

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra české literatury

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Proměna literárních hrdinů u dětí v předškolním věku

Transformation of literary heroes from preschool children point of view

Bc. Michaela Pěkníková DiS.

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

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Proměna literárních hrdinů v knihách pro děti předškolního věku* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a odborné literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 19. 4. 2021

Michaela Pěčnicková

Velké díky patří v první řadě vedoucí práce PhDr. Veronice Laufkové, PhD. za cenné rady, doporučení a odborné vedení při zpracování diplomové práce. Dále chci tímto poděkovat všem respondentům a rodinám, kteří se účastnili na výzkumném šetření.

ABSTRAKT

Předložená diplomová práce s názvem *Proměna literárních hrdinů u dětí v předškolním věku*, se věnuje čtenářské situaci v rodinách a hlavně zkoumá proměny oblíbených literárních hrdinů předškolních dětí. Diplomová práce je rozdělena na dva hlavní úseky – teoretickou část a praktickou část. Teoretická část se zabývá dítětem předškolního věku, jeho vývojem v jednotlivých složkách (tělesným vývojem, sociálním a emocionálním vývojem, myšlením a vývojem řeči). Důležitou kapitolou teoretické části je čtenářská gramotnost a pregramotnost. Dále zde najdeme kapitoly věnující se faktorům ovlivňujícím čtení, práci s knihou v mateřské škole, čtenářskými koutky a dětskou knihovnou v rodině. Teoretickou část uzavírá kapitola Literární hrdina. Cílem praktické části bylo zjistit, jaký je nejoblíbenější literární hrdina u dnešních předškolních dětí, se kterými hrdiny se děti nejčastěji ztotožňují a jak se proměňovala obliba literárních hrdinů u generace jejich rodičů a prarodičů. Výzkumné šetření se skládá ze dvou částí – kvantitativního výzkumu v podobě dotazníkového šetření a kvalitativního výzkumu v podobě rozhovorů s rodinami. Následuje analýza anonymních dotazníků obsahujících otázky zabývající se čtením dnešním předškolním dítětem, oblíbeností knih pro děti a ztotožňováním se s hrdiny z dětských příběhů. Výsledky jsou zpracované v grafech s příslušným komentářem. Dále zde najdeme analyzovány rozhovory s pěti rodinami, ve kterých jsme zjišťovali jejich čtenářskou situaci, zázemí a oblibu literárních hrdinů u tří generací. Kvalitativní výzkum se opírá o odbornou literaturu J. Trávníčka. Data kvantitativního výzkumu potvrdily mé hypotézy, které jsou ještě podloženy kvalitativním výzkumem.

KLÍČOVÁ SLOVA

předškolní věk, gramotnost, čtenářská gramotnost a pregramotnost, čtenářství, kniha, literární hrdina, literární postava

ABSTRACT

The submitted diploma thesis with title *Transformation of literary heroes from preschool children point of view* is devoted to the reading situation in families and mainly examines the transformations of popular literary heroes of preschool children. The diploma thesis is divided into two main sections – the theoretical part and the practical part. The theoretical part deals with the preschool child and his development in various components. The central chapter is reading literacy and pre-literacy. There are also chapters on factors influencing reading and working with a book in kindergarten. The theoretical part concludes with the chapter Literary hero. The aim of the practical part was to find out who is the most popular literary hero in today's preschool children. The research survey consists of two parts – quantitative (questionnaire) and qualitative (interview with families) research. The following is an analysis of anonymous questionnaires. The results are processed in graphs with appropriate commentary. Furthermore we find analyzed interview with families containing questions about reading situation, the popularity of children's books and identifying with heroes from children's stories. Qualitative research is based on the professional literature of J. Trávníček. We were interested in which books and heroes their children liked, whether parents read to their children and also the preferences of the books of the parents and grandparents.

KEYWORDS

preschool age, literacy, reading literacy and pre-literacy, reading, book, literary hero, literary character

Obsah

1	ÚVOD A CÍL.....	9
2	DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	11
2.1	Tělesný vývoj.....	12
2.2	Sociální a emocionální vývoj	13
2.3	Myšlení	15
2.4	Řečový vývoj	16
2.4.1	Myšlení a řeč	18
2.5	Fantazie.....	18
3	GRAMOTNOST.....	20
4	ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST	21
4.1	Definice a význam čtenářské gramotnosti	21
5	ČTENÁŘSKÁ PREGRAMOTNOST	25
5.1	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání a čtenářská pregramotnost	26
5.2	Složky čtenářské gramotnosti a pregramotnosti	29
5.3	Faktory ovlivňující vztah ke čtení	30
5.4	Čtenářské strategie	32
5.4.1	Propojování / hledání souvislostí	33
5.4.2	Vizualizace	33
5.4.3	Usuzování	34
5.4.4	Předvídání	34
5.4.5	Hodnocení	35
5.4.6	Shrnování	35

6	SVĚT LITERATURY JAKO DOBRODRUŽSTVÍ.....	36
6.1	Rodič v roli zprostředkovatele a výběru knihy.....	37
6.2	Domácí dětská knihovna	39
7	LITERATURA PRO DĚTI A MLÁDEŽ	41
7.1	Vývoj literatury pro děti a mládež	42
7.1.1	Historie	42
7.1.2	Současnost	44
7.2	Funkce literatury pro děti a mládež.....	45
7.3	Literatura pro předškolní děti	46
7.4	Nakladatelství dětské literatury	47
7.5	Literární ceny	48
7.5.1	Nejkrásnější česká kniha roku	49
7.5.2	Cena Muriel	49
7.5.3	Anketa: Suk – čteme všichni.....	49
7.5.4	Magnesia litera.....	50
7.5.5	Mezinárodní literární cena H. Ch. Andersena	50
7.5.6	Zlatá stuha.....	50
7.6	Časopisy pro děti.....	51
8	PRÁCE S KNIHOU V MATEŘSKÉ ŠKOLE	54
9	LITERÁRNÍ HRIDNA	57
9.1	Dělení literárních postav	58
9.2	Konstelace a reprezentativnost postav	62
9.3	Ztotožňování s hrdinou	62

10	CÍL A DESIGN VÝZKUMU	64
11	KVANTITATIVNÍ VÝZKUM: ONLINE DOTAZNÍK	65
11.1	HYPOTÉZY ke kvantitativní části výzkumu.....	66
11.2	Charakteristika dotazníku	66
11.3	Charakteristika respondentů dotazníku	67
11.4	Kvantitativní výzkum: výsledky	68
11.4.1	Tematický okruh 1: Čtenářské zázemí.....	68
11.4.2	Tematický okruh 2: Oblíbené knižní tituly z dětství	71
11.4.3	Tematický okruh 3: Oblíbení literární hrdinové	74
11.5	Shrnutí výsledků kvantitativní části výzkumu	78
12	KVALITATIVNÍ VÝZKUM: ROZHOVORY S RODINAMI	81
12.1	Tematické okruhy	81
12.2	Výzkumné otázky.....	82
	Výzkumné otázky vztahující se ke kvalitativní části výzkumu (rozhovory s rodinami)	82
12.3	Rodina 1: „Čtenářská rodina se silným čtenářským zázemím“	83
12.3.1	Shrnutí 1. rodiny.....	89
12.4	Rodina 2 „Vzdělaná rodina s přiměřeným čtenářským zázemím“	90
12.4.1	Shrnutí 2. rodiny.....	93
12.5	Rodina 3 „Televizní a internetová rodina bez silného čtenářského zázemím“	94
12.5.1	Shrnutí 3. rodiny.....	96
12.6	Rodina 4 „Věřící rodina s minimem knih v domácnosti“	97
12.6.1	Shrnutí 4. rodiny.....	99
12.7	Rodina 5 „Hudební rodina nabízející dětem zahraniční tituly“	100
12.7.1	Shrnutí 5. rodiny.....	103

12.8	Shrnutí výsledků kvalitativní části výzkumu	104
13	DISKUZE	107
14	ZÁVĚR	109
15	SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ	112
15.1	Internetové zdroje	112
15.2	Seznam odborné literatury	113
16	SEZNAM GRAFŮ	119

1 ÚVOD A CÍL

Zaměření diplomové práce je na proměny literárních hrdinů. Diplomová práce se dělí do dvou ústředních oddílů, a to na teoretickou a praktickou část. Teoretická část diplomové práce se bude opírat o tituly odborné literatury. Mimo studium odborné literatury budou informace čerpány z adekvátních internetových zdrojů.

Cílem diplomové práce bylo zjistit, o jakou literaturu a jejich hrdiny mají předškolní děti největší zájem a se kterými hrdiny se ztotožňují. Hlavní cíl se pak zaměřoval přímo na literárního hrdinu a jeho proměny. Praktická část diplomové práce zaznamenává, se kterými hrdiny se dnešní „malí čtenáři“ nejčastěji ztotožňují a zda se tyto hrdinové z knižních příběhů v průběhu let proměňují, nebo ne. Proto se v teoretické části práce zabývám také otázkou rozvoje čtenářství, čtenářskou gramotností a pregramotností u dětí předškolního věku. Práce zpracovává, které vlivy na ně působí, a do jaké míry má na čtení, čtenářství a práci s knihou vliv dnešní moderní doba plná jiných možností (televize, počítač, média obecně).

V první, teoretické části diplomové práce, bude připraven teoretický základ pro druhou, praktickou část. Pozornost bude zaměřena na dnes velmi aktuální téma, čtenářskou pregramotnost a čtenářskou gramotnost, jejich charakteristiku a vývoj. Bude představeno několik definic mnoha odborníků a mezinárodních výzkumů. Právě čtenářská pregramotnost úzce souvisí s vybraným tématem diplomové práce. Pro rozvoj čtenářské pregramotnosti je období předškolního věku klíčovou věkovou skupinou, proto se zde objeví i důležitá kapitola Předškolní věk, která se bude věnovat tomuto vývojovému období dítěte. Právě na tuto fázi vývoje je diplomová práce zacílena, jelikož zkoumá proměny literárních hrdinů dětí v předškolním věku.

Druhá polovina teoretické části bude orientovaná na literaturu pro děti a mládež. Pozornost bude zejména věnována titulům určeným pro předškolní věk. Další kapitola se bude zabývat analýzou Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání v souvislosti se čtenářskou pregramotností. V následující kapitole budou představeny faktory ovlivňující čtení, čtenářství a vztah k němu. V neposlední řadě se práce zaměří na „svět“ literatury, kde budou představeny prestižní literární ceny.

Praktická část diplomové práce bude postavena na smíšeném designu výzkumu. Pro kvantitativní část výzkumu bylo zvoleno dotazníkové šetření. Dotazník cílí na otázky oblíbenosti literárních hrdinů dětí předškolního věku a ztotožňování se s nimi. Zjišťuje, zda jim rodiče doma čtou, a zkoumá oblíbené knihy děti i jejich rodičů. Prostřednictvím kvantitativního výzkumu dále zjistíme preference aktivních čtenářů, kterým knihám dávali přednost jako malí a jakou literaturu vybírají nyní pro sebe, své děti či vnoučata. Kvalitativní výzkum zahrnuje rozhovory s rodinami. Tyto rozhovory jsou vystavěny na tematických okruzích týkajících se čtenářského zázemí v rodině (příležitosti ke čtení, počet knih v domácnosti), vzpomínek na dětství a situaci současného čtenářství všech členů rodiny.

Bude nás zajímat, zda některé tituly a jejich hrdinové setrvávají v povědomí a oblíbenosti čtenářů, nebo se preference literárních hrdinů v průběhu let mění. Na základě analýzy výsledků kvantitativního i kvalitativního výzkumu bude zjišťováno, jak si dětské knižní tituly a jejich literární hrdinové stojí u dnešních čtenářů předškolního věku.

2 DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

„Období předškolní je nejpozoruhodnější etapou vývoje lidského jedince, spojuje vše, co bylo u dítěte vrozeno s tím, co se výchovou a učením stane zlatým mostem k budoucí dospělé osobnosti. Je to doba, na kterou si již v dospělosti vzpomínáme, ke které se vracíme, která zanechává v naší paměti již mnohé stopy“ (Lisá, Kňourková, 1986, s. 174).

Životní etapy člověka se dělí do několika fází vývoje. První z mnoha začíná již v prenatálním období. Toto vývojové stadium je velice důležité, závisí na něm další zdravý vývoj jedince. V této době je samotný plod napojen na matku, kterou silně vnímá a rozvíjí se v jejím lůně.

Pokud se budeme zabývat problematikou lidského vývoje více dopodrobna, setkáme se s několika faktory, které ho výrazně ovlivňují. Významnou roli zde mají dědičné předpoklady, neboli dispozice, které jsou pouze genetickými vlohami pro rozvoj jednotlivých psychických vlastností. Ve vztahu k definitivní podobě rozvoje psychických vlastností je nutno uvést vnější vlivy prostředí (socio-kulturní vlivy), do nichž zařazujeme především působení rodiny, ve které dítě vyrůstá a blízkého okolí, ve kterém žije a kde se nejčastěji pohybuje. Tyto vlivy mohou jedince formovat jak pozitivním, tak i negativním způsobem (Vacínová, Trpišovská, Farková, 2010).

Období dítěte, které je vymezeno zpravidla mezi třetím rokem života a nástupem do primárního vzdělávání (na základní školu), což tvoří cílovou skupinu této diplomové práce, je fáze předškolního věku. Je nadmíru důležité, v jakém prostředí se dítě v tomto klíčovém věku pohybuje, jelikož právě v předškolním věku se dítě rozvíjí v mnoha směrech a jeho rozvoj ovlivňuje spousta různých podnětů a vlivů z blízkého okolí. Již v předškolním věku se každé dítě formuje díky různým činitelům, které na něj působí v prostředí, ve kterém jedinec vyrůstá. Tito činitelé pomáhají dítěti utvářet celkové chápání světa, emocionální prožívání a myšlení (Průcha, Kořátková, 2013).

U dítěte bychom měli zajišťovat jeho komplexní vývoj. Nezaměřovat se pouze na psychomotorický vývoj, ale i na kognitivní (poznávací) vývoj, který se zakládá na zvyšování inteligence a schopnosti správně uvažovat. V neposlední řadě by se neměl zanedbat také vývoj funkcí jako je vnímání (sluchové, zrakové), myšlení, fantazie, pozornost paměť a řeč (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Každý jedinec předškolního věku se učí hlavně nápodobou toho co vidí nebo slyší okolo sebe a velmi často chování či mluvu opakuje. Proto je důležité, aby prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, jak v rodině, tak v mateřské škole či kdekoli jinde, bylo plně podnětné a vhodné pro zdravý dětský vývoj. Předškolní období je věk iniciativy, dítě by mělo být aktivní. Aktivita, ať už pohybová či psychická, je považována za klíčovou potřebu období dítěte předškolního věku (Vágnerová, 2000).

Etapa předškolního věku je důležitá v mnoha ohledech. Všechno, co si dítě v tomto věku prožije, má vliv a působnost do jeho budoucího života. Termínem předškolní věk myslíme život dítěte obvykle od tří let do ukončení předškolního (preprimárního) vzdělávání a přechodu do základní školy (primárního vzdělávání). To se děje zpravidla mezi šestým a sedmým rokem. Toto významné období je klíčové pro rozvoj jedince po všech stránkách. Dítě vospívá tělesně, pohybově, intelektově, citově i společensky (Matějček, 2005).

Předškolní věk je obdobím otázek. Nejtypičtější otázkou takto starých dětí je všem známá otázka „Proč?“. Aby se děti mohly dozvídat nové věci, měly by trávit hodně času ve společnosti dospělých (rodičů, prarodičů, učitelek v MŠ), kteří jim na jejich zvědavé otázky odpoví, a uspokojí tak jejich zvědavost (Kuric, 1964).

2.1 Tělesný vývoj

Předškolní věk je obdobím velkých změn a dítě jde ve fyziologickém vývoji mezi třetím a šestým rokem rychle kupředu. Dochází k výraznému zrychlení růstu. Co se týče tělesných změn, tak právě v tomto období projde tělo dítěte největšími proměnami. Z malého a buclatého batolecího vzhledu se stává vysoká, protáhlá a hubená postava. Dětské tělo mění svou dosavadní fyzickou podobu a dostává vzhled, který již připomíná

tělo dospělého člověka. Díky změně stavby těla se pohyby dítěte začínají čím dál více zdokonalovat a pohybová koordinace nabývá na kvalitě. Zhruba od čtvrtého roku začíná dítě více využívat jednu ruku jako obratnější a od pěti let je již lateralita¹ horních končetin evidentnější (Bednářová, Šmardová, 2015).

Celé toto období je vyznačováno velkou pohyblivostí. Nastupuje prudký rozvoj hrubé i jemné motoriky a s tím je spojená zlepšující se konstruktivní schopnost. Může za to mozková kůra, která po třetím roce života více zasahuje do řízení pohybů těla. Období předškolního věku je hlavně obdobím, kdy se projevuje vysoký stupeň koordinace drobných pohybů jednotlivých svalů a svalových skupin, proto se hlavně v tomto období rozvíjí jemná motorika. Dítě se pak snadno naučí manipulaci s tužkou a v zápětí nastupuje rozvoj grafomotoriky² (Bednářová, Šmardová, 2015).

2.2 Sociální a emocionální vývoj

„Proces socializace se odvíjí od vzniku JÁ, od objevení sebe v kontextu s něčím, co mě obklopuje“ (Kořátková, 1998. s. 18).

Socializace předškolního dítěte probíhá především v rodině, která je pro dítě nejdůležitější sociální skupinou. Charakteristickým znakem předškolního období, který se týče sociálního vývoje, je postupné uvolňování dítěte od rodiny a hlavně od matky. Po nástupu do mateřské školy se další důležitou sociální skupinou dítěte stává právě třída v mateřské škole. Dítě začíná navazovat kontakt s vrstevnickou skupinou, ve které zaujímá určitou roli a také se v ní učí soupeření a spolupráce (Vágnerová, 2000).

Zásadním požadavkem tohoto období je aktivita. Dítě má potřebu být neustále aktivní. Dalším důležitým úkolem období předškolního věku je sebezprosazování a kontakt s vrstevníky. Zároveň dítě vyžaduje stabilní zázemí, jistotu a bezpečí. Také u něj vzniká sociální cit, jenž se váže nejen na lidi, ale i na věci kolem něj (Vágnerová, 2000).

¹ Lateralita: dominance pravé či levé ruky.

² Grafomotorika: je soubor psychomotorických činností, které jsou vykonávány při psaní a kreslení. U těchto činností je potřeba vykonávat účelné pohyby, které jsou založeny na koordinaci oka a ruky. Během vývoje grafomotoriky se tato koordinace zdokonaluje a umožní dítěti spontánní grafický projev a později i psaní. Grafomotorika. *Grafomotorika.eu* [online]. [cit. 2021-03-17]. Dostupné z: <http://www.grafomotorika.eu/grafomotorika/>

„Ve skupině vrstevníků dochází postupně k diferenciaci a specifikaci sociálních rolí. Dítě získává postavení, které odpovídá určité roli a má určitý status. V dětské skupině se rozvíjí schopnost soupeřit i spolupracovat. Učí se uplatňovat svoje schopnosti a prosazovat se mezi ostatními“ (Vágnerová, 1997, s. 125).

V tomto období se děti setkávají s autoritami, seznamují se, jak to funguje v kolektivu a tím se připravují na život ve společnosti. V sociálním učení předškolního dítěte mají nezbytnou úlohu dospělí, konkrétně jejich rodiče, od kterých se učí hlavně nápodobou, čímž si osvojují sociální dovednosti. Za hlavní sociální dovednosti považujeme verbální i neverbální komunikaci. V mateřské škole s dětmi pracujeme na pravidlech a jejich dodržování. Je také vhodné poukázat na vyhovující a očekávaní chování, aby dítě mělo praktický příklad a představu, jak je to správně (Bednářová, Šmardová, 2015).

Důležitým procesem v předškolním věku je nejen socializace, ale také emocionální vývoj dítěte. V tomto věku se utváří osobnost dítěte, vyhraňují se osobnostní rysy, mění se struktura dětské psychiky, a to se také projevuje na jeho chování. Právě chování je důležitou emocionální složkou pro další funkce, a tou je funkce sociální. Jedná se o role emocí v sociální interakci (Nakonečný, 2000). Je proto žádoucí, aby bylo dítě v těchto oblastech řádně stimulováno a rozvíjeno (Vágnerová, 2005).

Emoce provázejí člověka již od narození. Už v prvních měsících života je dává dítě najevo prostřednictvím projevů libosti, nelibosti, radosti a strachu. Čím víc dítě roste, tím více dává také najevo své emoce. V období mezi třetím až šestým rokem se kvalita dětského citového života mění. Jedinec v této fázi získává více zkušeností a city se stávají komplexnějšími. V tomto věku probíhá „citová revoluce“ a v čase vstupu do školy city dozrávají. Právě tehdy je úkolem rodičů a pedagogů co nejvíce pomoci dítěti ve vstupu do společnosti a vybavit ho co nejlépe do života (Pružinská, 2006).

V interakci s dospělými se dítě stále více obohacuje potřebnými informacemi a má pro něj velký význam cítit zájem druhé osoby. V opačném případě, pokud jsou o tento kontakt s rodiči či jinou dospělou osobou ochuzeni či potřeba není správně naplněna, může mít tato emoční ztráta negativní důsledky na jeho další vývoj (Pružinská, 2006).

„S citovým vývojem úzce souvisí i první chápání základních morálních kvalit, co je dobré a co špatné. V pochopení má výchovný význam hra“ (Vágnerová, 1997, s. 176).

Nezastupitelný význam pro emoční citění dětí mají pohádkové příběhy, které se vyznačují jasnými a jednoznačnými pravidly, jež dítě snadno pochopí. Dobro vždycky zvítězí a zlo je potrestáno. Pohádkový svět je pro dítě jasný a hlavně mu bezpečně rozumí. V pohádce je navíc vítězství dosaženo podporou a pomocí ostatních postav hlavnímu hrdinovi. Tento jev podporuje v dítěti prosociální chování a ukazuje mu důležitost dobrých mezilidských vztahů – kamarádství (Langmeier, 1998).

2.3 Myšlení

Schopnost jasně a správně myslet, v níž lze nalézt složky, jako například samostatné zkoumání a chápání pojmů, zaujímá důležitou pozici při vzdělávání dítěte (Fontana, 2003). Dětské myšlení je nepřesné a nerespektuje zásady logiky. Typickými znaky dětského myšlení jsou egocentrismus³, fenomenismus⁴, magičnost⁵ a absolutismus⁶ (Vágnerová, 2000).

Předškolní věk je vývojová fáze, ve které se myšlení rozvíjí velmi intenzivně. V tomto věku se u dětí zdokonalují myšlenkové operace. Konkrétně jde o analýzu, syntézu, třídění, zobecňování a srovnávání. Typickým znakem myšlení dítěte předškolního věku je útržkovitost a nepropojenost (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Dětskému myšlení chybí komplexní přístup a charakterizuje se jako egocentrické, to znamená, že je dítě středem vlastních představ a nebere v úvahu jiný úhel pohledu. Dítě v tomto věku není schopno odpoutat se od svého subjektivního pohledu na svět. Častým úkazem dětského myšlení je usuzování na základě analogie, čili podobnosti jevů. Zvláštní charakter způsobu dětského usuzování dává pak také magické myšlení (Langmeier, Krejčířová, 2006).

³ Egocentrismus: jednání a myšlení se vztahuje k vlastnímu „Já“, které pomáhá potvrdit vlastní významnost.

⁴ Fenomenismus: dítě je přesvědčeno, že věci okolo něj jsou takové, jak je vidí, usuzování dle vnějších znaků.

⁵ Magičnost: fantazijní chápání reálného světa.

⁶ Absolutismus: každé poznání má definitivní platnost, dítě považuje získanou informaci za neměnnou.

2.4 Řečový vývoj

Pro to, abychom se mohli pohybovat v dané společnosti, musíme mít zvládnutou jejich jazykovou výbavu a řeč. Tento proces osvojování daného jazyka je dlouhý. Začíná již v raném věku, kdy se učíme pravidla řeči (Doležalová, 2018), protože mluvený jazyk je nejdůležitějším prostředkem v naší společnosti. Cílem řeči je dorozumět se mezi sebou (Fontana, 2003).

Jde o specificky lidskou činnost, jejímž vykonáváním se tedy jedná o sociálně determinovaný jev. Pro dítě je klíčové, aby před vstupem na základní školu, zvládlo řeč jak po stránce obsahové, tak i formální a sloužila mu jako kvalitní dorozumívací prostředek. Na rozvoj dětské řeči působí pozitivním způsobem povzbuzování dospělým. V tomto případě jsou děti motivovány k tomu, aby využívaly řeč za účelem sdělování svých pocitů a k vyjadřování myšlenek. Tímto přístupem podporujeme jejich emocionální vývoj (Fontana, 2003).

Řečový vývoj je ovlivněn hned několika hledisky. Mezi přední determinanty uvádíme vrozené dispozice a zdravotní stav dítěte. Jako další důležité hledisko vývoje řeči u dítěte uvádíme socio-kulturní vlivy a podmínky, ve kterých dítě vyrůstá. Důležitým faktorem je úroveň intelektových a motorických schopností, sluchového a zrakového vnímání. Charakter vývoje řeči ovlivňují hlavně následující faktory: stav centrální nervové soustavy (CNS) a vrozená míra nadání pro verbální komunikaci (Klenková, Kolbábková, 2002).

Vývoj řeči začíná již v období před narození dítěte, v prenatálním období. V tomto stádiu se nejedná o vývoj řeči jako takový, ale připravují se budoucí funkce řečových orgánů. Dítě v prenatálním období vnímá zvuky, jakými jsou například matčin hlas, tlukot jejího srdce a další zvuky vnějšího světa (Svorad, 1956).

Již v prvních měsících svého života začíná novorozenec, a následně kojeneček, vyluzovat různé zvuky. Dítě již mezi čtvrtým a šestým měsícem života aktivně využívá mluvní orgány (hlasivky) a postupně stále více rozšiřuje svůj zásobník zvuků pomocí změny výšky, melodie, ale i síly hlasu, se kterým takto experimentuje. Tyto projevy se skládají ze směsice souhlásek a samohlásek, které nám dokonce mohou připomínat určitá slova, ale v této fázi se jedná pouze o vyluzování zvuků (Svorad, 1956).

Zde se ale nejedná o reprodukci zvuků, které dítě slyší okolo sebe, protože vydávané zvuky nelze zařadit do konkrétního jazyka. Zatím jde pouze o pudovou činnost hlasivek dítěte. Mluvíme o tzv. předřečovém období a tato fáze je známá jako broukání nebo žvatlání a trvá přibližně od čtvrtého do dvanáctého měsíce, přičemž přibližně od šestého až osmého měsíce se tato pudová činnost mění a nastupuje fáze napodobujícího žvatlání (Svorad, 1956).

Jak dítě z tohoto předřečového období přejde na užívání samotné řeči a začne používat slova, která slyší okolo sebe, není zcela jasná. Můžeme se pouze domnívat, že ve většině případů se řeč dítěte vyvíjí skrze jeho experimentování se zvuky. První dětská slova se většinou objevují pospolu s prvními pokusy o chůzi. Od té doby, kdy dítě začne chodit, se postupně rozšiřuje jeho slovní zásoba. Tu můžeme rozdělit na slova, kterým dítě rozumí (tzv. pasivní slovní zásoba) a slova, které dítě používá (tzv. aktivní slovní zásoba), těch je výrazně méně (Průcha, 2011).

Prudký rozvoj řeči je charakteristickým znakem celého období předškolního věku. Dítě projevuje vážný zájem o různé formy řeči. Z hlediska řečového vývoje je období předškolního věku označováno jako senzitivní (citlivé). Je to způsobeno tím, že nám tato perioda poskytuje neopakovatelné předpoklady k co nejúčinnějšímu výchovnému využití. S vývojem řeči jsou blízce spjaty dvě dovednosti, čtení a psaní. Samotná výuka čtení je řízena velice podobnými zásadami jako jazyková výuka. Důležitým faktorem je především to, aby dítě vyrůstalo v četbu podporujícím prostředí (Fontana, 2003).

Řeč předškolního dítěte se velice rychle zlepšuje, a tím i formy komunikace se s postupujícím časem zdokonalují. Přibližně od čtvrtého roku je dítě schopno rozlišovat způsob komunikace podle toho zda hovoří s dospělým či vrstevníkem (Vágnerová, 2005). Tady dochází k rozvoji tzv. pragmatické roviny řeči, kdy dítě pomocí řeči dosahuje cíle či dodržuje pravidla konverzace a společenského kontaktu (Bednářová, Šmardová, 2015). V případě, že dítě mluví s dospělou osobou jeho komunikace je obsáhlejšího rázu a snaží se o lepší formulace vět. Pokud ale hovoří s vrstevníkem stejného věku, ve vyjadřování se příliš nesnaží a ve svém projevu je mnohem stručnější (Vágnerová, 2005).

2.4.1 Myšlení a řeč

Dvě složky, myšlení a řeč, se rozvíjí současně v těsné blízkosti. Vzájemně se tyto dva procesy ovlivňují a doplňují, ale i přesto mají své vlastní principy. Jako první se tvoří myšlení, až poté přichází na řadu řeč (Langmeier, Krejčířová, 2006). Tyto dvě složky jsou si velmi blízké a úzce spolu spjaty. Bez mluvené řeči lze sice myslet, ale ve chvíli, kdy vznikla řeč, myšlení se dostalo na vyšší stupeň. V tuto chvíli mohli lidé své myšlenky sdílet mezi sebou a tím pádem se společnost posunula na jinou úroveň a jejich vývoj učinil velký krok vpřed. A tak je velice důležité zajistit dítěti co nejlepší podmínky pro správný vývoj řeči, na kterém pak závisí další faktory rozvoje (Fontana, 2003).

Dva základní znaky, které nás odlišují od světa zvířat, jsou právě myšlení a řeč. Jedná se o dvě hlavní podmínky existence společenského života. Díky řeči, v jakékoli její formě, se dorozumíváme mezi sebou. Ale řeč je také předpokládaný základ pro myšlení. Mluveným slovem totiž své myšlenky vyjadřujeme, a proto se jedná o dva společné jmenovatele (Svorad, 1956).

2.5 Fantazie

Předškolní věk je obdobím velmi živé a bujné fantazie. Projevem fantazie předškolního dítěte je v první řadě jeho hra. Ve většině případů se jedná o rolové hry nebo hry „na něco“. Fantazie totiž napomáhá k pochopení a vnímání reality. Dětskou fantazii velice snadno přiživují také oblíbené pohádkové příběhy, na které se dítě dívá v televizi či mu je předčítají rodiče nebo prarodiče (Vágnerová, 2012).

Důkazem toho, aby byla pro dítě realita srozumitelnější, dopouští se tzv. konfabulace⁷ neboli nepravých lží. Ty se častokrát nepřesně zaměňují za lhavost, kdy dítě vykládá nepravděpodobné zážitky a fantazijně si přibarvuje skutečnost. Takto smyšlená realita je způsobená neznalostí světa a dětskou nezralostí. Dítě předškolního věku si ještě není schopno uvědomit rozdíly mezi fantazijní produkcí a skutečností. Také se často stává, že děti záměrně ignorují věci, které by jim pohled na svět mohly komplikovat (Vágnerová, 2005).

