

# **Kniha pohledem dítěte předškolního věku**

Veronika Prostináková

---

Bakalářská práce  
2021



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

**Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně**

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2020/2021

## **ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE** (projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

**Jméno a příjmení:** Veronika Prostináková  
**Osobní číslo:** H18791  
**Studijní program:** B7507 Specializace v pedagogice  
**Studijní obor:** Učitelství pro mateřské školy  
**Forma studia:** Prezenční  
**Téma práce:** Kniha pohledem dítěte předškolního věku

### **Zásady pro vypracování**

Zpracování rešerše a studium odborné literatury týkající se představ dětí předškolního věku o fenoménech literární gramotnosti.

Vymezení teoretických východisek zaměřených na počátky formování čtenářské identity u dětí předškolního věku.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím interview s dětmi předškolního věku.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí.

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

**Seznam doporučené literatury:**

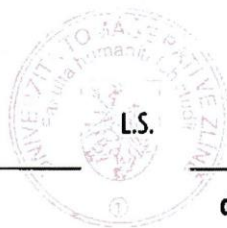
- Delfos, M. (2018). *Pověz mi...: jak vést profesionální rozhovor s dětmi mezi 4 a 12 lety*. Praha: Portál.  
Dowling, M. (2014). *Young children's personal, social and emotional development*. Singapore: SAGE.  
Havlíková, H. (2019). *Chci číst jako táta s mámou: jak se stát čtenářem*. Praha: Grada.  
Kasáčová, B. (2017). *Deti na prahu vzdelávania. Výskumné zistenia a pedagogické inšpirácie*. Banská Bystrica: Belianum.  
Lepilová, K. (2014). *Cesty ke čtenářství: vyprávějte si s námi!*. Brno: Edika.  
Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.

Vedoucí bakalářské práce: **PhDr. Hana Navrátilová, Ph.D.**  
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **7. října 2020**  
Termín odevzdání bakalářské práce: **30. dubna 2021**

---

**Mgr. Libor Marek, Ph.D.**  
děkan



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

## 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 <sup>1)</sup>;
- 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 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> 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 <sup>3)</sup> 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 Zlíně ..... 20.4.2021

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

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

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení 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 vzdělávacího zařízení (školní dílo).*

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

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

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

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo 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**

Předkládaná bakalářská práce je zaměřena na zjišťování pohledu na knihu u dětí předškolního věku. Hlavním cílem bakalářské práce je odhalit, jaký má kniha význam pro děti předškolního věku. Teoretickou část zastřešují témata, jež souvisejí s knihou ve vzdělávacím procesu, s rozvojovými potencialitami literatury pro děti předškolního věku a také s budováním jejich čtenářské identity. Na teoretickou část navazuje praktická část, která představuje kvalitativně orientovaný výzkum, realizovaný pomocí metody interview s dětmi předškolního věku. V závěru bakalářské práce jsou vyhodnocena a interpretována výsledná zjištění.

Klíčová slova: literatura pro děti, čtenářství, dětské naivní teorie

## **ABSTRACT**

The submitted bachelor thesis is focused on finding out the perspective of preschool children about the book. The main aim of this thesis is to reveal the importance of a book for preschool children. The theoretical part is covered by topics, related to a book in educational process, developmental potentials of preschool children literature and forming their reading identity as well. The theoretical part is followed by the practical part, that introduces a qualitatively oriented research realized with the help of an interview method with preschool children. In the conclusion part there are interpreted and evaluated the resulting findings.

Keywords: literature for children, readership, children's naive theory

## **Poděkování**

Tímto bych chtěla poděkovat PhDr. Haně Navrátilové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady, za její pomoc a trpělivost, kterou mi v průběhu zpracování bakalářské práce věnovala. Chtěla bych také poděkovat své rodině a přátelům za trpělivost a jejich oporu po celou dobu mého studia.

## **Prohlášení**

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

## OBSAH

|   |           |
|---|-----------|
| ÚVOD.....   | 9         |
| <b>I TEORETICKÁ ČÁST .....</b>                              | <b>11</b> |
| <b>1 PŘEDŠKOLNÍ VĚK: VĚK POHÁDEK.....</b>                   | <b>12</b> |
| 1.1 PŘEDSTAVY DĚTÍ O FENOMÉNECH LITERÁRNÍ GRAMOTNOSTI ..... | 12        |
| 1.2 ROZVOJOVÉ POTENCIALITY LITERATURY PRO DĚTI .....        | 14        |
| <b>2 KNIHA VE VZDĚLÁVACÍM PROCESU .....</b>                 | <b>18</b> |
| 2.1 OBLAST KNIŽNÍCH KONVENCÍ A KONCEPT TISKU .....          | 19        |
| <b>3 BUDOVÁNÍ ČTENÁŘSKÉ IDENTITY.....</b>                   | <b>22</b> |
| 3.1 MOTIVACE KE ČTENÁŘSTVÍ.....                             | 25        |
| <b>4 SHRUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI.....</b>                       | <b>27</b> |
| <b>II PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>                              | <b>28</b> |
| <b>5 METODOLOGIE.....</b>                                   | <b>29</b> |
| 5.1 VÝZKUMNÉ CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....                    | 29        |
| 5.2 METODA SBĚRU DAT .....                                  | 29        |
| 5.3 ETIKA VE VÝZKUMU .....                                  | 30        |
| 5.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR A JEHO VÝBĚR .....                      | 31        |
| 5.4.1 Charakteristika participantů ve výzkumu.....          | 32        |
| 5.5 ANALÝZA DAT.....  | 34        |
| <b>6 ANALÝZA INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT .....</b>           | <b>35</b> |
| 6.1 CO CHCI NAJÍT V KNIZE?.....                             | 35        |
| 6.1.1 Pohádky v hlavní roli .....                           | 35        |
| 6.1.2 Zaujetí obrázkem.....                                 | 36        |
| 6.1.3 Můj oblíbený hrdina.....                              | 38        |
| 6.2 PROČ MÁME KNIHY?.....                                   | 39        |
| 6.2.1 Legrace nade vše .....                                | 39        |
| 6.2.2 Tradiční chvíle před spaním.....                      | 40        |
| 6.2.3 Vstup do světa objevů .....                           | 42        |
| <b>7 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU .....</b>                      | <b>44</b> |
| <b>ZÁVĚR .....</b>  | <b>48</b> |
| <b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>                       | <b>50</b> |
| <b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>                                 | <b>52</b> |
| <b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>                                   | <b>53</b> |



## ÚVOD

Předkládaná bakalářská práce se zaměřuje na zjišťování pohledu dětí předškolního věku na knihu. Dále se zaměřuje na faktory ovlivňující poznání psané řeči a písemné kultury dítětem předškolního věku. Pro toto téma jsem se rozhodla z toho důvodu, jelikož si myslím, že se knihám v mateřských školách nevěnuje přílišná pozornost. Děti se sice v mateřských školách s knihami setkávají, ale většinou před spaním při čtení pohádek, podobně je tomu tak i v prostředí rodiny. Proto se v této práci zaměříme také na Státní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání na Slovensku, ve kterém je uceleně zpracovaná oblast "Jazyk a komunikace". V této části slovenského vzdělávacího programu je podrobně popsán koncept tisku knihy a knižních konvencí. Na českém poli bohužel taková aplikace do kurikula zcela chybí a nesetkáme se s ní, což je škoda. Pro český Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání se může slovenská forma stát do budoucna inspirací.

Hlavním cílem bakalářské práce je odhalit, jaký má kniha význam pro děti předškolního věku. Z hlavního výzkumného cíle pak vyplynuly tři dílčí cíle. První dílčí cíl má popsat představy dětí předškolního věku o knize. Druhým dílčím cílem je zjistit, jak probíhá interakce dítěte předškolního věku s knihou. Třetí dílčí cíl má zjistit, s jakými knihami se děti předškolního věku setkávají v prostředí mateřské školy a v rodině.

Tato bakalářská práce je rozdělena na část teoretickou a část praktickou – aplikační. V teoretické části si představíme tři hlavní témata, která jsou významnými pro tuto bakalářskou práci. Nejprve si v prvním tématu popíšeme specifika v rozvoji dítěte v období předškolního věku. Toto téma se bude také týkat představ dětí o fenoménech literární gramotnosti, kde si představíme výzkum od Kasáčové et al. (2017) a Belešové (2017). Poté se seznámíme s pojmy jako jsou dětské prekoncepty a dětské naivní teorie. Rovněž si popíšeme rozvojové potenciality literatury pro děti, a to zejména literární žánr pohádku. Pohádce v této bakalářské práci bude věnována pozornost, jelikož rozvíjí mnohé stránky osobnosti dítěte. V druhé kapitole „Kniha ve vzdělávacím procesu“ si představíme knihu jako učební pomůcku a její role v podnětně gramotném prostředí. Součástí této kapitoly bude také představení již zmíněných knižních konvencí a konceptu tisku. Dále zahrneme výzkum od Gavory (2020), ve kterém zjišťoval úroveň konvencí tištěného textu u dětí v předškolním věku. Třetí téma se bude týkat budování čtenářské identity. Zde si popíšeme proces, jak se dítě stává čtenářem a současně si vytvoříme ucelený obraz toho, v čem je předčítání pro dítě významné. Součástí této kapitoly bude motivace ke čtenářství, kde si vyličíme, co je úkolem mateřské školy a co by mělo být záměrem pedagoga, aby zajistil čtenářsky podnětné

prostředí. Protože toto čtenářsky podnětné prostředí by měla zprostředkovávat pro dítě také rodina, použijeme pro konkrétní představu výzkum od Gavory (2018), ve kterém se zabýval čtení dětem předškolního věku v rodině.

Praktická část této práce představuje výzkum kvalitativní, ve kterém ke získání potřebných dat byla využita metoda interview s dětmi předškolního věku. Výzkumný soubor je v této bakalářské práci je složený z deseti participantů, dětí předškolního věku ze Zlínského kraje. V praktické části se budeme věnovat i etickým zásadám od Gavory (2010), které jsem si zvolila jako výchozí pro tuto bakalářskou práci.

V závěru práce najdete interpretaci dat a následné shrnutí výsledků dat, jež ukazují, jaké představy mají děti předškolního věku o knize. Tato bakalářská práce může být přínosem pro pedagogickou praxi, zejména pro pedagogy při práci s dětmi při seznamování s psanou řečí a písemnou kulturou.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 PŘEDŠKOLNÍ VĚK: VĚK POHÁDEK

Bakalářská práce bude primárně založena na zkoumání dětí předškolního věku. V následující kapitole si tedy vymezíme základní specifika pro toto období u dítěte, se kterými budeme dále pracovat.

Ve výkladovém slovníku pedagogiky je předškolní věk pokládán za dobu velmi intenzivního rozvoje u dítěte v přibližném věku od tří do šesti let. Dítě zvládá mateřský jazyk, základní pohybové schopnosti, základní sociální dovednosti, rozvíjí se konkrétní myšlení a postupně dozrává ke školní zralosti. Velmi důležitým prvkem pro rozvoj dítěte se jeví rodina, její kvalita, možnosti a pedagogické kompetence (Kolář, 2012, s. 113).

Kotátková (2008) dále uvádí, že v období nástupu dítěte do mateřské školy je dítě chápáno jako utvářející se osobnost, která se stává objektem zájmu specializovaných disciplín jako je pedagogika, psychologie, speciální pedagogika a pediatrie nebo disciplín sportovních či uměleckých. Je žádoucí hledání vhodných metod a postupů, jak o dítě správně pečovat, rozvíjet ho a vybudovat základy pro jeho další vzdělávání.

Období předškolního věku můžeme pokládat za „věk pohádek“. Právě pohádky jsou v tomto období vývoje dítěte příslušné typickému prostředí k prožívání a uvažování dítěte. Příznivý pohádkový svět má danou strukturu a řád, což se dítěti jeví jako svět bezpečný. Díky tomuto světu dítě vidí a lépe rozumí chování lidí „dobrých“ a lidí „zlých“. Pohádky také dítěti dávají najevo, že i nehezký a ponižovaný člověk bude nakonec krásným a všemi milován (Vágnerová, 2005 in Staňková, 2011).

Pro předškolní období je významná pohádka, jelikož rozvíjí jak paměť, tak i fantazii. Vedle toho rozvíjí také kresbu, zpěv, pohyb, a právě to tvoří základy pro jejich první zkušenost se čteným textem. Je to období, kdy se často rozhoduje o tom, zda se jednou dítě stane čtenářem (Havlínová, 2019).

