

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra české literatury

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Podpora motivace ke čtenářství a porozumění textu prostřednictvím práce
s ilustrací (výtvarnou složkou literárního díla) v mateřské škole

Supporting the motivation to reading and understanding through working with
illustrations (the artistic component of a literary work) in kindergarten

Veronika Mihulová

Vedoucí práce: PhDr. Veronika Laufková, Ph.D

Studijní program: Specializace v pedagogice (B7507)

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy (B MS)

2023

Odevzdáním této bakalářské práce na téma *Podpora motivace ke čtenářství a porozumění textu prostřednictvím práce s ilustrací (výtvarnou složkou literárního díla) v mateřské škole* potvrzuji, 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, 2023

Ráda bych tímto poděkovala zejména PhDr. Veronice Laufkové, Ph.D., vedoucí mé práce, za velmi vstřícný, milý a zodpovědný přístup k vedení mé bakalářské práce. Jsem ji velice vděčná za podporu a pomoc, kterou mi během psaní mé bakalářské práce poskytla. Dále bych chtěla poděkovat nejmenované mateřské škole, která mi umožnila svůj výzkum zrealizovat.

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce se zabývá podporou motivace ke čtenářství a porozumění textu prostřednictvím práce s knihou a její ilustrací, a to se zaměřením na práci v mateřské škole. Toto téma jsem si zvolila zejména proto, že kladný vztah ke knihám a porozumění danému textu, rozvíjené již v předškolním věku, dětem tvoří základ do života. Ve škole se budou učit číst a psát, budou potřebovat porozumět zadání a tyto veškeré aktivity, zaměřené na práci s knihou a její ilustrací právě zahrnuje čtenářská pregramotnost. Porozumění textu je jednou ze čtenářských dovedností, kterou se snažíme rozvíjet v předškolním věku. Jde o komplex myšlenkových procesů, které vedou k porozumění čtenému textu. Porozuměním se odkrývá obsah daného textu. V tomto předškolním období se tedy především snažíme vytvářet co nejpozitivnější vztah ke psanému textu, motivovat děti ke čtení, psaní a nenásilnou formou rozvíjet oblasti potřebné pro budoucí čtení. Přesněji se práce zaměřuje na děti v posledním ročníku mateřské školy, tedy na děti před vstupem na základní školu. Výzkum byl realizován s celou třídou, ale zároveň zaměřen na 6 předem vybraných dětí předškolního věku a pozorován jejich vztah ke knihám, práci s knihou a úroveň dovednosti porozumět textu, prostřednictvím ilustrace a čtenářských strategií. Výzkum byl realizován v rámci 14 dní, jako dvoutýdenní téma. Cílem této práce bylo prostřednictvím promyšlených aktivit zaměřených na práci s knihou (textem, ilustrací, typografií) a využitím čtenářských strategií podpořit u dětí zájem o knihy a prohloubit jejich porozumění danému textu. K řešení tohoto cíle bylo zvoleno několik metod sběru dat, mezi něž patří pozorování dětí, rozhovor s dětmi, rozhovor s pedagogem dané třídy, a především metody pretest a posttest, který umožnil vyhodnotit dopady intervencí na děti v několika oblastech – zájem o knihy, vnímání ilustrace, porozumění textu apod. Provedeným výzkumem bylo nakonec zjištěno, že u pozorovaných dětí, s nimiž se práce s knihou realizovala, byly viditelně jasné změny ve vztahu ke knihám. Děti aktivity s knihou zaujaly, získaly novou zkušenost, jak se ke knihám chovat, jak je možné s nimi pracovat, a nejen je číst, ale využívat i jejich obálky nebo samotné ilustrace. Dětem napomáhala k porozumění textu také práce zaměřena na ilustraci a její vizualizaci. Závěrem z této práce vyplývá, že práce s knihou je velmi důležitá a přínosná pro rozvoj dovedností předcházejících čtení a psaní, což je pro předškolní děti velmi podstatné.

KLÍČOVÁ SLOVA

Ilustrace

Porozumění textu

Motivace ke čtenářství

Mateřská škola

ABSTRACT

This Bachelor's thesis looks at promoting motivation for reading and understanding the text through working with the book and illustrating it, with a focus on working in nursery school. I chose this theme in particular because a positive relationship with books and an understanding of a given text, already developed in preschool, forms the basis for children to live. In school they will learn to read and write, they will need to understand the assignment, and these all activities, aimed at working with the book and illustrating it, just include reading preliteracy. Understanding the text is one of the reading skills we strive to develop in preschool. It is a complex of thought processes that lead to the understanding of the read text. Understanding reveals the content of the text. In this preschool period, therefore, we try to create the most positive relationship with written text, motivate children to read, write and develop the areas needed for future reading in a non-violent way. More specifically, the work focuses on children in their final year of kindergarten, that is, children before entering primary school. The research was carried out with the entire class, but also focused on 6 pre-selected preschool-age children and observed their relationship to books, book work and level of text comprehension skills, including through illustration. The research was carried out within 14 days, as a two-week topic. The aim of this work was to promote children's interest in books and deepen their understanding of the text through thoughtful activities aimed at working with the book (text, illustration, typography) and using reading strategies. Several methods of data collection were chosen to address this goal, including observation of children, conversation with children, conversation with a classroom educator, and, above all, methods of pre-test and post-test, which made it possible to evaluate the impacts of interventions on children in several areas – interest in books, perception of illustration, etc. The research finally found that the observed children with whom the work with the book was carried out were visibly clear changes in relation to the books. Children enjoyed all activities with the book, gained a new experience of how to treat the books, how to work with them, and not only read them, but also use their covers or the illustrations themselves. Children were also helped to understand the text by working on illustration and its visualisation. The conclusion of this paper is that working with a book is very important and beneficial for the development of skills prior to reading and writing, which is very important for pre-school children.

KEYWORDS

Illustration

Understanding the text

Motivation for reading

Kindergarten

Obsah:

Úvod a cíl práce.....	10
Teoretická část.....	11
1 Charakteristika dítěte předškolního věku s ohledem na téma práce.....	11
1.1 Tělesný vývoj.....	11
1.1.1 Hrubá motorika.....	11
1.1.2 Jemná motorika	11
1.2 Psychický vývoj.....	12
1.2.1 Paměť.....	12
1.2.2 Myšlení, vnímání a schopnost uvažování.....	12
1.2.3 Pozornost	13
1.2.4 Řeč.....	13
1.2.5 Získávání a zpracování informací.....	13
1.3 Emoční vývoj.....	14
1.4 Sociální vývoj	14
1.4.1 Morální uvažování a osvojování si norem chování.....	15
1.4.2 Sebepojetí	15
1.4.3 Vnímání prostoru a času	15
1.4.4 Schopnost řešení problémů.....	16
1.5 Shrnutí.....	16
2 Kniha jako prostředek výchovy	17
2.1 Charakteristika knihy jako celku	17
2.2 Typologie knih.....	19
2.3 Čtenářství.....	19
2.3.1 Čtenářská gramotnost, pregramotnost	20

2.4	Faktory ovlivňující čtenářství	22
2.5	Motivace ke čtení a práci s knihou	23
2.6	Čtenářský koutek	24
2.7	Shrnutí.....	24
3	Porozumění textu.....	26
3.1	Čtenářské strategie	26
3.1.1	Konkrétní čtenářské strategie	27
3.2	Ilustrace jako podpora porozumění textu.....	28
3.2.1	Definice a vývoj ilustrace	28
3.2.2	Dětská ilustrace.....	29
3.2.3	Ilustrátor	30
3.2.4	Typy ilustrací.....	30
3.2.5	Funkce ilustrací	31
3.2.6	Význam čtení pro děti.....	32
3.3	Soulad textové a obrazové složky textu.....	33
3.4	Významná ocenění literatury pro děti se zaměřením na výtvarnou složku	33
3.4.1	Ocenění Zlatá stuha	33
3.4.2	Magnesia Litera	38
3.4.3	Cena Muriel	40
3.4.4	Ocenění Nejkrásnější česká kniha	40
3.5	Rekapitulace/Shrnutí:.....	43
3.6	Shrnutí.....	43
4	Shrnutí celé teoretické části.....	45
	Praktická část.....	46
5	Charakteristika akčního výzkumu	46

6	Výzkumné otázky	47
7	Metody sběru dat	49
8	Popis výzkumného vzorku	51
8.1	Charakteristika 6 předem vybraných dětí (5-6 let)	51
9	Popis vlastních činností vedoucích k cíli práce	53
9.1	Návrhy aktivit realizovatelných v akčním výzkumu	53
10	Pretest a jeho výsledky	54
11	Jednotlivé realizované lekce v rámci tématu práce a cíle práce	55
11.1	Knižní domino	55
11.2	Třídění knih	58
11.3	Strategie předvídání – O čem kniha asi bude?	60
11.4	Chronologické seřazení obrázků děje	61
11.5	Přiřazení vhodné ilustrace k textu	62
11.6	Skládání rozstříhaného obrázku – vystižení hlavní myšlenky	64
11.7	Kreslicí diktát	66
12	Posttest a jeho výsledky	68
13	Výsledky akčního výzkumu	69
13.1	Výsledky a přepis rozhovoru s pedagogem ve vybrané třídě MŠ	74
14	Závěr	76
15	Diskuse	81
16	Seznam použitých informačních zdrojů	83
	Seznam příloh	88

Úvod a cíl práce

Pro svou bakalářskou práci na téma *Podpora motivace ke čtenářství a porozumění textu prostřednictvím práce s ilustrací (výtvarnou složkou literárního díla) v mateřské škole* jsem si zvolila za cíl práce prostřednictvím promyšlených aktivit zaměřených na práci s knihou (textem, ilustrací, typografií) a využitím čtenářských strategií podpořit u dětí zájem o knihy a prohloubit u nich porozumění danému textu.

Ve své bakalářské práci, konkrétně v teoretické části práce se budu zaměřovat na charakteristiku dítěte předškolního věku, a to zejména na děti v posledním ročníku mateřské školy (děti 5 až 7leté). Budu popisovat složky vývoje se zaměřením na téma práce. Dále se zaměřím na knihu jako celek, na čtenářství a čtenářskou gramotnost, čtenářskou pregramotnost zaměřenou na děti předškolního věku, možnou motivaci ke čtenářství a faktory ovlivňující vztah ke čtení/knihám. V další kapitole se zaměřím na porozumění textu, na vhodné čtenářské strategie pro předškolní věk a ilustraci z historického hlediska, funkce ilustrace a její význam pro čtení a snadnější porozumění textu. Ke konci teoretické části práce se budu zaměřovat na oceněné dětské knižní tituly, zejména se zaměřením na jejich výtvarnou složku.

V praktické části se zaměřím na popis svého akčního výzkumu. Konkrétně na sledování pokroku motivace ke čtenářství a porozumění textu prostřednictvím čtení, práce s knihou a ilustrací u dětí předškolního věku, se zaměřením na 6 konkrétních, předem vybraných dětí předškolního věku. Sedm předem propracovaných a naplánovaných aktivit budu realizovat s celou třídou dětí předškoláků, a to v časovém rozmezí čtrnácti dní a následně budu sledovat pokroky již u 6 zmíněných dětí.

Teoretická část

1 Charakteristika dítěte předškolního věku s ohledem na téma práce

Předškolní období dítěte je obdobím, které není určeno pouze fyzickým věkem dítěte, ale je dáno především sociálně. Dítě čeká nástup do školy a stabilizuje se jeho pozice ve společnosti. V tomto období jsou také na dítě kladeny největší nároky z hlediska jeho samostatnosti. Dítě by mělo být schopné samo se najíst, obléknout, obsloužit se z hlediska hygieny atd. Dochází zde tedy k velkému a na první pohled zřetelnému pokroku v porovnání s předchozím batolecím obdobím. (Vágnerová, 2012) Stále je pro dítě podstatnou činností hra, ve které se stále zdokonaluje a rozvíjí. (Bednářová, Šmardová, 2015)

1.1 Tělesný vývoj

V tomto období stejně tak jako po celé předškolní období dítěte dochází k rozvoji jemné a hrubé motoriky. (Matějček, 2005)

1.1.1 Hrubá motorika

Co se týče hrubé motoriky, dítě před vstupem do školy již zvládá základní pohyby, které jsou na první pohled dokonalejší. Mezi základní pohyby patří stabilní chůze, běh, skoky různých stupňů náročnosti, lezení po žebříku, různé hody míčem i rozvoj rovnováhy. Především u běhu, skoků a hodů narůstá síly, rychlosti a vytrvalosti. Jak jsem již zmínila, v tomto věku se spíše pohyby zkvalitňují a také se učí nové pohybové dovednosti, jako je například kotoul, válení sudů, ale i jízda na kole, lyžování, plavání či bruslení. Objevuje se také začátek sportovních specializací. (Matějček, 2005)

1.1.2 Jemná motorika

Větší pozornost je zde věnována jemné motorice, zejména při správném nácvičení držení tužky, správném uchopení a práci s přiborem, správné manipulaci s kartáčkem na zuby, stříháním, rozvojem jemné motoriky při oblékání a spoustou dalšího. (Matějček, 2005) Jemnou motoriku však procvičujeme u různých každodenních činnostech, například pouhou manipulací s předměty nebo u samoobslužných činnostech. Pro děti jsou také velmi oblíbené rukodělné činnosti. (Bednářová, Šmardová, 2015) Neopomínejme i kresbu, která se ke

knihám a jejich ilustraci pojí. Kresba dítěte před nástupem do základní školy je již realistická, kde vychází ze znalostí prostředí. (Laufková, 2020)

1.2 Psychický vývoj

Dítě předškolního věku se nachází v takovém vývojovém období, kdy se dítě rozvíjí a vyvíjí po všech stránkách. (Matějček, 2005) V některých oblastech již méně než v předchozích letech, ale v některých naopak nejvíce za celou dobu vývoje dítěte. (Vágnerová, Lisá, 2021) Nejpodstatnější činností dítěte je pořád hra, díky které se dítě učí od ostatních a rozvíjí se po všech stránkách. Stále zde má pro dítě velký význam fantazie. (Matějček, 2005)

1.2.1 Paměť

K velkému posunu dochází u paměti. Dítě svou paměť rozvíjí interakcí s ostatními kognitivními funkcemi, jako je myšlení, pozornost či jazykové schopnosti. (Vágnerová, 2012) Postupně se vyvíjí explicitní sémantická paměť, která se projevuje zejména nárůstem kapacity paměti, rychlostí zpracování poznatků i délkou jejich uchování. (Vágnerová, Lisá, 2021) Dítě v předškolním věku si již pamatuje více detailů, souvislostí a vztahů. Paměťové strategie, které dítěti umožňují usnadnit zapamatování, nejsou ještě tak rozvinuté. K zapamatování je pro děti vhodné propojit informace s aktivitou, činností či příběhem. Zlepšuje se i epizodická paměť. Děti již začínají rozlišovat vzpomínky a své fantazie. (Vágnerová, 2012)

1.2.2 Myšlení, vnímání a schopnost uvažování

V tomto období dítěte dochází ke změně u myšlení, zejména co se týče uvažování. Dochází k neuropsychickému vývoji, kde dochází k rozvoji frontoparietální sítě, kdy se mění způsob uvažování. To se projevuje mimo jiné například u řešení problémů. Dítě si v tomto předškolním věku začíná uvědomovat podobnosti mezi dvěma zkoumanými objekty a snaží se pochopit vztah mezi nimi. Dítě se již zaměřuje na analogické znaky a ne na podobnost. Dokáže se tedy odpoutat od na první pohled výraznějších znaků a zaměřit se na znaky podstatné. Často se však dítě zaměřuje na vzhled objektu, a ne na jeho kvalitu. Rozvíjí se také schopnost porozumět vztahu mezi příčinou a následkem, k čemž mají děti vrozené dispozice. (Vágnerová, 2012) Díky tomu si předškolní dítě lépe uvědomuje následky svého vlastního jednání, či příčiny jednání jiných lidí. Stále je zde u uvažování velkým

a významným ovlivnitelem typický dětský egocentrismus. (Vágnerová, Lisá, 2021)
Zkvalitňuje se také proces vnímání, kdy má dítě větší smysl pro detail. (Matějček, 2005)

1.2.3 Pozornost

Velmi významný pokrok v tomto období z hlediska pozornosti je, že dítě v předškolním věku je již schopné svou pozornost přesouvat a díky tomu lépe reagovat. Pozornost je již selektivní a flexibilní. Prodlužuje se doba udržení pozornosti, ale je stále ovlivněna činností a podněty. Dítě začíná být také schopno svou pozornost zaměřit na jeden předmět a nenechat se ovlivnit okolním děním, tedy dochází k nárůstu odolnosti vůči rušivým vlivům. (Vágnerová, Lisá, 2021)

1.2.4 Řeč

Neopomenutelně v tomto období dochází k rozvoji řeči. Dítě je samo aktivní, rádo s někým komunikuje, je zvědavé a pokládá otázky typu: „PROČ“ a „JAK“. Dochází tedy ke zdokonalování verbálních dovedností jak v obsahu i formě. (Vágnerová, 2012) Zlepšuje se výslovnost jednotlivých hlásek, rozvíjí se slovní zásoba a ke konci už děti tvoří krásná souvětí. (Čáp, Mareš, 2007) Uvědomují si, že jedno slovo není jen jeden objekt. (Vágnerová, Lisá, 2021) Komunikací s dospělými, ale i vrstevníky dítě získává novou slovní zásobu a způsoby užívání sloves. Upřesňuje si tak platnost gramatických pravidel. Děti také rády v tomto věku experimentují s novými slovními výrazy. (Vágnerová, 2012) Mezi oblíbené stále patří básničky, písničky, krátké vtipy a nejrůznější hádanky. Obsah sdělení je však ještě dětsky egocentrický a vychází ze zájmu dítěte. (Matějček, 2005)

1.2.5 Získávání a zpracování informací

Ve vývoji poznávacích procesů se zaměříme spíše na získávání a zpracování informací, které jsou pro práci s knihou podstatné. Toto období je vhodné pro rozvoj schopnosti zpracovávat podstatné informace, narůstají tak znalosti a zkušenosti. Dítě je stále ještě velmi egocentrické, co se týče získávání informací. (Vágnerová, Lisá, 2021) Stále se zde projevuje fenomenismus, což je důraz na zjevnou podob světa. Dítě se také při výběru a zpracování informací zaměřuje na přítomnost a stále je ovlivněno intuitivním myšlením, kdy nerespektuje zákony logiky. U zpracování informací si dítě pomáhá fantazií, může využívat

konfabulací (myšlenek), typický je také antropomorfismus. Zpracování informací je také ovlivněno emocemi. (Vágnerová, 2012)

1.3 Emoční vývoj

Emoční vývoj a porozumění emocím je další velmi rozvíjenou složkou. Dítě je čím dál více emočně stabilnější a vyrovnanější. Dokáže se již odpoutat na delší dobu od matky/rodičů. (Vágnerová, Lisá, 2021) Předškolní děti bývají spíše dobře emočně naladěné, mají smysl pro humor a s negativními emocemi se dokážou již lépe vyrovnat. Orientují se také lépe v emocích jak svých, tak i emocích ostatních lidí, což jim pomáhá k navazování vztahů, celkové sociální interakci, empatii i k celkovému porozumění lidské mysli. Zvládají již rozlišit různé emoce, jejich příčiny vzniku a také vědí, jaké emoce mohou přijít po dané situaci. K emočnímu rozvoji dochází především komunikací s dospělými, čtením pohádek či vyprávěním příběhů. K lepší regulaci emocí začíná teprve postupně docházet. (Vágnerová, 2012)

1.4 Sociální vývoj

Jak jsem již na začátku této kapitoly zmínila, předškolní období dítěte není určeno jen fyzickým věkem, ale právě především sociálně. Dítě čeká nástup do základní školy a učí se socializaci se širším sociálním prostředím. Učí se komunikovat s ostatními, navazovat kontakty, jak se chovat ve společnosti atd. Toto se však dítě učí již od nástupu do mateřské školy, ale v tomto předškolním věku to nabírá větších kvalit. Dítě se učí nápodobou, pokusem a omylem, především u námětových her, kde si zkouší různé situace a role. V tomto předškolním věku si dítě již uvědomuje svou roli ve společnosti. (Vágnerová, Lisá, 2021)

Socializace napomáhá k přípravě na budoucí život a nástup do školy. Dítě se stále učí novým sociálním dovednostem díky interakci s různými lidmi. (Vágnerová, 2012)

Osvojuje si sociálně žádoucí vzorce chování a prosociálního chování. Rozvíjí se smysl pro morálku, pro spravedlivost, pravidla her a již se u dětí projevuje vědomě zdvořilostní chování. Připravuje se na novou sociální roli žáka na základní škole. Dítě hledá vzory, se kterými se často ztotožňuje. (Čáp, Mareš, 2007) V tomto období také vznikají velmi podstatná 1. dětská přátelství. (Matějček, 2005)

1.4.1 Morální uvažování a osvojování si norem chování

Se socializací souvisí vývoj morálního uvažování a osvojování si norem chování. Děti předškolního věku již začínají chápat pravidla chování ve spojitosti se svým způsobem uvažování. Vědí, že dospělé je potřeba poslouchat a podřídit se jim. Děti špatné chování hodnotí egocentricky, tedy z pohledu toho, jaký to má dopad na ně samé. Normy chování jsou dětem především předávány dospělými, proto je pro ně velmi důležité být vždy vzorem. Již mladší předškoláci jsou schopni morálně hodnotit různé činy, ale až na konci tohoto období jsou schopni vysvětlit, proč se tak cítily. Tedy k velkému posunu u morálního uvažování dochází až mezi 5 a 7 rokem života dítěte. Je to však ovlivněno schopností vyhodnotit situaci z pohledu jiných lidí i zkušenostmi z rodiny. (Vágnerová, Lisá, 2021)

1.4.2 Sebepojetí

Důležitou součástí vývoje je vývoj sebepojetí, což je základem pro sociální a osobnostní vývoj jedince. Projevuje se zde, jak o sobě děti uvažují. Stále zde přetrvává dětský egocentrismus (projevující se vychloubáním, důrazem na sebe sama), fenomenismus a magičnost uvažování umožňující zachovat si přijatelný obraz sebe sama. Sebepojetí dítěte se pojí s vlastnostmi a kompetencemi, které jsou dobře pozorovatelné. Důležitou a pro děti podstatnou složkou dětského sebepojetí je vlastnictví, které se projevuje i verbálně, například moje maminka, moje panenka, můj míč apod. Sebepojetí je stále závislé na hodnocení od ostatních lidí, a to především rodičů. Velkým přínosem je i identifikace právě s rodiči. Pro děti předškolního věku je velmi sebepojetí ovlivňující kontakt s vrstevníky a zkušenosti s nimi, což souvisí i se sociálními rolmi dítěte. (Vágnerová, Lisá, 2021)

1.4.3 Vnímání prostoru a času

K rozvoji také dochází v oblasti vnímání prostoru. Dochází k lepší orientaci, kdy děti zvládají rozlišit polohu nahoře/dole, hned před, hned za a některé děti již zvládají orientaci vpravo/vlevo, kterou je však pro ně lepší rozlišovat na svém vlastním těle. (Vágnerová, 2012) Později jsou schopné rozlišovat i dvě kritéria. Co se týče vnímání času, dochází zde také k významnému posunu. Zvládají základní orientaci v čase, vědí, co znamená před, po, a rozlišují i kratší a delší dobu. Pro členění času využívají především dny v týdnu. Znájí pojmy včera, dnes a zítra. (Vágnerová, Lisá, 2021) Dětem napomáhá měřit čas prostřednictvím událostí, a k tomu jim zvláště napomáhá pravidelný denní režim v mateřské

škole. Pomalu se začínají orientovat v budoucnosti a minulosti, ale ne nijak podrobně, jen vědí, co bylo včera a co bude zítra. (Čáp, Mareš, 2007)

1.4.4 Schopnost řešení problémů

Schopnost řešení problémů se uplatňuje především při volné hře a interakci se spolužáky. Stále zde experimentují a hledají různá řešení. Na způsobu řešení problému závisí, jakým způsobem dítě uvažuje. (Vágnerová, 2012)

1.5 Shrnutí

V této kapitole jsme se dozvěděli, že dítě předškolního věku má již ve všech oblastech vývoje dobré základy, ale právě teď dochází k jejich zlepšování a nabírání kvalit. Z hlediska tělesného vývoje zvládá veškeré základní pohyby a již se zde objevuje zápal pro hry a sporty. Je zde i dobře rozvinuta jemná motorika, potřebná pro správný úchop tužky. Mohou zde však být mezi dětmi individuální rozdíly. Z hlediska psychického vývoje, jsme se například dozvěděli, že u předškoláka narůstá kapacita paměti, množství a délka uchovaných poznatků. Rozvíjí se také výrazně myšlení a způsob uvažování, díky kterým dokážou lépe řešit problémy. Děti jsou schopné delší dobu udržet pozornost a soustředit se na činnost. Velmi se především díky zájmu dětí, rozvíjí řeč a řečové schopnosti. Věty dětí jsou již delší a složitější. Co se týče emočního a sociálního vývoje, děti jsou již samostatnější a dokážou navazovat kontakty a začínají se orientovat mezi pocity druhých.