⁷ Konfabulace: zkreslování vzpomínek, ale také chorobná obrazotvornost, smyšlenka.

Dětství je také typickým obdobím personifikace⁸. Sklon k ožívování neživých předmětů působí jako příčina tajemných a nadpřirozených bytostí. Z tohoto důvodu mluvíme u dětí předškolního věku o magickém myšlení⁹. Až mezi pátým a sedmým rokem toto pojetí světa ustupuje do pozadí a přenechává prostor reálnému světu (Vacínová, Trpišovská, Farková, 2010).

⁸ Personifikace: ožívování, přenášení vlastností živé bytosti na neživé předměty.

⁹ Magické myšlení: je stadiem vývoje myšlení, během něhož děti věří, že jejich myšlenky a přání způsobují jevy okolo nich.

3 GRAMOTNOST

„Gramotnost je sociálně kulturní jev. V naší kultuře představuje komplex vědomostí, dovedností a postojů pro práci s textovými informacemi a pro vykonávání matematických úkonů. Zahrnuje aktivní a funkční dovednosti číst, psát a počítat“ (Doležalová, 2018, s. 5).

Zásadní účel, který patří k požadavkům celoživotního vzdělávání jedince již od raného věku, je rozvoj gramotností. V současnosti pojem gramotnost zahrnuje interakci mezi požadavky společnosti a kompetencemi jedince. Po staletí byl pojem gramotnost založený jen na dvou dovednostech, číst a psát. Až později se gramotnost jako termín rozšířil na řadu dalších dovedností, např. počítačová gramotnost, kulturní gramotnost, matematická gramotnost, čtenářská gramotnost a další (Košťálová, 2010).

„Jako hlavní oblast, jež se řadí pod celkovou gramotností člověka, je považovaná čtenářská gramotnost“ (Altmanová, 2010, s. 7).

„Celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních a sociálních kontextech. Čtenářsky gramotný člověk využívá čtení k vlastnímu rozvoji i ke svému konání, četbu zúročuje v dalším životě“ (VÚP, 2009).

Je definováno několik dimenzí gramotnosti, konkrétně:

- lingvistická dimenze má za úkol rozvíjet čtyři složky komunikace (psaní, čtení, mluvu a naslouchání),
- kognitivní dimenze pracuje s teoriemi zvládnutí psané řeči,
- sociokulturní dimenze napomáhá k uvědomění si významu psané řeči ve společnosti,
- emocionální dimenze monitoruje estetické a citové prožitky s texty, čímž se utváří pozitivní postoje a zájem o čtení knih (Zápotočná, Petrová, 2010).

Já osobně se přikláním k definici Altmanové (2010), která tvrdí, že nejdůležitější gramotností je považovaná čtenářská gramotnost.

4 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST

Čtenářská gramotnost je rozvíjena v průběhu celoživotního vývoje člověka, a proto můžeme rozlišit tři věková stádia rozvoje čtenářské gramotnosti: předškolní věk (3-6 let), kde se pracuje na rozvoji čtenářské pregramotnosti, školní věk (6-15 let) a dospělost (18-30 let). Bez rozvinuté čtenářské gramotnosti není možné učit se a poznávat. Čtenářská gramotnost je nezastupitelná část lidského vzdělání. Že se nejedná pouze o dovednost číst a psát, je patrné z nejrůznějších definic, které se snaží postihnout celou šíři dané oblasti (Rybářová, 2019).

Čtenářská gramotnost je velice složitý a rozsáhlý koncept. Následující podkapitola nás seznámí s existujícími definicemi čtenářské gramotnosti. Dozvíme se, jak se k ní staví řada různých odborníků a mezinárodní výzkumy. Následně nám také představí a ucelí její význam.

4.1 Definice a význam čtenářské gramotnosti

V dnešní době se obsah pojmu čtenářská gramotnost velmi rozšiřuje a je kladen velký důraz na její pragmatickou (věcnou) složku. Lze tak usuzovat hlavně na základě vzniku různých definic a vymezení pojetí čtenářské gramotnosti, kterých stále přibývá. V posledních letech, díky realizaci řady výzkumů nejen u nás, ale i v zahraničí, se čtenářská gramotnost stala častým celosvětově zmiňovaným tématem.

Jelikož měli čeští autoři dojem, že mezinárodní výzkumy se pořád příliš soustředí na testovatelné položky a funkční povahu čtení, byla čtenářská gramotnost v českém prostředí definována odborným panelem Výzkumného ústavu pedagogického v Praze (VÚP) tímto způsobem: „*Celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech*“ (Altmanová a kol. autorů, 2007, s. 9). Tato definice pojímá čtenářskou gramotnost z nejširšího pohledu, a zahrnuje v sobě jak aspekt hodnotový, postojový a volní, tak aspekt znalostní a dovednostní (Laufková, 2020).

Definice čtenářské gramotnosti mezinárodního výzkumu PIRLS (2001) zní: „*Čtenářská gramotnost je schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje*

společnost a/nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat. Mladí čtenáři mohou odvozovat význam z široké škály textů. Čtou, aby se učili, aby se zapojili do společenství čtenářů, a pro zábavu.“

V roce 2015 byla mezinárodním výzkumem PISA definovaná čtenářská gramotnost takto: „*Čtenářská gramotnost představuje porozumění, využívání, posuzování a angažování se v psaných textech za účelem dosažení cílů jedince, rozšíření jeho znalostí, potenciálu a aktivní účasti ve společnosti*“ (Blažek, Příhodová, 2016).

Tato definice nám objasňuje, že kromě dovednosti číst a psát je klíčovou složkou schopnost dokázat těžit z čteného textu, porozumět mu, využívat ho a aplikovat nabitě znalosti v praxi.

Východním bodem v definicích mezinárodních výzkumů PISA a PIRLS se stala pragmatické filosofie. Ta nám zdůrazňuje schopnost čtenáře o textu přemýšlet, uplatňovat své myšlenky a zkušenosti. Čtenář své schopnosti ze získaných informací následně používá pro funkční účely a uplatňuje v praktickém životě. Klade se tedy důraz na funkční povahu čtení, které souvisí s konceptem celoživotního učení (Laufková, 2020).

Čtenářská gramotnost je z pohledu psychologického vnímána jako cesta k aktivnímu čtenářství. Čtenářská gramotnost se utváří celoživotně. Každý čtenář je vnímán v roli hledajícího jemu vyhovující způsob čtenářské strategie (viz- kapitola Čtenářské strategie) a vlastní čtenářskou identitu, ve smyslu vidět sebe sama jako čtenáře (Helus, 2012).

Trávníček (2011) vymezuje rozdíly mezi čtením, četbou a čtenářstvím. Podle něj je čtenářství plánovité a cílené rozvíjení četby za pomoci vzdělávacích institucí jako jsou školy, knihovny a jiné.

Čtení lze pokládat za náročnou činnost. Žádné centrum čtení v mozku neexistuje. Čtení od čtenáře vyžaduje nesnadnou aktivitu a tou je ustavičné myšlení. Jen tak můžeme dosáhnout očekávanému porozumění textu. Čtenářskou gramotnost oplývá řada rovin, které nelze v jejím kontextu vynechat. Jednou z těch neopominutelných je vztah ke čtení, samotná vnitřní potřeba číst a potěšení z četby. To všechno tvoří předpoklad pro následné

rozvíjení čtenářské gramotnosti. Vášně nebo alespoň potřebnou sympatii ke čtení může v budoucím čtenáři vzbudit jenom ten, kdo je sám pro čtení zapálený (Altmanová, 2011).

Čtení je mediální aktivita zaměřená na knihy (časopisy, noviny) a jejich duševní přisvojování; čas věnovaný knihám; základní aktivit související s knihami; socio-kulturní dovednost či kompetence (Trávníček, 2011).

U čtenářské gramotnosti se nejedná pouze o dovednosti čtenářské, čili umět texty přečíst a porozumět jejich obsahu, ale také dovednosti jako vyhledávat, zpracovávat, srovnávat informace obsažené v textu či reprodukovat obsah textu (Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

„Četba je více než základní aktivita zaměřená na knihy (časopisy a čtenářská média); je z ní patrná nějaká intence, plánovitost, hodnotový vztah ke knihám a jejich výběru; jde o vztah, který nevzniká jednorázově, ale musí být po určitou dobu rozvíjen a udržován“ (Trávníček, 2011, s. 42).

Čtenářské dovednosti člověk nutně potřebuje. Jedná se bezpochyby o velmi důležité články pro život v každé společnosti. Spolu s nasloucháním a myšlením tohle všechno zaštiťuje pojem čtenářská gramotnost. Rozvíjení čtenářské gramotnosti by se mělo stát jedním z hlavních cílů vzdělávacího procesu (Altmanová, 2011), navíc -

„čtenářství a míra čtenářské gramotnosti dětí je jedním z významných faktorů určujících jejich úspěšnost ve studiu – zdatní dětská čtenáři jsou ve studiu úspěšnější než ti, které čtení minulo.“ (Altmanová, 2011, s. 6).

Za čtenářství v pravém smyslu slova se považuje stav člověka, který sám z vlastní vůle a chuti usedá s knihou a nerušeně, zaujatě a soustředěně si čte. Čtenářská gramotnost pak znamená, že čtenář dokáže porozumět čtenému textu, vystihnout hlavní myšlenku, přemýšlí nad ní a přináší mu to radost a potěšení (Havlinová, 1987).

Podle profesorky Wildové (2005) zahrnuje čtenářská gramotnost rozmanitý soubor dovedností a kompetencí, jež mohou ovlivňovat další gramotnosti jedince. Na základě tohoto tvrzení o gramotnostech, můžeme vymezit dvě hlavní úrovně čtenářské gramotnosti. První úroveň čtenářské gramotnosti udává jedinci roli tzv. konzumenta. Ten je zde považován za pasivního čtenáře. Text je v tomto případě sice přečtený a zapamatovaný, ale

v případě pasivního čtenáře není dále rozvinuta schopnost uplatnit vyšší kognitivní procesy¹⁰. Ve druhé úrovni se jedinec stává naopak aktivním čtenářem a v této situaci je již čtenář schopen rozklíčovat myšlenky prostřednictvím právě výše zmíněných vyšších kognitivních procesů.

Dnes existuje celá řada definic čtenářské gramotnosti, které pocházejí z různých zdrojů. Ať už byly sepsány odborníky zabývajícími se tímto tématem či vznikly na základě prováděných mezinárodních výzkumů, všechny definice se snaží zachytit podstatu čtenářské gramotnosti a její účel.

¹⁰ Kognitivní (poznávací) proces: biologické a psychické procesy umožňující poznání skutečnosti. Faktory – vědomí, pozornost, vnímání, paměť, myšlení, imaginace, jazyk.

5 ČTENÁŘSKÁ PREGRAMOTNOST

Na základě výše definované čtenářské gramotnosti můžeme vyčlenit tzv. čtenářskou pregramotnost, jež předchází gramotnosti čtenářské. Čtenářská pregramotnost se buduje postupně a je rozvíjena právě v předškolním věku dítěte. Jedná se o rozvoj těch dovedností, které usnadňují a zdokonalují práci s textem již ve věku, kdy dítě ještě neumí číst ani psát. Čtenářská pregramotnost zahrnuje právě činnosti a dovednosti, předcházející samotnému čtení a psaní. Rozvoj čtenářské pregramotnosti rozumíme jako předpokladu pro nadcházející čtenářskou gramotnost (Rybárová, 2019).

„Čtenářskou pregramotnost můžeme definovat jako soubor postojů, dovedností, vědomostí a návyků směřující ke čtenářství, tedy ke schopnosti číst s porozuměním textu a používat čtení (i psaní) pro potřeby svého vzdělávání a pracovních výkonů, ale také pro zábavu“ (Švejdrová, 2019, s. 5).

V současnosti je právě na čtenářskou pregramotnost pohlíženo jako na nezbytný počátek pro rozvoj čtenářské gramotnosti, jelikož právě zde se tvoří základ předpokladů pro budoucí čtení. Čtenářská pregramotnost je komplexem schopností, dovedností, postojů a hodnot, které jedinec potřebuje pro úspěšné rozvíjení čtenářské gramotnosti (Kropáčková, Kucharská, Wildová, 2014). Předčtenářská úroveň zahrnuje tedy ta vývojová stadia, kdy dítě ještě není schopné samo číst, nicméně se s knihami postupně seznamuje (Havlínová, 1987).

„Budoucí čtenář je definován jako ten, který ještě nečte a s uměleckou slovesností se setkává postupně formou naslouchání nebo ji vnímá ve vizuálně akustickém spojení. Příkladem je televize, či prohlížení knížky souběžně s tím, jak je vypravován pohádkový příběh“ (Gebhartová, 1989, s. 17).

V předškolním věku můžeme u dětí pozorovat aktivity a projevy zájmu o písmo, psanou kulturu a četbu. Předškolní děti začínají zajímat všelijaké nápisy, se kterými se mohou setkat v běžném životě, napodobují chování dospělého čtenáře při četbě, jeví snahu o zaznamenání svého „písemného projevu“ a ten následně „přečíst“. To nám může prozradit, že jsou na dobré cestě k pochopení principu čtení, vybudování si kladného vztahu k četbě a práci s psaným textem. Každé dítě, kterému je pravidelně předčítáno, má

vnitřní motivaci samo si knihy prohlížet a textu se snaží porozumět. Tím pádem nastane rozvoj slovní zásoby. Nová slova začne dítě postupně ovládat a aktivně využívat (Wildová, 2005).

Úkolem dospělých je vybudovat u dítěte kladný vztah k četbě a vytvářet pozitivní postoj ke knihám. Dítě by se mělo aktivně zajímat o psanou řeč a těšit se na to, až si bude umět samo něco přečíst. Dítě by mělo v četbě vidět zábavu a možnost, jak se něco nového dozvědět. V mateřské škole ukazujeme čtení jako zajímavou činnost a vhodně děti motivujeme k poslechu pohádek, při kterých využíváme čtenářské strategie¹¹ (viz- kapitola Čtenářské strategie) k činorodosti a zapojení dětí. U předškolního dítěte pěstujeme důležitý návyk „čtení“ zleva doprava a shora dolů (Švejdová, 2019).

U předškolního dítěte jsou rozvíjeny psychické funkce, které blízce souvisejí se čtením, a to např. pozornost, rozvoj řeči, představivost, prostorová orientace, paměť, sluchová a zraková percepce (vnímání). Rozvíjení všech těchto funkcí napomáhají zavedené standardy Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání¹², jejichž snahou je zkvalitnění vzdělávání (Rybárová, 2017).

Čtenářská pregramotnost předchází čtenářské gramotnosti a právě v mateřské škole tuto gramotnost u předškolních dětí rozvíjíme. Je velice důležité, v jaké míře bude v tomto věku podchycen její rozvoj, protože se od toho bude odvíjet další vývoj dítěte.

5.1 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání a čtenářská pregramotnost

Tato kapitola nabídne nahlédnutí do obsahů dvou verzí Rámcových vzdělávacích programů pro předškolní vzdělávání. Pro srovnání a zjištění změny v přístupu ke čtenářské gramotnosti a pregramotnosti v těchto dokumentech se podíváme nejdříve na vydání z roku 2017 a následně poslední aktuální verzi, která přišla v platnost 1. ledna 2018. Bude nás zajímat, jak se staví ke čtenářské gramotnosti a pregramotnosti.

¹¹ Čtenářské strategie: jsou postupy, které čtenáři pomáhají, aby lépe porozuměl čtenému textu.

¹² Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV): vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku.

V Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV) z roku 2017 pojmy jako jsou čtenářská gramotnost a čtenářská pregramotnost nevyskytovaly. Čtení, čtenářskou gramotnost a čtenářskou pregramotnost můžeme zařadit mezi nezbytné předpoklady k rozvoji pěti klíčových kompetencí, které RVP PV obsahuje. Mezi těmito kompetencemi můžeme sledovat prolínání a návaznost se čtenářskou gramotností a pregramotností, která se dále profiluje ve vzdělávacích oblastech a jejich očekávaných výstupech (viz- dále v této kapitole) (Rybářová, 2017).

Blíže se můžeme podívat např. na komunikativní kompetenci. Pro tuto oblast bylo vytyčeno několik požadavků, které souvisely se zařazením čtenářské pregramotnosti do RVP PV. Hlavním cílem bylo dosáhnout toho, aby dítě rozumělo tomu, co slyší, a ovládalo veškeré dovednosti předcházející čtení a psaní (Rybářová, 2017).

Dále bylo důležité, aby dítě umělo rozlišit některé symboly a dovedlo je využít jako informační a komunikační prostředky. V mateřské škole se v tomto směru velmi často uplatňuje například práce s piktogramy¹³, které se staly častým prostředkem v psané komunikaci mezi učitelkou/učitelem a předškolními dětmi.

Jak zní požadavek pro rozvoj čtenářské pregramotnosti, aby bylo možné říct, zda vymezení RVP PV dostačuje, či nikoli? Je potřeba si ujasnit, co všechno vlastně potřebujeme u dětí rozvíjet (viz- kapitola Čtenářská pregramotnost).

Každý budoucí čtenář ze všeho nejvíce potřebuje rozvíjet kognitivní dovednosti. Konkrétně mluvíme o paměti, pozornosti, představivosti, kritickém myšlení, schopnosti analyzovat a vybírat podstatné informace z čteného textu. Důležitou a potřebnou vlastnost, kterou je třeba probudit již u malého dítěte předškolního věku, je motivace. Díky správné motivaci bude mít dítě zájem o obsah a začne vnímat sebe sama jako budoucího čtenáře. K tomu všemu sbíráme již od útlého věku patřičné znalosti, slovní zásobu, jazykové dovednosti a nakonec zkušenosti (Rybářová, 2017).

Pole působnosti čtenářské pregramotnosti je značně komplexní a zasahuje nejrůznější oblasti rozvoje předškolního dítěte. Jmenovitě jsou to oblasti smyslového vnímání, myšlení, paměti, řeči, slovní zásoby a nakonec také složky emočního a sociálního

¹³ Piktogram: grafický znak (ideogram), který znázorňuje sdělení či pojem obrazovým způsobem. Většinou se jedná o malý a srozumitelný náčrt.

rozvoje. Zároveň je důležité, umožnit dětem dostatek příležitostí, tyto jednotlivé složky využívat prakticky. To znamená, jak v průběhu různých řízených činností, ať už skupinových nebo individuálních, tak v situacích při volné hře, kdy si dítě může samo zvolit například „čtecí koutek“. Učitelky a učitelé (mateřských i základních škol) by měli mít na paměti, že cílem je, aby se v pozdějším věku z dětí stávaly aktivní čtenáři, a k tomu pouhá dovednost číst a psát nestačí (Rybárová, 2017).

Aktualizovaná verze RVP PV z roku 2018 hovoří o rozvíjení čtenářské pregramotnosti jako o vytváření předpokladů pro jednotlivé gramotnosti. Bohužel se zde již nedočteme, co by mělo být hlavním cílem, ke kterému chceme při vzdělávání dětí dospět. Aby se z dítěte myslícího a žijícího v poli působnosti mluveného slova stal jedinec, který dovede pro svůj život využívat písmo a všechny dostupné komunikační prostředky (Rybárová, 2019).

Ačkoli pojem čtenářská pregramotnost v RVP PV (2018) přímo nalezneme pouze ve slovníčku pojmů, je zastoupen v mnoha vzdělávacích oblastech. Konkrétně můžeme uvést např. *Dítě a jeho tělo*. V této vzdělávací oblasti je důležitý rozvoj pohybových dovedností, držení těla zahrnující také rozvoj hrubé a jemné motoriky. V očekávaných výstupech přímo najdeme ovládnutí koordinaci ruky a oka, vnímání a rozlišování pomocí všech smyslů což je pro budoucího čtenáře jistě velmi důležité. Dále je na místě zmínit oblast *Dítě a jeho psychika*, jež skrývá podoblast *Jazyk a řeč*, která souvisí a má úzkou vazbu na čtenářskou pregramotnost i gramotnost. V dílčích vzdělávacích cílech se přímo uvádí „osvojení si některých poznatků a dovedností, které předcházejí čtení a psaní, rozvoj zájmu o psanou podobu jazyka“ (RVP PV, 2018, s. 17). V očekávaných výstupech pak můžeme najít, že by dítě mělo projevovat zájem o knihy, poznat napsané své jméno či rozlišit některá písmena (Rybárová, 2019).

Plánovaná forma vzdělávání v mateřské škole je realizována formou integrovaných bloků. RVP PV (2018) uvádí, že „bloky jsou tvořeny tak, aby zasahovaly (integrovaly) všechny vzdělávací oblasti (s tím, že některá oblast může převažovat, jiné se může blok dotýkat jen velmi okrajově); tyto bloky jsou tedy vzhledem ke vzdělávacím oblastem RVP PV průřezové. Integrované bloky se vztahují k určitému tématu, vycházejí z praktických životních problémů a situací nebo jsou zaměřeny k určitým činnostem, k praktickým

aktivitám apod. Mohou tak mít podobu tematických celků, projektů či programů.“ (RVP PV, 2018, s. 30).

RVP PV je klíčový dokument pro předškolní vzdělávání a hlavní východisko pro práci všech učitelů mateřských škol. Je důležité v něm umět správně číst a využívat jeho nabídku.

5.2 Složky čtenářské gramotnosti a pregramotnosti

Složky čtenářské gramotnosti a pregramotnosti jsou důležitou součástí pro pochopení a porozumění této vzdělávací oblasti. Někdy mohou být také nazývány čtenářskými dovednostmi (Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka, ČŠI, 2010). Jedná se o hodnotové a postojové složky, díky nimž můžeme pochopit pojem čtenářská gramotnost a pregramotnost v širším kontextu (Laufková, Goldmannová, 2020).

Představíme zde hned několik složek čtenářské gramotnosti a pregramotnosti, které lze považovat za klíčové a nelze je při jejich rozvoji opomíjet. Jako první můžeme uvést vztah ke čtení. Je to důležitá složka, ve které dítě motivujeme k četbě. Zařazujeme zde prohlížení a práce s knihou. Je důležité podporovat vnitřní motivaci dítěte a zajistit prožitek a potěšení z tohoto druhu činností. Na vztah ke čtení úzce navazuje další složka, kterou je sdílení. Zde společně reagujeme, vyjadřujeme a sdílíme naše prožitky z četby. Složka zpracování informací nám v předškolním věku určuje porozumění textu, udává nám, kdy je dítě schopno text dekodovat. Vysuzování a hodnocení je složkou, kde dítě kriticky uvažuje o přečteném textu a vyvozuje závěry. Součástí čtenářské gramotnosti je také návyk seberegulace, což znamená dovednost odrážející záměr vlastního čtení (Košťálová, 2010).

5.3 Faktory ovlivňující vztah ke čtení

Vybudování si vztahu k četbě ovlivňují vnitřní a vnější faktory. Vnitřní faktory jsou závislé na osobnosti jedince, kde hrají roli genetické dispozice. Za vnější faktory je považováno sociální prostředí, ve kterém dítě vyrůstá a při svém vývoji je jím ovlivňováno. Mezi těmito dvěma faktory dochází k vzájemné interakci.

V tomto směru lze vyčlenit dva faktory ovlivňující čtenářskou gramotnost. Endogenní faktor se týká čtenáře a zahrnuje jeho vlastnosti a dispozice, které jsou buď vrozené nebo získané. Působí tedy jako vnitřní faktor. Exogenním faktorem se myslí kontexty a text, jež se liší svou formou či žánrem, což může ovlivňovat samotnou kvalitu porozumění textu. To závisí na zkušenosti čtenáře. Je tedy vnějším činitelem, který působí především na sociální vlivy (Doležalová, 2018).

„Dětem bychom měli nabízet knihy obsahově přiměřené jejím věku a esteticky hodnotné, jakož i žánrově pestré. Měly by jim být dostupné, aby si je mohly prohlížet a „číst“, kdykoliv to budou potřebovat“ (Doležalová, 2018, s. 12).

Je velice důležité, aby dítě vyrůstalo v podporujícím prostředí, kde jsou knihy brány jako hodnota a jejich čtení je každodenní součástí života a mají v rodině neochvějně postavení. V tomto směru hraje prostředí mateřské školy často nezastupitelnou roli, protože ne vždy je podnětné prostředí vytvářeno v rodině (Čteme si, hrajeme si, poznáváme, kol. autorů, 2019).

Pro správný rozvoj postojů ke knize jako ke zdroji potěšení a informací je potřeba zajistit dítěti podporu a vhodné prostředí – dostatek příležitostí pro setkávání s knížkami, dostatečné množství času pro volnou hru, kdy má dítě možnost samostatného prohlížení knih, ale i pro společné předčítání. Dítě, které má nakročeno stát se v budoucnu aktivním čtenářem, vydrží u předčítání či prohlížení knížek, napodobuje čtenářské chování a má své čtenářské „rituály“. Děti potřebují mít možnost uchýlit se s knížkou někam, kde nebudou rušeny (Čteme si, hrajeme si, poznáváme, kol. autorů, 2019).

Domácí prostředí a rodina, ve které dítě vyrůstá, má největší vliv na přístup dítěte ke knihám a literatuře obecně. Vášně ke čtení, nebo alespoň sympatie ke knihám, může

vzbudit v dítěti jen ten, kdo je sám pro čtení zapálený. Zde velice záleží na vybudovaných hodnotách a zvycích dané rodiny (Chaloupka, 1995).

Jedním z možných nástrojů, jež negativně ovlivňují čtení dnešních dětí, je televize. V současné době rozmachu audiovizuální kultury a digitálních možností je velmi snadné vybrat si jinou dimenzi kulturního vyžití a tak přechází čtenářství na vedlejší kolej (Lederbuchová, 2004).

Ať už práce s dětmi v mateřské škole, tak i domácí prostředí a osoby zde žijící, mají vliv na to, jakým způsobem budou děti vnímat knihy a jak se bude vyvíjet jejich další zájem o četbu. V ideálním případě by se o dítě měla v tomto směru primárně postarat rodina. Vzhledem k přístupu ke čtení, je působení rodiny pro dítě v období od narození až po vstup na základní školu, ale i bezprostředně poté, klíčové. Děti si v tomto věku budují základní hodnoty a postoje ke čtenářským dovednostem a je důležité, aby měly podnětné prostředí, které v nich bude probouzet a zakoření v nich celoživotní zájem o knihy (Altmanová, 2011).

Dítěti, kterému rodiče, nebo prarodiče, případně další členové společné domácnosti běžně čtou, povídají si s ním o knihách, diskutují nad příběhy, které společně četli, bere tuto aktivitu jako součást svého života a vytváří si kladný vztah ke čtení i ke knihám jako takovým. Kniha se tak může stát již v tomto raném období výchovným prostředkem a také může přispět k utváření osobnosti jedince (Čteme si, hrajeme si, poznáváme, kol. autorů, 2019).

Čtení pohádek přispívá a podporuje dětskou fantazii a rozvoj myšlení. Pro takové dítě je mnohem jednodušší vybudovat si vztah ke čtenářství než v rodině nečtenářů. Dítě, které má vnitřní motivaci prohlížet si knihy a číst, se snaží čtenému textu také porozumět. Dětem, kterým je častěji předčítáno, mají větší možnost absorbovat ze čtení velkou slovní zásobu (Laufková, Goldmanová, 2020).

5.4 Čtenářské strategie

Proto, aby se stal z jedince skutečný čtenář, musí při čtení umět přemýšlet a „číst mezi řádky“. Při čtení nejde pouze o dekodování znaků, ale zároveň o dovednost proniknout do podstaty textu a dojít k jeho pochopení. Porozumění textu je čistě individuální, jelikož závisí na aktivním přístupu čtenáře a jeho vlastního způsobu interpretace (Wildová, Vykoukalová, Rybářová, Ronková, Harazinová, 2019).

Při práci s jakýmkoli textem potřebujeme sledovat, jak mu děti rozumí, a neustále hledat nové způsoby, které jim to usnadní. Jednou z účinných metod je četbu vhodně přerušovat, klást podnětné otázky a s dětmi hovořit a text komentovat. Je potřeba však vědět, jaké postupy kdy zvolit a jak vhodně pokládat otázky. My sami si potřebujeme být vědomi, jaké metody můžeme využít a jak se kterou pracovat. Tyto postupy jsou v odborné literatuře nazývány jako tzv. „čtenářské strategie“. V obecné rovině chápeme strategii jako zvolené kroky a jejich vhodnou posloupnost ke zvládnutí úkolu. Každý z nás si hledá tu strategii, která mu nejvíce vyhovuje. Takto lze postupovat i při čtení. (Wildová, Vykoukalová, Rybářová, Ronková, Harazinová, 2019).

„Čtenářské strategie jsou vědomé postupy a metody, které umožňují porozumět textu a souvislostem s ním spojeným“ (Afflerbach, 2008 in Wildová, Vykoukalová, Rybářová, Ronková, Harazinová, 2019, s. 5).

Jako učitelky a učitelé mateřských škol volíme při práci s textem takové strategie, které odpovídají pedagogickým zásadám pro práci s dětmi předškolního věku. Tyto čtenářské strategie vedou malé posluchače k lepšímu vnímání a k hlubšímu pochopení smyslu konkrétního literárního díla. Při práci se strategiemi klademe velký důraz na vlastní proces, tedy na to jakým způsobem pracujeme. Jsou to zejména: propojování / hledání souvislostí, vizualizace, usuzování, předvídaní, hodnocení, shrnování. Následující podkapitoly (viz-níže) nám tyto jednotlivé metody čtenářských strategií objasní (Švejdová, 2019).

Základní strategií vhodnou pro práci s předškolními dětmi je kladení otázek. Pro jejich zvládnutí stačí myšlenkové procesy, kterými disponují i předškolní děti. Obecně platí pravidlo: čím méně „zkušené“ děti, tím obsahově jednodušší texty volíme. (Wildová, Vykoukalová, Rybářová, Ronková, Harazinová, 2019). Při ověřování čtenářských strategií

v praxi se osvědčilo postupovat po malých krůčcích a na děti příliš nespěchat. Učiteli v mateřské škole by nemělo jít o kvantitu, ale o kvalitu jeho práce směřující k tomu, že dítě rozumí všem slovům a celkovému obsahu byť i krátkého a jednoduchého textu (Švejdrová, 2019).

Čtenářské strategie dítěti představujeme pomalu a postupně prostřednictvím metody scaffolding (lešením). Tato metoda obsahuje několik stupňů. V první fázi strategii používá sám učitel a dítě ho při tom pozoruje a poslouchá. Ve druhé fázi učitel stále používá strategii a dítě se pomalu zapojuje. Ve třetí fázi již dítě strategii používá a učitel mu při užívání strategie pomáhá. V poslední fázi již dítě používá strategii samo a učitel ho jen pozoruje. Společně s metodou „lešení“ lze využívat také metodu modelování, a to tehdy, když dítěti názorně ukazujeme, jak metodu v praxi používat a tedy komentujeme vlastní myšlenkové pochody (Rybářová, 2016).

5.4.1 Propojování / hledání souvislostí

Naším úkolem je podněcovat děti k vybavování si svých předchozích zkušeností, které mohou propojit s daným tématem. Tato strategie je klíčová při orientaci v textu, jeho porozumění a zapamatování si jeho obsahu (Wildová, Vykoukalová, Rybářová, Ronková, Harazinová, 2019).

