

Vnímání ilustrace dítětem předškolního věku při společném čtení knihy

Nelly Pešková

Bakalářská práce
2024



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2023/2024

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: Nelly Pešková
Osobní číslo: H21986
Studijní program: B0112P300001 Učitelství pro mateřské školy
Forma studia: Prezenční
Téma práce: Vnímání ilustrace dítětem předškolního věku při společném čtení knihy

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o problematice předčtenářské gramotnosti.
Vymezení terminologie a teoretických východisek k problematice společného čtení a identifikaci významu textu a ilustrací u dětí v předškolním věku.
Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím metody pozorování.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí.

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**


Seznam doporučené literatury:

- Arizpe, E. (2013) Meaning-making from wordless (or nearly wordless) picturebooks: what educational research expects and what readers have to say. *Cambridge Journal of Education*, 43(2), 163–176. <https://doi.org/DOI:10.1080/0305764X.2013.767879>
- Feathers, K. M., & Arya, P. (2012). The role of illustrations during children's reading. *Journal of Children's Literature*, 38(1), 36–43. <https://www.proquest.com/docview/1266034917/fulltextPDF/10A88F8BB7A94425PQ/1?accountid=15518>
- Han, J., & Neuharth-Pritchett, S. (2015). Meaning-related and print-related interactions between preschoolers and parents during shared book reading and their associations with emergent literacy skills. *Journal of Research in Childhood Education*, 29(4), 528–550. <https://doi.org/10.1080/02568543.2015.1073819>
- Kachorsky, D., Moses, L., Serafini, F., & Hoelting, M. (2017). Meaning Making With Picturebooks: Young Children's Use of Semiotic Resources. *Literacy Research and Instruction*, 56(3), 231–249. <https://doi.org/10.1080/19388071.2017.1304595>
- Yu, X. (2012). Exploring visual perception and children's interpretations of picture books. *Library & Information Science Research*, 34(4), 292–299. <https://doi.org/10.1016/j.lisr.2012.06.004>

Vedoucí bakalářské práce: **doc. PhDr. Zuzana Petrová, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **11. ledna 2024**

Termín odevzdání bakalářské práce: **26. dubna 2024**


Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan




doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 11. ledna 2024

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně24.4.2024.....

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

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

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě

pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Bakalářská práce má výzkumný charakter. Cílem je zjistit, zda a jak ilustrace v knihách ovlivňují dětské čtenářství během společného čtení. Teoretická část se zabývá vymezením základních pojmů, jako jsou gramotnost, čtenářská gramotnost a pregramotnost, literární gramotnost a vizuální gramotnost, dále se věnuje dětskému čtenářství a způsobům, jak lze dítěti zprostředkovat text a v neposlední řadě i funkcím a vlivu ilustrací na dětské čtenářství. Empirická část se věnuje výsledkům výzkumu zjištěných pomocí pozorování. Zkoumá, jaké interakce probíhají při společném čtení mezi učitelkou a dítětem, a zda a jaké interakce jsou zaměřeny na obsah a ilustrace. Výsledky tohoto výzkumu mohou objasnit, jaký mají ilustrace a společné čtení vliv na rozvoj dětského čtenářství.

Klíčová slova: předčtenářská gramotnost, vizuální gramotnost, společné čtení, knižní ilustrace, obrázkové knihy

ABSTRACT

The bachelor thesis has a research character. The aim is to find out whether and how illustrations in books influence children's reading during shared reading. The theoretical part deals with the definition of basic concepts such as literacy, reading literacy and preliteracy, literacy and visual literacy, then it looks at children's reading and the ways in which text can be communicated to children and last but not least the functions and influence of illustrations on children's reading. The empirical part is devoted to the research results found through observation. It examines what interactions take place during shared reading between teacher and child, and whether and which interactions are focused on content and illustrations. The results of this research can shed light on how illustrations and shared reading affect children's reading development.

Keywords: pre-reading literacy, visual literacy, shared reading, book illustrations, picture books

„Čtení by nemělo být dětem předkládáno jako povinnost. Mělo by být nabízeno jako dar.“

Kate DiCamillo

„S pomocí knih se mnozí stávají učenými i mimo školy. Bez knih nebývá učený nikdo ani ve škole.“

Jan Amos Komenský

Poděkování

Ráda bych upřímně poděkovala všem, kteří mi byli po celou dobu studia oporou. Zejména bych chtěla poděkovat paní doc. PhDr. Zuzaně Jančíkové Petrové, Ph.D. za její cenné rady a vstřícný přístup při vedení bakalářské práce. Dále nesmírně děkuji své rodině za jejich trpělivost, pochopení a neustálou podporu. A v neposlední řadě patří poděkování i mateřské škole, která mi umožnila realizovat výzkum.

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

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 GRAMOTNOSTI VZTAHUJÍCÍ SE K DĚTSKÉMU ČTENÁŘSTVÍ	12
1.1 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST.....	13
1.1.1 Předčtenářská gramotnost	13
1.2 LITERÁRNÍ GRAMOTNOST	14
1.3 VIZUÁLNÍ GRAMOTNOST	14
2 DĚTSKÉ ČTENÁŘSTVÍ	16
2.1 SPOLEČNÉ ČTENÍ	19
2.1.1 Role rodičů při společném čtení.....	20
2.1.2 Role pedagogů při společném čtení	21
2.2 CO PŘEDSTAVUJE KNIHA PRO DÍTĚ	24
2.3 PROGRAMY NA PODPORU DĚTSKÉHO ČTENÁŘSTVÍ.....	24
3 VÝZNAM ILUSTRACÍ V KNIHÁCH PRO DĚTI	26
3.1 OBRÁZKOVÉ KNIHY BEZE SLOV	26
3.2 FUNKCE ILUSTRACÍ V KNIHÁCH.....	28
3.2.1 Vliv ilustrací na rozvoj dětské čtenářství	29
3.2.2 Jak dítě čte ilustraci?	31
II PRAKTICKÁ ČÁST	32
4 METODOLOGIE	33
4.1 CÍL VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	33
4.2 VÝZKUMNÝ SOUBOR	33
4.3 METODY SBĚRU DAT	34
4.3.1 Pozorování.....	34
4.3.2 Rozhovor	35
4.4 POPIS VÝZKUMNÉHO POSTUPU	35
5 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT	37
6 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	39
6.1 VÝSLEDKY NESTRUKTUROVANÉHO POZOROVÁNÍ	39
6.1.1 Interakce ze strany učitelky.....	41
6.1.2 Interakce ze strany dítěte.....	42
6.2 VÝSLEDKY POLOSTRUKTOROVANÝCH ROZHOVORŮ	46
6.2.1 Víš, o čem příběh byl?	46
6.2.2 Pamatuješ si nějaká zvířátka z příběhu?.....	46
6.2.3 Čtou ti rodiče doma tak, jak ti teď četla paní učitelka?.....	49

7	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	51
8	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	54
	ZÁVĚR	55
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	56
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	60
	SEZNAM OBRÁZKŮ	61
	SEZNAM TABULEK.....	62
	SEZNAM GRAFŮ	63
	SEZNAM PŘÍLOH.....	64

ÚVOD

Žijeme v hektické době, kde se každý za něčím žene a navíc nás ze všech stran obklopují digitální technologie. Z těchto důvodů a především z přechodu k digitalizaci, mám pocit, že „pravé čtenářství“ upadá. Pravým čtenářstvím mám na mysli to, kdy si člověk vezme do ruky knihu a vytyčí si prostor, jen na její čtení. Říkám si, není to škoda? Je, protože právě kniha je kultem moudrosti. Jedině v knihách, ne médiích, nabudeme morálních hodnot a zásad. A když si knihu do ruky nevezme většina dospělých, kde k ní mají přijít děti, když nemají ten správný vzor? Z výše uvedených důvodů, jsem si vybrala toto téma bakalářské práce. Přijde mi důležité, aby se dětské čtenářství opět dostalo do popředí, a rozvíjeli jej alespoň v mateřských školách. Právě dětská kniha je jedním z prvopočátečních prostředků, které rozšiřují slovní zásobu, ale také kreativitu, zvědavost a představivost dítěte. A jakou jinou knihu použít při dětském čtení, než obrázkovou či knihu plnou ilustrací? Myslím si, že právě ilustrace mohou být klíčovým prvkem k zaujetí dětského čtenáře. Vždyť ilustrace je u dítěte, které ještě neumí číst, to co prvotně upoutá jeho pozornost a na základě ní se rozhodne, zda si knihu vezme. Předpokládám, že právě ilustrace mohou vést k prvopočátkům čtenářství a díky nim si dítě může budovat kladný vztah ke knihám. A proto mě zaujalo téma o vnímání ilustrace. Chtěla jsem zjistit, zda děti ilustrace vnímají, když jim někdo čte, jak je vnímají či upnou svou pozornost jen na ni. Také mě zajímá, zda se zaměřují na detaily, nebo je jen rychle přejdou.

Abych se mohla o vnímání ilustrace dětmi předškolního věku, dozvědět něco víc, je důležité se nejprve seznámit s teorií. Bakalářská práce je teoreticko-empirického charakteru. V teoretické části jsou uvedeny definice pojmů gramotnost a další gramotnosti související s dětským čtenářstvím. Dále je popsáno dětské čtenářství, jaké faktory na něj působí, společné čtení a jakou roli mohou sehrát pedagogové a rodiče při čtení dětem. Poslední teoretická část je zaměřená na ilustrace, jejich funkci a vliv v dětských knihách. A v praktické části je mým cílem zjistit, pomocí pozorování, jak děti předškolního věku vnímají ilustrace při společném čtení knihy.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 GRAMOTNOSTI VZTAHUJÍCÍ SE K DĚTSKÉMU ČTENÁŘSTVÍ

Pojem gramotnost je nedílnou součástí dětského čtenářství, a proto je v následující kapitole definován.

Průcha, Walterová & Mareš (2013) definují gramotnost jako „*Dovednost jedince číst, psát a počítat, je získávána obvykle v počátečních ročnících škol*“ (Průcha, Walterová & Mareš, 2013, s. 85). Kolář (2012) popisuje gramotnost obdobně, a to jako znalost čtení, psaní a ovládnutí jejich funkcí. S nimi se v definici shoduje i Doležalová, která říká: „*Gramotnost je nejčastěji chápána jako osvojená soustava vědomostí, dovedností a návyků pro čtení a psaní a postojů k nim*“ (Doležalová, 2016, s. 12). V pedagogice a andragogice se gramotnost využívá také k vymezení kompetencí, tj. znalostí, způsobilostí nebo dovedností, které vznikají na základě vzdělávání v různých oborech. Jednotlivými obory je myšlená například čtenářská gramotnost, literární gramotnost, přírodovědná gramotnost, matematická gramotnost, finanční gramotnost a také mnoho dalších gramotností (Průcha & Veteška, 2014).

Dítě v předškolním věku svoji gramotnost, především tu jazykovou, začíná rozvíjet tím, že se snaží napodobovat lidi, kterými je obklopeno. Vytváří si své vlastní způsoby, jak sdělit obsah. Buď pohybem a postupem času i opakováním slov. Svě vědomosti nabývá z her, zkušeností a z domácích návyků. Gramotnost dítěte v předškolním věku se nazývá pregramotnost neboli raná gramotnost. Důležitou součástí předškolní gramotnosti je i grafomotorika, což je rozvíjející činnost v kreslení a psaní (Doležalová, 2016).

Lze konstatovat, že dětské čtenářství je pojeno s řadou klíčových literárních a vizuálních dovedností, které tvoří pevný základ pro literární a kulturní porozumění. Kromě čtenářské gramotnosti je zde také důležitá jí předcházející předčtenářská gramotnost neboli čtenářská pregramotnost, která představuje přípravu dítěte na čtení a psaní. Dále je tu literární gramotnost, což je schopnost porozumět a interpretovat literární texty a vizuální gramotnost, která zahrnuje schopnost dekódovat a interpretovat vizuální informace, včetně ilustrací v knihách. Právě tyto zmíněné formy gramotnosti se vzájemně prolínají, doplňují a společně vytvářejí základ pro interakci s dětskou literaturou.

1.1 Čtenářská gramotnost

Wildová čtenářskou gramotnost popisuje jako „*rozsáhlý komplex dovedností a kompetencí, ovlivňující gramotnosti další*“ (Wildová, 2012, s. 10). Fasnerová (2018) uvádí, že čtenářská gramotnost zahrnuje široké spektrum znalostí a dovedností, které umožňují jednotlivci manipulovat s běžnými písemnými texty v každodenním životě. Jsou to například jízdní řády či návody k užívání léků. Tato schopnost nespočívá pouze ve schopnosti číst a porozumět textům, ale zahrnuje také dovednosti ve vyhledávání, zpracovávání a srovnávání informací obsažených v textu a schopnosti tvořit tak jeho obsah. Průcha, Walterová & Mareš ji definují jako: „*komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. železniční jízdní řád, návod k užívání léku apod...)*“ (Průcha, Walterová & Mareš, 2013, s. 35). Definice Tomáškové (2015, s. 9- 10) se do ostatních autorů ve své podstatě nijak neliší, pouze v šesti následujících rovinách vymezuje, co by měl umět čtenářsky gramotný jedinec a co je ještě součástí čtenářské gramotnosti:

1. Vztah ke čtení – potěšení z četby a vnitřní potřeba číst
2. Doslovné porozumění – dekodování psaných textů, budování porozumění a zapojování prozatímních znalostí a zkušeností
3. Posuzování a hodnocení – vyvozování výsledků, záměrů z předčtených zpráv – jejich kritické hodnocení
4. Metakognice – dovednost seberegulace, reflektovat záměr vlastního čtení, volba vhodných textů a vhodného způsobu čtení
5. Sdílení – sdílení vlastních prožitků s dalšími čtenáři
6. Aplikace – zúročení četby v praktické stránce života

Autoři se tedy v zásadě shodují na tom, že čtenářská gramotnost zahrnuje klíčové dovednosti jako schopnost efektivně číst, porozumět a kriticky vyhodnocovat psaný text.

1.1.1 Předčtenářská gramotnost

Kucharská popisuje předčtenářskou gramotnost neboli čtenářskou pregramotnost „*jako soubor postupně se rozvíjejících předpokladů pro čtení a psaní u dětí v široké době před nástupem do školy. Jedná se o komplex schopností, dovedností, postojů a hodnot potřebných pro zahájení a úspěšné rozvíjení čtenářské gramotnosti i jejímu užívání v*

různých individuálních a sociálních kontextech“ (Kucharská, 2016, s. 35). Předčtenářská gramotnost se začíná vyvíjet v období předškolního věku. Během tohoto období se nezaměřuje přímo na čtení, ale spíše na vytváření motivace ke čtení, rozvoj dovedností a schopností potřebných pro čtení a budování pozitivního vztahu ke čtení jako takovému. Během předškolního věku se tedy tato gramotnost formuje a poté co dítě nastoupí na základní školu, začíná se učit číst a psát, dochází již k rozvoji gramotnosti čtenářské (Kropáčová, Wildová & Kucharská, 2014).

1.2 Literární gramotnost

Mnoho autorů literární gramotnost vymezuje jako synonymum čtenářské gramotnosti, proto definici tohoto pojmu samotného je velmi obtížné najít, ale přeci při podrobném hledání se zadaří. Fasnerová (2018) literární gramotnost představuje jako soubor znalostí a dovedností, které jedinec potřebuje k porozumění a efektivnímu využívání informací obsažených v textech literární povahy, jako jsou například básně. Tato gramotnost umožňuje nejen dekodovat a porozumět obsahu textů, ale také reflektovat nad jejich významem a kontextem. Velmi podobně, jako *„soubor znalostí a dovedností umožňující porozumění souvislým textům – publicistickým, odborným a ovšem také uměleckým“* ji popisuje i Peterka (2007, s. 102). Vymezení literární gramotnosti lze najít i u Pršové, ale pod pojmem literární kompetence, která nám říká, že čtenářská a literární kompetence vychází z poznání, že schopnost čtení a porozumění textů se rozvíjí nejen v předmětech zaměřených na literární vzdělávání, ale i v dalších disciplínách a prostřednictvím různých typů textů. *„V užším slova smyslu lze literární kompetenci získávat převážně v hodinách čtení a literární výchovy“* (Zítková, 2013, podle Pršová, 2011, s. 29). Homolová (2009, s. 60) operuje s pojmem literární vědomí, což vymezuje jako *„přechod k vyšším stádiím percepce umělecké slovesnosti, tzn. posun od senzomotorického období k napodobování a dále až k symbolické funkci a k funkci sémiotické“*.

1.3 Vizuální gramotnost

Pojem vizuální gramotnost byl poprvé vymezen v roce 1969 Johnem Debesem a to důsledkem reakce na nárůst vizuálních prvků v lidských životech (Newman & Ogle, 2019). Stokes (2002, podle Wileman 1993, s. 114) definuje vizuální gramotnost jako *„schopnost číst, interpretovat a porozumět informacím prezentovaným v obrazových nebo grafických obrázcích“*. *„S vizuální gramotností je spojeno vizuální myšlení, popisované jako schopnost přeměnit informace všech typů na obrázky, grafiku nebo formy, které pomáhají*

informace sdělovat“. Jedním z klíčových prvků při rozvíjení vizuální gramotnosti je tzv. rozvoj vizuálního jazyka, který se posiluje v okamžiku, kdy si dítě prohlíží nebo tvoří vizuální dílo (Callow, 2016). Yu se ve své studii: Zkoumání zrakového vnímání a dětských výkladů obrázkových knih vůbec nezabývá vizuální gramotností obecně, ale definuje rovnou pojem vizuální (zrakové) vnímání, což interpretuje jako „*schopnost zpracovávat a organizovat vizuální informace, hraje roli při identifikaci a klasifikaci informací*“ (Yu 2012, s. 292). Vizuální vnímání zastává primární roli mezi všemi lidskými percepčními procesy, protože nabízí přímou smyslovou zkušenost. Slouží k identifikaci, interpretaci a následnému sdělení zjištěných informací při pozorování daného objektu. Dítě se díky rozvoji vizuálního vnímání učí jazyk a rozpoznává symboly, které mu pomáhají zlepšovat jazykové dovednosti a utvářet si pojmy (Yu, 2012). „*Vizuální vnímání se mění s individuálními předsudky, pocity, postoji nebo životními zkušenostmi. Jinými slovy, na zrakové vnímání dítěte může mít vliv mnoho faktorů, jako jsou vývojové fáze nebo životní zkušenosti*“ (Yu, 2012, s. 293, podle Piaget & Inhelder, 2000; Vygotsky, 1978).

2 DĚTSKÉ ČTENÁŘSTVÍ

Tato kapitola je zaměřena na dětské čtenářství, faktory ovlivňující dětské čtenářství a také se zabývá způsoby, jak lze dítěti zprostředkovat text.

Dětské čtenářství je samo o sobě velmi komplikovaným procesem, jelikož začínající čtenář si osvojuje estetické vnímání, ale také psychické funkce, jako je rozvoj vnímavosti, pozornosti, paměti, představivosti, fantazie, emocionality, logické a obrazné myšlení spojené s rozvojem řeči a vyjadřováním. Dále si dítě začíná osvojovat i techniku čtení a celkově čtenářskou kulturu (Toman, 1999). Havlínová také souhlasí s tím, že začínající čtenářství je velmi složitý proces a dodává, že je k němu zapotřebí „*souhra základních mozkových funkcí: analyticko-syntetické činnosti zrakové a sluchové, vizuální a akustické rozlišování, prostorové pravolevé orientace, sluchové a zrakové paměti, smysl pro rytmus, schopnost slučovat jednotlivé složky, myšlení a pohybová koordinace*“ (Havlínová 2019, s. 13). Nehledě na to, že na rozvoj dítěte působí ještě celá řada vnějších a vnitřních činitelů (Doležalová, 2016). Vykoukalová & Wildová (2013, s. 33) říkají, že: „*Rozvoj a aktuální stav čtenářské gramotnosti žáka ovlivňuje velké množství faktorů, které jsou ve vzájemné součinnosti a podmíněnosti. Míra a důsledky jejich působení jsou však vysoce individuální*“. Ne všechny faktory jsou zcela stabilní, tím pádem je gramotnost člověka proměnlivá (Vykoukalová & Wildová, 2013). Dítě by mělo být vedeno ke čtenářství, protože čtenářství je mnohostranně podmíněný osobnostně-kultivační proces, který by měl být rozvíjen především v rodině a v prostředí mateřské školy (Homolová, 2009). Dítě, kterému jsou čteny knihy, se stává postupně gramotným a získává své první čtenářské zážitky (Toman, 1999). Homolová (2009, s. 9) ještě dodává že, „*dětské čtenářství je od počátku silně socializovaným fenoménem*“.