2 Kniha jako prostředek výchovy

2.1 Charakteristika knihy jako celku

Výchova jedinců skrze literaturu je dlouhodobý proces působení různých faktorů. Jisté však je, že si dítě v knihách hledá vzory a modely pro své jednání. Může i sama na jedince působit jako vzor, pokud ve svém okolí nenachází živý vzor k přímé nápodobě. Tradiční funkcí knihy je vzdělávací funkce. Kniha je již od dávných dob svého vzniku jedním z prvních pramenů vědění, s nimiž se učíme pracovat. Kniha nás může zavést do prostředí, kam se jen tak dostat nemůžeme. Je také modelem pro mezilidské vztahy, dává impulzy k rozvoji tvořivých schopností, může tvořit a napomáhat utvořit vztah k životnímu prostředí. Kniha je také jedním z faktorů, ovlivňující rozvoj osobnosti jedince. (Oprailová, 1984)

Jedním z největších posláních knihy je rozvoj řeči. Již od brzkého věku má pro dítě pouhé poslouchání říkadel a rýmů velký citový význam, zejména od osoby, ke které má blízký a pozitivní citový vztah. (Chaloupka, 1982) U dítěte se tímto rozvíjí fonemický sluch a schopnost verbálně komunikovat. Dále, je pro dítě řeč prostředkem hry, kdy oceňuje, ale také je později schopné samo rozvíjet hru s hláskami. (Oprailová, 1984)

Samotné čtenářství dítěte začíná dříve, než začne číst, a proto je také cílem literární výchovy formulace trvalého vztahu jedince k literatuře, projevující se vlastní čtenářskou aktivitou. (Chaloupka, 1982) Tím, co děti čtou, o jaké knihy se zajímají a jak se o ně zajímají, vypovídá o tom, jací ve skutečnosti jsou. Literární výchova je jednou z nejvýznamnějších možností výchovného působení na jedince. Oslovuje totiž nejen rozum, ale také cit. Z výchovného hlediska se v literatuře určené pro malé děti objevují 2 mravní kategorie – dobro a zlo. Literatura určená jedněm z nejmladších respondentů má výchovnou hodnotu v tom, že dítěti udává podnět k rozumovému pochopení a citovému prožití uvedených kategorií v umělecké podobě. Za správného pedagogického vedení a působení, a za pomoci literatury, se u dětí vytvářejí mravní postoje a přesvědčení. (Oprailová, 1984)

Dále kniha může mít několik výchovných funkcí. Jde o funkci poznávací, ideologickou, etickovýchovnou, estetickovýchovnou a terapeutickou. Důležitý je zde proces esteticko-literární výchovy, který má individuální dopady na jednotlivce, z hlediska zvnitřňování a přivlastňování si hodnot, utváření návyků a postojů k literatuře a čtení, což je velmi

důležitým bodem, na jehož základě se utvářejí trvalé hodnoty a vztah ke čtenářství. (Opravilová, 1984)

I když je stále základním projevem dětství hra, v níž dítě získává zkušenosti, propojuje myšlení s pohybovou aktivitou, výtvarnými a hudebními projevy, vystupují zde i tak zřetelnější specifické možnosti uplatnění konkrétních druhů umění. Primární a nezastupitelnou funkci zde má stále právě literatura. Dobrodružství z knihy se často stává východiskem jeho vlastní hry. Již od brzkého věku dítěte je pro literární komunikaci velmi vnímavé. Kniha se stává jednou z možností, jak poznávat svět kolem sebe i sebe sama, jak navodit vztah se svým mateřským jazykem, jak rozšířit svou aktivní i pasivní slovní zásobu, rozvíjet svou fantazii a estetické cítění. Kniha se pro dítě stává zdrojem citových zážitků, které jsou nutné pro utvoření zájmů. Může pro děti znamenat rozšíření jejich zorného pole, nové možnosti, zkušenosti, odpovídá jejich přirozeným potřebám zvědavosti. Vede děti k přemýšlení, ovlivňuje názory čtenáře, prohlubuje jeho citové vazby a napomáhá ve vztahu ke kultuře a estetickému vkusu. Kniha je pro děti jedním z nevyčerpatelných zdrojů uměleckých zážitků a poznání. Samý styk se slovesným uměním je osobnostně formativní aktivitou dítěte, i když je zpočátku zprostředkováván dospělými. (Opravilová, 1984)

Vliv zde má také estetická výchova. Jednou z nejdůležitější její kategorií je estetické vnímání. Dítě díky smyslovým vjemům, vnímání a pozorování svého okolí, si nejprve osvojuje tvary, barvy, nejrůznější zvuky, kdy výběrovost je základem vztahu k určitým jevům, předpoklady zájmu a aktivního zaujetí. (Opravilová, 1984) Je zde také zapotřebí kritického vnímání. Dětská kniha je totiž osobitým estetickým objektem, jejíž zásadním hodnotícím kritériem je komplexnost vnímání dětské knihy. Jde tedy jak o reflexi textu, ilustrace, typografie ale i edukační funkce díla. (Reissner, 2015)

Důležitá je také volba knihy. Můžeme zde orientačně vycházet z věku dětí, jejich zájmů nebo žánrového dělení. Jak později ve své práci zmiňuji, výběr knihy je zcela stěžejní pro utváření vztahu ke knihám a literatuře. Při práci s knihou, musíme respektovat duševní život dítěte a respektovat zákonitosti komunikace s ním.

V knihách bez textu přechází výtvarný projev na pozici vlastní ilustrační sdělnosti. Sama ilustrace se stává významným aktivizačním prvkem, který posiluje působnost obrazu a dává mu větší možnost k jeho samostatnému sledování. (Opravilová, 1984)

Zde se k této kapitole pojí Bibliopedagogika. Je jednou ze speciálních pedagogických disciplín, která zkoumá zákonitosti výchovného působení na člověka knihou, vztah ke knize, přístupy k ní a pracovní procesy s knihou a člověkem, tedy čtenářem. (Vášová, 2007)

2.2 Typologie knih

Typologie knih se zaměřuje na podíl a roli jak obrazové, tak textové složky knih. Mezi základní typologii knih řadíme knihy, kde buď hraje roli výtvarná složka díla bez textové složky (tedy leporela či obrázkové knihy bez textu), nebo knihy, které čtenáře podněcují a vedou k estetickým dovednostem – například omalovánky či různé vystřihovánky. Dále sem patří knihy, v nichž hraje hlavní roli výtvarná složka a zároveň obrázky/ilustrace doplňuje text, mezi ně můžeme například řadit obrázkové knihy s texty. Mezi další patří knihy, ve kterých jsou jak textová i obrazová složka vyvážené. Posledním typem jsou knihy, v nichž textová složka převazuje nad složkou obrazovou. Typickým příkladem je naučná literatura. V dnešní moderní době se však objevují knihy tzv. interaktivní, kde se čtenář zapojuje v rámci fyzické i intelektuální interakce do zkoumání obsahu knihy. Interaktivní knihy nabývají mnoha podob a jsou myslím dnes velmi oblíbené a pro děti vzhledově lákavé. (Laufková, 2020)

2.3 Čtenářství

Čtenářství je projev osobnosti čtenáře, adekvátní aktivita člověka či v našem případě dítěte. Je chápáno jako akt čtení, vycházející z vnitřní potřeby člověka, kdy je klíčové, že jedinec chce číst a ne, že musí. Čtení je také socio-kulturní stopou, aktivitou, která nás nějakým způsobem ovlivňuje v jiných aktivitách. V předškolním věku se především setkáváme s úrovní předčtenářskou, kdy dítě ještě číst neumí, ale postupně se s knihami seznamuje a svým způsobem s nimi komunikuje. Nesmíme však opomíjet i ty děti, které již před započítím povinné školní docházky číst umí. Dětské čtenářství se pojí zejména s proměnami psychických činností, které se významně podílejí na výsledné podobě psychických kvalit čtenáře. Tyto kvality čtenářství dítěte jsou dále ovlivněny typem literatury, se kterým se dítě setkává a jaké zážitky z četby má. (Homolová, 2009)

Výchovu literaturou a výchovu k literatuře nalezneme také v závazném dokumentu RVP PV (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání), který vymezuje úkoly týkající se

výchovy zájmu dětí o literaturu, popřípadě čtení a postupného seznamování se s literárními texty. Objevuje se jak v dílčích cílech, vzdělávací nabídce i očekávaných výstupech. Literární výchova by měla být již v mateřské škole plánovitá, soustavná a cílevědomá – má mít všechny charakteristiky školního výchovně vzdělávacího procesu. (RVP PV, 2021)

Mezi charakteristické kvality předčtenářského období patří dětský synkretismus, dále imitace, personifikace a naposled fantazijní konkrétnost. Dítě se prostřednictvím knihy vžívá (kontempletuje) do děje a ztotožňuje se (identifikuje) s postavami, díky čemuž se seznamuje s hodnotami a normami společnosti, ve které dítě žije. Se čtenářstvím se také pojí čtenářský návyk, který souvisí s potřebou číst. Je to způsob, jak čtenář zachází s knihou, jak ji čte či získává. (Homolová, 2009)

2.3.1 Čtenářská gramotnost, pregramotnost

S pojem čtenářství se pojí také pojem čtenářská gramotnost, která je jedním z druhů obecné gramotnosti. V dřívějších dobách byla gramotnost chápána, jako dovednost číst a psát a týkalo se to pouze jen pár lidí z vyšších vrstev. Dnes je chápána jako celoživotně se rozvíjející vybavenost jedince, a to jak vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, hodnotami a postoji, které jsou potřebné k využívání všech druhů textů, a to také v různých kontextech. Nejde tedy jen o dovednosti a znalosti vázající se k technice čtení a porozumění textu, ale také i schopnost čtenáře přemýšlet o textu, uplatňovat své zkušenosti a myšlenky. (Laufková, 2020)

U dětí předškolního věku využíváme pojem čtenářská pregramotnost, protože nejprve rozvíjíme předpoklady pro čtenářskou gramotnost (čtení a psaní). Zahrnuje široký soubor poznávacích kompetencí od úplného základu dekódování po znalost jednotlivých slov, jazykových a textových struktur, gramatiky, vlastností po znalosti o světě kolem nás. Je to velmi rozsáhlý pojem, s nejednoznačnou definicí. (Kropáčková, Wildová, Kucharská, 2014) Například testy PISA (2009) definují čtenářskou gramotnost jako schopnost porozumět psaným textům, přemýšlet o nich, zapojit se do nich a být schopen je využívat k dosažení svých cílů, napomáhajících k rozvoji svých znalostí a potenciálu k zapojení se do života ve společnosti (OECD, 2010, str. 37). Můžeme ji také definovat jako rozsáhlý komplex dovedností a schopností využívat psanou řeč ke komunikaci, edukaci, zábavě, a také ovlivňují rozvoj dalších gramotností. (Koželuhová, Wildová, 2021) Je to i celoživotně

rozdávající se vybavenost člověka vědomostí, schopnostmi a dovednostmi, hodnotami a postoji, nezbytně nutnými pro využívání textů různých druhů. Nahlížíme na ni také jako na velmi komplikovaný a komplexní pojem či základní kulturní nástroj člověka, který je nezbytný pro život ve společnosti. (Wildová, Koželuhová, Ronková, Kucharská, Špačková, 2021)

Se čtenářskou pregramotností se setkáváme také v kurikulu předškolního vzdělávání, bohužel zde však chybí její definice a je na ni poukazováno pouze v podobě dovedností na rozvoj čtení a s klíčovými kompetencemi, ale ne nijak konkrétně. Čtenářské kompetence jsou soubor schopností, dovedností, postojů a hodnot, které z člověka dělají schopného rozumět psaným textům a dále je využívat. S pojmem čtenářská gramotnost se v našem předškolním vzdělávání setkáváme již od 90. let minulého století v rámci testů PISA. (Kropáčková, Wildová, Kucharská, 2014; Koželuhová, Wildová, 2021)

Čtenářská gramotnost může ovlivnit školní připravenost dítěte, a proto by se neměla opomíjet. Samozřejmě musíme však počítat s individuálními rozdíly dětí, s jejich schopnostmi a předpoklady ke čtení a psaní.

Mezi složky čtenářské gramotnosti a pregramotnosti patří například **vztah ke čtení**, kdy se snažíme dítě motivovat k předčítání, prohlížení knih, listování v knihách apod. Dále mezi složky čtenářské gramotnosti spadá **sdílení**, tedy vyjadřování svých vlastních reakcí na četbu či sdílení prožitků z četby. Dále také **získávání a zpracování informací**, mezi něž patří získávání informací z textu a následné porozumění textu. Dalšími složkami jsou **aplikace**, využití poznatků v reálném životě, vysuzování a hodnocení, kam patří kritické uvažování a hledání souvislostí. Poslední složkou je **metakognice**, tedy schopnost seberegulace. (Laufková, 2020; Wildová, Koželuhová, Ronková, Kucharská, Špačková, 2021)

Podporovat předčtenářské dovednosti znamená připravovat na proces čtení, opravovat možné logopedické vady dětí, rozvíjet jazykové schopnosti a dovednosti, rozvíjet poznávací a psychické procesy – zrakové a sluchové vnímání, paměť, pozornost, představivost, motoriku. Vhodné je začít s rozvojem čtenářské gramotnosti a jejich dovednostmi již od narození. Již velmi malé děti si prohlížejí leporela a nastává tak období počátků dětského čtenářství, starším dětem pak rodiče předčítají před spaním, či si s nimi knihy prohlížejí a diskutují u toho, a právě toto je ten správný základ. Důležité je utvářet pozitivní vztah ke

čtení, být vzorem a vytvářet podnětné čtenářské prostředí. (Kropáčková, Wildová, Kucharská, 2014)

V dnešní době existují dva modely předpokladů pro rozvoj čtenářské gramotnosti. Prvním modelem je model percepčně-motorických předpokladů, tj. zrakové funkce, lateralita a motorické dovednosti. Zaměřují se na rozvoj zrakové paměti, diferenciací či pohyby očí. Druhým modelem je model jazykových předpokladů, tedy výslovnost, slovní zásoba a mimo jiné i schopnost formulovat. Neodmyslitelně sem však patří i důležité sluchové vnímání. (Kropáčková, Wildová, Kucharská, 2014)

2.4 Faktory ovlivňující čtenářství

Postoj ke čtenářství je komplexní stav jedince ke všem projevům existence literatury a k procesu jejího přijímání. Je identifikován již u předčtenářů, je jeho osobní charakteristikou a poukazuje na to, jaký vztah má dítě ke čtení a zda je pro něj nutné umět číst. (Homolová, 2009)

Velmi obecně můžeme faktory, které ovlivňují čtenářství i čtenářskou pregramotnost rozlišit na vnější a vnitřní faktory. Mezi vnitřní (endogenní) řadíme schopnosti, dovednosti, zkušenosti a dále například motivaci daného jedince. Vnější (exogenní) faktory zahrnují především sociální prostředí jedince, tedy vliv rodiny, školy, vrstevníků a sourozenců. (Laufková, 2020)

Jak jsem již zmínila, mezi vnitřní faktory ovlivňující čtenářství určitě patří vlastnosti a dispozice čtenáře, dále již zmíněný zájem o čtení, který spadá do okruhu motivace – dítě má zájem o knihu/čtení. Zájem je však ovlivněn i zvnějšku – sociokulturním prostředím, ve kterém dítě žije a především rodiči/prarodiči, kteří jako první seznamují děti s knihami, vybírají je, nabízejí a vytvářejí vhodné prostředí k rozvoji čtenářství, stejně tak jako později i paní učitelky v mateřské škole. (Koželuhová, Wildová, 2021) Pro rozvoj čtenářství v České republice se snaží i nejrůznější projekty (Rosteme s knihou, Celé Česko čte dětem a různé knižní veletrhy – Veletrh dětské knihy – festival dětského čtenářství, Svět knihy, Polabský a Podzimní knižní veletrh, Veletrh dětské knihy v Liberci a dále). Musíme brát však také v potaz, že děti v předškolním věku již mají svůj vkus a rádi si samy vybírají, co si

oblečou, co budou dělat a samozřejmě si i rádi vyberou knihu, dle jejich vlastních kritérií. (Laufková, 2020)

Naší snahou je bezpochyby vytvořit u dítěte pozitivní vztah ke čtení/ke knize. Aktivní vztah k literatuře chápeme jako společenskou potřebu a prožitek z ní jako uspokojení této potřeby. (Homolová, 2009)

Dalším výrazným vnitřním faktorem ovlivňující čtenářství je soustředění, představivost a zkušenosti dítěte. Mohou sem také patřit i poruchy čtení, například jako vývojová dyslexie. Zde je důležitá pomoc specializovaných pracovišť a vhodné zvolení vyučovacích metod při učení čtení. (Doležalová, 2014)

Co se týče vnějších faktorů, které se mohou podílet na vztahu ke čtenářství, je jedním z nejvíce působících především rodina. Odráží se zde sociálně ekonomické a kulturní podmínky dané rodiny. Vliv zde má také samotný vztah rodičů ke knihám a také vzdělání rodičů. Dalším faktorem je škola, v našem případě mateřská škola. Významnou součástí tohoto faktoru je osobnost učitele/ky. Mezi další vnější vlivy spadá společnost a její vybavenost. Dále zde působí text a jeho různé druhy. (Doležalová, 2014) Můžeme zde zmínit také faktor, který u menších dětí možná není tak silný, ale i v dnešní moderní době se mu neubráníme. Jedná se o vliv internetu a televize. Dále v práci zmiňuji, že z hlediska času rodiče čím dál více preferují dětem před spaním pustit pohádku než jim nějakou samy přečíst. Ani existence elektronických knih dětem nezajistí takový prožitek, jaký mohou získat při držení opravdové knihy ve svých rukou. (Chaloupka, 1995)

Dalším faktorem jsou určitě knihovny. Někteří rodiče samy s dětmi do knihovny dochází, nebo mají mateřské školy uzavřené spolupráce s knihovnami v jejich blízkém okolí, kde pořádají pravidelná setkání, návštěvy a akce. (Koonzt; Gubin, 2012)

2.5 Motivace ke čtení a práci s knihou

Jak nejlépe motivovat děti ke čtení/prohlížení si knih a práci s ní? Jednoduše, stačí vytvořit podnětné prostředí, kdy děti obklopíme knihami, dětskými časopisy a mnoho dalším zaměřené na různá témata, která jsou dětem blízká nebo jsou pro ně zajímavá. Toto nejsnáze zajistíme správně utvořeným čtenářským koutkem, kde děti mají na prohlížení knih klid, mají zde pestrou nabídku knih, které jsou dobře vidět a jsou umístěné v úrovni očí dítěte.

Vhodnou motivací je však stát se dětem vzorem. Knihy si před dětmi prohlížet, číst a ukazovat tak správné zacházení s nimi. Určitě je také vhodné pracovat s texty knih i v jiných činnostech, a zvláště využívat a osvětlovat situace hlavních postav, které jsou ve stejném věku. (Bytešnicková a kol., 2019)

Musíme však dodržovat i nějaké zásady práce s knihou. Pokud zvolíme knihu, která není vývojově dětem přiměřená, je buď pro ně náročná, či moc jednoduchá/nudná, může být celá práce zbytečná. Práce s knihou by neměla být ani příliš dlouhá, ani by se neměl využívat rozkaz. Důraz je kladen i na vhodné pokládání otázek během čtení či po něm. Důležitá je také první zkušenost dětí. (Homolová, 2009)

2.6 Čtenářský koutek

Čtenářský koutek není v mateřských školách žádnou novinkou. Častěji se v minulých dobách čtenářský koutek nahrazoval pojmem knihovnička, určující prostor pro ukládání knih. Často bývala součástí hracího prostoru. V zahraničí je však pojem čtenářský koutek chápán poněkud širěji, a to jako prostor určený pro veškeré aktivity s knihami. Je to prostor, kde děti budou mít klidný útulný kout ohraničený nejčastěji třemi stěnami, s dostatečným světlem, kde si mohou sednout do křesla či na polštáře a mít po ruce různé pomůcky jako maňásky či loutky, obrázky, čtenářské kostky, puzzle, emoční karty, společenské hry a podobně. Bývá chápán jako propojení s centrem čtení, psaní a dramatické výchovy. To, že význam čtenářského koutku má neodmyslitelný vliv na rozvoj čtenářské pregramotnosti a osvojování si dovedností, které předcházejí čtení a psaní, je jasné. Dáváme tak dětem volný přístup ke kvalitním titulům různých témat. Nejde zde tedy o kvantitu knih, ale o menší množství kvalitních knih, které děti zaujmou na první pohled. Knihy by vždy měly být dětem ukazovány přední stranou, tedy první, čeho by si děti měly všimnout je jejich obálka, která slouží jako zdroj toho, o čem kniha asi bude. U čtecího koutku je důležitý vzor dospělého, proto se zde často tvoří také místo určené dospělému, který při předčítání knih představuje právě tolik potřebný vzor, jak s knihami správně zacházet. (Laufková, 2020)

2.7 Shrnutí

V této kapitole se zaměřuji na knihu jako výchovný prostředek. Jak na dítě může kniha působit a jak ho může ovlivnit. Dále se zaměřuji na typologii knih a samotný pojem

čtenářství. Spíše se zde setkáváme se úrovní předčtenářskou, kdy děti s knihami spíše jen záměrně zacházejí a komunikují. Můžeme se však již setkávat s dětmi, které před nástupem do základní školy již čtení ovládají. Zmiňuje zde také RVP PV (rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání), který se již na práci s literaturou zaměřuje, bohužel ne až v takové míře, jako v ostatních složkách dokumentu. Dalším zmíněným a pro tuto práci stěžejním tématem je čtenářská gramotnost obecně, se zaměřením na čtenářskou pregramotnost. Dále se zde zmiňují faktory ovlivňující čtenářství dětí předškolního věku a možnou motivaci dětí ke čtenářství. Posledním bodem je zmínění čtenářského koutku a jeho specifika.

