních knih). Významové jednotky byly rozděleny celkem do 4 kategorií:

A) Obsah interaktivní knihy (významová jednotka Ilustrace, Obrázek, Příběh);

B) Dětský prožitek při čtení (významová jednotka Emoce, Potěšení, Zábava);

C) Rodič jako mediátor (významová jednotka Rodič);

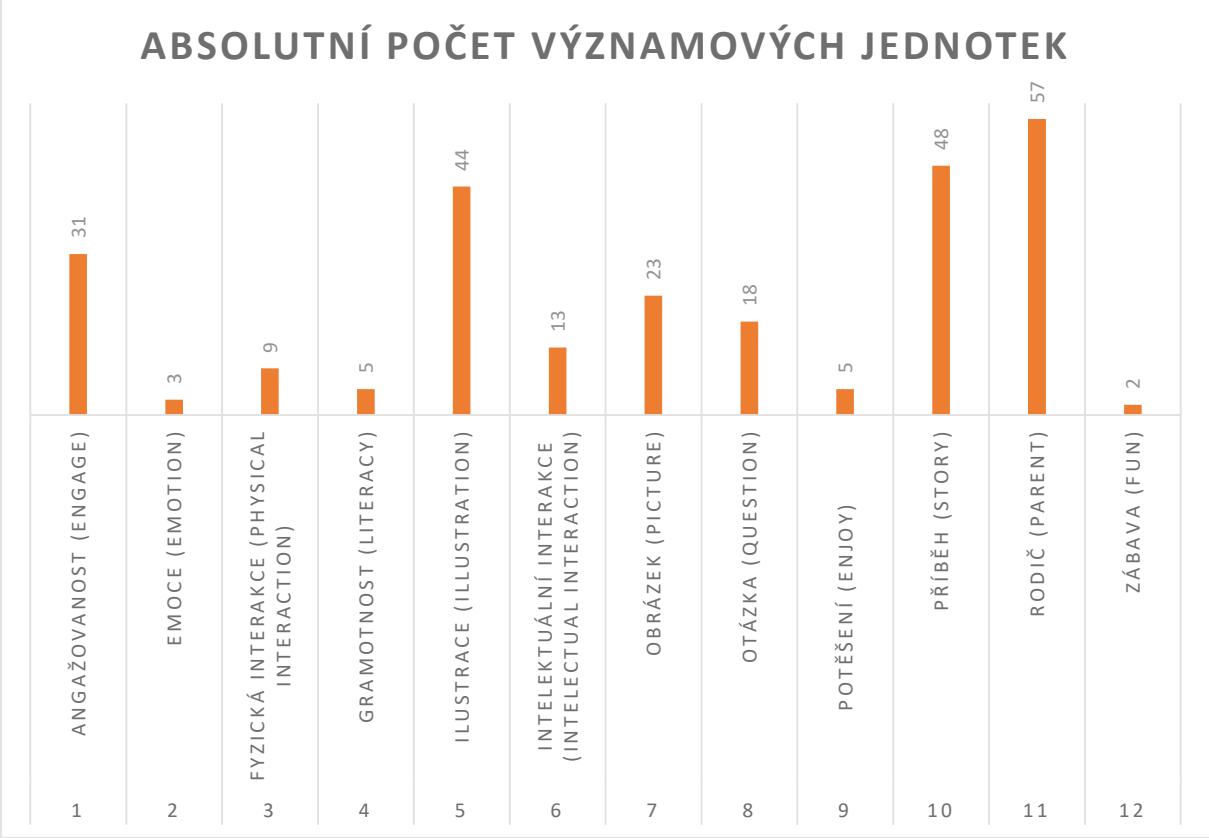
D) Čtenářská pregramotnost (významová jednotka Gramotnost, Fyzická interakce, Intelektuální interakce, Angažovanost).

V.III.IV Kvantifikace významových jednotek a analytických kategorií

Následující kapitola se věnuje kvantifikaci významových jednotek, analytických kategorií a jejich popisu. Znázorňuje frekvenci významových jednotek, a to v absolutním počtu (Tab. 2), relativním počtu (Tab. 3) a korelaci mezi významovými jednotkami (Tab. 4). Následující analytické kategorie jsou znázorněny v tabulkách, které uvádějí korelace jednotlivých výsledků z výzkumů v dané kategorii (Tab. 5–8). Na závěr je uvedena korelace mezi analytickými kategoriemi v procentuálním zastoupení (Tab. 9).

V.III.IV.I Absolutní počet významových jednotek

Tab. 2

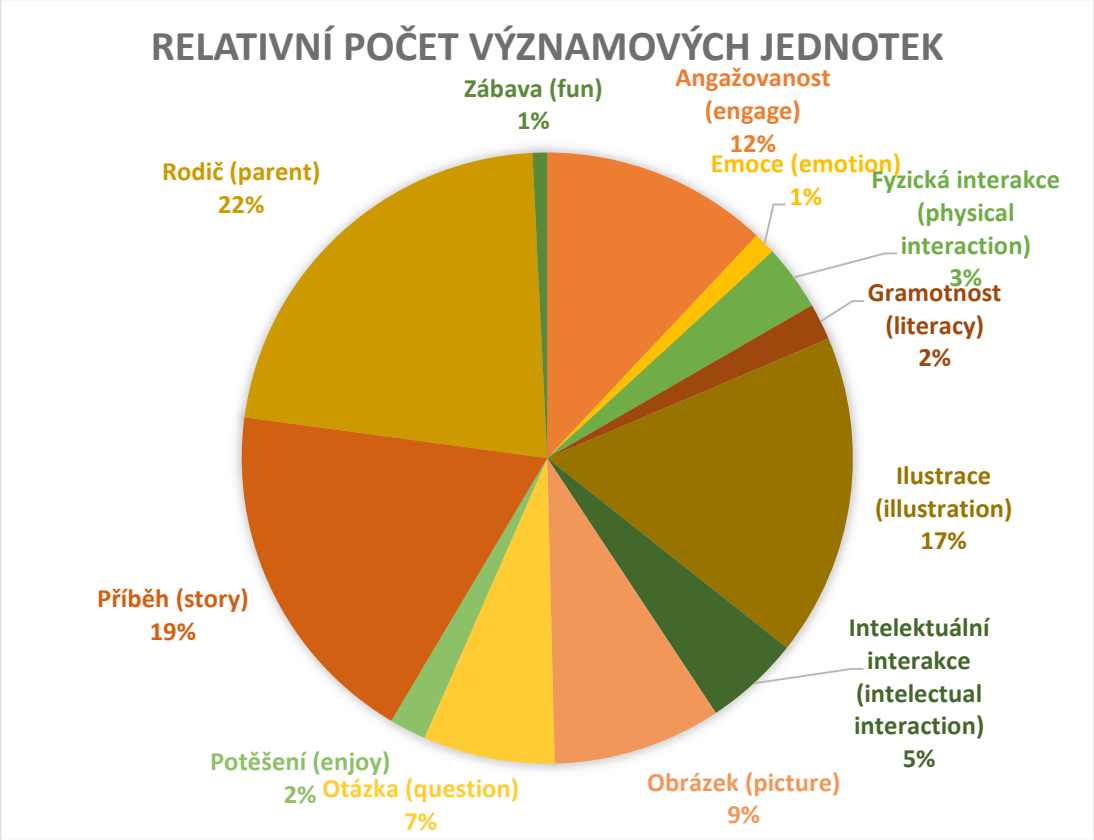


Absolutní počet významových jednotek (Tab. 2) se pohyboval v celkovém počtu 306 nalezených významových jednotek. Nejvyšší počet zaznamenala významová jednotka *Rodič* = 57, následovala *Typografie* = 48, společně s významovou jednotkou *Příběh* = 48. Na třetí pozici se umístila *Ilustrace* = 44. Nad hodnotu 30 významových jednotek v textu se dostala

Angažovanost = 31. Na hodnotu 20 významových jednotek *Obrázek* = 23, nad hodnotu 10 významových jednotek se dostali významové jednotky *Otázka* = 18, *Intelektuální interakce* = 13. Nad hodnotu 1 významové jednotky se dostala *Fyzická interakce* = 9, *Gramotnost* = 5, společně s významovou jednotkou *Potěšení* = 5, *Emoce* = 3 a *Zábava* = 2. Významová jednotka *Zábava* (2) měla nejnižší počet významových jednotek. Žádná z významových jednotek neměla hodnotu 0. Pro lepší vizualizaci významových jednotek je níže uveden také jejich relativní počet (Tab. 3)

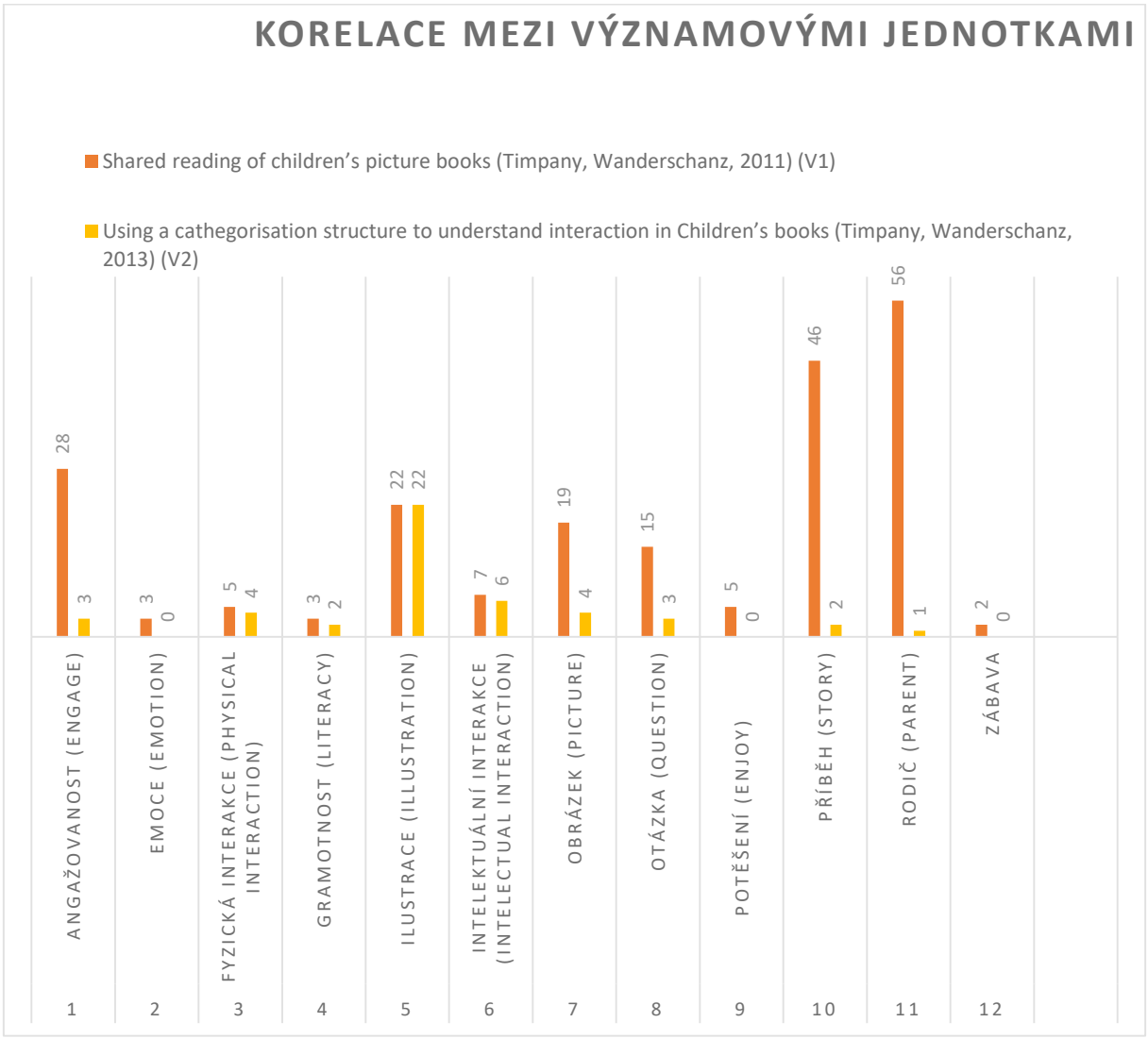
V.III.IV.II Relativní počet významových jednotek

Tab. 3



V.III.IV.III Korelace mezi významovými jednotkami

Tab. 4



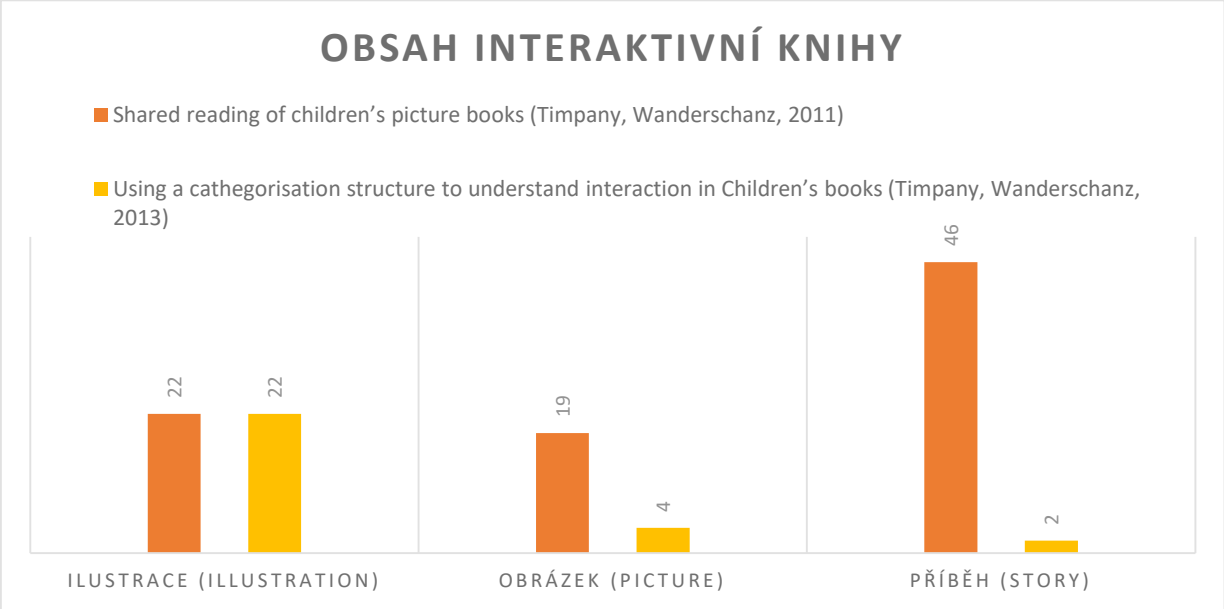
V korelaci mezi významovými jednotkami (Tab. 4) zaznamenala stejný počet v obou výzkumech významová jednotka *Ilustrace* = 22. Podobně vyvážené, i když s odchylkou 1 významové jednotky byly *Intelektuální interakce* (V1 = 7, V2 = 6), *Fyzická interakce* (V1 = 5, V2 = 4) a *Gramotnost* (V1 = 3, V1 = 2). Naopak s největším rozdílem se potýkala významová jednotka *Rodič* (V1 = 56, V2 = 1), dále *Příběh* (V1 = 46, V2 = 2), *Typografie* (V1 = 40, V1 = 8), *Angažovanost* (V1 = 28, V2 = 3), *Obrázek* (V1 = 19, V2 = 4) a *Otázka* (V1 = 15, V2 = 3). Dvě významové jednotky zaznamenaly v jednom z výzkumů hodnotu 0 významových jednotek, a to *Potěšení* (V1 = 5, V2 = 0) a *Emoce* (V1 = 3, V2 = 0).