Jak již bylo zmíněno, čtenářskou gramotnost dětí ovlivňují vnitřní a vnější činitelé neboli endogenní a exogenní faktory. Mezi těmi vnitřními (endogenní) může být aktuální emocionální stav, dosahovaná úroveň a mozková činnost. (Doležalová, 2016). „*Vnitřní faktory vycházejí z osobnosti samotného žáka, tykají se jeho schopností, dovedností, charakterových vlastností a rysů osobnosti, vývojových a individuálních zvláštností a také jeho předchozích zkušeností*“ (Vykoukalová & Wildová, 2013, s. 35). Tyto faktory můžou dle Vykoukalové & Wildové (2013) konkrétněji ovlivnit:

- **vlivy vycházející z individuálních dispozic žáka** - každé dítě je jedinečné a každé má tedy i rozdílné zájmy a rozdílnou schopnost učit se. Tyto aspekty dělají každého individuálním. Individuální dispozice lze sledovat například na stylu učení, temperamentu, charakterových vlastnostech a potřebách, ale také mohou být ovlivněny momentálním zdravotním stavem a stavem psychiky.
- **vliv čtenářské zkušenosti** - vliv čtenářských návyků se objeví v pozdějším věku. Například čtení v dětství je jedním z důležitých faktorů ovlivňující čtenářskou gramotnost, protože čtení dětem je pozitivní motivací k jejich budoucímu samostatnému čtení.
- **vliv motivace** - motivace může zdánlivě ovlivnit čtenářskou gramotnost. Motivace může být například podpora sebevědomí mezi vrstevníky, dále se může formovat jako odměna od rodičů či odměna v podobě známek od učitele, nebo i jako slovní pochvala.
- **rizikové faktory ve vývoji gramotnosti** - rizikovými faktory ovlivňující čtenářskou gramotnost, mohou být specifické poruchy učení. V takovém případě bývá vývoj gramotnosti pomalejší.

Mezi vnější (exogenní) patří například rodinné prostředí. Roli v rodinném prostředí hraje vzdělání jejich členů, materiální podmínky, ve kterých dítě vyrůstá a na zájmu rodičů, zda dítěte podporují k jeho rozvoji. Jedním z vnějších činitelů je samozřejmě i působení prostředí mateřské školy, kde je dítě ovlivňováno vedením učitelky a ostatními dětmi ve třídě (Doležalová, 2016). Vykoukalová & Wildová (2013, s. 35) dále říkají: „*Vnější faktory se týkají především celkového nastavení vnějších životních podmínek žáka. Patří sem sociokulturně-ekonomické prostředí, které na žáka působí většinou dlouhodobě, z něhož nejvýznamnějšími jsou vlivy rodiny, jejího bezprostředního sociálního okolí a prostředí školy*“. Konkrétněji je to:

- **vliv sociokulturního a rodinného prostředí** - rodinné a sociokulturní prostředí má významný vliv na jistou úroveň a na rozvoj čtenářské gramotnosti. Proto by mělo být snahou rodiny podporovat u dítěte jeho čtenářskou gramotnost. „*V některých zemích je tato spolupráce s rodiči při rozvoji čtenářské gramotnosti dítěte dokonce zakotvena v kurikulárních dokumentech na státní úrovni*“ (Vykoukalová & Wildová, 2013, s. 35).

- **vliv prostředí školy** - škola patří do nepřímých vlivů působících na čtenářskou gramotnost a považuje se také za středně proměnlivý faktor. Za vliv školy se považuje škola „celkově“, jakož i vedení, organizace, podmínky a prostředí, ale též systém výuky.
- **vliv osobnosti učitele** - učitel se považuje mnohdy jako vlivnější faktor, než je samostatná výuková metoda. Učitel, který správně zvolí výukovou metodu a umí na žáky působit jak profesními, tak i osobnostními znalostmi, se považuje za velmi vlivného aktéra v rozvoji čtenářské gramotnosti.
- **vliv učebních postupů a vyučovacích metod** - „*Vzdělávací dokumenty České republiky dávají učitelům v zásadě volnou ruku ve výběru vhodné metody výuky pro své žáky*“ (Vykoukalová & Wildová, 2013, s. 40). Je důležité, aby učitel uměl vybrat metodu, která žákům vyhovuje, motivuje je a podporuje jejich aktivitu.
- **některé další faktory ovlivňující čtenářskou gramotnost žáků** - mezi další velmi blízké faktory, které mohou ovlivnit čtenářskou gramotnost, patří například velikost třídy, atmosféra ve třídě a vztahy mezi spolužáky. Mezi vzdálený faktor patří i celkový systém vzdělávání.
- **vliv textového materiálu** - správně zvolený textový materiál je významným vnějším faktorem k pochopení čteného textu. U textu se řeší jeho obtížnost a styl, kterým je text napsán. Text musí být přizpůsoben věku a znalostní úrovni dítěte. Například administrativní text nemůže být předložen žákovi druhé třídy. U dětí předškolního věku mezi vhodně zvolený textový materiál může patřit kniha se zajímavými ilustracemi, které upoutají jejich pozornost.

Čtení je nezbytná činnost pro běžný život a proto Tomášková (2015, s. 11), vymezila dle Zelinkové, činnosti dítěte, které by mělo na konci předškolního vzdělávání zvládnout. Pokud je tomu tak, má kladný předpoklad pro budoucí čtení: Dítě vidí tvar (písmeno), umí spojit tvar písmene s odpovídajícím zvukem (hláskou), umí spojit písmena i hlásky do slova, přečte slovo a ví, co znamená, slovo správně vyslovuje, trénuje rychlost nácvičku čtení, což ovlivňuje rozumové schopnosti. Homolová (2009) ještě dle Havlíkové definovala, tři vývojové období dětského čtenářství: 1. Dítěti se předčítá, protože ještě neumí číst. 2. Dítě už umí číst a může si číst samo. 3. Dítě je už čtenářem a samo hledá svou další cestu.

2.1 Společné čtení

Jelikož dítě ještě není samotným čtenářem, je společné čtení způsob, jakým lze dítěti zprostředkovat text. Sdílené čtení knih je obecný termín, který popisuje společnou čtenářskou aktivitu, kde dospělý čte text a diskutuje s dítětem o obsahu knihy nebo tématech, které kniha evokuje. Tím, že rodiče nebo pedagogové čtou předškolním dětem knihu a vedou s nimi rozhovory o příběhu či obsahu textu, mohou zvýšit expozici dětí slovům, větní struktuře, příběhové struktuře a konceptům spojeným s tištěným materiálem (Han & Neuharth-Pritchett, 2015). Van der Wilt et al. (2022) popisují společné čtení jako: „Činnost, při které dospělý čte knihu s dětmi a zapojuje je do rozhovoru o příběhu“ Také říkají, že společné čtení rozvíjí slovní zásobu a gramotnost, má kladný vliv na řečové dovednosti, znalost abecedy a celkově budoucí čtenářské dovednosti. Jak by mělo tedy vypadat společné čtení? To nastínila Tomášková (2015, s. 22) ve své knize „Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole“. Člověk, který dítěti čte, by měl nejprve dítě ke čtení pozitivně motivovat, seznámit ho s knihou, obalem, názvem a ilustracemi. Před čtením je vhodné si o knize podle názvu, obalu či obrázků, s dítětem popovídat a zapřemýšlet, o čem asi bude, jestli si myslí, zda bude příběh veselý nebo smutný. V průběhu čtení by měl být čtenář s dítětem v úzkém kontaktu a po přečtení příběhu by měl opět přijít na řadu rozhovor s dítětem, kde si porovnají, jaká byla představa o příběhu a jaká byla nakonec realita. Dalším důležitým aspektem při společném čtení je délka čteného textu v kuse. Mělo by se číst v kratších úsecích, ptát se, zda dítě všemu rozumí a neznámá slova vysvětlovat. Čtenář by měl vést dítě k pravidelné aktivitě, ptát se v průběhu, jak si asi myslí, že to teď dopadne, co udělají hlavní postavy, či jak by vyřešilo danou situaci. Dítě by mělo po dočtení příběhu převyprávět vlastními slovy, shrnout jej s vlastními zkušenostmi, či říct, zda se z příběhu poučilo a jestli pro něj byla nějaká z postav inspirací a proč. Hlavním cílem společného čtení ve vztahu ke gramotnosti je tedy společné vytváření významu příběhu prostřednictvím interakcí mezi dospělým a dítětem (Han & Neuharth-Pritchett, 2015, podle Saracho & Spodek, 2010). A jaké jsou vhodné knihy, pro společné čtení? Jsou to obrázkové knihy. Ty jsou ideální pro společné čtení právě proto, že mají jasnou dějovou strukturu a silné příběhy. Vzhledem k tomu, že děti v raném věku ještě neumí číst ani psát podle konvencí, jsou obrázky klíčové pro porozumění obsahu. Ve skutečnosti může kombinace verbálních, či písemných informací s obrázky hrát zásadní roli při získání kompletního obrazu textu nebo příběhu (Van der Wilt et al., 2019).

2.1.1 Role rodičů při společném čtení

Jak již bylo zmiňováno, pokud se čte dítěti i v domácím prostředí, tedy ne jen v tom školním, je to ten nejlepší způsob, jak rozvíjet jeho gramotnost. Celkově podpora rodiny, domácího prostředí při společném čtení knih, ale nejen to, také různé hry, aktivity či konverzace, hrají klíčovou roli v rozvoji rané gramotnosti, což je důležité pro budoucí akademický, ale i společenský život každého jedince. S tímto tvrzením se ztotožňuje i Havlínová (2017), která považuje rodinu jako téměř nejvýznamnější činitel, ovlivňující čtenářství dětí. Ta také říká, že pokud si rodiče s dětmi prohlíží obrázkové knihy, čtou příběhy před spaním a celkově vedou dítě ke čtenářství, dá se předpokládat, že dítě bude mít dobrý základ pro kladný vztah ke knihám. A protože si dnes, dá se říci, většina rodičů je vědoma významu formativních zkušeností dětí s jazykem a gramotností, již v raném věku, dbají na doporučení a snaží se děti při společném čtení knih a aktivně zapojovat (Han & Neuharth-Pritchett, 2015).

„Odborníci doporučují, aby rodiče četli knihy se svými malými dětmi interaktivním způsobem“ (Han & Neuharth-Pritchett, 2013, s. 55, podle National Early Literacy Panel, 2008). *„Během sdíleného čtení mají malé děti příležitost rozvíjet svou slovní zásobu, znalost tisku a další rané čtenářské dovednosti a také zájem o čtení“* (Han & Neuharth-Pritchett, 2013, s. 55). Při společném čtení může dospělý používat verbální i neverbální signály, nebo klást otázky související s textem, což může vyvolat a s největší pravděpodobností i vyvolá, aktivitu dítěte. *„Rodiče se často snaží pomoci svým dětem pochopit, co čtou, parafrází, komentářem nebo kladením otázek“* (Han & Neuharth-Pritchett, 2013, s. 56). Tímto způsobem se skrze interakci mezi dospělým a dítětem společně buduje porozumění a znalosti založené na sdílených čtenářských zkušenostech. Děti se zároveň při pozorování svých rodičů učí, osvojují si jejich reakce, gesta i názory (Han & Neuharth-Pritchett, 2013).

Způsob, jakým rodiče čtou svým dětem, může ovlivnit i následné zapojování dětí do sdílených čtenářských zážitků (Han & Neuharth-Pritchett, 2015, podle Ezell & Justice, 2000). Proto Han & Neuharth-Pritchett (2013) nastínili tři strategie, které by mohli rodiče využívat při společném čtení s dětmi, aby jejich vynaložené úsilí bylo co nejefektivnější a nejproduktivnější. Těmi strategiemi je tzv. dialogické čtení, bezprostřední rozhovor a odkazování na tisk.

1. Dialogické čtení – při dialogickém čtení je důležitá především interakce. Dítě při společném čtení má být aktivní, nikoli jen plnit roli pasivního posluchače. Tato

strategie čtení doporučuje rodičům, aby používali ještě tři specifické strategie: 1. Kladení otázek „co, kde, kdy a proč“. Rodič se může dítěte například zeptat: Co si myslíš, že se v příběhu stane dál? Proč si myslíš, že se postava tak chovala?.. 2. Poskytování zpětné vazby dítěti opakováním a rozšiřováním reakce dítěte pomocí sofistikovanějšího jazyka. 3. Poskytování zpětné vazby a pochvaly (Han & Neuharth-Pritchett, 2013). Dialogické čtení tak podporuje aktivní interakci mezi rodičem a dítětem během společného čtení knih. Při této metodě jsou rodiče povzbuzováni k používání otevřených otázek, opakování a rozšiřování toho, co dítě říká, a poskytování korekční zpětné vazby, která bere v úvahu aktuální schopnosti dítěte (Han & Neuharth-Pritchett, 2015, podle Whitehurst et al., 1988).

2. Bezprostřední rozhovor – rodiče mohou vyzvat své děti k bezprostřednímu rozhovoru tím, že je povzbudí k předpovídání a k vyvozování závěrů, děti tak budou vysvětlovat své názory a spojovat si čtené příběhy s jejich dosavadními životními zkušenostmi.
3. Odkazování na tisk – rodiče by měli při společném čtení dát dítěti možnost, aby sledovalo psaný text. Rodiče mohou například po dítěti chtít, aby identifikovalo určité písmeno, třeba to, na které začíná jeho jméno. Mohou dítěti také ukázat rozdíl mezi otazníkem a vykřičníkem...

Při používání těchto specifických strategií rodič motivuje dítě k intenzivnějšímu zapojení do interakcí spojených s obsahem během společného čtení, což podporuje rozvoj jazykových dovedností a gramotnosti dítěte (Han & Neuharth-Pritchett, 2013).

Pokud rodič motivuje dítě ke čtení, drží se doporučených strategií a v domácím prostředí je jasně znát kladný vztah ke knihám, tak i přesto všechno je přeci jen možné, že dítě se v budoucnu nestane „příznivcem čtení a nevyroste z něj „opravdový čtenář, jelikož jak již bylo zmíněno, čtenářství neovlivní jen rodinné a školní prostředí, ale také další vnější a vnitřní faktory (Havlíková, 2019).

2.1.2 Role pedagogů při společném čtení

Mateřská škola, hraje důležitou roli v oblasti dětského čtenářství. Pokud se dítě nesetkává se čtením v domácím prostředí, je mateřská škola první institucí a jediným místem, kde se setkává s motivací ke čtení. Přípravuje dítě na budoucí čtení, psaní, porozumění textu a snaží se u něj vybudovat kladný vztah ke knihám. Mateřská škola ovšem nemá takovou moc jako rodiče, kteří mají na rozvoji dítěte největší podíl. Pokud rodina nezajistí pro dítě

podnětné čtenářské prostředí, snižuje tak jeho dosahovanou kognitivní úroveň. Zkrátka číst dětem jen v MŠ určitě nestačí.

Dá se říci, že učitelky mateřské školy denně připravují cílené činnosti, které se věnují rozvoji předčtenářské gramotnosti. Těmi činnosti mohou být aktivity na rozvoj smyslů, především zraku a sluchu, hrubé i jemné motoriky, orientaci v prostoru a čase, pravolevé orientace, kresby, aktivity na rozvoj myšlení, představivosti a fantazie (Tomášková, 2015).

Tomášková (2015) dále říká, že dětem by měly učitelky číst každý den, ale nemyslí tím, jen čtení před odpoledním spánkem, to nestačí. A proč to nestačí? Protože ne všechny děti vnímají a doslechnou příběh do konce, jelikož některé dítě usne dříve, některé později a některé třeba vůbec. A hlavně děti nejsou do příběhu aktivně zapojovány. Nadále by měla mateřská škola pozitivně motivovat děti ke čtení, téměř na každém jejich kroku, ne tedy jen při čtení, ale třeba i při volné hře, kdy děti budou mít ve třídě knihovničky, které si můžou kdykoliv prohlédnout. K nim by měly být zřízené i čtecí a psací koutky. Úkolem učitelek, by mělo být vymýšlet program, jak dalšími způsoby seznamovat děti se čtenářským prostředím, například návštěvou knihoven, knihkupectví, vytvářet čtenářské deníky, či zvat osoby zvenčí, které budou chodit předčítat do MŠ.

Jelikož dítě předškolního věku se učí především na základě pozorování, je třeba k němu přistupovat při čtení strategicky. Koželuhová (2022) nastínila dva způsoby, kterými při předčítání dítěti napomoci k porozumění textu a sedm strategií, které by měl učitel používat, aby byl dítěti při čtení oporou, a dítěte tak porozumělo textu samo, bez vysvětlování. Způsoby se nazývají modelování a scaffolding. Při modelování učitel klade dítěti otázku, ale zároveň na ni i jako první odpoví, nebo se ptá na něco, „proč“ a učitel hned dodá protože... Učitel tak dítěti poskytuje názornou otázku, jak nad situací přemýšlí on. Nastíní tedy dětem, jak pracuje s informacemi a jak dojde k závěru. Druhý způsob zvaný scaffolding, poskytuje dětem při čtení oporu. Učitel využívá při čtení obrázky, ty poskytnou dítěti možnost, informace snáze zpracovat a zároveň napomůžou si všimnout i nepatrných detailů, dále klade otázky týkající se příběhu, například: Jak to bude dál? Podaří se mu odhalit pravdu? Tyto otázky vedou k myšlenkovému rozvoji dítěte. Postupně by měl učitel děti vést k tomu, aby si takové otázky zvládly klást samy. Jako poslední se při scaffoldingu využívají i prvky dramatické výchovy, které prohlubují zážitek z četby a děti mají možnost si konkrétněji představit smysl čteného textu.

Čtenářské strategie, dle Koželuhové (2022), které učitel v MŠ má možnost využívat jsou propojování, vizualizace, předvídání, usuzování, hodnocení, kladení otázek a shrnování.

- Propojování - při něm vede učitel dítě k tomu, aby si vzpomnělo buď na nějakou obdobnou pohádku či příběh, nebo i na nějakou podobnou osobní zkušenost ze svého života. To dítě motivuje k doposlouchání konce. Chce vědět, jestli to skončí tak, jak to zná.
- Vizualizace - její podstatou je „vytvořit si v hlavě film“. Dítě by se mělo dokázat přenést do světa čteného příběhu. Učitel při této metodě pracuje se sluchovými, zrakovými čichovými i chuťovými podmínkami, tedy například s kresbou podle textu, s nahrávkami videí, s předměty, které souvisí s textem, anebo třeba i s vůněmi, vycházejícími z textu. Tato strategie rozvíjí představivost, pramenící z dosavadních zkušeností.
- Předvídání - jedná se o předchozí znalosti a zkušenosti, jelikož předvídat se musí i v běžném životě. Při této strategii se učitel dětí ptá, co si myslí. Například podle obrázku, podle obalu knihy, podle krátkého úryvku z textu, podle názvu knihy. A jelikož je cílem učitele rozvíjet myšlenkové pochody co nejvíce, je vhodné se při odpovědi dítěte doptávat „a co se stane ještě dál“.
- Usuzování - činnost, při které jsou na kognitivní myšlení dětí vyšší nároky. Učitel zde musí dopomáhat otázkami a vést dítě k tomu, aby se snažilo odhadnout ještě nějaké nevyřčené skutečnosti plynoucí z textu. Dítě na výsledek musí přijít logickým postupem. Usuzovat lze z úryvků textů či obrázků.
- Hodnocení - zde vede učitel k tomu, aby dítě projevilo svůj názor. Nestačí tedy jen, aby řeklo, jestli se mu příběh líbil, nebo nelíbil. Cílem učitele je, aby dítě zhodnotilo, zda souhlasí, nebo nesouhlasí s chováním jednotlivých postav a proč. Svůj názor by si mělo dítě obhájit.
- Kladení otázek - učitel vede dítě k tomu, aby se ptalo, když něčemu nerozumí, nebo ho něco zaujme. Tato strategie pomůže čtenáři nadále při práci s odborným textem.
- Shrnování - cílem učitele je vést dítě k tomu, aby zvládlo vybrat z textu příběhu jen podstatné informace a nejlépe ho shrnout v pár souvětí. Učitel může dítěti napomoci tak, že dá před dítě obrázek, které bude postupně doplňovaný na základě dokončování vět. Dítě tak uvažuje nad tím, co bylo v příběhu opravdu důležité a co ne.

Učitel by měl tedy být při čtení průvodce, měl by být nápomocen a toho dosahovat pomocí jednotlivých strategií, které se musí postupně prolínat.