3 Porozumění textu

Porozumění textu je jednou ze čtenářských dovedností a je proto velmi dobré ji rozvíjet především v předškolním věku, kdy jsou pro to ty nejvhodnější podmínky. Porozumění textu představuje komplex myšlenkových procesů, které vedou k porozumění čtenému. Porozuměním se dítě/člověk dostává dovnitř textu, odkrývá jeho obsah. Smyslem tohoto období není systematicky a cíleně učit děti číst a psát, ale snažit se vytvářet co nejpozitivnější vztah ke psanému textu, je snahou motivovat děti ke čtení, psaní a nenásilnou formou rozvíjet oblasti potřebné pro budoucí čtení. Existuje mnoho čtenářských strategií, napomáhajících jak k porozumění textu, také k rozvoji řeči, myšlení, zvyšují zájem dětí o čtení a jsou jednou z cest, jak zkvalitnit přípravu dětí pro budoucí čtení a psaní. (Kropáčková, Wildová, Kucharská, 2014) Porozumění čtení, stejně jako přínos pozitivních prožitků a smysluplnost dané činnosti jsou pro rozvoj budoucího čtenářství velmi důležité. Pro porozumění textu je velmi důležitá úroveň pozornosti, krátkodobé paměti, řeči, myšlení, motivace, soustředěnosti dětí a obsahové znalosti. Velmi však záleží na kvalitě textu. (Koželuhová, Wildová, 2021) Text musí být vhodně vybrán pro dané děti či konkrétní dítě, dle jeho vývoje. Text nesmí být moc obtížný a pro dítě náročný. Obtížnost textu je dána úrovní znalostí a způsobem uvažování předškoláka. V textu by se nemělo vyskytovat velké množství cizích slov, mohlo by to narušit soustředění dítěte. Právě následkem absence porozumění textu je čtenářova nechuť ke čtení, a proto je vhodné k porozumění textu dále s texty pracovat. Oblast porozumění je velmi klíčová pro následující úspěšný rozvoj budoucího čtenářství. (Koželuhová, 2020)

3.1 Čtenářské strategie

Čtenářské strategie jsou často vnímány jako záměrné postupy, díky kterým čtenář dokáže dojít k cíli čtení, čímž je porozumění textu. V dnešní době se ale bohužel na čtenářské strategie příliš nenahlíží, učitelé nemají často dostatek informací o správném používání strategií a neexistuje ani žádná metodika věnovaná práci se čtenářskými strategiemi. Proto je velmi důležité, aby učitel znal čtenářské strategie, aby je sám uměl využívat, uměl se v nich orientovat a věděl, kdy danou strategii využít. S tím se samozřejmě také pojí schopnost najít hlavní myšlenku textu, najít klíčová slova pro porozumění textu a vzhledem k tomu zvolit právě tu nejvhodnější strategii pro dané děti k porozumění textu. Právě

z tohoto hlediska jsou na učitele kladeny vysoké nároky, protože osvojení čtenářských strategií a jejich přirozené využívání není nic obvyklého a snadného. (Koželuhová, Wildová, 2021)

Při volbě strategií vhodných pro děti předškolního období, by měl/a učitel/ka vycházet ze znalostí charakteristiky vývoje dětského myšlení. Učitel by se měl snažit určitou čtenářskou strategii využívat tak, aby dítě s danou strategií pracovalo nevědomě. Často se strategie osvojují právě formou nápodoby a díky observačnímu učení, které je pro děti přirozené. Všechny čtenářské strategie směřují k vybavení předchozích zkušeností a ty společně s vědomostmi propojit s textem. (Koželuhová, 2020)

Čtenářské strategie mají jako mnoho jiných věcí pozitiva i svá negativa. Pozitiva přinášejí jak pro děti, co se týče rozvoje předčtenářských dovedností, které jsem zde již zmínila. Pozitiva přináší také pro paní učitelky mateřských škol, jako zkvalitnění práce s literárními texty, zpřesnění činnosti pro učitelku či častější předčítání. Negativa můžeme najít ze strany práce paní učitelek, zejména z hlediska náročnosti příprav a realizace činností, nutnost znalosti čtenářských strategií, náročnost z hlediska organizace, práce s ohledem na složení skupiny dětí/ třídy. (Koželuhová, 2020)

3.1.1 Konkrétní čtenářské strategie

V dnešní době existuje mnoho čtenářských strategií. Já se v této části své práce zaměřím na strategie vhodné pro předškolní vzdělávání, a také na ty, které jsou nejvíce používané.

Jednou ze čtenářských strategií je hledání souvislostí úrovně **Já-text**. Zde se snažíme, aby si dítě vybavilo své zkušenosti a znalosti k danému tématu. Další strategií je strategie názvem velmi podobná, a to strategie hledání souvislostí úroveň **Text-text**, kde se naopak snažíme o vybavení informací, které dítě získalo z jiných textů. (Koželuhová, Wildová, 2021) Další čtenářskou strategií je **Propojování**, zde jedinec využívá získané informace a zkušenosti, které může čtenář dále využít. Jde o schopnost mentálně propojovat události vyskytlé v textu a samy si z nich vytvářet ucelenou představu. Další strategií je **Vizualizace**. Zde nám jde o to, aby si děti vytvořily mentální představy či mentální obraz čteného textu. Dochází zde k aktivování všech smyslů, což zvyšuje míru prožitku ze čtení. Dále máme strategii **Usuzování**, jde o snahu hledat souvislosti mezi informacemi z textu a vyvodit to, co nebylo přímo řečeno. Nejčastěji k tomu děti využívají obrázky/ilustrace. Mezi další čtenářskou

strategii podporující porozumění textu patří strategie **Předvídání**. Touto strategií se snažíme pomocí obrázků, textu či na základě volně dostupných informací odhadnout o čem příběh bude, co se stane, jak příběh dopadne. Další strategií je **Hodnocení**, v níž jde o pomoc zaujmout souhlasné či naopak nesouhlasné postavení k jednání některé z postav daného příběhu či se vžít do role postavy. Neopomenutelnou strategií je strategie **Shrnování**, kde jde o pomoc dítěti identifikovat hlavní myšlenky příběhů a nezabíhat příliš do detailů. (Koželuhová, 2022) Poslední čtenářskou strategií je **Kladení otázek**, kdy nám jde o to, aby dítě zvládlo formulovat otázku, která se vztahuje k textu, protože dobrý čtenář je ten, který při čtení klade otázky. (Šafránková, 2009)

3.2 Ilustrace jako podpora porozumění textu

3.2.1 Definice a vývoj ilustrace

Ilustraci lze definovat různými slovy. K nejtypičtějším definicím však podle mě patří ta, že ilustrace je určitým výtvarným obrazovým doprovodem knih, novin či časopisů s dlouhodobou a bohatou tradicí, který má napomáhat k porozumění textu. Slovo ilustrace pochází přibližně z poloviny 19. století z latinského slova *Illustrare* – tedy vysvětlit, osvětlit. V širším slova smyslu ilustrace zkrátka zahrnuje jak výtvarnou složku tištěného díla, ale také dekor. (Voit, 2022) Dle ilustrátorů (Suk, Pospíšil): „*Jde tu o obrázky, pokud byly pro osvěžení přidány do textu nebo jako přílohy zvláštní mezi archy knižní. [...] Účelem je podporovat obrazotvornost čtenářovu a přerušit příjemně četbu, zvyšuje-li se napětí, poskytnout vnímavosti oddech a odpočinku oka.*“ (In Reissner, 2015, s. 25)

Definice významu slova ilustrace nalezneme v mnoha slovnících, jejíž význam se ani s ohledem na dobu vydání výrazně neliší. Uvedeme-li například Slovník naučný Františka Ladislava Riegra z roku 1865: *Ilustrace (z lat.), 1) vysvětlení, objasnění, 2) nákresy, jimiž jsou opatřena tištěná díla, buď k vysvětlení nebo ozdobě*. Porovnáme-li tuto definici s definicí z Nového akademického slovníku z roku 2005 kde: „*1) kresba nebo malba jako doprovod tištěného textu, mimo knižní kontext, 2) názorný příklad, vzor, doklad, názorné svědectví, mají definice mnoho společného, i když se na ně díváme z jiného úhlu pohledu.*“ (Kraus a kol, 2006)

Ilustraci vnímáme jak z hlediska výtvarného, literárního, tak i obecněji estetického.

Jak již více zmiňuji, ilustrace mají velmi bohatou a dlouhou minulost. S prvními zmínkami o ilustraci se setkáváme již ve Starověku vázající se k nástěnným malbám v Egyptě. Později vznikají i obrázkové bible. Výrazným mezníkem však byl vynález typografie/knihtisku, a to na přelomu středověku a novověku okolo 15. století. Postupem času ilustrace procházela mnoha změnami. Na našem území v nedávné historii byla celá literární složka ovlivněna jak národním obrozením (19.století), kdy v této době tvořilo mnoho významných a do dnes velmi oceňovaných umělců, tak 2. světovou válkou, kdy mělo velký vliv německy mluvící obyvatelstvo. (Stehlíková, 1984) Dále nástupem komunistického režimu, kdy probíhala cenzura tisku, zákaz čtení nepovolené literatury, nedostatek knih, autoři vydávali pod pseudonymy, byla omezená nakladatelství. Zvrat nastává až po roce 1989 po zrušení cenzury. Začínají vznikat instituce pro zkoumání a udržení kvality národní literatury, například Zlatý máj, později Ladění, časopis pro teorii a kritiku dětské literatury či Zlatá stuha. (Reissner, 2015)

3.2.2 Dětská ilustrace

Pokud bychom jsme se zaměřili přímo na ilustraci určenou malým dětským recipientům, je dnes považována za samostatnou kategorii, především proto, že u dětských knih má výtvarná složka mnohem podstatnější význam než u publikací, určených dospělým. Jelikož je ilustrační složka díla u dítěte z hlediska všech estetických podnětů obvykle vnímána jako první a pro kontinuální koncepci knihy je zcela zásadní, je velmi důležité, jak taková ilustrace vypadá. Ilustrace určená malým dětským recipientům by měla být srozumitelná a formální. Děti mnohem intenzivněji přijímají knižní dílo v literárně-výtvarné celistvosti. Je proto velmi důležité u dětských knih zachovávat určité kvality, budovat si svou jinakost/odlišnost, ale stále musí reagovat na opravdový svět. Ilustrace vhodná pro děti předškolního věku by měla být pravdivá, barevná, veselá a dětem velmi blízká. (Reissner, 2015)

Každé dítě by mělo mít možnost volit knihy/ilustrace dle svého osobního výběru. Ilustrace určené dětem mají zvýšený důraz na kognitivní složku výtvarného projevu, ale také nesmí opomíjet psychický rozvoj recipienta. (Reissner, 2015) Vhodné pro objevování a nalézání nových podob literárních, a především ilustračních, jsou pro děti dětské časopisy. (Holešovský, 1977)

Ilustrace určené přímo dětem se začaly objevovat v raném novověku. Prvotní záměr o propojení textu a ilustrace byl motivován snahou o zpříjemnění a oživení četby dítěti a podpořit jeho obrazotvornost. Význam ilustrace u knih určených pro děti předčtenářského věku sílil počátkem minulého století (Josef Lada, Artuš Scheiner, Adolf Kašpárek, Hanuš Schwaiger či Josef Wenig). (Reissner, 2015)

Určitě si i my pamatujeme ze svého dětství naše oblíbené knihy a jejich ilustrace, na které dodnes rádi vzpomínáme. Proto si myslím, že je velmi důležité, jaké začátky s knihami a ilustracemi děti mají a tvoří jim základ pro budoucí život.

3.2.3 Ilustrátor

Nesmíme opomenout vysvětlení významu slova ilustrátor pocházející z latinského a francouzského slova a znamená osvěcovatel či vykladač. (Reissner, 2015) Ilustrátor je rovnocenným spoluvůrcem knihy, který dává knize jedinečnou podobu a jeho práce není zcela jednoduchá. Stále při své práci musí myslet na to, jací jsou recipienti jeho knihy, pro jakou věkovou kategorii bude kniha určena a také na jaký formát bude tištěna. (Stehlíková, 1984) V knihách určených pro nejmenší děti musí ilustrátor tvořit dle principu ilustrační výrazové a obsahové úměrnosti – musí hlouběji poznat vývojové etapy dítěte. Ilustrátor si má být vědom úlohy, kterou má ilustrace mezi dítětem a světem výtvarného umění a přiměřeně řešit spor mezi fantazií umělce a nespoutanou fantazií dítěte. Ilustrace jsou odrazem autorova života, jeho ideálů a postojů a je zde tedy proto velmi důležité, zda budou ilustrace pro děti srozumitelné, zda dokážou z nich text pochopit a zda se jim budou líbit. (Holešovský, 1977)

3.2.4 Typy ilustrací

Ilustraci dle způsobu provedení, žánru a čtenářské orientace můžeme rozdělit na dvě základní kategorie.

Prvním typem ilustrace je ilustrace umělecká, asociativní neboli ilustrace krásné literatury, jejíž účelem je poukázat na text a vyvolat estetický zážitek. (Voit, 2022) Má výtvarně obohatit text a dát prostor pro čtenářovu fantazii. Zahrnuje jak díla lyrické, epické i dramatické tvorby. Setkáváme se s ní jak v publikacích pro děti a mládež, tak i v učebnicích a časopisech. (Reissner, 2015)

Druhým typem je ilustrace vědecká, jinými slovy nauková či odborná. Jejím účelem je naopak poukázat na objekty existující reálně mimo text knihy, má uchovávat, přenášet a dokumentovat informace. Nemá za úkol mít estetický účel. (Voit, 2022) S takovou ilustrací se můžeme setkat například v odborných atlasech. (Reissner, 2015)

Pokud bychom si chtěli ilustraci rozdělit podrobněji, lze ji také dělit dle významu či její funkce v dané knize. A to na ilustraci literární, která zdobí a dokresluje příběh knihy, dále ilustraci dekorativní, kde ilustrace posiluje výtvarnou složku knihy. Dalším typem je ilustrace propagační, jejíž záměrem je přilákání potenciálního kupce. Mezi další dělení ilustrací můžeme zahrnout také ilustraci didaktickou, pedagogickou a humoristickou (karikatury). Ilustraci lze také dělit dle věku recipientů, a to na ilustraci určenou pro dospělé a na ilustraci pro děti a mládež, která tvoří samostatnou kategorii a na niž se v mé práci budu dále více zaměřovat. (Reissner, 2015)

3.2.5 Funkce ilustrací

Ilustrace v dětské knize, ale i knize určené dospělým má jednoznačně umělecko-estetickou funkci a funkci zábavnou. Dále může mít ilustrace funkci didaktickou či funkci mravně a sociálně výchovnou, kdy nenásilnou a hravou formou děti poučuje o správném chování, bezpečnosti a dalších věcech, než jen pouhým čtením/poslechem textu. Samozřejmě, že se názory na funkce ilustrace od různých autorů liší, jako například od Děchtěrejeva, který uvádí funkci vyprávěcí, výtvarnou a dekorativní nebo od Guntera Ottoa, který rozlišuje funkce ilustrace na uměleckou, rozvíjející (psychologickou), výchovnou a vzdělávací. My však tyto funkce dále rozvineme o něco podrobněji. (Holešovský, 1977)

Ilustrace napomáhají dítěti vniknout do světa knihy (příběhu), lépe si děti vybaví a představí situaci či postavu z příběhu, a to i za předpokladu, že dítě samo číst ještě neumí a předčítá mu rodič. Rodič je ten, kdo dítěti nalézá cestu k písemnictví jako první a je proto nejvýznamnější zprostředkovatel. Proto je rodič velmi důležitý a je také důležité dětem číst každý den nebo pracovat pravidelně s knihami. (Reissner, 2015)

Ilustrace má také potenciál posílit dětskou kreativitu a duševní zážitkovost, obohacuje citový život dítěte. Další a jednou z důležitých funkcí je neopomenutelně funkce odpočinku či pauzy od čtení nebo poslechu. Nejen, že čtenář odvrátí pozornost od textu, začne vnímat jiný druh umění, ale především se obnoví jeho pozornost pro další čtení. (Tokár, 1996) Také

nesmíme opomíjet, že vliv ilustrace zanechává své stopy i ve vývoji dětské psychiky – rozvoj poznání, kvalitnější rozvoj psychických procesů. Ilustrace mimo jiné dítě uvádí do světa výtvarného umění a učí je hodnotit líbivost ilustrace/obrázků, pracovat s ilustrací či její pomocí získávat informace o dané situaci v knize. (Holešovský, 1977)

Všechny relevantní vzdělávací systémy počínaje Komenského edukačními principy zohledňují krásnou dětskou knihu jako nástroj vysoce efektivní a upevňující estetické hodnoty stejně jako edukační didaktické a metodické cíle. (Reissner, 2015)

3.2.6 Význam čtení pro děti

Úloha knihy v dětství, je rozhodující pro celý další bohatý vývoj člověka. A proto je podle mého názoru včasné čtení knih dětem předpokladem pro pozitivní vztah ke čtení a knihám. Bohužel je v dnešní moderní době čtení dost opomíjené a rodiče často preferují sledování pohádek na domácích televizorech.¹ Z pohledu psychologů má však velký vliv na jejich psychický vývoj. Nesmíme také opomenout, jak veliký vliv má čtení pro rozvoj verbálních schopností dítěte. Především je velmi důležitý rozvoj slovní zásoby, který je podle mě zejména u dětí předškolního věku velmi přínosný. Proto je myslím velmi efektivní si s dětmi při čtení knih povídat, ptát se, co by se mohlo stát nebo jak vypadá obrázek/ilustrace, co tam všechno najdeme. Poslechem se také dítě snaží udržet svou pozornost, cvičí svou představivost a paměť pro zapamatování příběhu, a i třeba jeho následného převyprávění. Díky čtení se děti seznamují se spisovným jazykem, učí se společenským hodnotám, sociálním dovednostem, jako je rozlišování dobra a zla, empatii a dalším. (Holešovský, 1977)

Zkrátka je velmi důležité s dětmi číst. Napomáhá to jak dětem po stránce jejich rozvoje, ale především jde o smysluplně strávený volný čas a zejména pokud se na čtení podílí rodič, dochází k upevňování vztahu mezi ním a dítětem, což je myslím na tom to nejhezčí.

¹ Nakladatelství Portál. Informatorium 3-8. *Význam čtení pro děti předškolního věku: Časopis pro mateřské školy a školní družiny* [online]. Praha: Portál, 2013 [cit. 2022-09-21]. Dostupné z: <https://nakladatelstvi.portal.cz/casopisy/informatorium-3-8/95926/vyznam-cteni-pro-deti-predskolniho-veku>

3.3 Soulad textové a obrazové složky textu

Dle sémiotiky, která se zabývá znakovými systémy, u obrazové složky díla převahují znaky ikonické, kdežto naopak u textu/jazyku znaky symbolické.

Text společně s obrazem mohou každý působit odděleně, ale u dětských knih spíše splynou v jeden celek v rámci uměleckého díla. Mohou mít každý jinou roli a větší či menší zastoupení v dané knize, to záleží na typu knihy. Otázkou však je, zda obě média předávají stejnou informaci, anebo se navzájem doplňují a dodávají si nové informace různých kvalit. Jak již ve své práci v kapitole Porozumění textu zmiňuji, obraz může opakovat či doplňovat informace z textu, potřebné k porozumění textu. Naopak text může zmírnit vnímání obrazu. Společně se tyto dvě složky díla mohou doplňovat. Často se udává, že bez společné souhry by nedávaly smysl. Například v knize určené dětem, kde text a ilustrace spolu nesouvisí, dětem nedává smysl a nenapomáhají jejich významu – napomoci k porozumění textu a jeho vizualizaci. Psaný text nám poskytuje informace, které nemusí být z obrazu viditelné a i naopak. (Daneš, 1995)

Důležitým aspektem učitele je dovednost volit vhodné texty, které by měly být dětem předškolního věku blízké, být pro ně zajímavé a různorodé. (Koželuhová, Wildová, 2021)

3.4 Významná ocenění literatury pro děti se zaměřením na výtvarnou složku

V této části své práce bych Vám ráda přiblížila různá literární ocenění se zaměřením na výtvarnou složku knih a se zaměřením na knihy pro děti předškolního věku. S výběrem kvalitního titulu nám právě mohou pomáhat výsledky ocenění knih na různých soutěžích, s odbornou porotou. (Laufková, 2020) Analýzu budu provádět 5 let zpět a zaměřím se jak na nejčastěji oceňovaná nakladatelství, tak autory i oceňované výtvarníky.

Tuto kapitolu jsem do své práce zařadila zejména proto, že i mě byla východiskem pro volbu knih vhodných k využití ve svém akčním výzkumu, ale může sloužit i jako možný seznam kvalitních dětských titulů pro učitelky, rodiče atd.

3.4.1 Ocenění Zlatá stuha

V dnešní době existuje relativně mnoho ocenění literatury, ale mým prvním a jedním z nejnámějších ocenění je ocenění Zlatá stuha. Toto ocenění je jediným literárním

oceněním v České republice, s hlavním zaměřením na dětskou literaturu. Vzniklo v roce 1992 pod pojmenováním: „Kniha se zlatou stuhou“ a první ocenění bylo uděleno o rok později, tedy v roce 1993. Pořadatelem ocenění je Společnost přátel knihy pro mládež, ze sekce IBBY. Ocenění se udává v různých kategoriích, rozdělené na literární a výtvarnou část. Zaměřím se na výtvarnou složku knih, a to od roku 2017 do roku 2021. (Zlatá stuha)

Za výtvarnou složku knih, určeným mladším dětem, byly v roce 2017 odbornou porotou oceněny následující knihy:

- *Alfabeta* – autor a ilustrátor: Patrik Antczak, nakladatelství: Lustr
- *Jezevec Chrujda našel velkou lásečku* – autor: Petr Stančík, ilustrátor: Lucie Dvořáková, nakladatelství: Meander
- *O čem sní* – autor: Petr Borkovec, ilustrátor: Andrea Tachezy, nakladatelství: Běžiliška
- *12 ukolébavek* – autor a ilustrátor: BAOkolektiv, nakladatelství: Baobab.

Dále je zde za výtvarnou složku ocenění pro literaturu faktu pro děti a mládež, kde se umístily knihy:

- *Hravouka* – autor a ilustrátor: Tereza Vostradovská, nakladatelství: Běžiliška
- *Shakespeare: 12 převyprávěných her v historických souvislostech* – autor a ilustrátor: Renáta Fučíková, nakladatelství: Vyšehrad
- *Proč chtěl ptakopysk do Solopisk* – autor: Daniela Kalinová, ilustrátor: Martin Krkošek, nakladatelství: Mladá fronta
- *Pracovní sešit pro ty, kterým někdo zemřel* – autor: Jindřiška Prokopová, Martin loučka, ilustrátor: Petra Josefína Stibitzová, nakladatelství: Cesta domů.