V.III.V Kvantifikace analytických kategorií

V.III.V.I Obsah interaktivní knihy

(významová jednotka Ilustrace, Obrázek, Příběh)

Tab. 5

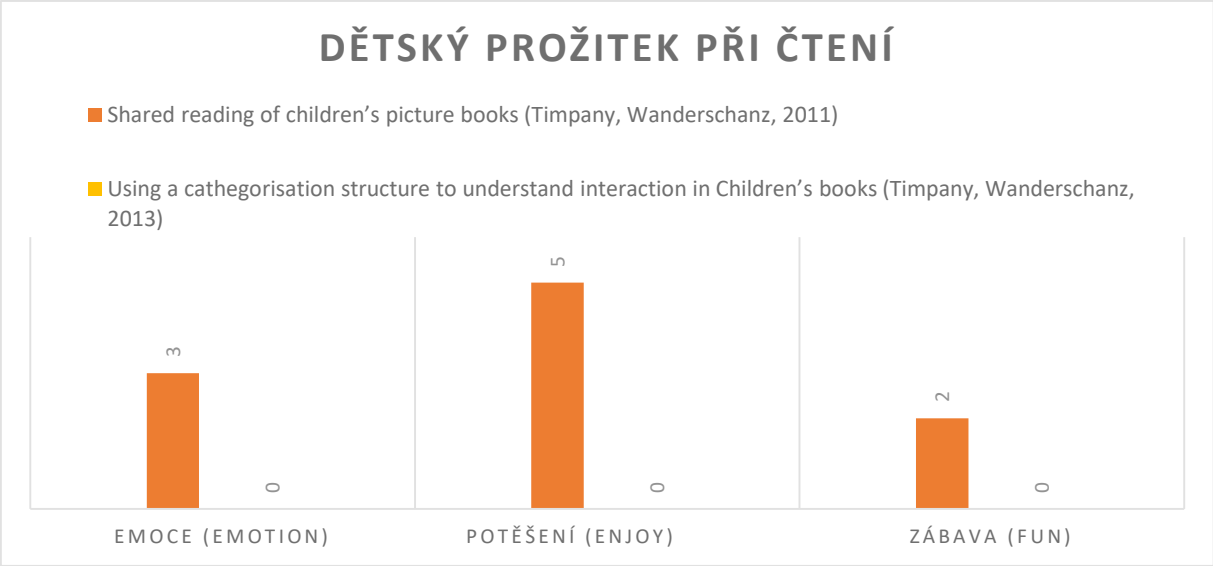


V analytické kategorii s názvem *Obsah interaktivní knihy* jsou graficky znázorněny následující významové jednotky*; Ilustrace* (V1 = 22, V2 = 22), *Obrázek* (V1 = 19, V2 = 4), a *Příběh* (V1 = 46, V2 = 2). Významové jednotky *Ilustrace* a *Obrázek* byly rozděleny do dvou významových jednotek pro lepší přehlednost, nicméně je reflektováno, že se v souvislosti s interaktivní knihou jedná o téměř stejný pojem (viz *Interpretace analytických kategorií*).

V.III.V.II Dětský prožitek při čtení

(významová jednotka Emoce, Potěšení, Zábava)

Tab. 6

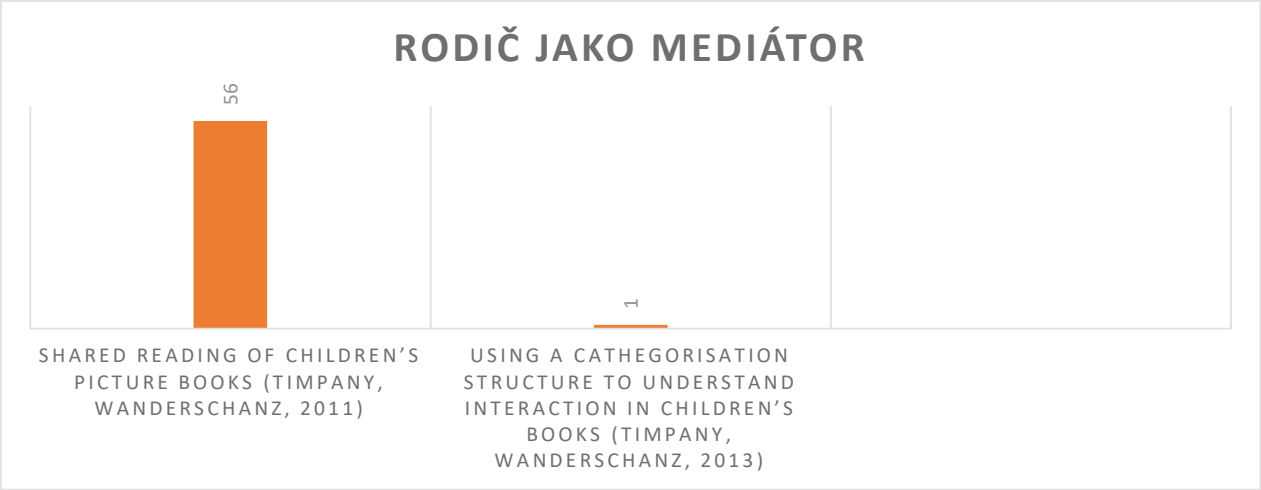


Analytická kategorie Dětský prožitek při čtení neznamenala dostatečný počet odpovědí, a to především ve výzkumu V2: Potěšení (V1 = 5, V2 = 0), Emoce (V1 = 3, V2 = 0), Zábava (V1 = 2, V2 = 0). Tato analytická kategorie tudíž nemá vypovídající hodnotu, pouze explorativní.

V.III.V.III Rodič jako mediátor

(významová jednotka Rodič)

Tab. 7

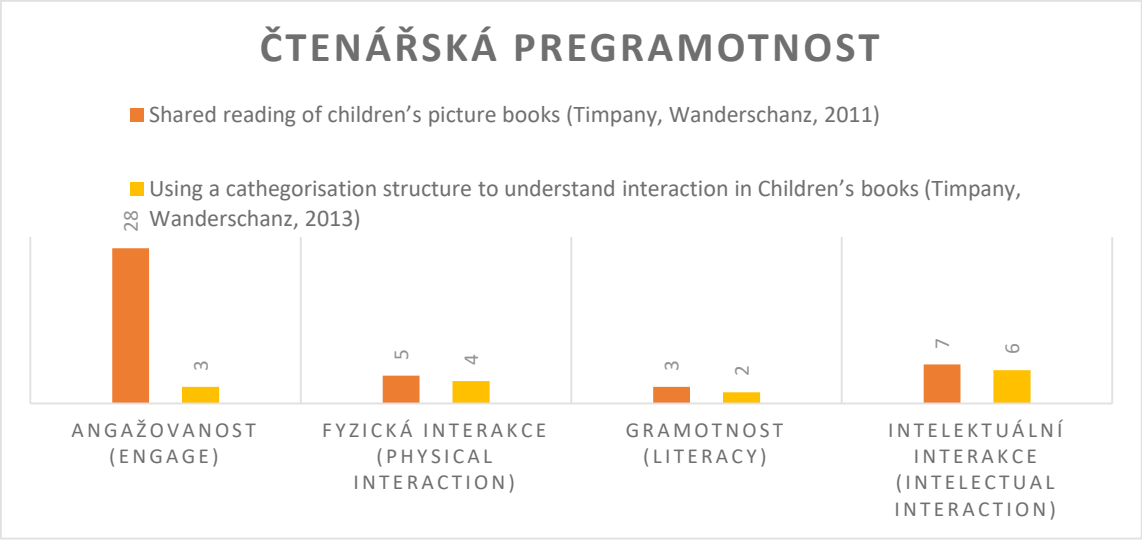


Analytická kategorie *Rodič jako mediátor* pouze z jednou významovou jednotkou *Rodič* (V1 = 56, V2 = 1) se setkala s nízkým počtem významové jednotky ve výzkum V1. Zařadila se kvůli nízké frekventovanosti významové jednotky v textu do analytické kategorie explorativní.

V.III.V.IV Čtenářská pregramotnost

(významová jednotka Gramotnost, Fyzická interakce, Intelektuální interakce, Angažovanost).

Tab. 8



Analytická kategorie *Čtenářská pregramotnost* zahrnovala čtyři významové jednotky, a to v absolutním počtu výsledků *Angažovanost* (V1 = 28, V2 = 3), *Intelektuální interakce* (V1 = 7, V2 = 6), *Fyzická interakce* (V1 = 5, V2 = 4) a *Gramotnost* (V1 = 3, V2 = 2). Žádná významová jednotka neměla 0 hodnotu.

V.III.VI Korelace mezi analytickými kategoriemi

V relativním počtu všech významových jednotek v analytických kategoriích (Tab. 9) se s nejvyšší hodnotou umístila analytická kategorie *Interaktivní kniha* (48 %), následovaly dvě analytické kategorie se stejným procentním výsledkem, a to *Čtenářská pregramotnost* (24 %) a *Rodič jako mediátor* (24 %). S nejnižším procentním zastoupením byla kategorie *Dětský prožitek* (4 %)

Tab. 9

V.III.VII Interpretace zjištěných frekvencí

Oba výzkumy, přestože byly vybrány, aby co nejlépe odpovídaly záměrům práce, se ve svém obsahu poměrně lišily (ač se jednalo o stejné autory). To by mohl být důvod častých frekvenčních propadů u jednotlivých významových jednotek (např. Rodič V1 = 56, V2 = 1), jak je vidět v grafech (Tab. 2–4). Ač se oba dva výzkumy zajímají o výzkum dětských interaktivních knih, každý z nich zkoumá jiný aspekt interaktivní knihy; *V1* zkoumá vztah dítě – rodič – kniha, *V2* interaktivní knihy řadí do kategorií. Z toho lze usuzovat, proč se v některých významových jednotkách frekvence odpovědí značně lišila. Nicméně oba výzkumy mají podobný cíl, a to je zjistit přínos dětských interaktivních knih. Vyvážené frekvence s dostatečným počtem významových jednotek poukázali na důležité oblasti obou výzkumů.

V.III.VIII Interpretace významových jednotek

Celkem 12 významových jednotek mělo za cíl částečně odkrýt výhody a rizika interaktivní knihy, zároveň potvrdit, nebo vyvrátit hypotézy této práce a připravit prostředí pro další část empirické části (dotazníkovému šetření). Výsledky obsahové analýzy textů měly zajímavou výpovědní hodnotu. Jak bylo zmíněno v předchozí kapitole, významové jednotky, které byly vyvážené (měly stejný, nebo velmi podobný počet nalezených slov), byly velmi přínosné. Tuto podmínku splňovala nejlépe významová jednotka *Ilustrace*. Ilustrace v dětských knihách byla v obou výzkumech vnímána *„…stejně důležitá jako příběh. Jak obrázky, tak slova tvoří ucelený příběh*.“ (Timpany, Vanderschanz, 2011). Výzkum V2 reflektoval ilustraci jako prvek, který není jen uvntř knížky, ale týká se také obálky knihy, která je na počátku důležitá z hlediska výběru knihy dítětem/rodičem (Timpany, Vanderschanz, 2013). Zároveň byla ilustrace středobodem zájmu ve výzkum V1, a podstatným prvkem interaktivní knihy ve výzkumu V2. Zájem o ilustraci v obou výzkumech zajistila této významové jednotce pravidelnou frekvenci a vyvážený početní výsledek. Počet významové jednotky *Obrázek*, ač se jedná o podobný termín jako ilustrace, byl v textech početně nižší. Pravděpodobným důvodem bylo zaměřením obou výzkumů na celou knihu (ilustrace, která je také na přebalu knihy), nejen na obsah (obrázek na určitých stránkách knihy). Dalšími vyváženými, ale už ne tak početně zastoupenými významovými jednotkami byly *Intelektuální interakce* a *Fyzická interakce*. Oba termíny stály v základech teorie o interaktivních knihách. Výzkum V2 rozděloval knihy podle jejich fyzické nebo intelektuální interakce, a následně vyvozoval, jak efektivně zapojit čtenáře. Ačkoli je zřejmé, že by z uvedených důvodů měly být významové jednotky týkající se *Intelektuální Interakce* a *Fyzické interakce* v textech frekventovanější, velkou roli hrálo

přeformulování těchto termínů do odlišných vět, a proto je nebylo možné započítat jako významovou jednotku obsahové analýzy textu. Východiskem by mohla být obsahová analýza textů zaměřujících se přímo na intelektuální/fyzickou interakci interaktivních knih, a s tím spojenou podrobnější analýza textu v těchto oblastech. Významová jednotka *Gramotnost*, vycházející s nízkým počtem významových jednotek, ale vyvážených počtem zastoupení (V1 = 3, V2 = 2) v obou textech, byla zmiňována především se spojením interaktivní knihy jako prostředku ke zvýšení gramotnosti (čtenářská pregramotnost) dítěte, konkrétně jeho zájmu o knihu. Významové jednotky *Rodič* a *Příběh* zaznamenaly silnou disbalanci ve výsledcích, která byla vyhodnocena jako výsledek odlišného zaměření výzkumů. Významová jednotka *Otázka* souvisela spíše s výzkumem V1, z toho důvodu byla frekventovanější. Tzv. prožitkové významové jednotky, tzn. *Potěšení*, *Emoce* a *Zábava* zaznamenaly velmi nízký počet odpovědí, a každá z těchto významových jednotek nezískala ve V2 ani žádný počet (0). Ve výzkumu V1 se jednalo především o potěšení z hlediska dětského, které děti uváděly při prohlížení ilustrací v interaktivní knize, poslechu textu.

V.III.IX Interpretace analytických kategorií

Analytické kategorie byly vytvořeny tak, aby měly určitý společný základ, ale aby podporovaly dané hypotézy. V této části budou hodnoceny analytické kategorie obsahové analýzy samostatně; ve spojení s hypotézami budou představeny až v závěrečné kapitole.

Analytická kategorie *Obsah interaktivní knihy*, s významovými jednotkami *Ilustrace, Obrázek, Příběh*, obsahuje důležité prvky knihy (obsahu). Jak bylo již uvedeno, ilustrace a obrázek byly z praktických důvodů odděleny, nicméně by mohly být počítány společně. Ilustrace a obrázek měly výsadní slovo v obou textech. Ilustrace i obrázek byly vnímány jako důležité aspekty knihy: *„…ilustrovaný obsah zapojuje dítě, usnadňuje mu zapamatování, dovoluje dítěti pochopit a užít si text.*“ (Timpany, Vanderschanz, 2011, str 1). Ilustrace mohla dítěti zprostředkovávat jak fyzickou, nebo intelektuální interakci. (Timpany, Vanderschanz, 2013). V propojení s příběhem byla ilustrace zřetelná především ve výzkumu V1, kde rodiče četli dětem ve vybraných knihách. Jak se ve výzkumu ukázalo, ilustrace má vliv nejen na dětského čtenáře, ale také na rodiče. Tento fakt platí především u knih s pouhou ilustrací bez textu.

Jak bylo již zmíněno, ilustrace (a příběh) podporují fyzickou nebo intelektuální interakci s interaktivní knihou. Tyto dvě významové jednotky byly zařazeny do analytické kategorie *Čtenářská pregramotn*ost (významová jednotka *Gramotnost, Fyzická interakce, Intelektuální*

interakce, Angažovanost). V obsahové analýze nevyšly s příliš velkým početním výsledkem, nicméně hrály ve výzkumech výraznou roli. Intelektuální a fyzická interakce ve spojení s interaktivní knihou byly zmiňované v obou výzkumech. Výzkum V2 přímo zkoumal vyvážení intelektuální a fyzické interakce u vybraných interaktivních knih. Z výsledku výzkumů vyplynulo že pouze 21 knih ze zkoumaného vzorku 132 interaktivních knih vykazovaly jak fyzické, tak intelektuální interakce (Timpany, Vanderschanz, 2013). Pokud interaktivní kniha dokáže dítě zapojit (angažovat) jak ve fyzické, tak intelektuální interakci, dokáže dítě rozvíjet komplexněji. Významová jednotka *Angažovanost* měla především ve výzkumu V1 vysoké zastoupení, a to v konotaci zapojení dítěte do děje knihy, ať už fyzickou, nebo intelektuální interakcí, ideálně obojím způsobem. Pokud mluvíme o knize a dítěti, mluvíme také o gramotnosti, v tomto případě o čtenářské pregramotnosti, kterou podporuje jak fyzická/psychická interakce, tak zapojení dítěte do děje knihy. V textech nebyla gramotnost uváděna často, nicméně byla chápána jako jeden z cílů v práci s interaktivní knihou.