2.2 Co představuje kniha pro dítě

Kniha je považována sama o sobě, jako specifický předmět. Ne literární text, „*ale kniha jako celek znamená pro dítě vstup do kulturního světa*“ (Gebhartová, 2011, s. 12). Právě u dětí předškolního věku má kniha zásadní význam, jelikož je to ona, která jako první dítě zaujme, zejména její obrázky a ilustrace, zvolený formát, grafická úprava a celkový design. Tohle jsou důvody, proč je dětem vhodné číst z knihy a ne jen z listů papíru, u kterých se nedbá na design. Kniha dává dětem životní zkušenosti, podporuje estetický vkus a vede děti ke čtenářství (Gebhartová, 2011). Knihy a příběhy poskytují útěchu a bezpečí, příležitost zmizet v příběhu a na okamžik uniknout těžkostí života. Je to místo, kde se mohou vzájemně sdílet světy a zkušenosti. Knihy poskytují rychlou cestu do nového jazyka a podněcují touhu číst (Lindfors, 2016). První forma knihy, se kterou se setkává dítě předškolního věku, je leporelo a knížka-hračka. Tyto první knihy „*vedou dítě od poznání základních jevů nejbližšího světa k odkrytí souvislostí mezi nimi*“ (Homolová, 2009, s. 20).

2.3 Programy na podporu dětského čtenářství

Dnešní doba, kdy na nás ze všech stran působí digitální technologie, není pro čtenářství vůbec přívětivá. Spoustu dospělých dává přednost televizním filmům a pořadům před čtením, stejně tak to je i u dětí, což se dá očekávat, když nemají příklad v dospělých. Přitom existují výzkumy, které dokazují, že když se dětem doma nečte, mají se čtením závažné problémy (Medal, 2010 - 2015).

Zkrátka jak již bylo zmíněno, číst dětem jen v mateřské škole nestačí, je třeba tuto oblast podporovat i v domácím prostředí. Aby se důležitost dětského čtenářství dostala do povědomí veřejnosti, vzniklo na jeho podporu několik programů. Jeden z programů je například Noc s Andersenem, což je akce, která se koná každoročně 2. dubna na mezinárodní den dětské knihy. Děti mají možnost strávit noc v knihovnách, nebo také ve školách, kde je pro ně připraven program plný soutěží, her a samozřejmě čtení (Medal, 2010 - 2015). Mezi další, řekla bych, vcelku známý program patří: Celé Česko čte dětem. Do projektu je zapojeno několik mateřských i základních škol, knihoven, ale také spousta známých osobností, jako jsou herci, zpěváci a sportovci, kteří chodí dětem předčítat. Pod

tento projekt spadají i další akce na podporu čtenářství (Kotschi, 2014). Tyto dva programy ale nejsou v České republice jediné, které podporují dětské čtenářství. Mezi další patří například Babička a dědeček do školky, Čtení dětem v nemocnici, Rosteme s knihou, Moje první kniha, Den pro dětskou knihu a další.

3 VÝZNAM ILUSTRACÍ V KNIHÁCH PRO DĚTI

Tato kapitola se zabývá ilustracemi a jejich vlivem na dětské čtenářství.

Ilustrace jsou často vnímány jen jako designový doplněk knih, což není úplná pravda, motivují totiž dětské čtenáře a pomáhají definovat postavy a prostředí příběhu (Carnegie Mellon University, 2020). To tvrdí i spousta dalších autorů. Ilustrace považují za důležitou součást, přispívají k rozvoji příběhu, stejně jako slovní text. Například Aygün & Abacı, (2014, s. 94) považují ilustrace za „*nepostradatelnou součást příběhu a nedílnou součást textu*“. Feathers & Arya (2012) říkají, že ilustrace jsou téměř samozřejmostí u pohádkových knih. Z toho důvodu souzní s názorem Badera, který říká, že vizuální prvky, tedy ilustrace a verbální prvky, tedy slova, jsou navzájem propojené a společně přispívají k formování příběhu a i s názorem Sipeho, který popisuje vztah mezi textem a obrazem jako: „*Synergii*“, protože *dohromady ilustrace a text vytvářejí efekt, který je větší než to, co by vyvolaly samostatně. Sipe tvrdí, že čtenáři musí oscilovat mezi znakovým systémem verbálního textu a znakovým systémem vizuálního textu*“ (s. 102). Při pozorování dětského čtení bychom tedy měli zaznamenat pohyb očí mezi obrazovým a verbálním textem (Feathers & Arya, 2012). Studie skutečně naznačují, že děti předškolního věku jen zřídka směřují svou pozornost na tištěná písmena nebo slova. Namísto toho se spíše soustředí na zkoumání ilustrací (Han & Neuharth-Pritchett, 2013, podle Evans, Williamson, & Pursoo, 2008; Justice, Pullen, & Pence, 2008). Aby ovšem ilustrace dětského čtenáře upoutaly, je zapotřebí využívat barevnosti, přičemž barvy by měly být harmonické a celistvé (Aygün & Abacı, 2014).

3.1 Obrázkové knihy beze slov

Obrázkovým knihám a jejich vlivu na dětské čtenářství se v dnešní době věnuje mnoho autorů. Jedním z nich je například Callow, který popisuje obrázkové knihy jako něco, co dětem přináší bohaté a poutavé zážitky, které podporují zájem o čtení, ale také rozvíjí jejich schopnost pozorovat, uvažovat a reflektovat nad tím, co vidí. Právě tyto knihy motivují děti k objevování světa okolo sebe a podporují jejich kreativitu a představivost. Rozvíjí také sekvenční a inferenční myšlení, pozorování, vizuální rozlišování a napomáhají k předvídání závěrů. Dále rozvíjí celkově vizuální gramotnost a učí děti „číst tisk“ (Arizpe, 2013; Callow, 2016). Yu (2012, s. 292) popisuje obrázkové knihy jako „*učební pomůcky, informační zdroje a znakové systémy, jako samotný žánr poskytující dětem narativní jazykový model a vizuální zkušenost. Děti mohou díky nim ocenit umění, učit se jazyk nebo*

získávají zkušenosti o svém okolí“. Aygün & Abacı, (2014, s. 94) říkají, „*že když do života dítěte vstoupí obrázkové knihy, mnoho věcí se změní“.* Dávají životu smysl, učí děti novým konceptům, díky nim získávají prvotní znalosti a zkušenosti o životě a osvojují se společenské pravidla a mravy (Aygün & Abacı, 2014). Vizuální obraz je v těchto knihách chápán „jako text“ a nese význam příběhu a Dowhower je dokonce zastáncem tvrzení, že jedině čtení bezeslovných obrázkových knih podporuje „skutečné čtení“ (Arizpe, 2013). „*Obrázky jsou zde barevným světem, který podněcuje představivost dětí a také rozvíjí jejich estetické vnímání. Obrázky apelují na svět emocí, pozitivně ovlivňují duševní vývoj dítěte, umožňují poznávat svět a živé bytosti v něm, jsou pro vývoj dětí nepostradatelné* (Aygün & Abacı, 2014, s. 95). Zkrátka obrázkové knihy beze slov mají takovou moc, protože čtenář musí formulovat, verbalizovat celý příběh jen za pomoci obrázků a stává se zároveň „spisovatelem, vypravěčem, možno říci i překladatelem postav v příběhu“. Tyto knihy lákají i čtenáře s nízkou gramotností, jelikož se nemusí zaměřovat na dekódování slov. Pokud chce dětský čtenář na jakékoli úrovni gramotnosti vytvořit pomocí obrázkové knihy beze slov souvislý, zcela souvislý příběh, bude potřebovat k sobě mediátora, tedy učitele, rodiče či nějakou dospělou osobu, která mu pomůže příběh ucelit a bude nabádat ke vhodné volbě slov (Arizpe, 2013). „*Obrázkové knihy jsou ústředním prvkem dětské literatury, tradice, která dlouho vylučovala komiksy, které byly teprve nedávno studovány jako legitimní součást jejího kánonu“* (Horsman, 2014, s. 324). Arizpe (2013, s. 3) dále konstatuje že: „*Z pedagogického hlediska jsou obrázkové knihy beze slov považovány za ideální médium zkoumání jazykového vývoje, vyprávění příběhů a dalších dovedností, a překvapivě existuje i další velké množství akademických studií, které je „využívají“ pro tyto účely“.* Z výzkumů vyplývá, že tyto knihy podporují i tzv. metodu tichého čtení. Dítě si prvně samostatně prohlédne obrázky a až poté se podělí o příběh. Jeden chlapec dokonce řekl, že obrázky mu jdou přímo do mozku a až později k nim vloží slova.

Dívají se ale všichni na obrázkové knihy beze slov tak pozitivně? Například Grahamová uvádí, že není zcela přesvědčena o tom, zda tyto knihy opravdu rozvíjí čtenářskou gramotnost, říká, že čtenář má u těchto knih tzv. „odměňující“ pocit ze spoluvytváření příběhu, ale nedá pozor na gramatiku jeho formulací. Vcelku negativní pohled má i Nodelman, který uvádí, že obrázkové příběhy beze slov se zaměřují spíše na vizuální kompetence, než na kompetence slovní. Komentuje to tím, že u těchto knih se děti pouze baví o tom, na co se dívají, ale neformulují gramaticky správně příběh. Arizpe ale na tyto názory reagovala tím, že i dospělý člověk, by měl problém říci gramaticky správně

souvislý příběh jen za pomoci obrázkové knihy beze slov, obzvláště při jejím prvním čtení (Arizpe, 2013). Já jsem v tomto úhlu pohledu zastáncem Arizpe a říkám si, co jiného by mělo u dětí rozvíjet předčtenářskou gramotnost, než právě obrázkové knihy beze slov. Myslím si, zda se právě naopak díky jejich používání celkově nezvýší gramotnost, protože jak je již uvedeno výše, tyto knihy rozvíjí a zaměřují se na spoustu oblastí. Co se mi ale líbí, je myšlenka Fransecky, jednoho z průkopníků vizuální gramotnosti, který upozorňuje na to, že při čtení těchto knih by měli dětská čtenářská dávat pozor, aby nenechali příliš zaplavit svoje smysly, jejich myšlenky nevykročily z reality a z obrázkové knihy beze slov by se tak náhle stala spíše kreativní hra. A aby tomu tak nebylo a tyto knihy se nestaly hrozbou gramotnosti, při jejich čtení je důležitá role mediátora, který dohlíží na to, aby děti dbaly i na detaily a příběh se tak vyvíjel směrem, jaký ilustrátor zamýšlel (Arizpe, 2013).

Co je důležité ještě zmínit a neplést si, je to, že mnoho autorů popisuje obrázkové knihy, jako knihy beze slov, ovšem Dowhower tohle vyvrací a uvádí, že je chybou považovat všechny obrázkové knihy za knihy beze slov, jelikož ne všechny obsahují tradiční příběhy. Jak tedy nazývat obrázkové knihy, které obsahují příběh a rozvíjí u dětí předčtenářskou gramotnost? Jednoduše, Arizpe takové knihy nazývá soudržným názvem a to jako: obrázkové knihy beze slov (Arizpe, 2013).

3.2 Funkce ilustrací v knihách

V knihách jsou ilustrace tradičně vnímány jako prostředek doprovázející text, který pomáhá ucelit příběh. Nicméně v dnešní době se tento pohled mění. Nejen v dětské literatuře, ale i v dalších žánrech, se objevuje stále více titulů, kde je to právě naopak. Text v nich vychází jako doplněk k primárním obrazům. Tato nová forma titulů tak přináší nový pohled na vztah mezi textem a obrazem (Navrátilová, 2018).

„Jak ukázaly některé psychologické výzkumy, ilustrace zefektivňující porozumění obsahu textu mají vliv i na další didaktickou funkci, a to usnadnění jeho zapamatování“ (Kůtová, 2004, s. 73). Kachorsky, Moses, Serafini & Hoelting, (2017, s. 240) ve svém výzkumu význam tvorby s obrázkovými knihami: Využití sémiotických zdrojů malými dětmi, zjistili, že *„ilustrace (tj. obrázky nebo charakteristiky obrázků, jako jsou výrazy obličejů postav a poloha těla), jsou druhým nejčastěji využívaným sémiotickým zdrojem pro vytváření významu studentů pomocí obrázkových knih“*.

Dětskému čtenáři ilustrace ujasní smysl příběhu. U postav se dítě může zaměřit na její postavení a výraz v obličejí, což napomůže ujasnit si emoční stav postavy či její povahu.

Zobrazují tedy nejen postavy, ale také odhalují jejich pocity a to například prostřednictvím mimiky či držení těla (Kachorsky, Moses, Serafini & Hoelting, 2017; Feathers, & Arya, 2012). Ilustrace, která čtenáře zaujme, může být také jediným identifikátorem, díky čemuž si knihu a její obsah lépe zapamatuje a tak se mu „vryje do paměti“. Také ilustrovaný obal knihy bývá prvním stimulem, kdy se dítě rozhodne, zda se vůbec pustí do jejího čtení. Pokud dětského čtenáře obal knihy zaujme, je to pro něj pozvánkou, aby se ke knize obrátilo, zkoumalo ji a četlo (Aygün & Abacı, 2014; Kachorsky, Moses, Serafini & Hoelting, 2017). Fanga (1996) konstatoval, „že ilustrace plní v obrázkových knihách sedm funkcí: vytvářejí prostředí, určují náladu, definují a rozvíjejí postavy, rozšiřují nebo rozvíjejí děj, poskytují jiný úhel pohledu, přispívají k textové koherenci a posilují text“ (Feathers, & Arya, 2012, s. 37). Kůtová (2004) shrnula pět funkcí ilustrací v knihách, kterými jsou funkce dekorativní, reprezentativní, organizační, interpretační a transformativní. Osobně bych ještě dodala, že ilustrace mají také funkci motivační, doprovázející, objasňující a celkově pomůžou čtenáře vtáhnout do děje. Aby ovšem ilustrace plnily svou funkci, je důležité, aby i v novějších adaptacích zůstaly tak, jako původní. Důležité tedy je, nijak neupravovat a už vůbec ne odstraňovat, jelikož potom nemusí dojít od dětského čtenáře k porozumění příběhu. Při její úpravě či odstranění, se naruší syntax příběhu, není již tedy posloupný, nezapadá do kontextu a pravděpodobně se tak zhroutl i celá konstrukce příběhu. Zkrátka původní autor ví, co chtěl ilustrací říct a v drtivé většině případů je jen od původního autora navržena tak, aby dodávala příběhu smysl (Feathers, & Arya, 2012).

3.2.1 Vliv ilustrací na rozvoj dětské čtenářství

Ilustrace v literárním textu jsou tedy pro dítě předškolního věku neocenitelné. Tyto vizuální prvky, které doprovází text, plní pro dítě, které ještě neumí číst, klíčovou roli. Ilustrace mají provázející funkci, která pomáhá dítěti prozkoumávat svět příběhu a rozvíjí tak jeho představivost. Díky nim není dítě omezeno pouze na explicitní informace obsažené v textu, ale má možnost objevovat různé aspekty příběhu a tvořit si vlastní obrazy a představy. Ilustrace tak otevírají dveře do světa příběhů a podporují dětskou kreativitu a fantazii (Navrátilová, 2018).

Trávníček ve své knize „Vyprávěj mi něco...“, uvádí, že jeho tenkrát ještě dvouletá dcera Judita, vždy když jí byla čtena pohádka, ve které byl obrázek, upnula pozornost zcela na něj a naopak příběh v tomto věku ještě moc nevnímala. Dle mého názoru, zde jsou tedy obrázky přínosné, jelikož při společném čtení právě ilustrace upoutají pozornost dítěte,

vtáhnou jej do děje, vzbuzují emoce, rozvíjí fantazii a pomáhají dětem vizualizovat si příběh. Můj názor je v souladu s mnoha dalšími autory, ale nesouzní s názorem Bettelheima a Tolkiena. „Právě Bettelheim tvrdí, že je chyba, aby pohádkové knihy doprovázely ilustrace, a opírá se přitom o Tolkienovo tvrzení: *At' jsou ilustrace samy o sobě jakkoli dobré, přinášejí pohádkám jen pramálo dobrého. Když se v pohádce praví, „Vyšplhal na kopec a dole v údolí spatřil řeku“ ilustrátor zachytí, nebo téměř zachytí, vlastní představu takové krajiny. Každý posluchač však bude mít svůj vlastní obraz, stvořený z kopců, řek a údolí, s nimi se v životě setkal, ale především z Kopce, Řeky a Údolí, které pro něho představovaly první ztělesnění tohoto slov*“ (Trávníček, 2007, s. 34). Troufnu si ale říci, že přeci jen Bettelheim a Tolkien, své poznatky publikovali již před několika lety a z toho důvodu není jejich tvrzení zcela aktuální, i když i přesto by se v dnešní době našlo pár dalších autorů, kteří souzní s jejich názorem. Například Nodelman (1988) tvrdí: „že obrázky a verbální text se navzájem omezují, protože každý rámuje to, jak se čtenář dívá nebo interpretuje. Nikolajeva a Scott (2006) zastávají názor podobný Nodelmanovu, s tím rozdílem, že uvádějí, že verbální a vizuální texty vytvářejí „očekávání pro druhé, což zase poskytuje nové zkušenosti a očekávání“ (Feathers, & Arya, 2012, s. 37). V současnosti se ale již většinou setkáváme s autory a výzkumy, zabývající se vlivem ilustrací v dětských knihách, z nichž vyplývá opak výše zmiňovaných autorů. Například „výzkum v oblasti tiskových odkazů zjistil, že povzbuzování dětí k tomu, aby se věnovaly ilustracím a charakteristikám písma, jako je barva, velikost a váha, může pomoci při rozvoji gramotnosti a znalostí tisku“ (Kachorsky, Moses, Serafini & Hoelting, 2017, s. 233, podle Justice & Ezell, 2004; Zucker, Ward & Justice, 2009). Současná doba je taková, že nás ze všech stran obklopují různé vizuálními obrazy s designovými prvky. Tyto prvky velmi často doprovází a jsou v kombinaci s psaným textem, proto je zapotřebí, aby se děti už od útlého věku učily s těmito prvky pracovat, orientovaly se v nich, uměly je kódovat a číst, jelikož se s nimi budou setkávat celý život, ať už ve škole nebo i mimo ni (Kachorsky, Moses, Serafini & Hoelting, 2017).

Ilustrace mohou text upřesnit či rozšířit. Právě k tomuto je využívají především začínající čtenáři. Dětské čtenáři od nich také očekávají, že budou sloužit jako prostředek k identifikaci textových slov, buď přímo zobrazující předmět či děj, anebo poskytnou kontext, díky kterému často rozpoznají text. Dále mohou objasnit přímo hlavní zápletku příběhu. Děti je tak využívají i k prohloubení pochopení dějového toku a v neposlední řadě

mají příznivý vliv na rozvoj estetického cítění (Aygün & Abacı, 2014; Feathers, & Arya, 2012).

3.2.2 Jak dítě čte ilustraci?

Jedním ze způsobů, k čemu děti využívají ilustraci, je podpora k ústnímu čtení. V tomto případě se děti zaměří na ilustrace buď jako první a následně na text, nebo obráceně, buď se prvně věnují textu a následně si prohlédnou ilustrace. Pokud si děti prohlédnou ilustrace před čtením, poskytnou jim informace, které mohou podpořit čtení i porozumění. Pohled na ilustrace po přečtení může potvrdit, to co si přečetly a navíc poskytnout podrobnější informace o prostředí a událostech. Výzkumy také dokazují, že děti věnují nejvíce pozornosti ilustracím, které vidí poprvé, pokud jsou pro ně již známé a stále se opakují, nevěnují jim tolik pozornosti (Feathers, & Arya, 2012).

Vědci také zkoumali, pohyby očí u dětí, kterým byl text čtený hlasitě. Zjistili, že například pětileté děti se zaměřují spíše na obrázky než na tisk, během čtení. Oproti tomu žáci prvního stupně se zaměřují na ilustrace i na text, s tím že k ilustraci se často přesouvají v momentě, kdy mají problém dekodovat text (Feathers, & Arya, 2012).

V dalším výzkumu bylo zjištěno, že pětileté děti se již zaměřují více na detaily, a také detailněji popisují ilustrace. Kdežto tříleté děti se zaměřují jen na určité základní rysy a díky tomu také stručně ilustrace popisují. Což ale neznamená, že pětileté děti nemohou číst ilustrace jako tříleté a naopak. Právě i mezi dětmi stejného věku mohou být interpretace ilustrací velmi odlišné. Záleží zde totiž na pohlaví a osobnosti čtenáře, kterou ovlivňují již zmíněné faktory (Yu, 2012).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE

Výzkum se zaměřuje na průběh interakcí při společném čtení knihy mezi učitelkou a dítětem a na to, jakou roli v nich hrají ilustrace. V praktické části bude nejprve představen cíl výzkumu a výzkumné otázky, následně bude popsán výzkumný vzorek, který byl pro výzkum zvolen. Empirická část také představí metodu sběru dat. Dále zde bude podrobně sepsaný průběh sběru dat, včetně zpracování a vyhodnocení.