Dalším oceněním je výtvarný počín roku. V roce 2017 jej získaly knihy:

- *Malý princ* – autor: Antoine de Saint-Exupéry, ilustrátor: Věra Jandourková, nakladatelství: Práh
- *Opičí král* – autor: Wu Čcheng-en, ilustrátor: Zdeněk Sklenář, nakladatelství: Albatros
- *Pes a jeho kamarádi, Lev a jeho kamarádi, Tygr a jeho kamarádi, Želva a její kamarádi* – autor: Michael Černík, ilustrátor: Rudolf Lukeš, nakladatelství: Albatros.

Dále se přesuneme do roku 2018. Za výtvarnou složku knih určeným mladším dětem byly oceněny knihy:

- *Dům číslo 226* – autor: Jana Šrámková, ilustrátor: Andrea Tachezy, nakladatelství: Běžiliška
- *Bratři v poli* – autor: Jana Šrámková, ilustrátor: Markéta Prachatická, nakladatelství: Běžiliška
- *Každý bulí nad cibulí* – autor: Ester Stará, ilustrátor: Milan Starý, nakladatelství: Paseka
- *Robinson* – autor a ilustrátor: Petr Sís, nakladatelství: Labyrint.

Za výtvarnou složku je zde opět ocenění pro literaturu faktu pro děti a mládež. Na rozdíl od minulého roku ocenění získaly knihy:

- *Molière: 7 převyprávěných her v historických souvislostech* – autor a ilustrátor: Renáta Fučíková, nakladatelství: Vyšehrad
- *Jino taje opic* – autor a ilustrátor: Petr Nikl, nakladatelství: Meander
- *Jak vznikl film* – autor: Tereza Czesany Dvořáková, František Týmal, ilustrátor: Nikkarin, nakladatelství: Argo
- *Velká indiánská kniha* – autor a ilustrátor: Lubomír Kupčák, nakladatelství: Mladá fronta.

Ocenění za výtvarný počín roku 2018 získala kniha:

- *Panáček, pecka, švestka, poleno a zase panáček* – autor: Vojtěch Mašek, ilustrátor: Chrudoš Valoušek, nakladatelství: Baobab.

Nyní se opět posuneme o rok blíže, a to do roku 2019. V roce 2019 ocenění za knihy pro mladší děti za výtvarnou složku získaly knihy:

- *Šedík a Bubi* – autor: Ester Stará, ilustrátor: Milan Starý, nakladatelství: Pikola
- *Fíla, Žofie a smaragdová deska* – autor: Petr Stančík, ilustrátor: Lucie Dvořáková, nakladatelství: Mladá fronta

- *Na procházce ve vlaku* – autor: Radek Malý, ilustrátor: Tereza Vostradovská, nakladatelství: Běžiliška
- *Prázdniny s Oskarem* – autor: Tereza Horváthová, ilustrátor: Eva Maceková, nakladatelství: Baobab.

Z oblasti literatury faktu pro děti a mládež ocenění v roce 2019 získaly knihy:

- *Pozor, doktor!* – autor: Robin Král, Petr Svobodný, ilustrátor: Nikola Logosová, nakladatelství: Běžiliška
- *Bydlíme! Podivuhodné příběhy zvířat a lidí* – autor: Jiří Dvořák, ilustrátor: Daniela Olejníková, nakladatelství: Baobab
- *Česká zima – sport v obrazech* – autor: Petr Eliáš, ilustrátor: kolektiv studentů Fakulty designu a umění Ladislava Sutnara v Plzni pod vedením Renáty Fučíkové, nakladatelství: Albatros
- *Jedééém!* – autor: Ester Stará, ilustrátor: Marie Urbánková, nakladatelství: POP-PAP.

Výtvarným počinem roku 2019 se stala kniha:

- *Nebojme se bát* – autor: Jana Marešová, ilustrátor: Michaela Kukovičová, nakladatelství: Práh.

V roce 2020 ocenění za výtvarnou složku z knih pro mladší děti získaly knihy:

- *Tonča a krasojezdec* – autor: Robin Král, ilustrátor: Aneta Františka Holasová, nakladatelství: Běžiliška
- *Terezka a Ušáček* – autor: Věra Hudáčková Barochová, ilustrátor: Eva Sýkorová-Pekárková, nakladatelství: fragment
- *Ó, ó, ó, vajíčko* – autor: Ester Stará, ilustrátor: Milan Starý, nakladatelství: 65. pole.

Z literatury faktu se na oceněných místech umístily knihy:

- *Hravý průvodce Prahou* – autor: Iva Petřinová, ilustrátor: Vojtěch Šeda, nakladatelství: Fragment
- *Bylinkář* – autor: Monika Galasovská, ilustrátor: Aneta Františka Holasová, nakladatelství: Labyrint/Raketa

- *To je metro, čéče!* – autor: Milada Rezková, ilustrátor: Jan Šrámek, Veronika Vlková, nakladatelství: Paseka.

Ocenění za výtvarný počin roku 2020 získaly po dvou letech knihy dvě, jsou jimi:

- *Dobrodružství v Zemi nikoho* – autor: Jaroslav Foglar, ilustrátor: Jindřich Janíček, nakladatelství: Albatros
- *Atlas opravdových příšer* – autor a ilustrátor: Barbora Müllerová, nakladatelství: Labyrint/Raketa.

Zatím posledním rokem, kdy se ocenění udělovala je rok 2021, kde cenu za knihy pro mladší děti za výtvarnou složku získaly:

- *Táta a princezna Rozárka* – autor: Jan Jirků, ilustrátor: Marie Urbánková, nakladatelství: Albatros
- *Aport, Fousku!* – autor: Ester stará, ilustrátor: Milan Starý, nakladatelství: 65. pole
- *O velikonočním zajíčkovi, Júlince a měsíčku za nehtem* – autor: Zuzana Špůrová, ilustrátor: Andre Tachezy, nakladatelství: Meander
- *Rukulíbám* – autor: Michal Šanda, ilustrátor: Nikola Hoření, nakladatelství: Meander.

Z knih faktu určeným dětem a mládeži se ocenily tyto publikace:

- *Rufus zálesák* – autor a ilustrátor: David Dolenský, nakladatelství: Baobab
- *Apolenka z modrotisku* – autor: Romana Košutková, ilustrátor: Veronika Vlková, Jan Šrámek, nakladatelství: GVU Hodonín
- *Kodaň je cool! Průvodce neklidným městem* – autor: Petr Hlaváček, ilustrátor: Jindřich Janíček, nakladatelství: Město Kadaň
- *Rozára a Černý Petr čili O větrných mlýnech* – autor: Radek Malý, ilustrátor: Eva Horská, nakladatelství: Běžiliška.

Rok 2021 byl velmi bohatý z hlediska udělení ceny z oblasti výtvarný počin roku, a to čtyřem publikacím, jimiž jsou:

- *Hudebníček* – autor: Petr Nikl, ilustrátor: Miroslav Černý, nakladatelství: Meander

- *Město pro každého* – autor: Osamu Okamura, ilustrátor: David Böhm, Jiří Franta, nakladatelství: Labyrint/Raketa
- *Nad večerní černí* – autor: Michal Štěpánek, ilustrátor: Nikola Logosová, nakladatelství: LUX – Michal Štěpánek
- *Ludwig van Beethoven* – autor a ilustrátor: Veronika Bílková, nakladatelství: Verzone. (Zlatá stuha)

3.4.2 Magnesia Litera

Ocenění Magnesia Litera je české literární ocenění, které vzniklo roku 2002, a je udělováno sdružením Litera. Stejně jako ocenění Zlatá stuha, tak i toto ocenění uděluje své ceny v mnoha kategoriích. Já se ve své práci opět zaměřím především na knihy určené dětem a mládeži, a to opět v rozmezí od roku 2017 až 2021. Toto ocenění však nemá stejně jako předchozí ocenění kategorii přímo určenou dětem předškolního věku, setkáme se proto i s knihami určenými pro děti školního věku či starší. Knihy vhodné pro děti předškolního věku jsou v textu zvýrazněny. (Magnesia-Litera)

Ocenění Magnesia Litera za rok 2017 v oblasti kniha pro děti a mládež získaly tyto tři knihy:

- *Překlep a Škrálop* – autor: Tomáš Končinský, Barbora Králová, ilustrátor: Daniel Špaček, nakladatelství: Albatros
- *Řvi potichu, brácho* – autor: Ivona Březinová, ilustrátor: Tomáš Kučerovský, nakladatelství: Albatros/Pasparta Publishing
- *Hravouka* – autor a ilustrátor: Tereza Vostradovská, nakladatelství: Běžiliška.

= Ve stejném roce kniha *Hravouka* obdržela i ocenění Zlatá stuha.

Dalším rokem, kdy Magnesia Litera udělila své ceny v kategorii kniha pro děti a mládež byl rok 2018. Ocenění z této kategorie získaly knihy:

- *Transport za věčnost* – autor: František Tichý, ilustrátor: Stanislav Setinský, nakladatelství: Baobab
- *Kdo zabil Snížka* – autor: Petra Soukupová, ilustrátor: Tereza Ščerbová, nakladatelství: Host

- ***Bratři v poli*** – autor: Jana Šrámková, ilustrátor: Markéta Prachatická, nakladatelství: Běžiliška.

Dále se zaměříme na oceněné knihy z roku 2019, jimiž jsou:

- *1918 aneb Jak jsem dal gól přes celé Československo* – autor: Vendula Borůvková, ilustrátor: Vojtěch Šeda, nakladatelství: Host
- *Prašina* – autor: Vojtěch Matocha, ilustrátor: Karel Osoha, nakladatelství: Paseka
- *Tajemství oblázkové hory* – autor: Bára Dočkalová, ilustrátor: Petra Josefína Stibitzová, nakladatelství: Labyrint.

Oceněnými knihami z kategorie knih pro děti a mládež z roku 2020 získaly knihy:

- *A jako Antarktida (Pohled z druhé strany)* – autor a ilustrátor: David Böhm, nakladatelství: Raketa/Labyrint
- ***Každá věc má něco společného se štěstím*** – autor: Petr Borkovec, ilustrátor: Martin Krkošek, František Havlůj, nakladatelství: Běžiliška
- *Anička, mluvící potok a další chovanci ústavu paní Majerové* – autor: Petr Kořátko, ilustrátor: Eva Kořátková, nakladatelství: Meander.

Za minulý rok 2021 byly ze stejné kategorie oceněny knihy:

- *Safíroví ledňáčci a Glutaman* – autor: Bogdan Trojak, ilustrátor: Jindřich Janíček, nakladatelství: Baobab
- *Sydney (My dva z B.)* – autor: Tereza Horváthová, ilustrátor: Juraj Horváth, nakladatelství: Baobab
- *Rozára a černý Petr (Čili o větrných mlýnech)* – autor: Radek Malý, ilustrátor: Eva Horská, nakladatelství: Běžiliška.

= Kniha Rozára a černý Petr ve stejném roce získala i literární ocenění Zlatá stuha.

3.4.3 Cena Muriel

Dalším významným oceněním je komiksová cena Muriel. Uděluje ceny v mnoha kategoriích, já se však opět za měřím na kategorii Nejlepší komiks pro děti.

V práci vyměřeném, zaměřeném období a v roce 2017 se cena za Nejlepší komiks pro děti neudělovala, začneme tedy až rokem 2018.

V tomto roce ocenění získal komiks:

- *Inspektor Hopkins zasahuje* – autor: Jan Smolík, nakladatelství: Pikola.

O rok později, tedy v roce 2019 byl oceněn komiks:

- *Dobrodružství Rychlé Veverky 5: Tajemná krabička* – autor: Pavel Čech, nakladatelství: Petrkov.

Dalším rokem je rok 2020, v němž ocenění získal komiks Morgavs & Morgana:

- *Princezna čarodějka* – autor: Petr Kopl, nakladatelství: Grada.

Oceněným Nejlepší komiks pro děti byl v roce 2021:

- *Tibbles* – autoři: Michal Šanda, David Dolenský, nakladatelství: Meander.

3.4.4 Ocenění Nejkrásnější česká kniha

Mezi další ocenění udělovaná v České republice patří ocenění Nejkrásnější česká kniha roku, jež bývá udělováno již od roku 1928. Zaměřuje se na grafické, ilustrační a polygrafické zpracování knihy vydaných českými nakladatelstvími a tištěných v českých tiskárnách. Soutěž pořádá každoročně Ministerstvo kultury ČR a památník národního písemnictví

a udělují ocenění v 7 kategoriích. Opět se zaměřím na oceněné knihy v rozmezí let 2017-2021.^{2 3}

V roce 2017 oceněnými knihami z kategorie knihy pro děti a mládež byly:

- 1. místo – *Panáček, pecka, švestka, poleno a zase panáček* – autor: Vojtěch Mašek, ilustrátor: Chrudoš Valoušek, nakladatelství: Baobab

= Kniha oceněna na prvním místě roku 2017 získala i ocenění Výtvarný počín roku 2018 od Zlaté stuhu.

- 2. místo – *Ztracený deník profesora Essexu a podivuhodná zvířata* – autor: Olga Černá, ilustrátor: Miroslav Šašek, nakladatelství: Baobab
- 3. místo – *Do vesmíru!* – autor: Jakub Čermák, ilustrátor: Magdalena Rutová, nakladatelství: Baobab

Roku 2018 byly ve stejné kategorii oceněny knihy:

- 1. místo – *Bydlíme!* – autor: Jiří Dvořák, ilustrátor: Daniela Olejníková, nakladatelství: Baobab
- 2. místo – *Cukrárna u šilhavého Jima* – autor: Marek Toman, ilustrátor: Františka Loubat, nakladatelství: Baobab
- 3. místo – *Byl jednou jeden zážrak* – autor: Patrick Chamoiseau, ilustrátor: Juraj Horváth, nakladatelství: Baobab.

V roce 2019 byly oceněnými knihami:

- 1. místo – *To je metro, čéče!* – autor: Milada Rezková, ilustrátor: Jan Šrámek, Veronika Vlková, nakladatelství: Paseka

² *Nejkrásnější české knihy* [online]. [cit. 2023-04-04]. Dostupné z: <https://www.czechlit.cz/cz/hlavni-oceneni/nejkrasnejsi-ceske-knihy/>

³ *Památník národního písemnictví* [online]. 2023 [cit. 2023-04-04]. Dostupné z: <https://pamatniknarodnihopisemnictvi.cz/o-nckr/>

= První oceněná dětská kniha z roku 2019 získala také Ocenění literatury faktu od Zlaté stuhy.

- 2. místo – *Tonča a krasojezdec* – autor: Robin Král, ilustrátor: Aneta Františka Holasová, nakladatelství: František Havlůj – Běžiliška

= Dětská kniha oceněná na druhém místě z roku 2019 taktéž získala další cenu, a to Zlatou stuhu v kategorii knihy pro děti a mládež z roku 2020.

- 3. místo – *Klub divných dětí* – autor: Petra Soukupová, ilustrátor: Nikola Logosová, nakladatelství: Host.

Roku 2020 ocenění Nejkrásnější česká kniha roku v kategorii knihy pro děti a mládež získaly tyto knihy:

- 1. místo – *Safiroví ledňáčci a Glutaman* – autor: Bogdan Trojak, ilustrátor: Jindřich Janíček, nakladatelství: Baobab

= Knihu oceněnou na prvním místě z roku 2020 ocenila i literární cena Magnesia Litera roku 2021.

- 2. místo – *Předpovědej počasí* – autor: Dagmar Honsová, Martina Součková, ilustrátor: Marie Štupmfová, nakladatelství: Paseka
- 3. místo – *Nad večerní černí* – autor: Michal Štěpánek, ilustrátor: Nikola Logosová, nakladatelství: Michal Štěpánek – LUX

= Třetí kniha oceněná roku 2020 získala o rok později i ocenění Zlatá stuha.

Naposledy se ocenění udělovalo minulý rok 2021, kde oceněnými knihami byly:

- 1. místo – *Králíček a vosy: Příběh vlídného nepřátelství* – autor: Noemi Cupalová, ilustrátor: Hana Šradějová, nakladatelství: František Havlůj – Běžiliška
- 2. místo – *Obr* – autor a ilustrátor: Tereza Šiklová, nakladatelství: Baobab
- 3. místo – *Opičák Sun* – autor: Jan Jiráň, ilustrátor: Zdeněk Sklenář, nakladatelství: Galerie Zdeněk Sklenář.

3.5 Rekapitulace/Shrnutí:

Nejčastěji oceňovanými autory ze všech knižních ocenění, na které jsem se zaměřila, a to v časovém rozmezí pěti let, v kategorii dětských knih ocenění získali autoři: Ester Stará, která získala za 5 let, 5 cen za 5 knih. Dále je zde Tereza Vostradovská, která byla oceněna 3 cenami za 2 knihy, Jana Šrámková, získávající 3 ceny za 2 knihy. Dalším oceněným autorem je Radek Malý, který získal 3 ceny za 2 knihy a Robin Král, oceněn 3 cenami za 2 knihy.

Mezi nejčastěji oceňované ilustrátory patří Milan Starý, se 4 cenami za 4 knihy, dále opět Tereza Vostradovská, se 4 cenami za 3 knihy, která je i autorkou knih. Mezi další oceněné patří Nikola Logosová, která získala 4 ceny za 3 knihy, Jindřich Janíček, se 4 cenami za 3 knihy a Veronika Vlková, která byla oceněna 4 cenami za 3 knihy.

Co se týká nakladatelství, objevují se zde skoro všechna, zaměřena na dětskou literaturu. Nejčastěji oceňované nakladatelství je Baobab s 16 oceněními, druhým nejvíce oceněným nakladatelstvím je nakladatelství Běžiliška, které získalo jen o něco méně ocenění než Baobab, a to 14 ocenění. Na třetím místě se umístilo nakladatelství Albatros se 7 oceněními. Abychom žádné nakladatelství neopomenuli, zmíníme zde i ostatní oceněná nakladatelství, jako je Labyrint a Meander s 6 oceněními, nakladatelství Paseka s jejími 5 oceněními, Labyrint/Raketa a jejich 4 získaná ocenění, nakladatelství Host a Mladá fronta, které získaly stejný počet ocenění a to 3. Mezi méně oceněné, ale i tak oceněné, patří společně čtyři nakladatelství, a to Vyšehrad, Práh, Fragment a LUX, se stejným počtem ocenění, tady dvěma oceněními. Bylo by však ještě zajímavé přepočítat zisk oceněných knih na počet knih vydaných v daném roce. Zde by Běžiliška pravděpodobně zvítězila, ale bohužel k tomu nemám k dispozici potřebné nakladatelské údaje.

3.6 Shrnutí

V poslední kapitole teoretické části této práce, se zaměřuji na popis porozumění vhodných textů pro děti předškolního věku a k tomu popisuji vhodné a konkrétní čtenářské strategie pro děti v mateřské škole. Dále zde definuji ilustraci a popisuji její historický vývoj. Zaměřuji se také konkrétně na dětskou ilustraci a její specifika či požadavky ze strany dětí. Nechybí ani vymezení pojmu ilustrátor a jaké vůbec máme typy ilustrací. Začleněn je zde také význam čtení pro děti, soulad textové a obrazové složky knihy. Závěrečná kapitola je

věnována nejznámějším knižním oceněním a nimiž oceněným knižním titulům vhodných pro děti předškolního věku se zaměřením na výtvarnou složku děl, jako je Zlatá stuha, Magnesia Litera a další. Slouží nám pro orientaci na současném knižním trhu, který produkuje široký počet titulů a nám ocenění umožní sledovat kvalitní tituly.

4 Shrnutí celé teoretické části

Zde se pokusím shrnout ty nejdůležitější body z celé teoretické části své bakalářské práce.

Nejprve jsme se zaměřili na celkovou charakteristiku dítěte předškolního věku před vstupem do základní školy. Již víme, že se dítě zlepšuje v jednotlivých oblastech svého vývoje. Jak v oblasti tělesného vývoje, kdy už dítě zvládá náročnější pohyby, koordinaci pohybů, objevují se zde již sporty a rozvíjí se i jemná motorika potřebná pro správný úchop tužky. Z psychického vývoje již víme, že dítě se dokáže delší dobu soustředit, má vyvinutou paměť a rozvíjí se jeho slovní zásoba. Je zde i důležitý rozvoj v oblasti sociální.

V druhé kapitole se zaměřuji na samotnou knihu a její ilustraci. Zmiňuji zde, že knihu můžeme vnímat jako výchovný prostředek a můžeme ji k tomu využívat různými způsoby. Vysvětluje se zde pojem čtenářství a čtenářská pregramotnost, vztahující se k předškolnímu věku. Čtenářská pregramotnost může být definována jako celoživotně se rozvíjející vybavenost jedince, a to jak vědomostmi, dovednostmi, jeho schopnostmi a hodnotami, které jsou potřebné k využívání různých druhů textů. Dále se zde zaměřuji na možné faktory, ovlivňující čtenářství, kam mezi ty nejvýznamnější patří rodina. V poslední řadě je zde zmíněna definice čtenářského koutku a jeho popis.

Třetí kapitola je věnována porozumění textu. K porozumění textu jsou využívány vhodné čtenářské strategie pro předškolní vzdělávání. Jednotlivé čtenářské strategie jsou zde rozepisovány a popisovány. Tato kapitola je také věnována definici ilustrace a dnešním novodobým požadavkům na ni. Neopomíjen je také význam čtení pro děti a ocenění dětské knižní tituly.

Praktická část

6 Výzkumné cíle

Ve své praktické části své bakalářské práce, jsem si zvolila čtyři hlavní výzkumné cíle, na které bylo nahlíženo při přípravě a realizaci mého akčního výzkumu, zaměřeného na téma práce. Úkolem stanovených cílů bylo:

1. Zjistit, jaké typy knih/ilustrací si děti vybírají a proč.
2. Ověřit, jaké metody/formy práce s ilustrací nejvíce napomáhají k porozumění textu.
3. Zjistit, co dalšího může ovlivnit motivaci ke čtenářství a porozumění textu u dětí vybrané skupiny.
4. Ověřit možnosti dalších aktivit, které z knihy vycházejí, a u dětí prohlubují prožitek z textu či porozumění textu.

5 Charakteristika akčního výzkumu

Ve svém akčním výzkumu jsem se zabývala problémem malého zájmu o knihu u dětí předškolního věku a jak u nich podpořit porozumění textu. K popisu svého akčního výzkumu jsem si zvolila model Whitheada (1983, in Nezvalová, 2003), kde je rozdělen do následně popsanych fází. Snažila jsem se tyto problémy vyřešit sestavením lekcí na dvoutýdenní téma, které jsem zaměřila na práci s knihou a její ilustrací. Sedm jednotlivých lekcí jsem rozdělila do dnů tak, aby na sebe, pokud možno navazovaly a nenásledovaly dvě náročnější aktivity. Lekce byly zaměřené jak na četbu a následné reakce na otázky s využitím čtenářských strategií, tak na aktivity jako knižní domino či třídění knih. Využívala jsem i ilustrací, které samy mají velký vliv na motivaci dítěte obecně, zejména pokud jsou svou barevností či originalitou zajímavé, ale na kýčovité. Také ale napomáhají k porozumění textu, slouží k upřesnění informací a díky nim si dokážeme představit, o co v daném textu jde. Děti také tvořily vlastní ilustraci ke knize dle čteného kreslicího diktátu, realizovaly aktivitu zaměřenou na chronologické seskládání obrázků dle děje či pohádkové hádanky pomocí piktogramů. Snažila jsem se děti seznámit s kvalitními tituly dětských knih a využívat je k různým druhům činností, aby se děti seznámily s knihou i jinak, než že jim někdo předčítá a oni poslouchají. S dětmi jsem pracovala již od jejich příchodu do mateřské školy jak v rámci

ranních her, jejichž aktivity navazovaly na naše téma (Život s knihou), a dále v rámci řízené činnosti.