Analytická kategorie *Rodič jako mediátor*, která obsahovala pouze jednu významovou jednotkou *Rodič*, se ukázala jako neprůkazná – nedostatečný poměr odpovědí ji zařadil do skupiny explorační obsahové analýzy. Nicméně z výzkumu V1, ze kterých pocházel nejvyšší počet významových jednotek, lze vyvodit, že rodič hraje významnou roli; především je to zprostředkovatel mezi knihou a dítětem, ať se jedná o koupi knihy, tak při společném čtení. Interaktivní kniha by měla být atraktivní jak pro rodiče, tak pro dítě. Aby dítě ilustrace zaujala, je nutná vhodná ilustrace a příběh, které dokáží zapojit rodiče i dítě (Timpany, Vanderschanz, 2011).

Analytická kategorie *Dětský prožitek při čtení* (významová jednotka *Emoce, Potěšení, Zábava*) měla podobnou disbalanční frekvenci jako analytická kategorie *Rodič jako mediátor* – ve všech třech významových jednotkách byl ve výzkumu V1 počet jednotek výrazně nižší než u dalších významových jednotek, a ve výzkumu V2 dosáhl 0 početního výsledku. Tato analytická kategorie měla sloužit k zjištění emoční angažovanosti dítěte při čtení interaktivních knih, jako důležitého prvku při výběru knihy předškolním dítětem. Emoce byly ve výzkumu V1 uváděny v konotaci s pocity při prohlížení interaktivní knihy dětmi i dospělými; dětští respondenti uváděli především potěšení z ilustrací (obrázků), obsahu knihy, a rodiče potěšení z ilustrací, formátu knihy, která může být čtena mnohokrát jinak. Emoce byly zdůrazněny především pro ilustraci jako jednoho z prostředkovatelů tzv. emoční zprávy textu. Zábava byla uvedena ve spojitosti s učením a možností rozvíjení dialogu.

V.III Dotazníkové šetření

Dotazníkové šetření je v přímé návaznosti na obsahovou analýzu textů. Z teoretické části, obsahové analýzy a z předem daných hypotéz se následně vytvořily otázky do dotazníku. Dotazník má kombinovanou formu kladení otázek; skládá se jak z uzavřených, polouzavřených, tak otevřených otázek.

V.III.I Výzkumný vzorek

Dotazníkové šetření bylo vytvořeno pro dvě skupiny respondentů; rodiče (S1) a pedagogy mateřských škol (S2). Dotazník byl rozeslán elektronickou cestou (*Google Forms*) a byl nastaven na sběr 50 odpovědí od každé skupiny (S1, S2). Obsah otázek byl téměř totožný v obou skupinách; v některých otázkách byl mírně pozměněn, aby odpovídal specifikům dané skupiny. Dotazníkové šetření bylo anonymní. Z faktografických otázek byly vybrány následující informace*; rodič* – pohlaví, věk dítěte/dětí, dosažené vzdělání, přibližný počet přečtených kniha za rok, přibližný počet knih v domácí knihovně, přibližný počet dětských knih v domácí knihovně, přibližný počet interaktivních knih v domácí knihovně; *pedagog* – pohlaví, dosažené vzdělání, přibližný počet přečtených kniha za rok, přibližný počet knih v domácí knihovně, přibližný počet dětských knih v knihovně Vaší třídy, přibližný počet interaktivních knih v knihovně Vaší třídy. Faktografické otázky byly kladeny až po vyplnění dotazníku, tzn. že respondenti měli povědomí o tom, co je interaktivní kniha.

Následující pořadí vyhodnocení jednotlivých otázek z dotazníkového šetření vychází z typů otázek; nejdříve jsou vyhodnoceny faktografické údaje, a poté jsou vyhodnoceny jednotlivé otázky. V případě otázek totožných, nebo téměř totožných pro obě skupiny (S1, S2) jsou následně vizualizované korelace mezi výsledky. Jedná se většinou o otázky faktografické: dosažené vzdělání, přibližný počet přečtených knih za rok (tab. 1), přibližný počet knih v domácí knihovně (tab.2), přibližný počet dětských knih v knihovně (tab. 3), přibližný počet interaktivních knih v knihovně (tab. 4).

V.III.II Vyhodnocení otázek

V.III.III Faktografické otázky

V.III.III.I Gender respondentů a jejich vzdělání

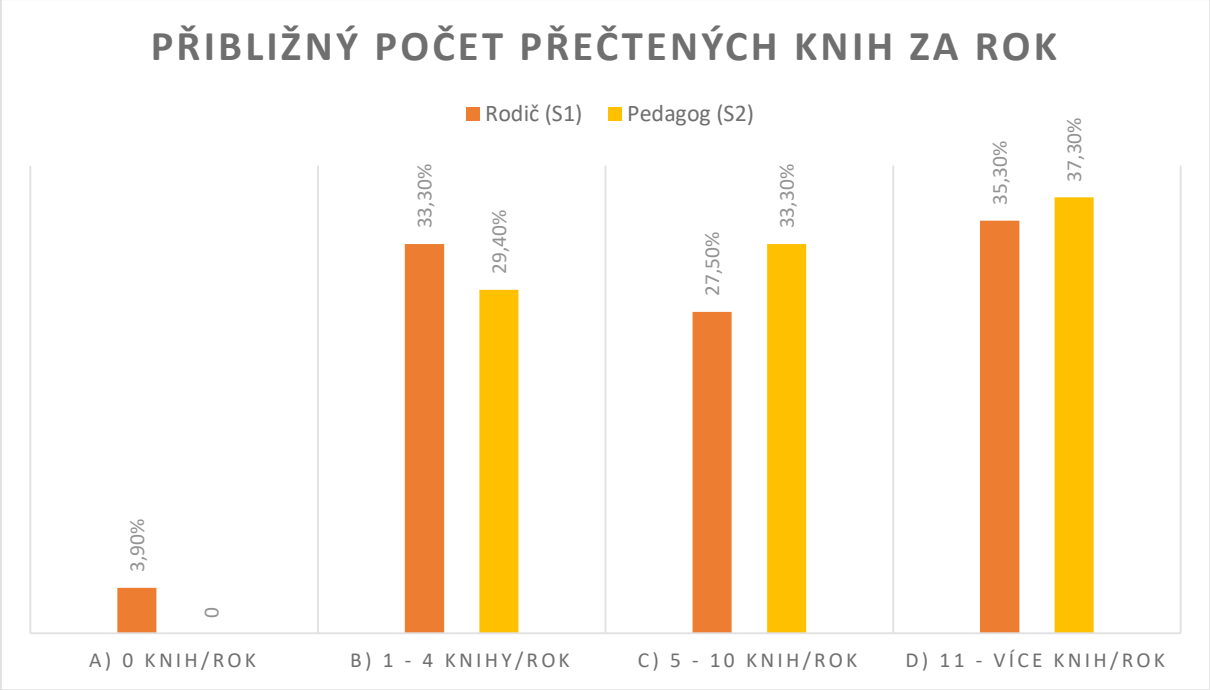
V otázce *genderu (pohlaví) jednotlivých respondentů* se v relativním počtu ve skupině S1 účastnilo 92,2 % žen a 7,8 % mužů. Ve skupině S2 se účastnilo 100 % žen. Dosaženému

vzdělání vévodilo v relativním počtu u skupiny S1 vysokoškolské vzdělání (54,9 %), následovalo středoškolské vzdělání s maturitou (35,3 %), následované středoškolským vzděláním (7,8 %) a posledním základním vzděláním (2 %). U skupiny S2 se jednalo o výraznou většinu ve vysokoškolském vzdělání (70,6 %), následované středoškolským vzděláním s maturitou (27,5 %) a vyšším odborným vzděláním (2 %).

V.III.III.II Počet předčtených knih za rok

Výsledky otázky týkající se *přibližného počtu přečtených knih za rok* se v obou skupinách shodovaly s mírnou odchylkou (viz Tab 10). Nejvyšší shodu a zároveň procentní zastoupení měla v relativním počtu odpověď s počtem předčtených titulů 11 a více/rok (D). Skupina S1 a S2 dosáhly téměř totožného výsledku; S1 = 35,30 %, S2 = 37,30 %. Skupina S1 dále vévodila možnosti s počtem přečtených titulů 5–10 knih/rok (C), a to S1 = 33,30 % (S2 = 27.5 %). Naopak v možnosti odpovědi, která uváděla počet 1–4 knihy/rok měla procentní převážení skupina S2 = 33,30 % (S1 = 29,40 %). V odpovědi, která uváděla 0 přečtených knih/rok bylo zastoupení pouze S1 = 3,9 %.

Tab. 10

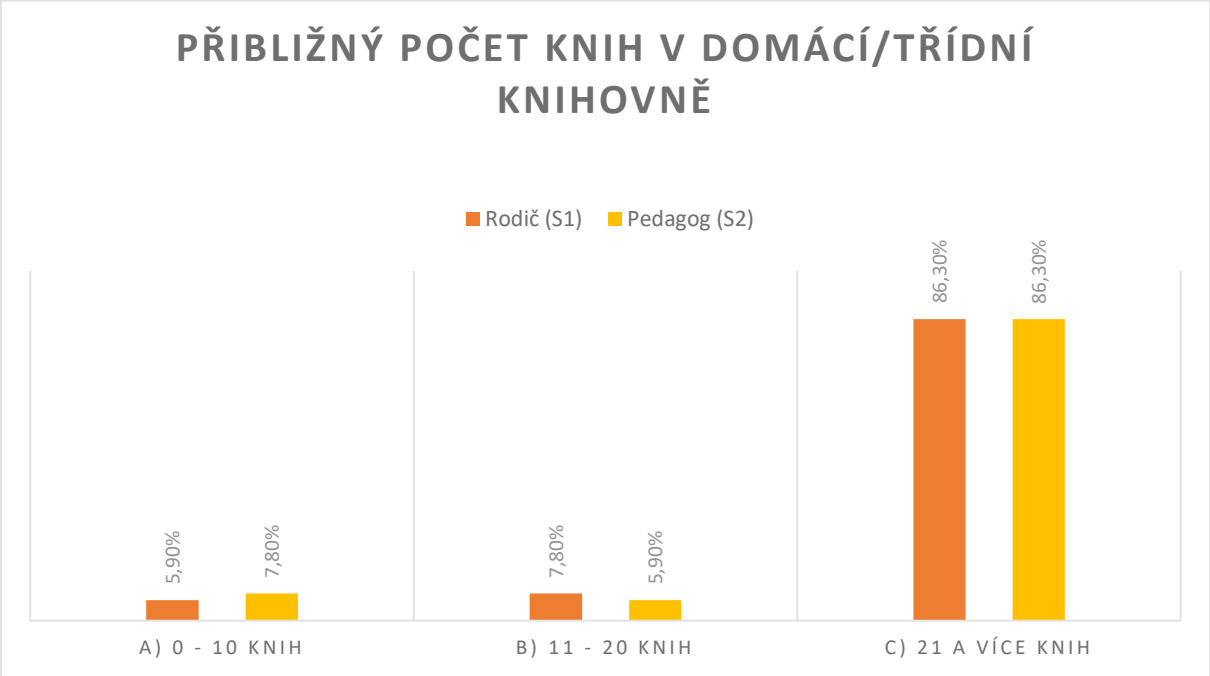


V.III.III.III Počet knih v knihovně

V případě *přibližného počtu knih v domácí, nebo třídní knihovně* měly počty shodnou tendenci; nejvyšší výsledek měla odpověď 21 a více knih (C), a to S1 = 86,3 %, S2 = 86,3 %.

Výrazně nižší výsledek měla odpověď s počtem 11–20 knih (B); S1 = 7,8 %, S2 = 5,9 %. Odpověď s 0–10 knihami (A) se pohybovala v podobných číslech, a to S1 = 5,9 %, S2 = 7,8 %.

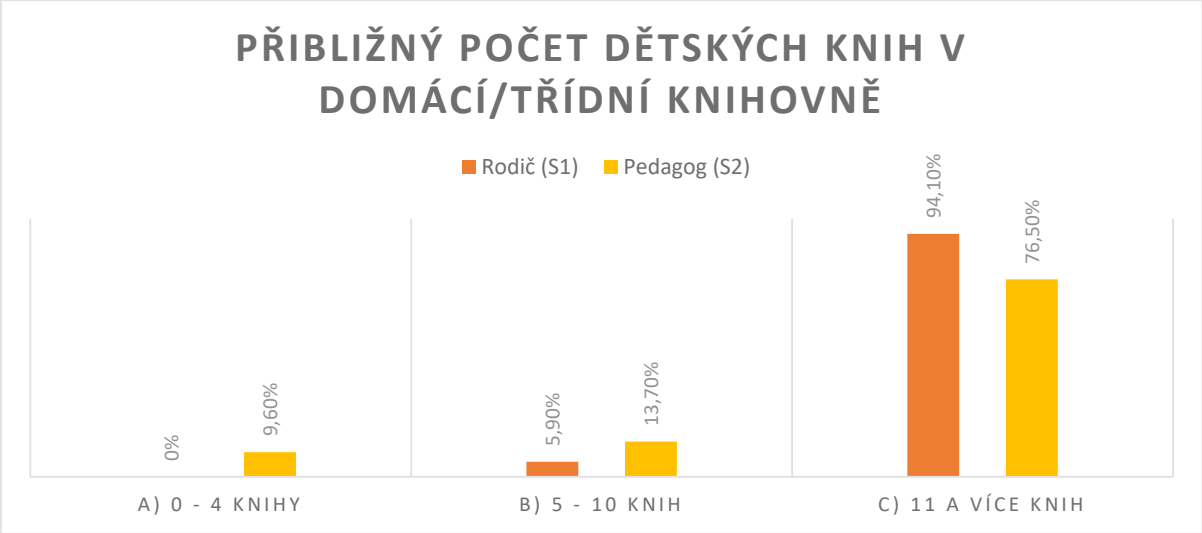
Tab. 11



V.III.III.IV Počet dětských knih v knihovně

Nejvyšší počet odpovědí v otázce *přibližný počet dětských knih v domácí/třídní knihovně* se objevil u možnosti 11 a více knih (C), a to v počtu S1 = 94,1 %, S2 = 76,5 %. Následoval znovu výrazný skok, a v odpovědi, která obsahovala 5–10 knih (B) se již jednalo o S1 = 5,9 %, S2 = 13,7 %. V odpovědi s možností 0–4 knihy (A) byl výsledek u S1 = 0 %, a u S2 = 9,6 %.