4.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Cílem výzkumu je pozorovat čtenářské interakce, související s významem textu a ilustrací.

Hlavní výzkumný cíl:

Zjistit, jaké typy interakcí probíhají při společném čtení ve vztahu k obsahu knihy.

Dílčí cíle:

1. Zjistit, na co jsou zaměřeny interakce ze strany učitelky.
2. Zjistit, na co jsou zaměřeny interakce ze strany dítěte.
3. Zjistit, jaké interakce jsou zaměřeny na ilustrace.

Hlavní výzkumná otázka:

Jaké typy interakcí probíhají při společném čtení ve vztahu k obsahu knihy?

Dílčí výzkumné otázky:

1. Na co jsou zaměřeny interakce ze strany učitelky?
2. Na co jsou zaměřeny interakce ze strany dítěte?
3. Jaké interakce jsou zaměřeny na ilustrace?

4.2 Výzkumný soubor

Do výzkumu bylo zapojeno 10 dětí předškolního věku. Při jejich výběru jsem použila metodu dostupného výběru. Kontaktovala jsem více mateřských škol v blízkém okolí univerzity. Do výzkumu jsem zahrнула jednu MŠ, která byla ochotna se výzkumu zúčastnit a souhlasila se všemi podmínkami. Na tomto základě bylo tedy pozorováno 10 dětí ve věku 4 – 7 let. Jednotliví participanti jsou v práci pro lepší orientaci a anonymitu označení identifikačním kódem v podobě: D1-10V4-7Pd/ch (tedy D jako dítě 1 – 10, V jako věk a P jako pohlaví d – dívka a ch - chlapec). Výzkumu se také účastnily dvě paní učitelky, které

každému dítěti zvlášť četly knihu. Obě dvě paní učitelky mají dlouholetou praxi v mateřské škole. Učitelka, která zrovna četla, je v tabulce níže označena, jako (p. uč. 1 nebo p. uč. 2).

Přehled pozorovaných participantů
D1V5Pd (p. uč. 1)
D2V5Pch (p. uč. 1)
D3V7Pch (p. uč. 1)
D4V6Pd (p. uč. 2)
D5V5Pd (p. uč. 1)
D6V6Pch (p. uč. 1)
D7V7Pd (p. uč. 1)
D8V5Pd (p. uč. 1)
D9V5Pd (p. uč. 1)
D10V6Pd (p. uč. 1)

Tabulka 1 Přehled pozorovaných participantů

4.3 Metody sběru dat

Pro daný kvalitativní výzkum a získání potřebných dat byla zvolena metoda pozorování, při níž bude pozorováno dítě předškolního věku, kterému čte učitelka mateřské školy. Průcha (2015, s. 198) o pozorování říká, že je „*královskou metodou přírodních a sociálních věd a také v pedagogice*“. Pozorování je plánovitý, cílevědomý a soustavný proces, při němž se sleduje daná skutečnost, tedy pedagogická realita (Šafránková, 2019). Po pozorování jsem zvolila ještě doplňkovou metodu, kdy bude proveden s dítětem krátký polostrukturovaný rozhovor.

4.3.1 Pozorování

V pozorování budu sledovat, na co jsou zaměřeny interakce ze strany učitelky i naopak ze strany dítěte. Také se zaměřím na reakce a emoce dítěte, pokud tedy nějaké budou vyvolány

textem či obrázkem. Jednotlivá pozorování budu natáčet a psát k nim poznámky, které potom přepíši a následně data zpracuji pomocí otevřeného kódování.

4.3.2 Rozhovor

Po pozorování vzájemných interakcí mezi učitelkou a dítětem při společném čtení knihy, provedu s dítětem krátký polostrukturovaný rozhovor. Zaměřuji se na zjištění toho, co se dítě o knize dozvědělo, co ho zaujalo a i na to, kde a jak často se dítě se čtením setkává, tedy na jaké úrovni jsou jeho čtenářské zkušenosti. Základní otázky mám předem připravené a na ně budou navazovat popřípadě další, v závislosti na reakci dítěte. Rozhovory budou nahrávány, poté přepsány, následně zpracovány.

Otázky:

Četli jste si teď s paní učitelkou příběh, víš, o čem byl?

Pamatuješ si nějaké obrázky zvířat z knihy?

Čtete knihy i doma s rodiči?

Jak často si doma čtete? Jen pře spaním, nebo i přes den?

Prohlížíš si při čtení doma s rodiči také obrázky, jako teď s paní učitelkou?

4.4 Popis výzkumného postupu

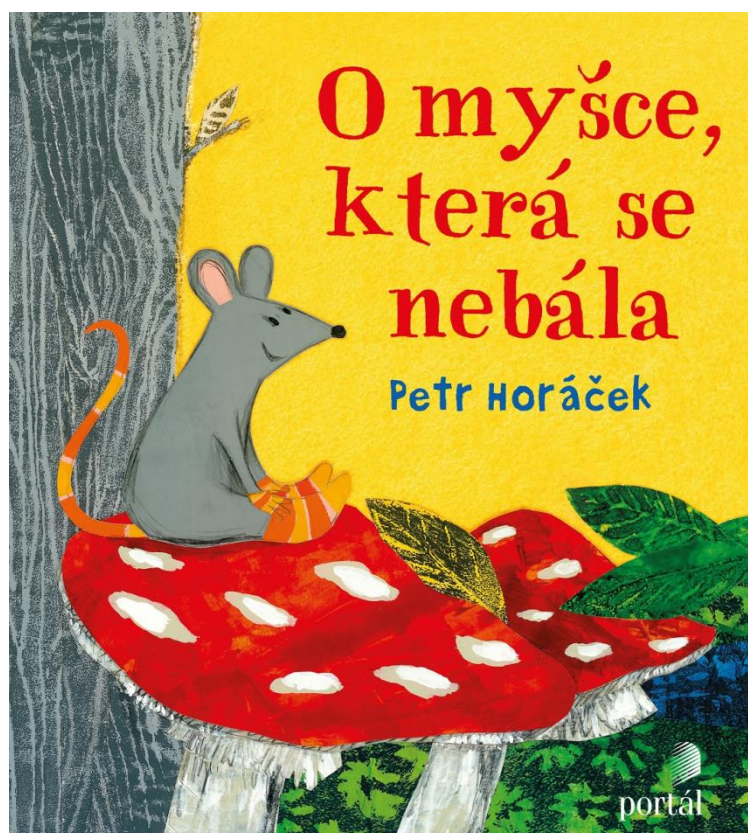
Nejprve jsem se záměrem mého výzkumu podrobně obeznámila paní ředitelku MŠ. Paní ředitelce bylo sděleno, že pozorování bude třeba i natáčet, abych mohla následně lépe přepisovat a analyzovat získané informace. Tato informace byla sdělena i rodičům, kteří podepsali informovaný souhlas, se zapojením jejich dítěte do výzkumu. Informovaný souhlas je k nahlédnutí v příloze I. Děti, které bych mohla do výzkumu zapojit, mi vytipovala paní ředitelka, dle rodičů, kteří by s podmínkami nemuseli mít problém. Všichni rodiče, které vytipovala paní ředitelka, s podmínky výzkumu souhlasili a jejich děti se tak mohly zapojit. Informace o výzkumu v jejich MŠ a o videonahrávání byly sděleny i paním učitelkám a všem pracovníkům, kteří s realizací souhlasili.

Paní učitelce, která četla dítěti, jsem sdělila, že realizuji výzkum, ve kterém budu pozorovat čtení knihy ve dvojici, kterou tvoří dospělý, tedy pedagog a dítě. Paní učitelka měla před začátkem čtení možnost si knihu v klidu prohlédnout. Dále bylo učitelce sděleno, že budu pozorovat vzájemné interakce související s knihou. Informaci, že se zaměřím i na to, jakou roli hrají u dítěte při společném čtení ilustrace, jsem učitelce

nesdělila, jelikož mým záměrem bylo pozorovat přirozené čtení ze strany učitelky a i přirozené a spontánní reakce dítěte, evokované čtením. Nechtěla jsem tedy paní učitelku ovlivnit, aby se schválně nezaměřovala na ilustrace a neupozorňovala na ně záměrně. Sledovala jsem, zda přirozeně s ilustrací ona i dítě pracují během běžného čtení či nikoliv.

Dítěti jsem se představila, zeptala jsem se ho na jméno a věk. Řekla jsem mu, že jsem přinesla novou knihu, která se jmenuje „O myšce, která se nebála“. Dále jsem se dítěte zeptala, jestli knihu zná či nikoliv. Poté jsem dítěti sdělila, že knihu mu teď paní učitelka přečte, já budu pozorovat, jak si čtou, a po dočtení se zeptám, jak se mu kniha líbila a jestli ví, o čem byla.

Čtená kniha „O myšce, která se nebála“, která je k nahlédnutí v příloze II, byla zvolena proto, že její autor Petr Horáček má za sebou jako výtvarník i autor, celou řadu úspěšných dětských knih, které vyhrály mnoho mezinárodních cen. Kniha vypráví příběh myšky, která se jednoho dne vydala prozkoumat les. V lese se nezalekla vlka, medvěda ani losa, nakonec se ale přeci jen něčeho bála a to malého bílého koťátka, které žilo v lesním domečku. Obsahuje 32 stran a je bohatá na ilustrace.



Obrázek 1 Ukázka knihy

5 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT

Následující kapitola je věnována analýze dat.

Po získání výzkumných dat, za pomoci pozorování dat z videozáznamů a mých zápisků, jsem je přepsala. Dala jsem je k nahlédnutí do přílohy III a následně je analyzovala. Následně jsem výsledky analýzy rozdělila do dvou kategorií a to interakce ze strany učitelky a interakce ze strany dítěte. Tyto dvě kategorie jsem ještě rozdělila do podkategorií. U učitelky jsou to dvě podkategorie zaměřené na interakce související s ilustrací a obsahem, a u dítěte jsou to tři podkategorie, zaměřené na pohledy a opět na interakce související s ilustrací a obsahem. Pomocí vzniklých kategorií bude interpretováno, jaké typy interakcí probíhají při společném čtení ve vztahu k obsahu knihy a na co jsou zaměřeny interakce ze strany učitelky a ze strany dítěte. Data z pozorování jsem analyzovala pomocí otevřeného kódování, které je k nahlédnutí v příloze IV. Po přepsání pozorování a následného pročítání jsem jednotlivým důležitým úryvkům přidala ke každé kategorii názvy, tedy kódy. Toto jsem provedla u všech textů.

Po analýze dat, jsem z výzkumu vyřadila dva participanty a to sedmiletého chlapce s poruchou autistického spektra, který je velmi zaměřený na elektrické zařízení (telefony, tablety a dokonce i vypínače a zásuvky). Mobilní telefon, na který bylo pozorování nahráváno, byl pro něj tedy velmi rušivým prvkem a více než knihu sledoval právě mobilní telefon. Učitelka jej při čtení musela často upozorňovat, aby sledoval obrázky. Druhou vyřazenou byla šestiletá dívka, které knihu četla druhá paní učitelka. Právě tato paní učitelka knihu jen přečetla, bez jakékoli interakce. Ačkoli paní učitelka knihu dívce jen vcelku rychle přečetla, dívka byla velmi pozorná a v následném rozhovoru jsem zjistila, že si pamatuje i obrázky z knihy, které nebyly zmíněny v textu.

Ve výzkumu tedy zbylo a dále jsme pracovala s následujícími osmi participanty:

Přehled participantů zařazených do výzkumu
D1V5Pd (p. uč. 1)
D2V5Pch (p. uč. 1)
D5V5Pd (p. uč. 1)
D6V6Pch (p. uč. 1)

D7V7Pd (p. uč. 1)
D8V5Pd (p. uč. 1)
D9V5Pd (p. uč. 1)
D10V6Pd (p. uč. 1)

Tabulka 2 Přehled participantů zařazených do výzkumu

6 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Následující kapitola je věnována výsledkům realizovaného výzkumu, kde data podrobně interpretuji.

6.1 Výsledky nestrukturovaného pozorování

Nyní se budu věnovat výsledkům pozorování, zjištěných od osmi participantů, zařazených do výzkumu. Nejprve uvádím tabulku číslo 3 s jednotlivými kategoriemi, podkategoriemi a s příklady kódů. Poté data podrobněji interpretuji dle rozdělených kategorií.

Tabulka 3 Přehled kódů v jednotlivých kategoriích

Kategorie	Podkategorie	Kódy	Pozorování, u kterých se dané kódy objevily
Interakce ze strany učitelky	související s ilustrací	ukázání prstem na ilustraci	D1V5Pd; D2V5Pch; D5V5Pd; D6V6Pch; D7V7Pd; D8V5Pd; D9V5Pd; D10V6Pd
		ukazování prstem na ilustraci během čtení v závislosti na textu	D2V5Pch; D5V5Pd; D6V6Pch; D7V7Pd; D8V5Pd; D9V5Pd; D10V6Pd
		otázka vztahující se k ilustraci („Co to může být“)	D1V5Pd; D2V5Pch
		spontánní verbální reakce na ilustraci specifická („No, no je to medvěd“.)	D1V5Pd; D2V5Pch
		spontánní verbální reakce na ilustraci nespecifická („ajajaj“)	D1V5Pd; D2V5Pch
	související s obsahem	otázka vztahující se k obsahu („Proč si myslíš, že se myška nebála vlka, ani medvěda, ani toho losa, ale bála se koťátka?“)	D1V5Pd; D2V5Pch
		následná doplňující otázka na reakci dítěte („Ale proč? Napadá tě něco?“)	D1V5Pd; D2V5Pch
		pauza během čtení (prostor na doplnění dítětem)	D5V5Pd
		komentář navazující na reakci dítěte („To nebude jelen“)	D6V6Pch; D7V7Pd; D8V5Pd; D10V6Pd

Interakce ze strany dítěte	pohledy	pozorování čtených stran	D1V5Pd;D2V5Pch; D5V5Pd;D6V6Pch; D7V7Pd;D8V5Pd; D9V5Pd;D10V6Pd
		pohledy na učitelku během čtení	D5V5Pd
		pohled na předmět držící v ruce během čtení	D9V5Pd
	související s ilustrací	zaměření na ilustraci, na kterou učitelka prstem ukázala (<i>pohled přiblížen, zaostřen na ukázanou ilustraci</i>)	D1V5Pd; D5V5Pd; D6V6Pch
		verbální reakce na otázku učitelky související s ilustrací („ <i>To nevím</i> “; „ <i>Vlk</i> “)	D1V5Pd;D2V5Pch;
		spontánní verbální reakce na ilustraci specifická („ <i>kočka</i> “)	D1V5Pd; D5V5Pd; D6V6Pch; D7V7Pd; D8V5Pd
		žádná reakce na podnět učitelky (<i>bez reakce při ukázání učitelkou na ilustraci</i>)	D2V5Pch;D6V6Pch; D7V7Pd; D8V5Pd; D9V5Pd; D10V6Pd
		verbální reakce na podnět učitelky („ <i>hmm</i> “ – <i>po ukázání učitelkou na ilustraci</i>)	D2V5Pch;D6V6Pch; D7V7Pd; D8V5Pd; D9V5Pd; D10V6Pd
		neverbální reakce na podnět učitelky (<i>souhlasné pokývání hlavou po ukázání učitelkou na ilustraci</i>)	D5V5Pd;D6V6Pch; D7V7Pd;D9V5Pd; D10V6Pd
		verbální reakce na ilustraci po pauze učitelky ve čtení („ <i>medvěd</i> “)	D5V5Pd
	související s obsahem	verbální odpověď na otázku týkající se obsahu („ <i>Jooo</i> “)	D1V5Pd; D2V5Pch
		verbální reakce na doplňující otázku učitelky („ <i>Protože ho chtěl, protože to koťátko chtěl sníst.</i> “)	D1V5Pd; D2V5Pch
		neverbální reakce na doplňující otázku učitelky (<i>souhlasné pokývání hlavou</i>)	D1V5Pd
		neverbální reakce na obsah (<i>pokrčení rameny</i>)	D6V6Pch; D7V7Pd; D10V6Pd
		otázka vztahující se k obsahu („ <i>Los?</i> “)	D6V6Pch; D7V7Pd
		spontánní zopakování čteného slova v průběhu čtení („ <i>koťátko</i> “)	D7V7Pd
		spontánní verbální reakce na obsah („ <i>Já se moc bojím vlka.</i> “; „ <i>ježibaba</i> “)	D7V7Pd ;D8V5Pd

6.1.1 Interakce ze strany učitelky

Interakce ze strany učitelky jsou rozděleny do dvou podkategorií a to na interakce související s ilustrací a na interakce související s obsahem.

Interakce související s ilustrací:

V téhle kategorii vzniklo pět kódů. Jedním z nich je kód – ***ukázání prstem na ilustraci***, kdy učitelka po dočtení textu na dané stránce ukázala prstem na nějakou ilustraci. Tento kód se objevil u všech participantů a jedná se o interakci neverbální.

Druhý kód je velmi podobný a jedná se u něj také o interakci neverbální – ***ukazování prstem na ilustraci během čtení v závislosti na textu***. Zde učitelka četla a zároveň ukazovala na ilustrace, o kterých zrovna četla. Tento kód se objevil u participantů s identifikačními čísly D2V5Pch; D5V5Pd; D6V6Pch; D7V7Pd; D8V5Pd; D9V5Pd; D10V6Pd, tedy u všech kromě D1V5Pd. A to většinou na stránce tři, kde se píše: *Myška skákala z houby na houby – učitelka ukazovala během čtení z jedné houby na druhou; nebo na stránce 11: Myška poskakovala na kládě – učitelka ukazovala na myšku poskakující na kládě; a na stránkách 21 a 22: Vyběhla z domečku, minula losa, oběhla medvěda, proběhla kolem vlka – učitelka během čtení ukazovala prstem jednotlivá zvířata.*

Další kód je nazvaný - ***otázka vztahující se k ilustraci***, kdy učitelka většinou poté co prstem ukázala na nějakou ilustraci, položila dítěti otázku, která s ní souvisela. Tento verbální kód se objevil u participantů D1V5Pd a D2V5Pch a to formou následujících otázek: („*Co to může být?*“; „*Co to bude?*“; „*Co toto bude?*“; „*Co to je?*“).

Předposledním kódem vztahující se k ilustraci ze strany učitelky je kód - ***spontánní verbální reakce na ilustraci specifická***, tím je myšlen okamžik, kdy učitelka spontánně reagovala na danou ilustraci, bez závislosti na textu, tak že ji pojmenovala. Kód se objevil u participantů D1V5Pd a D2V5Pch a to slovy: („*No, no je to medvěd*“ – reakce hned po otočení stránky; „*Dívej se, kočička za ní vyběhla taky*“ – reakce po dočtení stránky, v textu to ale nebylo zmíněné; „*Dívej se, jak je krásné*“ – reakce po dočtení, během otázek vztahující se k obsahu, které kladla dítěti, se vrátila na stránku s koťátkem a zareagovala).

A posledním kódem z této podkategorie je ***spontánní verbální reakce na ilustraci nespécifická***, což je obdobný kód jako předchozí, jen se učitelka vyjádřila nespécificky a

to citoslovcem. Vyjádřila se tak, během čtení participantům D1V5Pd a D2V5Pch: („ajajaj“; „uuhh“).

Interakce související s obsahem:

První kód v této podkategorii je nazván – *otázka vztahující se k obsahu*. Tato verbální interakce nastala u participantů D1V5Pd a D2V5Pch, a to vždy po přečtení knihy, kdy učitelka pokládala dítěti otázky: („Proč si myslíš, že se myška nebála vlka, ani medvěda ani toho losa, ale bála se koťátka?“ a „Proč si myslíš, že se myška bála malého krásného koťátka?“).

Dalším verbálním kódem je – *následná doplňující otázka na reakci dítěte*, tedy moment, kdy dítě reagovalo na otázku týkající se obsahu a učitelka vzápětí na tuto reakci položila další otázku. Bylo to opět u participantů D1V5Pd a D2V5Pch: („Ale proč? Napadá tě něco?, „Myslíš si, že kočky papají myšičky?“ , „Tak proto se ta myšička bála? Ona to tak dobře věděla, že?“ a „Nevíš, nenapadá tě nic?“).