Děti aktivizujeme pomocí prováděných činností nebo otázek pokládaných v průběhu čtení, na konci, ale i na samotném začátku. Můžeme využívat tzv. „startéry“ typu: „*Co o tom víš...? Už jsi se někdy...? Znáš někoho...? To mi připomíná, když...*“ Pro lepší pochopení můžeme využít diagramy, tabulky nebo zápisy pomocí piktogramů. Tato strategie se dá využívat nejen v mateřské škole, ale i při práci s uměleckými i odbornými texty (Švejdrová, 2019).

5.4.2 Vizualizace

Čím více detailů si dokážeme při četbě vybavit, čím větší je naše představivost, tím silnější je náš vlastní prožitek. Vizualizaci lze spojit s tou předchozí (propojování / hledání souvislostí) a souvislost také najdeme v přinášeném potěšení z příběhu (Wildová,

Vykoukalová, Rybárová, Ronková, Harazinová, 2019). Proto při práci s touto strategií vycházíme a pracuje s rozvinutím smyslů a smyslových představ dětí - (zrakových, sluchových, hmatových, čichových i chuťových). U strategie vizualizace je důležitá snaha navodit dítěti představu prožitku, kterou pak dítě sdílí s ostatními. „Startéry“ mohou být věty typu: „*Vypadá to jako... Má to chuť jako... Cítím vůni podobnou jako...*“ (Švejdová, 2019).

5.4.3 Usuzování

Usuzování pracuje s odkrýváním významu textu. Vychází z naší zkušenosti, je spojeno s informacemi v textu, a tím vzniká konečný úsudek. „Startéry“ jsou obvykle formulovány otázkami typu: „*Proč?*“ „*Kdo?*“ „*Jak?*“ Při práci s dětmi můžeme využít hru „Na detektivy“ a hledat souvislosti a vztahy, které se v textu objevily a zjistit, jak spolu mohou souviset (Švejdová, 2019).

5.4.4 Předvídání

Strategie předvídání je určitá dedukce o dalším možném vývoji textu – „*Jak to bude dál?*“ Základem této strategie je opět vlastní zkušenost čtenáře, jež je doplněná o jeho názor, z toho pak vzniká předpoklad odhadu dalšího vývoje děje. „Startéry“ mohou být například věty: „*Co si myslíš, že se stane? Jak by to mohlo dopadnout?*“ Tímto děti vedeme k tomu, aby hledaly důkazy pro svou domněnku. Předvídáme nejprve z obrázku, později z textu (Švejdová, 2019).

Když k tomu co už známe, přidáváme novou informaci z textu, na jejímž základě vyvodíme informaci novou, která není v textu explicitně vyjádřena, mluvíme o usuzování. Předvídání začíná ve stejnou chvíli, kdy dítě sahá po knize. Strategie je vhodná i pro velmi malé děti, které ještě neumí číst, ale podle ilustrací na obálce dokážou předvídat, o čem kniha bude. Strategie usuzování a předvídání jsou vzájemně velmi blízké a v praxi často dochází k jejich nenásilnému propojování (Wildová, Vykoukalová, Rybárová, Ronková, Harazinová, 2019).

5.4.5 Hodnocení

Strategie hodnocení obsahuje určité zaujetí a postoj hodnotícího k chování dané postavy v textu. Vhodné je používat otázky typu: „*Co si myslíš o tom, že...?*“ „*Libilo se ti, když...?*“ „*Proč? Co bys dělal ty?*“ „*Jak by to šlo lépe?*“ (Švejdová, 2019). Když text hodnotíme, nejde o vyjádření libosti či nelibosti, ale o zaujmutí stanoviska k rozuzlení příběhu, jednání postav a jejich motivů (Wildová, Vykoukalová, Rybářová, Ronková, Harazinová, 2019).

5.4.6 Shrnování

Shrnování znamená, že dítě dokáže děj stručně převyprávět, dovede vybrat klíčové momenty, které vystihují podstatu děje. U této strategie nejde pouze o převyprávění děje, ale o zachycení důležitých informací. Pro předškolní děti je dovednost shrnování velmi náročná, dětem může činit potíže identifikovat hlavní myšlenku, odlišit ji od toho, co je osobně zaujalo, neboť mají tendenci zaměřit se na emočně zabarvené a pro ně zajímavé momenty. S dětmi tedy spíše rozvíjíme počátky budoucího shrnování, a to kladením otázek typu „*O čem to bylo? O kom příběh vyprávěl?*“ Cílem strategie shrnování je vystihnout podstatné myšlenky textu a v závěru čtení je samostatně vyjádřit. Vhodné je používat otázky, grafické znázornění či diagramy (Švejdová, 2019).

6 SVĚT LITERATURY JAKO DOBRODRUŽSTVÍ

Svět literatury v sobě ukrývá jednu z dimenzí dobrodružství, a to ve čtení příběhů různých žánrů, poezie i naučné literatury. Vztah k literatuře se pěstuje už u nejmenších dětí – pomocí dětských říkadel, rozpočítadel, básniček či obrázkových leporel. Samotné čtenářství totiž spoluutváří výslednou podobu poselství díla. Malí čtenáři by neměli být pouze pasivními příjemci čteného textu, ale měli bychom je motivovat k aktivitě, po které by mělo dojít k následnému porozumění (Chaloupka, 1995).

„Výchova dítěte prostřednictvím literatury je dlouhodobý proces pozvolného působení rozličných faktorů, jejichž moc i hranice musíme znát. Ale jedno je jisté – dítě si v knihách aktivně své vzory a modely pro jednání hledá, tak jako si hledá přátele. (...) Knihy jsou pro děti nevyčerpatelným zdrojem uměleckých zážitků a poznání a zpravidla nechávají odezvu na celý život“ (Opravilová, 1984, s. 10).

Opravilová klade velký důraz na skutečnost, aby se dítě setkalo s knihou v co nejranějším věku. Z vývojového hlediska je považovaná za důležitou. Kniha stejně jako hra naplňuje přirozenou potřebu dítěte. Knihy mohou dítěti pomoci s orientací a prvními zkušenostmi s okolním světem. Mohou dávat do souvislostí to, co dítě vnímá okolo sebe (Opravilová, 1984).

„Knihy mají v životě člověka své místo. Jejich tradiční funkcí je vzdělávat a pro děti představují jeden z prvních pramenů vědění, s nímž se dítě učí pracovat. (...) Knižka s obrázky mu představuje charakteristické předměty z okolí, jejich typické vlastnosti a souvislosti, zprostředkovává skutečnost nenásilně jednotě slova a obrazu v přirozeném kontextu tak, jak by si je měly děti uvědomovat.“ (Opravilová, 1984, s. 12).

Prohlížení a čtení knih představuje pro děti oblíbenou činnost. Navíc s knihou, se kterou se dítě seznámí již v raném věku, jej může poznamenat a zanechat odkaz na celý život. Opravilová hovoří o poslání dětské knihy a zdůrazňuje, že je jím působení na rozvoj řeči dítěte. *„První rýmy a říkanky, se kterými se děti seznamují ještě vlastně v předřečovém*

období, pomáhají rozvíjet jejich fonemický sluch¹⁴ a schopnost verbální komunikace“ (Opravilová, 1984, s. 11).

U filmů a pohádek, které děti sledují v televizi, mohou prožívat příběh hrdinů na plátně. Při této aktivitě bohužel děti nemusí myslet ani zapojovat svou fantazii, protože vše vidí před sebou na obrazovce. Na druhou stranu kniha nabízí svým čtenářům, že se mohou postavami z příběhu přímo stát. Čtenáři se mohou vnitřně ztotožnit s hrdinou, zapojit svou vlastní fantazii a sami prožívat jeho dobrodružství ve svých představách (Foster, 2014).

S literárním hrdinou se dítě může ztotožnit, ale na druhou stranu se mu může také protivit. Pokud se dítě vcítí do hrdiny z příběhu, prožívá spolu s ním jeho osud, pláče, bojí se, směje se. Sblíží se s knižní postavou na společných vlastnostech a rozpoznání svých vlastních chyb (Homolová, 2009).

Velice mě zaujala definice Opravilová (1984), kde tvrdí, že knihy mají v životě člověka své místo. Knihy nám nabízí vědění, únik z reality do fantazijního světa jejich příběhů a radost. Kniha je zdrojem nepřeborného množství informací a může nás mnoho naučit, proto si myslím, že je opravdu důležité seznamovat s knihami děti již v co nejnižším věku.

6.1 Rodič v roli zprostředkovatele a výběru knihy

První setkání s knihou u malých dětí je nepřímá, potřebují někoho, kdo jim čtení zprostředkuje. Jakou knihu si dítě vezme do ruky a se kterým hrdinou se následně může ztotožnit je zcela v kompetenci dospělého z nejbližšího okolí dítěte, nejčastěji rodiče. Podle Opravilové: *„můžou znamenat aktivizační působení jak čtením či interpretací obsahu, tak i následnou stimulací k dalšímu zpracování“* (Opravilová, 1984, s. 22). Dospělý je ten, kdo vybírá dítěti knihy a nese zodpovědnost za svůj výběr (Opravilová, 1989). Chceme-li naučit děti propojovat pojmy, pocity a osobní reflexe, tak podle Wolfové (2020) je potřeba věnovat výběru literatury zvýšenou pozornost a dbát na různorodost textů.

¹⁴ Fonemická sluch: Jde o schopnost sluchového vnímání a přesného rozlišování zvukových rozdílů hlásek.

„Při volbě knihy můžeme vycházet buď z věku dítěte a jeho zájmového zaměření, nebo z žánrového dělení.“ (Opravilová, 1989, s. 11). Dospělý tak naplňuje roli zprostředkovatele. Rodiče velmi často vybírají dětem takové knihy, které sami znají a na které si v dětství zvykli. Můžeme mluvit o psychologických a sociologických důvodech (Chaloupka, 1989).

V ČR je kladen příliš malý důraz na čtení pro potěšení / radost - děti a žáci jsou málo motivováni si číst „jen tak“, sami pro sebe a mají méně příležitostí volit si knihu podle vlastního výběru (PIRLS, 2011). Když si děti sami vybírají vlastní četbu za účelem potěšení, mnohem více si zapamatují, čtení je baví, a tím pádem se později stávají zdatnějšími čtenáři. Děti, které jsou motivované, tráví čtením přirozeně více času. Je prokázáno, že děti, které čtou v raném školním věku (i pozdějším) jen tak pro radost, mívají v pozdějším věku ve škole lepší studijní výsledky, a to dokonce i v matematice. (Krashen, 1993).

Jedním z neopomenutelných důvodů, proč trávit s dítětem čas nad knihou, je učení se zacházet s mateřským jazykem. Dítě je schopno si během předčítání rozšířit slovní zásobu a upravit vlastní vyjadřovací schopnosti. To však záleží na míře a ochotě rodičů s dětmi komunikovat (Chaloupka, 1982). Přístup rodičů je dle Chaloupky důležitý. Projevuje se právě „(...) nejen výběrem četby u dětí, které samy čtou, nejen předčítání pohádek a vyprávění pohádek u těch nejmenších, ale i v (...) rovinně vedení rozhovoru“ (Chaloupka, 1995, s. 31).

Toto můžeme považovat za ověřenou cestu, která pomůže rodičům, aby jejich děti našly vztah ke knihám. Jak již víme, dítě se učí nápodobou. Dítě spíše volí variantu, která je běžná v jeho rodině. Jestliže dospělí členové rodiny běžně doma čtou a považují tuto aktivitu za součást svého životního stylu, budou se postupně takto chovat i jejich děti (Vágnerová, 2000).

Vztah dítěte k četbě začíná dřív, než má vůbec potřebné znalosti ke čtení. Počátky nalezneme ve slovních hrách s rozpočítadly a říkadly, v období, kdy se dítě učí první jednoduché verše. V zásadě jde vlastně o to, co bude dítěti předáno dospělým. Rodičovský vzor je pro dítě úvodní a rozhodující životní instrukcí, prvním ukazatelem toho, co je

správné a co ne. Takže chceme-li se ptát, jestli dítě čte, byla by spíše na místě především otázka, zdali čtou jeho rodiče (Chaloupka, 1995).

Rodiče jsou nejdůležitějšími dospělými osobami v životě dítěte. Dítě k nim vzhlíží a přejímá od nich jejich zkušenosti. Rodiče by měli mít na paměti jejich důležité poslání při výchově dětí a při volbě vhodné knihy zrovna tak. Zde bych zdůraznila názor Chaloupky (1995), který tvrdí, že je důležité nejen předčítání pohádek, ale také vedení rozhovoru mezi dítětem a rodičem.

6.2 Domácí dětská knihovna

„Postoj ke čtenářství je komplexním vztahem jedince ke všem projevům fenoménu existence (umělecké) literatury a k procesu jejího přijímání.“ (Homolová, 2009).

Pokud se rodiče rozhodnou vést své dítě (děti) ke čtenářství, je na místě vytvořit k tomu vhodné domácí podmínky, které by k tomu děti přirozeně vybízelo. V této podkapitole se podíváme na to, jakým způsobem uspořádat dětskou knihovnu, k jakým knihám by měly mít děti přístup a jejich dostupné uspořádání tak, aby knihovna plnila svůj účel.

Domácí knihovna by měla být součástí prostředí, v němž dítě vyrůstá a měla by jednoduše patřit k jeho „světu“. O důležitosti „několika poliček“ hovoří kupříkladu Chaloupka: *„Jakmile si začne dítě rovnat na poličku knížky, ty knížky k němu budou také patřit, a ne jenom v onom přeneseném, duchovním smyslu, ale docela věcně, hmotně, skutečně.“* (Chaloupka, 1995, s. 68). Chaloupka dále zdůrazňuje, že by měla odpovídat zájmům dítěte. *„Dětská knihovnička není ozdobou dětského pokoje, ale má být kusem dítěte samotného, součástí jeho životní paměti, jeho citů, vzpomínek, lásek, přátelství.“* (Chaloupka, 1995, s. 73).

Význam domácí dětské knihovny zaniká v okamžiku, kdy se do její organizace příliš angažují dospělí, nebo do ní dokonce umisťují své knihy. Přítomné knihy v knihovničce by měly být skutečně dítěte v tom smyslu, že jsou jím také používány, zná jejich obsah, ilustrace a příběhy. Pokud má knihovna pouze dekorativní účel, úplně ztrácí svůj smysl (Chaloupka, 1995).

Rozdíl mezi dětskou knihovnou kde děti nemají vlastní knížky a tou, kterou dítě opravdu používá, je patrný na první pohled. „*Tento rozdíl poznáte, jakmile u někoho na návštěvě vejdete do dětského pokoje: v prvním případě jde o knížky ošoupané, potrhané, často přeházené, v druhém případě jsou krásně zachované a většinou srovnané buď podle abecedy, nebo pohádky vedle sebe, příběhy o dětech vedle sebe atd. atd.*“ (Chaloupka, 1995, s. 74).

7 LITERATURA PRO DĚTI A MLÁDEŽ

V začátcích teoretického zájmu o LPDM se můžeme setkat s názvy typu: *dětské čtení, dětské písemnictví, dětská četba, dětské spisy, případně spisy pro mládež* (Encyklopedie literárních žánrů, 2004). Otakar Chaloupka a Vladimír Nezkusil – řeší problém s používáním dvou termínů: hovoříme o „*literatuře pro děti*“ a „*dětské literatuře*“. V obou případech je jasné, že se jedná o literaturu určenou specifické skupině čtenářů. Oba termíny jsou používány jako synonyma. Ačkoli je „*dětská literatura*“ nepřesný pojem, jde o tak zažitý termín, že jeho význam je všem zcela jasný (Chaloupka, Nezkusil, 1973). Adjektivum „*dětský*“ užíváme také v jiných souvislostech (dětská kresba, dětský zpěv apod.), určuje dětskou činnost nebo její výsledky. Takto výraz, *dětská slovesnost*, označuje vlastní slovesné produkty dětí, *dětské četba* to, co děti čtou apod. Termín *dětská literatura* se však podle Chaloupky (2005) vžil a je srozumitelný, bylo by zbytečné ho odmítat jako pomocný.

Podobně to spatřuje i současná odborná veřejnost, v čele s literární teoretičkou Janou Segi Lukavskou, která se přiklání více k pojmu „*dětská literatura*“, a to zejména z důvodu, „*že tato literární oblast není zdaleka určena jen dětem, ale vybírají ji, kupují a v neposlední řadě také čtou dospělí*“ (Segi Lukavská, 2018, s. 13).

Naopak Rosová tvrdí, že: „*pojmem dětská literatura rozumíme literární tvorbu dětí – výsledky jejich slovesné tvořivé činnosti*“ (Rosová, 2002, s. 5). Vzhledem k jednoznačnosti a ustálenosti pojmu „*literatura pro děti a mládež*“ se rovněž kloním k tomuto označení a nadále jej používám ve zkratce „*LPDM*“.

Vysvětlení pojmu literatury pro děti a mládež najdeme v Encyklopedii literárních žánrů (2004): LPDM je postavena na specifických jazykových prostředcích a na obrazotvorných motivech. Přístupnost a přitažlivost jsou dva určující faktory LPDM, spolu s vnější motivací jsou určené pro příjemce nižších věkových kategorií, zpravidla se jedná o skupinu dětí v předškolním a mladším školním věku. Podobně i Čeňková ji definuje jako literaturu, která je přímo určena věkové skupině zpravidla mezi třetím a šestnáctým rokem, zahrnuje tvorbu přímo určenou právě dětem a mládeži, a právě oni ji vnímají jako „*svou četbu*“ (Čeňková, 2006).

Nejtypičtějším žánrem, bez kterého bychom si literaturu pro děti jen těžko mohli představit, je pohádka. Na děti má tento žánr až terapeutický účinek a působí na jejich zdravý psychický vývoj. Svou neurčitostí (bylo, nebylo), využíváním magických čísel (tři zlaté vlasy, sedmero krkavců), ožívováním věcí a zlidšťováním zvířat se přibližují dětské mentalitě (Urbanová, 1996). Pod názvem pohádka si můžeme představit bájně a nadčasové životní pravdy, jako je víra v dobro a kouzelnou moc slova. Takto lze charakterizovat např. pohádky bratří Grimmů, Boženy Němcové, nebo také Karla Čapka a Jana Wericha. Vyprávění pohádky pramení z těch nejhlubších přání člověka (Čeňková, 2006).

Pohádky lze definovat jako prozaický útvar se smyšleným dějem, jež v sobě nese životní moudrost a touhu po spravedlnosti, ve kterém by mělo dobro zvítězit nad zlem. Jedná se o žánr, který je v literatuře přítomen již po staletí, a proto také patří k nejstarším vyprávěcím epickým žánrům. Slovy Gebhartové můžeme doplnit, že „*pohádka má své domovské právo v lidové slovesnosti*“ (Gebhartová, 1989, s. 21).

7.1 Vývoj literatury pro děti a mládež

7.1.1 Historie

Dle vyjádření Chaloupky (1989) byla česká literatura pro děti ve své podstatě od počátku chápána jako „*celonárodní zájem kulturní a společenský*“ (Chaloupka, 1989, s. 10). Tento fakt můžeme považovat za neměnný bod v celé její historii až dodnes. I když byla dětská literatura jako umělecká tvorba podceňovaná, dokázala pravý opak. Poměrně brzy po svých začátcích se začala držet tradice, jejímž rysem bylo držet se lidové slovesnosti (Chaloupka, 1989).

Ve starověku a středověku, kdy literatura pro děti a mládež (dále jen LPDM) neexistovala, byl kontakt dětí s literaturou omezen pouze na memorování výroků, posvátných textů, recitací a zpěvu. V období středověku byly dětem předkládány biblické příběhy ve středověkých klášterních školách. Dítě vyrůstající bez vzdělání bylo odkázáno na folklórní zdroje (bajky, říkadla, přísloví, ukolébavky, pověrečné historky) a později na knížky lidového čtení s romanticko-fantastickými a rytířskými příběhy (Encyklopedie literárních žánrů, 2004).

Za první dílo pro děti se ve světovém kontextu považuje ilustrovaný slovník Jana Ámose Komenského, *Orbis pictus* (původní název – *Orbis sensualium pictus*, český překlad – *Svět v obrazech*). V 17. a 18. století byla tato kniha nejrozšířenější knihou pro děti. Sice texty určené dětem můžeme nalézt již mnohem dříve (např. veršované bajky), tak prvenství je přičítáno právě Komenskému pro jeho rozeznání a zdůraznění zvláštního významu knihy pro děti (Chaloupka, 1989).

Až v druhé polovině 18. století, v kontextu s osvícenskými reformami, se tvořily základy pro LPDM. Je tomu tak právě proto, že až do konce 18. století bylo dítě bráno jako „malý dospělý“. Pochopení dětství a potřeb této fáze vývoje přišlo právě až s osvícenstvím. To přineslo zájem o výchovu a vzdělávání dítěte (Čeňková, 2006). Jednou z důležitých reforem bylo zavedení povinné školní docházky (u nás od roku 1774 za Marie Terezie). Od 19. století se strukturovaly stěžejní žánry LPDM. Konkrétně jde o autorskou pohádku, historický a dobrodružný román, prózu pro dívky, vědeckou fantastiku a příběhovou prózu s dětským hrdinou (Encyklopedie literárních žánrů, 2004).

Na přelomu 19. a 20. století prožívala LPDM rozkvět a dokonce se stala jedním z nejúspěšnějších literárních odvětví pro podnikání v oboru literatury. Dokonce se mění názor na věkovou hranici dětských čtenářů. Zatímco v 18. století byly za dětské čtenáře pokládány pouze školní děti (zpravidla od 6 let), konečně v druhé polovině 19. století byl do povědomí vzatý i předškolní věk (Encyklopedie literárních žánrů, 2004).

Po Druhé světové válce se v literatuře objevují nové žánry vzniklé křížením žánrů klasických. První polovina 20. století je ve znamení vylepšování literárních stylů a vzniká humoristická próza pro děti. Meziválečné období je pak označováno za zlatý věk LPDM. Přínos pak shledáváme ve vývoji autorské pohádky, dobrodružné prózy a vzniku českého komiksu (Encyklopedie literárních žánrů, 2004).

V meziválečném období vstupovali do světa dětské literatury, hlavně svými pohádkami, autoři literatury pro dospělé. Pro ukázkou můžeme jmenovat například: Karla Čapka (*Devatero pohádek*, 1931), Vladislava Vančuru (*Kubula a Kuba Kubikula*, 1931), Karla Poláčka (*Edudant a Francimor*, 1933) a v neposlední řadě Josefa Ladu (*Pohádky naruby, Bubáci a hastrmani*, 1939), (Encyklopedie literárních žánrů, 2004).

20. století bylo velice plodné. Od samého kraje století se dosti zřetelně rozmáhala tvorba pro děti jak to počtu knih, tak i pišících autorů. Na tento fakt bohužel doplácela hodnotová složka těchto děl, ale i tak najdeme velmi kvalitní autory a jejich díla, která jsou pro dětskou literaturu přínosem (Chaloupka, 1989).

V 50. letech 20. století na scéně LPDM tvořili pro děti např. František Hrubín (*Kuřátko a obilí, 1953, Špalíček veršů a pohádek, 1960*) a Bohumil Říha (*Honzíkova cesta, 1954*). V 90. letech můžeme jmenovat Jiřího Žáčka (*Aprílová škola, 1983*), Pavla Šruta (*Hlemýžď Čilišnek, 1983*), Josefa Čapka (*Kam odešly laně, 1985, Proč ten ptáček z větve nepadne, 1988*) a Miloše Macourka (*Mach a Šebestová, 1989*) (Encyklopedie literárních žánrů, 2004).

90. léta 20. století přinesla uvolnění na knižním trhu. Začaly se objevovat reedice, adaptace děl, ale hlavně nově vznikající literatura, dříve omezená a zakázána – komiksy, knihy s náboženskou tematikou a přibývala často nekvalitní, překladová literatura. Narůst takového množství literatury způsobil rapidní příbytek nakladatelství (Encyklopedie literárních žánrů, 2004).

7.1.2 Současnost

V současné literatuře pro děti jsou stále častější autorská díla, která tvoří celé série, s cílem vyvolat zájem o pokračování. Typickými zastupiteli jsou tzv. fenomény dětské literatury 21. století, k nimž zaručeně patří zahraniční knižní série úspěšné britské autorky J. K. Rowlingové, *Harry Potter*. Tato řada fantasy příběhů o kouzelnickém světě sice nepatří budoucímu čtenáři předškolního věku, ale většina těchto dětí se s příběhy setkala ve filmovém zpracování (Encyklopedie literárních žánrů, 2004).

21. století uvádí do pohybu kroky, které mají snahu oživit a přiblížit literaturu všem čtenářům. Společnými znaky dnešních knih jsou přesah adresáta a obtížné vymezení žánru, který je dnes tak různorodý, že jej nelze zařadit do jedné kategorie, proto je mnoho knih téměř pro každý věk. Literaturu dostalo do většího povědomí hlavně vyhlásování literárních cen a akce typu Celé Česko čte dětem či Noc s Andersenem (Urbanová, 2009).

Oblibou této doby se staly knižní vydání rozhlasových a televizních pohádek, Z těch nejnámější nesmíme zapomenout uvést *Krtka* (Knižní klub, 2004), *Maxipsa Fika* (Albatros, 2004) a *Boba a Bobka* (Albatros, 2003). Dalším hitem 21. století jsou vydávané reedice oblíbených titulů. Po letech například opět vyšlo dílo: *Můj medvěd Flóra* Daisy Mrázkové (Baobab, 2007), (Urbanová, 2009).

7.2 Funkce literatury pro děti a mládež

Specifickou funkcí LPDM je do popředí vstupující výchovně vzdělávací záměr této literatury. Z hlediska záměru cílové skupiny rozlišujeme dva druhy literárních textů LPDM. Lze tak učinit na základě jejich předpokládaného a primárně určeného příjemce. Mluvíme o intencionálním¹⁵ a neintencionálním díle. Adresáty intencionálního díla jsou přímo děti, naopak neintencionální texty jsou původně určeny dospělým čtenářům. Druhově se však tato tvorba stala trvalou součástí dětské literatury (Encyklopedie literárních žánrů, 2004).

LPDM tak nabízí dětským čtenářům rozvoj estetického citění, ovlivňuje jejich samotný vztah ke knihám, podporuje jejich fantazii a sdílení prožitků. Při tvorbě textů pro tuto specifickou skupinu je významně respektován dětský čtenář a jeho potřeby. Uvažuje se, jaký pohled na svět je skrze díla dětem nabízen (Gebhartová, 2011).

V LPDM můžeme najít texty, které nabízejí aktuální témata pro dětského čtenáře, ze kterých se sám může poučit. Jde o sdílené zkušenosti současných dětí, ale nalezneme také řadu titulů, které svým obsahem již aktuální nejsou. Můžeme také uvažovat o literatuře podmíněnou generačně, ve které najdeme pouze témata pro danou generaci. Vedle toho můžeme zařadit texty náležící k nadčasové literatuře pro děti (Encyklopedie literárních žánrů, 2004).

Literatura pro děti zahrnuje mnoho forem i žánrů. V žánrovém spektru s odlišným rozsahem se prolínají tři estetické funkce (didaktická, poznávací a imaginativní). Úlohou didaktické funkce je rozvíjení hodnotové orientace, emocionality a sociálních dovedností

¹⁵ Intencionální: význam cizího slova = záměrný, směřující k určitému cíli (www.slovník-cizich-slov.abz.cz)

jedinice. V literatuře pro děti plní důležitější poslání než v literatuře pro dospělé, protože zejména předškolní děti se vše teprve učí a objevují. Funkci poznávací mají například dětské encyklopedie, časopisy, historická a biografická próza. Imaginativní¹⁶ funkce má za úkol rozvíjet hravost a dětskou fantazii (Encyklopedie literárních žánrů, 2004).

Jak upozorňuje Laufková a Goldmannová (2020), již v mateřské škole je podstatná variabilita – z hlediska žánrů i typů textů: psané, obrazové, kombinující obě tyto podoby; dále texty různých žánrů, funkcí a stylových rovin, s převahou tištěných textů, ale můžeme děti seznamovat i s rukopisnými, případně elektronickými typy textů.

7.3 Literatura pro předškolní děti

Tento literární žánr nás bude nejvíce zajímat, jelikož se týká naší cílové skupiny, předškolních dětí. Určité žánry z oblasti LPDM jsou přímo zacílené a určené pro specifickou skupinu dětí předškolního věku (zpravidla 3–6 let). Jedná se o leporelo, říkadla, obrázkové knihy, jednoduché povídky s dětským a zvířecím hrdinou. Nedílnou součástí literatury určené pro děti, které ještě samy nečtou, je bezpochyby ilustrace. U některých žánrů je rovnocenná, nebo i nadřazená literárnímu textu. Je důležitá hlavně v předškolním věku, kdy děti ještě neumí číst text, ale díky obrázkům si dokážou dětské knížky „přečíst“ samy (Encyklopedie literárních žánrů, 2004).

„Kniha je pro dítě zdroj citových zážitků (...) Pro dítě je tedy setkání s knihou potřebou vyvolanou nutností nasycovat aktuální duchovní potřeby (...) Proto svět knih, který si dítě přivlastňuje, můžeme považovat za symbolickou šifru, která označuje jejich vlastní bytí. Tím, co děti čtou, odpovídají vlastně na otázku, jaké jsou“ (Opravilová, 1933, s. 4).

¹⁶ Imaginace: obrazotvornost, představivost (www.slvnik-synonym.cz)

7.4 Nakladatelství dětské literatury

Na konci 80. let 20. století dominovalo na scéně státní nakladatelství *Albatros*, které se udrželo na vrcholu až do současnosti a stále patří mezi producenty literatury pro děti od předškolního věku. Dnes toto nakladatelství nese název *Albatros Media*. V současné době je nabídka trhu velice pestrá a kromě státních nakladatelství vydávají dětské knihy také malá regionální nakladatelství (Encyklopedie literárních žánrů, 2004).

Krátce na to začala působit nadnárodní nakladatelství a nadměrně velký počet malých nakladatelství byl postupně redukován. Tento zvrát a produkci nadnárodních nakladatelství umožnilo otevření hranic a tuzemského trhu (např. nakladatelství Egmont orientující se na vydávání titulů filmové předlohy – Walt Disney Company). Tato nabídka je však kvalitně diskutabilní, ale bohužel lákavá pro velké procento neorientujících se rodičů (Malý, Nešpor, 2015).

V Lexikonu českých nakladatelství se můžeme přesvědčit o současné situaci vzrůstajícím se počtu nakladatelství, která vydávají knihy pro děti. Ve zmíněném lexikonu se abecedně uvádí tyto: 65. pole, Albatros, Arbor Vitae, Argo, Baobab, Běžiliška, Bylo nebylo, Cesta domů, Meander, Host, Labyrint, Mladá fronta, Naše vojsko, Paseka, Pasparta, Petrkov, Pikola, Portál, Práh, Thovt, Verzone a ostatní (Axioma, Grada, Fragment, Svojtka). (Malý, Nešpor, 2015).