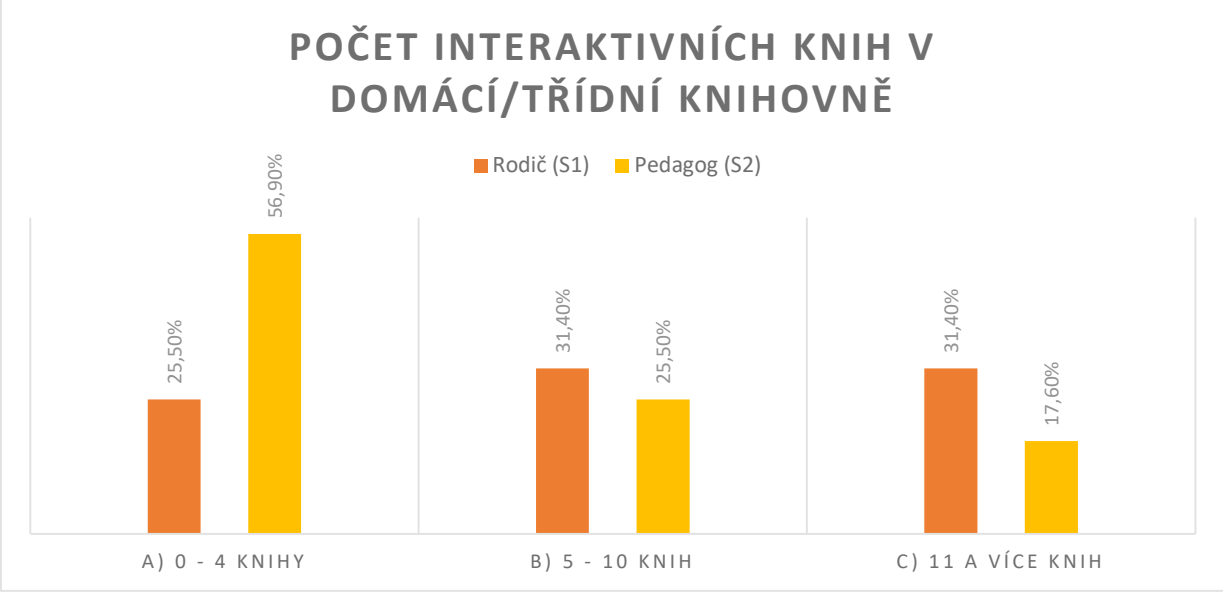
Tab. 12



V.III.III.V Počet interaktivních knih v knihovně

Otázka, která se přímo týkala této práce ohledně *počtu interaktivních knih v domácí, nebo třídní knihovně*, procentně výrazně oscilovala, a nenásledovala tendenci předchozích odpovědí, tzn. že nejvyšší procento měla poslední odpověď s nejvyšším hodnotou (přečtené publikace, počet publikací v knihovně apod.). Nejvyšší procento odpovědí se v tomto případě vyskytlo u odpovědí s počtem 0–4 knihy (A), a to u skupiny S2 = 56,9 %, S1 = 25,5 %. Odpověď s 5–1 knihami (B) měla nejvyváženější odpověď co se týká procentního zastoupení obou skupin, a to S1 = 31,4 %, S2 = 25,5 %. Odpověď s nejvyšším možným počtem knih 11 a více vyšla s S1 = 31,4 % a S2 = 17,6 %.

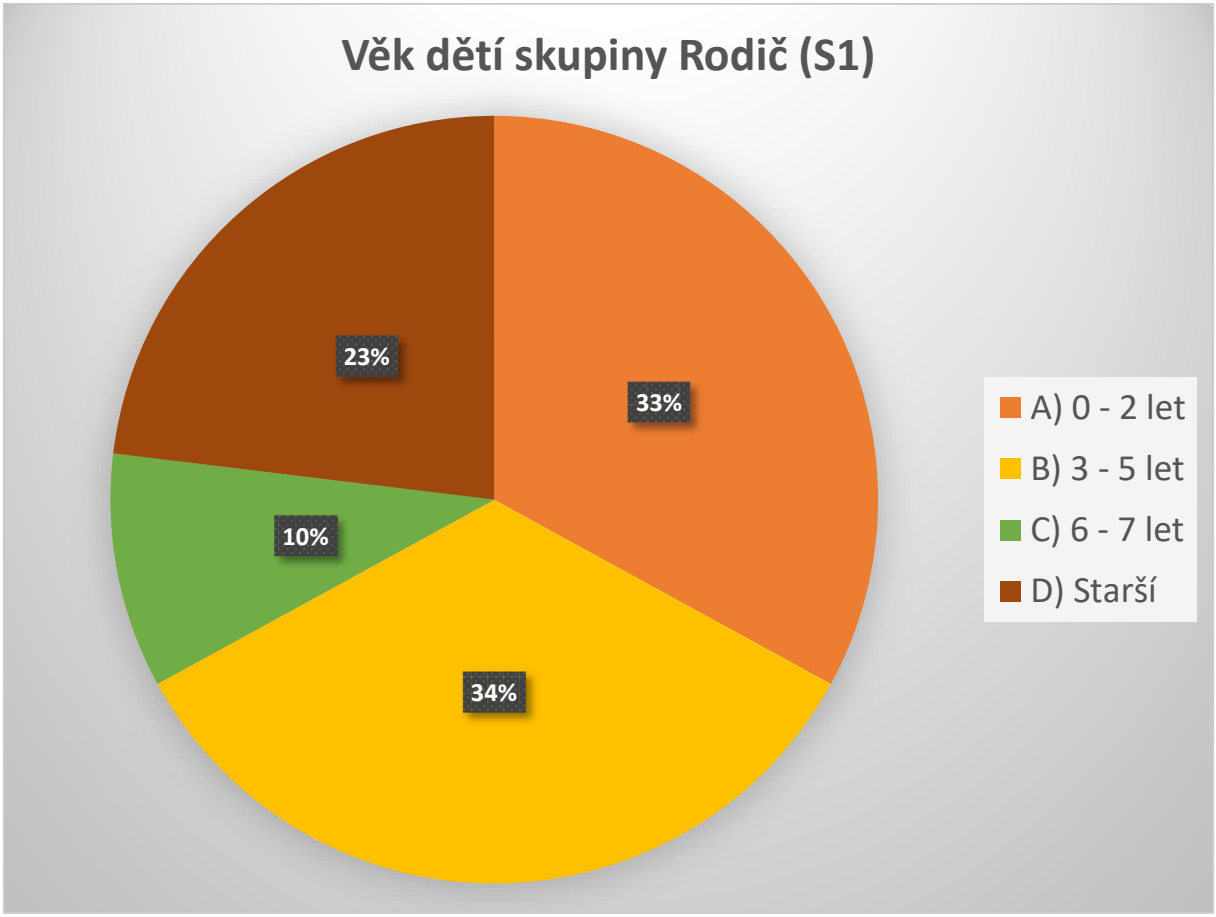
Tab. 13



V.III.III.VI Věk dětí

Tato otázka se týkala pouze skupiny S1 (rodič), kteří uváděli věk vlastních dětí v době, kdy se účastnily výzkumu. Z výsledků vyplynulo, že nejvíce zastoupenou věkovou skupinou dětí v relativním počtu byl věk dítěte 3–5 let (B), S1 = 34 %. Následovala odpověď A) (0–2 roky), S = 33 %. Starší děti, tzn. od 8 let výše se umístily v procentním zastoupením S1 = 23 %. Odpovědí s nejmenším počtem výsledků byla možnost za C), tedy 6–7leté děti, S1 = 10 %.

Tab. 14



V.III.III.VII Co je to interaktivní kniha

První otázka dotazníkového šetření zněla; „*Co si představujete pod pojmem interaktivní kniha?*“. U skupiny S1 (rodiče) většina respondentů vnímala, že se jedná o knihu „*s něčím navíc*“; „*Kniha, kde se čtenář může zapojit nějakou další činností kromě samotného čtení*“, „*Knížka, která má něco víc, než jen text a obrázky*“ nebo „*Kniha, která se "pouze" nečte, ale je*

třeba vyvinout i jiné aktivity“. Skupina S1 reflektovala jak fyzický aspekt knihy (*18 odpovědí z 50 zodpovězených, dále značeno 18/50*), skrz manipulaci s knihou (motorika), dotykem určitých částí (smyslové vjemy), tak intelektuální aspekt knihy (11/50) ve formě úkolů v knize, podporou rozvoje logického myšlení, možností doplňování obsah knihy (dokreslování, dolepování aj.). Respondenti zmiňovali ve spojitosti s interaktivní knihou slovo *aktivita* (5/50), nicméně tento pojem zahrnuje jak aktivitu fyzickou, tak intelektuální a nebylo možné rozhodnout, kterou z uvedených možností respondenti mínili *(„Kniha, která se "pouze" nečte, ale je třeba vyvinout i jiné aktivity*.“) V odpovědích se objevovala i návaznost na hru (2/50); *„…Jsou tam různé komponenty, se kterými si dítě může "hrát"*. Odpovědi se dotýkaly *komunikace* mezi knihou a recipientem (3/50) („*Komunikuje se čtenářem.*“). Odpovědi se odkazovaly dále na spojení knihy a elektroniky (5/50), nejčastěji na příkladu knihy s elektronickou tužkou Albi. Odpověď *nevím* se neobjevila v žádné z odpovědí.

U skupiny S2 (pedagogové) se ve větší míře objevovali fundovanější odpovědi, které se v některých případech blížily poměrně přesným definicím interaktivní knihy, jak je uvedeno na příkladu: „*Kniha, se kterou lze pracovat i jinak, než jen obracet stránky a rutinně předčítat či prohlížet obrázky. Kniha, která vybízí svým provedením k něčemu kreativnímu, nabízí mnoho možností využití. Může být z různých materiálů, otáčení, s okénky, různého formátu atd.“.* V odpovědích byl popsán fyzický aspekt interaktivní knihy (18/50), a to z hlediska jemné motoriky, vizuokoordinace, prostorové orientace, využití všech smyslů, multisenzorickým vnímáním, manipulací s částmi knihy. Dále byl zmiňována intelektuální aspekt interaktivní knihy (11/50), a to rozvoj představivosti, slovní zásoby, posloupnosti děje, plnění úkolů. V odpovědích se jako ve skupině S1 objevil pojem *aktivita* (5/10), dále nespecifikovaný. Pouze v jednom případě se objevila návaznost na hru („*Interaktivní kniha je publikace, kterou může dítě využívat nejen ke čtení, ale také ke hraní.*“). Komunikace s interaktivní knihou (3/50) byla zmiňována ve stejném počtu jako u skupiny S1 *(„Kniha, se kterou si dítě může hrát, komunikovat.“*). Spojení interaktivní knihy a elektroniky (5/50) se objevilo i ve formě elektronické knihy (*e–kniha*), ne pouze jako komponentu knihy („*propojení knihy s multimediálním světem nebo multisenzorické vnímání*“; *„…ale také elektronické knihy na počítači*“). Stejně jako u skupiny S1 se spojení interaktivní knihy a elektroniky uvádělo skrz konkrétní interaktivní knihu s elektronickou tužkou *Kouzelné čtení*, od nakladatelství Albi. V odpovědích skupiny S1 se objevil odkaz na *gamebooky*. U skupiny S2 se jedna z odpovědí dotýkala nejen interakce mezi recipientem a knihou, ale také třetí stranou (např. rodičem,

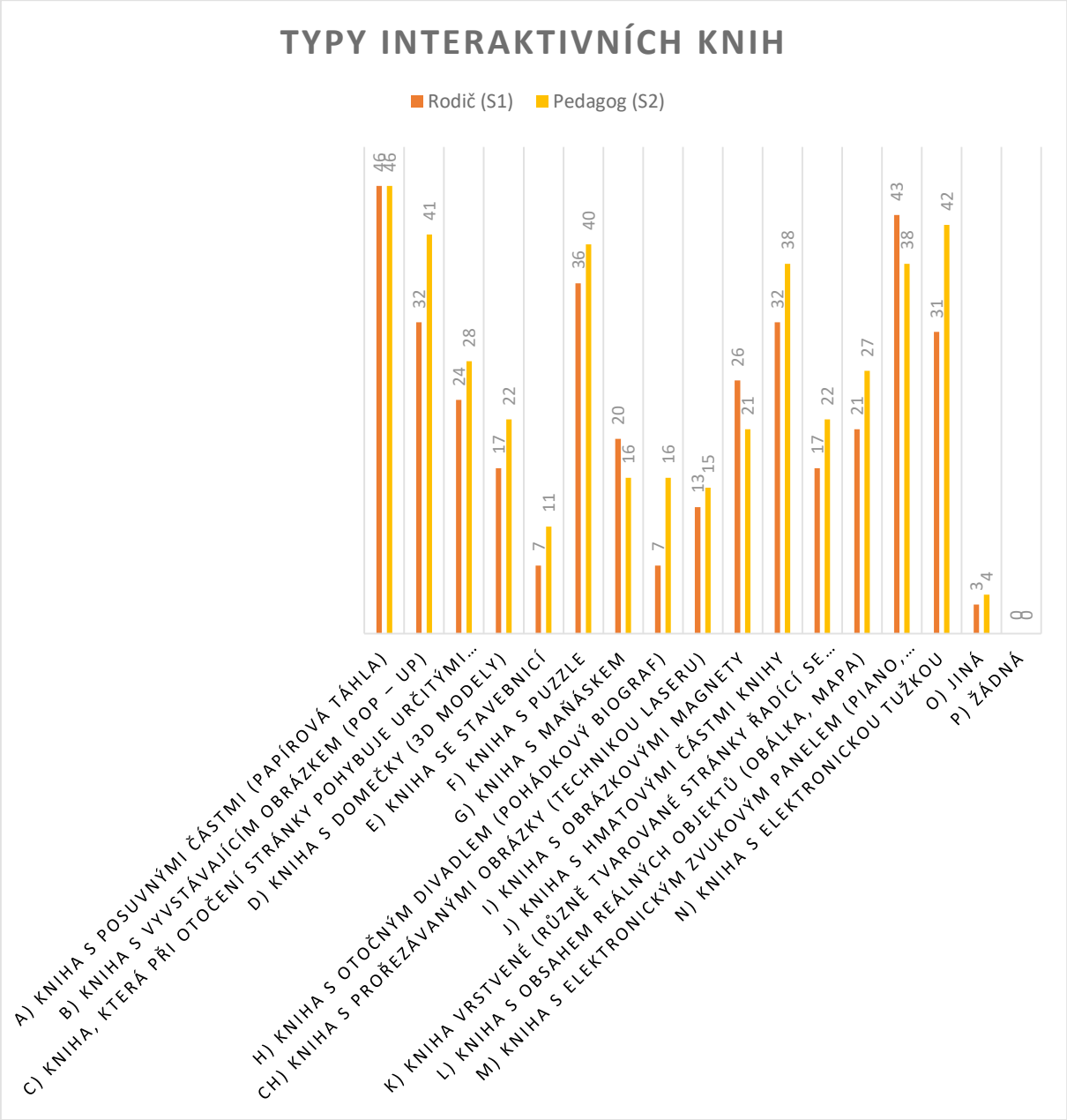
pedagogem), který zapříčiňuje budování vztahu ke knize (čtenářská pregramotnost): *„Vede k dítě k určité interakci – s rodičem, učitelem, knihou samotnou, buduje vztah ke knize samotné.“*.

V.III.III.VIII Kategorie interaktivních knih

V druhé otázce měli respondenti možnost výběru z nabídky. Možnosti odpovědí vycházely z kategorií interaktivních knih (viz kapitola *Zahraniční a české definice*). Otázka byla položena následujícím způsobem; *Setkali jste se někdy s interaktivní knihou, tedy knihou, která obsahuje tzv. „něco navíc“? Vyberte z možností*. Respondenti měli možnost vybrat z více odpovědí, včetně uvedení vlastní odpovědi (položka *Jiná*).