Předposledním nyní neverbálním kódem zde je – *pauza během čtení*, kdy učitelka přečetla jen první větu, udělala pauzu a dala tak prostor na doplnění textu dítěti. Tato situace nastala pouze u participanta s číslem D5V5Pd, kdy učitelka přečetla větu z textu „Byl to“ - udělala pauzu, po reakci dítěte pokračovala dál ve čtení.

Posledním kódem v dané podkategorii i téhle kategorii je verbální kód – *komentář navazující na reakci dítěte*. Objevil se u participantů s čísly D6V6Pch; D7V7Pd; D8V5Pd a D10V6Pd. Tyto komentáře většinou, nastaly u stránek 11 – 14, kdy děti špatně pojmenovaly soba a učitelka je opravila slovy. Jednou tato reakce nastala i u stránky 15, dítě řeklo, o tom co si myslí, kdo bydlí v domečku a učitelka na něj reagovala. Reakce byly následující: („To nebude jelen; „los“; „skoro“ , „ahmm“ , „vlk“ , „Tak uvidíme“; „No je to trošku něco jiného, uvidíme“).

6.1.2 Interakce ze strany dítěte

Nyní se přesouváme do kategorie, kde jsem se věnovala naopak interakcím ze strany dítěte. Tato kategorie je rozdělena do tří podkategorií a to pohledy, interakce související s ilustrací a interakce související s obsahem.

Pohledy:

V dané podkategorii vznikly tři neverbální kódy. První kódem je - *pozorování čtených stran*. Tento kód snad netřeba více objasňovat. Čtené strany pozorovalo všech osm participantů, zařazených do výzkumu, kdyby tomu tak nebylo, neobjevily by se zde. Pro upřesnění jsou to participanté s identifikačními čísly D1V5Pd; D2V5Pch; D5V5Pd; D6V6Pch; D7V7Pd; D8V5Pd; D9V5Pd a D10V6Pd.

Další kód je nazvaný – *pohledy na učitelku během čtení*. Tento kód nastal u jediného participanta a to s číslem D5V5Pd, kdy dítě nevěnovalo své pohledy pouze knize, ale občas se během čtení podívalo i na učitelku.

Posledním kódem v této podkategorii je – *pohled na předmět držený v ruce*. Toto nastalo také pouze u jediného participanta a to s identifikačním číslem D9V5Pd. Dítě si zde ke čtení vzalo do ruky svou oblíbenou plyšovou hračku a jen ze začátku čtení věnovalo střídavě pohledy knize, i hračce.

Interakce související s ilustrací:

V dané podkategorii vzniklo sedm následujících kódů. První kód je zvaný – *zaměření na ilustraci, na kterou učitelka prstem ukázala*. U tohoto jsem přemýšlela, zda dát kód do podkategorie pohledy, nebo sem. Nakonec skončil tady, protože i přesto, že se jedná o pohled, je to pohled, který souvisí s ilustrací. Tento neverbální kód tedy vznikl po tom, kdy učitelka ukázala prstem na určitou ilustraci, a u dítěte šlo vidět, že se na ni více zaměřilo, tedy zaostřilo svůj pohled pouze na ni tak, že se k dané ilustraci přiblížilo hlavou a více si ji prohlédlo, než při běžném pozorování čtených stran. Toto se objevilo u participantů D1V5Pd; D5V5Pd a D6V6Pch.

Dalším kódem je – *verbální reakce na otázku učitelky související s ilustrací*. Tento kód vznikl v momentě, kdy se dítě vyjádřilo na položenou otázku učitelky, která se ptala na určitou ilustraci. Objevil se u participantů D1V5Pd a D2V5Pch, což je zřejmé, jelikož takové otázky byly položeny jen těmto dvěma. Zazněl jako („*To nevím*“, „*hmm medvěd*“, „*nevím*“; „*vlk*“ a „*medvěd*“).

Následující kód nese název – *spontánní verbální reakce na ilustraci specifická*. Je to stejný kód, jako i u strany učitelky. Je to tedy okamžik, kdy dítě spontánně reagovalo na určitou ilustraci tím, že ji pojmenovalo, aniž by na ni učitelka upozornila. Objevila se u

participantů s identifikačními čísly D1V5Pd; D5V5Pd; D6V6Pch; D7V7Pd a D8V5Pd. A to reakcemi („*kočka*“ „*medvěda*“, „*jelen*“, „*to bude asi jelen*“ „*myška*“). Jde tedy vidět, že děti spontánně reagovaly na zvířata, která jim byla známá.

Následný kód má název – ***žádná reakce na podnět učitelky***. Je to moment, kdy učitelka ukázala prstem na určitou ilustraci a dítě nijak nezareagovalo. Objevil se u D2V5Pch; D6V6Pch; D7V7Pd; D8V5Pd; D9V5Pd a D10V6Pd.

Podobný kód je s názvem – ***verbální reakce na podnět učitelky***. Toto je také moment, kdy učitelka ukázala prstem na určitou ilustraci, ale dítě již verbálně zareagovalo a to („*hmmm*“, „*kočky*“ „*To je vlk*“, „*medvěd*“, „*hmm sob*“ „*jo*“ „*hmmm medvěd*“, „*mmm jelen*“). Byl zaznamenán u participantů D2V5Pch; D6V6Pch; D7V7Pd; D8V5Pd; D9V5Pd a D10V6Pd.

A další velmi obdobný kód je – ***neverbální reakce na podnět učitelky***. Je to velmi podobný moment, kdy učitelka ukázala prstem na určitou ilustraci a dítě na ni neverbálně reagovalo. A to *souhlasným pokýváním hlavou, úsměvem na učitelku, pokrčením rameny a kousnutím do nehtu*. Byl spatřen u participantů D5V5Pd; D6V6Pch; D7V7Pd; D9V5Pd a D10V6Pd.

Posledním kódem v této podkategorii je – ***verbální reakce na ilustraci po pauze učitelky ve čtení***. Objevil se u jediného participanta, jelikož učitelka pauzu ve čtení dvakrát právě u jediného udělala a to D5V5Pd. Kdy dítě v pauze se podívalo na obrázek a reagovalo („*medvěd*“ a „*jelen*“).

Interakce související s obsahem:

V této kategorii vzniklo sedm kódů. Prvním z nich je – ***verbální odpověď na otázku týkající se obsahu***. Kód se objevil jen u dvou participantů D1V5Pd a D2V5Pch, jelikož otázka týkající se obsahu byla také položena jen těmto dvěma participantům. Odpovědi byly („*Jooo*“ a „*Hmmm, nevím*“).

Druhým kódem je – ***verbální reakce na doplňující otázku učitelky***. Kód se také objevil pouze u dvou participantů D1V5Pd a D2V5Pch, jelikož následná otázka na reakci dítěte zazněla jen u těchto dvou. Odpovědi: („*Protože ho chtěl, protože to koťátko chtěl sníst*“, „*Jo*“ a „*Ne*“).

Další kód je velmi obdobný tomu předchozímu, akorát nese název – *neverbální reakce na doplňující otázku učitelky*. Objevil se u jediného participanta a to u D1V5Pd, kdy dítě *souhlasně pokývalo hlavou*.

Následujícím kódem je – *neverbální reakce na obsah*. Reakce byla zaznamenána u participantů D6V6Pch a D7V7Pd. A to ve stejném úseku čtení a stejnou reakcí. Bylo to u stránky 15, kdy učitelka přečetla: Kdo pak v něm asi bydlí? – v domečku. Obě děti reagovaly *pokrčením ramen*. A u dítěte s identifikačním číslem D10V6Pd, kdy se dítě udiveně podívalo na učitelku, po přečtení věty: Byl to los.

Další verbální kód je nazván – *otázka vztahující se k obsahu*. Byl zaznamenán u participantů s identifikačními čísly D6V6Pch a D7V7Pd. A opět to bylo ve stejném úseku čtení a se stejnou reakcí. Byla to reakce na větu ze strany 14: Byl to los. Obě děti reagovaly jednoslovnou otázkou „*Los?*“.

Předposlední také verbální kód, který se objevil pouze u jediného participanta je nazván – *spontánní zopakování čteného slova*. A to u participanta s číslem D7V7Pd, kdy učitelka četla text na straně 19 (Bylo to koťátko) a dítě s úsměvem po přečtení slova koťátko, slovo zopakovalo.

Poslední kód nese název – *spontánní verbální reakce na obsah*. Tento kód se objevil u participanta s číslem D7V7Pd, kdy učitelka přečetla text na straně 5 a dítě vzápětí na to reagovalo slovy: „*Já se moc bojím vlka*“. A u participanta s číslem D8V5Pd, kdy učitelka přečetla text na straně 15 a po dočtení dítě reagovalo slovy „*ježibaba*“.

6.2 Výsledky polostrukturovaných rozhovorů

Nyní se budu věnovat výsledkům rozhovorů, zjištěných od osmi participantů, zařazených do výzkumu.

6.2.1 Víš, o čem příběh byl?

Jako první základní otázku, kterou jsem položila k rozhovoru, byla, zda dítě ví, o čem vůbec čtený příběh byl. S radostí jsem zjistila, že všechny děti příběh vnímaly a všechny děti mi byly schopni říci, o čem příběh byl. Odpovědi byly následující: Dítě s číslem D1V5Pd odpovědělo „*O myšce a kořátku*“, dítě s číslem D2V5Pch odpovědělo „*O myšičce*“, další dítě D5V5Pd odpovědělo „*O myšce, která se ničeho nebála, ale bála se malého chlupatého kořátka*“, další dítě s číslem D6V6Pch odpovědělo „*O myšce, která se vůbec ničeho nebála*“, dále děti s čísly D7V7Pd, D9V5Pd a D10V6Pch odpověděli stejně a to „*O myšce*“ a poslední dítě s číslem D8V5Pd odpovědělo „*mmm, o báci myšky, že se nebojí*“. Jak již jsem zmiňovala, lze tedy zkonstatovat, že všechny děti věděli, o čem příběh byl.

6.2.2 Pamatuješ si nějaká zvířátka z příběhu?

Další otázka, kterou jsem dětem položila, byla, zda si pamatují nějaká zvířátka, která zazněla v příběhu. Zajímalo mě, zda si děti pamatují i to které nebylo čtené, ale bylo ilustrováno (tedy krtka) a to, které bylo čtené, bylo také ilustrováno, ale nebylo hlavní součástí příběhu (tedy králíka). Ostatní zvířata, která byla čtená a byla i ilustrovaná jsou, samozřejmě myš, o které je i celý příběh, dále vlk, medvěd, los a kotě.

U dítěte s číslem D1V5Pd, jsem se na otázku, zda si pamatuje nějaká zvířátka z příběhu, dozvěděla: „*kočička, medvěd a vlk*“. Poté jsem položila doplňující otázku, zda i nějaká další, odpovědí bylo: „*to s rohamy*“. Řekla jsem tedy, že tam byla i další nakreslená zvířátka, o jednom dokonce paní učitelka četla, a to druhé tam bylo jen nakreslené a zeptala jsem se, zda si na ně vzpomene. Odpovědí bylo „*ne*“. Dítě tedy zaregistrovalo zvířata, která myška potkala v lese. Králíka a krtka nezaregistrovalo a myšku také nezmínilo.

U dalšího dítěte padla stejná otázka, jaká zvířátka si pamatuje. Dítě s číslem D2V5Pch odpovědělo: „*Medvěda, vlka a a nevím*“. Zaměřovalo se na zvířata, které myška potkala a

nebála se jich. Řekla jsem tedy, že tím dalším byl los a zeptala jsem se, zda ví, jak vypadal. Odpověď byla: „*No je to takový s velkýma rohama*“. Dá se tedy říci, že losa zaregistroval a že ví, že byl součástí příběhu. Dále jsem řekla, že tam byla i další nakreslená zvířátka, o jednom dokonce paní učitelka četla, ale není to zvířátko, které myška potkala v lese a to druhé tam bylo jen nakreslené. Zeptala jsem se, zda si na ně vzpomene. Opověď byla: „*Ne*“. Dítěti tedy utkvěla v paměti zvířata, která myška potkala v lese a nebála se jich. Kotě, kterého se myš bála, nebylo zmíněno a králík s krtkem, které nepotkala v lese také ne a myš jako hlavní aktérka také nebyla zmíněna.

Následující dítě s číslem D5V5Pd dostalo stejnou otázku. Opovědí na to, jaká zvířata si pamatuje, bylo: „*Los, medvěd a aaaa*“. Jelikož si nevzpomnělo na vlka, kterého by mohlo znát, řekla jsem mu, že mi to, na které si nemůže vzpomenout, může najít v knize a říct mi, jaké je to zvíře. Dítě nalistovalo vlka a řeklo: „*Vlk*“. Poté jsem položila další otázku, stejnou jako předchozím dětem a to to: že tam byla i další nakreslená zvířátka, o jednom dokonce paní učitelka četla, ale není to zvířátko, které myška potkala v lese a to druhé tam bylo jen nakreslené, zeptala jsem se, zda si na ně vzpomene. Dítě *nesouhlasně zavrtělo hlavou*. Pamatovalo si tedy jen zvířata, čtená a to ta, která myška potkala v lese a nebála se jich. Kotě, myš, králík a krtk nebyly zmíněny.

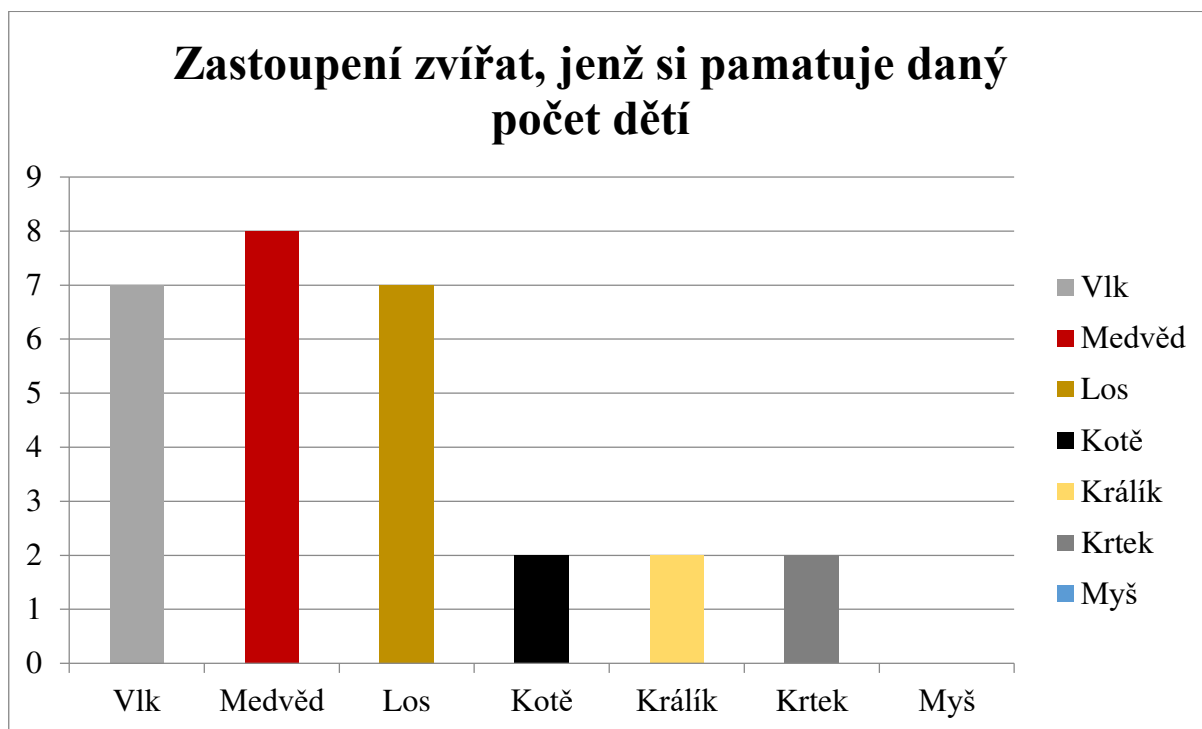
U dítěte s číslem D6V6Pch, byla odpověď, že si pamatuje: „*Medvěda, vlka, aaaa*“. Řekla jsem, že mi může popsat, jak vypadalo to, na které si nemůže vzpomenout, dítě ale nevědělo. Poté jsem řekla, že tam byla i další nakreslená zvířátka, o jednom dokonce paní učitelka četla, ale není to zvířátko, které myška potkala v lese a to druhé tam bylo jen nakreslené, zeptala jsem se, zda si na ně vzpomene. Odpověď byla: „*Hmm, zajíc a krtk*“. Dítě si nakonec tedy vzpomnělo, i na zvířátka, která nepotkala myška v lese, ale zapomnělo na losa, kotě a myš.

Další bylo dítě s číslem D7V7Pd. Na otázku, jaká zvířata si pamatuje, byla odpověď: „*Jo byl tam vlk, medvěd mmmm*“. Řekla jsem, ať si zkusí vzpomenout, jak vypadalo další. Odpověď: „*Mělo rohy*“. Dále jsem řekla, že tam byla i další nakreslená zvířátka, o jednom dokonce paní učitelka četla, a to druhé tam bylo jen nakreslené a zeptala jsem se, zda si na ně vzpomene. Odpovědí bylo *pokrčení rameny a nesouhlasné zavrtění hlavou*. Dítě si tedy nepamatovalo zvířata, která nebyla hlavní součástí příběhu (králík a krtk), ale ani kotě a nezmínilo ani myš. Losa počítám jako zvíře, které si pamatuje, jelikož mi zvládlo popsat, jak vypadá.

Dítě s číslem D8V5Pd odpovědělo na otázku, jaká zvířátka si pamatuje: „*mmm medvěd, sob, medvěd, vlk a koťátko malé*“. A druhou otázku, zda si pamatuje i další nakreslená zvířátka, o jednom, že dokonce paní učitelka i četla, a to druhé tam bylo jen nakreslené, byla odpověď: „*Ne*“. Dítě si nepamatovalo tedy pouze králíka, krtek a nezmínilo myš.

Předposlední dítě s číslem D9V5Pd odpovědělo, že si pamatuje: „*medvěda, vlka a zajíčka*“. Poté co zmínilo zajíčka, jsem řekla: : Ano, tam je napsané, že to byl králíček, ne zajíček. A dále jsem se zeptala: A ještě tam bylo, nějaké, o kterém paní učitelka nečetla, ale bylo na obrázku, víš jaké? Opoovědí byl: „*krtek*“. Následovala otázka: A potom tam bylo ještě jedno zvíře, o kterém paní učitelka četla a i ta myška ho potkala v lese, to zvíře mělo rohy. Pamatuješ si, jak se jmenovalo? Dítě odpovědělo: „*Los*“. Nepamatovalo si tedy jen koťátko a nezmínilo myš.

Poslední dítě s číslem D10V6Pd opovědělo na otázku, jaká zvířata si pamatuje: „*hmm los a vlk a medvěd*“. Poté co jsem řekla, že tam byla i další nakreslená zvířátka, o jednom dokonce paní učitelka četla, ale není to zvířátko, které myška potkala v lese a to druhé tam bylo jen nakreslené, zeptala jsem se, zda si na ně vzpomene. Odpověď byla: „*Ne*“.



Graf 1 Zastoupení zvířat

Z grafu vyplývá, že nejvíce si děti zapamatovaly zvířata, která byla čtená i ilustrovaná a zároveň byla i hlavní součástí příběhu. Konkrétněji se zde s největší četností objevují ta zvířata, kterých se myška nebála. Překvapující je, že pouze dvě děti si vzpomněly na koťátko. To si ale vysvětluji tím, že mou druhou otázkou, pokud mi dítě na první, o čem příběh je, odpovědělo o myšce, která se nebála, jsem se dále zeptala: A čeho se nakonec přeci jen bála? Odpověď: „Koťátko“, už ho tedy jednou zmínily. A ze stejného důvodu se domnívám, že nezazněla ani myš, protože má první otázka zněla: O čem, příběh byl? Všechny děti, jak zmiňuji výše, mi odpověděly „o myšce“. A proto, že již jednou myš zmínily, nezmiňovaly ji nejspíš podruhé. To jsou ale pouze mé domněnky, kterými si dané jevy vysvětluji.

Z grafu tedy lze i vyčíst, že nejčastěji si děti pamatovaly zvířata, která byla čtená i ilustrovaná a zároveň byla i hlavní součástí příběhu, to už jsem zmiňovala výše. A z tohoto jevu mi vyplývá, že ilustrace plní doprovodnou funkci příběhu, jak říkají Feathers, & Arya, (2012, s. 37) *přispívají k textové koherenci a posilují text*“.

6.2.3 Čtou ti rodiče doma tak, jak ti teď četla paní učitelka?