Pro bližší představu o tomto nepřeborném množství nakladatelství dále uvádím výběr některých z nich, které stručně přiblížím:

- *65. pole* – (vznik v roce 2007), název byl inspirován šachovnicí (64 polí), knihy pro děti vycházejí v edici Políčko, kde vyšlo: *Mařenka už říká Ř!* (E. Stará)
- *Albatros* – (působí již od roku 1949), je to největší knižní nakladatelství v ČR, které zaštiťuje další nakladatelství (jako příklad můžeme uvést *CooBoo*, *Fragment*, *Egmont a další*), je to *exkluzivní nakladatelství, jež vydává knihy úspěšných zahraničních autorů (např. A. Lindgrenová, J. K. Rowlingová)*
- *Baobab* – (vznik v roce 2000 v Praze), jako malé rodinné nakladatelství dává šanci začínajícím ilustrátorům a výtvarníkům. Vydalo např.: *Můj medvěd Flóra* (D. Mrázková)

- *Běžiliška* – (založeno teprve v roce 2013) samostatnou edicí tohoto nakladatelství je Mikroliška, cílem nakladatelství je oslovit široké spektrum čtenářů.
- *Host* – brněnské nakladatelství známe vydáváním titulů vysoké úrovně, bohatá sekce překladové literatury obsahuje např. tituly: *Zubr si hledá hnízdo*, *Medvěd nechce jít spát* (O. Bulla) (Laufková, 2020).
- *Meander* – (působí od roku 1995 v Praze), poznávacím znakem knih tohoto nakladatelství je jejich promyšlená grafická úprava. Mezi jejich úspěšný titul patří např.: *Natálčin Andulák* (I. Březinová)
- *Mladá fronta* – (působí od roku 1945), vydávalo časopisy: *Mateřidouška*, *Sluníčko*, dnes je to např. *Puntík*.
- *Paseka* – (vzniklo v roce 1989), vydalo např. knihu, která získala ocenění Magnesia Litera v roce 2009: *Lichožrouti* (P. Šrut)
- *Petrkov* – (v roce 2010 vzniklo přejmenováním původního nakladatelství Literární čajovna), knihy tohoto nakladatelství získali mnoho ocenění (Magnesia Litera, Muriel, Zlatá stuha), je zaměřeno na francouzskou a českou literaturu. Oceněný autor tohoto nakladatelství: Pavel Čech (*Dobrodružství pavouka Čendy*, *O klíči*)
- *Portál* – (založený v roce 1990 v Praze), z velké části se zaměřuje na odbornou literaturu především pro učitele v mateřských školách. Knižku pro děti zde nelze neuvést: *Papuchalk Petr* (P. Horáček)

7.5 Literární ceny

Pro snadnou orientaci v nepřehledném množství titulů literatury pro děti nám mohou sloužit různé encyklopedie, které obsahují jejich přehled. Pokud chceme mít jistotu, že vybereme kvalitní dílo dětské literatury, v tomto ohledu nám pomohou žebříčky oceněných knih za literaturu pro děti a mládež. Mezi ty nejznámější udělované ceny patří: Cena Hanse Christiana Andersena, Cena Astrid Lindgrenové, Nejkrásnější česká kniha, Zlatá stuha, Magnesia Litera a mnoho dalších (Encyklopedie literárních žánrů, 2004; Laufková, 2020).

Následující podkapitoly se přímo věnují a blíže rozebírají výše zmiňované literární ceny. Jejich úkolem bude seznámit nás s historií, účelem a kategoriemi, ve kterých se ceny za literaturu vyhlašují.

7.5.1 Nejkrásnější česká kniha roku

Literární cenu pojmenovanou *Nejkrásnější česká kniha roku*, pořádá Ministerstvo kultury spolu s Památníkem národního písemnictví. Poprvé se tato cena udělovala už v roce 1928 s tehdejšími názvem *Soutěž o krásnou knihu*. Pod tímto názvem probíhala ještě 65 let, než ji přejmenovali názvem, který známe dnes: *Nejkrásnější kniha roku*, a to v roce 1993. Cena se udílí v sedmi kategoriích, mezi kterými najdeme také cenu za literaturu pro děti a mládež. Knihy, které dostaly ocenění, můžeme vidět vystavené na těchto místech: veletrh Svět knihy, Památník národního písemnictví, Designbloku, Moravská galerie v Brně, nebo Národní technické muzeu (Laufková, 2020).

Cena za literaturu pro děti a mládež 2020:

- Milada Rezková: *To je metro, čéče!* (2019), Paseka

7.5.2 Cena Muriel

Jedná se o ocenění nejlepších komiksů, kterou vyhlašuje Česká akademie komiksu a je pojmenovaná po dívce z komiksu Káji Saudka. Ceny se vyhlašují v jedenácti kategoriích, jejichž součástí je udělení ceny za Nejlepší komiks pro děti (Laufková, 2020).

7.5.3 Anketa: Suk – čteme všichni

Anketa o nejoblíbenější knihu pro děti a mládež se vyhlašuje od roku 1993 a je zaštitěná Národním pedagogickým muzeem a knihovnou Jana Ámose Komenského v Praze. Hlasování probíhá ve čtyřech kategoriích: Cena dětí, Cena knihovníků klubu dětských knihoven SKIP, Cena učitelů za přínos v rozvoji dětského čtenářství a Cena Noci s Andersenem (té se účastní pouze účastníci této speciální akce). Právě zapojení dětí v této anketě nám nabízí možnost zjistit jejich preference (Laufková, 2020).

7.5.4 Magnesia litera

Propagace a popularizace kvalitní české i zahraniční literatury je cílem této prestižní ceny za literaturu. Magnesia Litera uděluje ceny v 11 kategoriích. Jsou to: Magnesia Litera kniha roku, Litera na prózu, Litera za poezii, Litera za naučnou literaturu, Litera za publicistiku, Litera za překladovou knihu, Litera za nakladatelský čin, Litera pro objev roku, Litera za knihu pro děti a mládež, Kosmas cena čtenářů a Magnesia blog roku (Laufková, 2020).

Litera za knihu pro děti a mládež 2020:

- David Böhm: *A jako Antarktida – Pohled z druhé strany* (2019), Labyrint / Raketa

7.5.5 Mezinárodní literární cena H. Ch. Andersena

Každý druhý rok, již od roku 1956, je udělováno toto prestižní ocenění pro autory píšící v oblasti literatury pro děti. Z českých autorů toto ocenění získali např. J. Trnka (1968) a B. Říha (1980). Tuto cenu uděluje IBBY (International Board on Books for Young People) ve dvou kategoriích: spisovatelé a ilustrátoři (Laufková, 2020).

7.5.6 Zlatá stuha

Toto každoroční ocenění je udělováno tvůrcům nejlepších knih pro děti a mládež. Je jedinou cenou v ČR, která se specializuje pouze na dětskou literaturu. Dá se říct, že Zlatá stuha je garantem kvalitních dětských knih. Cenu vyhlašuje Česká sekce IBBY – Společnost přátel knihy pro mládež, a spolupořadatelé Klub ilustrátorů dětské knihy, Obec překladatelů, Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského a Památník národního písemnictví.¹⁷

Literární část – beletrie pro děti 2020:

- Petr Borkovec: *Každá věc má něco společného se štěstím* (2019), Běžiliška

¹⁷ Zlatá stuha. *Zlatá stuha* [online]. [cit. 2021-03-31]. Dostupné z: <http://www.zlatastuha.cz/cs>

7.6 Časopisy pro děti

Samotná kniha a její čtenář jsou ohroženým druhem. Natož pak časopis. Můžeme se na to ale podívat z jiného úhlu pohledu: „... *nejsou snad jeho stránky těmi prvními, které si dítě rádo prolistuje samo? Drží v ruce příběhy, které patří jen a jen jemu, a s každým ‚ohmataným‘ číslem si zároveň představuje to další. Jaké pohádky mi maminka přečte, bude mít příhoda o malém klokanovi z kresleného seriálu šťastný konec a jaké obrázky si budu moci vystříhnout? Zcela potichu, schovaná před našimi zraky do intimního kouta dětského pokoje, se nám tu rodí čtenářská zvědavost. Kdo říká, že prvním impulzem čtenářského zážitku musí být kniha? Třeba časopis tolik nekouše...*“ (Sekeráková, 2014, s. 10).

V souvislosti s rozvojem čtenářské pregramotnosti je důležité vedle dětské literatury dále zmínit také časopisy pro děti. Svého času byly jedním z nejlepších zdrojů kvalitních básniček a příběhů. Přispívali do nich autoři, kteří nesměli z politických důvodů samostatně publikovat. Dnes se bohužel časopisy proměňují spíše v reklamní „bulletiny“. Je tedy velmi těžké vybrat vhodný časopis. Měli bychom se řídit tím, zda je původní, či přeložený ze zahraničí (Sekeráková, 2014).

Časopisy pro děti předškolního věku tady nejsou od toho, aby jim přinášely aktuální informace ze světa, ale určitě plní funkci pravidelné stimulace, zpevnování vedoucí k jejich kulturní orientaci. Jedním z důležitých významů pro předškolní děti je rozvoj jejich motoriky právě skrze časopis, kde mohou vystříhovat, dolepovat, kreslit – tím je naplněna jeho funkce experimentující a objevná (Opravidlová, 1984).

V současné době je velká nabídka časopisů pro děti, včetně dětí předškolních, ale mají různou uměleckou i literární úroveň. Obecnými nešvary jsou komerční zaměření některých časopisů (např. *Šmoulové*, *Dáda*, *Medvídek Pú*), úzký okruh přispěvatelů (*Pastelka* – vydávání v roce 2019 ukončeno), nízká úroveň vybraných textů a jejich až polopatická a násilně výchovná charakteristika (*Méd'a Pusík*). Častým nešvarem je i velké množství reklam (Kupcová, 2019).

V popředí zájmu na základě společné zkušenosti pedagogů mateřských škol jsou např. tyto časopisy:

- *Raketa* – inspirativní, neobsahuje žádné reklamy, celý obsah je věnovaný dětem a má originální a zajímavou výtvarnou stránku. Tvůrci časopisu úzce spolupracují s nadanými autory a výtvarníky
- *Puntík* – velmi oblíbený předškolními dětmi, kvalitní ilustrace i dobré texty, reklamy jsou nenápadné a často tematické
- *Sluníčko* – patří ke stálícím, škoda jen, že pro množství reklam je někdy obtížné zjistit, co je obsahem časopisu
- *Mateřidouška* – současně hledá zpátky svoji tvář, ale má na to zprostředkovat „předvýběr“ na cestě k hravému a přemýšlivému čtenářství
- *Předškolák* – pravidlem zpracování jeho obsahu je komiks a zábavné úkoly pro předškolní děti na procvičování a zdokonalování schopností a dovedností předcházejících čtení a psaní (Kupcová, 2019).

Základním informačním zdrojem o jednotlivých časopisech určené předškolní děti najdeme na stránkách projektu Bookstart¹⁸:

- *Báječná školka* – dvoměsíčník, vydává nakladatelství *Fragment* (časopisem provází skřítki – Matýsek a Majdalenka)
- *Ben, Já, Mina* – skautský časopis (obsahem jsou přírodovědné aktivity)
- *Čtyřlístek* – komiksový časopis
- *Dráček* – měsíčník (cílem tohoto časopisu je podporovat u dětí analytické myšlení, logické uvažování a rozvoj fantazie)
- *Pastelka* – měsíčník (obsahuje vždy část naučnou a procvičovací – pracovní listy pro rozvoj dovedností předškolních dětí)
- *Předškolák* – dvoměsíčník (tento časopis slouží jako příprava pro vstup na základní školu, obsahuje pracovní listy na procvičení všech dovedností dětí)

¹⁸ Bookstart. *Bookstart - S knížkou do života* [online]. [cit. 2021-03-31]. Dostupné z: <https://www.sknizkoudozivota.cz/>

- *Puntík* – měsíčník (oblíbený časopis pro děti od 2 let, je specifický větší odolností papíru)
- *Raketa* – pro děti od 5 let, nakladatelství Labyrint (téměř 50 stránkový časopis plný autorských textů, básní, úkolů a tvoření)
- *Sluníčko* – od roku 1967 (časopis prošel již několik obměnami pro zvyšování kvality, obsahuje komiksy, hádanky, doplňovačky a hlavolamy), (Laufková, 2020).

8 PRÁCE S KNIHOU V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Zařazení činností s knihou je u předškolních dětí nezbytnou součástí aktivit v mateřské škole. Cílem práce s knihou v mateřské škole je působení na celkový rozvoj osobnosti dítěte, protože právě tam děti rozvíjí základy pro čtenářskou gramotnost. Vliv knih na rozvoj dítěte je probírán mnoha odborníky v oblasti pedagogiky i psychologie. Práce s literaturou obecně je významným a velmi účinným faktorem ovlivňujícím vývoj dítěte. Nejedná se zde pouze o čtení pohádky před poledním odpočinkem, ale knihu bychom měli zařazovat a využívat primárně do hlavních výukových činností (Opravilová, 1984).

Jako učitelé v mateřské škole využíváme veškerých dostupných prostředků – předčítání, vyprávění, recitace, prohlížení obrázků a vyprávění o nich, dramatizace příběhů, výtvarné vyjádření dějových situací apod. Tohle všechno se děje vždy systematicky a záměrně. Pro učitele jde o nelehký úkol snažit se v dítěti budovat základy pozitivního vztahu ke knihám nenásilnou a pro dítě přirozenou formou.

Při práci s knihou je dobré využívat i doprovodnou manipulaci s různými předměty, které dětem napomáhají k pochopení čteného příběhu. Protože je dětské myšlení v tomto věku hodně konkrétní, je na místě pracovat na rozvíjení všech smyslů. V pochopení světa dětem pomáhají právě pohádky, jež mají zjednodušený děj a jasná pravidla. Zároveň kladně přispívají k formování dětské identity prostřednictvím ztotožňování se s dětským hrdinou z pohádkového příběhu (Vágnerová, 2005).

Knihy jsou pro dítě velmi cenným pokladem. Prostřednictvím knihy se dítě dozvídá nové informace, je zdrojem kultury, uměleckým dílem a otevírá dětem dveře fantazie. V mateřské škole jde práce s literaturou ruku v ruce s výchovou jazyka. Primárně se zaměřujeme na jednu z klíčových oblastí – naučit děti ovládat mateřský jazyk, využívat jej k myšlení, dorozumívání a dalšímu vzdělávání. Z praktického hlediska plní kniha úlohu rozvoje slovní zásoby a může děti zdokonalovat v mateřském jazyce, ale také seznámit je s jazykem cizím (Opravilová, 1984).

Působení čteného slova je nenahraditelným příkladem pro rozvíjení a obohacování dětské slovní zásoby. Je pro dítě zároveň přirozeným zdrojem poznávání okolního světa se všemi souvislostmi, které pomáhají dítěti v lepší orientaci (Chaloupka, 1995).

Děti předškolního věku vstřebávají nesčetně podnětů, jež mu v prostředí mateřské školy zprostředkovává učitel. V mateřské škole je kniha využívána z velké části k četbě před spaním, ale práce s ní má jistě i další využití. Děti v mateřské škole mohou z práce s textem načerpat spoustu informací a příznivě tak rozvíjet celou svou osobnost. Už v tak raném věku můžeme u dětí pěstovat vztah k literatuře a zájem o ni. Rovněž můžeme rozvíjet schopnost porozumění čtenému textu, následnou diskusi a sdílením svých prožitků z četby s ostatními (Vágnerová, 2005).

Stejně jako je důležitá knihovna doma, tak i v předškolním zařízení by měla být nezbytnou součástí každé třídy. U takové knihovničky by měl být přítomný i čtecí koutek (sedací vak, či pohovka v dětské velikosti na světlém místě), kde si dítě může v klidu knížku prohlížet a nebude u této činnosti nijak rušeno.

Tzv. čtenářský koutek se může jevit jako moderní pojem, ale tímto pojmenováním se v ČR běžně označuje místo určené knihám (knihovnička s místem pro čtení). Existence takového čtenářského koutku má své opodstatnění právě pro rozvoj čtenářské pregramotnosti. Právě takový koutek, kde budou mít děti volný přístup ke kvalitním titulům, ke kterým si děti vytvoří citový vztah, jim pomůže v rozvoji dovedností předcházejících čtení a psaní (Laufková, 2020).

Ve čtenářském koutku by měly být přítomné knihy různých úrovní, aby byly uspokojeny všechny věkové kategorie předškolních dětí, a knihy tak odpovídaly jejich individuálním potřebám. Tuto skutečnost o vhodné knize pro určité dítě není vůbec snadné zjistit. Lze se však spoléhat na konkrétní zájmy dítěte. Pokud se kniha týká tématu, které dítě nějakým způsobem zajímá, bude tak k četbě více motivované (Laufková, 2020).

Kvalitní tituly, kterými naplníme čtenářský koutek, jmenuje celá řada publikací. Při výběru těchto knih bychom neměli zapomínat ani na klasická díla české i světové literatury. Inspiraci najdeme např. Chaloupka (1982, 1989, 1995), Urbanová (1996), Gebhartová (2011), Lepilová (2014), (Laufková, 2020).

„Čím je věk dítěte nižší, tím se fakta a jevy současného světa, aby je děti snáze pochopily, zobrazují jednodušeji a schematictěji. Čím je obraz světa jednodušší, tím méně je sice pěkný, ale tím více mu děti mohou porozumět.“ (Opravilová, 1933, s. 5).

9 LITERÁRNÍ HRIDNA

Hrdina je obecně považován za kladnou a většinou za hlavní postavu příběhu. Kdybychom chtěli popsat samotný pojem „hrdina“, narazíme na problém významu tohoto slova. Původ slova nalezneme v řečtině. S hrdinou jsou spojovány obvykle nadlidské schopnosti, díky kterým se stane slavným. Častým typem hrdiny v mytologii je kulturní hrdina, který vystupuje obvykle v mýtech o pořádku světa a lidstva.¹⁹

Literární postava je subjekt vystupující v literárním díle, bez postav neexistují příběhy. Ve slovníku literární teorie (1984) je literární postava chápána jako: „*každý fiktivní subjekt, vystupující v literárním díle, jenž je v tematickém plánu díla realizován v motivech, které představují jeho vlastnosti*“ (Vlašín, 1984, s. 286). Obecně se tedy používá literární postava, ale ve starším pojetí literatury jsme se spíše mohli setkat s termínem hrdina. Toho lze definovat jako „*klíčová postava literárního díla, tj. postava, která se objevuje v ohnisku fabulačního utváření a aktivně se v epických a dramatických žánrech podílí na jeho vývoji.*“ (Vlašín, 1984, s. 294). Podobně i Hrabák (1973, s. 217) považuje literárního hrdinu za *ústřední bod, ke kterému se sbíhají a od kterého se rozbíhají všechny nitky literárního díla.*“

Ivo Pospíšil tvrdí, že „*literární postava je součástí literárního díla a současně složkou, která přesahuje, která z něho vyčnívá, která je průvodcem a ukazatelem rozporů, „zašitými nůžkami literární vědy.*“ (Pospíšil, 2001, s. 57).

Další tvrzení najdeme v *Poetice literárního díla 20. století*, kde se píše „*Postava jako nositel děje, určité myšlenky, ideologie, jako funkce textu představuje v literárním díle prvek či složku budovanou prostřednictvím vypravěče bez jeho prostřednictví v sérii výstupů a promluv, zmínek o ní, tedy v toku explicitních a implicitních informací.*“ (Hordová, 2001, s. 543). Foster (2014) to konkretizuje: postava nám slouží k realizaci zápletky, je rekvizitou a může být i vyjádřením tématu knihy. Její přítomnost nám dopomáhá k tomu, aby se události odehrály, dokreslují atmosféru prostředí. Loweová (in Segi Lukavská, 2018, s. 112) dodává, že pokud dítě neporozumí motivacím postav, nemůže sledovat příběh.

¹⁹ Hrdina. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001-[cit. 2021-04-05]. Dostupné z: <https://cs.wikipedia.org/wiki/Hrdina>

Autoři publikace Lexikon teorie literatury a kultury uvádí, že: „*Postavy jsou složeny z prvků textu, které mají vztah k literárním typům, jakož i ke způsobům vnímání osob. Díky tomu jsou koherentní, takže mohou být obohaceny o další informace.*“ (Nunning, Trávníček, Holý, 2006, s. 616). Podobně i Peterka (2007, s. 217) doplňuje, že „*literární postavy jsou bytosti či subjekty účinkující v příběhu, zpravidla jsou určeny svým jménem a představují téma člověka (třeba i nepřímo, v nelidských formách).*“

Jak je z těchto předchozích definic různých odborníků patrné, všichni literární postavu považují za „středobod“ díla. Literární postava či literární hrdina, já sama tyto dva pojmy vnímám jako synonyma, jelikož hlavní postavě se často říká hrdina příběhu, i když je to vlastně ústřední postava. Podle Vlašina (1984) je literární postava fiktivní subjekt, vystupující v literárním díle, dle Pospíšila (2001) je literární postava součástí literárního díla a Peterka (2007) dodává, že literární postavy jsou subjekty účinkující v příběhu. Jak můžeme vidět tyto 3 definice takhle za sebou, příliš se od sebe neliší. Na závěr tedy můžeme shrnout, že literární postavy tvoří děj a jsou nejdůležitější součástí příběhu.

9.1 Dělení literárních postav

LPDM je určena dětem, a proto i hrdinové této literatury jsou velmi specifictí. V literatuře pro dětské čtenáře najdeme tři hlavní typy postav:

- dětský hrdina (např. Kosprda a Telecí ze stejnojmenné knihy pro děti, která jim pomáhá v adaptaci na mateřskou školu)
- zvířecí hrdina (např. papuchalk Petr nebo šnek Flandil)
- neživý nebo antropomorfizovaný předmět (např. Pinocchio nebo Louskáček)

Ve většině případů obsahuje jeden příběh jednoho hlavního hrdinu, ale mohou se objevit výjimky a v příběhu být více hlavních postav (např. Jeníček a Mařenka).

Podle důležitosti v příběhu můžeme postavy či hrdiny rozdělit na hlavní a vedlejší (např. Krtek – hlavní postava: Myška, Zajíc, Ježek a Žabka – vedlejší postavy).

Dalším dělením postav lze určit hledisko etické funkce, a tím postavy definujeme. Postavy kladné (představují dobro, např. Karkulka) a postavy záporné (představují zlo,

např. vlk). Tato skupina záporných postav často vytváří zápletku děje. Každý pohádkový příběh je opředen bojem mezi dobrem a zlem. Ve své publikaci Josef Peterka uvádí, že: „*Kladná postava zosobňuje převahu dobra (může přitom být navenek nelibivá), v rámci fikčního světa ostatní postavy morálně převyšuje. Její konstrukci slouží idealizace.*“ (Peterka, 2007, s. 219).

Pojetí kladné literární postavy je pro dítě předškolního věku velice důležité. Jejím úkolem je pomoci malým recipientům s utvořením etických postojů již v tomto věku. Slovy Strnadové (1989, s. 27): „*Jednoduché, ale působivé příklady kladných postav a dobrých vlastností usnadňují dítěti orientaci ve složitém světě mezilidských vztahů, pomáhají mu včlenit se do něj a jsou vodítkem při tvorbě etických postojů a hodnocení.*“

Kromě kladných a záporných postav existují také postavy neutrální (např. otec z Perníkové chaloupky, myslivec ze Sněhurky), tedy postavy, které nelze charakterizovat ani kladně, ani záporně. S těmi se však v LPDM příliš často nesetkáváme. Je tomu tak hlavně proto, že předškolní děti potřebují jasně definované postavy, aby je mohly lehce zařadit do určité skupiny a nebyly jejím konáním později zmatné (Strnadová, Bičišťová, Veberová, 1989).

Pojetí postav určuje také potřeba daného literárního žánru, ve kterém se postava právě vyskytuje (např. pohádková babička a Babička Boženy Němcové). Podle toho dostane potřebné vlastnosti. Významným a určujícím elementem je dále správně zvolené jméno postavy, které ji jasně charakterizuje a zapadá do daného příběhu (Peterka, 2007).

Charakteristiku vývoje postav nabízí také J. Hrabák a z hlediska vývoje postavy vyčleňuje charakteristiku konstantní (nepřihlíží se k vývoji charakteru) a vývojovou (sleduje vývoj postavy v průběhu děje) (Hrabák, 1973).

Dále rozlišujeme ještě postavy dle toho, zda jsou reálné, či nikoli. Pro LPDM je kategorizace postav dle vztahu k realitě velmi důležitá. V této skupině rozeznáváme čtyři typy postav:

- přirozené – „*postavy, které existují v rámci fyzikálních zákonitostí.*“ (Peterka, 2007, s. 221), s těmito postavami se jinými slovy můžeme potkat v reálném životě, do

této skupiny postav bychom mohli zařadit např. Boříka z knihy *Boříkovy lapálie* od V. Steklače, či Macha a Šebestovou ze stejnojmenné knížky M. Macourka,

- nadpřirozené – „*jsou to postavy z fantastických světů, které fyzikální zákonitosti překračují.*“ (Peterka, 2007, s. 221), do této skupiny můžeme zařadit čerty, různá strašidla či víly (např. dětmi oblíbenou vílu *Amálku*),
- fantastické – „*jsou tvořené z neživých předmětů a připomínají loutky (například cínový vojáček), hyperbolizované či groteskní (obři, trpaslíci či sedmihlavý drak)*“ (Peterka, 2007, s. 221–222),
- antropomorfizované – např. Broučci, Liška Bystrouška šnek Flandil apod. Do této skupiny patří např. jednorožci, superhrdinové z komiksů a u dnešních předškolních dětí velice oblíbená filmová Tlapková patrola i se svou knižní verzí.

Romanopisec Foster bere postavu jako nadřazenou ději. Přichází se zcela novou klasifikací postav. Postavám dává jména, pohlaví, přiřazuje jim gesta a umožňuje jim mluvit užitím uvozovacích znamének a chovat se konzistentně. Postavy rozděluje je na ploché a plastické (Foster, 2014). „*Zatímco ploché postavy jsou snadno rozeznatelné a snadno zapamatovatelné, plastické postavy poznáme podle toho, že jsou schopné překvapit nějakým přesvědčivým způsobem.*“ (Fořt, 2008, s. 19).

Na Fosterovo dělení odkazuje také Josef Peterka, který postavy dělí taktéž na:

- *ploché* – tuto skupinu postav potkáme zejména v LPDM, která je určena skupině nejmladších čtenářů, jedná se o postavy statické, což znamená, že nepodléhají vývoji, dle Forstera si ploché postavy lépe pamatujeme, je tomu tak díky jejím nekomplikovanému směřování (např. 7 trpaslíků):
„*Ploché postavy jsou někdy nazývány typy a někdy karikaturami. Ve své nejčistší podobě jsou konstruovány okolo jednoduché myšlenky či kvality.*“ (Fořt, 2008, s. 14). Plochými postavami dle Foster (2014) bývají také postavy vedlejší, naopak hlavní postavy bývají plastické, rozvinuté, kompletní, trojrozměrné.
- *plastické* – tato skupina postav si zakládá na svém duševním vývoji, označujeme je tedy jako postavy dynamické (dochází u nich ke změně), v LPDM je nalezneme pouze v knihách pro starší děti (nejčastěji dívčí a dobrodružné romány), do této skupiny však lze zařadit třeba postavu Popelky, která prochází duševním vývojem

a z mladé ne příliš sebevědomé dívky se stává následnice trůnu. Jako další příklad lze ještě uvést třeba Mauglího (Peterka, 2007).

„Plastické postavy zobrazují také duševní události a procesy, na rozdíl od vnějších akcí obrácené dovnitř. Součástí tohoto diferencovaného vnitřního života postav jsou emocionální stavy, snění, rozvažování, vzpomínání apod.“ (Peterka, 2007, s. 222).

Autor má dvě možnosti jak naložit s literární postavou. Buď ji může plně charakterizovat a nabídnout tak čtenáři svůj pohled, nebo mu naopak ponechá možnost udělat si o postavě vlastní „obrázek“. Touto charakterizací postavy se zabývá řada autorů, zde uvedeme např. Danielu Hodrovou, která postavy dělí na postavu-definici a postavu-hypotézu (Hodrová, 2001):

„S individuálností proniká někdy do zobrazení postavy, jejího chování a jednání moment neočekávanosti, nevysvětlitelnosti, nedopovězenosti, ambivalence, které postavu-definici rozkládají, respektive posouvají ji směrem k postavě-hypotéze.“ (Hodrová, 2001, s. 547).

Postavu-definici Hodrová (2001, s. 546) charakterizuje jako *„beze zbytku vysvětlitelná, explicitní, plně v textu determinovaná postava.“* Takto charakterizovaná postava je podmíněna využitím nadosobního vypravěče, tedy vypravěče, který *„stojí vně příběhu a je plně informován. Zná skryté myšlenky a pocity postav, nahlíží bez omezení do zákulisí.“* (Peterka, 2007, s. 211).

Postava-hypotéza je naopak *„vysvětlitelnou jen částečně, ne zcela explicitně, neúplně determinovanou.“* (Hodrová, 2001, s. 547). Právě takto tajemně a neúplně determinovaná postava umožňuje dětskému čtenáři hodnotit postavu ze svého úhlu pohledu. Chceme-li postavu charakterizovat, chápeme tím *„postupy, které danou postavu profilují“* (Peterka, 2007, s. 224). Při tomto procesu využíváme dvojí charakterizaci, a to přímou a nepřímou.

„Přímá charakterizace pojmenovává určitý rys adjektivem, abstraktním podstatným jménem či jiným typem podstatného jména nebo částí promluvy.“ (Fořt, 2006, s. 63).

Nepřímá charakterizace „určitý rys přímo nepojmenovává, ale vyjadřuje a exemplifikuje ho nejrůznějšími způsoby.“ (Fořt, 2006, s. 64).

Chatmanův princip poznávání literárních postav přirovnává k situaci, kdy poznáváme nové známé. „Čtete je takříkajíc mezi řádky – na základě toho, co víme a co vidíme, vytváříme hypotézy, snažíme se je pochopit, předpovědět jejich činy atd.“ (Chatman, 2008, s. 125).

9.2 Konstelace a reprezentativnost postav

Pojem konstelace v tomto případě rozumíme jako interakci několika postav v daném příběhu. Konstelace postav se dle Peterky (2007, s. 223) „uplatňují při konstrukci příběhu či dramatického konfliktu.“. Těchto konstelací můžeme najít celou řadu. Reprezentativnost postav lze pak definovat jako „jejich obecný význam a kulturní vliv“ (Peterka, 2007, s. 223). Jedná se o to, že každá postava má svou ustálenou roli. Takových postav najdeme v LPDM mnoho. Jako příklad můžeme jmenovat šaška, rytíře či loupežníky.

9.3 Ztotožňování s hrdinou

S postavami z knih dítě soucítí, jsou to jeho hrdinové, prožívá jejich příběh, ale také se jim může protivit, za jeho činy mu spílá, zamilovává se do nich nebo má strach o jejich život. Při čtení či poslechu dává malý čtenář najevo svou účast a prožívá vše s hrdinou. Po dobu četby se sblíží s hrdinou a dojde až k tzv. duševní příbuznosti – dítě se stává hrdinou z knihy (Homolová, 2009). Totéž dodává i Ortmanová (1995) – děti se nadšeně identifikují s hrdiny příběhů a přejímají jejich jednání a postupy při řešení problémů. Navíc dětem dle Homolové (2009) nečiní problém ztotožnit se jak s dětským (např. Pipi Dlouhá punčocha, Alenka z titulu *Alenka v říši divů*, Mikuláš titulu z *Mikulášovy patálie*), tak zvířecím (např. Krtek, Maxipes Fík, Bob a Bobek) ((Homolová, 2009) či antropomorfizovaným hrdinou (např. autem, panenkou, loutkou, plyšákem).