Nejvyšší počet odpovědí získala první odpověď (A) *Kniha s posuvnými částmi – papírová táhla*, a to v obou skupinách stejně (S1, S2 = 42). Ve skupině S1 se dostala nad hodnotu 40 odpovědí také *Kniha s elektronickým zvukovým panelem* (S1 = 43). Ve skupině S2 se nad hodnotu 40 odpovědí dostala *Kniha s vyvstávajícím obrázkem* (S2 = 41), *Kniha s puzzle* (S2 = 40), a *Kniha s elektronickou tužkou* (S2 = 42). Naopak nejméně odpovědí získala u skupiny S1 *Kniha se stavebnicí* (S1 = 7) a *Kniha s otočným divadlem (pohádkový biograf*) (S1 = 7). U skupiny S2 se v počtu nejnižších odpovědí umístila *Kniha se stavebnicí* (S2 = 11). Ani jedna z možností nezaznamenala 0 počet odpovědí. V kolonce jiné se dohromady vyskytlo 7 odpovědí (S1 = 3, S2 = 4). Ve skupině S1 respondenti zmínili *Kniha s trasou pro hračku (helikoptéru*), a dvakrát *gamebook*. Respondenti ze skupiny S2 zmínili: „*Knížka, kdy je na jedné stránce úkol, děti ho udělají a po otočení strany se to stane*.“, „*Kniha s modelínou. Na tvrdé lesklé listy se z modelíny vytvořil obrázek, před otočením stránky se zase smazal*.“, „*Kniha s různými možnostmi ukončení děje, na základě morálního rozhodování čtenáře. Viděla jsem ji ale u žáků školního věku*.“ (gamebook), a „*quiet book*.“

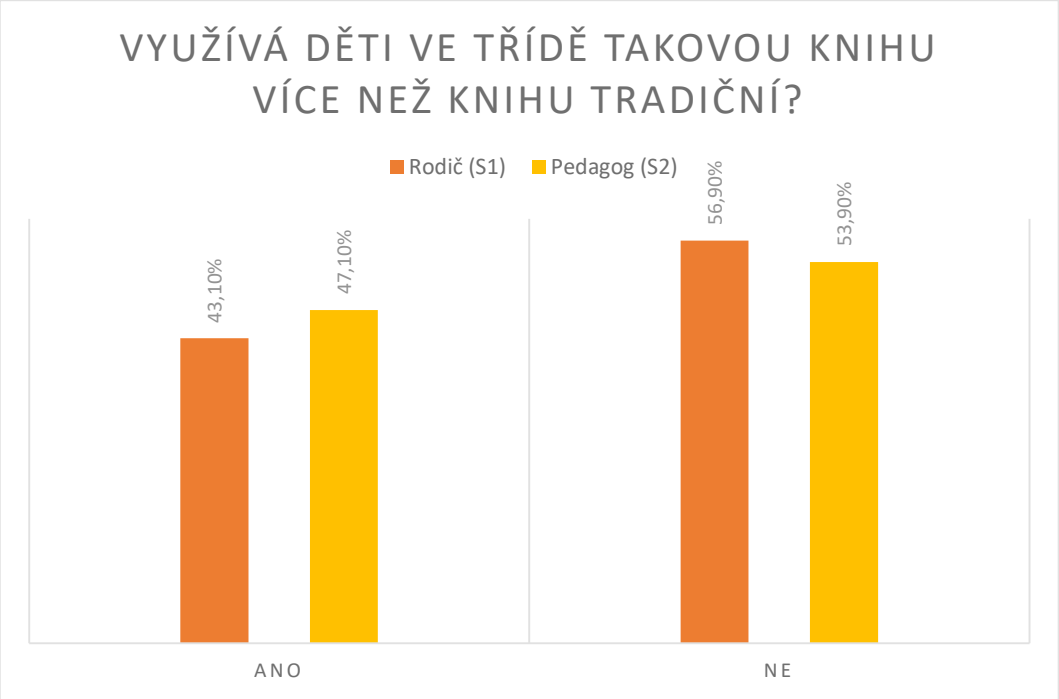
Tab. 15



V.III.III.IX Využití interaktivní knihy oproti knize tradiční

Tato otázka byla uzavřená s možností výběru ano/ne. Celé znění otázky bylo následující; *Využívá Vaše dítě interaktivní knihu více než knihu tradiční? (S1) /Využívají děti interaktivní knihu více než knihu tradiční (S2)?* V obou skupinách převážila odpověď *ne* (S1 = 56,90 %, S2 = 53,90 %), nicméně se překvapivě nejednalo o markantní rozdíl v korelaci s druhou odpovědí *ano* (S1 = 43,1 %, S2 = 47,1 %).

Tab. 16



V.III.III.X Dostupnost interaktivní knihy pro dítě a možnosti jejího prohlížení

Na otevřenou otázku dostupnosti interaktivní knihy pro předškolní dítě skupina S1 (rodič) nejčastěji odpovídali možností *půjčit si knihu kdykoli, tedy podle zájmu dítěte* (S1 = 34/50). Odpovědi s touto odpovědí nejčastěji zněly: „*Kdykoli jeví zájem*“, „*kdykoli o ni požádá*“, „*Během celého dne, má je v knihovně a může se ji kdykoli vzít.*“. Druhou nejčastější odpovědí byla *specifická část dne, vyhrazená k prohlížení knih* (S1 = 9/50); „*Když potřebuji uklízet/vařit, má o ni zájem, před spaním.*“, „*Většinou po svačině.*“, „*Když jsme doma, když jedeme MHD, v čekárně u lékaře.*“. Ve dvou případech respondent odpověděl, že prohlížení interaktivních knih se uskutečňuje s další osobou (S1 = 2/50); „*Nejdříve s dospělým nebo starším sourozencem.*“, „*Celý den, společné chvíle s rodiči.*“

Ve skupině S2 (pedagog) se většina doby, kdy si dítě může půjčit interaktivní knihu, pohybovala během *volné hry* (S2 = 25/50. Další nejčastější odpovědí byla během *odpoledne* (S2 = 10/50). Následovalo *dopoledne* (S2 = 8/10), při *řízených aktivitách* (S2 = 4/50), a nakonec *s dospělým* (S2 = 2/50). Jeden respondent uvedl odpověď „*Nikdy.*“

V.III.III.XI Důležitost ilustrace v interaktivní knize

Otázka týkající se ilustrace v interaktivní knize byla vytvořena jako otevřená otázka – respondent odpovídal, jestli souhlasí, a uváděl ke svému rozhodnutí důvod. Kvantifikací odpovědí bylo zjištěno, že u skupiny S1 byl počet kladných odpovědí (*ano, je důležitá*) převedený do relativního počtu S1 = 100 %, S2 = 98 %. Zbývající 2 % u skupiny S2 byla odpověď *nevím*.

Skupina S1 uváděla následující důvody, proč je ilustrace důležitá v dětské knize: ilustrace podle respondentů rozvíjí dětskou fantazii, představivost, názornost, pozornost, estetiku, dokresluje děj, vizualizuje slyšené, podporuje názornost a následně podněcuje prostor pro dialog. Usnadňuje orientaci v ději a je klíčovou formou sdělení pro dítě; skrz obrázky dítě může knihu *číst*. Poměrně často (S1 = 17/50) respondenti zmiňovali, že ilustrace je důležitá pro zaujetí dítěte (obálka, a následně ilustrace uvnitř v knize), a to platí jak pro dítě, tak pro dospělého *(„...pokud není věrná nebo je příliš rušivá, knihu nekoupím“).*

Skupina S2 uvedla podobné důvody jako skupina S1; ilustrace stimuluje rozvoj myšlení, fantazie, pozornosti, estetického cítění, stimuluje zájem, usnadňuje porozumění a orientaci v příběhu, pochopení textu, podporuje dialog mezi dítětem a dospělým, motivuje k dalšímu čtení. Ilustrace také podporuje zaujetí dítěte. U skupiny S2 respondenti ve větší míře (S2 = 9/50) zdůrazňovali roli ilustrace jako zprostředkovatele děje – jelikož předškolní děti nedokáží číst, ilustrace sděluje informace, a tak dítě může pochopit děj bez dovednosti rozumět psanému slovu, tzn. že dokážou knihu *číst* i bez přítomnosti dospělého *(„Ano, děti ve školce neumí číst. Podle obrázku si mohou knihu přečíst.“*). Jeden respondent také zdůraznil možnost využití potenciálu knihy skrz ilustraci.

V.III.III.XII Výhody interaktivních knih

Otázka ohledně výhod interaktivních knih se přímo dotýká cíle této práce. Otázka umožňovala výběr z možností rizik interaktivních knih, které přímo vycházely z teoretické části a obsahové analýzy textů. Respondenti mohli vybírat z více možností. Na závěr měli možnost uvedení dalšího možné výhody (položka *Jiná*). Respondenti měli na výběr z 6 možných výhod interaktivních knih:

A) Rozvíjí koordinaci oko – ruka

B) Rozvíjí komunikaci

C) Rozvíjí fantazii

D) Rozvíjí emoce (hlubší citový prožitek, např. vzrušení z výzvy, pocit úspěchu, zábavy)

E) Rozvíjí pozornost

F) Rozvíjí pochopení světa

G) Rozvíjí dovednosti k řešení problémů

H) Rozvíjí řeč a myšlení (především skrz společné čtení s rodičem/pedagogem)

CH) Buduje hlubší vztah ke knize (čtenářská pregramotnost)

I) Aktivizuje dítě při poznávání (především vlastní iniciativu, úsilí, samostatnost a učení)

J) Umožňuje číst knihu pokaždé jiným způsobem

K) Jiná

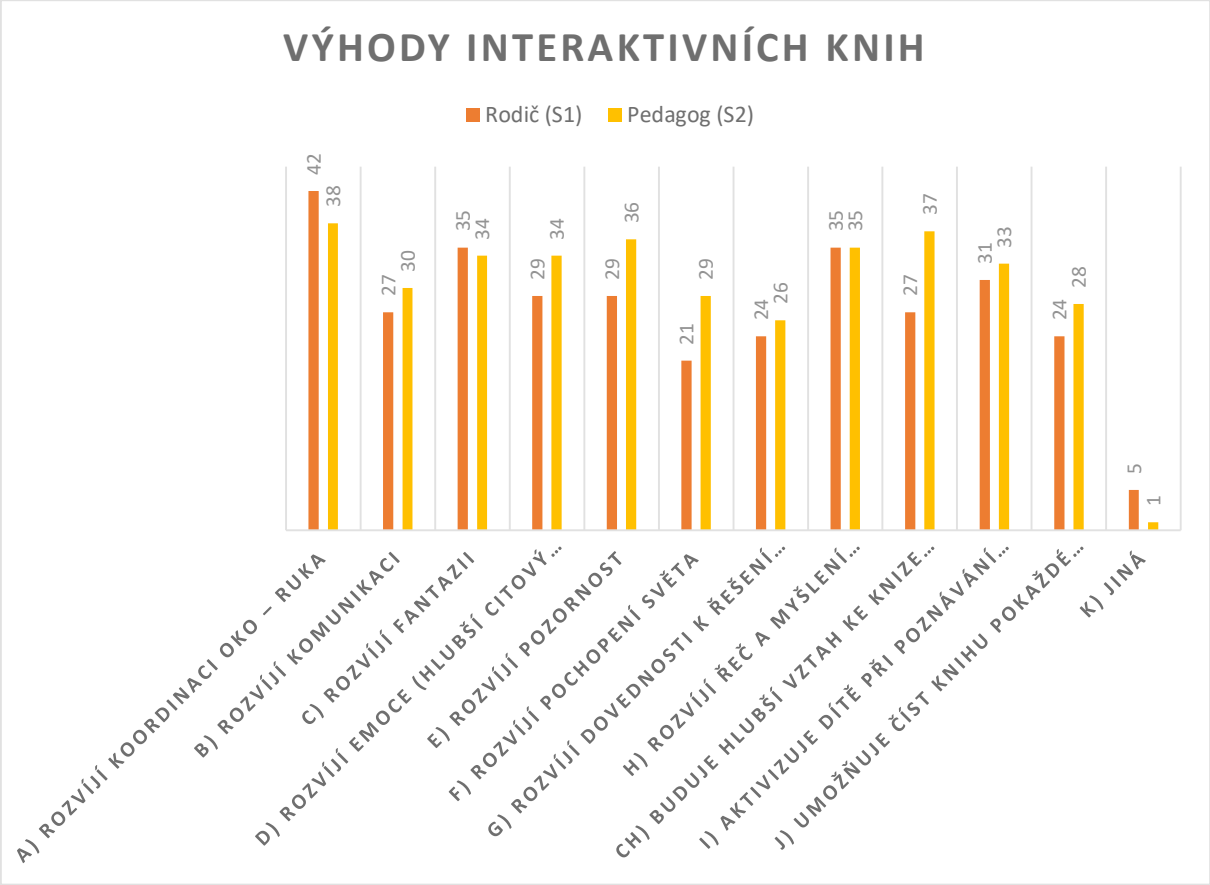
Skupina S1 zvolila jako největší výhodu interaktivních knih S1 = 42 odpověď A), tedy že *interaktivní kniha* A) *Rozvíjí koordinaci oko – ruka*. Hned za ní se umístily hned dvě odpovědi s totožným počtem odpovědí, a to C) *Rozvíjí fantazii* a H) *Rozvíjí řeč a myšlení* (především skrz společné čtení s rodičem/pedagogem). Na třetí pozici se dostala odpověď I) *Aktivizuje dítě při poznávání* (především vlastní iniciativu, úsilí, samostatnost a učení), S1 = 31.

Skupina S2 měla stejný výsledek jako skupina S1, a označila odpověď A) *Rozvíjí koordinaci oko – ruka* jako nejúspěšnější (S2 = 38). Druhou nejčastější odpovědí se s počtem S2 = 37 umístila odpověď CH) *Buduje hlubší vztah ke knize (čtenářská pregramotnost)*. Třetí nejfrekventovanější odpovědí byla možnost *E) Rozvíjí pozornost* (S2 = 36).

V poslední možné odpovědi, tedy odpovědi K) Jiné se vyskytlo 5 odpovědí (S1 = 4, S2 = 1). S1 uvedlo v dodatečných výhodách interaktivních knih: „*Zapojuje i ostatní smysly, anebo je aktivuje jiným způsobem*“, „*Kromě výše jmenovaných je to schopnost zaujmout a zabavit*“, „*Rozvoj jemné motoriky*“, „*Všechny výše zmíněné body bohatě naplňuje i klasická kniha. Interaktivní kniha je jiná, ozvláštní běžné čtení, ale že by byla něčím extra oproti běžným knihám, to ne.“,* a „*Zábavnejšie čítanie pre rodičov, viac možností ako čítať, hravé a aktívne čítanie.“.* Skupina S2 uvedla následující výhodu *„Udržuje vztah s knihou.“*

Nutno dodat, že pořadí otázek určovalo v mnoha případech rozdíl pouze jedné odpovědi.