Závěrem rozhovoru, jsem položila každému dítěti otázku, zda mu rodiče čtou doma knihu, abych zjistila, jaké jsou čtenářské zkušenosti každého dítěte.

Zkráceně shrnu následující zjištění:

Dítěti s číslem D1V5Pd rodiče dříve četli, nyní se přestěhovali a už nečtou. Dítěti D2V5Pch rodiče doma nečtou. Dalšímu dítěti s číslem D5V5Pd rodiče doma čtou. Dítěti s číslem D6V6Pch rodiče doma čtou. Následujícímu dítěti s identifikačním číslem D7V7Pd doma čtou jak knihy, tak i z mobilu. Dítěti s číslem D8v5Pd rodiče doma nečtou, ale čte babička, když za ní přijede. Předposlednímu dítěti s číslem D9V5Pd rodiče doma čtou. A poslednímu dítěti s číslem D10V6Pd rodiče doma občas čtou.



Graf 2 Čtou doma dětem rodiče?

Z grafu vyplývá, že alespoň větší část rodičů doma dětem čte, ať už pravidelně nebo jen občas. Proč alespoň? Protože i když je to pořád o něco větší část, není tento výsledek zcela příznivý, jelikož už z teorie víme, že čtení knih je důležité pro rozvoj gramotnosti a celkově pro budoucí, jak akademický, tak i společenský život (Havlíková, 2017).

7 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

V této části bych ráda shrnula dosavadní výsledky, ke kterým jsem dospěla během výzkumného šetření. Cílem výzkumu bylo pozorovat čtenářské interakce související s významem textu a ilustrací. Hlavním výzkumným cílem bylo: **Zjistit, jaké typy interakcí probíhají při společném čtení ve vztahu k obsahu knihy.** Daný cíl jsem se snažila naplnit pomocí metody pozorování a také pomocí dílčích výzkumných otázek.

První výzkumná otázka byla: Na co jsou zaměřeny interakce ze strany učitelky?

Z výzkumu vyplynulo, že učitelka se zaměřuje na dva typy interakcí, a to jsou interakce související s obsahem i s ilustrací. Interakce související s ilustrací probíhaly během čtení, kdežto interakce související s obsahem proběhla ve chvíli, kdy učitelka udělala buď pauzu, nebo okomentovala reakci dítěte související s obsahem. Interakce související s obsahem probíhaly i po čtení. Závěrem lze tedy říci, že učitelka četla knihu interaktivním způsobem.

Van der Wilt et al. (2022) ve svém výzkumu „Společné čtení knih v raném dětství: Vliv dvou přístupů na jazykovou kompetenci dětí, porozumění příběhu a kauzální uvažování“ označují interaktivní čtení knih jako nejoblíbenější způsob čtení učitelek mateřských škol při sdíleném čtení. Právě tento způsob čtení je charakterizován interakcemi před, během a po čtení. Dále říkají, že učitelky během interaktivního čtení: *„komentují příběhy, poskytují vysvětlení a kladou dětem různé otázky, aby je povzbudily a podělily se o své myšlenky“* (Van der Wilt et al., 2022, s. 592, podle Ard & Beverly, 2004; Blewitt et al., 2009; Mol & Bus, 2011; Mol et al., 2009). Právě výše zmíněné interakce ze strany učitelky se objevily i v mém výzkumu.

Jejich výzkum také ukázal, že interakce během společného čtení zvětšuje slovní zásobu a gramotnost dětí a také má příznivé účinky na komunikační dovednosti, znalost abecedy a dovednost čtení (Van der Wilt et al., 2022).

Druhá výzkumná otázka byla: Na co jsou zaměřeny interakce ze strany dítěte?

Z výzkumu vyplynulo, že ze strany dítěte vychází tři typy interakcí. První z nich jsou pohledy, jelikož pohled lze označit jako sociální interakci, druhou jsou interakce zaměřené na ilustrace a třetí interakce zaměřené na obsah. Během drtivé většiny čtení, patřily dětské

pohledy jen knize, ale nastaly i situace, kdy pohled patřil učitelce nebo předmětu, který dítě drželo v ruce.

Většinu interakcí iniciovala učitelka a dítě na ně reagovalo. Ovšem našli se i situace, kdy dítě spontánně reagovalo jak na ilustraci, tak i na obsah.

Ve výzkumu jsme tedy mohli vidět většinu interakcí dětí, jako verbální i neverbální reakci na určitý požadavek učitelky, ale také i iniciaci a to ve formě komentáře, či gesta. Stejně tak tomu bylo i u výzkumu od Landry, et al. (2012).

Děti si v knize všímají nových a odlišných věcí. Tak jak se příběh stává stále známějším, jejich mysl se postupně uvolňuje a umožňuje jim, se věnovat dalším prvkům knihy (Honchell & Schulz, 2012).

Třetí výzkumná otázka byla: **Jaké interakce jsou zaměřeny na ilustrace?**

Z výzkumu bylo zjištěno, že interakce, které byly zaměřeny na ilustrace, vycházely v drtivé většině od učitelky, a to ukázáním prstu na určitou ilustraci. Další interakce zaměřeny na ilustrace vycházející od učitelky byly buď ve formě otázky, kdy se ptala, co je to za obrázek, anebo spontánní reakcí na určitou ilustraci. Interakce zaměřené na ilustrace ze strany dítěte vycházely převážně na podnět ze strany učitelky, ale objevily se i reakce zcela spontánní. Lze tedy říci, že interakce, zaměřené na ilustrace vycházely z obou stran, tedy jak od učitelky, tak i od dítěte a byly to interakce verbální i neverbální.

Povaha interakce je pokaždé jedinečná, protože si děti všímají různých prvků. Dospělí i děti si během společného čtení s knihou „promlouvají“ a prohlíží si její obrázky. Často k jednotlivým obrázkům existují konverzace typu „toto mi připomíná“. Děti knihu vidí a tak je logické, že nastávají různé komentáře z jejich strany, jako třeba: Proč jsou písmena tak velká? To je dopis na mé jméno? Co ta značka znamená?....(Honchell & Schulz, 2012)

Gosen (2012) dále zmiňuje, že mluvení o pojmech v obrázkových knihách přispívá k poznání a rozvoji dětí.

Hlavní výzkumná otázka: Jaké typy interakcí probíhají při společném čtení ve vztahu k obsahu knihy?

Dá se říci, že na hlavní výzkumnou otázku jsem již odpověděla, za pomoci dílčích výzkumných otázek. Shrnu tedy, že při společném čtení knihy, vycházely interakce ze strany učitelky i ze strany dítě a na obou stranách to byly interakce verbální i neverbální, vztahující se k ilustracím i obsahu.

Výzkum Morgan (2005) ukázal, že společné čtení knih mezi dospělými a dětmi může zlepšit rozvoj jazyka a gramotnosti v prvních letech života dítěte. Zjistila, že interakce se pohybují od textového zaměření až po participativní zaměření, tedy až po aktivní účast, zapojení dětí do čtení, nebo interpretace obsahu. Takové participativní interakce by mohly zahrnovat diskuse, dotazy nebo sdílené interpretace textu mezi dospělým a dítětem.

Sdílené čtenářské interakce, tedy společné čtení mezi dospělými a dětmi jsou prostředkem, díky kterému děti začínají rozvíjet své chápání formy a funkce tisku. Forma tisku může zahrnovat pochopení základních konceptů spojených s tištěným materiálem, jako jsou stránky, řádky, slova, písmena, obrázky a ilustrace. Dítě by mělo rozumět tomu, jak jsou tyto prvky uspořádány na stránce a jak spolu souvisejí. Funkce tisku může zahrnovat například chápání, že tisk vyjadřuje význam, knihy se čtou zepředu dozadu a tisk se skládá z písmen, slov, interpunkce a mezer. (Morgan, 2005)

Lze to tedy shrnout tak, že interakce při společném čtení knihy se pohybují od zaměření na obsah knihy jako celku, až po diskuzi nad obsahem knihy mezi dítětem a dospělým.

8 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

V praktické části práce jsem zpracovávala data z pozorování společného čtení mezi učitelkou a dítětem předškolního věku. Na základě pozorování mám jistá doporučení. Jelikož jsem zjistila, jak již bylo zmiňováno, ilustrace mají nejen doprovázející funkci textu a tím pádem jsou nedílnou součástí příběhu, je zapotřebí, aby při společném čtení, měly děti možnost nahlédnout na ilustrace v čtené knize.

V domácím prostředí, je samozřejmě jednoduché zajistit, aby si dítě či děti mohly během společného čtení prohlížet ilustrace. Ale jak na to v prostředí mateřské školy? Napadlo mě mnoho způsobů. Jedním z nich je, že by učitelka měla dvě stejné knihy. Jednu by položila během čtení doprostřed kruhu mezi děti a druhou by držela v ruce a četla. Všechny děti by tak měly možnost postupně nahlédnout do knihy. Další variantou je možnost, že by učitelka před začátkem čtení určité stránky natočila knihu na děti, následně k sobě a přečetla by text. Po dočtení strany by opět otočila knihu směrem k dětem. Ale nejlepší příklady jak provádět společné čtení v mateřské škole mi přinesl výzkum Honchell & Schulz (2012), se kterým se naprosto ztotožňuji. Zmiňují, že v mateřské škole je dětem vhodné číst z takzvaných „Velkých knih“, kdy velký text i obrázky umožňují všem dětem knihu vidět, a tak se i aktivně zapojit do jejího čtení. Učitelé tedy používají zvětšený text ve formě velkých knih, tabulek nebo plakátů, z nichž některé lze zakoupit nebo i vyrobit. Dalšími vhodnými pomůckami pro společné čtení v mateřské škole může být stojan na zobrazení čtecího materiálu, ukazatele, tabule se značkami, wiki tyčinky, zvýrazňovací pásky, magnetická písmena, větné proužky, abecední tabulka, rámečky slov, maskovací karty a lepicí poznámky.

ZÁVĚR

Cílem bakalářské práce bylo získat informace o vnímání ilustrace dítětem předškolního věku při společném čtení knihy a na základě těchto informací byla formulována teoretická východiska nezbytná pro provedení mého výzkumu. Cílem bylo vyzorovat souvislost mezi čtenářskými interakcemi, související s významem textu a ilustrací. Tyto informace jsem zjišťovala pomocí pozorování ve vybrané mateřské škole.

Teoretická část obsahovala tři hlavní kapitoly, z nichž každá měla své podkapitoly. V první kapitole jsem vymezila gramotnosti vztahující se k dětskému čtenářství. Druhá kapitola vymezovala dětské čtenářství, poté společné čtení a roli rodičů a pedagogů při společném čtení. Třetí kapitola se zaměřovala na význam ilustrací v knihách pro děti a jejich vliv na dětské čtenářství.

V praktické části jsem uvedla základní metodologii a pomocí kvalitativního výzkumu, ke kterému byla zvolena metoda pozorování, interpretovala získané data. Pozorován byl proces společného čtení ve dvojici, kterou tvoří učitelka a dítě. Nejrozsáhlejší částí byla analýza jednotlivých pozorování, která byla následně pomocí otevřeného kódování kódována. Výsledkem výzkumného šetření bylo, že při společném čtení probíhaly interakce jak verbální, tak i neverbální, ze strany učitelky i ze strany dítěte v závislosti na textu i ilustraci. Dalším zjištěním bylo to, že ilustrace doprovázely text, ale byly také prvním aspektem, na což se dítě zaměřilo v návaznosti na text, kdy předpověděly budoucí vývoj příběhu.

Bakalářská práce by tak mohla být přínosem pro učitelky mateřských škol, protože z výzkumu vyplývá, že je vhodné číst dětem knihy tak, aby měly možnost nahlédnout na ilustrace, jelikož ilustrace doprovází text a podporují fantazii dítěte, jelikož si pomocí nich mohou představit následný vývoj příběhu. Myslím si, že vnímání ilustrace dítětem předškolního věku by mohlo být námětem i pro další výzkumy, kde by mohli výzkumníci zkoumat a zaznamenávat reakce dětí, zaměřující se na pohled, gesta, verbální projevy a další projevy při sledování ilustrací.

Teoretické i praktické poznatky bakalářské práce mi přinesly nový pohled a poznatky jak lépe pracovat při společném čtení a celkově při práci s knihou v mateřské škole.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Arizpe, E. (2013). Meaning-making from wordless (or nearly wordless) picturebooks: what educational research expects and what readers have to say. *Cambridge Journal of Education*, 43(2), 163–176. <https://doi.org/DOI:10.1080/0305764X.2013.767879>
- Aygün, A., & Abacı, O. (2014). Examination of Illustrated Story Books Published Between the Years of 2004-201 for 4-8 Age Group Children in Terms of Illustration. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 152, 94-99. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.161>
- Callow, J. (2016). *Viewing and doing visual literacy using picture books*. https://www.researchgate.net/publication/322851057_Viewing_and_doing_visual_literacy_using_picture_books
- Carnegie Mellon University. (2020). *Busy pictures reading ability in children*. <https://phys.org/news/2020-09-busy-pictures-hinder-ability-children.html>
- Doležalová, J. (2016). *Rozvoj grafomotoriky v projektech*. Portál.
- Fasnerová, M. (2018). *Prvopočáteční čtení a psaní*. Grada.
- Feathers, K. M., & Arya, P. (2012). The role of illustrations during children's reading. *Journal of Children's Literature*, 38(1), 36–43. <https://www.proquest.com/docview/1266034917/fulltextPDF/10A88F8BB7A94425PQ/1?accountid=15518>
- Gebhartová, V. (2011). *Jak a co číst dětem v MŠ: komentovaný výběr literárních textů na základě RVP PV*. Portál.
- Gosen, M. N. (2012). *Tracing learning in interaction: an analysis of shared reading of picture books at kindergarten* [Dissertation]. University of Groningen.
- Han, J., & Neuharth-Pritchett, S. (2015). Meaning-related and print-related interactions between preschoolers and parents during shared book reading and their associations with emergent literacy skills. *Journal of Research in Childhood Education*, 29(4), 528–550. <https://doi.org/10.1080/02568543.2015.1073819>
- Han, J., & Neuharth-Pritchett, S. (2013). Parents' Interactions With Preschoolers During Shared Book Reading: Three Strategies for Promoting Quality Interactions. *Childhood Education*, 90(1), 54-60. <https://doi.org/10.1080/00094056.2014.872516>

- Havlíková, H. (2019). *Chci číst jako táta s mámou: jak se stát čtenářem*. Grada.
- Homolová, K. (2009). *Čtenářská propedeutika*. Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.
- Honchell, B., & Schulz, M. (2012). Engaging Young Readers with Text through Shared Reading Experiences. *Journal of Inquiry and Action in Education*, 4(3), 59-67. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1134199>
- Horsman, Y. (2014). Infancy of art: comics, childhood and picture books. *Journal of Graphic Novels and Comics*, 5(3), 323-335. <https://doi.org/10.1080/21504857.2014.914962>
- Kachorsky, D., Moses, L., Serafini, F., & Hoelting, M. (2017). Meaning Making With Picturebooks: Young Children's Use of Semiotic Resources. *Literacy Research and Instruction*, 56(3), 231–249. <https://doi.org/10.1080/19388071.2017.1304595>
- Kolář, Z. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky*. Grada.
- Kotschi, P. (2014). *Poslání*. <https://celeceskoctedetem.cz/o-nas/poslani>
- Koželuhová, E. (2022). *Čtenářské strategie u předškolních dětí a nečtenářů*. Portál.
- Kropáčková, J., Wildová, R., & Kucharská, A. (2014). Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období. *Pedagogická orientace*, 24(4), 488-509. <https://doi.org/10.5817/PedOr2014-4-488>
- Kucharská, A. (2016). *Riziko dyslexie: pregramotnostní schopnosti a dovednosti a rozvoj gramotnosti v rizikových skupinách*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=1462080&authtype=ip,shib&custid=s3936755>
- Kůtová, V. (2004). Funkce ilustrace ve výchovně vzdělávacím procesu. *E-Pedagogium*, 4(1), 72-77. https://e-pedagogium.upol.cz/artkey/epd-200401-0008_funkce-ilustrace-ve-vychovne-vzdelavacim-procesu.php
- Landry, S. H., Smith, K. E., Swank, P. R., Zucker, T., Crawford, A. D., & Solari, E. F. (2012). The effects of a responsive parenting intervention on parent–child interactions during shared book reading. *Developmental Psychology*, 48(4), 969-986. <https://doi.org/10.1037/a0026400>
- Lindfors, R. -M. (2016). *Silent books*. IBBY Sweden. https://www.ibby.org/fileadmin/user_upload/Silent_Books_ENG.pdf

- Medal, R. (2010 - 2015). *O projektu*. <http://www.nocsandersenem.cz/o-projektu.html>
- Morgan, A. (2005). Shared reading interactions between mothers and pre-school children: Case studies of three dyads from a disadvantaged community. *Journal of Early Childhood Literacy*, 5(3), 279-304. <https://doi.org/10.1177/1468798405058689>
- Navrátilová, H. (2018) *Literatura pro děti*. UTB.
- Newman, M., & Ogle, D. (2019). *Visual Literacy: Reading, Thinking, and Communicating with Visuals*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Peterka, J. (2007). *Teorie literatury pro učitele* (3. vyd). Mercury Music & Entertainment.
- Průcha, J. (2015). *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru* (4., aktualizované vydání). Portál.
- Průcha, J., & Veteška, J. (2014). *Andragogický slovník* (2., aktualiz. a rozš. vyd). Grada.
- Průcha, J., Walterová, E. & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Grada.
- Stokes, S. (2002). Visual literacy in teaching and learning: A literature perspective. *Electronic Journal for the integration of Technology in Education*, 1(1), 10-19. <https://www.semanticscholar.org/paper/Visual-Literacy-in-Teaching-and-Learning%3A-A-Stokes/0ab8b83958021a28bb6b2ff5b7460e497d264fbc>
- Šafránková, D. (2019). *Pedagogika* (2., aktualizované a rozšířené vydání). Grada.
- Toman, J. (1999). *Dětské čtenářství a literární výchova*. CERM.
- Tomášková, I. (2015). *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Portál.
- Trávníček, J. (2007). *Vyprávěj mi něco--: jak si děti osvojují příběhy*. Pistorius & Olšanská.
- Van der Wilt, F., Boerma, I., van Oers, B., & van der Veen, C. (2019). The effect of three interactive reading approaches on language ability: an exploratory study in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(4), 566-580. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1634242>
- Van der Wilt, F., Smits-van der Nat, M., & van der Veen, C. (2022). Shared Book Reading in Early Childhood Education: Effect of Two Approaches on Children's Language Competence, Story Comprehension, and Causal Reasoning. *Journal of Research in*

Childhood Education, 36(4), 592-610.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02568543.2022.2026540>

Vykoukalová, V. & Wildová, R., (2013). *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně a možnosti jejího rozvoje*. Pedagogická fakulta univerzity Karlovy.

Wildová, R. (2012). *Rozvoj pregramotnosti a počáteční čtenářské gramotnosti v kurikulu evropských zemí*. *Pedagogika*, 61 (1–2), 10–21

Yu, X. (2012). Exploring visual perception and children's interpretations of picture books. *Library & Information Science Research*, 34(4), 292–299. <https://doi.org/10.1016/j.lisr.2012.06.004>

Zítková, J. (2013). *Pojmy čtenářská a literární gramotnost (kompetence) v kontextu výuky na základní škole*. <https://educoland.muni.cz/cesky-jazyk-a-literatura/novinky-z-oboru/pojmy-ctenarska-a-literarni-gramotnost-kompetence-v-kontextu-vyuky-na-zakladni-skole/>

Kniha použita ke společnému čtení v mateřské škole:

Horáček, P. (2019). *O myšce, která se nebála*. Portál.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

MŠ Mateřská škola

tj. to je

tzv. takzvaně

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Ukázka knihy.....	36
-----------------------------	----

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Přehled pozorovaných participantů	34
Tabulka 2 Přehled participantů zařazených do výzkumu	38
Tabulka 3 Přehled kódů v jednotlivých kategoriích	39

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 Zastoupení zvířat	48
Graf 2 Čtou doma dětem rodiče?	50

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Informovaný souhlas pro rodiče

Příloha P II: Kniha

Příloha P III: Ukázka pozorování a rozhovoru

Příloha P IV: Ukázka kódování

PŘÍLOHA P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS PRO RODIČE

INFORMOVANÝ SOUHLAS PRO RODIČE

Vážení rodiče, jsem studentkou 3. ročníku bakalářského studia oboru Učitelství pro mateřské školy na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Touto cestou bych Vás chtěla požádat o pomoc při sběru dat pro mou bakalářskou práci na téma Vnímání ilustrace dítětem předškolního věku při společném čtení knihy. V rámci výzkumu sbírám krátké videonahrávky, ze společného čtení s paní učitelkou, ve kterých budu pozorovat interakce související s významem a ilustrací.