Lekce jsem realizovala s celou třídou předškolních dětí a následně jsem se zaměřila na 6 vybraných dětí dle doporučení pedagoga vybrané třídy a dle kritérií. Po každé a na konci všech zrealizovaných lekcí jsem vyhodnocovala výsledky pomocí zvolených metod sběr dat. Využila jsem metodu rozhovoru jak s dětmi, tak s pedagogem vybrané třídy, pozorování dětí, pretest a posttest.

V rámci svého akčního výzkumu jsem došla k výsledkům, že jak u dětí, které měly již kladný vztah ke knihám, tak u dětí, které takový zájem o knihy na začátku neprojevovaly nebo k nim neměly vztah z rodiny, se vztah ke knihám a jejich zájem o ně zvýšil. Toto uvádím zejména proto, že jsem nejen u dětí vybrané skupiny pozorovala větší zájem o listování v knihách, se kterými jsme pracovaly, děti se ptaly na jednotlivé knihy, o čem jsou a kdo jsou hlavní postavy. Myslím, že je i práce s knihou zaujala a motivovala, jelikož se vždy těšily na to, co budeme společně dělat. Výsledky také ukazují, že ilustrace a vhodné využití čtenářských strategií napomáhají dětem lépe odpovídat na otázky, porozumět danému textu, posílit prožitek z textu a vzbudit zájem dětí o dané téma. Také si myslím, že je pro děti v mateřské škole práce s knihou velmi přínosná a je ji možné využívat ve všech druzích činností. Existuje totiž mnoho možností, jak s knihou pracovat, aby to bylo pro děti zajímavé.

6 Výzkumné otázky

K jednotlivých výzkumným cílům jsem si vždy zvolila několik výzkumných otázek, na které jsem hledala odpovědi při svém akčním výzkumu v mateřské škole. Využila jsem několika metod sběru dat k naplnění výzkumných cílů (podrobněji viz následující kapitola).

K prvnímu cíli jsem si stanovila dvě výzkumné otázky vztahující se ke knize a její ilustraci. Zaměřím se na výběr knih dětmi, podobu ilustrace, která je dětem nejbližší a kterou si budou vybírat.

1.1 Jak má vypadat ilustrace, aby děti zaujala a motivovala k četbě?

(Metoda: pozorování dětí (při práci s knihou, spontánním výběru knih), rozhovoru s dětmi)

1.2 Co ovlivňuje výběr knih u dětí vybrané skupiny?

(Metoda: rozhovor s dětmi, pozorování dětí při výběru knih, rozhovor s pedagogem vybrané třídy)

K druhému výzkumnému cíli jsem si stanovila hned 3 výzkumné otázky. Bude mě zajímat, jaká forma či metoda práce dětem nejvíce vyhovuje, je u nich oblíbená a je vhodná pro porozumění textu, dále jak dětem napomáhají k porozumění textu čtenářské strategie a jaké čtenářské strategie využívá paní učitelka v dané třídě, pokud se s nimi vůbec setkala.

2.1 Jaké metody/formy práce nejvíce vyhovují a prospívají jednotlivým dětem z vybrané skupiny čtenářů/předškoláků z hlediska porozumění textu?

(Metoda: rozhovor s pedagogem vybrané třídy (její zkušenosti), pozorování a rozhovor s dětmi po dané lekci)

2.2 Jaká metoda/forma práce s knihou, vedoucí k motivaci ke čtenářství a k hlubšímu porozumění textu, je u dětí nejoblíbenější?

(Metoda: rozhovor s pedagogem vybrané třídy, dětmi (ke konci práce s dětmi – po splnění lekcí = co je nejvíce bavilo a proč))

2.3 Jaké čtenářské strategie a práce s knihou vedoucí k porozumění textu využívá učitelka dané třídy mateřské školy?

(Metoda: rozhovor s pedagogem vybrané třídy)

Třetí cíl ve mně vyvolal otázky týkající se vytvořeného vztahu ke knihám vybudovaného z domova dítěte, zda může práci s knihou a porozumění textu ovlivnit i například atmosféra třídy (den, mimořádná situace apod.), i otázky týkající se výběru knih do mateřské školy a také podoby čtenářského koutku v mateřské škole.

3.1 Jaké faktory čtenářství ovlivňují motivaci k četbě u vybrané skupiny dětí?

(Metoda: pozorování dětí při spontánní hře, řízené aktivitě, rozhovor s dětmi)

3.2 Jaký má na porozumění textu vliv aktuální rozložení skupiny (atmosféra)?

(Metoda: pozorování dětí při jednotlivých aktivitách (sledování situace a ovlivnitelů situace))

3.3 Jaké knihy do třídy vybírá učitelka a jaké na ně klade nároky?

(Metoda: rozhovor s pedagogem vybrané třídy, pozorování knihovny ve třídě)

3.4 Jak se učitelka stará o čtenářský koutek?

(Metoda: rozhovor s pedagogem vybrané třídy, pozorování čtenářského koutku ve třídě)

Ke 4. cíli jsem se zamyslela nad otázkou, jakým způsobem může být využita kniha v mateřské škole pro podporu motivace dětí o knihy a porozumění textu.

4.1 Jaké se nabízejí možnosti práce s knihou tak, aby u dětí byl podpořen zájem o knihy, prožitek z knih a porozumění textu?

(Metoda: pozorování dětí při jiných aktivitách, posttest)

7 Metody sběru dat

Mezi první metodu sloužící ke sběru dat jsem si stanovila metodu **strukturovaného, přímého pozorování dětí**, kde se budu zaměřovat na pozorování dětí při volbě knih, při spontánní hře a na reakce dětí při práci s knihou. Někdy jsem využila pozorování nezúčastněné, jindy naopak zúčastněné. (viz příloha č. I – Pozorovací arch)

Další stanovenou metodou sběru dat je **rozhovor s dětmi**. Bylo využito jak kratšího **individuálního** rozhovoru, například co se týče znalostí pohádek jednotlivých dětí, jejich vztahu ke knihám, zda se jim doma před spaním čte apod, kterého bylo využíváno průběžně během lekcí či během volné hry dětí. Využila jsem i metodu **skupinového** rozhovoru s dětmi, například na závěru připravených lekcí, sloužící ke zjištění, zda děti text poslouchaly a zda mu porozuměly. Záznamy u obou druhů rozhovorů probíhaly formou zápisu na papír.

Další metodou je **rozhovor s pedagogem vybrané třídy**, v níž se akční výzkum realizoval. Rozhovor probíhal stejně jako rozhovor s dětmi průběžně, ale bylo využito i **standardizovaného individuálního rozhovoru**, se zaměřením na volbu knih do třídy mateřské školy, na funkci čtenářského koutku a na využití čtenářských strategií. Tento rozhovor probíhal okolo 10-15 minut a byl k němu pořízen audio záznam, sloužící k přepisu.

Rozhovor probíhal průběžně, jak při mém působení v mateřské škole, ale otázky uvedené v přepisu, který je uveden v kapitole 13.1 (Výsledky a přepis rozhovoru s pedagogem ve vybrané třídě MŠ), jsem paní učitelce pokládala až zpětně po mé návštěvě v mateřské škole.

Celkově jsem měla připravených sedm otázek, které mě v rámci tématu své bakalářské práce zajímali, z nichž jedna byla doplňující otázkou k otázce č. 3. Rozhovor byl pojat velmi přátelsky, jelikož se s paní učitelkou znám již delší dobu ze svého studia osobně, a proto nebylo zapotřebí navazovat klidného a vstřícného prostředí. Na úvod jsem ji seznámila s tématy, na které se v následujících položených otázkách zaměřím.

Mým cílem bylo zaměřit se na to, jak konkrétní paní učitelka, se stejným vysokoškolským vzděláním, tedy se stejnými vyučovanými předměty, ale s větší praxí, využívá a uplatňuje jednotlivé poznatky ze studia. Zajímalo mě, zda paní učitelka vůbec klade důraz na využití literatury i mimo odpočinkovou část dne, tedy kdy je po obědě čas na čtení pohádky před spaním/odpočíváním. Dále mě zajímalo, zda má ponětí o pojmu čtenářské strategie a zda je také umí správně využívat. Další oblastí, která mě zajímala, byly samostatné ilustrace a zda je také v rámci předškolního vzdělávání, v jakékoliv podobě a formě využívá. Dále jsem se zaměřila na čtenářský koutek, který je dnes v mnoha školkách oblíbený a klade se na něj velký důraz. Zajímalo mě, zda se o něj paní učitelka stará sama a zda do něj i knihy sama vybírá. V polední řadě mě také zajímalo, jaké knihy volí, zda podle ověřených autorů, zda podle ilustrace či podle nějakého doporučení.

Před realizovanými lekcemi bylo využito i metody **pretestu**. Data byla získána jak metodou pozorování dětí, jak při volné hře (zda si hrají s knihami, jaké volí apod.) i při řízené činnosti, kde jsem si všímala zájmu dětí o knihy a o práci s ní. Dále bylo využito průběžného rozhovoru s vybranou skupinou dětí, kde jsem se jich dotazovala, zda si rády prohlížejí knihy, zda jim doma rodiče před spaním předčítají, zda mají vůbec doma knihy, zda si je často kupují/půjčují v knihovně a jaká je jejich oblíbená kniha (následné výtvarné zpravování na téma: Moje oblíbená kniha). Potřebné informace jsem doplnila i rozhovorem s učitelkou dané třídy, kde jsem se ji ptala, jak často děti knihy využívají.

Následně po všech realizovaných lekcích jsem využila i metody **posttestu**, sloužící k získání dat pro vyhodnocení výzkumných otázek formulovaných k příslušným výzkumným cílům. Data byla získávána opět metodou pozorování dětí, zda se u nich projevuje vyšší zájem o knihy v rámci volné hry a hromadným rozhovorem se všemi dětmi, zda je práce s knihou zaujala a motivovala k další práci s ní. K získání dat ohledně porozumění textu bylo využito pozorování a následné analýzy odpovědí dětí na příslušné otázky k textu.

8 Popis výzkumného vzorku

Jednotlivé promyšlené a později realizované lekce zaměřené na téma práce byly zrealizovány v pražské mateřské škole se sedmi třídami. Mateřská škola dle Školního vzdělávacího programu vede děti k samostatnosti, zdravému přirozenému sebevědomí, slušnému a laskavému vystupování, úctě k druhým, k četnosti a činorodosti, k ochotě pomoci druhému, což je základ přátelství, k trpělivosti, odvaze řešit problémy a schopnosti ovládat své chování.

Třída, ve které jsem svůj akční výzkum realizovala, byla homogenní, byly zde děti od 5 do 7 let. Jednotlivé děti, na které jsem se zaměřila, jsem vybírala společně s paní učitelkou, která mi některé děti doporučila, protože je přece jen zná lépe. Děti mi učitelka doporučovala dle toho, jak se jí s nimi pracuje, jak jsou komunikativní, dokážou se soustředit na činnost a jaký mají vztah ke knihám.

8.1 Charakteristika 6 předem vybraných dětí (5-6 let)

Do svého akčního výzkumu jsem zvolila tři dívky a tři chlapce, u nichž jsem pozorovala, jak na ně působí práce s knihou, zda je práce s knihou zaujme, podpoří jejich zájem o knihy, zda budou mít zájem o knihy i mimo moje návštěvy MŠ a zda jim řízená práce s knihou a využitím čtenářských strategií napomáhá lépe porozumět danému čtenému textu. Nebyla zde užitá skutečná jména dětí, jen v rámci výzkumu pro ně byly utvořeny přezdívky.

První dívka, kterou jsem si po doporučení paní učitelkou zvolila k sledování pokroků a vlivu knihy ve svém akčním výzkumu, je dívka z plné, funkční rodiny a má staršího sourozence – sestru. Dívka mi byla doporučena zejména proto, že je milovnice knih a zajímalo mě porovnání s dalšími dětmi, zda vlivem časté manipulace s knihami a jejího kladného vztahu k nim, bude mít nějaké výhody, co se týče porozumění textu, vnímání ilustrací a podobně. Sama si ve volném čase i při volné hře ve školce knihy prohlíží. Zná spoustu jak českých (starších) pohádek, tak i novější pohádky, i večerníčkové pohádky. Ráda si nechá knihy předčítat a když byla možnost, si prohlédnout knihy, se kterými jsem realizovala svůj akční výzkum, nikdy si tuto příležitost nechala ujít. Je velmi komunikativní a nebojí se zapojit do komunikace v kruhu, tedy mezi ostatními dětmi. **(Kateřina)**

Druhou dívkou zvolenou k pozorování a sledování jejích pokroků není předškoláčka, ale pouze pětiletá dívka. Byla mi opět doporučena paní učitelkou jako velmi šikovná a v mnoha činnostech dosahuje stejné úrovně jako ostatní děti předškoláci. Dokáže se plně soustředit na svou práci, u úkolu vydrží, i když je na ni náročnější a těžší. Je to dívka také z plné a funkční rodiny a do stejné třídy dochází se svou sestrou – dvojčetem. Mezi oběma sestrami byl viditelný rozdíl, co se týče úrovně v jednotlivých oblastech vývoje a také proto, jsem tuto dívku do svého akčního výzkumu zařadila. Co se týče knih, znala spoustu jak klasických, tak i televizních pohádek, ale na rozdíl od Kateřiny, ve volné čase preferovala námětové hry s ostatními dívkami. Patří také mezi velmi komunikativní, snadno navazuje kontakt. Při práci u stolečku, především u výtvarných aktivit vydrží opravdu dlouho a velmi ji to baví.

(Dominika)

Třetí dívka je také z funkční a plné rodiny. Má mladšího sourozence – bratra. Zaujala mě, že je velmi pozorná, všímá si detailů a má originální nápady, je nápaditá. Patří také k velmi komunikativním, ale často se při realizovaných aktivitách v rámci výzkumu oddělovala od skupiny dětí, často buď kvůli sporům s dětmi nebo jejímu aktuálnímu zdravotnímu stavu či náladě. Ve volné hře preferovala hru s dívkami a námětové hry. Když se do hry vložila, často měla dominantní roli. Je to dívka pracovitá a pečlivá. Také zná spoustu pohádek, i ty starší, na kterých jsem vyrůstala já. Velmi ji baví dekorativní práce a nejrůznější výtvarné činnosti.

(Barbora)

Prvním z chlapců je předškolák také z plné a funkční rodiny. Má dva starší sourozence – bratra a sestru. Patří také ke komunikativnějším dětem třídy a nebojí se zapojit do komunikace. Vyhledává především pozornost ostatních chlapců ve třídě, a tím často ztrácí pozornost. Ve volné hře vyhledává konstruktivní hry a hry s auty. Je šikovný, sám vydrží i u náročného úkolu a snaží se úkol dokončit. Pohádky zná především nové a televizní, často zfilmované. Doma se čtení knih moc nevěnují. I když je to chlapec, rád kreslí a maluje.

(David)

Druhým pozorovaným chlapcem je chlapec z plné, funkční rodiny, ale na rozdíl od ostatních pozorovaných dětí jedináček. Vybrala jsem si ho pro velmi zajímavé nápady a otevřenost novým činnostem. Je velmi šikovný, u veškerých aktivit vydrží až do jejich dokončení. Je komunikativní, rád se zapojuje do komunikace v kruhu. Má spoustu nápadů a má originální

odpovědi. Ve volné hře se občas straní, ale nakonec si vždy najde menší skupinku dětí, ke které se připojí. Preferuje námětové hry, kde nemívá dominantní roli a hry s nejrůznějšími stavebnicemi. Ve volné hře se také často zastavuje ve čtenářském koutku a knihy si prohlíží. Zná také spíše novější a televizní pohádky. **(Tomáš)**

Posledním pozorovaným dítětem a zároveň třetím chlapcem je opět chlapec z plné a funkční rodiny. Má mladšího sourozence a to sestru. Patří také mezi velmi šikovné a komunikativní děti. Má velmi originální nápady a nebojí se ve skupině prosadit. Na rozdíl od ostatních chlapců tak moc nevyhledával výtvarné aktivity a kreslení nebyla jeho oblíbená činnost. Často vyhledává také jako David skupinu dalších chlapců a často tak ztrácí pozornost. Někdy mívá dominantní roli a shazuje veškerou pozornost na sebe. Co se týče knih, zná starší české pohádky, ale i novější, které v dnešní době děti obklopují. **(Ondra)**

9 Popis vlastních činností vedoucích k cíli práce

Ve své praktické části bakalářské práce jsem se zaměřovala v souladu s cílem výzkumu na návrh aktivit s knihami a jejich ilustracemi, které by děti motivovaly k četbě a podpořily u nich porozumění textu. Promyšlené aktivity byly následně realizovány a byla ověřována jejich účinnost využitím několika metod sběru dat – viz výše.

Sledovala jsem pokrok motivace ke čtenářství a porozumění textu prostřednictvím čtení, práce s knihou a ilustrací u dětí předškolního věku, se zaměřením na 6 konkrétních, předem vybraných dětí předškolního věku. Dále jsem se zaměřila na pohled paní učitelky, na volbu knih, jejich využití ve vzdělání, jejich vliv na děti a jakou roli u nich zastává čtenářský koutek.

9.1 Návrhy aktivit realizovatelných v akčním výzkumu

Zde jsou sepsány návrhy aktivit, které bylo možné realizovat v mém akčním výzkumu, a v následujících kapitolách **10.1–10.7** jsou vybrány a podrobně popsány.

- Knižní domino – dle obalu knihy
- Třídění knih dle autora
- Ukázka ilustrace/obalu knihy (strategie předvídání)
- Předvídání dle ilustrace na další straně

- Kontrola, zda výtvarná složka literárního díla koresponduje s textem dané knihy (*O Smolíčkovi*)
- Vlastní tvorba ilustrace – kreslicí diktát (*O Smolíčkovi*)
- Podle ilustrace zkusit převyprávět krátký příběh (strategie shrnování)
- Chronologicky seskládat obrázky dle děje (*Všichni letí na koštěti*)
- Puzzle a další práce s ním (vyprávění příběhu, snaha vystihnout to nejdůležitější, co na obrázku vidíme)
- Čtení podle piktogramů, výroba vlastní „pohádkové hádanky“
- Přinést si své oblíbené knihy do MŠ (ukázka, využití v jiných aktivitách – domino atd.)

10 Pretest a jeho výsledky

Před realizací jednotlivých lekcí, zaměřených na práci s knihou, jak s její ilustrací, tak i se samotným textem, za využití čtenářských strategií, byl prováděn pretest vybraných dětí metodou rozhovoru s dětmi vybrané skupiny, rozhovoru s pedagogem vybrané třídy a pozorování dětí při volné hře a řízené činnosti, z hlediska vztahu ke knize a schopnosti porozumění textu. Zaměřila jsem se zde na rodinnou čtenářskou infrastrukturu dětí vybrané skupiny. Pro děti je rodinná čtenářská infrastruktura velmi důležitá. Patří do ní to, že mají doma knížky, že je jejich blízcí čtou, že o přečtených knihách mluví, že jsou knihy v jejich rodině běžným dárkem, že je běžné zajít společně do knihkupectví atd. Tato infrastruktura pak na děti působí naprosto přirozeně. (viz příloha č. I – Pozorovací arch)

Výše je charakteristika a popis jednotlivých vybraných dětí. Již tam zmiňuji jejich vztah ke knihám a povědomí o pohádkách. Kateřina, jak jsem zde již také zmínila, měla již před realizací jednotlivých lekcí z dětí nejkladnější vztah ke knihám, vybudovaný z rodiny. Sama měla zájem si knihy prohlížet a také jich mnoho znala. Samotná práce s knihou byla i dle výpovědi paní učitelky pro ni velmi zábavná a jednou z nejoblíbenějších aktivit. Dominika knihy ve svém volném čase tolik jako Kateřina nepreferovala, ale i tak měla ke knihám kladný vztah, doma mají knih spoustu a ráda si je doma se sestrou prohlíží. Dokáže se soustředit na čtení a odpovídat na otázky. Barbora měla také dobrý vztah ke knihám vypěstovaný z domova. Rodiče prý kladou velký důraz na čtení knih. Velmi mě při rozhovoru s ní zaujalo, kolik pohádek zná a také dokázala jednoduše text převyprávět. David znal pouze pár klasických pohádek, jinak se spíše orientoval na novější podoby pohádek

a často spíše na zfilmované pohádky či ve večerníčkové podobě. Doma knihy čtou a kupují jen výjimečně, především tuto funkci zastávají prarodiče. Tomáš znal o něco více klasických pohádek než těch novějších. Sám jsem si všimla, že se o knihy sám zajímal, zejména při volné hře, kde si knihy prohlížel. Ondra znal opět spíše novější pohádky, ale objevily se zde i klasické. Doma knihy mají, ale moc ho nebaví si knihy prohlížet. Z rozhovoru s paní učitelkou také vyplynulo, že většina dětí s porozuměním textu tak velký problém nemají, sama s nimi občas využívá čtenářské strategie k porozumění textu.

11 Jednotlivé realizované lekce v rámci tématu práce a cíle práce

Lekce se zaměřením na motivaci ke čtenářství a podpoře porozumění textu prostřednictvím ilustrace a čtenářských strategií, byly realizovány v rámci čtrnáctidenního tématu **Život s knihou**. Lekce byly připraveny a upraveny pro děti předškolního věku, tedy děti před nástupem do základní školy. Veškeré aktivity byly realizovány se všemi dětmi – s celou třídou, a v rámci šetření této práce, bylo následné zaměření na předem 6 vybraných dětí této třídy. Celkem bylo v rámci této bakalářské práce zrealizováno 7 lekcí. Následně budou v rámci následujících kapitol práce popsány.

11.1 Knižní domino

Každé činnosti předcházela činnost v rámci ranních her. Předcházející činností aktivity knižní domino v rámci ranních her byla malba vodovými barvami. Úkolem pro děti bylo namalovat svou oblíbenou knížku. Následně po dokončení a zaschnutí obrázku dopsání názvu knihy a vystavení na nástěnce v šatně. Později následovalo prohlédnutí všech obrázků dětí při přípravě na pobyt venku. (viz příloha č. II)

Obrázky č. 1, 2 - Má oblíbená knížka



První realizovanou lekcí bylo knižní domino. Tato aktivita byla časově zrealizována do 20 minut. Děti měly dostatek času na sdílení vlastního názoru a na spravedlivé odhlasování následně přiřazené knihy. Cíl aktivity knižní domino byl, že jsou děti schopné hrát hru domino s knihami, osvojí si/zopakují si pravidla hry Domino, jsou schopné vnímat obálku knih/y, všimnout si detailů a propojovat témata, nebojí se zapojit do diskuze a dát najevo vlastní názor, umí spolupracovat.

Aktivita knižní domino byla realizována v kruhu na koberci. Nejprve se dětem ukázal obrázek hry Domino, děti měly za úkol hru poznat. Následně se s dětmi zopakovala pravidla hry Domino a vysvětlila se pravidla upravené hry Domino, k našim potřebám výzkumu, na knižní Domino. Následně byly knihy rozdány před děti na okraj kruhu, aby měly možnost, si obálky knih prohlédnout a následně byly schopné další knihy přiřadit. Na úvod byla do středu kruhu položena obálkou vzhůru první kniha – *Den, kdy voskovky řekly dost!* a následovalo mé modelování slovního odůvodnění o přiřazení navazující knihy *Knížka*. Odůvodněna byla především stejným bílým pozadím knih, využitím stejných barev na obálkách knih a možným podobným tématem o kreslení/malování. Dále byly děti vyzvány k hledání další knihy, se kterou má daná kniha něco společného. Děti vždy měly možnost nahlas sdělit ostatním vlastní nápad a odůvodnit ho. Následovalo hlasování a kniha s největším počtem hlasů byla přiřazena k předchozím zvoleným knihám. Celý proces se opakoval, dokud nebylo užito všech 12 knih.