Foster (2014) uvádí, že ideální je Hemingwayova teorie ledovce – autor nechává převážnou část toho, co o postavách víme, skryto pod povrchem. Vytváření postavy je potom práce pro čtenáře – a tento fakt poskytuje dostatečný prostor pro rozvoj fantazie dětského čtenáře. To odpovídá recepčně teoretickým konceptům, které zdůrazňují, že postavy si utváří čtenář (Nünning, 2006 s. 617).

Loweová (in Segi Lukavská, 2018, s. 116) upozorňuje, že kniha nabízí větší prostor pro hlubší úvahy o postavách, pokud je čtena stále dokola, a pomáhá také, pokud se děti setkávají v různých dobrodružstvích s týmiž postavami, postupně jim začnou rozumět a jsou schopné předvídat jejich reakce a jednání.

10 CÍL A DESIGN VÝZKUMU

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zjistit, kteří jsou nejoblíbenější literární hrdinové dnešních předškolních dětí, a jak se jejich obliba proměnila v průběhu několika generací. Podstatné pro oblibu literárního hrdiny je také čtenářské zázemí, proto jsem se soustředila také na otázky, jaký význam přisuzují dnešní generace dospělých předčítání dětem, zda oni sami vzpomínají na knihy svého dětství a zda jsou čtenáři dodnes, jestli vedou ke knihám i své děti či jak si knihy nejčastěji pořizují a kolik knih mají doma.

Vzhledem k tomuto cíli byl volen smíšený design výzkumu, který kombinuje kvantitativní a kvalitativní přístupy, metody a techniky sběru a analýzy dat (Janík, Knecht a Šebestová, ed., 2011).

V kvantitativní části výzkumu jsem použila dotazník, který byl distribuován mezi rodiče a prarodiče současných předškolních dětí. Avšak neposkytl mi odpovědi na mé otázky. Proto jsem se rozhodla pro tzv. prohlubující modul, který poskytuje skrze kvalitativní výzkum vysvětlit vztahy zjištěné kvantitativním výzkumem.

V kvalitativním výzkumu jsem použila jako metodu sběru dat dotazování – vedla jsem online rozhovory s rodiči, prarodiči dětí předškolního věku, ale také s dětmi samotnými.

Dosáhla jsem tak triangulačního modelu, který umožňuje nahlížet na problém z různých úhlů tak, aby byly výsledky co nejvíce podložené a úplné (Janík, Knecht a Šebestová, ed., 2011).

11 Kvantitativní výzkum: online dotazník

Proměnu literárních hrdinů jsem zjišťovala pomocí anonymního online dotazníku. Ten byl vytvořen na: *Survio: vlastní elektronický dotazník zdarma* [online]. [cit. 2021-02-13]. Dostupné z: <https://my.survio.com>. Oslovováni byli emailem primárně rodiče předškolních dětí, ale zúčastnila se celá řada dospělých různých věkových kategorií, čímž došlo ke zkreslení některých výsledků, na které reaguji při interpretaci dat. Díky online zprostředkování byla zaručena především anonymita dotazníků, což slibovalo vysokou návratnost. Rozeslalo se přibližně sto dotazníků, vrátilo se jich 66 plně vyplněných. Návratnost tedy činila 66 %.

Dotazník obsahoval celkem 10 položek, z nichž první tvořila identifikační otázku a ostatní položky můžeme zařadit do 3 tematických okruhů:

1. Čtenářské zázemí – počet knih doma, rituály s knihou, současná preference knih k předčítání dítěte.
2. Oblíbené knižní tituly z dětství.
3. Oblíbená literární postava z dětství a ztotožnění se s postavami z dětských knih (týkala se jak dětí, tak dospělých).

Následovalo zpracovávání výsledků, analýza a vyhodnocení jednotlivých odpovědí pomocí grafů a jejich interpretace. Zvolila jsem právě tuto metodu sběru dat, neboť se mi jevila v souvislosti s potřebou výzkumu jako nejsmysluplnější. Díky metodě dotazníků jsem měla možnost anonymně zjistit, zda rodiče považují knihy za důležitou součást svého života i života svých dětí. Také jsem mohla zjistit, se kterými literárními postavami se děti nejčastěji ztotožňují. A hlavně jsem měla možnost zjistit proměnu literárních hrdinů, což jsem si zadala jako cíl diplomové práce.

11.1 HYPOTÉZY ke kvantitativní části výzkumu

1. U generace prarodičů dnešních předškoláků převládá obliba hrdinů z verneovek, mayovek a pohádek českých klasiků (Němcová, Erben).
2. U generace rodičů dnešních předškoláků převládá obliba postav z časopisu Čtyřlístek, Ladovy postavy, Sekorův Ferda Mravenec či Milerův Krtek.
3. U generace současných předškolních dětí převládá obliba literárních postav, které mají také filmovou podobu.
4. V rodinách se silným čtenářským zázemím (vysoký počet knih doma, pravidelný návštěvy knihoven, kniha jako dárek, čtenářské rituály) převažuje obliba literárních postav z kanonických děl předávaných z generace na generaci.
5. V rodinách s nízkým čtenářským zázemím (vysoký počet knih doma, pravidelný návštěvy knihoven, kniha jako dárek, čtenářské rituály) převažuje obliba literárních postav, které mají také filmovou adaptaci.

11.2 Charakteristika dotazníku

Zaměření tazatelských otázek se týkalo především literárního hrdiny tak, jak ho vnímají dnešní děti předškolního věku. Dekádové odlišnosti zaručoval vysoký věkový rozptyl respondentů. Dále se otázky zaměřovaly na podporu čtenářství v rodině. Otázky byly vystavěny tak, aby zjišťovaly situaci čtení knih v rodinách. Zajímalo mě, jaké tituly preferují dnešní děti a které knihy se naopak líbily nejen jejich rodičům, ale i ostatním zúčastněným, od kterých jsem se chtěla dozvědět, jak vnímají oni literární hrdiny a knihy a zda existuje v jejich rodinách tradice předávání oblíbených knih a jejich hrdinů.

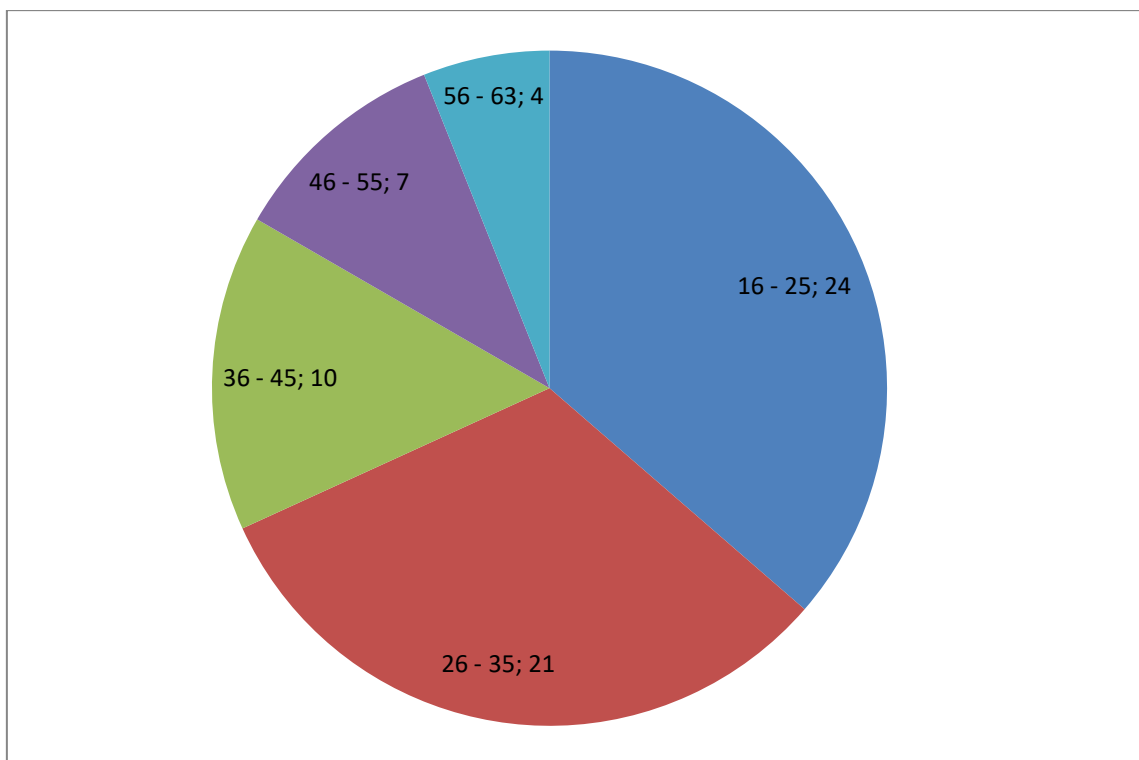
Odpovědi respondentů získané v dotazníku budou následně zpracovány do pomocných grafů s náležitým a vysvětlujícím komentářem. Stanovené hypotézy budou potvrzeny nebo vyvráceny.

11.3 Charakteristika respondentů dotazníku

Odeslaný dotazník byl určen cílové skupině rodičů s předškolními dětmi, ale do výzkumného šetření se zapojili také prarodiče dnešních předškolních dětí i mladí dospělí.

Věková struktura respondentů, jak ukazuje graf č. 1, byla nesmírně bohatá. Nejnižší věková hranice respondentů je 16 a nejvyšší věková hranice je 63 let. Nejvíce respondentů obsáhla věková skupina 16 – 25 (24 respondentů) a 26 – 35 (21 respondentů). Dá se říci, že anonymní dotazník obsahuje odpovědi ze tří generací respondentů. Dotazníkového šetření se tedy zúčastnili jak náctiletí a mladí dospělí, tak generace rodičů a prarodičů dnešních předškolních dětí.

Graf 1 – Věk respondentů



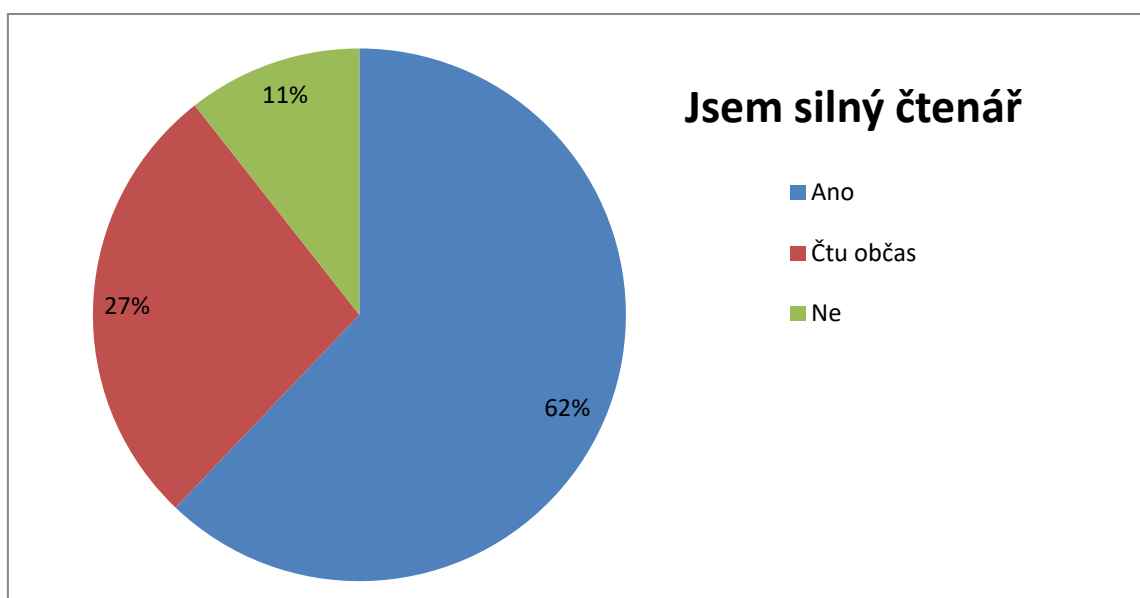
(zdroj: vlastní graf)

11.4 Kvantitativní výzkum: výsledky

11.4.1 Tematický okruh 1: Čtenářské zázemí

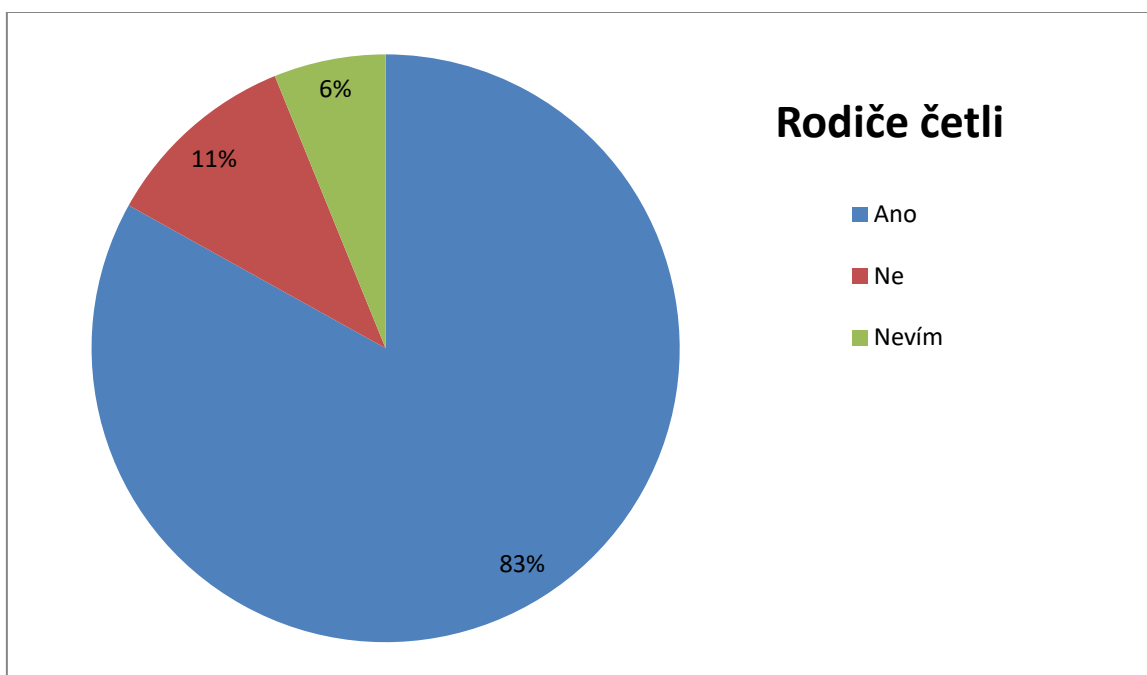
Jednoznačná první otázka „*Jsou z Vás dnes silní čtenáři?*“ mapuje podíl čtenářů ze vzorku respondentů. Touto otázkou jsem chtěla uzavřít bádání v oblasti oblíbených literárních postav a ztotožňování se s hrdiny z dětství a zjistit, zda respondenti stále čtou a svět literatury jim není cizí ani dnes. Graf č. 2 nám jasně ukazuje, že naši respondenti jsou z 62 % silnými čtenáři, což je v dnešní předimenzované době plně jiných možností příjemné zjištění, i když na tak malém vzorku, že i dnes lidé rádi sáhnou po knize.

Graf 2 – Čtenář



Druhá otázka tohoto okruhu, uzavřená, zjišťovala, zda bylo respondentům v dětství předčítáno. Respondenti zde měli na výběr ze 3 možností odpovědí (Ano / Ne / Nevím). Výsledky ukazuje graf č. 3 – 83 % respondentům bylo předčítáno, když byli dětmi předškolního věku. To je velmi příjemné zjištění a předpokládá to, že sami půjdou ve stopách svých rodičů a svým dětem čtou nebo budou také číst. Gabal a Helšusová (2002) uvádí, že nejsilnějším motivem z hlediska možnosti získat dítě pro čtení je rodina, která je pro čtení přibližně dvojnásobně významnější než škola.

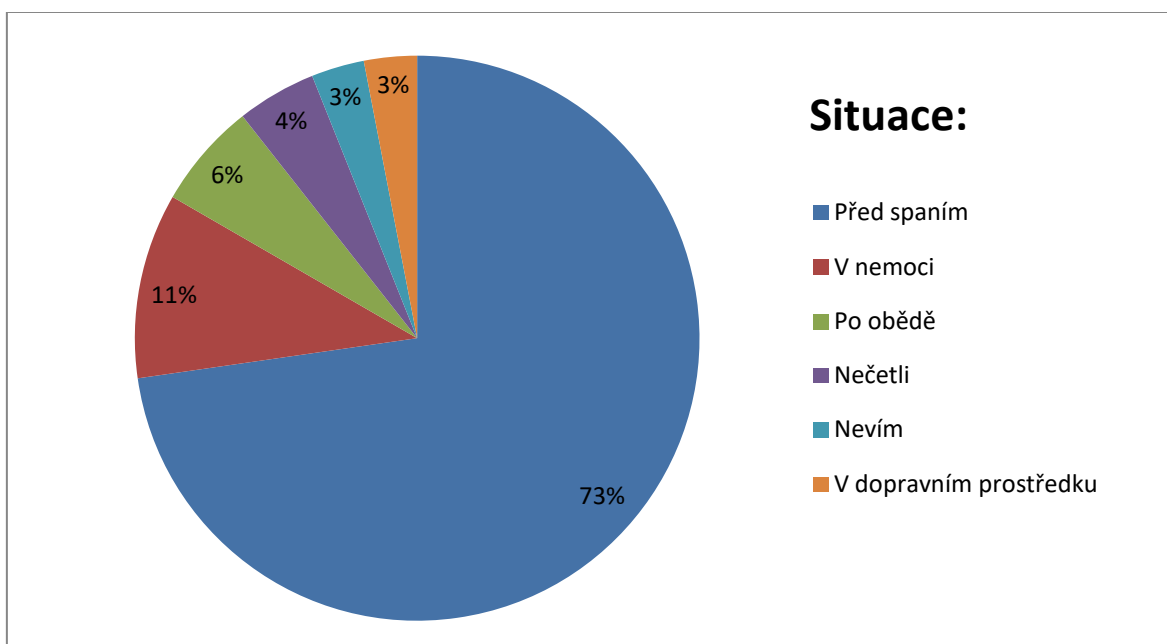
Graf 3 – Čtení dětem



(zdroj: vlastní graf)

Třetí otázka tohoto tematického okruhu se zaměřovala na situace, při jakých příležitostech bylo respondentům předčítáno (konkrétně *Uveďte konkrétní situace, kdy a jaké knihy Vám rodiče četli.*). Doufala jsem, že se dozvím, zda se rodiče cíleně svým dětem věnovali jinak než čtením před spaním a pomocí čtení a prohlížení knih u nich rozvíjely budoucí čtenářství. Graf č. 4 poukazuje, že 73 % dětem četlo výhradně před spaním, výjimečně při nemoci, po obědě či v dopravním prostředku. Knížka tedy nejspíše funguje při uspávání dětí, nikoliv prostředkem zábavy, objevování a jako rozmanitý prostředek rozvoje dětí.

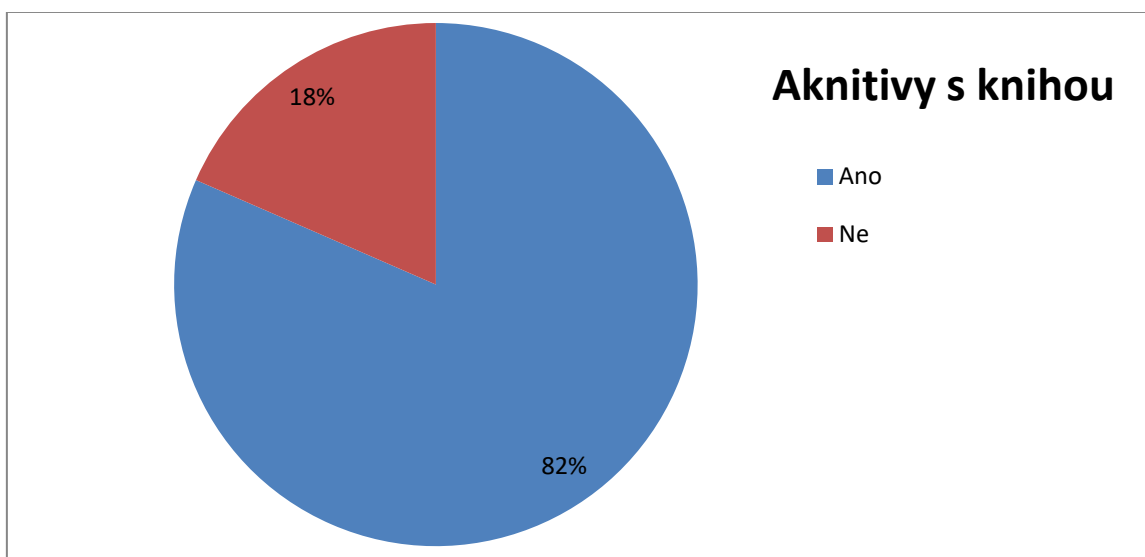
Graf 4 – Kdy čtou rodiče svým dětem?



(zdroj: vlastní graf)

Poslední otázka tohoto okruhu směřuje k doprovodným aktivitám s knihami (konkrétně otázka *Prohlížíte si či povídáte si s dětmi nad knihami?*). Takto specificky formulovanou otázkou jsem chtěla přímo zjistit, zda existují okamžiky, kromě čtení před spaním, kdy se rodiče záměrně věnují svým dětem a společně si prohlíží knihy, povídají si o nich, využívají čtenářské strategie vedoucí k porozumění textu apod. Graf č. 5 ukazuje, že 82 % respondentů se doprovodným aktivitám s knihami se svými dětmi věnuje.

Graf 5 – Předčítání a práce s knihou



(zdroj: vlastní graf)

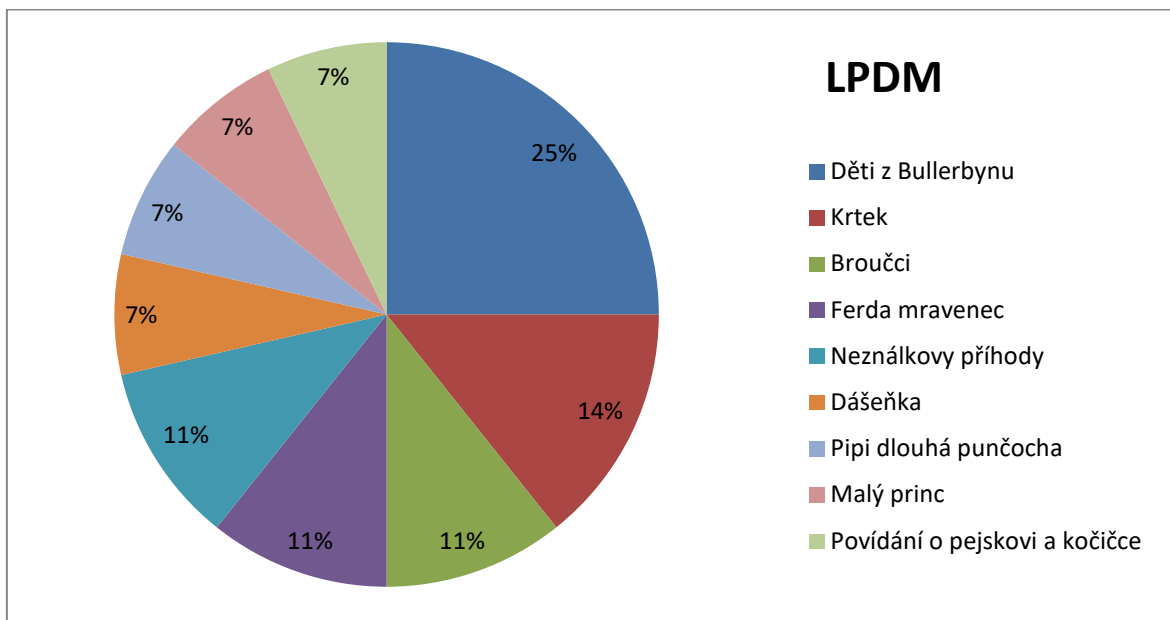
Mezinárodní výzkum PIRLS (2016) potvrzuje, že vyššího skóre v testech čtenářské gramotnosti dosahovali žáci, kteří si do školy přinesli již osvojené dovednosti čtení, jejichž rodiče s oblibou četli a žáci byli motivováni ke čtení. Výzkum Gabala a Helšusové (2002) doplňuje, že malé čtenáře najdeme v rodinách, kde děti tráví více času společně se svými rodiči (povídáním, hraním, výlety) apod.

11.4.2 Tematický okruh 2: Oblíbené knižní tituly z dětství

Tomuto tematickému okruhu odpovídala otázka (*Které knihy jste měl/a v dětství nejraději?*), kterou jsem chtěla zjistit, které tituly respondenti preferovali v předškolním věku, a také mě zajímalo, zda se některý titul bude opakovat v případě oblíbenosti dnešních předškolních dětí. Tuto otázku jsem však neformulovala dobře, protože mnozí respondenti neuváděli konkrétní knižní tituly, ale literární žánry (pohádky, dobrodružné knihy, próza se zvířecím hrdinou, próza s dětským hrdinou, fantasy, komiksy). Další část respondentů vypočítávala oblíbené spisovatele a ilustrátory: mezi nejčastěji zmiňovanými byli z domácího prostředí Lada, Hrubín, Foglar, Němcová, ze zahraničí pohádkáři bratři

Grimmové, H. Ch. Andersen a nositelka významného ocenění Hanse Christina Andersena, a to A. Lindgrenová. Nejoblíbenější knižní tituly potom ukazuje graf č. 6.

Graf 6 – Oblíbené tituly literatury pro děti a mládež



(zdroj: vlastní graf)

Pokud bychom se podívali na oblíbené knižní tituly z hlediska generačního zastoupení, ukazuje se nám, že u generace dnešních prarodičů předškolních dětí převažuje jednoznačně obliba titulů *Děti z Bullerbynu*, *Sekorův Ferda Mravenec* či *Neznámkovy příhody*. V generaci rodičů současných předškolních dětí se nejčastěji objevoval Milerův *Krtek*. Oblíbené jsou také knihy bratří Čapků, a to jak *Dášeňka* Karla Čapka, pak *Povídání o pejskovi a kočičce* Josefa Čapka.

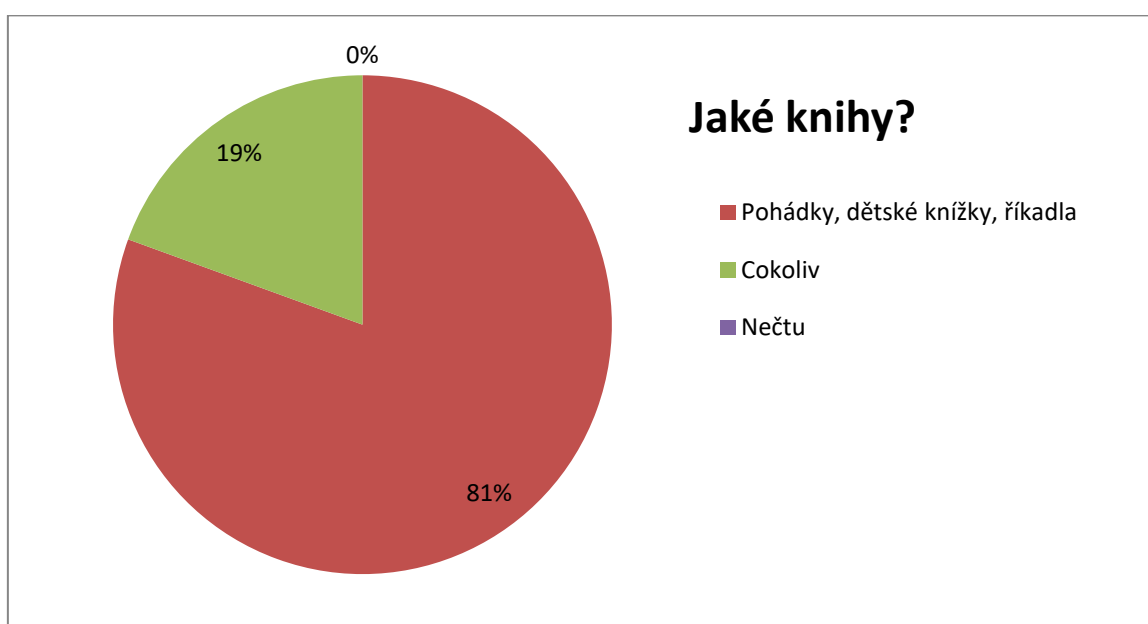
Následující otázka v dotazníku zjišťovala, které tituly předčítají respondenti svým dětem. Zajímalo mě, zda rodiče tráví se svými dětmi čas nad knihami a jaké knihy vybírají. Drží-li se toho, co sami znají z dětství nebo volí nově a aktuálnější tituly.

Graf č. 7 nám ukazuje, že 100 % respondentům svým dětem doma čte. V odpovědích byl nejčastěji uváděn žánr pohádek. Mezi nejčastěji zmiňovanými knižními tituly se objevovaly ty, jako v předchozí otázce, tj. *Krtek*, *Dášeňka*, *Děti z Bullerbynu*, *Povídání o pejskovi a kočičce*, *Broučci*, zazněli i nové jako *Kocour Modroočko* či *Vila*

Amálka. Z těchto odpovědí můžeme usuzovat, že se jedná o tituly, které jim byly předčítány, když byly dětmi – tedy v rodinách funguje předávání oblíbených knižních titulů. Jen výjimečně se objevovaly tituly ze současné tvorby, a to například *Dobrodružství pavouka Čendy*.

Část respondentů (18 %) uváděla, že čtou „*cokoliv*“, zde respondenti odpovídali např. „*Cokoliv co dostaneme k Vánocům či narozeninám*“ nebo „*To co se nám líbí v knihkupectví*“. Můj osobní názor na tuto odpověď je, že respondentům by určitě nemělo být „jedno“, jaké knihy svým dětem čtou. Přece musí vědět, co jim chtějí předat a jaký vliv na ně knížka bude mít. Čtení s dospělým jim nic nenahradí a ve vývoji jim to hodně pomůže, protože si při povídání nad knihou rozšiřují slovní zásobu, seznamují se s čtením zleva doprava, mají možnost sdílet své porozumění a utužují se vzájemné rodinné vazby.