Tab. 17

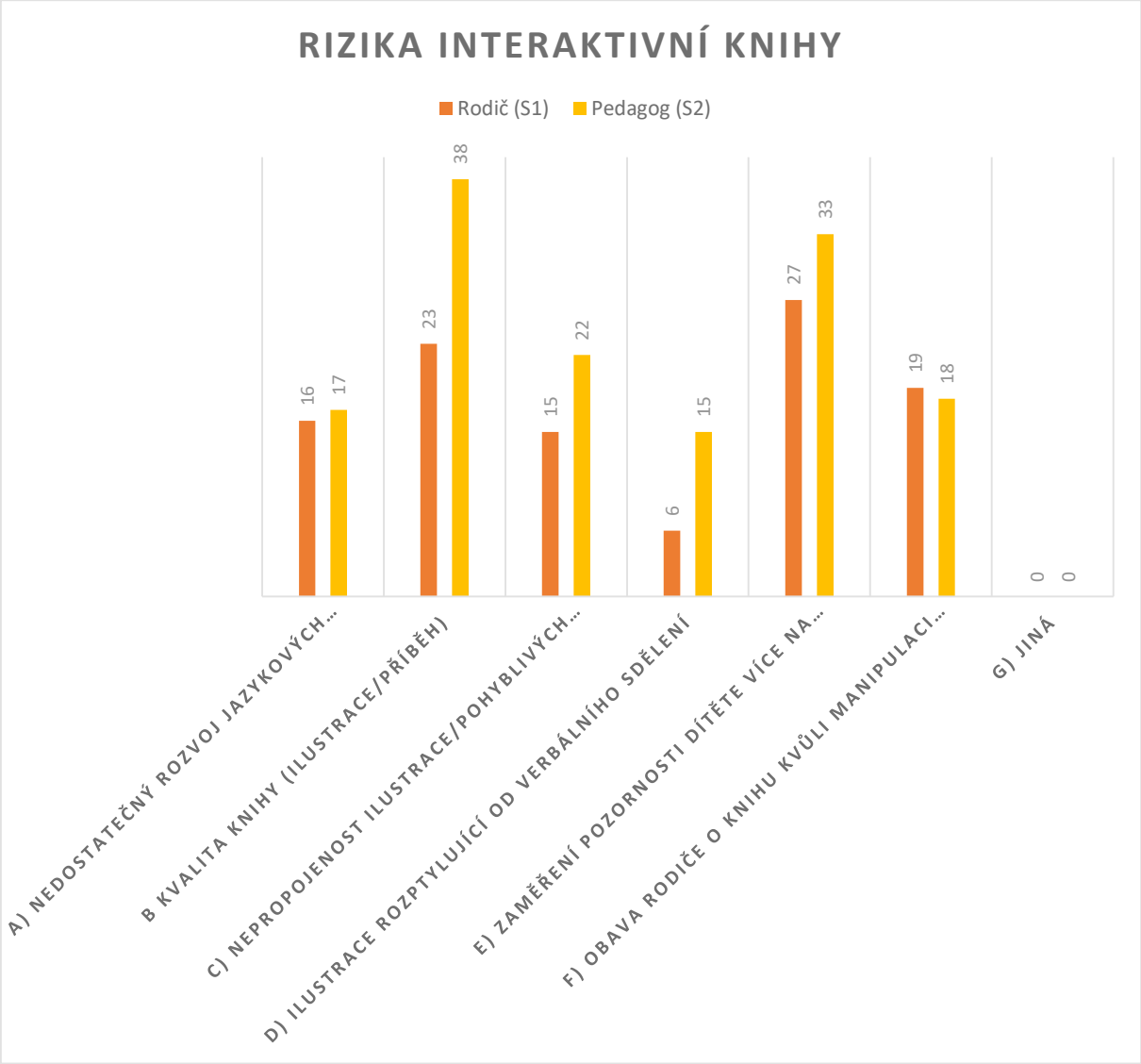


V.III.III.XIII Rizika interaktivních knih

Forma otázek (polouzavřené otázky) a jejich obsah byl vytvořen stejným způsobem jako výhody interaktivních knih. Respondenti měli na výběr z 6 možných rizik interaktivních knih;

A) Nedostatečný rozvoj jazykových dovedností (krátké, nepříliš podnětné texty)
B) Kvalita knihy (ilustrace/příběh)
C) Nepropojenost ilustrace/pohyblivých prvků s příběhem knihy
D) Ilustrace rozptylující od verbálního sdělení
E) Zaměření pozornosti dítěte více na fyzickou manipulaci s pohyblivými částmi, než na příběh
F) Obava rodiče o knihu kvůli manipulaci s částmi knihy (např. roztržení)
G) Jiná:

Tab. 18



Skupina S1 zaznamenala nejvyšší počet odpovědí, tedy hodnocení nejvyššího rizika interaktivních knih u odpovědi *Zaměření pozornosti dítěte více na fyzickou manipulaci s pohyblivými částmi, než na příběh* (E), a to S1 = 27. Druhým nejčastěji uváděným rizikem byla možnost *Kvality knihy* (ilustrace/příběh) (B) s S1 = 23. Na třetí pozici se umístila *Obava rodiče o knihu kvůli manipulaci s částmi knihy* (např. roztržení) (F), S1 = 19. Skupina S2 uvedla jako nejvyšší riziko interaktivních knih *Kvalitu knihy (ilustrace/příběh)* (B), a to S2 = 38. Jako druhé riziko interaktivních knih bylo *Zaměření pozornosti dítěte více na fyzickou manipulaci s pohyblivými částmi, než na příběh* (E), a to S2 = 33. Jako třetí se umístilo riziko *Nepropojenost ilustrace/pohyblivých prvků s příběhem knihy* (C), a to v počtu S2 = 22. Ani v jedné skupině (S1, S2), nebyl využit popis dalších rizik.

V.III.III.XIV Role dospělého při čtení interaktivních knih

Otázka, která zjišťovala funkci dospělého jako prostředníka mezi knihou a dítětem, měla na výběr ze 4 možností. Jako v předchozích otázkách byla možnost doplnit další roli dospělého, která se neobjevila v nabídce (možnost *Jiná*). Respondent odpovídal na otázku „*Jakou roli zastáváte při prohlížení interaktivní knihy*?“. Odpovědí bylo na výběr celkem 5:

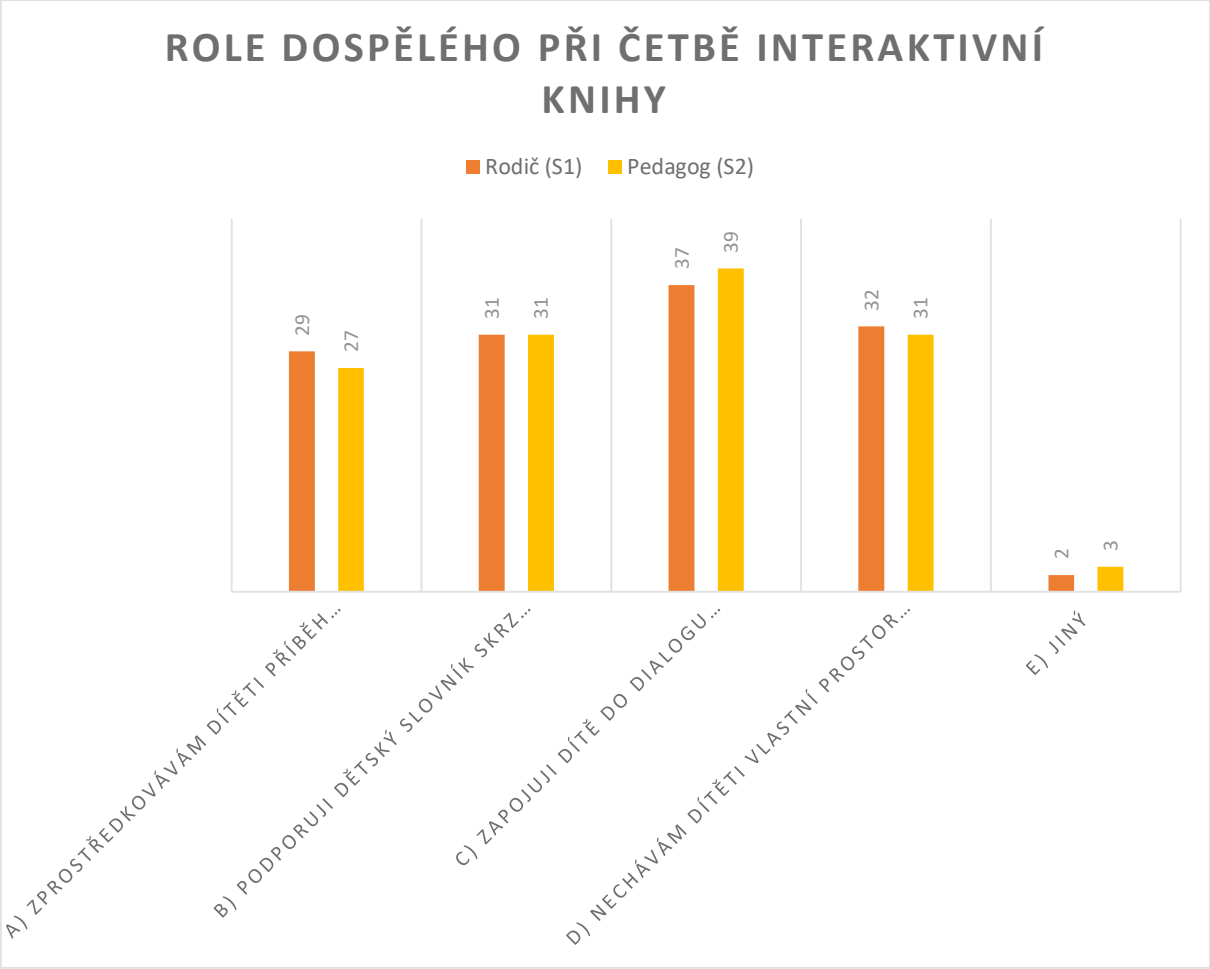
A) Zprostředkovávám dítěti příběh jeho čtením
B) Podporuji dětský slovník skrz pojmenovávání věcí na obrázku
C) Zapojuji dítě do dialogu (především otázkami, např. kdy, kde, kdo)
D) Nechávám dítěti vlastní prostor a podporuji ho převzetí iniciativy
E) Jiný

Odpověď skupiny S1 s nejvyšším počtem odpovědí byla možnost C) *Zapojuji dítě do dialogu (především otázkami, např. kdy, kde, kdo)*, S1 = 37. Následovala odpověď s počtem jednotlivých odpovědí S1 = 32, a to za D) *Nechávám dítěti vlastní prostor a podporuji ho převzetí iniciativy*. Na třetím místě byla odpověď B) *Podporuji dětský slovník skrz pojmenovávání věcí na obrázku*, S1 = 31. Nejmenší počet odpovědí měla možnost A) *Zprostředkovávám dítěti příběh jeho čtením*, S1 = 29.

Skupina S2 se shodovala v nejvíce ohodnocené odpovědi se skupinou S1, tzn. možnost C) *Zapojuji dítě do dialogu (především otázkami, např. kdy, kde, kdo)*, S2 = 39. Na druhé pozici se se shodností počtu odpovědí objevily odpovědi B) *Podporuji dětský slovník skrz pojmenovávání věcí na obrázku* (S1 = 31*)* a D) *Nechávám dítěti vlastní prostor a podporuji ho převzetí iniciativy* (S1 = 31*)*. Na čtvrté pozici došlo k opětovné shodě se skupinou S1, a to v odpovědi A) *Zprostředkovávám dítěti příběh jeho čtením*, S2 = 27.

Respondenti odpověděli také v kolonce *Jiný*, a to v poměru S1 = 1, S2 = 2. Výpovědi byly následující: „*Na vlastním příkladu jej učím manipulovat a zacházet s knihami.*“ (S1); „*Spolupráce rodiče/pedagoga s dítětem“*, „*Zprostředkovávám dítěti příběh, kladením otázek podporujících kritické myšlení.*“ (S2).

Tab. 19



V.III.III.XV Osvědčené tituly interaktivních knih

Tato otázka (otevřená) se doptávala respondentů na tituly interaktivních knih, které používají v praxi. V následující tabulce jsou uvedeny jak odpovědi skupiny S1, tak odpovědi skupiny S2. Konkrétní tituly mohou posloužit jako inspirace pro rodiče i pedagogy:

Tab. 20

Rodič (S1)	**Pedagog (S2)**
Leporela Nakladatelství Svojtka Albi kniha s elektronickou tužkou	Já rostu, Svojtka&Co. Kouzelné čtení, Albi
Minipedie, Nakladatlství Svojtka&Co.	Kouzelné čtení, Albi
Dotýkáme se a poznáváme, Karmelitánského nakladatelství	Kouzelné čtení, Albi
Kouzelné čtení, Albi – doprava, zvířata na statku, můj svět, hravé učení...	Knížka, Hervé Tullet
MiniPEDIE, Objevujeme svět! Svojtka&Co Pozor, jedou hasiči!, Sun	Červená Karkulka, Svojtka&Co. Jak to žije na zahradě, Svojtka&Co
Malý průzkumník – vlaky, Svojtka&Co.	Cvrček a mravenci, Kubašta

Podívej se pod okénko – vlaky světa, Svojtka&Co.	Kouzelné čtení, Albi, Quietbook
Kouzelné čtení, Albi – člověk a příroda	Kouzelné čtení, Albi
Kouzelné čtení, Albi - zvířata na statku	Kouzelné čtení, Albi
Knihy od Svojtky&Co.	Víš, jak mluví zvířátka, Junior
Spousta knih od firmy Svojtka, Kouzelné čtení, Albi, Doprava	nakladatelství Svojtka &Co.
Nakladatelství Svojka, Kouzelné čtení, Albi	Knihy s pianem, knihy s magnetem
Kam ses schovala, lištičko?, Svojtka&Co. Učíme se říkanky, Fisher price	Vlastnoručně vyrobené
Knížka, Barvy, Hervé Tullet Džungle, Farma, Svojtky&Co.	Kouzelné čtení, Albi
Knihy od Svojtka&Co	Knihy pro batolata s haptickými podněty
Albi, Svojtka, pro starší Lone Wolf gamebooky	Každá knížka má něco do sebe. Za sebe mám ráda Karkulku z nakl. Svojtka&Co.
Vše od nakladatelství Svojtka	Albi knihy, Svojtka&Co.
	Albi, pop -up anglické knihy
Šípková Růženka, Popelka, Kubašta	Kouzelné čtení, Albi
Kouzelné čtení, Albi	Kouzelné čteni, Albi
Kouzelné čtení, Albi – historie	Kouzelné čtení, Albi
Petr Horáček, Vojtěch Kubašta, knihy z vydavateľstva Svojtka, dotykové leporelá, Eric Carle	Červená karkulka , Svojtka&Co
	Víš, jak mluví zvířátka?, Junior
The ultimate book of....	Já rostu, Svojtka&Co
Kouzelné čtení, Albi	Co je to hovínko? - Podívej se pod okénko, Svojtka&Co.
Kouzelné čtení, Albi v poslední době Malý princ (papírová táhla), Albatros	Kouzelné čtení, Albi
Používali jsme německé dotykové knihy, z nových titulov leporelo Pritul si ma, rôzne knihy o autách a strojoch, magnetické, bifokularne napr. Džungľa, Safari	Radši pracuji s knihou klasickou, pokud jde o interaktivní knihu, doporučila bych poznávání prostředí, se kterým se děti nesetkají – Jak to žije na statku, Na stavbě
O ztraceném kolouškovi, Hanáčková	Svojtka&Co - Džungle, zvířátka v zimě (naopak minipedie od Svojtky jsou podle mě špatně udělané)
O 7 trpaslících, Kubašta	Vše z titulů od Albi – elektronická tužka, Svojtka&Co. – knihy s malým pianem
Minipedie	Kouzelné čtení, Albi
	Kouzelné čtení, Albi Různé knihy od Svojtka&Co.
	Kubašta
	Kouzelné čtení, Albi
	Už vím proč, Albatros

	Pro menší Minipedie, pak Kubašta, knihy s puzzle, a s hmatovými částmi (vlastní výroba)
	Barvy + Knížka, Herve Tullet
	Kubašta
	Kubašta, Tullet, Minipedie
	Kouzelné čtení, Albi
	Kubašta

V.III.III.XVI Nedoporučené tituly interaktivních knih

Interaktivních knih, které by respondenti nedoporučovali, se oproti předchozí otázce (ohledně osvědčených titulů interaktivních knih) setkala s malou odezvou. Většina odpovědí zněla nevím. Nicméně v každé skupině (S1, S2) se vyskytly validní odpovědi, které následují;

Tab.21

Rodič (S1)	**Pedagog (S2)**
Nakladatelství Svojtka – kniha o Pinnochiovi – nekvalitní zpracování - přišerné texty	Komerční knihy typu Prasátko Peppa – prodávají se podle mne za účelem komerce, a ne pro rozvoj
Asi moc nemám ráda věci s merchandisingem... knížky, které lákají pouze na televizní hrdiny a obsahově nejsou moc kvalitní.	Víceméně od nakladatelství Svojtka, nelibí se mi otevírací okýnka v knihách kvůli riziku poničení knihy
Náboženské. Příliš brzo na vlastni názor.	Nejsem zastáncem knih s dolepováním samolepek. Dítě takto knihu použije pouze jednou.
Niektoré leporelá s posuvnými prvkami, kde nezodpovedá text obrázku, ilustrácie sú nepekné, nedôveryhodné alebo príliš detinské, kde je slabý text alebo nekvalitný preklad.	Nakladatelství Svojtka – O Pinnochiovi
S přístrojem, který je příliš hlasitý	Knihy, které mají oddělitelné části.
	Knihy, které z mého pohledu používají plytké ilustrace. Knihy, které mají nízkou úroveň textu, tzn. nepodporují cit pro jazyk a jeho rozvoj
	Elektronická tužka – časté spory o knihu, zvuk tužky často vyrušuje ostatní děti od hraní
	S otevíracími papírovými okénky. Jsou rychle zničené a okének bývá na stránce příliš, knihy jsou chaotické, nelibí se mi.