Tabulka č. 1 – Knižní domino

POČÁTEČNÍ KNIHA	PŘIŘAZENÁ KNIHA	ODŮVODNĚNÍ
Den, kdy voskovky řekly dost!	Knižka	Stejně bílé pozadí, využité stejné barvy, možné stejné výtvarné téma knihy (malování, kreslení).
Knižka	Barvy	Stejně barvy, stejný rozměr knihy, bílé pozadí.
Barvy	Zahrada	Stejný odstín žluté, jsou tam ruce (na obou knížkách), využití stejného písmene A.
Zahrada	Papuchalk Petr	Použit stejný odstín žluté.
Papuchalk Petr	Medvídek Pú	Zvířata na obálcích knih, listy na zemi.
Medvídek Pú	Dobrou noc	Zvířata na obálcích, využití žluté a růžové barvy ve velkém množství.
Dobrou noc	Šedík a Bubi	Využití růžové barvy a zvířat.
Šedík a Bubi	Všichni letí na koštěti	Na obálcích obou knih je kočka, knihy mají tmavé pozadí.
Všichni letí na koštěti	O čertovi	Knihy mají tmavé pozadí.
O Čertovi	Skříp, škráb, píp a žbluňk	Na obálcích knih je noc, tmavé pozadí.
Skříp, škráb, píp a žbluňk	Hravouka	Na knihách jsou zvířata, noc a tmavé pozadí.
Hravouka	Disney	Na obálcích obou knih jsou zvířata.

Obrázek č. 3 – Knižní domino



V této aktivitě si děti především všimaly postav, zvířat či věcí. Dále také ve velkém počtu jmenovaly použité barvy a barvy pozadí. Méně si pak všimaly tvarů knih/rozměru a poznávaly opakovaná písmena, i když ještě neumějí číst.

11.2 Třídění knih

Této aktivitě, stejně jako těm ostatním předcházela činnost v rámci ranních her. Děti měly za úkol seskládat puzzle známých pohádek. Měly k dispozici 3 stupně náročnosti puzzle a jen z jejich vlastního zájmu mohly získávat razítka za všechna složená puzzle. Trénujeme tak u dětí motivaci k práci a splnění všech úkolů a dosažení cíle. (viz příloha č. III)

Aktivita třídění knih byla opět realizována na koberci v kruhu a se všemi dětmi. Cílem této lekce bylo, že děti dokážou správně zacházet s knihami, všimnout si detailů a podobností knih, umět slovně shodu vyjádřit, nebojí se zapojit do diskuse, umí spolupracovat. Vedlejším cílem práce bylo, zda děti poznají knihy od stejného autora či nikoli. Časová dotace této aktivity činila 15-20 minut a bylo pracováno s 13 knihami.

Postup této aktivity byl následující. Po třídě na zemi byly rozmístěny knihy předem vybraných čtyř autorů – Ester Staré, Pavla Čecha, Petra Horáčka a Jiřího Trnky. Děti měly čas, si knihy v klidu prohlédnout, prolistovat a hledat mezi nimi podobnosti. Následovalo utvoření kruhu na koberci s posbíranými knihami a společné rozdělení knih do 4 skupin tak,

jak si děti myslely, že je to správně a proč. Následovala reflexe aktivity a kontrola správného rozdělení knih.

Obrázek č. 4 – Třídění knih



Tabulka č. 2 – Třídění knih

HROMÁDKY	PŘÍRAZENÉ KNIHY	ODŮVODNĚNÍ	SPRÁVNÉ ŘEŠENÍ
1.	Husa Líza a vánoční hvězda; Papuchalk Petr	Zvířata v hlavní roli	Husa Líza a vánoční hvězda; Papuchalk Petr; Slon = Petr Horáček
2.	Dobrodružství pavouka Čendy; O čertovi; Velké dobrodružství Pepíka Střechy	Stejný rozměr knih, tmavé pozadí	Správné řešení = <u>Pavel Čech</u>
3.	A pak se to stalo!; Zahrada; Ó, ó, ó, vajíčko; Podzimní říkadla	Květiny na obálkách knih (A pak se to stalo; Zahrada), zahrada, zvířata (Ó, ó, ó vajíčko), postava, zahrada (A pak se to stalo!)	Do hromádky č. 3 patří pouze knihy: Zahrada; Podzimní říkadla = Jiří Trnka

4.	Šedík a Bubi; Žvanda a Melivo; Slon; Každý bulí nad cibulí	Mnoho věcí a postavy (Šedík a Bubi; Žvanda a Melivo), zvířata (Slon; Šedík a Bubi), lidé (Žvanda a Melivo; Slon)	Šedík a Bubi; Žvanda a Melivo; Každý bulí nad cibulí; A pak se to stalo! ; Ó, ó, ó, vajíčko = Ester Stará
----	--	--	---

11.3 Strategie předvídání – O čem kniha asi bude?

Předcházející činností této aktivity bylo seznámení s Braillovým písmem, poznání obrázku pomocí teček a následným úkolem bylo překreslení obrázku. Dětem byl přiblížen život jedinců se zrakovým postižením a jak mají ztížené podmínky, co se týče poznávání knih a obrázků. (viz příloha č. IV)

Cílem této lekce bylo zjistit, zda jsou děti schopné za pomoci čtenářských strategií (předvídání, propojování, usuzování, hodnocení) odpovídat na otázky a porozumět textu, naučí se všimnout si podrobností na obrázku a propojovat je se svými zkušenostmi. V rámci této lekce byla užitá jedna kniha, a to *Prázdniny pošťáka Myšáka* – Marianne Dubuc. Aktivita s touto knihou byla pro děti časově náročnější, trvala 35-40 minut, ale děti u aktivity vydržely a dokázaly i na konci lekce udržet pozornost. (viz příloha č. V)

Celá aktivita byla realizována v kruhu na koberci. V rámci evokace byla využita hra na detektivy, kde děti zkoušely hádat podle pohledu na obálku knihy, o čem by mohla být. Jednalo se zde o čtenářskou strategii předvídání. Děti zde měly velmi zajímavé a originální nápady, mezi něž patří: *O myších*; *O vynálezcích* (kvůli balónu na obálce knihy); *O záchranářích* (motýlů a berušek); *O myších, co létají v balónu*; *O detektivech*; *O myších létajících na raketě*. Následně byl dětem přečten název knihy a opět následovala diskuse o čem kniha nakonec bude. S dětmi jsme komunikovali o profesi pošťák, jaká je náplň jeho práce, co má na sobě, jak ho poznáme a podobně. Dále jsme si s dětmi povídali o zkušenostech s nimi, jestli děti už někdy posílaly dopis či balík, zda byly na poště a jaké to bylo. Dále se kniha dětem předčítala – tady fáze Uvědomění si informací. Četba byla doplněna o následující otázky k textu a o využití dalších čtenářských strategií, například hodnocení, předvídání děje na druhé straně apod.

Využité otázky: „Komu může balík doručit?, Kam vyrazili na cestu? Kde bude jejich první zastávka, Co je to karavan?, Spaly jste někdy ve stanu a jaké to bylo?, Kde to jsme teď?, Co mohou dělat na ostrově?, Co by mohl vařit Myšák?, Jaká zvířata najdeme v džungli? Kterým se říká dravé šelmy?“, apod.)

V rámci reflexe jsme s dětmi zopakovali všechna navštívená místa v knize a bylo využito otázek, které nám ověřily, zda děti udržely pozornost a poslouchaly čtený příběh až dokonce. Následně jsou sepsány otázky v rámci reflexe a zaznamenány společné odpovědi dětí.

„Jaká místa jsme společně s Myšákem v knize navštívili?“ - „*Les/džungli, poušť, moře/lod', hory, pláž, město, ostrov se sopkou, zimu/severní pól, vzduch/nebe.*“

„Proč vůbec vyrazil Myšák se svou rodinou na dovolenou?“ - „*Aby si užili prázdniny/Musel pracovat, roznášel balíčky.*“

„Jaké dopravní prostředky využili?“ - „*Lod', balón, velbloudy.*“

V této lekci bylo opravdu vidět, jak děti ilustrace zaujaly. Ilustrace této knihy jsou velké, barevné a obsahují mnoho detailů.

11.4 Chronologické seřazení obrázků děje

Předcházející činností této navržené aktivity byla výroba záložky. Děti měly k dispozici materiály různých druhů a dle své vlastní fantazie si záložku ozdobily. Některé děti činnost bavila natolik, že si vyzdobily nakonec několik záložek.

Obrázek č. 5 – Výroba záložek



Cílem této lekce bylo zjistit, zda jsou děti schopné v klidu poslouchat text a následně ve skupině chronologicky seskládat obrázky podle děje. Pracovali jsme s knihou *Všichni letí na koštěti* od autorky Julie Donaldson. Začátek aktivity probíhal se všemi dětmi společně

v kruhu na koberci. Děti si mohly udělat pohodlí, poslouchat čtený příběh a sledovat ilustrace knihy. Následně byly rozděleny do skupin po třech a jejich úkolem bylo seskládat 10 obrázků z knihy tak, jak šel děj za sebou. Během samostatné práce dětí probíhala individuální kontrola skupin a průběžná diskuse nad jejich řešením. Celá lekce trvala v rozmezí 30-40 minut dle rychlosti práce dětí ve skupinách.

Děti neměly problém obrázky dle děje seskládat. Někdy si nevšimly jen detailů, ale po vyzvání ke společném převyprávění textu zvládly najít chybu a pořadí obrázků opravit nebo měly argumenty, proč to tak poskládaly. Neměly ani problém pracovat ve skupině, děti spolu komunikovaly a nechaly i ostatní, aby se také zapojily.

Obrázky č. 6, 7, 8 – Chronologické seskládání děje dle obrázků



11.5 Přiřazení vhodné ilustrace k textu

Této lekci předcházela v rámci ranních her úkol zaměřený na výrobu vlastní pohádkové hádanky. Děti měly za úkol vytvořit pro své kamarády pohádkovou hádanku pomocí obrázků/piktogramů. Měly k dispozici ukázkou, jak mohou pohádkové obrázkové hádanky vypadat a měly možnost si je samy rozluštit a poznat. Dětem bylo vysvětleno, jak pracovat, co jsou to piktogramy a jak vystihnout to nejdůležitější z dané pohádky. Pro některé děti byl problém zejména u vymýšlení pohádky, kterou by mohly děti ze třídy znát. Děti napadaly

a vymýšlely zejména televizní nové pohádky, ale některé děti vymyslely i knižní, nebo se inspirovaly vzorovými pohádkami. Děti s odlišným mateřským jazykem či jinou kulturou, které se ve třídě také vyskytují, měly možnost, pokud je nenapadla nějaká pohádka, využít knihy, se kterými jsme doposud pracovali, nebo využít právě vzorových hádanek. Následně po dokončení obrázkové hádanky, byl na zadní stranu papíru zapsán název pohádky. Pohádkové hádanky vytvořené dětmi byly dále hádány v rámci ranního kruhu. Děti zde měly jak opakující se pohádky, ale také i originální. Mezi pohádky patřily jak novodobější, tak i ty starší. (viz příloha č. VI)

Obrázky č. 9, 10– Pohádkové hádanky



Zde vidíme například práci Barbory, která mě zaujala svými nápady a originálními pohádkami, které žádné jiné dítě nevymyslelo.

Obsahem lekce, jejíž náplní bylo přiřazení vhodné ilustrace známého příběhu k danému čtenému textu to, že jsou děti schopné si pouze vybavit známou pohádku a následně poslouchat čtený text a dle něj rozpoznat vhodnou ilustraci a přiřadit ji k textu.

K této aktivitě byla využita kniha **O veliké řepě**/Koža rohatá, z nakladatelství Portál. Předpokládala jsem, že děti pohádku znají, což se i potvrdilo, proto nebylo ani nutné pohádku převyprávět. Důležité bylo, aby děti pozorně poslouchaly čtený text a s ním porovnávaly ilustrace. Děti byly rozdělené do dvojic a každá dvojice měla jednu ilustraci z knihy. Měly dostatek času si obrázek prohlédnou, zaměřit se na detaily a zobrazené postavy, které zde měly hlavní roli. Po prozkoumání přiřazených ilustrací byl text pohádky dětem předčítán na přeskáčku. Po přečtení textu na dané stránce měly děti za úkol určit, zda právě jejich ilustrace odpovídá přečtenému. Následně probíhalo hlasování, pokud se

k danému textu přihlásilo více skupinek a pak porovnání a kontrola s originální ilustrací v knize. Po přečtení celého příběhu měla celá třída za úkol seřadit obrázky děje chronologicky. Společnými silami pak děj správně v rychlosti přeřikaly. Celá aktivita trvala 20 minut.

Obrázek č. 11 – Závěrečné chronologické seskládání obrázků



11.6 Skládání rozstříhaného obrázku – vystižení hlavní myšlenky

Předcházející činností této lekce byla aktivita, zaměřena na jemnou motoriku a správný úchop tužky. Děti měly za úkol 3 pastelkami, různé barvy obtáhnout jednotážku. Měly možnost výběru obrázku. (viz příloha č. VII)

Tato lekce měla za cíl, aby děti byly schopné pracovat samostatně, zvládly seskládat obrázek, popsat obrázek v několika slovech/větech, rozvíjejí tak svou slovní zásobu a komunikaci, podporují svou fantazii ve vymýšlení příběhu.

Lekce byla rozdělena na dvě části. První část obsahovala seskládání rozstříhaného obrázku a následné nalepení obrázku na papír. Obrázky byly tří stupňů náročnosti, aby náročnost úkolu odpovídala úrovni všech dětí. Děti, zejména ty, které měly za úkol seskládat obrázky největší náročnosti, zvládaly obrázky seskládat samy. Některé děti však potřebovaly pomoc nebo aspoň podporu při stavění obrázku. Některým dětem dělalo také problém přelepit obrázek na čistý papír a tím také lepily obrázky s minimálními mezerami. V druhé části jsme se s dětmi přesunuli na koberec do kruhu a dětem se rozdaly jejich složené obrázky/ilustrace z dětských knih a každé dítě ostatním ukázalo svůj výtvar a zkusilo vyjádřit hlavní myšlenku obrázku nebo vymyslet název knihy/příběhu, dle obrázku. Dětem byl uveden příklad, aby věděly, jak na to. Děti nebyly do mluvení nuceny, pokud některé nechtělo mluvit, nebo

nemělo nápad, zapojila jsme do diskuse ostatní děti a ty společně našly hlavní myšlenku obrázku. Děti dokázaly vnímat detaily a vystihnout hlavní myšlenky. Využívaly jsme zde čtenářskou strategii shrnování. (viz přílohy č. VIII, IX, X)

Obrázek č. 12 – Složené puzzle



V následujícím textu jsou zapsány odpovědi dětí a kurzívou zvýrazněné odpovědi 6 vybraných dětí, na něž byl akční výzkum zaměřen. Těmto dětem si myslím tato činnost šla velmi dobře. Tyto děti dokázaly tvořit celou větu, i využít hlásky O, jako o čem pohádka bude. Zbylé děti často spíše popsaly obrázek, než aby vymýšlely název, jak by se pohádka podle obrázku mohla jmenovat, ale i to považuji za povedené, pokud došlo k přesnému vystižení obrázku a třeba i všimnutí si detailu, který jsem já sama přehlédla.

Děti vystižené hlavní myšlenky:

- O jezkovi, který si čte.
- Kluk a holčička, sedí na stromě.
 - Čarodějnice letí na koštěti.
 - Jsou tam 2 paní, které sedí.
- *O pánovi, čertovi.* (Kateřina)
 - Drak s kouzelníkem.
 - Děti sedí a dívají se.
- O královi, za kterým přišel kluk (s kohoutem).
- *Pohádka o pánovi, který sbírá houby.* (Ondra)

- O Vánocích.
- *O lodi a duze.* (Barbora)
- *O zimě.* (Dominika)
- *O myších, co si hrají.* (Tomáš)
- O žabákovi, čtou si pohádku.
- *Kluk, co šlápl paní na nohu.* (David)

11.7 Kreslíci diktát

Tato lekce byla realizována v rámci ranních her u stolečku. Kreslíci diktát byl tematizován na pohádku *O Smolíčkovi* od autorky Hany Zobačové, z nakladatelství Pasparta. Pracovala jsem vždy s menší skupinou dětí, podle toho, jak přicházely do mateřské školy. Děti měly k dispozici vodové barvy a dle čteného kresleného diktátu měly malovat. Vodové barvy byly vybrány proto, že s nimi děti musí rychle pracovat, nemají čas a prostor na detaily. U dětí bylo hodnoceno, zda správně, pokud to bylo zadáno, volily barvy a malovaly dané předměty a postavy na určené místo na papíru. Cílem tedy bylo, že děti dokážou poslouchat čtený text, a přitom kreslit čtené, stíhají kreslit dle rychlosti čtení, dokážou se orientovat v ploše, pravolevé orientaci, koordinovat pohyby ruky-oka, znají barvy a správně je využívají.

I když bylo pracováno s více dětmi najednou, bylo využíváno individuálních temp čtení pro jednotlivé děti. Častěji se opakovalo a děti, které již dané měly namalované, si mohly kontrolovat. Zároveň se jim četlo dopředu, aby neměly čas na právě nechtěné detaily. Proto činnost trvala vždy jinak dlouhou dobu, v průměru 10-15 minut.

Po zaschnutí obrázků byly zařazeny do ranního kruhu, kde se dětem nejdříve předčítala kniha *O Smolíčkovi*, která je pro děti zajímavá obsahem piktogramů, určených pro děti s poruchou autistického spektra, takže se mohly setkat s jinou formou textu. Při čtení bylo využito vhodných čtenářských strategií a následně všem dětem byly jejich výtvary představeny a porovnána originální ilustrace s ilustracemi vytvořenými dětmi.

DIKTÁT na knihu: Pohádka O Smolíčkovi

1.

Uprostřed papíru nakresli dům.

Dům má hnědou střechu,

dvě hnědá okna a zelené dveře.

Na levé straně střechy, je černý komín.

Z komína jde kouř.

2.

Vlevo od domu, stojí jelen.

Jelen má velké zlaté parohy.

Před domem stojí Smolíček.

Smolíček má hnědé vlasy.

3.

U domu je strom a roste tam tráva.

Obrázek č. 13 – Originální ilustrace



Obrázek č. 14 – Ilustrace dětí



(Ilustrace ostatních dětí viz příloha č. XI.)

Obrázky č. 15, 16 – Ilustrace některých z pozorovaných dětí



Na obrázcích výše můžeme vidět vybrané vytvořené ilustrace dětí z vybrané skupiny – Barunky a Ondry. Obě děti zde zobrazily vše, co bylo řečeno v diktátu, volily u toho i správné barvy.

12 Posttest a jeho výsledky

Data k metodě posttestu byla získávána, jak zmiňuji již v 7. kapitole (Metody sběru dat), metodou pozorování dětí, zda se u nich po realizovaných lekcích projevuje vyšší zájem o knihy v rámci volné hry a hromadným rozhovorem se všemi dětmi, zda se jim práce s knihou líbila

a zda je bavila. K získání dat ohledně porozumění textu bylo využito pozorování a následné analýzy odpovědí dětí na příslušné otázky k textu.

Po realizaci všech připravených lekcí, zaměřených na ověření stanovených cílů této práce, bylo zjištěno, že děti mají větší zájem o knihy, což mi potvrdit zájem dětí o další práci s knihou a prohlížení některých z knih, se kterými jsme pracovali. Dětem jsem se snažila být příkladem správného zacházení s knihou a vedli jsme společnou diskusi na téma správného zacházení s knihou, jak je kniha cenným předmětem, co všechno se s ní může dělat, a co vše z ní můžeme vyčíst. Zjistily, že se kniha nemusí pouze číst, nebo prohlížet, ale může se využívat jen její část, a to u různých typů činností. Ilustrace jsme využily ke skládání a následnému lepení, jako podklad k malbě, k předmatematickým činnostem a k časové posloupnosti. Děti velmi bavila ihned první aktivita – knižní domino. Tuto aktivitu chtěly opakovat několik dní dokola. Musím říct, že se všechny děti vždy na činnost soustředily a zajímalo je, co se bude dít. Při využití čtenářských strategií, se zapojovaly a nebály se říct, co si myslí. Vždy zvládly odpovědět na otázky, jak během čtení, tak i na jeho závěru, v rámci reflexe. Myslím, že je knihy, se kterými jsme pracovaly zaujaly. Vždy jsem jim musela nechat prostor pro prohlédnutí knih, nebo alespoň jejich obálky, protože je lákalo, jaké jsou a co naleznou uvnitř. Z výsledků jednotlivých činností musím říct, že se u všech dětí zvedl zájem o knihu, u někoho sice více než u ostatních, ale i malý posun se počítá. V rámci porozumění textu jsem zaznamenala také posuny. Některé děti s tím neměly problémy, ani na začátku, což jsem brzy zjistila, například jako Kateřina. Ale také Dominika a Ondra se díky ilustraci v textu lépe vyznaly a dokázaly pak zodpovídat doplňující otázky.

13 Výsledky akčního výzkumu

Zde bych se ráda opět zaměřila na stanovené cíle a k nim směřované výzkumné otázky své práce, na jejich naplnění a zodpovězení. Mým hlavním cílem bylo sledovat pokrok vztahu ke čtenářství, jeho motivaci a porozumění textu prostřednictvím čtení, práce s knihou, čtenářskými strategiemi a ilustrací u vybraných dětí předškolního věku. Musím říct, že vybrané děti byly velmi komunikativní, hezky se mi s nimi pracovalo a neměla jsem s nimi žádný problém. Možná právě to napomohlo k tomu, že mám z výsledků mého akčního výzkumu takovou radost. Myslím, že jsem na každém z vybraných dětí určitě zanechala

nějakou stopu, u některých spíše větší i naopak. Myslím, že před mým působením v mateřské škole, děti natolik práci s knihou neznaly, zejména jako práci či téma na 14 dní. Každý den se setkaly s knihou, ale v úplně jiné formě. Někdy šlo “jen“ o čtení a následné kladení otázek, jindy jsme si s knihami spíše hráli, nebo naopak jsme využívali jen jejich části, jako například pouze text či pouze ilustraci. Děti se seznámily s různou formou práce s knihou, a nejen pouhým čtením.