Graf 7 – Čtení dětem dnes

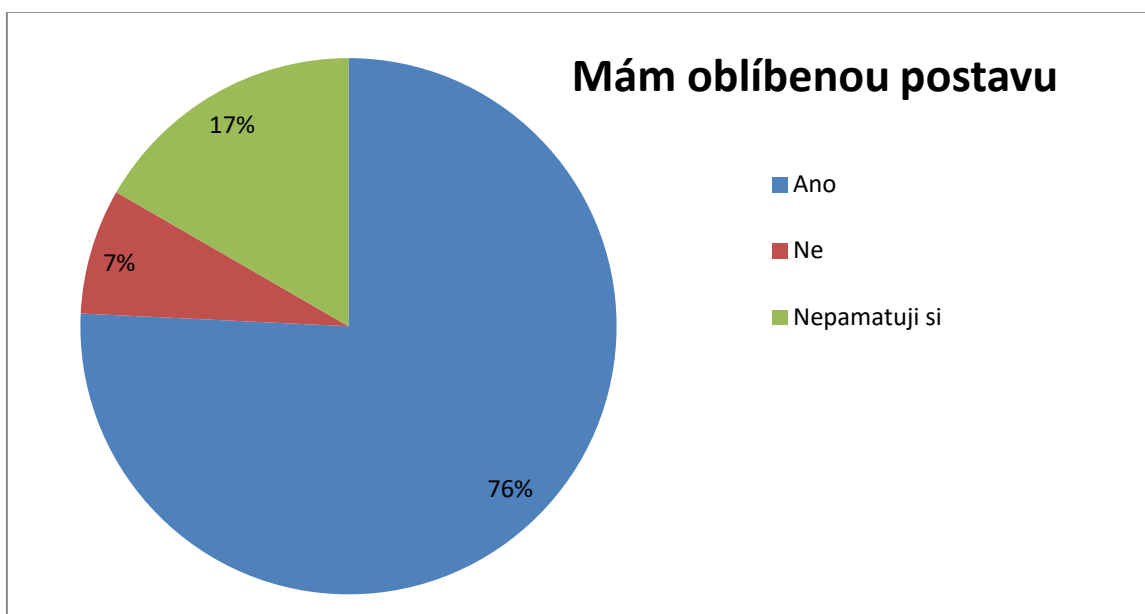


(zdroj: vlastní graf)

11.4.3 Tematický okruh 3: Oblíbení literární hrdinové

Tento tematický okruh byl zaměřen na oblibu literárních hrdinů. Tomu odpovídala otázka: *Měli jste oblíbenou postavu z literárního příběhu?*. Z grafu č. 8 vyplývá, že 76 % respondentů mělo svou oblíbenou literární postavu.

Graf 8 – Oblíbená literární postava I



(zdroj: vlastní graf)

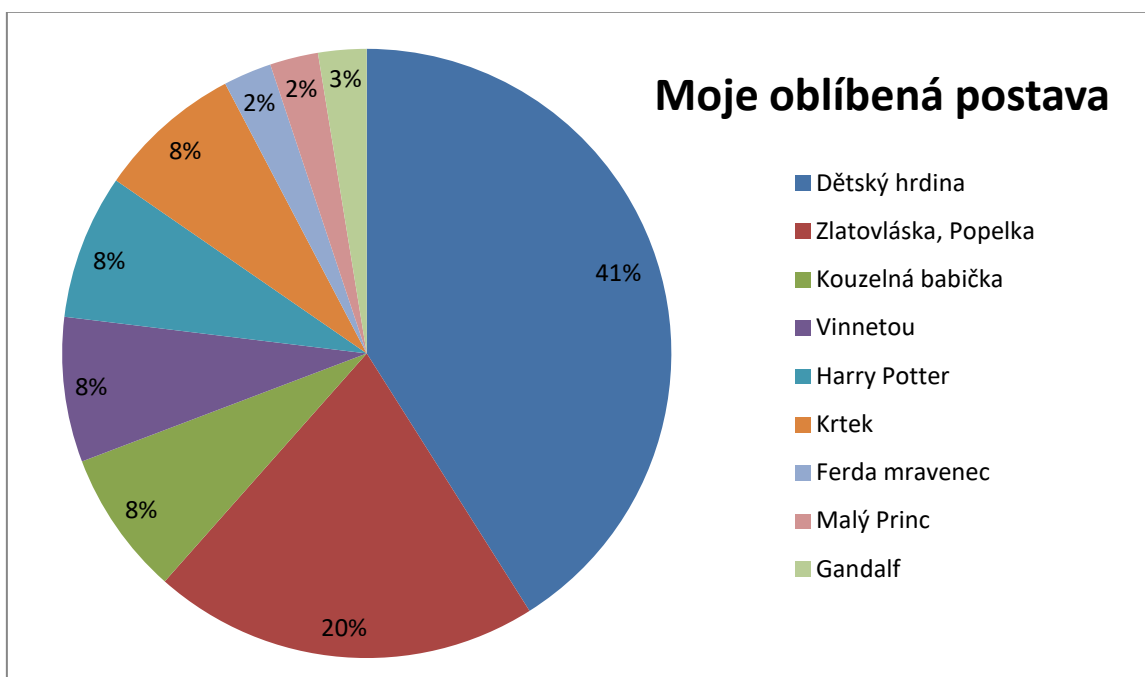
Jako zdůvodnění se nejčastěji objevovaly tyto argumenty:

- „Ano, ráda jsem si představovala, jak bych si s ní povídala, kdyby skutečně existovala.“
- „Ano protože mi připomíná blízkou osobu.“
- „Ano mám, pro daný charakter té postavy.“
- „Ano, byl důkazem lidské laskavosti.“

Z odpovědí je patrné, že obliba literární postavy je v úzkém vztahu s jejím charakterem, který respondenty oslovoval, imponoval jim. Mezi nejčastěji zmiňované se objevoval (jak poukazuje graf č. 9) obecně jen „dětský hrdina“, ale vyskytly se i konkrétní příklady dětských hrdinů, a to *Ronja dcera loupežníka* a *Pipi Dlouhá punčocha*. Dále byli často zmiňované princezny z pohádek (*Zlatovláska*, *Popelka*), nebo vedlejší postavy

(Kouzelná babička), mezi dalšími se objevovaly postavy z mayovek (Vinnitou) či již několikrát zmiňovaný Krtek nebo Ferda Mravenec. Ale u generace rodičů současných dětí předškolního věku se objevuje postava Harryho Pottera či postavy z Tolkienovy trilogie (Gandalf).

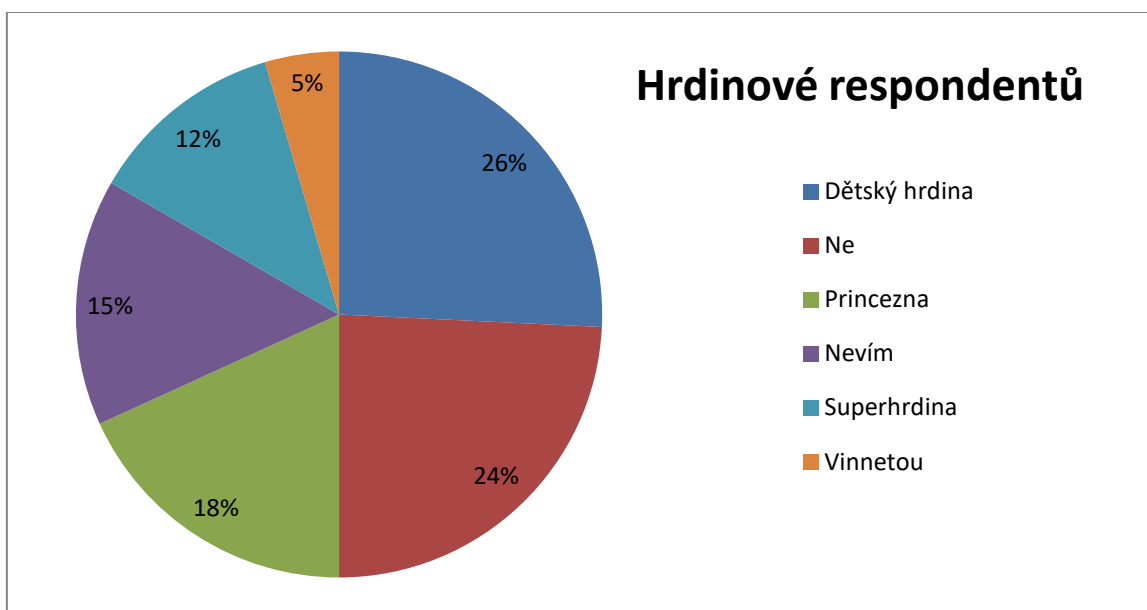
Graf 9 – Oblíbená literární postava II



(zdroj: vlastní graf)

Následovala otázka, která směřovala na to, zda se respondenti s některým hrdinou ztotožňovali. Výsledky (viz graf č. 10) potvrzují oblibu dětských postav z předchozí otázky – objevuje se zde obecně dětský hrdina, u žen bývaly zmiňovány princezny (např. Popelku, Zlatovlásku, Fantaghiro, Malou mořskou vílu), u mužů Vinnitou. Nově je zde uváděn superhrdina, což souvisí s generací rodičů dnešních předškolních dětí a oblibou filmových hrdinů (Superman, Batman, Spiderman apod.)

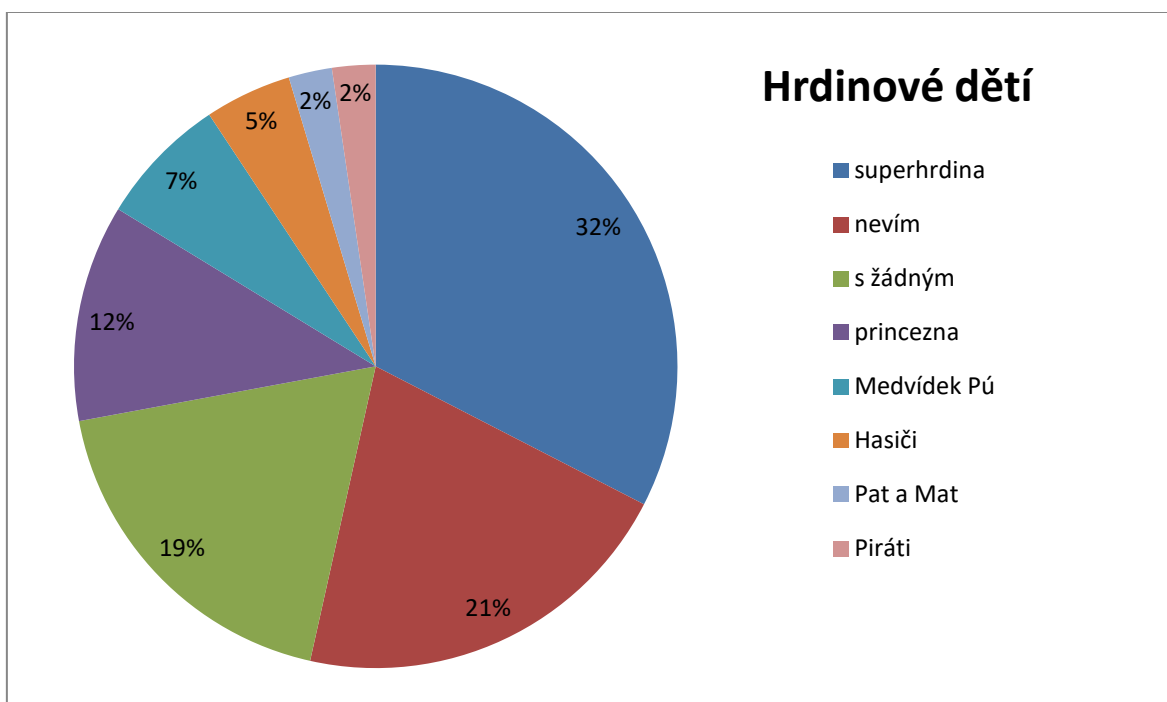
Graf 10 – Literární hrdinové respondentů



(zdroj: vlastní graf)

Poslední otázka: (*S kterými hrdiny z knih se ztotožňuje vaše dítě/děti? Podle čeho tak usuzujete?*) měla za cíl zmapovat preferenci literárních hrdinů dnešních dětí, a to z pohledu respondentů (tedy rodičů či prarodičů těchto dětí). Tuto otázku lze brát jako klíčovou mého dotazníku, jelikož odhaluje odpovědi na hlavní otázku ohledně proměny literárních hrdinů. Přehled odpovědí zaznamenává následující graf č. 11.

Graf 11 – Ztotožňování se s literárním hrdinou



(zdroj: vlastní graf)

Na žebříčku ztotožňování se s hrdinou, který vyplynul z odpovědí respondentů, jsou na prvním místě superhrdinové. Další častou odpovědí bylo „s žádným“, u dívek vedou princezny. Menším podílem byl zmiňován medvídek Pú. S nízkým počtem hlasů pak hasiči, Pat a Mat a piráti – můžeme tak uvažovat o postavách, které jsou u předškolních dětí v oblibě z hlediska jejich zájmů. Bohužel v tak nízkém množství zúčastněných a ještě při nejasných odpovědích nelze brát tento výsledek v grafu za směrodatný. Je třeba zvážit celkový počet titulů české i zahraniční literatury na trhu. Tento graf může sloužit spíše pro představu a velmi orientačně. Zajímalo mě, kteří literární hrdinové se objeví v odpovědích respondentů. Možná jsem měla otázku více specifikovat, doufala jsem v konkrétnější příklady hrdinů, ale dostala jsem převážně obecné odpovědi. Důvod podle čeho tak rodiče usuzují, byla zodpovězena jen částečně. Většina respondentů na ni vůbec neodpovědělo.

Na mou dvoj-otázku se objevilo pouze několik ucelených odpovědí, níže je uvádím:

- „Synové se ztotožňují s Patem a Matem. Rádi něco staví.“
- „Zatím u nás vede jakýkoli hasič, máme obrázkovou knihu o hasičích.“
- „S piráty, jeho oblíbené pohádky, pořád si na piráty hraje.“
- „Medvídek Pú (hodně medu).“
- „S hlavní hrdinou, protože chce taky prožít jeho příběh z knihy.“

11.5 Shrnutí výsledků kvantitativní části výzkumu

Aktuální čtenářská situace v rodinách podle kvantitativního výzkumu vychází nadmíru příznivě. Bylo zjištěno, že velká část dnešních rodičů doma dětem čte, nejčastěji před spaním, ale také se během dne dětem věnují a nad knihou si společně povídají. Tuto informaci potvrdí dále i kvalitativní výzkum, ve kterém jsem se dozvěděla z rozhovorů s rodinami, že většina z nich tráví s dětmi spoustu času nad knihami a všichni dotazovaní svým dětem čtou minimálně před spaním.

Dle získaných dat kvantitativního výzkumu můžeme představit tyto výsledky:

- 62 % respondentů je dnes silnými čtenáři
- 83 % respondentům rodiče četli, když byly sami v předškolním věku
- 73 % respondentů čte svým dětem před spaním
- 82 % dnešních rodičů tráví s dětmi čas nad knihou

Stanovené hypotézy ke kvantitativnímu výzkumu se mi potvrdily.

Co se týče oblíbených dětských knih a literárních postav, tak z výzkumu vyplývají tyto závěry:

Hypotéza 1 – U generace prarodičů dnešních předškoláků převládá obliba hrdinů z verneovek, mayovek a pohádek českých klasiků (Němcová, Erben).

- Hypotéza byla částečně potvrzena. V generaci prarodičů dnešních předškolních dětí byly oblíbené knihy těchto autorů: Němcová, Lada, Hrubín. Mezi oblíbenými tituly byly nejčastěji zmiňovány *Děti z Bullerbynu* Astrid Lindgrenové či *Neznámkovy příhody* Nikolaje Nosova.

- procentuálně dosáhli *Děti z Bullerbynu* v odpovědích respondentů 25 %

Hypotéza 2 – U generace rodičů dnešních předškoláků převládá obliba postav z časopisu Čtyřlístek, Ladovy postavy, Sekorův Ferda Mravenec či Milerův Krtek.

- V generaci rodičů současných předškolních dětí se nejčastěji objevoval titul *Ferda Mravenec* a *Krtek*, což potvrdilo mou stanovenou hypotézu o oblíbeném titulu generace dnešních rodičů.
- *Ferda Mravenec* byl oblíbený u 11 % a *Krtek* u 14 % respondentů

Hypotéza 3 – U generace současných předškolních dětí převládá obliba literárních postav, které mají také filmovou podobu.

- V generaci současných předškolních dětí převládá v oblíbě superhrdina jako literární postava. Tato otázka se ukázala jako velmi zapeklitá. Respondenti často nevěděli, se kterým hrdinou se jejich děti ztotožňují, a valná většina odpovídala právě superhrdinu obecně. Často dodávali, že určitě s kladnými, dobrými a statečnými postavami.
- Tuto hypotézu nemůžu na základě dotazníkového šetření ani potvrdit, ani vyvrátit, ale v doplňujícím kvalitativním výzkumu se mi ukázalo, že v rodinách, s nimiž jsem vedla rozhovor, děti preferují hrdinu, který má také svou filmovou verzi (*Krtek*, *Blesk McQueen*, *Hodný dinosaurus*) a zároveň oplývá kladnými vlastnostmi.

Hypotéza 4 – V rodinách se silným čtenářským zázemím (vysoký počet knih doma, pravidelné návštěvy knihoven, kniha jako dárek, čtenářské rituály) převažuje obliba literárních postav z kanonických děl předávaných z generace na generaci.

- Hypotéza byla potvrzena. Výsledky ukázaly, že pokud mají předškolní děti silné čtenářské zázemí, rodiče jim nabízejí kvalitní knihy a plně se jim věnují, jejich oblíbenými knihami a literárními postavami se často stávají převzaté tituly jejich rodičů.
- Mezi generačně předávanými tituly byly zmiňovány – *Krtek*, *Dášeňka*, *Děti z Bullerbynu*, *Povídání o pejskovi a kočičce*, *Broučci*.

Hypotéza 5 – V rodinách s nízkým čtenářským zázemím (vysoký počet knih doma, pravidelné návštěvy knihoven, kniha jako dárek, čtenářské rituály) převažuje obliba literárních postav, které mají také filmovou adaptaci.

- Hypotéza se potvrdila. Naopak, než v předchozím případě je to v rodině, kde se tak často nečte a děti se více dívají na televizi, vzniká obliba hrdinů, kteří mají svou filmovou adaptaci.
- Mezi zaznamenanými odpověďmi byl zmíněný např. medvídek Pú a Pat a Mat

12 Kvalitativní výzkum: Rozhovory s rodinami

Podle Gabala a Helšusové (2002) existují další faktory, které silně doprovázejí a podporují dětské čtenářství. Rozhodující jsou socioekonomické charakteristiky rodiny, jako je vyšší vzdělání rodičů, jejich postavení v zaměstnání a vyšší příjem. Čas, který rodiče věnují společnému čtení s dítětem v jeho raném věku, pozitivně ovlivňuje jeho další čtenářské návyky. 70% dětí, se kterými rodiče četli pravidelně, když byly malé, čtou dnes denně již samostatně. Čtvrtina rodičů alespoň jednou týdně se svým dítětem o četbě hovoří.

Trávníček (2017) rozděluje čtyři generace:

- Rozhlasová (současní prarodiče a praprarodiče) – u této generace převládá sledování televize a poslech rozhlasu; jsou označovány za tzv. „tahouny“ české populace co do počtu ročně přečtených knih
- Televizní (současní prarodiče, příp. rodiče adolescentů) – sledování televize jako mediální aktivity je nejpočetnější zastoupení v této generaci
- Počítačová (současní rodiče dětí předškolního, mladšího školního, příp. staršího školního věku) – tato generace preferuje práci s počítačem a sledování televize, jejich specifikum je, že výrazně více knihy nakupují a budují vlastní domácí knihovny (obsahují tituly jak pro děti tak i dospělé)
- Internetová (narodily se po politických změnách roku 1989) – převažuje u ní práce s počítačem a sociální sítě, jedná se tedy o generaci online, jsou označovány jako „digitální domorodci“

12.1 Tematické okruhy

Předtím, než započaly samotné rozhovory s vybranými rodinami, jsem si stanovila čtyři okruhy, kterých se při rozhovoru budu držet:

1. Identifikační otázky – věk, vzdělání, velikost obce
2. Čtenářské zázemí – dostupnost veřejné knihovny, kniha jako dárek, počet knih doma, příležitosti ke čtení (před spaním, během dne, aj.)

3. Vzpomínky na dětství – dotazování rodičů, zda jim bylo předčítáno, jaké žánry či tituly, otázka na oblíbenou dětskou postavu a důvod její oblíbenosti

4. Současné čtenářství – oblíbené knihy v současnosti, titulů i literárních žánrů, čtení dětem, sami pro sebe, jak často

Vyjma těchto stanovených okruhů povedu rozhovory s dětmi, díky nimž budu chtít zjistit přímo od nich jejich oblíbené tituly, které si rádi prohlíží nebo čtou s rodiči a jejich nejoblíbenější literární postavu.

12.2 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky vztahující se ke kvalitativní části výzkumu (rozhovory s rodinami)

Vzhledem k cíli mé diplomové práce jsem si stanovila 3 výzkumné otázky:

- Jaké typy literárních hrdinů jsou oblíbené u dětí předškolního věku?
- Jací literární hrdinové byli oblíbení u rodičů současných předškolních dětí v době, kdy oni sami byli dětmi?
- Jací literární hrdinové byli oblíbení u prarodičů současných předškolních dětí v době, kdy oni sami byli dětmi?

12.3 Rodina 1: „Čtenářská rodina se silným čtenářským zázemím“

Tematický okruh 1: Identifikační otázky

Charakteristika rodiny

Rodina, v níž oba rodiče dosáhli vysokoškolského vzdělání. Mají dvě děti předškolního věku, oba chlapci ve věku 1,8 a 4,4 let (internetová generace). Ve společné domácnosti s prarodiči, kteří jsou oba státními zaměstnanci a mají středoškolské vzdělání s maturitou. Rodina žije v Praze.

Tematický okruh 2: Čtenářské zázemí

Při rozhovoru s matkou, jsem zjistila, kolik mají doma knih a o této rodině můžeme říci, že je opravdu čtenářská. Pouze dětských knih mají cca 250 a knihy pro dospělé sčítají 1100 knih (odborné, naučné, beletrie, aj.). Před situací COVID-19 navštěvovali děti s matkou pravidelně městskou knihovnu, a to jednou týdně. Mimo knihovnu navštěvují také divadla, galerie a muzea. Knihy dostávají děti také pravidelně dárkem, rovněž dostávají knihy i rodiče. Dětem je předčítáno večer před spaním, knihy si prohlížejí i během dne, často o nich mluví, s rodiči si nad nimi často povídají; děti si knihy častokrát berou i samy, jsou obklopeny několika knihovničkami v dětských pokojích, kuchyni i společném prostoru obývacího pokoje.

Oblíbené žánry, tituly knih a literárních postav dle jednotlivých generací

Chlapec (4,4 let)

já: *Máš svojí oblíbenou knížku?*

chlapec: *O Bleskovi*

já: *Aha. A kdo je Blesk?*

chlapec: *No to je auto.*

já: *A ty máš rád auta?*

chlapec: *No jo.*

já: *A proč máš rád toho Bleska?*

chlapec: *On jezdí hrozně rychle, je rychlost, je rychlý jako blesk, proto se tak jmenuje. Je to závod'ák, vyhrává závody. A taky pomáhá, třeba Kingovi. A má kamarády, třeba Sally, Kinga, Buráka, Doktora.*

já: *A ty máš rád závody?*

chlapec: *Já jo, ale maminka moc ne.*

já: *A proč je maminka nemá ráda?*

chlapec: *Maminka nemá ráda moc auta. A taky ten film.*

já: *A ty toho Bleska znáš z filmu?*

chlapec: *No jo. Díval jsem se na něj s dědou. Vždycky 15 minut denně. Ale děda umřel. On se na mě teď dívá z nebe a já mu to všechno povídám.*

já: *A povídáš mu o tom Bleskovi?*

chlapec: *Všechno mu povídám. Taky ty příběhy z knížek.*

já: *Aha a z jakých knížek?*

chlapec: *Třeba ty o Bleskovi, ty mi koupila maminka, abych moc nekoukal na počítač. Já můžu jen 15 minut denně.*

já: *A máš rád ještě nějakou jinou knížku?*

chlapec: *Já jich mám opravdu hodně.*

já: *A jaká je ještě tvoje oblíbená knížka?*

chlapec: *Třeba Jak Egu dojel až na konec světa. To je taky o autě. Ale tohle je žlutý trabant a cestuje Afrikou a Amerikou. Má kamaráda taky druhého žlutého kamaráda trabanta Babu a taky motorku Anežku a malého fiátka Malucha.*

já: *A ten Egu se Ti líbí?*

chlapec: *Jo, on nebyl moc hezkej a silnej, lidi se mu smáli – že nebrzdil, když jel z kopce, že ho do kopce museli tlačit a že smrděl. Ale on byl moc odvážnej – jel sám až na konec světa, cestoval trajektem a jel v písku, až dojel na konec světa.*

já: *Aha. A máš rád ještě jiný dopravní prostředek, o kterém si třeba čtete?*

chlapec: *No jo. Vlaky. Třeba Motorák Hugo a mašinka Mařenka – ty taky procestovaly celý svět.*

já: *A kde třeba byly?*

chlapec: *Byly třeba u kolosea v Římě nebo jely přes švýcarské Alpy. Musely dávat pozor na rozchod kolejí, takže třeba do Ruska jet nemohly.*

já: *A máš ještě nějaké oblíbené knížky – co třeba teď čtete před spaním?*

chlapec: *Maminka mi čte každý večer před spaním – třeba pavouka Čendu ... Kniholapa, o pejskovi a kočičce.*

já: *A máš rád, když se Ti čte?*

chlapec: *No jo. Rád při tom usínám. Ale taky si o nich rád povídám a prohlížím si obrázky a taky si na ně někdy hraju.*

Chlapec (1,8 let)

Pozn. Chlapec se velmi ostýchá, knihy však nosí a ukazuje tazateli:

já: *Máš rád, když ti maminka čte?*

chlapec: (přikývne)

já: *Máš oblíbenou knížku?*

chlapec: (odběhne do pokoje a vrací se s několika knihami)

Chlapec podle vyjádření matky preferuje prohlížení knih nad četbou dlouhých příběhů bez ilustrací. Jeho matka doplňuje, že má rád zvířata a podobně jako jeho starší bratr dopravu. To se projevuje také tím, když na otázku tazatele má přinést oblíbenou knihu – přináší titul *Medvídek a potopa světa* Kataríny Macurové, listuje v ní a ukazuje zejména zvířata – antropomorfizovanou postavu medvěda, kozu, rejnoka, velrybu, chobotnici, tukana, hada apod. Upozorňuje také na ponorku, což jen potvrzuje slova matky o oblibě dopravních prostředků. Na vyzvání přinese ještě další oblíbenou knihu, což je wimmelbuch R. S. Bernerové – *Jaro*. Ukazuje a pojmenovává na každé dvoustranně kočku – sleduje její příběh v knize. A poukazuje i na další zvířata, autobus či popeláře.

Na přepisu rozhovoru se starším chlapcem je patrné, že se jedná o dítě internetové generace, která sleduje televizi i programy na internetu, ale rodiče (v tomto případně explicitně zmiňována matka) čas na něm omezuje. Obrovský vliv médií se však projevuje především v oblibě postavy – chlapec bez váhání zmiňuje filmovou postavu auta z produkce Disney Cars (Pixar). Avšak dodává, že doma mají také knihy, a že jich mají hodně. Mezi dalšími tituly jmenuje opět titul věnující se autům (žlutý trabant) a rovněž třetí kniha je věnována dopravnímu prostředku (vlak). V těchto preferencích lze tedy vysledovat jasnou převahu literární postav antropomorfizovaných, a vstupují sem do velké míry preference zájmů dětí (doprava u staršího syna a zvířata u syna mladšího). A zároveň lze vypořádat ztotožňování se s postavami, které jsou kladné, resp. vykazují pozitivní charakterové vlastnosti (*pomáhá; je přátelský*).

- Generace těchto předškoláků preferuje filmové hrdiny a postavy tematicky odpovídající jejich zájmům (auta, vlaky, zvířata).

Rodiče předškolních dětí (matka 35 let, otec 40 let) – počítačová generace

Matka

já: Vzpomenete si, kdo vám v dětství nejčastěji četl?

matka: Ano, nejčastěji mi předčítal otec a dědeček. Pamatuji si, jak děda vždycky přišel z práce, lehla jsem si vedle něj v obýváku na sedačku, položila mu hlavu na hrud' a on mi předčítal. Milovala jsem klasické pohádky i Karafiátovy Broučky. Možná mě tam oslovovala ta poslušnost, ale i to, jak se z neposedného broučka stával poslušný a zodpovědný otec.

Při rozhovoru s matkou jsme si dále povídaly o jejich oblíbených dětských knihách. Jmenuje celou řadu titulů – v oblíbě měla pohádky – klasické i autorské (třeba *O chytré kmotře lišce*), různé naučné knihy, ale nejvíce ji oslovila kniha *Heidi, děvčátko z hor*, o které se rozpovídá detailněji:

matka: Bezpochyby Heidi, děvčátko z hor. Mám ráda hory, prostředí švýcarských Alp mi připomínalo léta strávená s prarodiči na chalupě v šumavském podhůří. Empaticky jsem prožívala situaci osiřelého děvčátka.

já: A jaká byla vaše oblíbená postava, předpokládám, že to mohla být Heidi?

matka: Ano, přesně tak, Heidi, děvčátko z hor – na Heidi jsem obdivovala její sílu, pracovitost, ale také schopnost lásky ke svým blízkým a její ochotu a chuť pomáhat.

Rozhovor se dále ubíral směrem aktuálního čtení. Matka čte s dětmi dětskou literaturu, aby věděla, jaké knihy jim nabízet. Sama čte zejména odbornou či naučnou literaturu. A když si najde čas, preferuje historické romány, včetně těch současných:

matka: Ted' jsem dočetla třeba oceněnou trilogii Prašina Vojtěcha Matochy a všechny tři díly jsem četla jedním dechem. Byla jsem ke knize nejdříve skeptická, Foglarova Stínadla nepatřila k mým nejoblíbenějším titulům. Ale tajuplné místo Prahy a prolínání minulosti se současností mě uchvátilo.

Otec

já: Četli Vám rodiče, když jste byl malý.

otec: Ne, bohužel nečetli.

já: Aha.

otec: Ale pamatuji si, že mi babička četla časopis Čtyřlístek a díky tomu jsem se naučil rychle číst (a to ho, jak jsem se dále dozvěděla, ovlivnilo i při četbě svému synovi): Některé ty staré díly si pamatuji doteď. Slyším babiččin hlas, intonaci, jak ty věty pronášela. A jsem rád, když je teď mohu číst i svému staršímu synovi, který z nich už začíná mít rozum.

já: To máte moc pěknou vzpomínku na babičku.

otec: To ano. A Dědeček mi pro změnu četl ruské, resp. kavkazské pohádky.

já: Jaká byla vaše oblíbená literární postava?

otec: Old Shatterhand – Projektoval jsem se do něj. Byl zdatný, spravedlivý a čestný – a to kontrastovalo hlavně s padouchy. Měl mimořádné schopnosti, které mě fascinovaly a chtěl jsem být jako on – umět tak dobře střílet, být vytrvalý v běhu, být tak bystrý, inteligentní, umět řešit problémy a zároveň zůstat lidským. Imponoval mi.

já: Čemu ke čtení dáváte přednost dnes?

otec: Kromě odborné literatury čtu časopisy o letectví a kosmonautice, Astropis a Vesmír. Číst romány, na to teď nemám čas. Ale mám rád třeba romány Umberta Eca, Nakobokova nebo Dostojevského.... A teď mám rozečtenou knihu Moře v plamenech mého oblíbeného spisovatele Miloše Hubáčka.