Pokud podepíše souhlas, každá z nahrávek bude anonymně vyhodnocena a poté smazána. Každému dítěti bude přiděleno identifikační číslo, pohlaví a věk. Pouze tyto údaje budou v bakalářské práci použity.

Tímto se já, studentka Nelly Pešková, zavazuji, že nepoužiji žádný osobní údaj Vašeho dítěte. V případě otázek mne, prosím, kontaktujte na e-mailové adrese n_peskova@utb.cz.

Předem Vám moc děkuji za spolupráci

Nelly Pešková

Vedoucí bakalářské práce: doc. PhDr. Zuzana Jančík Petrová, Ph.D.

- Souhlasím/nesouhlasím* s pořízením videonahrávky mého dítěte

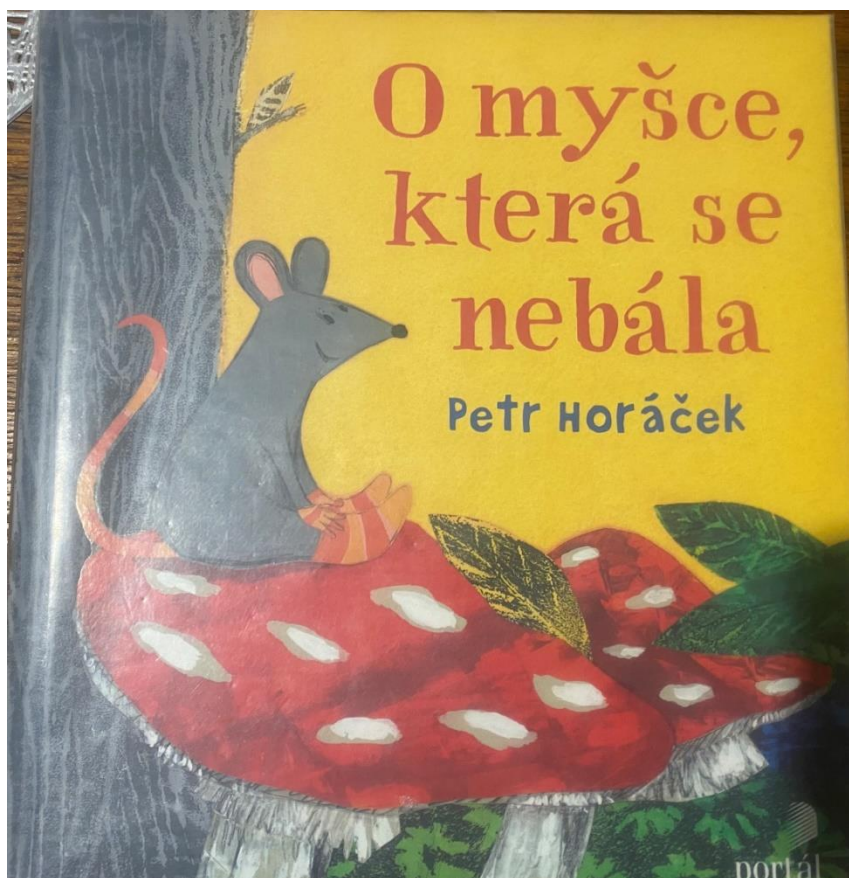
....., narozeného dne: za účelem realizování bakalářské práce.

Nehodící se, prosím, škrtněte.