Mým prvním výzkumným cílem bylo zjistit, jaké typy knih či ilustrací si děti vybírají a proč, k němuž se pojily výzkumné otázky zaměřené na to, jak má ilustrace vypadat, aby děti zaujala a motivovala k četbě a co ovlivňuje výběr knih u dětí vybrané skupiny. Zde musím říci, že si děti především vybíraly knihy tematicky zaměřené na zvířata, rodinu a často také volily Disney pohádky, které měly ve školce k dispozici. Dále děti jednoznačně volily knihy s výraznými ilustracemi, které byly něčím neobvyklé, zajímavé, originální. Velkou roli zde také sehrála barevnost ilustrací. Zde jsem zjistila, že ilustrace zde obrovskou moc, co se týče motivace. Pokud je ilustrace pro děti zajímavá, zaujme ihned bez vynaložení velkého úsilí. Všechny děti z vybrané skupiny vyhledávaly knihy větších rozměrů nežli malých, a především se zajímavě zpracovanou obálkou knihy. Z rozhovoru s dětmi vyplynulo, že co se týče volby knih, často dědí knihy po svých starších sourozencích či rodinných blízcích nebo jim knihy opatřují rodiče, spíše dle svého vlastního vkusu. Jen Kateřina sdělila, že si knihy vybírá sama. Barbora a chlapci uvedli, že často chtějí knihy, které vidí u kamarádů či ve školce.

Druhý výzkumný cíl měl za úkol ověřit, jaké metody či formy práce s ilustrací nejvíce napomáhají dětem k porozumění daného textu, k němuž se opět pojí výzkumné otázky zaměřené na to, jaké metody/formy práce dětem nejvíce napomáhají k porozumění textu, které jsou u dětí vybrané skupiny nejoblíbenější a jaké čtenářské strategie využívá paní učitelka. Jednotlivým vybraným dětem, s kterými jsem realizovala akční výzkum, vyhovuje logicky jiná metoda nebo forma práce s knihou, aby co nejlépe porozuměly textu. U všech z pozorovaných dětí, však převažovalo pro porozumění textu jako nejpřínosnější využití vizualizace a dalších čtenářských strategií, a to jak strategie shrnování, uvažování a kladení otázek. To ovšem není divu, jelikož tyto strategie pro porozumění textu s nimi využívá i paní učitelka. Děti si zde vyvozují informace, navazují na ně, hledají nové souvislosti, dotazují

se a nalézají odpovědi. Co se týče využití ilustrace a vizualizace, napomáhají dětem k získání většího množství informací, nebo k bližšímu přiblížení děje. Dítě si snáze něco představí, když se může opřít o obrazový podklad. Děti se po realizaci mých lekcí více zaměřovaly na detaily ilustrací a všímaly si drobnostmi. Toto se zejména uplatnilo ve spojitosti se strategií předvídání, kdy jsme s dětmi hádali, o čem by daná kniha mohla být, nebo u aktivity Skládání rozstříhaného obrázku, s cílem vystižení hlavní myšlenky. Mezi další aktivity spojené s ilustracemi, sloužící k pozornějšímu sledování ilustrace a tím vedoucí k lepšímu porozumění textu například patří skládání obrázků/ilustrací jako puzzle, můžeme tvořit vlastní ilustraci, zkoušet zaměňovat ilustrace známých pohádek a následně je hledat, nebo na nich hledat detaily, na které se běžně nezaměřujeme. Velmi zde napomáhá zraková percepce a diferenciacce.

U Dominiky a Davida se podílely jak čtenářské strategie, ale také jim hodně pomáhala vizualizace ilustrace. Povídání a prohlížení ilustrací pro ně bylo přínosné, aby lépe textu porozuměly a získaly i další potřebné informace. Dominice také napomáhala další práce s textem. Ze svého vlastního usouzení a z pozorování dětí při jednotlivých činnostech vyplývá, že je pro ně nejoblíbenější využití čtenářských strategií, z hlediska porozumění textu, jelikož se děti dotazujeme, mohou hádat, předvídat. Z hlediska motivace je u nich myslím nejoblíbenější jakákoliv práce ve skupině, jelikož mohou tvořit skupinu s kým chtějí, tedy se svými bližšími kamarády. Žádnému dítěti však ani nevadila hromadná práce se všemi dětmi, ale při individuální práci se lépe soustředily a měly více prostoru se vyjádřit.

Třetí výzkumný cíl měl za úkol zjistit, co dalšího může ovlivnit motivaci ke čtenářství a porozumění textu u dětí vybrané skupiny. K třetímu výzkumnému cíli náleží otázky zaměřené na faktory čtenářství, ovlivňující děti vybrané skupiny, zda může mít vliv na porozumění textu i aktuální atmosféra třídy (den, náhlá situace apod.) a otázky zaměřené na pedagoga třídy, tedy jaké knihy do třídy vybírá, jaké na ně klade nároky a jak se stará o čtenářský koutek. Mezi faktory ovlivňující čtenářství jednoznačně patří dispozice jedince, zejména se zaměřím na vnitřní zájem o knihy daného dítěte a vztah ke knihám pocházející z rodiny dítěte. Víme, že Kateřina má velmi dobrý vztah ke knihám a již v rodině se buduje kladný vztah ke čtení. Také to ji bylo velmi nápomocno při práci s knihami, realizovaných v mém výzkumu. Dominika neměla ve srovnání s Kateřinou tak rozvinutý vztah ke knihám,

ale knihy měla ráda, znala spoustu pohádek a při poslechu dokázala udržet pozornost. I ona měla z rodiny dobře vybudovaný vztah ke knihám. Barbora měla podobný vztah ke knihám jako Kateřina. Velmi ji napomohl ve vymýšlení různých nápadů a měla díky tomu velmi originální řešení úkolů. Co se týče chlapců, tak Davidovi doma knihy tolik nepředčítají a nekladou na ně takový důraz, setkává se spíše s filmovou podobou pohádek, což je také jeden z faktorů ovlivňující čtenářství, ale i tak ho práce s knihou zaujala, dokázal pozorně vnímat text, odpovídat na otázky a plnit úkoly. Tomáš měl řekla bych docela kladný vztah ke knihám, měl zájem o jejich prohlížení a rád se zapojoval do všech aktivit, s nimi spojených. Zná také spíše novější pohádky, ale nejen zfilmované a doma mu před spaním pravidelně předčítají. Poslední dítě, Ondra sice znal spoustu pohádek, jak klasických, tak i novějších, ale ke knihám velký vztah neměl, proto ho některé aktivity tolik nezaujaly, jako ostatní děti a jeho pozornost se ztrácela rychleji než u ostatních dětí. Jako další faktor zde však musím také zmínit osobnost paní učitelky, která se snaží sama být pro děti vzorem a vytvářet u nich kladný vztah ke knihám a také stav knihovny, či čtenářského koutku třídy mateřské školy. Jak jsem zde již zmínila, u všech dětí je také velmi ovlivňujícím faktorem dnešní moderní doby vliv internetu a televize. Proto děti znaly také spoustu nových zfilmovaných pohádek, často tvořených v zahraničí.

Pokud se zaměříme i na faktory ovlivňující porozumění textu v dané knize, tak zde také nesmíme zapomenout na tempo čtení, výslovnost paní učitelky a práci s hlasem. Je proto zapotřebí, si na to dávat pozor. Velmi může záležet i na výběru knihy. Měla by vždy odpovídat věku dětí a jejich úrovni tak, aby textu rozuměly. Je však vhodné, když kniha obsahuje i nová slova, kdy se dětem rozšiřuje slovní zásoba, nebo může mít i složitější text, ale poté se musí upravit práce s knihou tak, aby činnost pro děti nebyla příliš dlouhá a náročná. Vždy se řídíme tím, jaké děti ve třídě máme a co zvládnou.

Samozřejmě záleží také na atmosféře ve třídě, aktuální náladě, dni v týdnu, hodině, kdy je činnost realizována a na jak dlouhou dobu bude vyžadováno udržení pozornosti. Zejména u dětí, kde jsem výzkum realizovala, záleželo na dni. Od pondělí do čtvrtka se děti dokázaly soustředit, pokud ve třídě nedocházelo k přesunu některých z dětí, kvůli kroužkům. Pátek byl již horší, z hlediska udržení pozornosti dětí, jelikož týden byl pro děti již dlouhý a náročný. Také velmi záleželo na čase. Děti jak o ranních hrách, tak i o řízenou činnost byly

soustředěné. Měly vždy dostatek času na spontánní hru. Pokud však činnost trvala déle, jakožto k tomu několikrát došlo, u dětí se pozornost logicky vytrácela. Je tedy vhodné činnosti proložit jinou aktivitou, aby se jejich pozornost opět obnovila. V některé dny zde byly i děti, které se necítily zcela dobře a mohly sedět stranou a jen nás pozorovat. I to mělo však vliv na ostatní děti. Měly zájem pečovat o nemocné dítě a tolik se nedokázaly soustředit.

Z rozhovoru s učitelkou třídy jsem zjistila, že klade na knihy poměrně vysoké nároky, což je dobře. Chce, aby knihy ve třídě byly dostupné všem dětem a to kdykoliv. Aby jejich knihovna obsahovala knihy na různá témata, byla přeložena z různých jazyků, aby dětem přibližovala cizí kultury, odpovídala věkově všem dětem dané třídy a aby byly obsaženy knihy jak klasických pohádek, ale i novější tituly. Co se týče čtenářského koutku, sama přiznala, že by byla radši za jeho častější obměňování, aby byly pro děti knihy stále atraktivní a aby výběr knížek vycházel z vnitřní potřeby dítěte. O čtenářský koutek se starají většinou společně a asistentkou a knihy se snaží obměňovat dle témat a aktuálních zájmů dětí. Učitelka má ve své mateřské škole však velikou výhodu, a to že mají společnou knihovnu, ze které si mohou půjčovat knihy různých témat a autorů a ty dětem nabízet a podporovat tak u nich zájem o knihy.

Čtvrtým výzkumným cílem a k němu stanovenou výzkumnou otázkou jsem chtěla zjistit, zda se nabízejí i jiné možnosti práce s knihou, aby u dětí byl podpořen zájem o knihy, prožitek z knih a porozumění čtenému textu. Sama jsem své promyšlené aktivity zkusila propojit jak s výtvarnou činností, s aktivitami zaměřenými na smysl hmat, na předmatematické představy – třídění knihy dle kritérií, s aktivitou zaměřenou na grafomotoriku, na práci ve skupině i s celou třídou a dále. Děti díky tomu zjistily, že se ilustrace může využít i mimo knihu, může se rozstříhat a skládat, lepit, tvořit nová, hledat na ní detaily apod. Děti si vyzkoušely pracovat ve skupině, rozdělit se do skupin a respektovat názor druhého, což je do jejich budoucího života velmi přínosná zkušenost. Zkusily si, jak si knihy mohou prohlížet nevidomí lidé a jak je to obtížné. Procvičovaly grafomotoriku na jednotažce, mohly si vyzdobit vlastní záložku do knihy anebo také tvořit pohádkové hádanky pomocí obrázků.

13.1 Výsledky a přepis rozhovoru s pedagogem ve vybrané třídě MŠ

Tazatel: Veronika Mihulová (autorka práce)

Věk respondenta (pedagoga vybrané třídy): 22 let

T: Využíváš v rámci předškolního vzdělávání dětskou literaturu? (Pokud ano, jakou a jak s ní pracuješ? / Jak ji využíváš?)

R: „*Někdy/občas ji využívám. Například knihy od Ester Staré nebo Petra Horáčka. Většinou v rámci ranního kruhu.*“

T: Setkala jsi se už někdy před tím se čtenářskými strategiemi? Víš, co znamenají?

R: „*Ano, se čtenářskými strategiemi jsem se setkala až při studiu na vysoké škole.*“

T: Jaké čtenářské strategie a práci s knihou vedoucí ke zlepšení schopnosti porozumění textu, využíváš v práci? / Nebo u jaké myslíš, že patří mezi nejefektivnější?

R: „*Já využívám nejčastěji strategii vizualizace, usuzování, předvídání a kladení otázek. Dle mého názoru patří mezi nejefektivnější strategie usuzování, protože dítě má možnost dát prostor své fantazii a zároveň rozvíjet komunikační schopnosti.*“

T: Pracuješ při své práci s ilustracemi? V jakékoliv formě a při jakékoliv činnosti. (Pokud ano, prosím urči, kdy a jak je používáš a podle čeho je vybíráš.)

R: „*Ano, někdy. Využívám je při fázi Evokace se strategií předvídání.*“

T: Staráš se sama ve své třídě o čtenářský koutek? (Knihy vybíráš ty nebo ředitelka školy/někdo jiný?)

R: „*Starám se o něj s kolegyněmi, se kterými se radím o jeho podobě.*“

T: Jak bys chtěla, aby vypadal? Jsi spokojená s jeho podobou?

R: „*Mohlo by zde být možné zlepšení, a to častěji obměňovat knihy, aby byly pro děti knihy stále atraktivní a aby výběr knížek vycházel z vnitřní potřeby dítěte.*“

T: Jaké dětské knihy ve školce preferuješ a proč? (novější pohádky/ starší české pohádky, pohádky z jiných zemí/ originální témata?)

R: „Mám ráda, když jsou ve školce knihy různě namíchané. Starší děti, aby v současné době znaly i klasické pohádky. Děti z jiných zemí, aby měly možnost poznat i jiné kultury a národy. Originální témata jsou skvělé pro diskusi s dětmi.“

Z rozhovoru s paní učitelkou vyplývá a potvrzuje se mé mínění, že paní učitelka, která prošla stejným vzděláním jako já, má ponětí o správném využití literatury v mateřské škole, a to nejen v rámci poledního klidu. Má ponětí o vhodných čtenářských strategiích a umí je vhodně využívat, a to i při různých činnostech. Neopomíná ani práci s ilustrací, tedy výtvarnou složkou literárního díla. Dále z rozhovoru vyplývá, že správa čtenářského koutku není úplně jednoduchá. Je zde důležitá spolupráce učitelek, které mají vycházet ze zájmu dětí a jejich vývojové fáze a také je důležité najít vůbec dostatečný čas na jeho obměnu. Dotazovaná paní učitelka však potvrzuje, že je čtenářský koutek pro děti velmi důležitý a vede je k jejich poznání a rozvoji. Co se týče volby knih, myslím, že paní učitelka vhodně uvádí, že by knihy měly být namíchané, tedy od různých autorů, s různými tématy i odlišnými podobami ilustrace či textu. Měly by obsahovat jak klasické pohádky, ale i novější, či pohádky jiných kultur, aby děti rozšířily své obzory.

14 Závěr

V závěru své bakalářské práce bych se ráda pozastavila nad tím, co si z ní odnáším. Především si odnáším to, že práce s knihou a její ilustrací má zaručený vliv na rozvoj schopností a dovedností předcházející čtení a psaní, což je v předškolním věku jak pro děti, tak pro mě jako budoucí učitelku, důležité. Nejen že se rozvíjí slovní zásoba, děti se učí argumentovat, tvořit celé věty, nebojí se říct svůj názor ve skupině, rozvíjí sluchové vnímání a trénují svou pozornost. Učí se také spolupráci a práci s celou třídou, kde se učí respektu k druhým, k tomu, že každý si může myslet, co chce a mít názor, jaký chce. Myslím, že největší úspěch mého vlastního působení nese v mateřské škole podpora motivace a snaha u dětí vytvořit kladný vztah ke knihám. Děti každé ráno měly zájem si nové knihy prohlížet, pracovat s nimi a inspirovat se jimi. Každý den je zajímalo, co se bude dít a zda si opět budou moci vyzkoušet aktivity z předchozích dní. Děti z vybrané skupiny většinou již kladný vztah ke knihám měly, ale myslím že se u nich ještě více prohloubil, a i u některých z dalších dětí této třídy, se kterými jsem lekce realizovala, došlo k prohloubení tohoto vztahu. Velmi se mi také líbilo i to, že to nebyla jen obyčejná práce s knihou, ale obsahovala i puzzle, hru domino, třídění či malbu vlastní ilustrace, u čehož se děti také zlepšují ve svých schopnostech a dovednostech, tedy rozvíjí se komplexně jejich osobnost. Vyzkoušely si, že není vždy jen jedna správná odpověď a jedno jediné řešení. Dále se také děti setkávají s textem v psané podobě a učí se rozeznávat písmena, což je pro ně také důležité z hlediska úspěchu v následující vzdělávací dráze. Mimo jiné děti získávají vlastní zkušenosti v řešení problémů, učí se nalézat řešení a jiné možnosti, rozvíjí tedy širokou škálu klíčových kompetencí.

Dále bych se v závěru své bakalářské práce vrátila k cíli své práce. Hlavním cílem bylo sledovat pokrok vztahu ke čtenářství, motivace ke čtenářství a porozumění textu prostřednictvím čtení, práce s knihou, využívání čtenářských strategií a ilustrací u vybraných dětí předškolního věku. K naplnění cíle došlo v rámci upravených a realizovaných 7 lekcí, zaměřených na téma a cíl práce.

Teoretická část mé bakalářské práce byla sepsána na základě odborné literatury, zaměřené na téma práce. Je rozdělena do 4 kapitol (včetně shrnutí celé teoretické části) a jejich podkapitol. Z první kapitoly teoretické části práce víme, že dítě před vstupem na základní

školu prochází mnoha změnami, co se týče jeho vývoje. V první kapitole jsem se zaměřila na charakteristiku dítěte předškolního věku (5-7 let). Je zde sepsán jak tělesný vývoj, kde bych vyzdvihla již dobře rozvinutou jemnou motoriku, potřebnou pro správný úchop tužky. Co se týče psychického vývoje, již víme, že u předškoláka narůstá kapacita paměti, množství a délka uchovaných poznatků. Rozvíjí se také schopnost řešit problémy. Dítě již déle udrží pozornost. Významný je také jeho rozvoj v oblasti řeči. Děti jsou již samostatnější, snáze navazují kontakty a tvoří první přátelství.

V další kapitole se setkáváme s knihou jako výchovným prostředkem, s typologií knih, se čtenářskou pregramotností a možnými faktory ovlivňující čtenářství, na které jsem se zaměřila v rámci výzkumné otázky 3.1. Důraz je zde kladen i na motivaci ke čtenářství a stav či podobu čtenářského koutku, jehož úkolem je také motivovat děti ke knihám a vytvoření vhodných podmínek pro hodnotně strávený čas s knihou.

Třetí kapitola je zaměřena na porozumění textu, za využití vhodných čtenářských strategií, které stejně jako ilustrace mohou napomáhat k porozumění textu. Je zde i historický pohled na ilustraci, roli ilustrátora či zaměření na typy a funkce ilustrací. Dále jsou zde také informace ohledně souladu textové a obrazové složky a významná literární ocenění zaměřena na výtvarnou složku děl a na tituly určené pro děti předškolního věku.

Do své praxe si ze zpracování této bakalářské práce odnáším především to, že je práce s knihou velmi často v mateřské škole opomíjena, přestože je pro děti a rozvoj jejich dovedností předcházejících čtení a psaní podstatná a velmi přínosná. Zjistila jsem, že práce s knihou nemusí být jen čtení a prohlížení ilustrací. Mohla jsem si vyzkoušet čtenářské strategie podporující porozumění textu a vyzkoušela jsem si i práci s pouhou ilustrací knihy.

Tato bakalářská práce by mohla být přínosná a inspirativní zejména jak pro současné, ale i budoucí učitelky mateřských škol. Mohou se zde inspirovat prací s knihou a třeba si ji i vyzkoušet v rámci týdenního tématu. Může však inspirovat i rodiče, kteří zde mohou vidět, jaký může mít vliv čtení a pozitivní vztah ke čtenářství na jejich děti.

V návaznosti na svůj akční výzkum, kde jsem se snažila především podporovat motivaci ke čtenářství a za využití vhodných prostředků podpořit porozumění textu, se mi osvědčilo to, že děti můžeme zaujmout především ilustrací z knihy a prací s hlasem, při jejím čtení, tzv.

interaktivním čtením. Také jsem zjistila, že děti velmi zaujala a motivovala hra knižní domino, jelikož původní hru domino dobře znají. Myslím, že to byla pro ně i netypická aktivita, a proto je právě tak zaujala. Osvědčilo se mi také využití čtenářských strategií a ilustrací, aby se dětem napomohlo k hlubšímu porozumění textu. Naopak se mi neosvědčilo pracovat s knihou dlouho. Pokud děti musely udržet delší dobu pozornost, vytrácela se. Do své budoucí praxe si tedy také odnáším to, že číst s dětmi, i když krátkou knihu celou, je náročné. Bylo by to ale podle mě možné, kdyby byl dostatek prostoru pro zařazení například pohybové hry či prostoru si vyzkoušet nějaký pohyb/činnost, vyplývající z textu. Pak by to podle mě bylo pro děti snadnější a příjemnější. Dále bychom mohli ještě k dalším aktivitám zařadit návštěvu knihovny, kde by se děti více dozvěděly o tom, jak tyto instituce fungují. Mohly by si zde vypůjčit knihu, která je zaujme a mít vytvořenou průkazku do knihovny, vědět, že se musí do určitého termínu vrátit a podobně. Mohli bychom se také podívat do muzea dětských knih a zjistit, jak knihy vznikají. Můžeme k tomu využít vhodný program muzea, odpovídající věkové skupině dětí.

Následně je zde shrnuto dosažení hlavního cíle práce – *sledovat pokrok vztahu ke čtenářství, jeho motivaci a porozumění textu prostřednictvím čtení, práce s knihou, čtenářskými strategiemi a ilustrací u vybraných dětí předškolního věku* a stručně shrnuty výzkumné otázky a jejich odpovědi vyplývající z akčního výzkumu.

K prvnímu výzkumnému cíli, zaměřeného na volbu knih dětí vybrané skupiny, byly stanoveny otázky, a to, jak má vypadat ilustrace, aby děti zaujala a motivovala k četbě a co ovlivňuje výběr knih u dětí vybrané skupiny. Z pozorování dětí bylo zjištěno, že si děti především vybíraly knihy, kde hlavní roli mají zvířata, rodina a také často volily Disney pohádky. Dále volily knihy s výraznými ilustracemi, které je zaujaly. Z pozorování dětí při realizovaných lekcích, bylo vidět, že ilustrace zde má obrovskou moc, co se týče motivace. Pokud je ilustrace pro děti zajímavá, zaujme je ihned bez vynaložení velkého úsilí. Z rozhovoru s dětmi také vyplynulo, že co se týče volby knih, často dědí knihy po svých starších sourozencích či od blízkých rodinných známých nebo jim knihy opatřují rodiče, často však dle jejich vlastního vkusu. Jen Kateřina sdělila, že si knihy vybírá sama. Barbora a chlapci uvedli, že často chtějí knihy, které vidí u kamarádů doma nebo s nimi pracují ve školce.

Druhým výzkumným cílem jsem chtěla ověřit, jaké metody nebo formy práce s ilustrací nejvíce napomáhají dětem k porozumění textu. K tomuto cíli se opět pojí i výzkumné otázky zaměřené na to, jaké metody/formy práce dětem nejvíce napomáhají k porozumění textu, které jsou u dětí vybrané skupiny nejoblíbenější a jaké čtenářské strategie jsou využívány učitelkou v dané třídě, kde se akční výzkum realizoval. Je jasné, že vždy bude vyhovovat každému dítěti něco jiného, ale bylo zjištěno, že u všech z pozorovaných dětí převažovalo pro porozumění textu jako nejpřínosnější využití čtenářských strategií. Především strategie shrnování, uvažování a kladení otázek, což je zcela logické, jelikož stejné strategie také využívá i učitelka dětí při své práci s knihou. Také jim však napomáhala i vizualizace ilustrací, díky které si dokázaly lépe představit místo, postavu apod. Povídání a prohlížení ilustrací pro ně bylo přínosné, aby lépe textu porozuměly a získaly i další potřebné informace. Dominice také napomáhala další práci s textem. Dětem nedělala problém, jak hromadná práce se všemi dětmi, ani individuální práce, u které se lépe soustředily a měly více prostoru se vyjádřit. Z pozorování dětí při jednotlivých činnostech si myslím, že je pro ně nejoblíbenější práce, z hlediska hlubšího porozumění textu, se čtenářskými strategiemi. Z hlediska motivace k práci, a tím i ke knihám, je u dětí velmi oblíbená práce ve skupině, jelikož mohou tvořit skupinu s kým chtějí, tedy se svými preferovanými kamarády.