### 1.1 Představy dětí o fenoménech literární gramotnosti

U mladšího školáka dosahuje představivost vrcholu. Představivost pak z předškolního období postupně vytrácí spontaneitu a dítě dokáže rozpoznat rozdíl mezi fantazií a skutečností. Pak nastává tzv. střízlivý realismus, kdy dítě více proniká do reality. I přes to se dítě k představám rádo vrací např. při hraní her nebo při čtení. Fantazie je pak potlačena realitou. Například školní práce pak nese vliv na rozvoj záměrné představivosti, která je důležitá právě ve vývoji představ (Pugnerová, 2019, s. 50).

Dětskou interpretaci světa zastřešuje také terminologie jako dětské prekoncepty či dětské naivní teorie. „*O dětských naivních teoriích hovoříme v případech, jestliže chceme zdůraznit, že struktura poznatků je vybudována podobně jako vědecká teorie a plní v omezeném rozsahu funkce deskripce (něco popisuje) a explanace (něco vysvětluje).*“ (Škoda & Doulík, 2011, s. 89)

Kasáčová et al. (2017) dětské prekoncepty popisuje jako významný zdroj k poznání dětské verze světa. Vznikají z dosavadních intuitivních pojetí, zkušeností a myšlenkových operací, které utváří originální představy dítěte. Vzhledem k tomu, že dítě nemá dostatečné zkušenosti, jsou tyto představy nedokonalé. Je běžné, že děti nechtějí tyto své představy měnit, jelikož pro ně znamenají jistou srozumitelnost a jasnost.

Dětské prekoncepty dítě získává pomocí vlastních zkušeností. Pro děti jsou smysluplné, pevně dané a my je jen velmi těžko můžeme z dětí vytlačit fakty nebo poučováním. Dětské prekoncepty mají být zásadní pro pedagogickou praxi a učitelé by se je měli naučit rozpoznávat. Dešifrace jejich významu je mnohem důležitější než snaha o jejich vytěsnění. Porozuměním procesů, ve kterých byly dětské prekoncepty vytvořeny nám napomáhá nasměrovat dítě tak, aby samo dospělo ke správné představě či poznatku, na který můžeme dále navazovat u dalších kognitivních procesů (Gavora & Krčmáriková, 1999 in Kasáčová et al., 2017).

„*Termín prekoncept navíc odkazuje k dynamice své potenciální proměny v čase. Vyjadřuje totiž, že žákova původní představa je představou pouze předběžnou, která se má v průběhu času pod vlivem zkušeností a učení proměňovat směrem k cílové představě. Tato proměna prekonceptu bývá označována termínem konceptuální změna.*“ (Průcha, 2009, s. 343)

Kasáčová et al. (2017) se ve svém projektu, jehož cílem je výzkum prediktorů kognitivního rozvoje dítěte, rozhodla částečně zkoumat prekoncepty o jevech jazykové a literární gramotnosti předškolních dětí (5-7 let) při spontánní řečové produkci. V tomto výzkumu byla dětem položena otázka „Co je kniha?“. Zajímavým zjištěním ve výzkumu bylo, že ve svých výpovědích žádné dítě nevedlo jiný literární žánr než pohádku. „*Kniha je obdélník s pohádkami*“, prohlásila dívka (6 let). Podobně reagoval chlapec (7 let), který uvedl: „*Jsou tam nalepené pohádky.*“ Když se děti vyjadřovaly k významu slova kniha, tak používaly spíše konkrétní myšlení a velmi často knihu spojovaly s pohádkami nebo se jim kniha pojila s ilustracemi. Ale některé děti projevily i počátky abstraktního myšlení a formálních charakteristik psané řeči. Například věděly, z čeho se kniha skládá (obal, titulní

strana, listy), nebo že kniha má autora, zahrnuje ilustrace apod. (Kasáčová et al., 2017, s. 62-64).

Do předkládané práce bych chtěla zahrnout také výzkum o dětských prekonceptech od Belešové (2017), která se zabývala prekoncepty dětí v předškolním věku o funkci a procese čtení a psaní. Výzkumný soubor v její práci byl složen ze čtyřiceti dětí ve věku 5-6 let. Ve svém výzkumu použila metodu interview. Belešová přišla ke zjištění, že exogenní faktory, jako je prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, jsou zásadní pro utváření těchto prekonceptů u dětí předškolního věku. V dětských interpretacích se ukázalo, že čtení je pro děti předškolního věku velmi důležité. Domnívaly se, že čtení je spjaté s učením se a se získáváním nových informací. Jejich další domněnka byla, že čtení slouží k dorozumívání se mezi lidmi. Za nejdůležitější funkci u psaní děti považovaly dokázat napsat své jméno. Děti braly psaní jako komunikační nástroj. Belešová podotýká, že by se děti při vstupu do základní školy neměly hned začít učit číst a psát. Tomuto učení by mělo předcházet zjišťování toho, co již děti o čtení a psaní vědí. Měli bychom se tedy první zaměřit na jejich prekoncepty a první zkušenosti se čtením a psaním a následně pokračovat ve výuce.

## 1.2 Rozvojové potenciality literatury pro děti

Pojem literatura pro děti a mládež je nedílná součást umělecké literatury, která je určená specifickým přizpůsobením svých funkcí tak, aby se stala didakticky, esteticky i eticky aktuální a zajímavá pro čtenáře ve věku od tří do patnácti let. Hlavní funkcí literatury pro děti se vyznačuje aktivní přístup k jazyku, který je primárním prostředkem k socializaci. Měla by podporovat dětskou fantazii či spontaneitu a vytvářet základy mravního a estetického hodnocení. Žánry dětské literatury se liší podle věku, kterému je určena. Od říkadla pro nejmladší věk, skrze pohádku určenou pro střední věk až k dobrodružné literatuře pro nejstarší děti (Vraštilová, 2014).

Zápotočná & Petrová (2010) připisují dětské literatuře význam explicitní a výchovný. Dětská literatura je inspirativním zdrojem představivosti a fantazie. Představuje nevyčerpatelné zdroje stimulů k morálnímu uvažování o principech dobra a zla. Což má vliv na sociálně morální vývoj a emocionalitu dítěte, pomocí kterých se jejich morální hodnoty a principy zvnitřňují.

Skrze dětskou literaturu by děti měly získávat informace, které poskytují pochopení toho, co je pro dítě na jeho vývojové úrovni nejvíce významné. Jistým pravidlem k upoutání pozornosti dítěte je fakt, že daný příběh musí dítě bavit a probouzet v něm jeho přirozenou

zvědavost. Pokud má dítěti daný příběh dodat přidanou hodnotu pro jeho budoucí já, měl by v něm probouzet převážně představivost. Představivost je velmi důležitá, jelikož rozvíjí rozumové schopnosti dítěte, pomáhá také objasňovat jeho pocity a široké spektrum možností, jak řešit problémy, které dítě zprvu nedokáže pochopit (Bettelheim, 2017, s. 10-11).

*„S klasickou pohádkou dítě vstupuje do světa české kultury, vysvětluje si svět lidí a vztahy mezi nimi i přírodou a potřebou spravedlnosti a dobra, které poráží zlo.“* (Lepilová, 2014, s. 78)

Nikdo z nás si zřejmě nedokáže představit dětství bez pohádek. To, co se odehrává v mysli dítěte, když pohádce naslouchá nebo ji čte, značí jedinečný prožitek. Každá životní situace se dá vyobrazit pomocí příběhu. To, s čím se v příběhu setkají, je pro ně jakýmsi odrazem skutečného světa. Pomocí příběhů má dítě příležitost porozumět životu (Doláková, 2015).

Pojem pohádka zaštiťuje literární předlohy v podobě textů, které se zrodily na základě pestré starodávné palety ústní lidové slovesnosti. Tato pohádková vyprávění zahrnují mytické představy lidí, neutuchající životní pravdy, neodmyslitelnou dychtivost po uskutečnění dobra a přesvědčení v magickou moc slova (Čeňková, 2006). Bettelheim (2017) dále uvádí, že mnoho pohádek vznikalo v časech, kdy se náboženství považovalo za významnou součást lidského života. To může být důvodem, proč se v pohádkách objevují biblické motivy. Příkladem může být pohádka „Příběhy tisíce a jedné noci“, kde se objevují prvky islámského náboženství.

Právě pohádka již po dlouhé věky nese význam výchovný, vzdělávací, poznávací i terapeutický, jelikož často bývá řešením na úzkosti, které děti prožívají. Pohádky působí blahodárně také na duševní rozvoj dítěte, jelikož z nich děti dostávají informace příznivé pro rozvoj příslušných psychických struktur. Pohádkový „šťastný konec“ pak dětem předává pro ně důležitý optimismus do života. Dále rozvíjí sociální citění a poskytují řadu vzorů a jednání, které děti přirozeně napodobují. Celá škála pohádkových postav funguje jako vzor a postavy jsou určeny ke ztotožňování. Dítě předškolního věku ještě nedokáže plně porozumět chaotického světa, ve kterém žije, protože dětské myšlení je v tomto období především obrazné, konkrétní a dává smysl věcem, které se dějí kolem něj, je pro nás nelehký úkol. Právě pohádky svou jasnou polarizací dobra a zla, pochopitelnými zápletkami či krásou jazyka v sobě nesou funkci tento smysl a řád vnést do života dítěte (Černoušek, 2019, s. 10, 18).

Pohádky dětem poskytují značnou míru jistoty, bezpečí a představují také jistý materiál k poznávání světa, v němž žijí. Určitá situace v příběhu může být odpovědí na to, jak by se v realitě mělo dítě zachovat. Jestliže je vyprávění přiměřené věku dítěte, mohou mu bez problému porozumět a přijmout dané informace jako fakta. Nasloucháním příběhů se děti stávají aktéry děje, porovnávají vlastnosti hrdinů se svými vlastnostmi, což napomáhá k rozvoji jejich osobnosti. Dítěti nevádí poslouchat jeden příběh stále dokola, umožní mu to naučit se nová slova, fráze, pochopit zákonitosti rozhovoru nebo intonaci. Dialogy jsou totiž základem pro komunikaci, jako potřeba vyměnit si názory, informace nebo podělit se o své dojmy z pohádky. To vše u dětí rozvíjí komunikační schopnosti. Pohádky v sobě nesou také pozitivní vliv na vnímání jazyka. Opakované situace v ději v kombinaci s jednoduchými zápletkami procvičují paměť, a tak si dítě může v poměrně krátké době osvojit nová, méně známá slovíčka a situace. Příběhy dětem umožňují vidět v běžných věcech krásu, dodávají tak životu kouzlo a poezii, která rozvíjí představivost i citovou stránku osobnosti. Naslouchání děje v dětech vyvolává představu o životních situacích, ve kterých se mohou samy ocitnout, a poskytují řešení, které mohou využít (Doláková, 2015, s. 11-12).

Příkladem může být pohádka „O Jeníčkovi a Mařence“, která vypovídá o úsilí dítěte zůstat se svými rodiči, i když již pro dítě přišel čas, samostatně poznávat svět a překonat primární fázi orální, kterou pro dítě představuje právě perníková chaloupka z pohádky. Tato pohádka je klíčová pro malé děti připravené poprvé vykročit do světa, je ztělesněním jejich obav či úzkostí a skrze pohádku je dětem poskytnuta duševní opora. Největšího efektu pohádka nabývá pro děti ve věku okolo čtyř až pěti let, kdy dítě může pocítovat jistý vliv či působení pohádek (Bettelheim, 2017).

Při práci orientované na poslech příběhů je klíčovým činitelem vypravěč, který všechno řídí tak, aby byl naplněný předpokládaný, výukový i vzdělávací účel (Doláková, 2015). Pohádka by se měla dětem předčítat a následně by si děti o pohádce s vypravěčem měly povídat, protože právě v mateřské škole se řeč nejvíce rozvíjí pomocí poslechu a vyprávění. Povídání o obsahu je důležité k poznání a dětem se tak otevrou dveře k porozumění světa, ve kterém žijí (Lepilová, 2014).