	Knihy s nedostatečným, nepodnětným obsahem
	Jakékoli z Levných knih – jsou překládány z jiných jazyků a po jazykové stránce ztrácí na kvalitě.
	s elektronickou tužkou – dospělý je nenahraditelný
	Nekvalitní.
	asi ty, které nemají dobré ilustrace

V.IV Interpretace výsledků v souvislosti s danými hypotézami

V.IV.I Hypotéza 1

Hypotéza s číslem 1 byla formulována následujícím způsobem; *Rodič/Pedagog, který bude mít větší procento přečtených knih, bude mít více informací o interaktivní knize.* V rámci obsahové analýz textů nebylo dost možné předpovědět, jestli bude tato hypotéza potvrzena, nebo vyvrácena. Nicméně analýza ukázala, že také rodič (nebo dospělý) si užívá čtení dětských interaktivních knih (a dětských knih jako takových). Dalo se tedy předpokládat, že rodič by mohl mít informace ohledně interaktivních knih, jelikož se s nimi setkal. Toto tvrzení bylo podpořeno v teoretické části práce, konkrétně kategorizací interaktivních knih, kde je zaznamenáno velké množství různých typů interaktivních knih, které zvyšuje pravděpodobnost znalosti interaktivní knihy ze strany rodiče. Pro vyvrácení či potvrzení hypotézy bylo nutné porovnat výsledky dvou otázek z dotazníku. Vybraní respondenti byli nejdříve rozděleni do dvou skupin: východiskem pro rozdělení respondentů byly odpovědi na otázku týkající se *přibližného počtu přečtených knih za rok.* Dotazovaní (S1, S2), kteří zaškrtli otázku za D), tedy že přečetli 11 a více knih/rok, a respondenti, kteří vyplnili otázku za B), tedy přečtou 1 – 4knihy/rok. Otázka A) 0–4 knihy nemohla být použita z důvodu nedostatečného počtu odpovědí. Počet respondentů, kteří odpověděli za D), činilo S1 = 13, S2 = 19. Počet respondentů odpovídající na otázku B) bylo S1 = 17, S2 = 15 . Následně byly odpovědi skupiny (S3, S4) porovnány s odpověďmi na otázky; *Co si představujete pod pojmem interaktivní kniha?* a *Osvědčené tituly interaktivních knih*. Z celkového počtu 100 respondentů byl celkový počet 32, kteří uvedli, že přečtou 11 nebo více knih/rok. Stejný počet, tedy 32 odpovědí zaznamenala také skupina (S4), která přečetla 1–4 knihy za rok. Všichni respondenti, dokázali odpovědět na otázku týkající se interaktivní knihy (*Co si představujete pod pojmem interaktivní kniha?)*. Žádný z respondentů neodpověděl *nevím*. To znamená, že odpověď na otázku, co je interaktivní kniha, neměla vliv na počet přečtených knih za rok. Je víc než pravděpodobné, že méně sečtělí

jedinec má možnost seznámení s interaktivní knihou např. skrz média. Bylo tedy nutné ověřit informovanost ohledně interaktivní knihy v jiné oblasti; a to znalostí existujících titulů interaktivních knih. Z porovnání odpovědí vyplynulo, že respondenti S3, tedy s vyšším počtem přečtených knih za rok uvedli konkrétní titul v 87 % odpovědí; ve zbývajících 13 % neuvedli žádnou knihu. Skupina S4, tedy s nižším počtem přečtených knih za rok uvedla konkrétní titul v 81 % odpovědí, v 19 % neuvedla žádnou odpověď. V tomto případě respondenti s vyšším počtem přečtených knih (S3) dokázali uvést více konkrétních titulů interaktivních knih, než skupina s nižším počtem (S4). Ač druhé porovnání výsledků ukazuje, že respondenti, kteří přečtou víc knih za rok, mají mírně vyšší úspěšnost v uvádění konkrétních titulů, tedy mají více informací o interaktivní knize, zdají se mi výsledky málo vypovídající o propojení vyššího počtu knih s lepší informovaností na poli interaktivních knih. Skutečnost, že někteří respondenti dokázali uvést konkrétní publikaci a někteří ne se může vztahovat k faktu, jestli má respondent vlastní dítě/děti v předškolním věku. Rodič, který bude mít zájem rozvíjet své dítě bude s vyšší pravděpodobností vědět o pestrosti dětské beletrie. Rodiče mladších dětí než odborně vymezených předškolních dětí (3–6/7 let, Vágnerová, 2012) totiž často využívají knihy, které jsou vesměs chápány jako interaktivní, tzn. leporela, hmatové knížky, Minipedie apod. Z výzkumu je možné prokázat, že nejčastěji zastoupený věk u rodičů – respondentů byl 3–5 let (34 %) a 0–2 roky (33 %). Rodič/respondent, který takové knihy dítěti poskytuje, bude pravděpodobně znát odpověď pro otázku uvedení konkrétního titulu interaktivní knihy. Této tezi nahrává i skutečnost, že přes polovinu rodičů – respondentů mělo vysokoškolské vzdělání (54,9 %). Pedagogové v mateřských školách pravděpodobně znají interaktivní knihy, ale do jaké míry je využívají a pracují s nimi, by mohl být návrh pro další výzkum. Určitá znalost dětské beletrie, a tedy také interaktivních knih, by měla garantovat míra vysokoškolského vzdělání respondentů (70,6 %). Z hlediska nepřesvědčivých výsledků výzkumu se hypotéza 1: *Rodič/Pedagog, který bude mít větší procento přečtených knih, bude mít více informací o interaktivní knize* nepotvrdila.

V.IV.II Hypotéza 2

Hypotéza 2 byla formulována následujícím způsobem; *Interaktivní kniha bude hodnocena spíše pozitivně než negativně*. Obsahová analýza jasně ukázala, že si rodiče i děti užívají prohlížení interaktivních knih. Bylo tedy možné usuzovat, že interaktivní kniha bude hodnocena spíše pozitivně. Tuto tezi posilovala také pestrost interaktivních knih, které si rodič může vybrat. Pro zjištění validity této hypotézy bylo nutno vycházet z celého dotazníku. Otázka, která se nejvíce přiblížila obecnému hodnocení interaktivní knihy, byla *Využívá Vaše*

dítě takovou knihu více než knihu tradiční? Ačkoli výsledky vyšly v neprospěch interaktivní knihy, stalo se tak s velmi malým procentním rozdílem – v případě rodičů byl rozdíl 13,8 %, u pedagogů se jednalo dokonce o 6,8 % procenta rozdílu. To ukazuje, že zájem o interaktivní knihu u dětí je vcelku velký, a odkazuje na pozitivní hodnocení interaktivní knihy dítětem. Dalším hodnotícím ukazatelem je množství uvedených titulů v otázce, *Jaké jsou Vaše osvědčené tituly interaktivních knih?* Dohromady 100 respondentů uvedlo 103 publikací. I když se některé tituly opakovaly, je zřetelně vidět, že respondenti knihy znají a používají (otázka byla položena se záměrem zjistit osvědčené tituly, tedy publikace, které se rodiči s dítětem líbili). Zdrojem pro zjištění pozitivního hodnocení interaktivních publikací byla také *Prostor pro další volitelný komentář:* respondenti uvedly kladné hodnocení jako obměna tradiční knihy, tvorby pozitivního vztahu ke knize, širší možnosti využití než kniha tradiční, podpora slovní zásoby (Kouzelná tužka od Albi) apod. Negativních ohlasů na interaktivní knihu nebylo mnoho, jednalo se např. o negativum křehkosti knihy (utržení papírového komponentu), s ním spojený větší dohled dospělého nad knihou. Respondenti odpovídali také neutrálně – interaktivní kniha neobsahuje žádnou další přidanou hodnotu. Hypotéza 2 (*Interaktivní kniha bude hodnocena spíše pozitivně než negativně* se potvrdila.

V.IV.III Hypotéza 3

Hypotéza s číslem 3 zněla; „*Nejvýše hodnoceným rizikem bude kvalita interaktivních knih.*“ Z obsahové analýzy textu bylo jasné, že dobrá ilustrace a příběh hrají důležitou roli, a je nutná jejich vzájemná provázanost. Zároveň by ilustrace mela plnit úlohu dostatečné emoční stimulace pro dítě, dostatečnou míru angažovanosti, a to ideálně fyzické i psychické interakce. S ohledem k množství požadavků bylo možné předpokládat, že kvalita knihy bude vysoko hodnoceným rizikem. V dotazníkovém šetření sloužila pro ověření této hypotézy otázka ohledně rizik interaktivních knih – *Jaká mohou mít rizika?* Z výsledku výzkumu se ukázalo, že nejvýše hodnoceným rizikem je ve skupině S1 (rodičů) *Zaměření pozornosti dítěte více na fyzickou manipulaci s pohyblivými částmi než na příběh.* Nicméně riziko kvality interaktivní knihy se umístilo na druhém místě: Kvality knihy (ilustrace/příběh). U skupiny S2 (pedagog) se kvalita knihy umístila na prvním místě, a to s výrazným náskokem. Při součtu výsledků obou skupin (S1, S2) se riziko kvality knihy (ilustrace/příběh) dostalo na první místo jako nejrizikovější faktor interaktivních knih. Hypotéza 3 se tímto potvrdila.

V.IV.IV Hypotéza 4

Hypotéza 4 zněla: *Interaktivní knihy jsou dětským čtenářem málo využívány?* Tato otázka závisí především na rodiči/pedagogovi, který knihu dítěti zprostředkovává. Nicméně z obsahové analýzy textů bylo zřetelné, že předškolní dítě si obecně užívá ilustraci – z toho se dalo předpokládat, že kniha s pohybující se ilustrací by mohla být u dětí oblíbená. V dotazníkovém šetření hypotéza se odkazovala přímo na otázku *Využívá dítě interaktivní knihu více než knihu tradiční?* Pro další výzkum by bylo nutné otázku více specifikovat; hodnocení málo/hodně nemá zcela jasnou odpověď. V tomto případě lze vycházet z faktu, že podle odpovědí respondentů na otázku *Využívá dítě interaktivní knihu více než knihu tradiční* interaktivní kniha téměř vyvažuje knihu tradiční, a to v poměru *ne* (S1 = 56,90 %, S2 = 53,90 %), *ano* (S1 = 43,1 %, S2 = 47,1 %). Hypotéza *Interaktivní knihy jsou dětským čtenářem málo využívány* se nepotvrdila.

V.IV.V Hypotéza 5

Hypotéza s číslem 5 se zaměřovala na důležitou část interaktivních knih, a to ilustrace. Hypotéza zněla *Ilustrace je v interaktivní knize přínosná především ve spojitosti s příběhem*. Z obsahové analýzy textů jasně vyplynula důležitost ilustrace, která je v ideálním případě provázána s textem. Ilustrace angažuje nejen dítě, ale také rodiče, a dítěti dovoluje rozvíjet jak psychickou, tak fyzickou interakci. Předpokladem bylo, že se hypotéza potvrdí. K ověření hypotézy sloužila otázka *Je podle Vás ilustrace v knize důležitá?* Tezí byla myšlenka, že ilustrace je přínosem pro dítě hlavně ve spojitosti s příběhem. Respondenti často uváděli, že ilustrace je zdrojem, ze kterého dítě rozvíjí např. fantazii. Uváděli ji jako doprovodný prvek příběhu, díky kterému může dítě sledovat čtený text. V několik případech byla zmíněna důležitosti kvalitních ilustrací (koneckonců výzkum potvrdil jako největší riziko interaktivních knih kvalitu ilustrace). Ilustrace musí dítě zaujmout – v tom případě pak jeví o knihu větší zájem. Ve výpovědích respondentů zazněl také pojem „čtení dítěte příběhu skrz ilustrace“, díky které není potřeba rodič. Ilustrace interaktivní knihy je přínosná ve spojitosti s příběhem – mnoho interaktivních knih, které podporují intelektuální aktivitu dítěte je vázáno na text (zadání úkolů). Není to její jediná funkce, ale lze souhlasit s hypotézou, že *Ilustrace je v interaktivní knize přínosná především ve spojitosti s příběhem*. Hypotéza se potvrdila.

VI Diskuze

V následující kapitole je uvedena diskuze nad výsledky závěrečné práce. To slouží k lepšímu propojení teoretické a praktické části v jednotný celek.

Respondenti výzkumu, tzn. čeští rodiče a pedagogové mateřských škol, ve výpovědích na otázku definice interaktivní knihy vnímali, že interaktivní kniha *má něco navíc*, že nabízí *něco navíc*. Zmínili také interaktivní knihu jako hračku (např. Reid–Walsh, 2018), a to opakovaně také v komentářích; „*Když máme novou interaktivní knížku, nejprve ji prohlížíme společně a ukážu malému, jak si s ní může "hrát". Asi je beru spíše jako hračky.“* U rodičů buď fyzickou část knihy, nebo aktivitu navíc, u pedagogů se objevily také odpovědi na potenciál využití v práci s dětmi. Poměrně překvapujícím faktem byla definice interaktivní knihy jako knihy, které je možné prohlížet na elektronických zařízeních, a to pouze v jednom případě. Respondenti v tomto výzkumu vnímají i v dnešní době knihu interaktivní jako knihu „*papírovou*“. Nejznámější interaktivní knihou se umístila kniha s papírovými táhly. Zajímavým poznatkem, tedy kategorií knihy, která nebyla ve vytvořených kategoriích je tzv. *Quiet book* (česky *Tichá kniha*) – jedná se o látkovou knížku, která má vyjímání komponenty na suchý zip, a je určena především malým dětem (od 3 let).

Výsledek otázky využití interaktivní knihy oproti knize tradiční, která nezaznamenala překvapivě výrazný rozdíl ve výsledku, si lze vysvětlit věkovou skupinou dětí, o kterých respondenti v návaznosti na odpověď uvažovali. Předškolní dítě je sice odborně vymezeno věkem 3–5,6let, (Vágnerová, 2012), nicméně mnoho lidí o předškolním dítěti uvažuje jako o dítěti před školou, tedy od 0 do 6,7 let věku. Pokud se tedy pozornost respondenta zaměří na dítě ve věku 2/3 let, tak toto období provází především knihy jako leporela, hmatové knížky apod., které mnoho respondentů chápe jako knihy interaktivní. To znamená, že ve výsledku je možné, že dítě – batole je obklopeno především tímto typem knih, tzn. odpověď na otázku byla přirozeně ano, používáme interaktivní knihy více než knihy tradiční. Nicméně tato práce se zabývala vymezeným obdobím předškolního věku, tzn. 3–6/7 let (Vágnerová, 2012).