Třetí výzkumný cíl měl za úkol zjistit, co dalšího může ovlivnit motivaci ke čtenářství a porozumění textu u dětí vybrané skupiny. K třetímu výzkumnému cíli náleží výzkumné otázky zaměřené jak na faktory čtenářství, ovlivňující děti vybrané skupiny, zda může mít vliv na porozumění textu i aktuální atmosféra třídy (den, náhlá situace apod.) a otázky zaměřené na pedagoga třídy, tedy jaké knihy do třídy vybírá, jaké na ně klade nároky a jak se stará o čtenářský koutek. Mezi faktory, nejvíce ovlivňující čtenářství, jednoznačně patří dispozice jedince, zejména se zaměřím na vnitřní zájem o knihy daného dítěte a vztah ke knihám pocházející z rodiny dítěte. Víme, že Kateřina má velmi dobrý vztah ke knihám a již v rodině se buduje kladný vztah ke čtení. Dominika neměla ve srovnání s Kateřinou tak rozvinutý vztah ke knihám, ale knihy měla také ráda, i ona měla z rodiny dobře vybudovaný vztah ke knihám. Barbora měla podobný vztah ke knihám jako Kateřina. Co se týče chlapců, tak Davidovi doma knihy tolik nepředčítají a nekladou na ně takový důraz, což zejména ovlivňují i další faktory, kterými jsou internet a televize. Tomáš měl docela kladný vztah ke knihám, měl zájem o jejich prohlížení a rád se zapojoval do všech aktivit, s nimi spojených.

Zná také spoustu pohádek a doma mu před spaním pravidelně předčítají. Ondra sice znal spoustu pohádek, jak klasických, tak i novějších, ale ke knihám velký vztah neměl, proto ho některé aktivity tolik nebavily a jeho pozornost se ztrácela rychleji než u ostatních dětí. Jako další faktor zde však musím také zmínit osobnost paní učitelky, která se snaží sama být pro děti vzorem a vytvářet u nich kladný vztah ke knihám. Pokud se zaměříme i na faktory ovlivňující porozumění textu v dané knize, tak zde také nesmíme zapomenout na tempo čtení, výslovnost paní učitelky a práci s hlasem. Samozřejmě záleží také na atmosféře ve třídě, aktuální náladě, dni v týdnu či zda došlo k nějaké nečekané situaci, která měla na děti vliv anebo také na délce činnosti. Paní učitelka na knihy klade poměrně vysoké nároky, což je dobře. Chce, aby knihy ve třídě byly dostupné všem dětem a to kdykoliv. Chce, aby jejich knihovna obsahovala knihy na různá témata, byla přeložena z různých zemí a kultur, aby odpovídala věkově všem dětem dané třídy a aby byly obsaženy knihy jak klasických pohádek, ale i novější tituly s neobvyklými tématy. Co se týče čtenářského koutku, sama přiznala, že by byla radši za jeho častější obměňování, aby byly pro děti knihy stále atraktivní a aby výběr knížek vycházel z vnitřní potřeby dítěte. O čtenářský koutek se starají většinou společně a knihy se snaží obměňovat dle témat a aktuálních zájmů dětí.

Ve čtvrtém výzkumném cíli jsem chtěla zjistit, zda lze práci s knihou propojit i do jiných oblastí vzdělávání a zda se díky tomu může u dětí podporovat vztah ke knihám a porozumění textu. Sama jsem své připravené aktivity zkusila propojit jak s výtvarnou činností, s aktivitami zaměřenými na smysl hmat, na předmatematické představy – třídění knih dle kritérií, s aktivitou zaměřenou na grafomotoriku, kde procvičovaly jemnou motoriku na jednotažce, mohly si vyzdobit vlastní záložku do knihy anebo také tvořit pohádkové hádanky pomocí obrázků a vyzkoušely si práci ve skupině i s celou třídou. Děti díky tomu zjistily, že se ilustrace může využít i mimo knihu, může se rozstříhat a skládat, lepit, tvořit nová, hledat na ní detaily apod. Děti si vyzkoušely pracovat ve skupině, rozdělit se samy do skupin a respektovat názor druhého, což je do jejich budoucího života velmi podstatné. Zkusily si, jak si knihy mohou prohlížet nevidomí lidé a jak je to obtížné.

Celkově si myslím, že pro mě byla bakalářská práce velmi přínosná. Ze své vlastní zkušenosti vím, že se v mnoha mateřských školách knihy kromě čtení při odpočinku nebo čtení krátkých textů k daným probíraným tématům nevyužívají, a možná je to proto, že ani

nevědí jak. Proto jsem velmi ráda, že jsem se k tomuto tématu dostala blíž a mohla jsem ho více prostudovat a ozkoušet v praxi.

15 Diskuse

V rámci mého akčního výzkumu docházelo k menším omezením. Vždy v jeden konkrétní den v týdnu třída mateřské školy, kde jsem svůj akční výzkum realizovala, docházela na bruslení, a tedy jsem s nimi nemohla žádnou aktivitu realizovat. Docházelo tak i k přerušení mého vlivu na děti, podnitit u nich lepší vztah ke knihám. Také zde v celé mateřské škole byla veliká nemocnost jak personálu, a postupně i dětí. Stalo se tedy i to, že děti, které jsem vybrala k pozorování, nebyly vždy v mateřské škole, když jsem s dětmi lekce realizovala.

Z mého akčního výzkumu, kde jsem díky metodám sběru dat (pretestu a posttest) získala potřebná data, jsem následně daná data vyhodnocovala. Ze získaných dat je patrné, že se u dětí, buď ve větší, ale i menší míře, zlepšil zájem o knihy. Také jsem zjistila, že rodinná čtenářská infrastruktura velmi ovlivňuje vztah dítěte ke knize a zájem o ně. Ukázalo se, že některé děti jsou ve větší míře než ostatní, ovlivněny novými pohádkami, které děti sledují převážně v televizi. Byly zde však i děti, které mají doma spoustu knih, dostávají je darem a znají spoustu jak nových, tak klasických pohádek.

Po získání potřebných dat pro vyhodnocení svého výzkumu také porovnáím výsledky s teoretickou částí své práce. Je zde zřejmé, že mezi faktory ovlivňující čtenářství určitě patří jak rodina, televize, internet (reklamy), ale i mateřská škola a učitelka mateřské školy. Velmi záleží na tom, jak se lidé okolo dětí staví ke knihám, jak s nimi zacházejí, zda je vůbec používají atd. Také se mi ověřilo, že čtenářská gramotnost je celoživotní vybavenost jedince, a je proto tedy důležité ji rozvíjet již v předškolním věku, kdy nám ještě napomáhá k rozvoji dovedností předcházejících čtení a psaní. A že je důležité vytvořit podnětné prostředí, které vede k motivaci dětí ke čtenářství a být pro děti správným vzorem.

Po srovnání mých výsledků akčního výzkumu a výsledků akčního výzkumu jiné práce, zaměřené na téma: *Jak motivovat děti ke čtenářství*, jsem zjistila, že děti již před naším působením měly kladný vztah ke knihám. Autorka jiné práce zde využila stejných metod jako já ve svém akčním výzkumu, ale u metody pretestu a posttestu využila i metodu dotazníku. Obě jsme ze svého akčního výzkumu, zaměřeného na aktivity s knihami,

zpozorovaly, že se u dětí objevil větší zájem o knihy a že se jejich vztah k nim zlepšil. Autorka práce, s jejíž prací porovnávám své výsledky, se však zaměřovala na práci s naučnou dětskou literaturu.

16 Seznam použitých informačních zdrojů

Primární literatura:

- BULA, Oksana. *Medvěd nechce jít spát*. Host, 2018. ISBN 978-80-7577-702-7.
- CROWTHER, Kitty. *Skříp, škráb, píp a žbluňk!*. 1. Praha: Baobab, 2012. ISBN 978-80-87060-66-7.
- ČECH, Pavel. *Dobrodružství pavouka Čendy*. 1. Petrkov, 2013. ISBN 978-80-87595-10-7.
- ČECH, Pavel. *O čertovi*. 1. Sursum, 2001. ISBN 80-7323-011-9.
- ČECH, Pavel. *Velké dobrodružství Pepíka Střechy*. 1. Petrkov. ISBN 978-80-87595-12-1.
- DAYWALT, Drew a Oliver JEFFERS. *Den, kdy voskovky řekly dost*. 1. Praha: Pikola, 2013. ISBN 978-80-7549-901-1.
- DONALDSON, Julia a Axel SCHEFFLER. *Všichni letí na koštěti*. 1. Praha: Svojtka&Co, 2015. ISBN 978-80-256-1632-1.
- HORÁČEK, Petr. *A pak se to stalo!*. 1. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0493-0.
- HORÁČEK, Petr. *Nejkrásnější místo na světě*. Portál, 2020. ISBN 978-80-262-1650-6.
- HORÁČEK, Petr. *Papuchalk Petr*. 1. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0361-2.
- HORÁČEK, Petr. *Slon*. Portál, 2021. ISBN 978-80-262-1804-3.
- KRÁL, Vladimír. *O veliké řepě*. 1. Praha: Portál, 2022. ISBN 978-80-262-1951-4.
- MACOUREK, Miloš a Adolf BORN. *Žofka*. Praha: Albatros, 2000. ISBN 80-00-00785-1.
- STARÁ, Ester a Martina MATLOVIČOVÁ. *A pak se to stalo!*. 1. Praha: Albatros, 2010. ISBN 978-80-00-02598-8.
- STARÁ, Ester a Milan STARÝ. *Každý bulí nad cibulí*. 1. Praha: Paseka, 2016. ISBN 978-80-7432-791-9.
- STARÁ, Ester a Milan STARÝ. *Ó,ó,ó, vajíčko*. 65. pole, 2022. ISBN 978-80-88268-68-0.
- STARÁ, Ester a Milan STARÝ. *Šedík a Bubi*. 1. Praha: Pikola, 2018. ISBN 978-80-7549-597-6.
- STARÁ, Ester a Milan STARÝ. *Žvanda a Melivo*. Pikola, 2018. ISBN 978-80-7617-020-9.

- STARÁ, Ester. *A pak se to stalo!*. Albatros, 2010. ISBN 978-80-00-02598-8.
- To nejlepší z večerníčků*. Praha: Albatros, 2005. ISBN 80-00-01774-1.
- TRNKA, Jiří. *Podzimní říkladla*. 1. Praha: Studio Trnka, 2009. ISBN 978-80-87209-43-1.
- TRNKA, Jiří. *Zahrada*. 1. Praha: Studio Trnka, 2008. ISBN 978-80-87209-15-8.
- TULLET, Hervé. *Barvy*. 1. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0905-8.
- TULLET, Hervé. *Knížka*. 1. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-838-8.
- VOSTRADOVSKÁ, Tereza. *Hravouka*. 1. Praha: Běžiliška, 2016. ISBN 978-80-906467-1-1.
- WALT DISNEY. *Dobrou noc*. 1. Praha: Egmont, 1992. ISBN 80-7134-397-8.
- WALT DISNEY. *Donald ... a letadla*. 1. Praha: Egmont, 1990. ISBN 80-7186-003-4.
- WALT DISNEY. *Macko Puf, Pinocchio, Snehulienka*. Bratislava: Tatran, 1990. ISBN 80-222-0228-2.
- WALT DISNEY. *Medvídek Pú: Není dopis, jako dopis*. Egmont. ISBN 80-7186-983-X.
- ZOBAČOVÁ, Hana. *Pohádka o Smolíčkovi*. 1. Praha: Pasparta, 2016. ISBN 978-80-7367-838-8.

Sekundární literatura:

- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. Brno: Edika – Albatros Media, 2015. ISBN 978-80-266-0658-1
- BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona A kol. *Podpora pregramotností v předškolním vzdělávání: Metodika k aktivitám – Vzdělávací modul Čtenářská pregramotnost*. 2019.
- BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona A kol. *Podpora pregramotností v předškolním vzdělávání: Metodika k aktivitám – Vzdělávací modul Čtenářská pregramotnost*. 2019.
- ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.
- DANEŠ, František. *Text a jeho ilustrace* [online]. SaS 56 1995 [cit. 2023-02-21].

- DOLEŽALOVÁ, Čtenářská gramotnost: Práce s textovými informacemi napříč kurikulem [online]. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014 [cit. 2023-02-07]. Dostupné z: https://inpdf.uhk.cz/wp-content/uploads/2014/03/ctenarska_gramotnost.pdf
- HAVLÍKOVÁ, Hana. Čtenářské strategie od prvních školních dní. *Metodický portál RVP.CZ* [online]. [cit. 2022-11-14].
- HOLEŠOVSKÝ, František. *Ilustrace pro děti: tradice, vztahy, objevy*. Vyd. 1. Praha: Albatros, 1977. ISBN 13-730-77.
- HOMOLOVÁ, Kateřina. *Čtenářská propedeutika*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2009. ISBN 978-80-7368-657-4.
- CHALOUPKA, Otakar. *Rozvoj dětského čtenářství*. Albatros, 1982.
- CHALOUPKA, Otakar. *Rodina a počátky dětského čtenářství*. 1. Praha: Victoria, 1995. ISBN 80-85865-40-8.
- KOONZT, Christie a Barbara GUBIN. *Služby veřejných knihoven*. Praha: Národní knihovna České republiky, 2012.
- KOŽELUHOVÁ, Eva a Radka WILDOVÁ. *Čtenářské strategie: V předškolním vzdělávání*. Vyd. 1. Univerzita Karlova, 2021. ISBN 978-80-7603-287-3.
- KOŽELUHOVÁ, Eva. Využití čtenářských strategií v předškolním vzdělávání z pohledu učitelek mateřských škol Use of Reading Strategies in Preschool Education from the Perspective of Kindergarten Teachers. *Čtenářská gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*, 4(2), 2020, s. 77-94.
- KOŽELUHOVÁ, Eva. *Čtenářské strategie: u předškolních dětí a nečtenářů*. Portál, 2022.
- KRAUS, Jiří a kol. *Nový akademický slovník cizích slov A-Ž*. 1. vyd. Praha: Academia, 2006, s. 338.
- KROPÁČKOVÁ, Jana, Radka WILDOVÁ a Anna KUCHARSKÁ. *Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním vzdělávání* [online]. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014, **24**(4), 488-509 [cit. 2022-10-04]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1896/1509>

LAUFKOVÁ, Veronika a Adéla GOLDMANNOVÁ. *Rozvoj čtenářské pregramotnosti v praxi mateřské školy [online]*. [Česko]: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2020. ISBN 978-80-7603-194-4.

LAUFKOVÁ, Veronika. *Čtenářský koutek v mateřské škole s doporučením na kvalitní tituly vydané po roce 1989*. Ilustrovala Adéla GOLDMANNOVÁ. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2020. ISBN 9788076031937.

Magnesia Litera [online]. [cit. 2022-09-26]. Dostupné z: <https://magnesia-litera.cz/>

MATĚJČEK, Zdeněk. Věk předškolní. In: *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: Grada Publishing, 2005, s. 138-175. ISBN 80-247-0870-1.

Nakladatelství Portál. Informatorium 3-8. *Význam čtení pro děti předškolního věku: Časopis pro mateřské školy a školní družiny* [online]. Praha: Portál, 2013 [cit. 2022-09-21]. Dostupné z: <https://nakladatelstvi.portal.cz/casopisy/informatorium-3-8/95926/vyznam-cteni-pro-deti-predskolniho-veku>

Nejkrásnější české knihy [online]. [cit. 2022-09-27]. Dostupné z: <https://www.czechlit.cz/cz/hlavni-oceneni/nejkrasnejsi-ceske-knihy/>

OPRAVILOVÁ, Eva. *Knih jako prostředek výchovy*. Praha: Univerzita Karlova, 1984. ISBN 60-61-84.

Organisation for Economic Co-operation and Development. PISA 2009 results: student performance in reading, mathematics and science (Stand: 2009). *OECD* [online]. 2010 [cit. 2022-11-14].

Památník národního písemnictví [online]. [cit. 2022-09-27]. Dostupné z: <https://pamatniknarodnihopisemnictvi.cz/>

PAPAYOVÁ, Vanda. *Jak motivovat děti ke čtenářství: akční výzkum v mateřské škole* [online]. Praha, 2022 [cit. 2023-04-14]. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/178834/120436225.pdf?sequence=1>. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra české literatury.

REISSNER, Martin. *Ilustrace: Pohledy na výtvarný doprovod české dětské knihy*. 1. Brno: Moravské zemské muzeum, 2015. ISBN 978-80-7028-439-1.

RIEGER, František Ladislav. Slovník naučný [online]. Praha: I.L Kober, 1865, s.20 [cit. 2022-09-15].

STEHLÍKOVÁ, Blanka. *Ilustrace: Soudobé české umění*. Vyd. 1. Praha: Odeon, 1984. ISBN 01-505-84.

ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina. Jak modelovat čtenářské strategie. In. *Kritické listy 36* [online]. 2009, (36) [cit. 2022-11-14].

TOKÁR, Michal. *Kontexty umeleckej ilustrácie*. CUPER (Prešov), 1996. ISBN 80-901139-9-0.

VÁGNEROVÁ, Marie a Lidka LISÁ. Předškolní období. In: *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. Vyd. 3. Praha: Karolinum, Univerzita Karlova, 2021, s. 171-263. ISBN 978-80-246-4961-0.

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

VÁŠOVÁ, Ludmila. *Úvod do bibliopedagogiky: (Úloha informačních institucí ve vzdělávání)* [online]. Praha, 2007 [cit. 2023-03-21]. Dostupné z: https://sites.ff.cuni.cz/uisk/wp-content/uploads/sites/62/2016/01/%C3%9Avod-do-bibliopedagogiky-%C3%9Aloha-informa%C4%8Dn%C3%ADch-instituc%C3%AD-ve-vzd%C4%9Bl%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD_V%C3%A1lov%C3%A1.pdf.
Ústav informačních studií a knihovnictví FF UK v Praze.

VOIT, Petr. Ilustrace. Encyklopedieknihy.cz: Encyklopedie knihy v českém středověku a raném novověku [online]. Knihovna AV ČR, 2022 [cit. 2022-09-18]. Dostupné z: <https://www.encyklopedieknihy.cz/index.php/Ilustrace>

WILDOVÁ, Radka, Eva KOŽELUHOVÁ, Jolana RONKOVÁ, Anna KUCHARSKÁ a Klára ŠPAČKOVÁ. *Didaktika počáteční čtenářské gramotnosti a pregramotnosti* [online]. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2021 [cit. 2023-02-08]. ISBN 978-80-7603-314-6. Dostupné z: <https://cuni.futurebooks.cz/book/didaktika-rozvoje-pocatecni-ctenarske-gramotnosti/?/obalka/>

Zlatá stuha [online]. 2014 [cit. 2022-09-26]. Dostupné z: <http://www.zlatastuha.cz/cs>

Seznam příloh

Příloha č. I. – Pozorovací arch

Dítě	Pozorování při volné hře a řízení činnosti (vztah ke knize a schopnost porozumět textu)	Odpovědi
	Jaký má vztah ke knihám?	
	Jaké knihy vyhledává?	
	Jak zvládá odpovídat na otázky? (Jak rozumí textu?)	

Dítě	Otázky do rozhovoru:	Odpovědi
	Vztah rodiny ke knihám	
	Máš doma knihy?	
	Jaké pohádky znáš?	
	Jakou pohádku máš nejradši?	
	Čtou ti rodiče/sourozenec/prarodiče knihy před spaním?	
	Dostáváš knihy jako dárek? (k narozeninám, k Vánocům apod.)	
	Chodíte do knihkupectví a vybíráš si knihy sám/a?	

Příloha č. II – obrázek – Moje oblíbená kniha



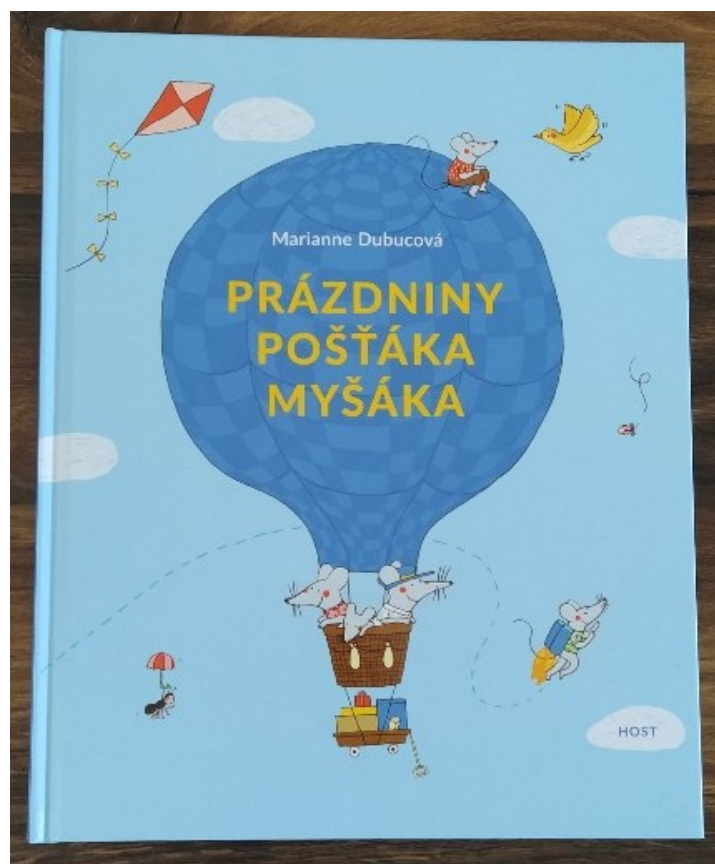
Příloha č. III – obrázek – Puzzle



Příloha č. IV – obrázky – Aktivita s Braillovým písmem



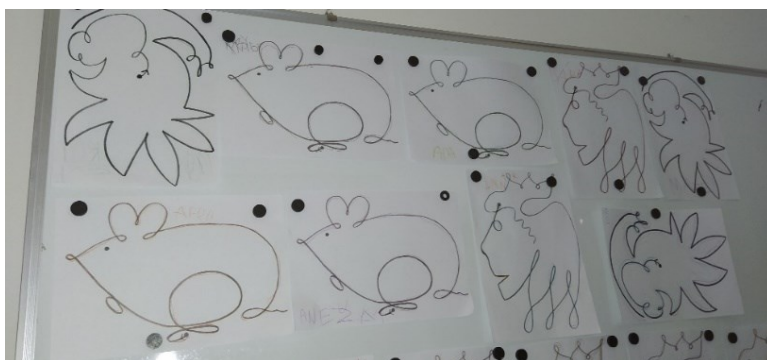
Příloha č. V – obrázek – Kniha Prázdniny Pošťáka Myšáka



Příloha č. VI – obrázek – Pohádkové hádanky



Příloha č. VII – obrázky– Jednotažka



Příloha č. VIII – obrázky – Skládání puzzlů



Příloha č. IX – obrázek – Lepení částí Puzzlů



Příloha č. X – obrázek – Složené Puzzle



Příloha č. XI – obrázek – Ilustrace dětí