Doláková (2015, s.18) popisuje, jak při výběru literárního textu postupovat, aby daný příběh rozvíjel dětské poznání. Soustředíme se tedy na následující:

- Příběh by měl dítě zaujmout hned v úvodu, v první větě. Jestliže hned na začátku příběhu dítě nepochytí zásadní informace, tak se ztrácí jak souvislosti, tak i jeho pozornost.
- Text by měl být přiměřený věku dítěte.
- Jazyková / stylistická kvalita textu by neměla obsahovat obtížná slova či složité vazby, které snižují pozornost dítěte.
- Přiměřenost délky textu. Příběh by měl být víceméně stručný a úderný, není-li tomu tak, pozornost dítěte se znovu snižuje.
- Aktuálnost obsahu. Obsah může být odezvou na události v nedávné době či úvodem tématu, kterým se budeme zabývat.
- Učitel by měl mít důvěru v tom, že se dokáže s textem ztotožnit, dokáže ho řádně číst a vyprávět.

## 2 KNIHA VE VZDĚLÁVACÍM PROCESU

*„Relativně vysoké nároky se kladou na pedagoga, jako na profesionálního prostředníka mezi tištěným textem a nečtenáři, na pedagoga, který je buď dobrým nebo špatným interpretem literárních textů a umění vůbec.“ (Gebhartová, 2011, s. 10)*

V mateřské škole se kniha při práci učitelky stává zásadním integrujícím faktorem. Literární text je charakteristický stylistickou a obsahově estetickou kvalitou na rozdíl od jiných textů jako instruktážních či věcných, které může dítě slyšet a vidět např. na nástěnkách v mateřské škole nebo v příručkách. Právě kniha představuje pro dítě jistou bránu do světa kultury. Aby byl pedagog dobrým interpretem těchto literárních textů, tak by měl mít přehled o vývoji jak české, tak i světové literatury a jejich osobnostech. Pro děti by měl dokázat vybrat vhodný literární text, který by jim měl umět podat pestře a zajímavě. U nejmenších dětí i dětí předškolního věku kniha připoutá jejich zájem hlavně z hlediska její výtvarné stránky. Proto je vhodné číst dětem přímo z knihy, namísto čtení z okopírovaného listu papíru. Knihy by měl učitel prezentovat pomocí předčítání, nesmí chybět úvod ve formě motivace a následný rozhovor nad knihou. Velmi důležité se pak jeví zejména to, aby se dětské knihy v mateřské škole hojně vyskytovaly. Kniha dětem objasňuje jisté životní situace, zprostředkovává množství nových pojmů, spolupodílí se na tvorbě estetického vkusu a vede děti ke čtenářství (Gebhartová, 2011, s. 10-12).

Zásadním faktorem, který podle přirozených přístupů nejvíc ovlivňuje poznávání psané řeči a písemné kultury v počátečních fázích, je gramotné prostředí. Pouhá přítomnost různých prvků prostředí, které mají vztah k psaní a psané kultuře, podceňuje zájem dětí o samotné čtení a psaní. Tyto prvky totiž děti vnímají jako součást kulturního prostředí kolem sebe, kterému se snaží porozumět (Petrová, 2014, s. 26).

Koutek s knihami by měl být samozřejmostí, stejně tak jako jsou samozřejmostí koutky se stavebnicemi nebo kuchyňkou (Gebhartová, 2011). Knihy by děti měly mít k dispozici v dosažitelné vzdálenosti s možností si je kdykoliv zapůjčit. Dětem by mělo být zprostředkované spektrum žánrů, ve kterých by měla být zastoupena naučná literatura, dětské encyklopedie, knihy o přírodě, pohádky, dětské příběhy, lepopela a dětské časopisy (Tomášková, 2015).

Petrová (2014) uvádí, že do dětské knihovny můžeme zařadit i prediktabilní knihy, jež charakterizuje výstižná ilustrace s jednoduchým textem a opakující se strukturou, díky této podstatě může dítě předvídat, co text v knize znamená a na tom základě ho číst. Díky

prediktabilní knize si dítě může vizuálně zapamatovat slova, a ty pak může rozpoznat v jiném textu.

Právě začátky čtení jsou závislé na této schopnosti čtenáře, kdy dokáže předpovídat slova v textu pomocí získaných znalostí. Veškeré třídy by kromě příznivé atmosféry měly dětem poskytovat gramotně podnětné prostředí, které jim dává prostor pro psaní a kde se nachází knihovna. Dětem toto prostředí umožňuje ponořit se hlouběji do světa psaného jazyka. Dětem by měl být umožněn snadný přístup ke knihám s možností si je číst nebo zapůjčit domů (Browne, 2009).

## 2.1 Oblast knižních konvencí a koncept tisku

S touto terminologií, se můžeme setkat ve Státním vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání v mateřských školách, který vypracoval Státní pedagogický ústav na Slovensku. V českém dokumentu Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání se s touto terminologií nesetkáme.

Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016, s. 33-34) v oblasti Jazyk a komunikace (v obsahových štandardoch) ke konceptu tisku a znalosti knižných konvencí uvádí:

- V průběhu času, kdy dětem učitelka v mateřské škole předčítá, mají děti možnost nahlížet do knihy. Učitelka pomocí ilustrací předvádí děj příběhu. Děti si všímají souvislosti mezi ilustracemi a textem. Společně pak o této souvislosti děti komunikují s učitelkou.
- Než učitelka začne dětem číst, tak jim knihu představí společně s autorem knihy. Učitelka dětem ukáže, kde mohou v knize najít údaje o knize a jak se mohou v knize orientovat. Že název a autora knihy najdou na titulní straně, přitom jim naznačuje začátek knihy a předvádí správné držení knihy. Obeznámí je s obsahem, který nám pomáhá vyhledávat v knize. Při opětovném čtení se děti na tyto údaje o knize děti zeptá. Učitelka společně s dětmi také hovoří o tom, jak vzniká kniha, kdo se podílí na jejím vzniku a jak se pak kniha dostane k nám.
- Pokud učitelka čte dětem v menší skupině dětí, naznačuje prstem směr čtení, poté děti v textu vyhledávají slova, které si vizuálně zapamatovaly. Učitelka celým svým procesem čtení vytváří v předškoláckých představy o tom, jak se

knihy správně drží, jak se v ní listuje a jak se kniha čte. Díky tomu pak děti ví, jak správně knihu používat.

- K tomu, že se dítě naučí identifikovat některé písmena v abecedě, může výrazně pomoci, pokud učitelka bude ve třídě umisťovat psané instrukce (např. knihovnu napíše velkým tiskacím „KNIHOVNA“).
- Ve třídě mají děti knihovnu, ve které jsou nejlépe knihy řazeny dle žánru. Děti mají v mateřské škole umožněn volný přístup ke knihám. S knihami mohou volně manipulovat.

Knižní konvence úzce souvisí s poznáváním charakteru knihy jako tzv. „kulturního artefaktu“, tedy jde o proces, jak knihy vznikají a jakou povahu mají příběhy, které jsou v nich obsažené. Děti mohou přijít na to, že knihy neslouží jen na listování mezi stránkami, ale že slouží primárně ke čtení. Dále také, že děj netvoří ilustrace, ale že ho pouze doplňují a tento děj se odehrává ve smyšleném prostoru a čase. Děti také zjišťují, jak kniha vzniká, jak se tiskne, kdo je to autor, vydavatel nebo ilustrátor knihy apod. S knižními konvencemi a poznáváním charakteru knihy jako „kulturního artefaktu“ souvisí také rozvoj konceptu tisku. Oblast konvencí tisku i oblast knižních konvencí u dětí předškolního věku učitelka rozvíjí způsobem, jakým pracuje s knihami a jak o nich hovoří (Zápotočná & Petrová, 2014, s. 29, 31).

Na rozdíl od knižních konvencí, které představují celkový význam knihy, tak oproti tomu koncept tisku souvisí s poznáváním formálních prvků v textu knihy. Tyto faktory ovlivňují to, jak s knihou budeme pracovat. Jde o způsob, jak knihu držíme, jak dokážeme identifikovat titulní stranu knihy, jak v ní dokážeme vyhledávat informace nebo jak s knihou manipulujeme (čtení zleva – doprava, směr otáčení listů). Koncept tisku také představuje schopnost identifikovat text jako hlavního představitele příběhu (ne ilustrace). V konceptu tisku jde také o poznání toho, že text je složený z písmen a z písmen jsou složená slova. Důležitým poznáním je i to, že mezery v textu i interpunkční znaménka mají svůj význam (Clay, 2002 in Zápotočná & Petrová, 2014).

Ve své dřívější publikaci se Zápotočná & Petrová (2010) zmiňují o předkonvenčním psaní, které představuje první dětské pokusy o zapsání svých myšlenek. Toto psaní nemá správnou ortografickou podobu, i tak nese mnohé formální znaky písma, což ukazuje na jisté představy, prekoncepty, které děti mají o písmu.

Znalostmi konvencí tištěného textu u dětí předškolního věku se zabýval také Gavora, který uvedl: „*Znalost konvencí textu v sobě zosobňuje chápání knihy jako nositele formálních i jazykových znaků důležitých pro čtení a pochopení obsahu.*“ (Gavora, 2020, s. 169) Gavora ve svém výzkumu zjišťoval, jaká je úroveň znalostí konvencí tištěného textu u českých dětí v předškolním věku a jakými faktory je tato úroveň podmíněna. Pro svůj výzkum zvolil výzkumný nástroj, který byl vyvinutý M. M. Clayovou. Jednalo se o test, pomocí něhož zjišťoval znalost devatenácti prvků tištěného textu. Jako druhý výzkumný nástroj zvolil dotazník, ve kterém se rodiče předškolních dětí vyjadřovali ke gramotnému prostředí přímo v jejich domácnostech. Při testu stoupal výkon s věkem dětí, což se ve výzkumu dalo očekávat. Nejlepší výsledky se ukázaly při úlohách, týkajících se knihy jako objektu ke čtení, tedy směr čtení, identifikace velkého písmena nebo funkce interpunkčního znaménka. Gavora ve svém výzkumu uvedl, že tyto znalosti konvencí textu výrazně ovlivňuje rodinné prostředí, avšak napříč očekávání měla frekvence čtení dítěti nepatrný vztah ke znalostem konvencí tištěného textu (Gavora, 2020).

### 3 BUDOVÁNÍ ČTENÁŘSKÉ IDENTITY

Definice čtenáře dle Trávníčka (2008, s. 35) zní: „*Čtenář je ten, kdo deklaruje, že čte (knihy); ten, jehož mediální dovednost je směřována ke čtení; duševní uživatel knih (a jiných písemných zdrojů).*“ Avšak umění číst a být čtenářem vlastně znamená dokázat o přečteném promluvit, o přečteném se učit, vyprávět, a nakonec i psát (Trávníček, 2008).

Lepilová (2014) uvádí, že čtenář si při vyprávění text ožívuje a znovu si své prožitky zvnitřňuje. Ze slov se postupně vytváří pojmy, které si zpřesňuje (hruška – ovoce). Přívlastkové věty také obohacují dětskou řeč (dívka, která sportuje) i věty příčinné (je zdravá, protože sportuje).

Čtenářství pak rozumíme jako určitému vztahu ke čtení. Tento vztah si budujeme každý sám na základě svých čtenářských zkušeností. Vnitřní potřeba číst a samotné potěšení z četby jsou důležité a ukazují nám, že vztah ke čtení u dítěte začíná již v období batolete, když si začíná hrát s obrázkovými knihami. Vztah ke čtení si dítě rozvíjí v rodině nebo v mateřské škole při poslechu čtené či vyprávěné pohádky. Pro děti jsou z hlediska jejich rozvoje k pozitivního vztahu ke čtení významná tři na sebe navazující období. Prvním období je, když dítěti předčítáme. Druhé nastává, když dítě zvládá techniku čtení a rozumí čtenému textu. V posledním třetím období se z dítěte stává samostatný čtenář (Havlinová, 2019).

Systematický a dlouhodobý rozvoj jazykové gramotnosti se ve spojitosti s emočním a sociálním vývojem dítěte podílí na úspěšném jazykovém vývoji u dítěte a je také dobrým předpokladem pro budoucí čtenářskou gramotnost. Rozvoj jazykové gramotnosti by měl být v kontextu literární edukace a objevování světa a také by se měl opírat o současné budování čtenářské identity a prohlubování zájmů dětí. Všechna tato základní opatření vedou děti k pozitivnímu vztahu ke čtení. Pedagogové by měli dětem zprostředkovat široké spektrum literárních žánrů. Vhodně vybrané knihy a společné interakce čtených příběhů či jiné vzdělávací aktivity jsou literárně výchovně a estetické stimuly, jež rozvíjí jazykovou gramotnost a čtenářskou identitu u dítěte (Zápotočná & Petrová, 2010).