- Generace rodičů s touhou po spravedlnosti, prosociálnímu chování a tíhnoucí k naučné literatuře.

Zajímavé je, že u obou rodičů měli silný vliv na rozvoj čtenářů ne rodiče, ale prarodiče, s nimiž děti trávily poměrně mnoho času. U otce převládá odborná, naučná, faktografická literatura a časopisy. A když už má jmenovat oblíbenou literární postavu, uvádí Old Shatterhanda, kterého charakterizuje adjektivy jako superhrdinu (kladná postava, chytrý, fyzicky zdatný, má mimořádné schopnosti). U matky je důraz na rozvoj prosociálního chování. Ukazují se zde tedy genderové charakteristiky, na které upozorňují mezinárodní (PIRLS, PISA) i české výzkumy (Trávníček, Prázová a kol.).

Trávníček (2017) uvádí, že právě pro tuto generaci je charakteristická obliba časopisů *Čtyřlístek* nebo *Ohníček* a mezi oblíbenými žánry a tituly jsou to mayovky, verneovky, ale také *Broučci* nebo kultovní fenomén *Harry Potter*. Ve výpovědích respondentů se jak *Čtyřlístek*, tak *Broučci* či mayovky objevovaly, naopak *Harry Potter* ani jednoho z respondentů neoslovil.

Prarodiče (babička 56 let, dědeček 57 let) – věkově odpovídají televizní generaci, ale oba shodně uvádí, že televizi sledují minimálně, max. tři hodiny týdně.

Babička

Při rozhovoru s babičkou jsem zjišťovala, zda si vybavuje, jestli jí rodiče četli, a na které knihy si s dětstvím nejvíce pamatuje. Babička si, že by jí rodiče příliš často četli, nepamatuje:

babička: *Vůbec si to nepamatuji. Navíc já nebyla moc klidný dítě. Ráda jsem litala venku. Nejvíce jsem měla ráda asi pohádky Boženy Němcové.*

Na otázku o oblíbených dětských knihách babička uvádí tyto tituly – *Kocour Modroočko; Bubáci a hastrmani; Kocour Mikeš; Děti z Bullerbynu.*

babička: *Nejradši jsme měla ilustrace Heleny Zmatlikové. Tak asi proto Kocour Modroočko nebo Děti z Bullerbynu. No a potom mám ráda zvířata – asi už od dětství.*

Oblíbeného hrdinu babička žádného nemá a na téma dnešní četby babička odpověděla, že nejčastěji čte detektivky nebo romány, někdy i meditativní knihy a literaturu.

Dědeček

S dědečkem jsem zahájila rozhovor o tom, kdo mu četl v dětství. Dozvěděla jsem se, že mu četla zejména jeho matka, a to pohádky: *Míšu Kuličku; Heidi, děvčátko z hor* nebo *Lassie se vrací*. Poté mě zajímaly jeho oblíbené dětské knihy. Odpověděl tituly: *Kocour Mikeš; O chytré kmotře lišce; Bubáci a hastrmani; Kocour Vavřinec a jeho přátelé:*

dědeček: *Teda koukám, že skoro samý Lada. Mám rád ty jeho obrázky. Ladův kalendář jsme mívali každý rok doma a jeho říkanky si pamatuju doteď.*

Následně přišla řeč na oblíbeného hrdinu, dědeček odpověděl, že jednoznačně *Kocour Mikeš*

dědeček: *Mám rád kočky, navíc tahle má pod čepicí, vyvádí žertíky, asi mi tím imponoval. Nebyl jsem úplně vzorné dítě.*

já: *Jaký výběr knih preferujete dnes?*

dědeček: *Mám rád kriminálky a z literatury jednoznačně detektivky nebo thrillery. Nejvíc mě baví rozplétat, kdo byl vrah.*

Shrnutí: Generace prarodičů „revoltující“

Oba středoškolsky vzdělaní prarodiče se shodovali na oblibě knih Josefa Lady – *Kocour Mikeš; Bubáci a hastrmani; O chytré kmotře lišce*. Knihy jim byly blízké svou ilustrací, zvířecími postavami, které jsou chytré, ale zároveň rozverně, lumpačí, někdy až revoltují (oba se přiznali, že doma chovají kočky, a že ve škole nebyli vzornými žáky, naopak drobná revolta – i vůči režimu – jim byla vlastní).

Obliba ilustrací a děl Josefa Lady odpovídá výzkumu Trávníčka (2017)

12.3.1 Shrnutí 1. rodiny

V této první rodině je zajímavé, že ačkoliv se jedná o rodinu se silným čtenářským zázemím s vysokým počtem knih doma i přetrvávání četby do dospělosti vysledujeme jen minimum stejných titulů, jejich obliba by se předávala z generace na generaci – objevuje se jen *Heidi, děvčátko z hor*, kterou zmiňuje rodič předškolního dítěte a prarodič, shodou okolností otec respondentky. I přes toto silné čtenářské zázemí starší chlapec jako svou nejoblíbenější postavu zmiňuje antropomorfizované auto z produkce Pixar, tedy postavu, která má svou filmovou předlohu, i když později je schopen uvést další postavy, čistě knižní, které mají společný jmenovatel – jedná se o antropomorfizované postavy, kladné, které odráží zájmy dítěte – dopravní prostředky.

12.4 Rodina 2 „Vzdělaná rodina s přiměřeným čtenářským zázemím“

Tematický okruh 1: Identifikační otázky

Charakteristika rodiny

Rodina žije v Praze a skýtá 4 členy. Matka dosáhla vysokoškolského vzdělání a otec středoškolského vzdělání. Mají dva syny. Chlapcům je 3 a 5 let. Oba prarodiče mají dosažené vysokoškolské vzdělání a bydlí v Ostravě.

Tematický okruh 2: Čtenářské zázemí

V domácnosti mají přibližně 100 knih. Žánrově se jedná o dětské pohádky, encyklopedie, životopisy, romány, dobrodružné knihy, sci-fi a naučnou literaturu. Knihy jako dárek dostávají často děti i rodiče, ale také knihy sami rádi darují. Nyní už knihovnu nenavštěvují. Slovy matky to již není potřeba, ale dříve si chodili půjčovat knihy docela často. Dětem čtou oba rodiče pravidelně každý večer před spaním, a když je čas, tak i přes den. Velmi často si o to chlapci sami řeknou a přinesou matce či otci knihu k předčítání.

Oblíbené žánry, tituly knih a literárních postav dle jednotlivých generací

Chlapec (5 let)

já: *Kterou oblíbenou knížku si s maminkou nejraději čteš?*

chlapec: *Mám rád hodně knih, hlavně ty o bagrech, o zvířátkách a hlavě a dinosaurech.*

já: *Máš rád dinosaury*

chlapec: *No jasně, ty neznáš pohádku o hodném dinosaurovi?*

já: *Neznám, povíš mi o ní?*

chlapec: *No tam je přece malý zelený dinosaur. On se ztratí a najde kluka a oni jdou pak spolu domu a ten kluk vůbec nemluví, víš?*

Matka následně dodává, že před spaním čtou nejčastěji klasické pohádky a během dne si s chlapci prohlíží encyklopedie dopravních prostředků a encyklopedie zvířat, které kluky hodně baví prohlížet, ukazují na jednotlivé obrázky a pojmenovávají, co na nich je. Nově mají interaktivní knížky Albi, u kterých kluci vydrží velice dlouho pozorně sedět. Oblíbená postava z knihy je momentálně Hodný dinosaur, kterého chlapec nejdříve viděl ve filmu, chtěl film vidět stále znova a znova, tak mu rodiče koupili knižní verzi a chlapec

s touto knihou spí dokonce v posteli. Chlapec je na svůj věk chytrý, zajímá se o přírodu, techniku, dopravu, lidské tělo a vesmír. Matka vzpomíná na jeden zážitek s knihou.

matka: *Kluci dostali k Vánocům knihu: A pak se to stalo. Díky této knihy si bez řeči oba dva čistí zuby ráno i večer.* (smích)

Chlapec (3 roky)

Mladší sourozenec má totožné zájmy jako jeho starší bratr (příroda, doprava). Rád pracuje s interaktivní knížkou od Albi. Matka podotýká, že je rád, když je jeho starší bratr v jiné místnosti, protože když se k interaktivní knize dostane starší sourozenec, Albi tužku ovládá zásadně on. Rovněž jako jeho bratr má rád postavu Hodného dinosaura. Při snaze hovořit s mladším sourozencem mi stále odpovídal velice neposedný a aktivní starší sourozenec. Ten mi dokonce vyprávěl, jak jeho malý bráška udělal při prohlížení jedné knihy rovnou tři.

Dle záznamů rozhovorů a doplňujících informací od matky je opět patrné, že se jedná o internetovou generaci předškolních dětí, jelikož oba bratři mají oblíbeného literárního hrdinu, kterého znají primárně z filmu. V tomto případě se opět jedná o film z produkce studia Pixar (The Walt Disney). Ale jak uvádí matka chlapců. Při seznámení s knihou si ji oblíbili stejně jako filmovou verzi.

Rodiče předškolních dětí (matka 29 let, otec 36 let) – tyto rodiče lze považovat za přelom počítačové a internetové generace

Matka

Od matky jsem se dozvěděla, že když byla malá, předčítala jí hlavně babička. Vzpomíná na to, jak ji četla pohádky před spaním.

matka: *Byla jsem velmi zvědavé dítě a pamatuji si, že mi babička četla různé naučné encyklopedie. Asi to kluci mají po mně.*

já: *Vzpomínáte na nějaké oblíbené knihy z dětství?*

matka: *Ano, moc ráda jsem četla Andersenovy pohádky, prohlížela si dětské encyklopedie všeho druhu a mám dodnes ráda Alenku v říši divů, jak knižní tak filmovou verzi.*

já: *A co vaše oblíbená literární postava?*

matka: *Malá mořská víla, mám ráda vodu a líbilo se mi na ní jak je zvědavá, což máme společné.*

já: *Které knihy čtete nejraději dnes?*

matka: *Asi romány nejčastěji historické, potom naučnou literaturu. Aktuálně mám rozečteno – Chatrč, Křehká struna, Jak přežít svého muže.*

Otec

Otec se zmínil, že mu rodiče četli spoustu knih, matka mu četla pohádky před spaním. Rád sedával s otcem, který mu předčítal knihy s technickým zaměřením, dobrodružné a sci-fi příběhy a měl knihu o mamutech. Oblíbenými knihami z dětství se staly *Mauglí* a *Mikulášovy patálie*. S literární postavou, se kterou se otec v dětství ztotožňoval, byl Mauglí:

otec: *Libilo se mi, jak neohroženě skáče na liánách, je silný a nebojácný.*

Když má čas, čte zrovna rozečtenou knihu *Bohatý táta, chudý táta*: Robert T. Kiyosaki, ale více než sám pro sebe čte a věnuje se synům.

Prarodiče (babička 55 let, dědeček 75 let) – televizní generace

Babička

Babička vypráví o své mamince, která ji předčítala ruské pohádky. Oblíbená dětská kniha je stejně jako u její dcery *Alenka v říši divů*. Zde se nám potvrzuje generační předávání oblíbených titulů v rodině. Oblíbenou literární postavu měla právě Alenku:

babička: *S Alenkou jsem se ztotožňovala, a často jsem si představovala, jak vstupuji do jiného světa, otkávám kloboučnicka a zažívám spoustu dobrodružství jako ona.*

V dnešní době čte nejčastěji naučnou literaturu, romány.

Dědeček

Dědeček si na předčítání v dětství moc nevzpomínal, ale pamatuje si, jak mu jeho matka někdy četla pohádky, ale spíše mu je vyprávěla, než že by je četla z knihy. Jeho oblíbenou knihou z dětství byl titul: *Kouzelné slovo* Valentiny Osejové. Oblíbený literární hrdina byl Dědeček a jeho postava se vyskytovala právě v těchto zmíněných povídkách. Dnes má rád oddechové čtení, ale i naučnou literaturu a romány jako jeho manželka.

12.4.1 Shrnutí 2. rodiny

Druhá rodina má přiměřené čtenářské zázemí. Knihovnu sice nenavštěvují, ale mají pro své děti dostatečný výběr knih v domácnosti. V této rodině si chlapci oblíbili práci s knihou s edice Albi kouzelné čtení, které je moc baví. Chlapci jsou velmi zvědaví, což jak tvrdí matka, mají po ní. Vzpomínala, jak ji babička předčítala naučné encyklopedie, proto mají i oni doma spoustu dětských obrázkových encyklopedií. V této rodině najdeme generační podobnost mezi matkou a starším synem. Oblíbený hrdina těchto členů rodiny má také svou filmovou adaptaci (Hodný dinosaur u syna, Malá mořská víla u matky).

12.5 Rodina 3 „Televizní a internetová rodina bez silného čtenářského zázemí“

Tematický okruh 1: Identifikační otázky

Charakteristika rodiny

Čtyřčlenná rodina žijící na okraji Prahy. Matka i otec dosáhli vysokoškolského vzdělání. Mají 2 děti, dívka (2 roky a 8 měsíců), chlapec (6 měsíců). Prarodiče bydlí daleko (nejsou příliš v kontaktu).

Tematický okruh 2: Čtenářské zázemí

Ani jeden s rodičů se četbě knih příliš nevěnují. Argumentem obou byly hlavně časové důvody. V jejich domácnosti najdeme několik odborných knih a časopisů. Dětská knihovna je vybavena přibližně 50 tituly. Žánrově se jedná o dětské pohádky, říkadla, leporela, obrázkové encyklopedie a tzv. kousací knížky pro půlročního syna. Knihy jako dárek dostávají děti občas, k narozeninám či pod stromeček dostává knížky dcera. Do knihovny s dětmi rodiče nechodí. Dětem čte hlavně matka, většinou před spaním. Během dne si s dětmi prohlíží obrázková leporela a říkadla.

Oblíbené žánry, tituly knih a literárních postav dle jednotlivých generací

Dívka

Od 1 roku dcery jsou nejoblíbenějšími knížkami Krtek a Prasátko Peppa. Matka upřesňuje, že čím je dívka starší a začíná se rozmlouvat, pouští ji také mluvené pohádky, nejčastěji Včelí medvídky. Často se společně dívají na oblíbený seriál dívky Berunka a Bambulin.

matka: *Vím, že to není úplně vhodné, ale je to pro mě velká pomoc a úleva, když dceru na chvíli zaparkuju u televize a vím, že se bude určitý čas dívat a já se mohu postarat se o malého syna.*

já: *Tráví dcerka u televize hodně času?*

matka: *No určitě se dívá každý den, ale dlouho ji koukat nenechávám, spíše si hrajeme, prohlížíme si knížky nebo něco vyrábíme, snažím se být kreativní matka.*

já: *Tak to máte pestré. A když je tedy u televize, na co se dívá kromě zmiňovaného seriálu?*

matka: *Ted' aktuálně už má dcera zájem i o ty klasické pohádky, které jsme koukali my jako malí, jako třeba Káťa a Škubánek nebo Pohádky z Pařezové chaloupky.*

já: Vypozorovala jste u dcery nějakou oblíbenou postavu?

matka: Na plné čáře vede Krtek, jak knížky, tak i seriál. Má i knížku, která je jenom obrázková, jmenuje se Veselá kniha o malém krtkovi a ty obrázky ji hodně zajímaly už od toho necelého roka, jen jsme si ji prohlížely a říkaly si, co na nich vidíme za zvířátka a to moc bavilo. Kromě Krtka má v oblíbě ještě Pejška a Kočičku od Josefa Čapka.

Podle získaných informací o dívce lze shrnout, že s matkou čtou a prohlíží si obrázkové knížky. Momentálně její nejoblíbenější postavou je Krtek. Kromě knih jsou dívce pouštěny audio pohádky a v neposlední řadě sleduje dětské seriály a pohádky v televizi či na internetu, které ji rodiče nabízejí. Veškeré pohádky, jež matka jmenovala, že má dívka ráda jsou pohádky se zvířecím hrdinou. V preferencích můžeme tedy vysledovat jasnou převahu literární postav zvířecích, a konkrétně antropomorfovaných.

Rodiče předškolního dítěte (matka 28 let, otec 32 let) – internetové generace

Matka

V dětství si matka nevybavuje, že by jí bylo nějak často čteno. Vzpomíná akorát na pár situací před spaním, kdy ji matka četla. Spíše se dívala na Večerníček v televizi před spaním.

já: Měla jste v dětství přeci jenom oblíbenou knihu?

matka: Ano, mělo jsem jako malá několik knížek a ta nejoblíbenější byla určitě Čapkova pohádka Povídání o pejskovi a kočičce.

já: A existovala nějaká literární postava s příběhu, kterou jste měla jako oblíbenou?

matka: Já jsem obecně jako dítě moc nečetla, to mi vlastně vydrželo až do dospělosti. Asi jsem žádnou oblíbenou postavu ani neměla.

já: A dnes tedy vůbec nečtete?

matka: Ale jo, něco se sem tam najde. Ted' momentálně nečtu nic. Večer padnu za vlast a jsem rada, že jsem rada. spíš si hledám články ohledně výchovy a kreativní výtvarné časopisy, kde hledám inspiraci pro tvoření s dětmi.

Otec

Rozhovor s otcem se neuskutečnil z důvodu nemoci. Informace mi poskytla matka. Podle matky její manžel pochází z rodiny čtenářů, ale sám moc nečte. Jako malému mu rodiče četli, ale na tituly dětských knížek si nevzpomněla. Jedinou knihu, kterou má dodnes

z dětství, je Krtek. O oblíbeném literárním hrdinovi vůbec nevěděla, jelikož spolu rozhovory o knihách příliš často nevedou.

matka: *Aktuálně nečte nic ani můj manžel, hledá si internetové články ohledně dnešní situace a odborné články z oblasti počítačů. Je to programátor, takže když něco čte tak časopisy a články o programování.*

Rodiče předškolních dětí jsou v tomto případě velmi mladá generace. Opět zde můžeme potvrdit teorii generací od Trávníčka (2017). To se projevuje na pouštění pohádek dětem a práci rodičů na internetu. Tato rodina vzhledem k mládí rodičů se celá zařazuje do poslední internetové generace a zastávají jasnou Trávníčkovu charakteristiku. Matka pochází z rodiny nečtenářů a sama také moc nečte, otec sice pochází ze čtenářské rodiny, ale vztah ke knihám příliš neprojevuje. Dle informací jsou oba rodiče příliš zaměstnáni a na čtení jim nezbyvá čas. Dávají přednost práci s počítačem, kde na internetu vyhledávají různé odborné články.

Prarodiče

informace o prarodičích v tomto případě chybí.

matka: *Ani moji rodiče asi nic nečtou. Možná tak noviny.*

12.5.1 Shrnutí 3. rodiny

Tuto rodinu můžeme shrnout jako ne příliš čtenářsky založenou, ale snaží se seznamovat s knihami své děti. Je zde také vidět generační předávání knižního titulu, kdy Krtek figuroval v dětství otce a momentálně vede v žebříčku oblíbenosti u jeho dcery. Pořizují knihy oběma dětem. Matka mě také seznámila s tzv. kousacími knihami pro půlročního syna a ukázala mi černobílé knížky podle M. Montessori, které jsou účelové již pro kojence, protože miminka vnímají kontrastní barvy.

12.6 Rodina 4 „Věřící rodina s minimem knih v domácnosti“

Tematický okruh 1: Identifikační otázky

Charakteristika rodiny:

Silně věřící čtyřčlenná rodina bydlící v Praze ve dvougeneračním domě společně s rodiči matky. Oba rodiče jsou vysokoškolsky vzdělaní, stejně tak všichni prarodiče. Počet dětí v rodině – 2 (oba chlapci).

Tematický okruh 2: Čtenářské zázemí

Rodiče vlastní přibližně 30 knih, z nichž je větší část věnovaná dětem. Knihu jako dárek dostávají občas. Naposledy to byly dětské tituly *Bible v obrázcích* a *Babiččina říkadla*. Městskou knihovnu nenavštěvují ani s dětmi, ani samotní rodiče. Dětem je předčítáno před spaním a také během dne v rámci hry.

Oblíbené žánry, tituly knih a literárních postav dle jednotlivých generací

Chlapec (2,6 let)

Chlapec byl velmi stydlivý, takže jsem se veškeré informace dozvídala pouze od matky. Dítěti je kniha nabízena již od několika měsíců. Rodiče si s ním knihy prohlížejí, pojmenovávají obrázky a společně si povídají. Rádi si prohlíží knihy s různými říkadly, logopedickými písničkami a básničkami, které matka chlapce učí. O ty chlapec jeví velký zájem. Mezi oblíbené tituly dítěte matka zařadila: *Bible v obrázcích*, *Velká pohádková kniha*, *Špalíček veršů a pohádek*. Jako oblíbené postavy syna matka vnímá Ježíše, Kocoura v botách a Palečka. Matka tvrdí, že chlapec vyžaduje čtení knih denně.

matka: *Občas se stává, že málem přečteme celou naši malou knihovničku, jednou ke mně syn přišel s knížkou v ruce se slovy „Ještě tuto knihu jsme dnes nepřečetli maminko!“*

Chlapec (6 měsíců)

Stejně tak jako u prvního sourozence, tak i druhého syna rodiče seznamují s knihou již v tomto věku. Chlapec má různé šustící, kousací knihy a leporela. Vzhledem k nízkému věku nemá chlapec žádné preference oblíbených knih ani literárních postav. Dítě je zatím ve fázi zkoumání a slovy matky: *„Syn žužlá cokoli, co mu přijde pod ruku.“*

Rodiče předškolních dětí (matka 24 let, otec 28 let) – Internetová generace rodičů

Matka

já: Četli Vám rodiče, když jste byla malá?

matka: Ano.

já: Vzpomenete si na oblíbené knihy z dětství, které jste měla ráda?

matka: Nejraději jsem měla Velkou pohádkovou knížku a Špalíček veršů a pohádek, když jsem byla malá, předčítali mi ji rodiče. Když jsem se pak sama naučila číst, četla jsem v nich na střídačku skoro každý den.

já: Jaká literární postava byla Vaše nejoblíbenější

matka: Na žádnou literární postavu, si nevzpomínám, tak asi žádnou. Moje nejoblíbenější postava byla a stále je princezna Locika z filmu Na vlásku.

já: Sledujete ráda pohádky?

matka: Ano, na animovaných pohádkách od Disney jsem vyrostla a ráda na ně koukám dodnes. Některé dokonce zaujmou i syna, když se s manželem díváme, ale zatím z toho stejně nemá rozum. Se synem si nejraději čtu a učíme se říkadla, to on miluje.

já: A vy sama pro sebe něco čtete?

matka: Ano, jsem docela čtenář, i když moc knih doma nemáme. Není na ně tady moc místa. Ale loni jsem od rodičů dostala čtečku a tam mám romány, nějaké detektivky a humoristickou prózu. I když od druhého porodu nemám na čtení moc čas.

Otec

já: Četli vám rodiče v dětství?

otec: Ano, docela často před spaním. Pamatuji si, že velmi často různé pohádky.

já: Jaké pohádky byly vaše nejoblíbenější?

otec: Určitě Dlouhý, široký a bystrozraký a ještě kniha Špalíček veršů a pohádek. To máme se ženou společně a také tuto knihu čteme našim dětem.

já: Vzpomenete si na vaši oblíbenou literární postavu z pohádky?

otec: Tak to byl v mém případě Kocour v botách. Líbila se mi jeho neohroženost a důvtip.

já: Čtete i teď v dospělosti?

otec: Ano, mám rád různé detektivky a humoristickou prózu. Se ženou máme knihy nahrané na čteče, kterou si půjčujeme, nebo někdy čteme společně.

Velmi mladí rodiče patřící do internetové generace. Oba rodiče čtou, ale také se rádi dívají na filmové pohádky. Oblíbená postava matky potvrzuje teorii o oblíbenosti spíše filmové postavy.

Prarodiče (babička 49 let, dědeček 57) – rodiče matky, televizní generace prarodičů

V této rodině jsem měla možnost hovořit s prarodiči obou rodičů předškolních dětí. Dle výpovědí obou prarodičů jsem se dozvěděla, že jim bylo v dětství předčítáno před spaním. Babička uvedla jako oblíbenou knihu *Špalíček veršů a pohádek*. V tomto případě se opět potvrzuje moje hypotéza ohledně předávání knih z generace na generaci. Za oblíbenou literární postavu babička uvedla Sněhurku. V současné době je z ní, jak sama uvádí, „docela silný čtenář“. Z preferovaných literárních žánrů uvedla historické romány a odbornou literaturu.

Z výpovědi dědečka jsem si zaznamenala, že jeho oblíbenou knihou z dětství byla obecně říkadla, ta mu rodiče četli nejčastěji a dokonce se jich spoustu naučil nazpaměť. Na oblíbenou literární postavu si nevzpomíná. Dle jeho vyjádření se knihám v dětství příliš nevěnoval a mnohem raději trávil čas venku. Aktuálně knihy nečte.

Prarodiče (babička 48 let, dědeček 58) – rodiče otce, televizní generace prarodičů

Oběma prarodičům bylo v dětství předčítáno jejími rodiči. Oblíbenou dětskou knížkou babičky byly: *Krkonošské pohádky*. Z této knihy má babička také svou oblíbenou literární postavu, Anče. Dodnes tuto pohádku miluje i v jejím seriálovém zpracování. Dědeček svou oblíbenou knihu ani postavu neuvedl. Babička i dědeček dnes čtou rádi, ale silnými čtenáři slovy babičky „rozhodně nejsou“.

12.6.1 Shrnutí 4. rodiny

Čtvrtá rodina vyznává křesťanskou víru a tyto hodnoty předává i svým dětem prostřednictvím obrázkové bible, což se oblevuje u výčtu oblíbených postav staršího syna (Ježíš). Domácnosti sice nemají velké množství knih, ale dětem čte matka každý den. Ačkoli členové této rodiny nejsou příliš čtenářsky založení, vyskytuje se v této rodině generační předávání knižního titulu *Špalíček veršů a pohádek* přes tři generace, což byl v mém výzkumu jediný případ s tímto zjištěním.

12.7 Rodina 5 „Hudební rodina nabízející dětem zahraniční tituly“

Tematický okruh 1: Identifikační otázky

Charakteristika rodiny:

Rodina s dvěma dětmi (dívkou a chlapcem) bydlící v Praze. Otec má dosažené středoškolské a matka vysokoškolské vzdělání. Oba jsou milovníci hudby a hrají na hudební nástroje v hudebních souborech. U prarodičů z matčiny strany dosáhla babička vysokoškolského vzdělání a dědeček vystudoval střední odborné učiliště. U prarodičů z otcovy strany je tato situace opačná – babička střední odborné učiliště, dědeček vysokoškolské vzdělání.

Tematický okruh 2: Čtenářské zázemí

Velmi čtenářská rodina s obsahem knih v domácnosti přibližně 600 kusů. Žánrově se jedná o beletrie (magický realismus, komiks, historický román, fantasy, romány tzv. červené knihovny, encyklopedie, učebnice). Knihy jako dárek dostávají dle stávajícího počtu velice často. Dá se říci, že kniha je u nich velmi oblíbených a hlavně chtěným dárkem. Knihu dostávají jak děti, tak i rodiče při těchto příležitostech: Vánoce, narozeniny, svátek, Den knihy, Den dětí. Knihovnu navštěvovali před pandemickou situací vždy jednou za měsíc. Dětem je předčítáno pravidelně před spaním a v aktuální situaci dopoledne v rámci domácí školky (kniha slouží jako motivace k tématu), někdy po obědě k odpočinku.

Oblíbené žánry, tituly knih a literárních postav dle jednotlivých generací

Dívka (5,6 let)

Matka uvádí spoustu oblíbených knih, které s dcerou společně čtou. Jedná se o sérii *Hilda* (Luke Pearson), *Artur a zlaté lano*, *Marcy a hádanka od sfingy* (Joe Todd-Stanton), *Ferda Mravenec*, *Rok v pohádce*, *Rok v lese*, Albi knížky *Kouzelné čtení*, leporela Rotraut Susanne Bernerové *Jaro*, *Léto*, *Podzim*, *Zima*, *Noc*, *Příšerné zlobilky* (Martina Drijverová).

já: Čteš ráda knížky?

dívka: *No jasně, dívej, kolik jich tu mám. Hrozně moc. Já už jsem velká a čtu sama, ale maminka to ještě umí líp, tak čteme hlavně spolu i s bráchou.*

já: Máš nějakého oblíbeného hrdinu z těch tvých knížek?

dívka: *Jo, mám ráda Artura a Hildu. Jsou to hrdinové z mojich oblíbených knížek. Líbí se mi, co tam všechno dělají, je to zábava a moc napínavé.*

Kromě knížek se dívka zajímá především o hudbu. Z informací od matky jsem se dozvěděla, že má holčička hudební nadání a hudební sluch. Ráda zpívá a učí se hru na klavír. Mimo hudbu ráda maluje, jeví zájem o draky a dinosaury.

Dívka se ztotožňuje s dětskými hrdiny z literárních příběhů. Jeví o knihy velký zájem a snaží se knihy sama číst. Dle výpovědi matky není ve výčtu oblíbených knih ani jedna česká. To mě zaujalo. Možná jde pouze o náhodu a tyto knihy byly matce doporučeny a dívka v nich našla oblibu.

Chlapec (2,5 let)

Chlapci matka čte podobné knihy jako jeho starší sestře. Jsou to: *Hilda*, leporela Rotraut Susanne Bernerové *Jaro, Léto, Podzim, Zima, Noc*. Matka tvrdí, že většinou čtou dohromady a jen některé knihy čtou zvlášť. Oblíbené knihy chlapce jsou: *Nebojím se tmy*, *Kdo vyleká velkého zlého vlka*, Albi mini-knihy a zpívánky, příběhy z filmu *Auta*. Oblíbenou postavou z knihy je dle matky jednoznačně Blesk McQueen.

Chlapec má podle výpovědi matky podobné zájmy jako jeho starší sestra. O knihy jeví velký zájem, nejoblíbenější postavou je antropomorfizované závodní auto Blesk McQueen. Je to opět oblíbená postava, kterou můžeme najít v pohádce z produkce Disney Cars (Pixar), Opět potvrzení teorie, že se dnešní předškolní děti (internetové generace) ztotožňují s hrdiny, které znají také z filmových zpracování.

Obě děti jsou po vzoru rodičů vedeny k hudbě. U dívky se projevuje hudební nadání a podezření na absolutní sluch. Obě děti milují knihy a mají své oblíbené literární hrdiny. Dívka se ztotožňuje s dětským hrdinou a chlapec s antropomorfizovaným autem. Při srovnání knih z dětství rodičů a oblíbených knih předškolních dětí nebyla nalezena žádná kniha, která by se nové generaci předávala.