Otázku výhod interaktivní knihy tzv. “vvhrála“ odpověď A) – Interaktivní kniha rozvíjí nejvíce koordinaci oko – ruka, a to u rodičů i pedagogů. Rodiče dále uvedli *rozvoj fantazie a řeči, myšlení*. Pedagogové upřednostnili na druhém místě vzdělávací charakter interaktivních knih a vybrali odpověď se *čtenářskou pregramotností (Buduje hlubší vztah ke knize*). Jak je patrné z teorie i výzkumu, interaktivní knihy mohou velkou měrou přispět k rozvoji čtenářské pregramotnosti a začít budování pozitivního vztahu a motivaci ke čtení a psané řeči (Kropáčková, Wildová, Kucharská, 2014).

V odpovědi s názvem *Jiné* uvedli respondenti podnětné poznatky; především, že interaktivní kniha rozvíjí jemnou motoriku a zapojuje více smyslů – tyto dvě odpovědi by teoreticky mohli

patřit do pozitiv interaktivních knih. Jak bylo uvedeno v empirické části, odpovědi byly hodnoceny velmi podobně s rozdílem několika odpovědí.

Rizikům ve finálním součtu vévodila *Kvalita kniha*. Nekvalitní knihy se objevily také v otázce nedoporučených knih. Výzkum ukázal důležitost vyvážení fyzické a psychické interaktivity, a vlastně její ojedinělého společného působení, které angažuje dítě v široké míře, která by kvalitní kniha měla mít. (Timpany, Vanderschanz, 2013) Jelikož výzkum byl proveden na vzorku anglických interaktivních knih, bylo by zajímavé přenést výzkum i do českého prostředí. Kvalitu knihy zajišťuje samozřejmě také ilustrace – zajímavým poznatkem z obsahové analýzy textů bylo působení ilustrace, nejen na dítě, ale také na rodiče. Koneckonců při interakci probíhá vzájemné působení, a to nejen mezi knihou a dítětem, ale také rodičem, pokud se účastní. Rodiče vyhledávají v interaktivní knize potěšení z ilustrací, formátu knihy, která může být čtena mnohokrát jinak. V odpovědích otázky na důležitost ilustrace vznikla rozmanitá nabídka odpovědí, která postihuje velkou část toho, co ilustrace v interaktivní knize zastává: „*Kvalitní ilustrace motivuje ke čtení knihy*.“, „*Záleží na věku dítěte. Pro menší děti je ilustrace nositelem informace, proto je zásadní.“*, „*Ano, dítě kniha více zaujme (myslím, že i dospělého“.*

Aby dítě interaktivní kniha zaujala, je nutná vhodná ilustrace a příběh (a jejich vzájemná provázanost), které dokáží zapojit dítě, ale i rodiče (Timpany, Vanderschanz, 2011). Ty se ale musí propojit, a proto druhé nejčastěji zmíněné riziko bylo *Zaměření pozornosti dítěte více na fyzickou manipulaci s pohyblivými částmi než na příběh.* Propojení příběhu a ilustrace zdůrazňují nejen mezinárodní výzkumy (Timpany, Vanderschanz, 2011, 2013), ale také tuzemští odborníci (např. Opravilová, 1984, Černoušek 2019,). V momentu, kdy ilustrace nekoresponduje s příběhem, může dojít k zaměření pozornosti dítěte na interaktivní prvky knihy a ztráty pozornosti nad příběhem.

K tomu směřuje třetí nejčastěji zmiňované riziko ze strany pedagogů: *Zaměření pozornosti dítěte více na fyzickou manipulaci s pohyblivými částmi než na příběh.* Rodiče vybrali jako třetí největší riziko *Obava rodiče o knihu kvůli manipulaci s částmi knihy.* K tomu se váže i odpověď dvou respondentů, kteří mezi v otázce nedoporučených titulů interaktivních knih uvedly knihy s otevíracími okénky kvůli riziku odtržení.

V otázce role dospělého při čtení interaktivních knih nejvíce respondentů z obou skupin odpovědělo, že *Zapojuji dítě do dialogu* (především otázkami, např. kdy, kde, kdo). Stejný vývoj měl i výzkum Timpany, Vanderschanz (2013), kdy rodiče svým dětem interaktivní knihy pouze nečetli, ale doprovázeli je dalšími otázkami (kdy, kde, kdo aj.) které děti učí používat

čtenářské strategie, z níž se potom stávají čtenářské dovednosti, jež pomáhají čtenáři hlouběji porozumět textu. I z tohoto důvodu je nutná kvalitní ilustrace, protože nejen interaktivní prvky zajišťují široké využití knihy – také její ilustrace, které podporují dialog. Na druhém místě se u rodičů umístila odpověď *Nechávám dítěti vlastní prostor a podporuji ho převzetí iniciativy* – interaktivní knihy k tomu přímo vybízejí, a v některých případech je povinnou součástí dítěte zapojit se. Pedagogové znovu zvolili více vzdělávací aspekt role dospělého, a to *Podporuji dětský slovník skrz pojmenovávání věcí na obrázku.* Odpověď respondentů, že knihu zprostředkovávají *pouze* čtením se umístila až na poslední pozici.

Osvědčené tituly, které respondenti zmínili, můžou sloužit jako praktická ukázka titulů, které obsahují interaktivní prvky. Pozitivní hodnocení směřuje především k poměrně často zmíněnému českému ilustrátorovi Vojtěchu Kubaštovi.

Interaktivní knihou s potenciálem pro vydavatele je *gamebook*; vhodně zvolený příběh a ilustrace by mohly sloužit také předškolním dětem. Pro šikovného rodiče nebo pedagoga ovšem není problém takovou knihu vyrobit. Jak zmínila respondentka v dotazníku*:" Ráda si vytvářím vlastní interaktivní knihy."*

Aby odpovědi nebyly jen pozitivní, někteří respondenti hodnotili interaktivní knihu lidově řečeno „nic extra". Uváděli, že je odlišná, a nedávali ji přidanou hodnotu oproti tradiční knize.

Na závěr diskuze bych ráda dodala, že je přinejmenším škoda, že není o interaktivní knize větší povědomí a více se s nimi nepracuje. V dotazníku se o tomto nevyužitém potenciálu zmiňuje jedna z respondentek: „*Myslím si, že tyto knihy jsou obecně vnímány jen jako "hračka" než jako něco, co může při správném používání rozvíjet čtenářskou pregramotnost. Bylo by dobré toto povědomí nějak rozšířit*." Odpovědí by mohl být širší výzkum, a následné zapojení zjištěných informací do vzdělávání pedagogů a na seminářích.

Výzkum nabídl počet možných směřování dalšího výzkumu – od zmíněné studie kvality interaktivních knih na domácím trhu, tak na přenesení metodologie výzkumů zmíněných v této práci do českého prostředí.

VII Závěr

Závěrečná práce měla za cíl zjistit, jaké jsou výhody a rizika interaktivních knih pro děti předškolního věku. Základní výzkumná otázka zněla: *Jaké jsou na základě výzkumů výhody a rizika interaktivních knih?* Tato otázka byla rozdělena do dalším *5 hypotéz,* z nichž se 2 potvrdily a 3 nepotvrdily; Hypotéza 1: Rodič/Pedagog, který bude mít větší procento přečtených knih, bude mít více informací o interaktivní knize. *Hypotéza 1 nebyla potvrzena*. Hypotéza 2: Interaktivní kniha bude hodnocena spíše pozitivně než negativně. *Hypotéza 2 byla potvrzena*. Hypotéza 3: Nejvýše hodnoceným rizikem bude kvalita interaktivních knih. *Hypotéza 3 byla potvrzen*a. Hypotéza 4: Interaktivní knihy jsou dětským čtenářem málo využívány. Hypotéza 4 nebyla potvrzena. Hypotéza 5: Ilustrace je v interaktivní knize přínosná především ve spojitosti s příběhem. *Hypotéza 5 byla potvrzena*.

Výhody interaktivních knih jsou následující (pořadí je určeno podle výsledků v dotazníkovém šetření); rozvoj koordinace oko – ruka, rozvoj řeči a myšlení (především skrz společné čtení s rodičem), rozvoj fantazie, rozvoj pozornosti, budování hlubšího vztahu ke knize (čtenářská pregramotnost), aktivizace dítěte při poznávání (především vlastní iniciativa, úsilí, samostatnost a učení), rozvoj emocí (hlubší citový prožitek, např. vzrušení z výzvy, pocit úspěchu, zábavy), rozvoj komunikace, možnost číst knihu pokaždé jiným způsobem, rozvoj pochopení světa, rozvoj dovedností k řešení problémů. Přidány byly ještě dvě výhody (odpovědi respondentů), a to rozvoj jemné motoriky, a využití více smyslů.

Rizika interaktivních knih jsou následující (pořadí je určeno podle výsledků v dotazníkovém šetření); Kvalita knihy (ilustrace/příběh), Zaměření pozornosti dítěte více na fyzickou manipulaci s pohyblivými částmi než na příběh, Nepropojenost ilustrace/pohyblivých prvků s příběhem knihy, Obava rodiče o knihu kvůli manipulaci s částmi knihy (např. roztržení), Nedostatečný rozvoj jazykových dovedností (krátké, nepříliš podnětné texty), Ilustrace rozptylující od verbálního sdělení.

Skrz tuto práci bylo získáno množství zajímavých informací týkající se interaktivní knihy v předškolním období, a interaktivní knihy obecně. Tento specifický formát knihy nebyl kupodivu pro účastníky výzkumu prázdným pojmem, ale reprezentoval pestrou paletu současných publikací. Tato pestrost byla vidět i v teoretické části, především v kategorizaci interaktivních knih. Co může být potěšující je fakt, že také čeští spisovatelé se zapsali do dějin interaktivních knih, a jejich publikace jsou stále využívány rodiči, a také pedagogy.

Tato práce mě obohatila ve smyslu možnosti nevšední nabídky knih pro děti předškolního věku napříč předškolním obdobím. Pedagogové i rodiče by v této práci mohli naleznou inspiraci k dalšímu rozvíjení dětí (nejen) v oblasti čtenářské pregramotnosti.

Seznam použitých informačních zdrojů

ABRAHAMSON, Richard F. a Robert STEWARD. Movable Books—A New Golden Age. Language Arts. National Council of Teachers of English, 1982, 52(6), 6.

AMERICO, Tiago. Džungle: moje první dotyková knížka. Praha: Svojtka&Co., 2019. Otevři okénka. ISBN 978-80-256-2505-7.

AUTRATOVÁ, Iveta a Lucie KRYSTLÍKOVÁ. Denní činnosti: interaktivní mluvící kniha. Praha: Albi, 2018. Kouzelné čtení s elektronickou tužkou. ISBN 978-80-87958-54-4.

BARTÍKOVÁ, Petra. Co se děje ve včelím úlu. V Praze: Albatros, 2018. ISBN 978-800-0049-977.

CAFFERATA, Florencia a Karolína SCHWARZOVÁ. Domeček pro panenky: [pohádkové otočné divadlo]. 2. vyd. Říčany: Sun, 2013. ISBN 978-80-7371-565-6.

ČERNOUŠEK, Michal. Děti a svět pohádek: kouzlo vyprávěného slova. 2. vydání. Praha: Portál, 2019. ISBN 978–80–262–1434–2.

DESSE, Jacquess. The first movable books for children: Appearance and Disappearance. Movable stationery. New Brunswick, N.J.: Movable book society, 2017, 25(4), 4. ISSN 1097-1270

FABRIS, Nadia. Červená Karkulka. V Brně: CPress, 2018. ISBN 978-80-264-1849-8.

FROEB, Lori. Na stavbě. Dubicko: INFOA, [2016]. INFOA dětem. ISBN 978-80-7240-846-7.

GEBHARTOVÁ, Vladimíra a Věra KUBÍKOVÁ. Literatura pro děti: s ukázkami textů. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987.

Harry Potter: filmová kouzla. 2., dopl. vyd. Praha: Slovart, 2014. ISBN 978-80-7391-855-2.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. Velký psychologický slovník. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5.

CHOUX, Nathalie. Objevujeme svět!. Praha: Svojtka&Co., 2016. Minipedie. ISBN 978–80–256–1805–9.

KOPEČKOVÁ, Veronika. Červená Karkulka: bylo nebylo: pohádkový biograf. Brno: B4U, c2014. ISBN 978-80-87222-29-4.

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

KROPÁČKOVÁ, Jana, Radka WILDOVÁ a Anna KUCHARSKÁ. Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období. Pedagogická orientace. Brno, 2014, 24(4), 22. ISSN 1805-9511.

KUBAŠTA, Vojtěch. Popelka. Praha: pro nakladatelství Albatros v Praze ve společnosti Albatros Media a.s. připravilo nakladatelství B4U Publishing, 2018. ISBN 978-80-00-04955-7.

LEROY, Jean a Laurent SIMON. Kdo vyleká velkého zlého vlka?. Praha: Svojtka&Co., 2018. ISBN 978-80-256-2487-6.

LUKEŠ, Rudolf a Pavla HANÁČKOVÁ. O neposlušném ledním medvídkovi: prostorové pohádky. Praha: pro nakladatelství Albatros v Praze ve společnosti Albatros Media a.s. připravilo nakladatelství B4U Publishing, 2018. ISBN 978-80-00-04486-6.

MONTANARO, Ann R. Pop-up and movable books: a bibliography. 2nd edition. Metuchen, N.J.: Scarecrow Press, 2000. ISBN 08-108-2650-X.

OPIE, Peter a Iona OPIE. Oxford Nursery Rhyme Book. Oxford: Oxford University Press; Later Printing edition, 1975. ISBN 0198691122.

OPRAVILOVÁ, Eva. Kniha jako prostředek výchovy. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 1984.

PINNINGTON, Andrea a Caz BUCKINGHAM. Ptáci našich zahrad. 2. vydání. V Brně: Edika, 2019. ISBN 978-80-266-1357-2.

POHL, Daniela a Lisa MAURER. Zábavné magnety: na statku. Vydání druhé. Praha: Knižní klub, 2016. ISBN 978-80-242-5490-6.

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

REID-WALSH, Jacqueline. Interactive books: playful media before pop-ups. London: Routledge, Taylor & Francis Group, 2018. ISBN 9781135098070 1135098077

REIFOVÁ, Irena. *Slovník mediální komunikace*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-717-8926-7.

TELLER, Laura. Vše, co jezdí: knížka s puzzle. Druhé české vydání. Praha: Svojtka&o., 2019. ISBN 978-80-256-2488-3.

TĚTHALOVÁ, Marie. Jen čtení před spaním nestačí. Informatorium: časopis pro mateřské školy a školní družiny. Praha: Portál, 2018, 2018(3), 4.

TIMPANY, Claire a Nicholas VANDERSCHANTZ. Using a Categorisation Structure to Understand Interaction in Children's Books. International Journal of the Book. 2013, 10(4), 29-44. DOI: 10.18848/1447-9516/CGP/v10i04/36997. ISSN 1447-9516. Dostupné také z: https://cgscholar.com/bookstore/works/using-a-categorisation-structure-to-understand-interaction-in-childrens-books

TIMPANY, Claire; VANDERSCHANTZ, Nicholas. A Categorisation Structure for Interactive Children's Books: Levels of Interactivity in Children's Printed Books. *International Journal of the Book*, 2012.

TULLET, Hervé. *Knížka*. Vydání druhé. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1069-6.

UHLÍŘ, Jaroslav. Ať žijí duchové. Praha: Fragment, 2017. ISBN 978-802-5330-937.

Universum: všeobecná encyklopedie. Praha: Odeon, 2002. ISBN 80-207-1115-5.

VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání. 2. Karolinum, 2012. ISBN 9788024621531.

Všeobecná encyklopedie ve čtyřech svazcích. Praha: Nakladatelský dům OP, 1996-. Encyklopedie Diderot. ISBN 80-858-4133-9.