Psychologie čtenáře mimo jiné zkoumá prožívání obsahu četby různými čtenáři. Sleduje například to, jaký má na čtenáře četba knihy vliv nebo jakou četbu upřednostňuje. Zabývá se i psychickými stavy, které četba u čtenáře vzbuzuje, jak působí četba na fantazii a představivost, která má neodmyslitelnou roli v rozvoji dítěte. Četba ovlivňuje jak výchovnou

složku dítěte, tak i formální, jako je úprava knihy, ilustrace apod. U čtenáře probouzí psychické procesy a ovlivňuje oblast poznávací a emoční (Vraštilová, 2014).

Čtenářská identita se u dítěte začíná formovat s prvními a postupně rostoucími čtenářskými zkušenostmi v prostředí emocionálního klimatu rodiny, s podporou citových vazeb dítěte na jeho členy. Velký význam ve vývoji gramotnosti má knihovna, kterou v prostředí rodiny děti vlastní. Na prahu předškolního věku ono vlastnictví spolu s autoritou rodičů představují významný znak utvářející identitu dítěte. V tomto období se vytváří základy čtenářské identity a gramotnosti ve smyslu kulturní identity (Zápotočná & Petrová, 2010).

Jak jsem již zmínila, stejně jako mateřská škola je i rodina důležitým prostředím, kde se rozvíjí dětské čtenářství. „*Čtení dětem v rodině vytváří důležité předpoklady a stimuly pro rozvoj pregramotnosti a budování vztahu dítěte ke knihám.*“ (Gavora, 2018, s. 34)

Proto bych do předkládané bakalářské práce chtěla zahrnout i výzkum Gavory (2018), ve kterém se zabýval čtením dětem předškolního věku v prostředí rodiny. Ve výzkumu si dal za jeden z cílů popsat čtení dětem předškolního věku v rodině, kde předmětem zkoumání bylo: rodinné prostředí, rodič (který čte dítěti předškolního věku) a dítě (pro které je čtení stanoveno). Jedná se o kvantitativní výzkum, jehož výzkumným nástrojem byl dotazník, složený z 52 položek. Účastníky byli rodiče pocházející ze rodiče ze Zlínského a Moravskoslezského kraje spolu s jejich dětmi předškolního věku. Výzkum cílil k tomu, aby byl získán rozsáhlý obraz o čtení dětem předškolního věku v rodině. Konkrétně si výzkum kladl za cíl získat následující údaje:

- O frekvenci čtení dětem předškolního věku.
- O důvodech, proč rodiče dětem předškolního věku čtou.
- O čtenářských praktikách rodičů a dětí předškolního věku.

Co se týče frekvence čtení dětem předškolního věku Gavora (2018) přišel s následujícími zjištěními:

- Frekvence čtení dítěti: bylo zjištěno, že svým dětem čte skoro 44 % rodičů několikrát za týden, 35,5 % rodičů čte svým dětem denně.
- Délka trvání čtení: zjištění, že 79 % rodičů čte svým dětem třicet až čtyřicet minut denně bylo s porovnáním na povinnosti rodičů dlouhá doba. Potom ale zhruba 1 %

čte po dobu pouhých pěti minut, a to se s ohledem na rozvoj pregramotnosti u dítěte předškolního věku zdá být nedostačující.

- Počet dětských knih: převažující většina rodin má třicet či více knih, na které má určený prostor. To, že má ke knihám dítě volný přístup může přispět k tomu, že se kniha stane součástí jeho života.
- Věk, kdy se dítěti začalo číst: pro rozvoj kognitivních procesů má velký vliv právě doba, kdy se dítěti začne čít. Průměrně participanti vypověděli, že začali dítěti číst, když mu bylo méně jako dva roky. V případě, že dítě mělo staršího sourozence, tak v důsledku na to 5 % rodičů vypovědělo, že dítěti četli od narození a ve 2,1 % rodiče dítěti četli i když nemělo sourozence.

Gavorovi (2018) ohledně důvodů proč rodiče dětem čtou vyplynula následující zjištění:

- Rozvojové: rodiče považovaly tento důvod jako nejhlavnější. Z toho plyne, že jsou si vědomi rozvojových potencialit čtení.
- Emocionální: i tento důvod byl pro participanty významný. Pro čtení jsou emoce zásadní, bez nich by bylo čtení nezáživné. U čtení pak rodiče cítí radost z chviliek strávených se svým dítětem.
- Pacifikační: tento důvod je spojen se čtením před spaním. I když není vysoce umístěn v pětibodové škále, tak se v rodinách tento důvod vyskytuje.

Nyní se zaměříme na čtenářské praktiky rodičů a dětí předškolního věku. Co se týče čtenářských praktik rodičů, ty byly zaměřeny na aktivity, činnosti, jež doprovázely čtení, např. integrace s dítětem. Zahrnuje to i vysvětlení nových slov a přiblížení obsahu či děje, pokud dítěti něco uniká. Těchto činností nebylo u participantů zaznamenáno příliš mnoho, což je škoda. Pokud šlo o aktivní zapojení dítěte skrze otázky k obsahu od dospělého, vyskytoval se opět nižší průměr. Pokud se na čtenářské praktiky rodičů podíváme jako na celek, je viditelný nejnižší průměr. Co se týče čtenářských praktik dětí, zde nejlepší hodnocení získaly aktivity, kde si samo dítě mělo zvolit knihu, jakou si přeje, aby mu rodič četl. Dítě zde projevovalo zájem o své oblíbené pohádkové hrdiny. Během čtení mělo dítě potřebu vyjádřit svůj názor, ptát se na otázky k věcem, kterým nerozumí. Bohužel se z dotazníku nešlo dozvědět, jak dlouhé byly tyto dětské poznámky (Gavora, 2018).

Výzkum od Gavory (2018) nám ukazuje, že čtení v mateřské škole a čtení v rodině je významným prvkem v rozvoji pregramotnosti u dítěte předškolního věku. Oboje prostředí



se mohou navzájem posilovat. Mateřská škola rozvíjí pregramotnost dítěte a může také odhalit nežádoucí čtenářské prostředí v rodině dítěte.

### 3.1 Motivace ke čtenářství

Úkolem mateřské školy je zajistit čtenářsky podnětné prostředí tak, aby žádoucím způsobem rozvíjela budoucího čtenáře k pozitivnímu vztahu ke čtení a ke knihám. V mateřské škole se jedná o rozvoj tzv. předčtenářské gramotnosti, tzn., že u dítěte rozvíjíme schopnosti, dovednosti a vědomosti, cvičíme paměť, koncentraci pozornosti a trénujeme soustředěnost, kterou při čtení bude dítě zaručeně potřebovat. (Tomášková, 2015). Předčtenářská gramotnost se začíná utvářet v tu chvíli, kdy se dítě seznamuje se slovy, listuje v prvních dětských knihách nebo si prohlíží obrázky (Havlíková, 2019).

Již v polovině 60. let minulého století literární výchova kladla důraz na motivaci k četbě knih. Čtenářství se projevuje čtenářským zájmem, zvyky a postoji, které dítě projevuje například ve výběru četby. V současné době literární výchova, jako výchova ke čtenářství, startuje již v mateřské škole. Ukázalo se, že proces čtenářské gramotnosti se začíná formovat poslechem čtené pohádky v prostředí mateřské školy nebo v rodině. Zde se již ukazuje, zda bude dítě jednou čtenářem či posluchačem. I děti v předškolním věku dokážou v textu hledat, když o něm hovoří, a styl pohádky probouzí u dítěte fantazii a paměť společně s kresbou, pohybem, zpěvem i hrou. Již v předškolním věku, tedy v etapě předčtenářské, lze hledat první cestu ke čtenářské aktivitě (Lepilová, 2014).

Čtenáři se však děti nestávají samy od sebe, již L. S. Vygotskij uvádí, že psychický vývoj dítěte probíhá při učení ve styku s dospělou osobou. „*Co nemůže dítě udělat samo, to může udělat s pomocí dospělého, a to pak určuje další vývoj.*“ Platí to i u učení při osvojování si dovednosti čtení i psaní. Dle Vygotského je největší hybnou silou duševního rozvoje předmětná činnost a styk s dospělou osobou (Wildová, 2005).

Důležitá je osobnost pedagoga, jeho kreativita a gramotnost v širším slova smyslu – v této gramotnosti je důležitá schopnost správně, zřetelně, hlasitě a plynule číst, dále schopnost kritického myšlení, estetické vnímání, důležitý je kultivovaný řečový projev a jisté vědomosti elementárních literárněvědných poznatků (Gebhartová, 2011, s. 10).

Záměrem učitele je dítě připravit na to, aby dokázalo plynule číst, porozumět textu, sdílet své prožitky a pocity při čtení, dále aby mělo dobrý vztah ke knize a dokázalo užít nových poznatků a získaných vědomostí v dalším učení (Tomášková, 2015). Zájem o čtení

bychom u dítěte předškolního věku měli vzbuzovat právě prostřednictvím hry a nenásilných činností jak v mateřské škole, tak i v rodině. Čtení děti motivuje k otázkám, které samy zcela přirozeně pokládají. Děti mají potřebu porozumět světu dospělých, a proto se chtějí naučit číst (Havlíková, 2019).

Tomášková (2015) tvrdí, že předčítání dětem je velmi důležité již od útlého dětství, a to z mnoha hledisek:

- Předčítání přispívá k utváření dobrému vztahu ke čtení a ke knize u dítěte.
- Děti se obeznámí s důležitostí a smyslem čtení a získají povědomí o tom, jaké nové poznatky a vědomosti jim kniha přináší.
- Podporuje dětskou představivost a rozvíjí fantazii, paměť, myšlení a řeč.
- Rozvíjí u dítěte aktivní a pasivní slovní zásobu, dále vyjadřovací a komunikační schopnosti.
- Zásadou předčítání se děti učí lépe soustředit a neodbíhat od jedné věci ke druhé, učí se splnit cíl, který si předem stanovily.

Při předčítání dětem je velmi důležité, aby pedagog disponoval dobrým hlasovým fondem, se kterým umí vhodně nakládat a pomocí kterého příjemně komunikuje. Pro zdokonalení hlasového fondu se doporučuje denně cvičit v hlasitém čtení, během kterého dbáme na správnou artikulaci (Gebhartová, 2011).

## 4 SHRUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

V teoretické části bakalářské práce byly představeny tři hlavní témata, která jsou stěžejními pro tuto práci.

V prvním tématu byly popsány určitá specifika v rozvoji dítěte v období předškolního věku. Součástí tohoto tématu bylo představení výzkumů od Belešové (2017) a Kasáčové et al. (2017) o prekonceptech dětí předškolního věku o jevech jazykové a literární gramotnosti. Dále jsme si představili pojmy jako dětské prekoncepty a dětské naivní teorie, které zastřešují dětskou interpretaci světa. V první kapitole jsme si rovněž popsali rozvojové potenciality literatury pro děti, a to zejména literární žánr pohádky. Pohádce je věnována v této práci pozornost, jelikož rozvíjí mnohé stránky osobnosti dítěte, například fantazii, představivost, komunikační schopnosti, také jim přináší do života optimismus, utváří si vzory skrze ztotožňování s hrdiny, a mnohdy mohou děti právě pomocí příběhu lépe porozumět životu.

Významná byla také druhá kapitola, kde jsme si popsali důležitost knihy ve vzdělávacím procesu a její role v podnětně gramotném prostředí. Znalost knižních konvencí a koncept tisku byly taktéž součástí tohoto tématu. Tuto terminologii jsme vymezili a představili si výzkum od Gavory (2020), ve kterém zjišťoval úroveň konvencí tištěného textu u dětí v předškolním věku. V tomto výzkumu Gavora použil výzkumný nástroj, vyvinutí M. M. Clayovou, která se považuje za klíčovou autorku, jež v oblasti rané gramotnosti tyto konvence definovala.

Třetí a poslední téma zastřešovalo budování čtenářské identity. Zde byl popsán proces toho, jak se dítě stává čtenářem, současně jsme si vyličili, v čem je předčítání pro dítě významné. Součástí tohoto tématu byla motivace ke čtenářství, kde bylo vyličeno, co je úkolem mateřské školy, jaká by měla být osobnost pedagoga a co by mělo být jeho záměrem pedagoga, aby zajistil čtenářsky podnětné prostředí. Protože toto čtenářsky podnětné prostředí by měla zprostředkovávat pro dítě také rodina, představili jsme si výzkum od Gavory (2018), ve kterém se zabýval čtením dětem předškolního věku v rodině. Výzkum nám ukázal, jak se oboje prostředí, tedy prostředí mateřské školy a prostředí rodiny mohou navzájem posilovat.