Rodiče předškolních dětí (matka 36 let, otec 35 let) – počítačová generace

Matka

Matka uvádí, že ji bylo předčítáno hlavně před spaním, ale už si nevzpomíná co, brzy se naučila sama číst a sama si četla pohádky (*Špalíček veršů a pohádek, Děti z Bullerbynu, Honzíkova cesta, Kvak a žbluňk, Hup a Hop* (Jiří Kafka), komiks *Rychlé šípy* a časopis *Čtyřlístek*. Jako oblíbené knihu měla žabí příběhy Kvaka a Žbluňka. Oblíbenou literární postavou pak byla Pipi Dlouhá punčocha.

matka: *Moc se mi líbila její neohroženost a taky jsem chtěla bydlet sama jako ona a hlavně měla dva úžasné domácí mazlíčky. Po opici jsem sice moc netoužila, ale mít toho jejího koně jsem chtěla.*

Otec

Při rozhovoru s otcem jsem se dozvěděla, že mu rodiče hodně četli. Pravidelně před spaním a častokrát i během dne. Pamatuje si jednu oblíbenou knihu z dětství – *Ferda mravenec*. Dále spíše uváděl knihy pro starší školní věk. Oblíbenými knihami byl *Harry Potter, Letopisy Narnie, Pán prstenů, Hobit a Eragon*. Z této doby otec také uvádí svou oblíbenou literární postavu, dračího jezdce Eragorna.

otec: *Tato kniha mě úplně uchvátila, draci jsou pro mě magičtí tvorové a spojení člověka s drakem v příběhu byl geniální nápad. S Eragonem jsem se velmi ztotožňoval a taky jsem chtěl mít svého draka.*

V současné době otec čte a drží se velmi podobných žánrů jako ve školním věku. Vedou u něj fantasy a sci-fi příběhy.

Prarodiče (babička 67 let, dědeček 67 let) z matčiny strany – televizní generace

Babička

Babičce rodiče četli *Pohádky tisíce a jedné noci*, nejčastěji před spaním. Oblíbenou knihou byl titul *Neznámkovy příběhy* a oblíbená postava z dětství byl Vinnetou. S babičky se stal silný čtenář, nejraději čte romány. Aktuálně má rozečtenou knihu *Černobílý svět* (Stockettová).

Dědeček

V dětství mu rodiče četli, nejraději měl knihy od Foglara. Oblíbené knihy dětství byly *O letadélku káněti*, *Už zase skáču přes kaluže*. Jako oblíbenou postavu dědeček uvedl Neználka. V současné době čte rád noviny, časopisy a sem tam i nějakou zajímavou knihu.

Prarodiče (babička 70 let) z otcovy strany – televizní generace

Od otce jsem se dozvěděla, že jeho matce rodiče četli, když byla malá hlavně pohádky a básničky. Dodnes má ráda autory jako je Němcová, Sládek, Karel May. Její oblíbená kniha z dětství byla *Krása nesmírná* a oblíbeného hrdinu měla vždy podle aktuálně čteného příběhu.

12.7.1 Shrnutí 5. rodiny

Hudební rodina s vysokým obsahem knih v domácnosti (cca 600). Kniha jako dárek je u nich velmi častým případem, a i přes tak vysoký počet vlastních knih chodí matka s dětmi jednou měsíčně do knihovny. Tato rodina je velmi specifická tím, že nabízí dětem pouze zahraniční tituly. Matka s dětmi aplikuje domácí školku (když jsou teď školky zavřené) a při té příležitosti využívá knihu jako motivaci k činnostem. V této rodině, ač má silné čtenářské zázemí, se generačně nepředává žádný titul a dokonce se u mladšího sourozence opět vyskytuje obliba literárního hrdiny se svou filmovou adaptací (Blesk McQueen).

12.8 Shrnutí výsledků kvalitativní části výzkumu

Podle určených výzkumných otázek jsem se zaměřila na zkoumání oblíbenosti literárního hrdiny současných dětí předškolního věku, jejich rodičů, když byli sami dětmi a nakonec na dětství jejich prarodičů.

Otázka č. 1: Jaké typy literárních hrdinů jsou oblíbené u dětí předškolního věku?

Při rozhovorech s rodinami se ukázalo, že u současných předškolních dětí převládají antropomorfizované postavy (mluvící závodní auto – hlavní postava Blesk McQueen byla zmíněna dvakrát, dinosaur z filmu *Hodný dinosaur*, prasátko Peppa ze stejnojmenného seriálu), s kladnými charakterovými vlastnostmi (přátelský, hodný, pomáhající, objevující), které mají filmovou podobu (nejčastěji americké filmové studio Pixar, které je dceřinou společností The Walt Disney Company či jiné americké produkce). Mezi dalšími oblíbenými dětskými hrdiny byli zmiňováni: knižní komiksová hrdinka (Hilda): z knih Luka Pearsona – *Hilda a troll*, *Hilda a půlnoční obr*, Krettek a Kocour v botách. Oblíbenou postavou dítěte z věřící rodiny se stal Ježíš, kterého zná z *Obrázkové bible*. Ve většině případů se jedná o postavy, které odrážejí oblíbená dětská témata (tj. dopravní prostředky, dinosauři, zvířata aj).

Otázka č. 2: Jací literární hrdinové byli oblíbení u rodičů současných předškolních dětí v době, kdy oni sami byli dětmi?

Rodiče dnešních předškolních dětí potvrzovali, že měli dětského literárního hrdinu, se kterým se ztotožňovali. Nejčastěji uváděli: Pipi Dlouhá punčocha ze stejnojmenné knihy Astrid Lindgrenové, Mauglí z Kiplingovy *Knihy džunglí* a Heidi z knihy *Heidi, děvčátko z hor*. Dvě matky (internetová generace) uvedly filmového hrdinu: Locika z animovaného filmu *Na vlásku* a Malá mořská víla ze stejnojmenného animovaného filmu. Jeden z otců se ztotožňoval s postavou z děl K. Maye, ale nejednalo se překvapivě o hlavní postavu Vinnetou, ale Old Shatterhanda. Ostatní otcové oblíbené postavy, s nimiž by se ztotožnili, neměli.

Otázka č. 3: Jací literární hrdinové byli oblíbení u prarodičů současných předškolních dětí v době, kdy oni sami byli dětmi?

Když jsem tuto otázku položila generaci prarodičů, čtyřikrát jsem dostala odpověď, že žádnou či si nevzpomínají. Mezi dalšími odpověďmi se vyskytla postava kocoura Mikeše, Neználka, Vinnetoua, Sněhurky a Alenky z knihy *Alenka v říši divů* – lze zde vysledovat genderovou odlišnost – babičky uváděly ženské postavy folklorních pohádek (*Sněhurka*) či nonsensové pohádky (*Alenka v říši divů*). Dědečkové se ztotožňovali s bystrými postavami ze série knih o Neználkovi, s hlavní postavou mayovek – Vinnetouem či s antropomorfizovanou postavou kocoura Mikeše oblíbeného autora této generace, Josefa Lady.

Krom těchto výzkumných otázek jsem se ještě blíže zaměřila na vztah mezi oblíbenými postavami v jednotlivých rodinách. Snažila jsem se vysledovat vliv čtenářského zázemí v rodinách na oblibu postav dětí, a na roli nejvyššího dosaženého vzdělání rodičů a prarodičů (byť si uvědomuji, že může být tento údaj zavádějící vzhledem k tomu, v jakých obdobích měli možnost zejména prarodiče studovat). Rodiny jsem mezi sebou porovnávala na základě těchto okruhů informací:

- vzdělání rodičů
- návštěva knihovny
- předčítání a práce s knihou (před spaním, během dne)
- počet knih doma

Kromě rodiny č. 3 jsou všichni rodiče čtenáři. Ve všech rodinách má aspoň jeden z rodičů či prarodičů vysokoškolské vzdělání. Do knihovny chodí pouze 1. a 5. rodina. Ve všech rodinách čtou svým dětem pravidelně před spaním a také se jim věnují během dne, společně si prohlíží knihy a povídají si o nich. V každé z těchto rodin je odlišná situace v počtu knih v domácnosti, rodiny mají přibližně:

- Rodina 1 – 250 (pro děti) 1100 (pro dospělé) knih
- Rodina 2 – 100 knih
- Rodina 3 – 50 knih
- Rodina 4 – 30 knih

- Rodina 5 – 600 knih

Z výše uvedených informací lze vyvodit tento závěr:

Pokud má rodina silné čtenářské zázemí (tj. chodí do knihovny, oba rodiče čtou a mají v domácnosti dostatek knih), je více pravděpodobné, že si dítě lépe a dříve vytvoří čtenářské návyky a rituály. Také se předpokládá, že při volbě oblíbeného hrdiny si zvolí postavu z kvalitní literatury (viz- rodina č. 5: Dětský hrdina – *Artur, Hilda*) V tomto případě je překvapivou výjimkou rodina 1, která splňuje výše uvedené body, ale přesto si dítě našlo oblíbenou literární postavu, kterou zná z filmového zpracování, i když oblíbená postava je podpořena i četbou knih se stejnou postavou.

13 DISKUZE

Mým prvotním úmyslem kvantitativního výzkumu bylo zaměřit se v dotazníku na otázku, zda existují literární hrdinové z dětských knih, kteří přetrvávají na pomyslném „žebříčku“ oblíbenosti po několik generací dětí předškolního věku. Když jsem se ale nad touto otázkou více zamyslela, zjistila jsem, že v tomto rozsahu by to nebylo proveditelné. Největším úskalím dotazníkového šetření byl příliš malý vzorek respondentů (66) a na trhu literatury pro děti a mládež je v dnešní době nepřehledné množství knih odlišné kvality, které distribuuje nespočet nakladatelství. Tento vytyčený cíl v tak malém vzorku respondentů nebylo možné naplnit. Prostřednictvím smíšeného designu výzkumu mohu konstatovat, že existují případy, kdy se předávají oblíbené knihy z generace dnešních rodičů na generaci předškolních dětí, avšak v mnohem menší míře, než jsem očekávala. Vypozorovala jsem, že je to nejpravděpodobnější v rodinách se silným čtenářským zázemím.

Při plánování praktické části diplomové práce jsem kromě dotazníku chtěla ještě sestavit žebříček nejpůjčovanějších knih pro předškolní děti ze sítě Městských knihoven v Praze. Vyhodnocené údaje, které jsem plánovala získat ze seznamů „výpůjček“ titulů, jsem dále chtěla porovnat s odpověďmi v dotazníku. Zajímalo mě, jestli by se povedla najít shoda některého oblíbeného knižního titulu z odpovědí respondentů a sestaveného žebříčku z knihovny. Bohužel pokusy o spojení s Městskou knihovnou a získání kýžených informací byly neúspěšné. Vzhledem k aktuální pandemické situaci, kdy jsou knihovny pro veřejnost uzavřeny, mi nezbývala žádná další východiska.

Při zpětném pohledu na provedení dotazníkového šetření si uvědomuji řadu nedokonalostí. Mohla jsem více podchytit distribuci dotazníků, a zajistit tak více zúčastněných respondentů. Otázky v dotazníku jsem mohla lépe promyslet a naplánovat jejich provázanost, abych získala konkrétnější a jednoznačné odpovědi. V dotazníku bylo příliš mnoho otázek s otevřenou odpovědí a v kombinaci s často nepřilíš vhodně formulovanou otázkou se velice obtížně vyhodnocovaly. Zjistila jsem, že je mnohem účinnější vytvořit otázky s uzavřenou odpovědí, abych získala ucelenější závěry mého výzkumu.

Kromě kvantitativního výzkumu jsem následně provedla ještě výzkum kvalitativní. Nakonec se mi podařilo uskutečnit rozhovory s pěti rodinami a jejich příslušníky ve třech generacích (předškolní děti, rodiče, prarodiče). Tento výzkum jsem podložila odbornou literaturou J. Trávníčka (2017) a jeho generační teorií. Určila jsem si 3 výzkumné otázky, ve kterých mě zajímala právě generační proměna literárního hrdiny. Těmito rozhovory jsem chtěla hlavně podložit získaná data v kvantitativním výzkumu. U rodin mě také zajímala kvalita čtenářského zázemí, což se potvrdilo jako velmi důležitý faktor pro rozvoj dětí ve čtenářské oblasti a jejich výběr oblíbeného hrdiny.

14 ZÁVĚR

Nad tématem diplomové práce jsem velice dlouho přemýšlela. Hledala jsem takové téma, které by mě opravdu oslovilo a zabýváním se jeho problematikou a hledáním potřebných informací mi přineslo obohacení a prospěch pro mou budoucí profesi učitelky v mateřské škole.

Minulý akademický rok jsem v zimním i letním semestru absolvovala předměty s literární tematikou: *Dětská knihovna v mateřské škole* a *Literatura pro děti a média*. Toto téma mě velmi oslovilo. O literaturu se zajímám a snažím se shromažďovat seznam kvalitních titulů, ze kterého mohu v budoucnu čerpat nejen v mateřské škole, ale i doma pro své budoucí děti. Já sama sebe mohu považovat za nadšeného čtenáře. O přečtených knihách si dokonce vedu čtenářské deníky. Velmi ráda jsem se ztotožňovala s literárními hrdinou a při četbě jsem spolu s ním prožívala jeho příběh. Dobrá kniha mě vždy dokázala úplně vtáhnout do děje.

Jako námět své diplomové práce jsem následně zvolila literárního hrdinu a zaměřila jsem se na hrdiny v knihách pro děti předškolního věku. Tyto děti jsou při svém výběru knih ovlivněny dostupností titulů ve svém okolí a postojem ke knihám ze strany rodičů a ostatních dospělých osob ve svém okolí, (např. pedagogů v MŠ). Rodiče i pedagogové mateřských škol mohou svým čtenářským přístupem dítě zásadně ovlivnit, jak ostatně ukazují i výzkumy, na které ve své práci odkazují. Zda najde dítě v knihách radost a jejich prohlížením a dalšími aktivitami se bude rozvíjet je pouze v jejich rukách. Zejména kvalitním čtenářským zázemím se může z dítěte stát v budoucnu čtenář.

Diplomová práce představila knihu jako důležitou součást života dítěte předškolního věku, jako pramen informací a dobrodružství. Při jejím zpracování jsem se snažila najít odpovědi na tyto otázky:

- Jaký vliv má kniha na vývoj dítěte?
- Jak důležitý je rozvoj čtenářské pregramotnosti?
- Jakou váhu nese prostředí, ve kterém dítě vyrůstá?
- Jak mohou dospělí ovlivnit výběr a oblíbenost knih a jejich literárních hrdinů?

Obsah teoretické části byl čerpán s odborné literatury fundovaných osobností. Odborný text představil kapitolu zabývající se předškolním věkem a specifiky tohoto období (vývojovými stádii, rozvojem řeči, tělesným vývojem a vývojem sociální a emocionální složky). Následně si práce vytyčila představit obecné vymezení gramotnosti, jež navazovalo na definice čtenářskou gramotnosti a pregramotnosti, v tomto smyslu se vyjádřili odborníci, které práce cituje. Další rozsáhlá kapitola zahrnuje historický vývoj literatury pro děti a mládež, nakladatelství vydávající knihy pro děti, časopisy určené dětem a literární ceny. V neposlední řadě se práce soustředila na mapování způsobů práce s knihou v mateřské škole a čtenářskými koutky. Poslední a velmi důležitou kapitolou uzavírající teoretický základ byl *Literární hrdina*. Praktická část diplomové práce představila kvantitativní a kvalitativní výzkum. Kvantitativní výzkum vychází z metody dotazování; kvalitativní výzkum byl založen na rozhovorech s rodinami.

Zvolením smíšeného designu výzkumného šetření jsem si mohla potvrdit své hypotézy a výzkumné otázky. Prostřednictvím distribuovaného online dotazníku, který spadá do – kvantitativní části – mého výzkumu, jsem získala představu o čtenářském zázemí v rodinách respondentů. Získaná data jsem zpracovala do grafů, které mi ukázaly procentuální poměr odpovědí. Tyto informace jsem rozšířila a zpřesnila kvalitativním výzkumem, který sestával z metody rozhovorů s rodinami. Analýzou výsledků obou provedených výzkumů jsem dospěla k těmto závěrům:

Nejčastěji je kniha využita pro čtení dětem před spaním. V kvantitativním výzkumu to potvrdilo 73 % respondentů a v kvalitativním výzkumu 100 % rodin. Všichni uváděli pohádky, jako nejčastější žánry při volbě knihy dětem před spaním.

Také předávání titulu z generace na generaci je velmi častý jev. Z výpovědí respondentů kvantitativního výzkumu jsem se dozvěděla, že často čtou dětem ty knihy, které sami milovali jako děti. Z rozhovorů s rodinami jsem vysledovala, že jedna rodina dokonce předala oblíbený titul přes tři generace (současných prarodičů, rodičů, předškolních dětí). Jedná se o titul – *Špalíček veršů a pohádek*

Oblíbený literární hrdina se u dnešních předškolních dětí často profiluje podle čtenářského zázemí v rodině (čtoucí rodiče a jejich knihy z dětství jako vzor, rozmanitost a počet knih doma, návštěva knihovny – rozšiřování oborů a seznamování se s novými knihami).

Kvalitativní výzkum prokázal, že u dětí převažuje obliba literárního hrdiny, který má svou filmovou adaptaci (*Krtek, Medvídek Pú, Hodný dinosaur, Blesk McQueen*). Dalším poznatkem je, že tyto postavy jsou antropomorfizované a voleny dle současných zájmů dítěte (dopravní prostředky, zvířata apod.).

Na úplný závěr této diplomové práce mohu přispět svými poznatky, které jsem během zpracování nabyla. Existuje mnoho definic jak čtenářské gramotnosti a pregramotnosti, tak i literárních hrdinů. V současné situaci s nepřehledným množstvím literatury různé kvalitativní úrovně je velmi těžké se orientovat, ale existují adekvátní zdroje, které nám pomohou pro děti vybrat vhodné knihy.

Práce učitele v mateřské škole, která mě v budoucnu čeká, je velice zodpovědná profese. Pro dítě předškolního věku začíná vzdělávací proces, ve kterém se musí mnoho naučit a osvojit si řadu pravidel, než se vydá na cestu dalšího vzdělávání na základní školu. Právě toto období je důležité pro rozvoj všech gramotností. Díky zpracování vybraného tématu diplomové práce budu moci uplatnit nabyté znalosti při odpovědném vzdělávání dětí a rozvoji jejich čtenářské pregramotnosti.

„Dům bez knih je jako tělo bez duše“

Julius Zeyer (1841 – 1901)

15 Seznam použitých informačních zdrojů

15.1 Internetové zdroje

ABZ slovník českých synonym. *Slovník-synonym.cz* [online]. 2008 [cit. 2021-04-05].

Dostupné z: <https://www.slovník-synonym.cz/>

KOŠŤÁLOVÁ, Hana, ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina, HAUSENBLAS, Ondřej, ŠLAPAL, Miloš. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* [online]. Praha: ČŠI, 2010 [cit. 2021-02-12]. Dostupné z:

<https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=78120&view=2935>

LAUFKOVÁ, Veronika a Adéla GOLDMANNOVÁ. *Rozvoj čtenářské pregramotnosti v praxi mateřské školy* [online]. Praha: Charles University, Faculty of Education Press, 2020, s. 12 [cit. 2021-02-15]. ISBN 978-80-7603-202-6. Dostupné z:

<http://vydavatelstvi.pedf.cuni.cz/index.php/2020/11/08/rozvoj-ctenarske-pregramotnosti-v-praxi-materske-skoly-2/>

LAUFKOVÁ, Veronika a kol. *Projekt S knížkou do života a čtenářská gramotnost: metodická příručka pro práci knihoven s dětmi ve věku 3-6 let* [online]. Praha: Národní knihovna České republiky - Knihovnický institut, 2020 [cit. 2021-03-01]. ISBN 978-80-7050-733-9. Dostupné z:

<<https://drive.google.com/file/d/1jrcVsCTNWzYqhShRisYnj53lCb8UE9re/view>>

LAUFKOVÁ, Veronika. *Čtenářská gramotnost z pohledu rámcových a školních vzdělávacích programů* [online]. Praha: Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, 2018 [cit. 2021-02-09]. Dostupné z:

https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/files/2018/11/02_Laufkova.pdf

NÁDVORNÍKOVÁ, Hana, SVOBODOVÁ, Eva, ŠVEJDOVÁ, Hana, VÍTEČKOVÁ, Miluše. *Čtete si, hrajeme si, poznáváme...Metodika čtenářské pregramotnosti* [online]. České Budějovice: Pedagogická fakulta, JU v Českých Budějovicích, 2019 [cit. 2021-01-20]. ISBN 978-80-7394-763-7. Dostupné z:

http://www.pf.jcu.cz/misc/pvupms/doc/Metodika_ctenarske_pregramotnosti.pdf

POSPÍŠILOVÁ, Zuzana, 2009. Pozitivní vliv čtení na dětskou psychiku. In: Svět dětské fantazie. Ostrava – Poruba: Svět dětské fantazie, 1. 2. 2003. [online]. [cit. 2021-02-30]. Dostupné z:<http://www.svetdetskefantazie.cz/clanky/pozitivni-vliv-cteni-na-detskoupsychiku.htm/>

RYBÁROVÁ, Eva. *Čtenářská pregramotnost v RVP PV* [online]. Praha: Portál, 2015, [cit. 2021-03-27]. ISBN 978-80-262-0790-0. Dostupné z:
<https://pages.pedf.cuni.cz/sc1/files/2017/05/AnalyzaRVPRyb.pdf>

RYBÁROVÁ, Eva, WILDOVÁ, Radka. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání* [online]. Praha: Pedagogická fakulta, UK, 2019 [cit. 2021-01-28]. Dostupné z:
https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/files/2019/10/Gramotnost_02_2019_FINAL.pdf

WILDOVÁ, Radka, VYKOUKALOVÁ, Věra, RYBÁROVÁ, Eva, RONKOVÁ, Jolana a Radka HARAZINOVÁ. Rozvoj čtenářské pregramotnosti prostřednictvím čtenářských strategií Metodická příručka pro učitele mateřských škol pro práci s pohádkou a pověstí. [online] Praha: PedF UK, 2019 [cit. 2021-01-19]. Dostupné z:
<<https://pages.pedf.cuni.cz/...pdf>>

15.2 Seznam odborné literatury

ALTMANOVÁ, Jitka a Kol., *Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, 2011. ISBN 978-80-87000-99-1.

ALTMANOVÁ, Jitka. *Gramotnosti ve vzdělávání: příručka pro učitele*. Editor Jaroslav Faltýn, Katarína Nemčíková, Eva Zelendová. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2010, 64 s. ISBN 978- 80-87000-41-0.

BUBENÍČKOVÁ, Petra et al. Kontexty čtenářství a čtenářské gramotnosti. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. 135 s. ISBN 978-80-7435-165-5. (str. 59 – 61)

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, ŠMARDOVÁ Vlasta. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vydání. Ilustroval Richard ŠMARDA. Brno: Edika, 2015. Moderní metodika pro rodiče a učitele. Předškoláci. ISBN 978-80-266-0658-1.

- BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN: 978 –80 –210 –4454 –8.
- BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku: aspekty vývoje řeči: narušená komunikační schopnost: jazyk a řeč: konkrétní náměty pro rozvoj řeči*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3008-0.
- ČEŇKOVÁ, Jana. *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury: adaptace mýtů, pohádek a pověstí, autorská pohádka, poezie, próza a komiks pro děti a mládež*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-095-X.
- DOLEŽALOVÁ, Jana. *Jazyková a literární gramotnost v předškolním věku*. FHS UTB: Zlín, 2018.
- FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8.
- FOSTER, Thomas C. *Jak číst romány jako profesor*. Brno: Host, 2014. ISBN 978-80-7294-929-8.
- GEBHARTOVÁ, Vladimíra. *Literatura pro děti*. 2. vyd. Praha: SPN, 1989. ISBN 14-283-89.
- HAVLÍNOVÁ, Hana a Eliška HAVLÍNOVÁ. *Chci číst jako táta s mámou: jak se stát čtenářem*. Ilustroval Helena STRÁNSKÁ. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-0743-8.
- HAVLÍNOVÁ, Miluše. *Knižka pro rodiče o knížkách pro děti*. 2. rozšíř. vyd. Praha: Nakladatelství Albatros, 1987. ISBN (váz.).
- HELUS, Zdeněk, LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ Hana. *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení: filozofická východiska a pedagogické souvislosti*. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2012. ISBN 978-80-905222-0-6.
- HOMOLOVÁ, Kateřina. *Čtenářská propedeutika*. Ostrava: Ostravská univerzita., 2009. ISBN 978-80-7368-657-4.
- HODROVÁ, Daniela. *Na pokraji chaosu: Poetika literárního díla 20. století*. Praha: Torst, 2001. ISBN 80-7215-140-1.

- CHALOUPKA, Otakar. *O literatuře pro děti*. Praha: Československý spisovatel, 1989. ISBN (brož.).
- CHALOUPKA, Otakar, VORÁČEK Jaroslav. *Kontury české literatury pro děti a mládež*. Praha: Nakladatelství Albatros, 1979.
- CHALOUPKA, Otakar. *Rodina a počátky dětského čtenářství*. Praha: Victoria Publishing, 1995.
- CHALOUPKA, Otakar. *Interaktivita čtenářství*. Český jazyk a literatura. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, a. s. 2012/2013, 63 (2), 57-61. ISSN 0009-0786.
- CHALOUPKA, Otakar. *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha: Albatros, 1982.
- KÁDNEROVÁ, Božena. *Metodika literární výchovy v mateřské škole*. Praha: SPN, 1987.
- KLENKOVÁ, Jiřina a Helena KOLBÁBKOVÁ. *Diagnostika předškoláka - správný vývoj řeči dítěte*. Brno: MC nakladatelství, 2002.
- KLIMENTOVÁ, Hana. *Vhodnou motivací k četbě*. Český jazyk a literatura. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, a. s. 2009/2010, 60 (3), 127-129. ISSN 0009-0786
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: dítě v rodinném prostředí, rodiče a mateřská škola, předškolní vzdělávání, školní programy*. Praha: Grada Publishing, 2008. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1568-1.
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum (nakladatelství), 1998. ISBN 80-7184-756-9.
- KROPÁČKOVÁ, Jana, WILDOVÁ, Radka, KUCHARSKÁ, Anna. *Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období*. Pedagogická orientace. Praha, 2014, 24(4): 488 -508.
- KURIC, Josef. *Vývojová psychologie: Učebnice pro pedagogické instituty*. 2. nezm. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1964. ISBN (váz.).
- LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ Dana. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, 1998. ISBN 80-7169-195-X.

- LANGMEIER, Josef., KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie 2.* aktualizované vydání. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1284-9.
- LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Dítě a kniha.* Plzeň: Aleš Čeněk s.r.o., 2004. ISBN: 80 – 86898 –01 –6.
- LEPILOVÁ, Květuše. *Cesty ke čtenářství: Vyprávějte si s námi.* Brno: Edika, 2014. ISBN: 978-80-266-0112-8.
- LISÁ, Lidka, KŇOURKOVÁ, Marie. *Vývoj dítěte a jeho úskalí.* Praha: Avicenum, zdravotnické nakladatelství, 1986.
- MALÝ, Radek, NEŠPOR, Josef. 2015. *Lexikon českých nakladatelství dětské knihy.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Ostatní odborné publikace.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Lidské emoce.* Praha: Academia, 2000. ISBN 80-200-0763-6.
- NÜNNING, Ansgar, Jiří TRÁVNÍČEK a Jiří HOLÝ, ed. *Lexikon teorie literatury a kultury: koncepce - osobnosti - základní pojmy.* Brno: Host, 2006. ISBN 80-7294-170-4
- OPRAVILOVÁ, Eva. *Knih jako prostředek výchovy.* Praha: Univerzita Karlova, 1984.
- ORTNEROVÁ, Gerlinde. *Pohádky radí nejmenším.* Praha: Knižní klub, 1995. ISBN 80-7176-243-1.
- PETERKA, Josef. *Teorie literatury pro učitele.* 3. vyd. Jíloviště: Mercury Music & Entertainment, 2007. ISBN 978-80-239-9284-7.
- PRŮCHA, Jan., WALTEROVÁ, Eliška., MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník.* Praha, Portál, 2009. ISBN: 978–80–7367–647-6.
- PRŮCHA, Jan., KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy.* Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.
- PRUŽINKSÁ, Lubomíra. *Emocionální svět dětí předškolního věku.* Prešov: Rokus, 2006. ISBN 978-80-8905-565-4.
- SANTLEROVÁ, Květoslava. *100 didaktických her ve výuce čtení a psaní.* Brno: DATIS, 1993.

- STRNADOVÁ, Karla, BIČIŠŤOVÁ, Eva, VEBEROVÁ, Eva. *Literární výchova v mateřské škole: Dílčí metodická příručka k programu výchovné práce pro mateřské školy*. Praha: Naše vojsko (nakladatelství), 1989. ISBN (brož.).
- SVORAD, Domin. *Vznik a vývoj řeči a myšlení*. Praha: Orbis, 1956. Knihovna Čs. společnosti pro šíření polit. a věd. znalostí, Sv. 131. ISBN (brož.).
- TOMÁŠKOVÁ, Iva. *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Praha: Portál, 2015, 140 s. ISBN 978-80-262-0790-0.
- TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čteme? Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize*. Brno: Host, 2008. ISBN: 978 –80 –7297 –270 –1.
- TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čtenáři a internauti: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke čtení (2010)*. Brno: Host ve spolupráci s Národní knihovnou České republiky, 2011. ISBN 978-80-7294-515-3.
- TRÁVNÍČEK, Jiří. *Česká čtenářská republika: generace, fenomény, životopisy*. Brno: Host, 2017. ISBN 978-80-88069-50-8.
- VACÍNOVÁ, Marie, TRPIŠOVSKÁ, Dobromila, FARKOVÁ, Marie, *Psychologie*. 2. doplněné vyd. Praha: UJAK, 2010. ISBN 978-80-7452-008-2.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. D. 1. Dotisk. Praha: Karolinum (nakladatelství), 1997. ISBN 80-7184-317-2.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.
- VĚŘÍŠOVÁ, Irena. *Kudy vede cesta ke čtenáři?*. Praha: GAC, 2007. ISBN: 978 –80 –254 –0669 –4.
- VLAŠÍN, Štěpán, ed. *Slovník literární teorie*. 2. rozšíř. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1984. ISBN (váz.).
- WILDOVÁ, Radka. *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN: 80 –7290 –228 –8.

WOLF, Maryanne. *Čtenáři, vrať se: mozek a čtení v digitálním světě*. Přeložil Romana HEGEDŮSOVÁ. Brno: Host, 2020. ISBN 978-80-275-0011-6.

ZACHOVÁ, Alena a Kol. *Rozměry čtenářství*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2012. 87 s. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-233-1.

16 Seznam grafů

Graf 1 – Věk respondentů

Graf 2 – Čtenář

Graf 3 – Čtení dětem

Graf 4 – Kdy čtou rodiče svým dětem?

Graf 5 – Předčítání a práce s knihou

Graf 6 – Oblíbené tituly literatury pro děti a mládež

Graf 7 – Čtení dětem dnes

Graf 8 – Oblíbená literární postava I

Graf 9 – Oblíbená literární postava II

Graf 10 – Literární hrdinové respondentů

Graf 11 – Ztotožňování se s literárním hrdinou