..... Místo, datum a podpis zákonného zástupce

PŘÍLOHA P II: KNIHA

Titulní strana



Úvodní strana



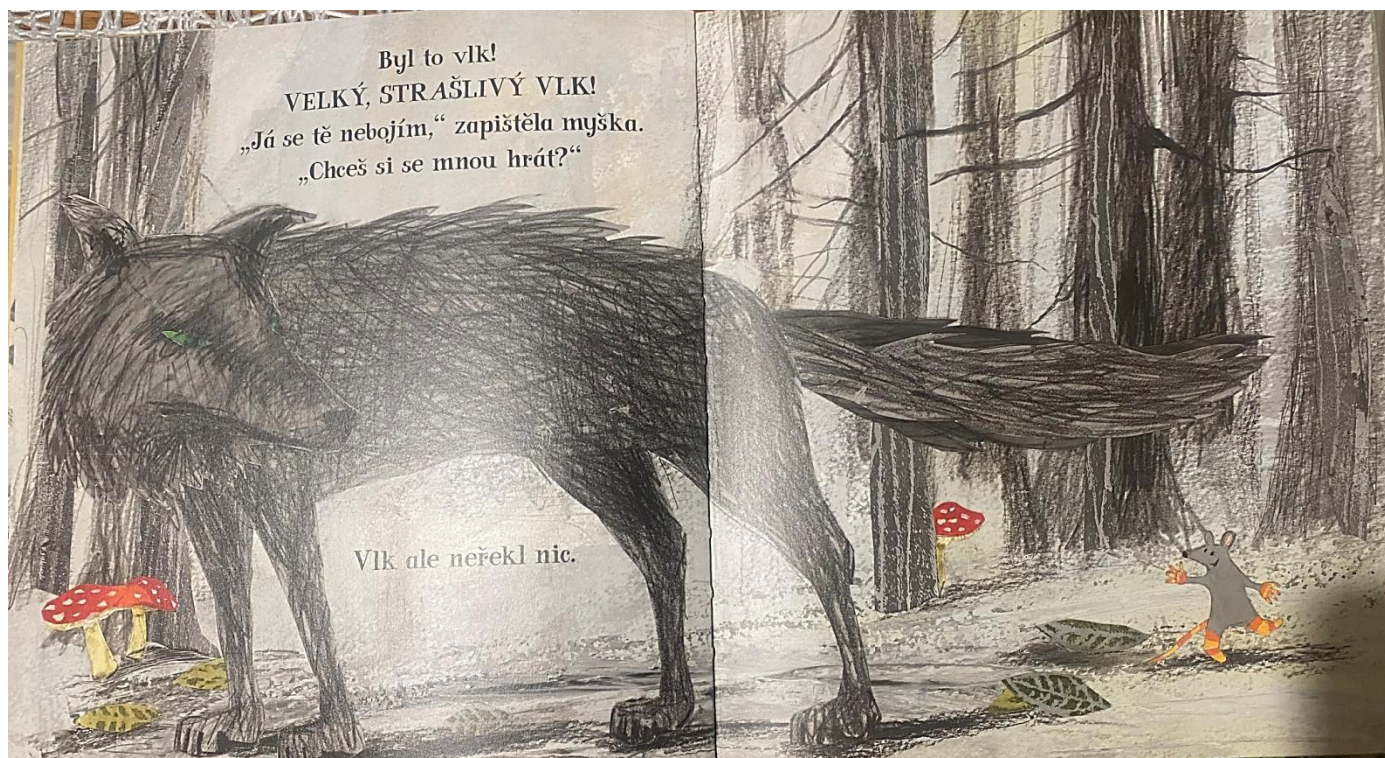
Strana 1 a 2



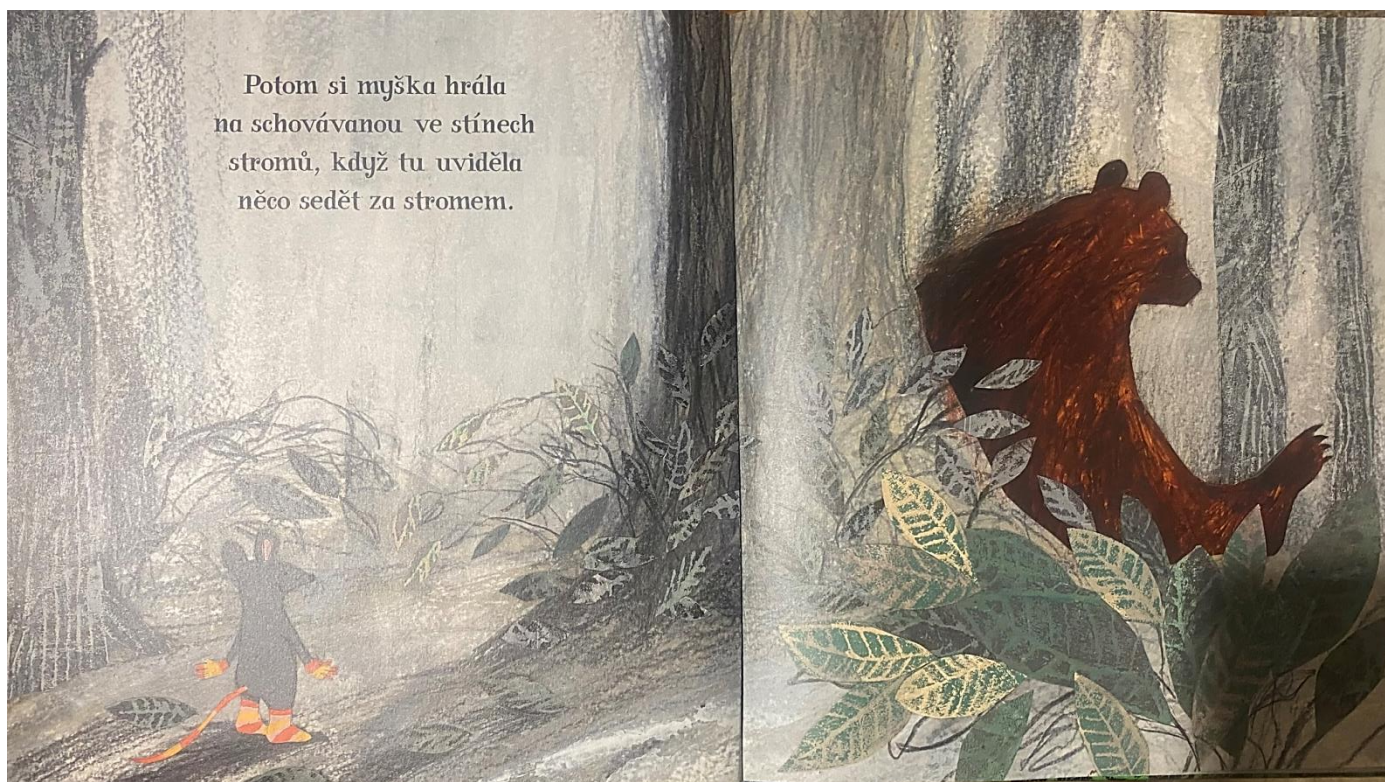
Strana 3 a 4

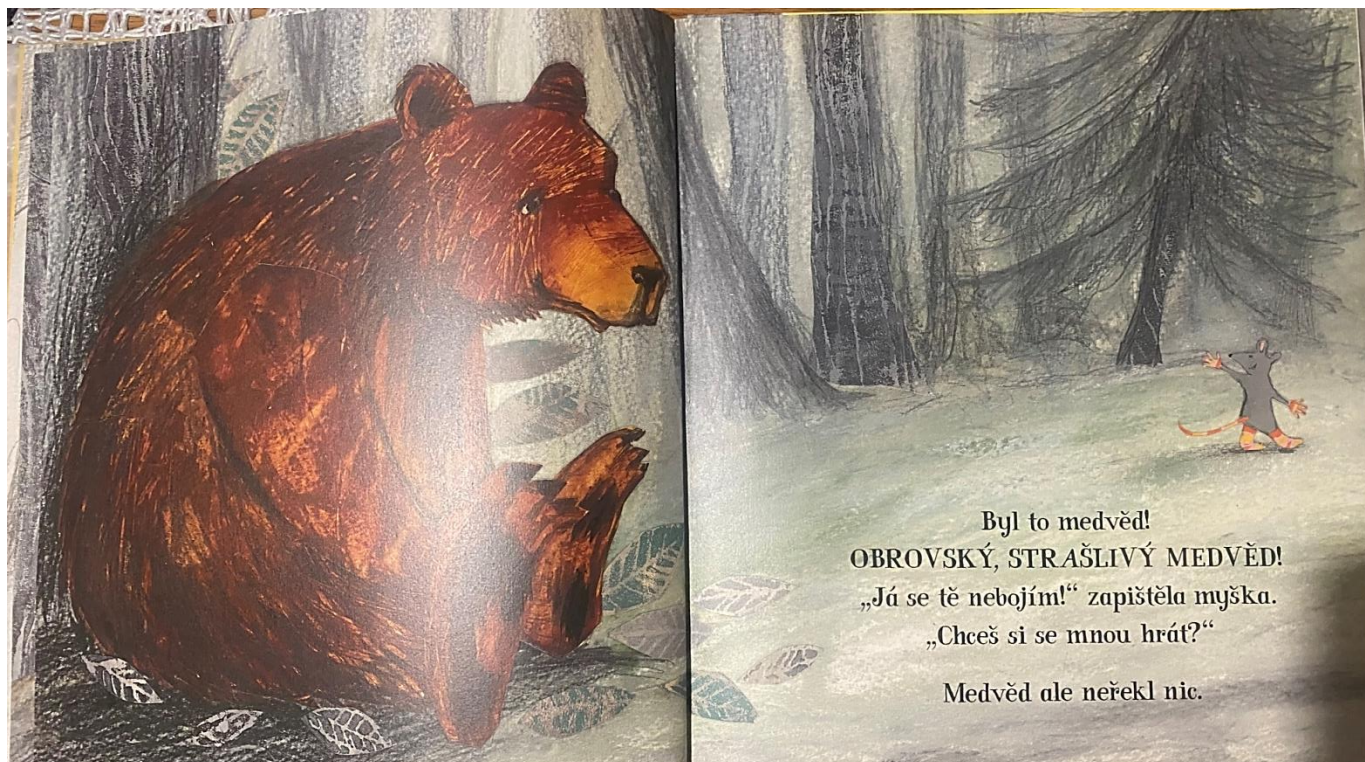


Strana 5 a 6



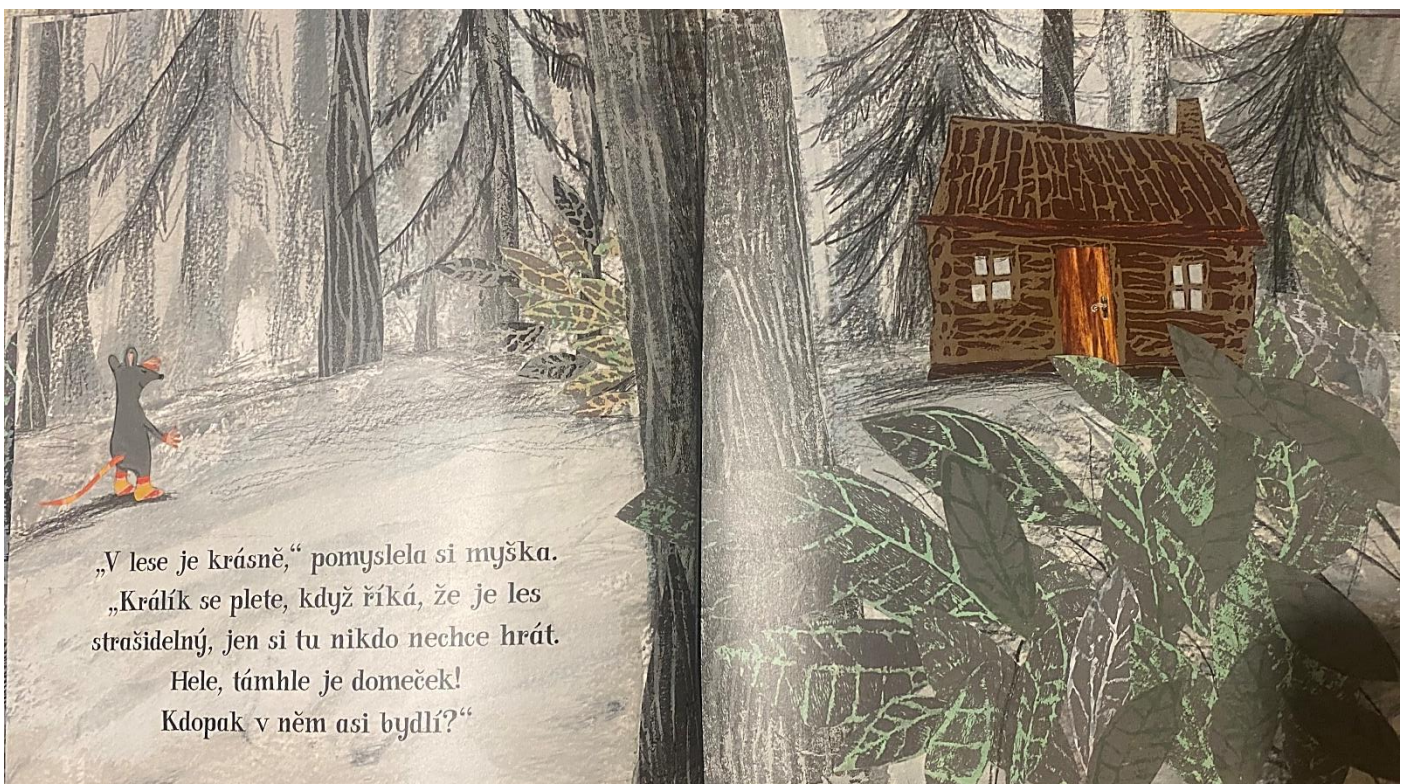
Strana 7 a 8



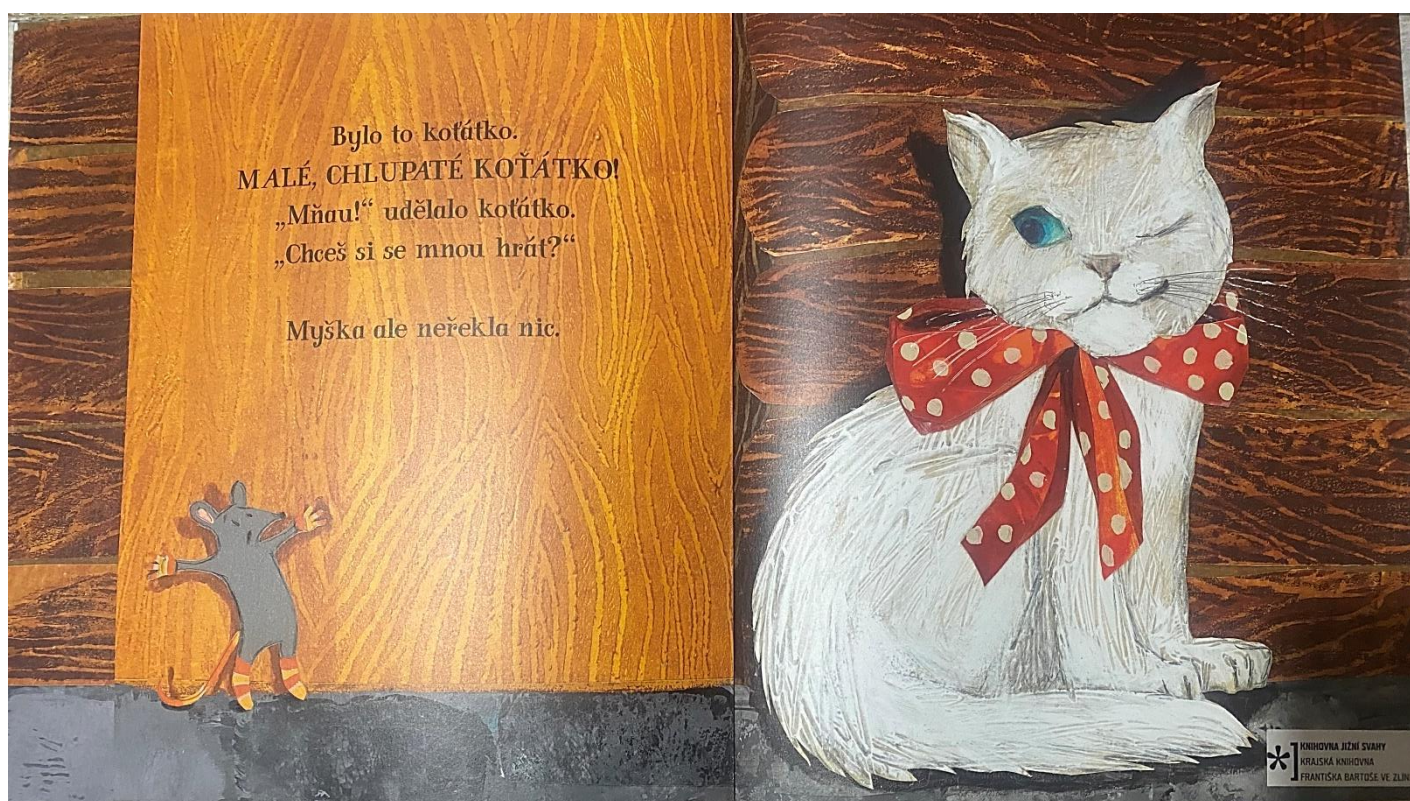
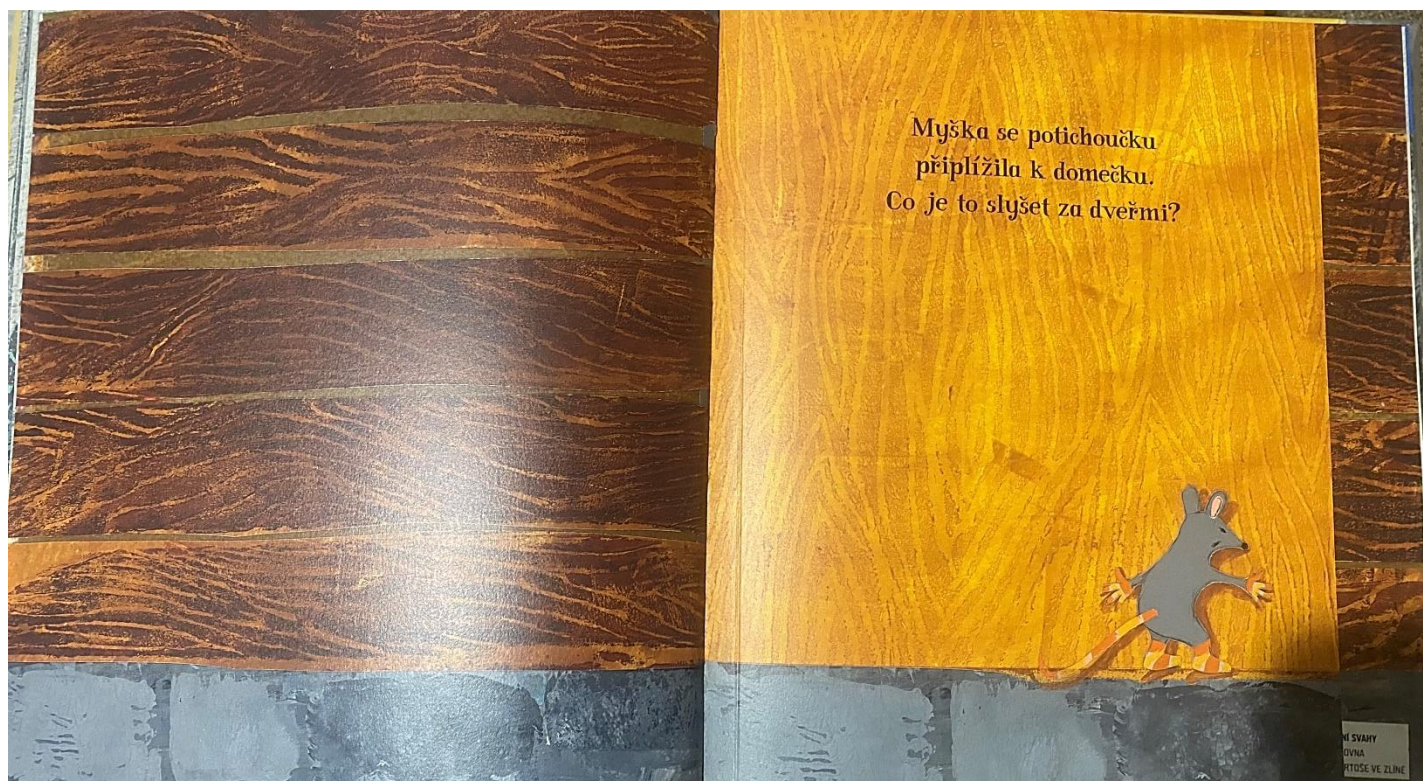




Byl to los!
OBROVITÁNSKÝ, STRAŠLIVÝ LOS!
„Já se tě nebojím,“ zapištěla myška.
„Chceš si se mnou hrát?“
Los ale jen koukal.



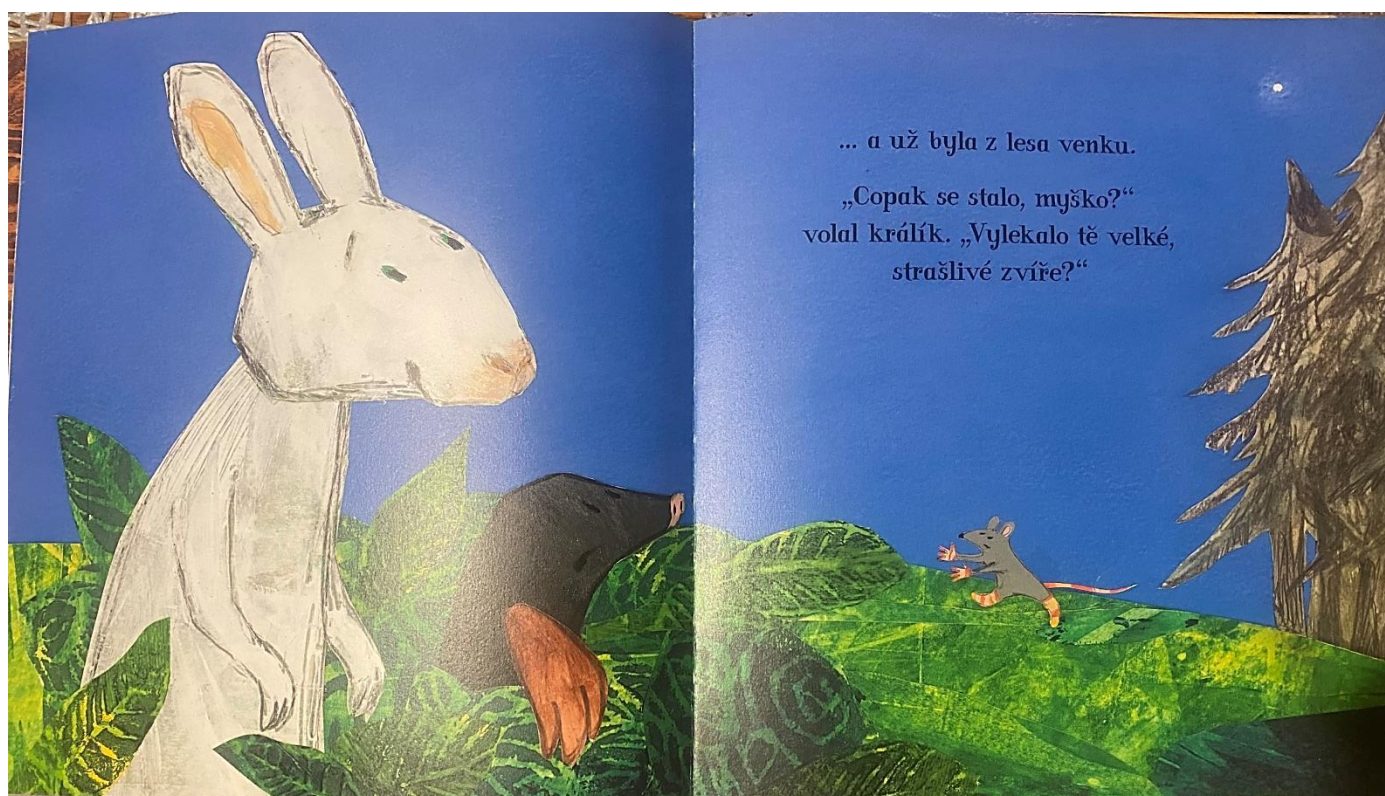
„V lese je krásně,“ pomyslela si myška.
„Králík se plete, když říká, že je les
strašidelný, jen si tu nikdo nechce hrát.
Hele, támhle je domeček!
Kdopak v něm asi bydlí?“

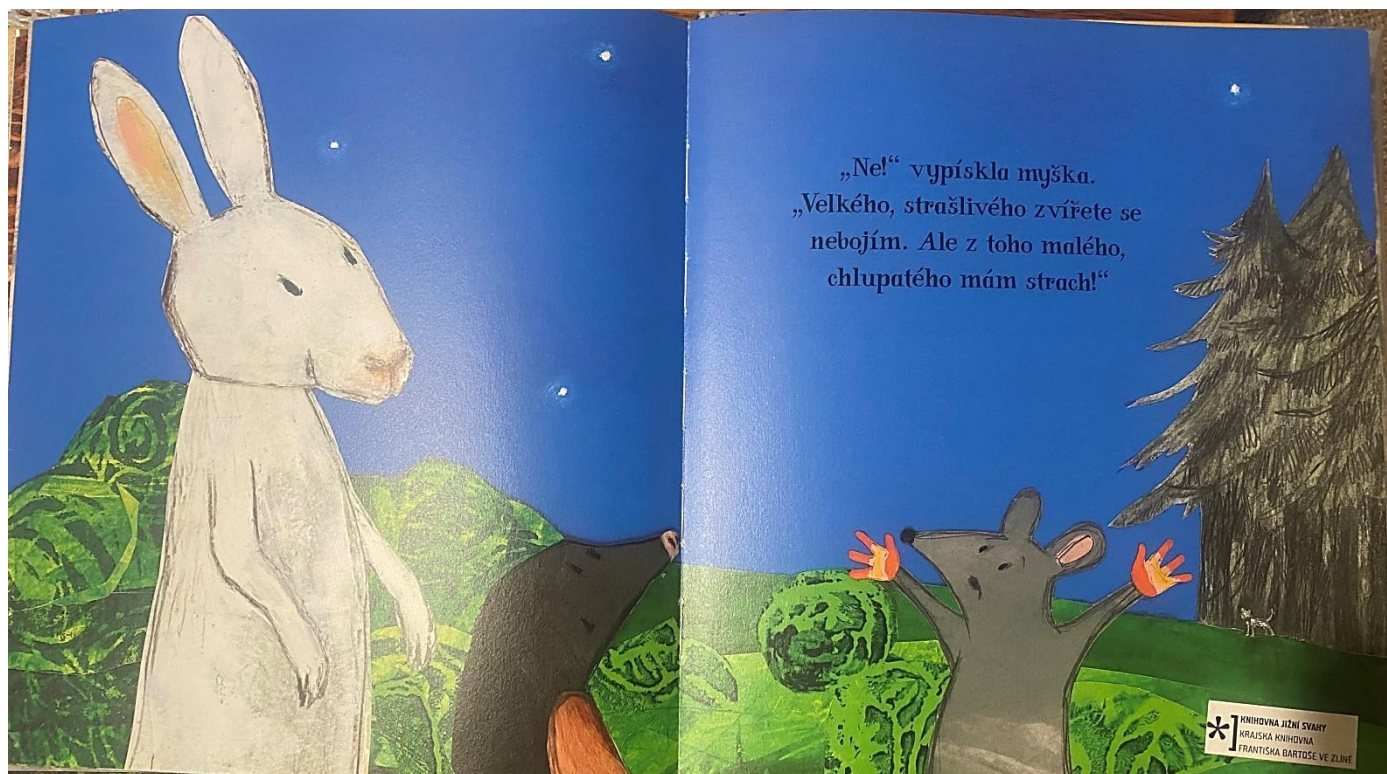


Strana 21 a 22



Strana 23 a 24





PŘÍLOHA P III: UKÁZKA POZOROVÁNÍ A ROZHOVORU

Pozorování - D1V5Pd (P.uč 1)

Učitelka: První dvě stránky učitelka pouze přečetla

Dítě: U prvních dvou stránek se celou dobu pozorovala čtené strany

Učitelka: U druhé dvoustránky na straně čtyři učitelka po dočtení ukázala na obrázek (vlka). A zeptala se dítěte: „Co to může být?“

Dítě: Další dvě dvojstránky celou dobu pozorovala. Více se zaměřila na obrázek, na který paní učitelka poklepala. Reakcí na otázku paní učitelky byla odpověď: „to nevím“.

Učitelka: Po odpovědi dítě, otočila na stránku pět a šest a jen je přečetla.

Dítě: Prohlížela si po celou dobu čtení danou dvojstránku

Učitelka: Otočila knihu na stránky 7 a 8, přečetla text na stránce 7 a na stránce 8 ukázala na obrázek medvěda. A zeptala se: „Co to bude?“

Dítě: Pozorovala a v návaznosti na otázku paní učitelky, se více podívala na obrázek, na který učitelka prstem upozornila a řekla: „hmm medvěd“.

Učitelka: Otočila na stránky 9 a 10 a řekla: „no, no je to medvěd“. A poté četla.

Dítě: Pozorovala aktuální stránky

Učitelka: Otočila list a četla stránky 11 a 12 a v návaznosti na ilustraci reagovala otázkou: „Co toto bude?“

Dítě: Dívala se na čtené stránky a na reakci paní učitelky odpověděla: „nevím“. (*na stránce 12 nakresleno zvíře, ale necelé*)

Učitelka: Otočila na stránky 13 a 14 a pouze je přečetla.

Dítě: Pozorovala aktuální stránky.

Učitelka: Další stránky 15 – 18 paní učitelka pouze přečetla.

Dítě: Celou dobu sledovala čtené stránky

Učitelka: Otočila na stránky 19 a 20 a hned po otočení paní učitelka řekla: „ajajaj“ a pokračovala ve čtení

Dítě: Vzápětí po otočení stran řekla: „kočka“, zaráz s reakcí paní učitelky

Učitelka: Stránky 21 -26 přečetla

Dítě: Celou dobu pozorovala čtené stránky

Učitelka: Po dočtení se zeptala: “Proč myslíš, že se myška nebála vlka, ani medvěda ani toho losa, ale bála se koťátka?“

Dítě: Odpověď pouze: Jooo

Učitelka: Ale proč? Napadá tě něco?

Dítě: Protože ho chtěl, protože to koťátko chtěl sníst

Učitelka: *Zeptala se:* To koťátko chtělo myšičku sníst? *Otočila knihu na stránku s koťátkem, ukázala na něj a řekla:* Dívej se, jak je krásné. *Zeptala se dál:* Myslíš si, že kočičky papají myšičky?

Dítě: Jo

Učitelka: Tak proto se ta myšička bála? Ona to tak dobře věděla, že?

Dítě: Souhlasné pokývání hlavou

Rozhovor - D1V5Pd

Já: Četli jste si teď s paní učitelkou příběh, víš, o čem byl?

Dítě: O myšičce a koťátku.

Já: A líbila se ti ta knížka?

Dítě: Jo

Já: Pamatuješ si nějaké obrázky, které v knížce byly?

Dítě: Kočička, medvěd a vlk

Já: A byly tam i nějaká další zvířátka, vzpomeneš si jaká?

Dítě: To s rohama

Já: Ukážeš mi ho v knize?

Dítě: Nalistovala losa

Já: Tohle je los. A byly tam i další nakreslená zvířátka, o jednom paní učitelka četla, a to druhé je jen nakreslené, vzpomeneš si na ně?

Dítě: Ne

Já: Zkusíš mi je v knize najít a říci co je to za zvířátka?

Dítě: Nalistoval stranu, kde byl nakreslený krtek a králík, popsala to jako: krtek a králík.

Já: A povíš mi, čtou ti doma rodiče tak, jak ti teď četla paní učitelka?

Dítě: Dřív jo, teď přestěhování ne

Já: Vy jste se stěhovali?

Dítě: Jo (místo kde nyní bydlí)

Já: Aha a než jste se stěhovali, tak ti rodiče doma četli?

Dítě: Jo

Já: A kdy ti rodiče četli, jen když jsi šla spát nebo i někdy jindy přes den?

Dítě: Před spaním

Já: A teď už ti nečtou?

Dítě: Dřív, teď v (místo kde bydlí) moc ne

Já: A když ti rodiče doma četli, prohlížela jsi při tom čtení i obrázky, jako teď?

Dítě: Ne, četli mě i bráchovi

PŘÍLOHA P IV: UKÁZKA KÓDOVÁNÍ

Barvy jednotlivých kódů:

ukázání prstem na ilustraci

otázka vztahující se k ilustraci

pozorování čtených stran

zaměření na ilustraci, na kterou učitelka prstem ukázala

verbální reakce na otázku učitelky související s ilustrací

spontánní verbální reakce na ilustraci specifická

spontánní verbální reakce na ilustraci nespecifická

otázka vztahující se k obsahu

verbální odpověď na otázku týkající se obsahu

následná doplňující otázka na reakci dítěte

verbální reakce na doplňující otázku učitelky

neverbální reakce na doplňující otázku učitelky

ukazování prstem na ilustraci během čtení v závislosti na textu

verbální reakce na podnět učitelky

žádná reakce na podnět učitelky

neverbální reakce na podnět učitelky

pohledy na učitelku během čtení

pauza během čtení

verbální reakce na ilustraci po pauze učitelky ve čtení

komentář navazující na reakci dítěte

neverbální reakce na obsah

spontánní verbální reakce na obsah

spontánní zopakování čteného slova v průběhu čtení

pohled na předmět držící v ruce během čtení

Pozorování - D2V5Pch (P.uč1)

Učitelka: První dvě stránky paní učitelka jen přečetla

Dítě: Celou dobu pozoroval čtené stránky – *pozorování čtených stran*

Učitelka: Stránku 3 a 4 četla a mezi tím ukazovala prstem na obrázky hub, po dočtení ukázala prstem i na obrázek vlka. Vzápětí se zeptala: „Co to je?“ – *ukazování prstem na ilustraci během čtení v závislosti na textu; ukázání prstem na ilustraci; otázka vztahující se k ilustraci*

Dítě: Odpověděl „vlk“ – *verbální reakce na otázku učitelky související s ilustrací*

Učitelka: Stránku 5 a 6 jen přečetla

Dítě: Celou dobu pozoroval – *pozorování čtených stran*

Učitelka: Po přečtení textu na stránce 7 ukázala na obrázek medvěda na straně 8 a povzddechla si „uuh“ – *ukázání prstem na ilustraci; spontánní verbální reakce na ilustraci nespecifická*

Dítě: Po poukázání na obrázek zareagoval: „hmmm“ – *verbální reakce na podnět učitelky*

Učitelka: Po reakci dítěte se zeptala: „Co to bude?“ - *otázka vztahující se k ilustraci*

Dítě: Odpověděl: „medvěd“ - *verbální reakce na otázku učitelky související s ilustrací*

Učitelka: Stránky 9 a 10 jen přečetla

Dítě: Celou dobu pozoroval čtené stránky – *pozorování čtených stran*

Učitelka: Po přečtení textu na straně 11 ukázala na ilustraci na straně 12 – *ukázání prstem na ilustraci*

Dítě: Celou dobu pozoroval čtené stránky a na ukázaný obrázek nijak nereagoval – *pozorování čtených stran; žádná reakce na podnět učitelky*

Učitelka: stránky 13-14 jen přečetla

Dítě: Čtené pozoroval – *pozorování čtených stran*

Učitelka: Stránku 15 přečetla a na stránce 16 ukázala prstem na obrázek domečku – *ukázání prstem na ilustraci*

Dítě: Celou dobu pozoroval aktuální stránky – *pozorování čtených stran; žádná reakce na podnět učitelky*

Učitelka: Stránky 17-20 jen přečetla a na stránce 19 ukázala prstem na myšku – *ukázání prstem na ilustraci*

Dítě: Celou dobu pozoroval aktuální stránky, bez reakcí – *pozorování čtených stran; žádná reakce na podnět učitelky*

Učitelka: Stránky 20-24 jen přečetla

Dítě: Celou dobu pozoroval čtené stránky – *pozorování čtených stran*

Učitelka: Přečetla text na straně 25 a na straně 26 **poukázala na kotě** a řekla: „Dívej se, **kočička za ní vzběhla taky**“ – **ukázání prstem na ilustraci**; **spontánní verbální reakce na ilustraci specifická**

Dítě: Pozoroval celou dobu **bez reakcí** – **pozorování čtených stran**; **žádná reakce na podnět učitelky**

Učitelka: Po přečtení se zeptala: „Proč myslíš, že se bála zrovna koťátka ta myšička, když se nebála ani vlka, ani medvěda, ani toho velké losa? Proč myslíš, že se bála takového **malého krásného koťátka**?“ Při otázkách kdy **jmenovala jednotlivá zvířátka**, listovala stránkami a ukazovala je – **otázka vztahující se k obsahu**; **ukázání prstem na ilustraci**

Dítě: „**Hmm, Nevím**“ – **verbální odpověď na otázku týkající se obsahu**

Učitelka: Se zeptala: „**Nevíš? Nenapadá tě nic**?“ - **následná doplňující otázka na reakci dítěte**

Dítě: „**Ne**“ – **verbální reakce na doplňující otázku učitelky**