Veškeré teoretické poznatky nám budou nápomocny v navazující praktické části bakalářské práce, která se zabývá zjišťováním pohledu dítěte předškolního věku na knihu.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 5 METODOLOGIE

V následující kapitole bude nastíněn výzkum předkládané práce. První část je prezentace výzkumných cílů a výzkumných otázek. Hlavním cílem práce je odhalit, jaký má kniha význam pro děti předškolního věku. Práce se ale zabývá i dalšími dílčími cíli, které budou představeny. Následně bude strukturalizovaná metoda sběru dat a etika výzkumu. Důležitou podkapitolou bude náhled na výzkumný soubor a jeho výběr. Neopomeneme zde ani představení participantů zainteresovaných ve výzkumu. Poslední část kapitoly je reflexe analýzy dat.

### 5.1 Výzkumné cíle a výzkumné otázky

Jako první jsme si stanovili hlavní výzkumný cíl, jehož podstatou je **odhalit, jaký má kniha význam pro děti předškolního věku.**

Ze zmíněného hlavního cíle práce byly strukturovány následující dílčí výzkumné cíle:

- Popsat představy dětí předškolního věku o knize.
- Zjistit, jak probíhá interakce dítěte předškolního věku s knihou.
- Zjistit, s jakými knihami se děti předškolního věku setkávají v prostředí MŠ a v rodině.

Následně byla vytvořena hlavní výzkumná otázka, která vychází z hlavního cíle kompletní analýzy: **Jaký má kniha význam pro děti předškolního věku?**

Stejným principem pak byly vytvořeny také dílčí výzkumné otázky:

- Jaké představy mají děti předškolního věku o knize?
- Jak probíhá interakce dítěte předškolního věku s knihou?
- S jakými knihami se děti předškolního věku setkávají v prostředí MŠ a v rodině?

### 5.2 Metoda sběru dat

Pro získání potřebných dat byla zvolena metoda interview s dětmi předškolního věku. Příprava a výběr otázek vycházely z výzkumných cílů. Otázky byly vytvořeny v souladu s potřebami práce tak, abychom získali co nejrelevantnější data k výzkumu. Dané téma jsem studovala v odborné literatuře i v odborných člancích, kde mě zajímaly zejména pohledy a zjištění odborníků na toto téma. Výzkum jsem realizovala v období od listopadu 2020 do

ledna 2021 a byl realizován s dětmi předškolního věku v prostředí mateřské školy i v rodinném prostředí ve Zlínském kraji. Rozhovory trvaly přibližně půl hodiny. Některé děti mi daly podněty k dalším doplňujícím otázkám, na které s velkou oblibou odpovídaly. Ovšem nastaly i situace, kdy ani mnou stanovené doplňující otázky odpovědi dětí nerozvedly, a tudíž ne každé dítě odpovídalo žádoucím způsobem. Myslím si ale, že vzhledem k tomu, že se dané interview uskutečňovalo s dětmi předškolního věku, tak se takové situace daly předpokládat. Rozhovory s dětmi tak nízkého věku ale shledávám kouzelné v tom, že mohou poskytnout tu nejpřírodnější a nejpravdivější odpověď. A právě to vnímám jako významné pro tento výzkum. Kvalitativní výzkum nese velkou výhodu v tom, že se mohu ke svým stanoveným výzkumným cílům a výzkumným otázkám zpětně vracet. Stejně tak i v metodě interview mám možnost s otázkami pracovat a v průběhu interview je dítěti individuálně upravovat. Toho jsem využila, měla jsem na interview otázek stanovených deset, a právě s pomocí doplňujících otázek jsem každé interview s dítětem modifikovala tak, abych získala co nejvíce informací k dané otázce.

### 5.3 Etika ve výzkumu

Dodržování etiky ve výzkumu je velmi důležité a pokud se jedná o participanty v předškolním věku, tak je to o to citlivější. Pro výzkum práce bylo klíčovým nastudování etických zásad podle Gavory (2010), které byly zcela respektovány. Je potřeba zmínit, že děti spolu s rodiči byly s veškerými údaji obeznámeni ještě před začátkem výzkumu. Tyto děti předškolního věku nebyly do interview nijak nuceny. Informovaný souhlas byl poskytnut rodičům dětí, kteří svým podpisem souhlasili na participaci svého dítěte ve výzkumu (viz příloha PI).

Etickým zásadám také rozumíme jako určitému vzorci chování, kterým se má výzkumník při svém výzkumu řídit. Existuje tzv. etický kodex, což je komplex pravidel, které výzkumník musí při své práci dodržovat (Gavora, 2010).

Gavora (2010) z etických zásad sepsal ty nejdůležitější:

- Nesmíme zapomenout, že **účast participantů na výzkumu je dobrovolná**. Ten, kdo provádí výzkum, nesmí v žádném případě do výzkumu nikoho nutit. Je zakázáno použít podobu otevřeného či skrytého nátlaku za účelem získat souhlas na účasti ve výzkumu. Osoba, se kterou je výzkum prováděn, má právo od výzkumu odstoupit bez jakéhokoliv důvodu.

- Výzkumník má **povinnost informovat o výzkumu**. Měl by mít také na paměti, že musí tyto osoby, které se podílí na výzkumu, informovat co nejvíce srozumitelným způsobem v přiměřeném rozsahu, kde se zmíní o roli participanta na výzkumu a dalších (např. časových) podmínkách, za jakých bude tento výzkum prováděn. Výzkumník musí informovat i o tom, jak budou data publikovány.
- Výzkumník musí připravit **informovaný souhlas**, který podepíše zkoumaná osoba, případně pokud se jedná o děti, tak ho podepisuje rodič či zákonný zástupce spolu s výzkumníkem, a to předtím, než se výzkum začne odehrávat. Podpis značí to, že zkoumaná osoba je seznámená s veškerými údaji a souhlasí na účasti ve výzkumu.
- Rovněž důležité je také to, aby během výzkumu nedošlo k **ublíživání**, což zahrnuje jak psychickou, tak fyzickou újmu na zkoumané osobě. Nesmí nastat vůbec žádná forma ublížení (frustrace, přílišná únava či vyčerpání).
- Výzkumník od zkoumané osoby žádá pouze takové **údaje, které nejsou v rozporu s etikou**. Nesmí nutit zkoumaným osobám otázky, kterými explicitně nebo implicitně vyžaduje společensky nevhodné a nežádoucí chování.
- **S informacemi z výzkumu je zacházeno velmi důvěrně**. Výzkumník pokládá osobní údaje zkoumané osoby za diskrétní a v žádném případě je nezveřejňuje v žádných dokumentech. Osobní údaje zahrnují jak jméno a příjmení, tak i název instituce. Kvůli přehledu výzkumník přiděluje účastníkům kód nebo může být použit i pseudonym.
- **Data výzkumník zpracuje korektně**. Údaje z výzkumu není povoleno záměrně měnit, vypouštět nebo si údaje vymýšlet. Na to může výzkumník doplatit a pokud jde o klasifikační práci, může ho to připravit o akademický titul.

#### 5.4 Výzkumný soubor a jeho výběr

Výzkumný soubor je v této bakalářské práci složen z deseti participantů. Jde o dostupný výběr dětí předškolního věku ve Zlínském kraji. Tento výzkumný soubor tvoří čtyři dívky a šest chlapců ve věku od šesti do sedmi let. Výzkum byl prováděn v prostředí mateřské školy i v rodinném prostředí. Interview bylo realizováno v období od listopadu 2020 do ledna 2021. Pro zajištění diskrétnosti byly participantům přiděleny kódy D1 až D10.

### 5.4.1 Charakteristika participantů ve výzkumu

#### **D1 (6 let):**

Jedná se o dívku ve věku šesti let. Podle paní učitelky v mateřské škole je velmi nadaná v kreslení. To jsem také zaznamenala, jelikož si v mateřské škole kreslila neustále a několik obrázků jsem od dívky také dostala. V kolektivu dětí je dívka oblíbená, ráda si hraje s panenkami a je ráda v kolektivu jiných dívek. Dívka pochází z úplné rodiny a nemá žádného sourozence. Její matka je povoláním učitelka na základní škole a její otec pracuje jako účetní.

#### **D2 (6 let):**

Jedná se o chlapce ve věku šesti let. Chlapec má velmi dobré vyjadřovací schopnosti, při rozhovoru se vyjadřoval velmi jasně a dokázal věci dobře pojmenovat. Podle paní učitelky je chlapec velmi soběstačný, přesto má ve třídě spoustu kamarádů a nejraději s nimi hraje deskové hry. Chlapec pochází z úplné rodiny a má mladšího sourozence, kterému jsou dva roky. Jeho matka je na mateřské dovolené a jeho otec bývá často na cestách, jelikož pracuje jako řidič kamionu.

#### **D3 (6 let):**

Jedná se o chlapce ve věku šesti let. Chlapec se často projevuje tak, že bývá rád středem pozornosti. Je také hodně komunikativní, ale občas ve třídě působí rušivě, jelikož je dost hlasitý a roztržitý. Mnohdy se nerad zapojuje do aktivit, které paní učitelka dělá s ostatními dětmi. Rád si hraje se stavebnicemi nebo auty. Chlapec rád sportuje. Hraje fotbal a chodí na kroužek plavání. Chlapec je z úplné rodiny a nemá žádné sourozence. Jeho matka pracuje jako kadeřnice a jeho otec je dělník.

#### **D4 (6 let):**

Jedná se o chlapce ve věku šesti let. Chlapec se projevuje jako klidný a kamarádský. Rád si hraje v kolektivu ostatních dětí a mezi dětmi je oblíbený. Nejvíce ho zajímají hry s auty a autodráhy. Podle paní učitelky je velmi snaživý a jdou mu výtvarné činnosti. Chlapec je velmi zručný a taky nadaný v kreslení. Je z úplné rodiny a má mladšího sourozence, který s ním navštěvuje stejnou mateřskou školu. Jeho matka pracuje jako účetní a jeho otec je kuchař.



**D5 (6 let):**

Jedná se o chlapce ve věku šesti let. Chlapec je veselý, komunikativní a ve třídě má hodně kamarádů. Rád se zapojuje do her s ostatními dětmi. Chlapec se jeví jako technický typ. Hraje si rád se stavebnicemi a taky moc rád skládá puzzle. Kvůli jisté poruše řeči navštěvuje logopeda. Je z úplné rodiny a nemá žádné sourozence. Jeho matka pracuje jako úřednice a jeho otec je povoláním dělník.

**D6 (7 let):**

Jedná se o chlapce ve věku sedmi let. Z chlapce vyzařuje klid a má velmi dobré vyjadřovací schopnosti. Chlapec disponuje značnými vědomostmi a již dokáže číst. Rád si hraje se stavebnicemi a navštěvuje kroužek klavíru, na který rád hraje i v mateřské škole. Je zručný také ve výtvarných činnostech. Chlapec je z úplné rodiny. Jeho matka pracuje jako ošetřovatelka a jeho otec je elektrikář.

**D7 (6 let):**

Jedná se o dívku ve věku šesti let. Projevuje se jako velmi bystrá, kamarádká a zvědavá dívka, která má velkou zálibu v hudbě. Nechodí do žádného kroužku, ale její matka ji učí doma na klavír. Dívka také ráda při klavíru zpívá. Ráda si hraje s panenkami a v oblíbě má i kreslení. Je z úplné rodiny a má mladšího sourozence, kterému je teprve šest měsíců. Její matka je na mateřské dovolené a její otec podniká.

**D8 (7 let):**

Jedná se o dívku ve věku sedmi let. Podle paní učitelky je dívka na svůj věk velmi chytrá a ve spoustě aktivit samostatná. Dívka již umí číst a má výborné vyjadřovací schopnosti. Ráda si hraje s panenkami a má zálibu v logických hrách. Dívku baví sportovat, navštěvuje proto kroužek gymnastiky. Je z úplné rodiny a nemá žádné sourozence. Její matka je učitelka v mateřské škole a její otec pracuje jako policista.

**D9 (6 let):**

Jedná se o chlapce ve věku šesti let. Jeví se jako bystrý, komunikativní a kamarádský chlapec. Disponuje dobrými vyjadřovacími schopnostmi. Chlapec se zmínil, že si nejraději hraje s vláčky nebo se stavebnicí. Chlapec má zálibu ve sportu, navštěvuje kroužek ledního hokeje, kam dochází společně i se svým starším sourozencem. Je z úplné rodiny a jeho matka pracuje jako účetní a jeho otec je dělník.

**D10 (6 let):**

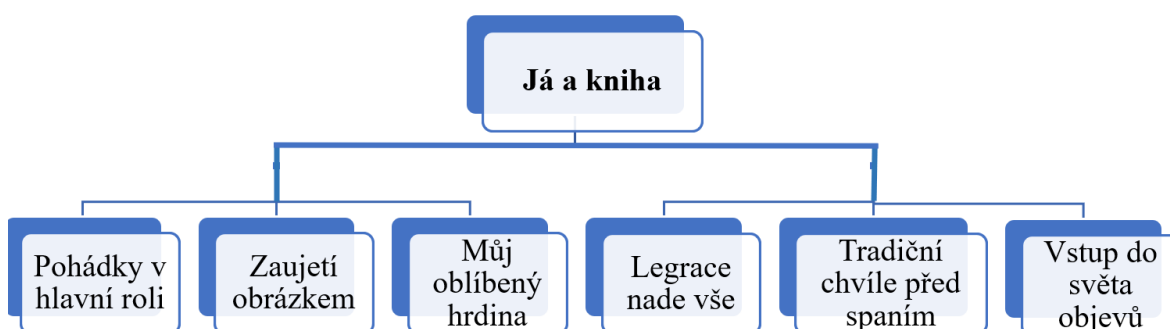
Jedná se o dívku ve věku šesti let. Tato dívka se projevuje jako velmi usměvavá a kamarádká. V kolektivu dětí je oblíbená a nemá problém zapojovat se do společenských aktivit. Disponuje značnými vědomostními znalostmi, má ráda logické hry a hádanky. Ráda si taky hraje panenkami. Pochází z úplné rodiny a má staršího sourozence. Její matka pracuje jako učitelka na základní škole a její otec je elektrikář.

**5.5 Analýza dat**

Pro analýzu dat byla zvolena technika otevřeného kódování. Rozhovory s vybranými dětmi byly nahrávány na diktafon. Z mluvené podoby se jako první musely rozhovory přepsat do textové podoby, do tzv. transkriptu. Jakmile byly všechny rozhovory v psané podobě, soustavně se pročítaly a opakovaně definovaly. Ke každému rozhovoru byly vytvořeny po důkladném a opakovaném porozumění pracovní kódy. S těmito kódy se dále pracovalo a cílilo se k tomu, aby byly co nejvíce výstižné a konkretizované. Vznikla celá řada pracovních kódů, která se musela zúžit na ty nejvíce specifické pro výzkum práce. Důležitou součástí bylo také hledání vztahů mezi kódy. Pro účely práce byly vytvořeny dvě významové skupiny, pro které se zhotovily konkrétní pojmenování. Tyto skupiny byly dle obsahu pojmenovány jako "Co chci najít v knize?" a vzhledem k funkci pojmenovány jako "Proč máme knihy?". Z významových skupin vznikly po rozboru a rozčlenění výsledné kategorie. Právě tyto kategorie budou představeny v následující kapitole "Analýza a interpretace získaných dat".

## 6 ANALÝZA INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT

V této kapitole se zaměříme na interpretaci dat získaných z interview s dětmi předškolního věku. Z interview vyvstalo šest kategorií, které jsou řazené do dvou významových skupin. Tyto významové skupiny jsou tematicky pojmenovány vzhledem k obsahu ("Co chci najít v knize") a vzhledem k funkci ("Proč máme knihy"). Jednotlivé kategorie blíže popíšu v následujících kapitolách.



Graf č. 1: Schéma toho, jaký má kniha význam pro děti předškolního věku.

### 6.1 Co chci najít v knize?

V následující části bakalářské práce budou představena zjištění, které vyplynuly z analýzy získaných dat. Představy dětí předškolního věku o knize se převážně upínaly na obsah knihy. Proto byla tato významová skupina rozdělena na tři kategorie, ve kterých se podrobněji zabýváme tím, co z hlediska obsahu v knize předškolní děti vnímají za významné.

#### 6.1.1 Pohádky v hlavní roli

Tato zjištění vypovídají o tom, že děti předškolního věku velmi často spojují knihu s pohádkami. S pohádkou se setkávají hojně v prostředí mateřské školy nebo v rodině, a to zejména při poslechu čtení pohádky. A právě to může být příčinou toho, že pro děti předškolního věku hrají pohádky tak důležitou roli v jejich životech.

Na první položenou otázku: „Co si myslíš, že je to kniha?“ participanti odpovídali následovně: D2 uvedl: „Je to knížka na pohádku a je to na čtení.“ Podobné tvrzení měl i participant D5: „Tam si můžeš číst, tam si čteš třeba pohádky.“ Stejně tak i D7 odpověděl:

„*Tam jsou obrázky, já mám doma knížku, a to je třeba Červená Karkulka.*“ Podobně odpověděl i participant D3, který ještě doplnil: „*Že se tam učím číst a maminka nebo tatínek mi z tamy čtou pohádky.*“

Mezi zajímavou výpověď řadím tu, kde participant dokázal velmi dobře uvažovat nad tím, že v knize může najít zajímavé informace. Na otázku „*Co si myslíš, že by se stalo, kdyby nebyly knihy?*“ participant odpověděl: D7: „*Neznala bych žádné pohádky a nic bych nevěděla, třeba ani jak žili mamuti.*“

Další zajímavé představy o tom, co by se stalo, kdyby nebyly knihy uvedli dva participant, kteří na tuto otázku odpovídali velmi podobným způsobem. Jeden participant D4 uvedl: „*Museli by jsme si pohádky vymýšlet.*“ Další D5 uvedl: „*To by jsme se ty pohádky museli rychle naučit, abychom si je mohli vyprávět.*“

Z výpovědí dětí předškolního věku je zřejmé, že knihu spojují hlavně s pohádkami. Důvodem je patrně to, že pohádky jsou nejčastější literární žánr, se kterým se děti předškolního věku setkávají nejčastěji.

Toto zjištění je velmi podobné se zjištěními od Kasáčové et al. (2017), která se v projektu, jehož cílem byl výzkum prediktorů kognitivního rozvoje dítěte, částečně rozhodla zkoumat také prekoncepty o jevech jazykové a literární gramotností dětí (6-7 let) při spontánní řečové produkci. Stejně tak uvedla, že ve svých výpovědích žádné dítě nezmínilo jiný literární žánr nežli pohádku.

### 6.1.2 Zaujetí obrázkem

Tato zjištění vypovídají o tom, že pro předškolní děti, které ještě neumějí číst, představují knižní ilustrace zásadní faktor jak k lepšímu pochopení obsahu knihy, tak jsou pro ně i důležitým motivem při výběru knihy. Děti se shodly na tom, že se s oblibou dívají na ilustrace, ty totiž značně přispívají k rozvoji jejich fantazie a mohou díky nim lépe poznávat okolní svět.

U dětí předškolního věku, které ještě neumějí číst vyvolá první zájem o knihu její výtvarné zpracování. Jde tedy o ilustrace, obrázky, zvolený formát, obálka knihy a celkový grafický design (Gebhartová, 2011, s. 12).

Ilustrace dětem také napomáhají odpovídat na jejich otázky zaměřeny na to, co děti právě zajímá. Participant D7 se zmiňuje o své zálibě ke knížce *Lidské tělo*, kde si nejraději prohlíží obrázky, protože může vidět, jak vypadá lidské tělo „*Tam vidím třeba kostru nebo*

*jak vypadá srdce nebo mozek.*“ Stejně tak i participant D3, který se zajímá o dinosaury, zkoumá v knihách v ilustracích, jak vypadali. Na otázku: „*V čem je pro tebe tato encyklopedie zajímavá?*“ participant D3 uvedl: „*Že se dozvím něco, třeba jak vypadali dinosauři.*“

Při rozhovorech bylo zjištěno, že kniha děti nejvíce zaujme právě ilustracemi. Když byla položena otázka: „*Jak si vybíráš knížku?*“ dostalo se velmi podobných odpovědí od participantů, kde zmiňují obrázky, jako hlavní motiv při výběru: D3: „*Jestli je tam hodně obrázků, ty si rád prohlížím.*“ Podobné tvrzení uvedl také D9: „*Podle obalu, co tam je za obrázek.*“ Důležitým faktorem při výběru může být také aktuální trend v pohádkách nebo veselý námět. D1: „*Asi podle obrázku, když je na knížce obrázek veselý nebo je tam Elsa, tak tu chci, ale když by tam byl obrázek, který by se mi nelíbil, takovou nechci.*“

Dalším významným zjištěním bylo také to, že kromě zmíněných ilustrací hrají při výběru knihy velkou roli také barvy. Na otázku „*Jak si vybíráš knihu?*“ se spousta participantů zmínilo o důležitosti barev. D5: „*Třeba bych si ji vybral podle barvy nebo by jsem si ji vytáhl a podíval se na ni.*“ Podobně odpověděl také D4: „*Já si knížku vyberu u nás z poličky podle barvy, protože už ty knížky znám.*“ Participant D8 se dokonce zmínil o tom, že bez knih by lidé „*neuměli poznávat barvy.*“

Pro spousta dětí jsou ilustrace pilířem knihy. Na otázku „*Co si myslíš, že je to kniha?*“ se u participantů vyskytly podobné tvrzení, ve kterých zdůrazňují ilustrace. D9 tvrdí: „*Že se tam čte, jsou tam obrázky, děti si je prohlíží a je papírová.*“ S tímto tvrzením souhlasí participant D4 a doplňuje: „*Tam jsou namalované obrázky a písmena.*“ Podobné tvrzení uvedl také participant D1: „*Má listy, má papírové listy, je tam něco napsané a má tam hodně obrázků, pokud jsou to dětské.*“

Zajímavým zjištěním bylo, že některé děti vnímají rozdíl mezi knihami s ilustracemi a bez ilustrace. Dělí je tak na knihy pro děti a knihy pro dospělé. Ve výpovědi, kterou výše uvedl D1, zazněl přívlastek „*dětské*“, který participant použil, proto dál interview pokračoval následovně: „*A jaké knížky nejsou dětské?*“ Na to participant D1 reagoval: „*No takové, které čtou dospělí. Maminka čte jednu knížku a tam nejsou žádné obrázky.*“ Pro participanta D4 byly obrázky také důležitou součástí knihy, proto zde byla zahrnuta i rozšiřující otázka, zda „*Jsou i knihy bez obrázků?*“, D4 uvedl: „*Jsou, ale takové nejsou pro děti.*“ Pro rozvedení tématu byla participantovi D4 položena další otázka: „*A které knihy jsou pro děti?*“. D4 nám poskytl zajímavou odpověď: „*Pro děti jsou knížky s pohádkami a obrázky a není tam tolik písmen.*“

### 6.1.3 Můj oblíbený hrdina

Tato zjištění vypovídají o tom, že skrze pohádky děti nepřímo nachází různá poselství, která jsou pro ně svým způsobem srozumitelná a mohou skrze ně lépe porozumět okolnímu světu. Velkým pomocníkem jsou právě pohádkové postavy, které pro děti představují ideály a morální hodnoty.

V klasických pohádkách děti velmi dobře rozumí polarizacím dobra a zla. Zlo bývá velmi často personifikováno a vykresleno, jako např. čerti, čarodějnice, draci apod. Zlo většinou chvíli vítězí, ale nakonec ho přemůže a zvítězí dobro. Během vyprávění se dětský posluchač ztotožní s hrdinou. „*Což se snadno povede například tím, jak hrdina postupně prochází zkouškami, neboť jedině tak dojde ke zvnitřnění pocitu mravního poselství pohádky.*“ (Černoušek, 2019, s. 22)

Když participanti odpovídali na otázku: „*Jaké máš rád/a pohádky?*“, značně se zmiňovali o svých oblíbených pohádkových postavách. Uváděli velmi zajímavé výpovědi, ve kterých se objevovala symbolika dobra a zla, která se v pohádkách hojně vyskytuje. D10: „*Mně se moc líbí pohádky, kde jsou čarodějky, ale ty hodné.*“ Na tuto odpověď reagovala otázka: „*A proč se ti líbí zrovna takové pohádky?*“ Participant odpověděl: D10: „*Protože ta čarodějka není zlá, ale ona pomáhá, že třeba čaruje, a nakonec někoho zachrání.*“ Další zajímavou výpověď také uvedl D7: „*Mně se líbí, jak ta Červená Karkulka jde tím lesem a potká toho zlého vlka.*“ Zde jsem se pozastavila u pojmenování „*zlého*“, a tak byla použita navazující otázka: „*A ty se nebojíš toho zlého vlka?*“ Na to participant odpověděl: D7: „*Dřív jsem se bála, ale teď už se nebojím, protože vím, že je ten myslivec zachrání.*“ Z této výpovědi je patrné, jak participant velmi dobře vnímá polarizaci dobra a zla, a je schopen toto chování v příběhu rozpoznat.

Ukázalo se, že pohádkové postavy mohou být pro předškolní děti inspirativní například i ve výtvarné výchově. Participant D7 uvedl: „*Mám ráda červenou barvu a když si kreslím, tak nakreslím třeba Červenou Karkulku.*“

Mezi zajímavou výpověď nepochybně patří i ta, kde si participant z příběhu odnáší jasné ponaučení. Na stejnou otázku „*Jaké máš rád/a pohádky?*“ D5 odpověděl: „*O Smolíčkovi, jak tam přišly ty Jezinky.*“ V této fázi začalo zjišťování, proč se participantovi zrovna tato jmenovaná pohádka líbí. Navazující otázka tedy zněla: „*A proč se ti líbí zrovna tato pohádka?*“ Významná byla jeho odpověď: „*Protože Smolíček neposlouchal, ale já bych*

*Jezinkám neotevřel!*“ Z výpovědi je patrné, že je participant daným příběhem fascinován a odnáší si z něj jasné životní ponaučení.

Další participant D3 měl velkou oblibu v dinosaurech a zmínil se o tom, že vlastní encyklopedii s dinosaury. Zajímalo mě, zda z encyklopedie nabyl nějakých poznatků, proto jsem se ho zeptala: „*Co jsi se už z té encyklopedie dozvěděl o dinosaurech?*“ Ve své odpovědi se také zmínil o polarizaci dobra a zla, D3 odpověděl: „*Byli obrovitánští a někteří byli hodní a jedli jenom listí, ale třeba Rex – ten byl zlý, protože je jedl.*“

## 6.2 Proč máme knihy?

V následující kapitole si představíme zjištění, která vyplynula při analýze získaných dat. V této fázi už bylo zjevné, že děti předškolního věku vnímají knihu nejenom po obsahové stránce, jak už bylo zmíněno výše, ale také po funkční stránce. Tato významová skupina byla taktéž rozdělena na tři kategorie, ve kterých budou podrobně popsány představy dětí předškolního věku o tom, k čemu kniha slouží.

### 6.2.1 Legrace nade vše

Tato zjištění poukazují na to, že knihy (pohádky) jsou pro děti prostředkem k radosti a zábavě, kterou v předškolním věku značně vyhledávají. Jeden participant D2 dokonce přímo uvedl, že „*Děti nechcou smutné pohádky.*“ Další participant D6 uvedl: „*Srandovní pohádky mám úplně nejradši.*“

Dle Černouška (2019) je optimismus, který nalezneme v pohádkách, neobyčejně důležitý pro duševní rozvoj dítěte. Bez tohoto optimismu by svět, ve kterém dítě žije a kterému se snaží porozumět, vypadal pochmurně. „*I u zcela pasivních dětí pohádky rezonují s fantazijním životem a uspokojují potřebu magicko-fantastického dopracování věcí a dějů kolem nás.*“ (Černoušek, 2019, s. 19)

Na položenou otázku: „*K čemu si myslíš, že knihy slouží?*“ většina dětí zmiňovala onu zábavu. Participant D2 uvádí: „*Abychom byli chytrí a aby nás to v něčem pobavilo.*“ Podobnou interpretaci měl i participant D6 „*Aby se dětem četly pohádky a abychom se nenudili.*“ Zajímavou výpověď uvedl také participant D1, který uvedl, že si lidé čtou jen tak pro radost. Pohotově navázala otázka: „*Proč je pro tebe důležité, aby byla pohádka srandovní?*“ D1 odpověděl: „*Protože mi pak není třeba smutno.*“

Zajímavé výpovědi udávaly také děti, které se přímo zmiňovaly o pohádkách, které nemají rádi. Participant D6 uvedl: „*Já nemám rád takové pohádky, které mě nebaví, že to*

není vtipné.“ Z následujících výpovědí je zřejmé, že děti nemají v oblibě ani strašidelné pohádky, u kterých se bojí. D1 tvrdí: „*Já nemám ráda asi takové pohádky, kde jsou škaredé čarodějnice. Protože já se pak bojím.*“ Podobné tvrzení uvádí i D8 „*Strašidelné knížky nemám ráda. Takové, kde jsou strašidla nebo duchové.*“

Některé děti se také přímo zmínily o pohádkových postavách, které je v příbězích baví a které mají nejraději. D1 uvádí: „*Asi Olafa, on je srandovní a vždycky se směju, je s ním sranda hodně.*“ Dále tuto výpověď doplňuje D2: „*Králíky z klobouku, jeden je líný a nic se mu nechce, haha.*“ Z těchto tvrzení můžeme vidět, že děti upřednostňují vtipné pohádkové postavy.

Ze všech výpovědí je zřejmé, že preference zábavy, vtipných pohádkových postav a šťastných konců je značně viditelná a pro děti opravdu nemálo důležitá. Důvodem se zdá být to, že jim přináší velký optimismus do života a nalézají v nich útěchu.

## 6.2.2 Tradiční chvíle před spaním

Z výpovědí participantů vyplývají pozitivní zjištění ohledně čtení dětem v rodině a v mateřské škole. Rodiče doma i paní učitelky v mateřské škole podle veškerých zjištění opravdu pravidelně předčítají dětem. Děti z předčítání získávají mnohá pozitiva, rozšiřují si slovní zásobu, prohlubují se tak vzájemné vztahy a získávají pozitivní vztah ke knihám.

Podle Dolákové (2015) je poslech zásadní i z hlediska rozvoje činnosti mozku. Psychologové přišli ke zjištěním, že díky poslechu se u dítěte stimuluje aktivita mozkových hemisfér. „*Rozvíjí se při něm kognitivní funkce organismu, jako jsou paměť, plánování, myšlení, úsudek, abstrakce, vytváření postojů k lidem, předmětům i událostem, empatie, schopnost systematizace.*“ (Doláková, 2015, s. 15)

Zajímavým zjištěním bylo to, že většina participantů se nezmínila o jiném čase, kdy jim rodič nebo paní učitelka předčítají, nežli před spaním. D6 tvrdí: „*Maminka mi čte vždycky před spaním.*“ Podobné tvrzení má i participant D1: „*Maminka mi čte pohádky, když není moc pozdě a nemusím jít spát, a čte mi před spaním skoro pořád.*“ Podobnou výpověď má také participant D6 „*Já mám rád, když mi je čte vždy před spaním maminka, protože ona umí hezky pohádky vyprávět.*“ Participant D2 se zmínil o tom, že má nejraději čtení od maminky, a tak jsem pokračovala otázkou: „*A jak často ti maminka čte?*“ na to odpověděl: „*No někdy, když má čas, spíš večer mi čte.*“ Participant D4 dále zmiňuje, kdy jim čte paní učitelka: „*Paní učitelka nám čte před spaním.*“ Podobnou výpověď udává také



participant D8, který byl tázán ohledně toho, jak často jim čte paní učitelka, uvedl: „*Taky před spinkáním.*“

Další zjištění poukazuje na to, že z mnohých výpovědí od participantů je patrné, že čtení prohlubuje vzájemné vztahy mezi dítětem a rodičem. U předčítání zažívají děti s rodiči intimní chvíle, prostřednictvím kterých prohlubují vzájemné vztahy. Děti s rodiči také mnohdy zažívají velkou zábavu a oceňují, když se jim rodiče věnují.

Doláková (2015) dále uvádí, že ono silné citové pouto vzniká právě mezi vypravěčem a posluchačem. Pokud dítěti čteme nahlas s emočním vybarvením, tak kromě toho, že si dítě děj daleko lépe zapamatuje, tak u něj rozvíjíme také pocit sounáležitosti, dále u něj rozvíjíme myšlení a zlepšujeme jeho sebevědomí.

Participant zmiňují následující důvody, proč mají rádi, když jim rodič čte. D1 udává: „*Protože my si u toho ještě povídáme a vždycky je sranda.*“ Participant D3 dále tvrdí: „*Mně se líbí, když mi tatínek srandovně vypráví.*“ S těmito tvrzeními souhlasí i D7: „*Mám ráda, když mi tatínek nebo maminka srandovně čte.*“ Participant D8 dále doplňuje: „*Já mám radši, když mi ji maminka čte, protože si k tomu můžu lehnout a můžu to poslouchat.*“

Mezi další pozitivní zjištění patří také to, že většina dětí se zmínila o tom, že doma vlastní velké množství knih. Participant D2 vypovídá: „*Týjo, já mám doma hrozně moc knížek, víc než třeba ve školce.*“ Další participant D7 udává: „*Já mám doma fakt moc knížek, že je ani všechny nejde přečíst.*“ Souhlasí i participant D8: „*Ano mám asi tak přes dvacet.*“ Stejně tak tvrdí i D9: „*Já mám doma tolik knížek, že to bych nespočítal.*“

Většina dětí také uvedla, že má ke knihám volný přístup. D10 uvedla: „*My máme se sestrou knížky v pokojíčku a můžeme si je vzít, ale já si knížku vyberu někdy až s maminkou.*“ Podobně vypovídá i D4: „*Mně maminka dala moje oblíbené knížky do pokojíčku do skříně, tak jenom otevřu skříň a můžu si vybrat knížku.*“ Stejně tak i participant D8: „*Já si knížky klidně vezmu z poličky a můžu si vzít jakou chci.*“

Je tedy zjevné, že děti se s knihami setkávají hojně a pravidelně jak v prostředí mateřské školy, tak v rodině. Problém se může jevit v tom, že předčítání dětem probíhá zejména před spaním. Důvodem je nejspíše to, že rodiče jsou často velmi pracovně vytížení, proto mnohdy nemají čas nebo mají čas až večer. Děti ale vnímají, že se rodiče často vymlouvají na nedostatek času, participant D2 se k tomu, kdy mu maminka čte, vyjádřil následovně: „*No někdy, když má čas spíš večer mi čte.*“ Podobně reagoval i participant D9: „*Když má čas, tak mi před spaním čte, a když ne, tak se dívám na pohádku v televizi.*“

Příjemné bylo zjištění, že některé děti upřednostňují knihu (pohádku) v tištěné podobě před mediální verzí pohádky z tabletu či televize. Participant D8 uvedl: „*Já mám radši, když mi ji maminka čte, protože si k tomu můžu lehnout a můžu to poslouchat.*“

Zde se nám nabízí myšlenka z výzkumu od Gavory (2018), se kterou se plně ztotožňuji. Ke čtení dětem v rodině se vyjádřil následovně: „*Čtení dětem v rodině vytváří důležité předpoklady a stimuly pro rozvoj pregramotnosti a budování vztahu dítěte ke knihám.*“ (Gavora, 2018, s. 34)

### 6.2.3 Vstup do světa objevů

Další vyhodnocená zjištění potvrzují fakt, že děti předškolního věku mají přirozenou touhu učit se a objevovat nové věci. Předškolní děti zajímá spousta věcí, ke kterým mají hodně otázek, na které se snaží najít odpovědi. A tyto odpovědi mnozí vyhledávají právě ve svých knihách.

Vesmír se považuje za abstraktní téma, které není pro děti předškolního věku vhodné, jelikož děti ještě nemají abstraktní myšlení, a proto se tomuto tématu učitelky v mateřské škole nevěnují. Přesto, jeden participant se o toto téma zajímá a má rád knihy o vesmíru. Participant D4 se zmínil se o tom, že ho nejvíce zajímá „*Jak vypadají planety*“.

Participanty zajímala také témata jako jsou dinosauři nebo mamuti, kteří své odpovědi ohledně těchto témat také hledali v knihách. Zejména je zajímalo, jak tito tvorové žili a jak vypadali. Příkladem může být participant D7, který vypovídá: „*My máme doma knížku, a to se pak dozvíme třeba i o mamutech.*“

Mezi další zajímavé výpovědi patří zaručeně ty, kde děti popisují, k čemu nám slouží knihy. Participant D9 tvrdí: „*Abychom se naučili číst.*“ S touto výpovědí souhlasí i participant D1: „*Abychom si mohli číst a ještě abychom se je mohli učit číst.*“ Dále tato tvrzení rozšiřuje participant D8: „*Abychom se naučili číst, když jsou tam písmenky. A když jsou tam obrázky, tak se na nich naučíme barvičky.*“ Zajímavou odpověď uvedl také participant D5: „*Aby nám mohli rodiče číst a abychom se pak naučili taky číst.*“

Další klíčové výpovědi uvedli participanté na otázku: „*Co si myslíš, že by se stalo, kdyby lidé neuměli číst?*“ D2 na to reagoval následovně: „*Tak by byli hloupi.*“ Téměř totožně odpověděl i participant D3: „*Lidi by byli hloupi.*“ Tyto výpovědi doplňuje D5, který uvedl: „*By jsme se nic nenaučili.*“ Velmi zajímavě odpověděl také participant D8: „*Tak by neuměli poznávat číslice, nemohli by si přečíst, kde je jaký obchod, a nevěděli by ani, jak*

*zasadit strom, abychom měli něco na světě. Kdyby jsme neuměli číst, tak by celý svět nic neuměl a nic bysme neměli.“*

Je tedy zjevné, že většina participantů knihu deklarují jako nástroj k učení a poznávání. Důvodem může být to, že děti v knihách hledají odpovědi na jejich často kladené otázky. Je také nemálo překvapivé, že většina participantů prokázala, že rozumí dané souvislosti mezi knihou, čtením a psaním.

## 7 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

V následujícím textu budou interpretována závěrečné shrnutí výsledků výzkumu. A to nejdříve na základě dílčích výzkumných otázek, které vychází ze stanovené hlavní výzkumné otázky, kterou si taktéž rozebereme v závěru této kapitoly.

Z analýzy dat, získaných pomocí interview s dětmi předškolního věku, jsme získali ucelenou představu o tom, co pro tyto předškolní děti kniha představuje. Z výpovědí dětí nám vyplynulo, s jakými knihami se děti setkávají a k čemu nejvíce knihy využívají. Také jsme došli k zajímavým zjištěním, jaké mají děti předškolního věku představy o tom k čemu nám knihy slouží.

### První dílčí výzkumná otázka: *Jaké představy mají děti předškolního věku o knize?*

Ukázalo se, že děti předškolního věku vnímají knihu úplně z jiné stránky než my dospělí. Jejich představy nejčastěji spojovaly knihu s pohádkami, protože jak se ukázalo, je to nejčastější literární žánr, se kterým se jak v mateřské škole, tak v rodině setkávají. Z výzkumu rovněž vyplynulo, že o knize měly děti i grafické představy a to takové, že ilustrace a obrázky byly pro mnohé pilířem knihy. Na základě této grafické představy odvodily, že knihy bez obrázků nejsou knihy pro děti, ale pro dospělé. Děti předškolního věku přirozeně vyhledávají zábavu, proto nebylo až tak velkým překvapením, když se ve výzkumu ukázalo, že pro děti jsou knihy určitým prostředkem k zábavě a pobavení. Děti také o knize (ilustracích) hovoří jako o bohatém zdroji, ve kterém nalézají odpovědi na své otázky.

Představy dětí o knize popisuje také ve svém výzkumu Kasáčová et al. (2017), která se v projektu, jehož cílem byl výzkum prediktorů kognitivního rozvoje dítěte, částečně rozhodla zkoumat také prekoncepty o jevech jazykové a literární gramotnosti dětí (5-7 let) při spontánní řečové produkci. Některá její zjištění byly podobné s mými zjištěními, rovněž konstatovala, že ve svých výpovědích žádné dítě nezmínilo jiný literární žánr nežli pohádku. A děti stejně tak prokázaly, že dobře rozumí souvislosti mezi knihou, čtením a psaním. Rovněž v obou výzkumech participanti považovali za velmi významný komponent knihy ilustrace.

Belešová (2017) ve svém výzkumu tvrdí, že by se děti při vstupu do základní školy neměly hned začít učit číst a psát. Tomuto učení by mělo předcházet zjišťování toho, co již děti o čtení a psaní vědí. Měli bychom se tedy první zaměřit na jejich prekoncepty a první zkušenosti se čtením a psaním a následně pokračovat ve výuce. S tímto jejím tvrzením se zcela ztotožňuji. V tomto výzkumu je potřeba zdůraznit, že dětské prekoncepty jsou pro děti

předškolního věku významné, proto bychom je u dětí měli zcela podporovat a dokázat na ně navázat také při výuce.

Druhá dílčí výzkumná otázka: ***Jak probíhá interakce dítěte předškolního věku s knihou?***

Z výzkumu vyplynulo, že nejčastější formou interakce dítěte předškolního věku s knihou je při předčítání obsahu rodičem nebo učitelkou v mateřské škole, a to hlavně před spaním. Přišla jsem k vyhodnocení, že se děti do styku s knihou dostávají zejména před spaním a důvodem toho je časté pracovní vytížení ze strany rodičů. Tato interakce probíhá převážně formou naslouchání dítěte rodiči, což je škoda. Vyšší rovina interakce, nežli bylo naslouchání, se v mém výzkumu neprokázala.

Gavora (2020, s. 14) ve svém výzkumu „*Cesta ke čtenářské gramotnosti: Znalost konvencí tištěného textu u dětí předškolního věku*“ udává význam „facilitaci porozumění a alfabetských aktivit“ rodiče s dítětem. Jsou to takové činnosti, u kterých rodič, nejenom že dítěti čte, ale hlavně s dítětem integruje o vlastnostech či obsahu textu. Jsou to tedy takové činnosti a aktivity, během kterých není dítě pouhým pasivním posluchačem.

Z mého výzkumu dále plyne, že interakce dítěte předškolního věku probíhá také při volbě knihy. Důležitým faktorem při jejich výběru se ukázalo být grafické zpracování knihy nebo preference pohádkových postav, svých vzorů a ideálů. Děti si v knihách rády listují buď to sami, s rodiči nebo kamarády a prohlíží si obrázky, které je zajímají.

Jistou shodu ve svém výzkumu nacházím v dalším výzkumu od Gavory (2018), který se ve svém výzkumu „*Čtení dětem v rodině: výzkum důvodů, parametrů a praktik*“ zaměřil na čtenářské praktiky dítěte, kde vlastní volba knihy dítětem získala spolu s dalšími činnostmi nejvyšší hodnocení ze všech zkoumaných praktik. Uvedl, že dítě prokázalo zájem o čtení a své oblíbené hrdiny. Poukázal také na to, že tento zájem mohl mít i důvody pragmatické a to takové, že se dítěti nechtělo jít spát.

Třetí dílčí výzkumná otázka: ***S jakými knihami se děti předškolního věku setkávají v prostředí MŠ a v rodině?***

Z výzkumu vyplývají pozitivní výsledky ohledně knih, které děti vlastní. Ukázalo se totiž, že všechny děti doma vlastní velké množství knih. Knihy mají nejčastěji u sebe v pokoji a mají k nim volný přístup, což se jeví také jako podstatné zjištění.

Tomášková (2015) tvrdí, že by mělo být dětem zprostředkované spektrum žánrů, ve kterých by měla být zastoupena naučná literatura, dětské encyklopedie, knihy o přírodě, pohádky, dětské příběhy, leporela a neměly by chybět ani dětské časopisy.

Na rozdíl od výzkumu od Kasáčové et al. (2017), kde předškolní děti disponovaly určitým povědomím o dalších formách knih jako učebnice nebo časopisy, se kterými se setkávaly, tak v tomto výzkumu se ukázalo, že mezi nejčastěji zmíněné knihy, se kterými se děti předškolního věku v rodině nebo v mateřské škole setkávají, jsou pohádky a dětské encyklopedie. Což, jak se prokázalo, se jeví užitečné z toho hlediska, že z dětských encyklopedií s bohatými ilustracemi se děti dozvídají užitečné informace o světě, ve kterém žijí. Z pohádek si děti do života odnáší poučení, ale i zábavu a optimismus. Ale je velká škoda, že děti téměř netuší o bohatém spektru žánrů, které jim může být zprostředkováno.

Překvapivé a velmi potěšující bylo také zjištění, že děti předškolního věku upřednostňují knihy (pohádky) v tištěné podobě před mediální verzí pohádky z tabletu či televize. Z toho plyne, že kontakt s rodičem nebo paní učitelkou v mateřské škole je pro děti stále nenahraditelný, zároveň se tak prohlubují vzájemné vztahy mezi vypravěčem a posluchačem a děti tak získávají pozitivní vztah ke knihám.

Zaměříme se nyní na hlavní výzkumnou otázku: **Jaký má kniha význam pro děti předškolního věku?**

Pro děti předškolního věku má kniha velký význam v tom, že jim přináší pobavení, uvolnění, optimismus, zábavu a mimo to i příjemně strávený s rodiči, který napomáhá k prohlubování vzájemných vztahů. Rodiče dětem často čtou před spaním, proto pro předškolní děti je také kniha prostředkem k večernímu odreagování, kdy za poslechu čtení pohádky usínají.

Děti předškolního věku, které ještě neumějí číst, shledávají význam právě v ilustracích, které jsou pro ně prostředkem k objevování nebo pozorování věcí, které jsou objektem jejich zájmu. Ilustrace tak nesou význam v tom, že v nich děti mohou najít odpovědi na jejich otázky.

V tomto výzkumu představovaly ilustrace pro děti předškolního věku hlavního představitele příběhu. Avšak nebylo tomu tak ve výzkumu od Gavory (2020), kde nositelem příběhu nebyly ilustrace, ale text, který se skládá ze slov a písmen, kde mezery mezi slovy představují daný význam a interpretační znamínka jako tečka, čárka, vykřičník apod. signalizují dané funkce.

Kniha s sebou nese také význam výchovný. V pohádkových postavách totiž děti nachází své ideály, mimo to pohádkové postavy také určují morální hodnoty. Děti si z různých příběhů odnáší různá ponaučení ze situací, kterých se pak ve svém životě snaží vyvarovat, nebo získají povědomí o tom, jak na takové situace reagovat. Představy dětí se často upínaly k pohádkám, a právě pohádky byly jediný literární žánr, který předškolní děti zmínily. Je to jasným ukazatelem toho, že pro ně knihy představují pohádky. V pohádkách je znatelná polarizace dobra a zla, což má význam ve vývoji mravního citění.

Z hlediska významu je tedy kniha pro děti předškolního věku takovým průvodcem k poznání života a okolního světa. Podle Černouška (2019) je nejdůležitější funkcí pohádky vyobrazit dítěti ve srozumitelných obrazech onen chaotický svět, ve kterém dítě žije.

## ZÁVĚR

Tato bakalářská práce byla zaměřena na zjišťování pohledu dětí předškolního věku na knihu. Cílem práce bylo odhalit, jaký má kniha význam pro děti předškolního věku. V teoretickém vstupu jsme si představili určitá specifika v rozvoji dítěte v období předškolního věku, jak si dítě buduje čtenářskou identitu a role knihy ve vzdělávacím procesu. Byly zde popsány také výzkumy s podobnou problematikou od Belešové (2017), Kasáčové et al. (2017) a od Gavory (2018, 2020), se kterými v závěru práce komparujeme námi získané výsledky výzkumu.

V praktické části bakalářské práce bylo vylíčeno výzkumné šetření realizované prostřednictvím metody interview s dětmi předškolního věku. Výzkumný soubor se skládal z deseti dětí předškolního věku ze Zlínského kraje. Jednalo se o dostupný výběr. Pro analýzu dat byla zvolena technika otevřeného kódování, pomocí které se nám vytříbilo šest stěžejních výsledných kategorií. V těchto kategoriích jsme postupně nacházeli odpovědi na hlavní a dílčí výzkumné otázky.

Tento výzkum přinesl mnohá pozitivita i negativita, jež souvisí s interakcí s knihou dítěte předškolního věku. Tento výzkum nám přinesl zjištění, jak málo se knihám děti v mateřské škole, ale i v rodině věnují. Beru to jako jedno z negativních výsledků šetření. Za pozitivní zjištění považuji to, že děti předškolního věku v mateřské škole i v rodině vlastní velké množství knih. Přesto je velká škoda, že téměř netuší o bohatém spektru žánrů, které jim může být zprostředkováno, jelikož se setkávají pouze s pohádkami nebo dětskými encyklopediemi.

Výzkum dále ukázal, že děti předškolního věku se do styku s knihou dostanou zejména před spaním, když jim rodič nebo učitelka předčítá, což značí, že se opět kniha nezahrnuje do víceroch aktivit ve vzdělávacím procesu. Co však vnímám za významné zjištění, je fakt, že děti předškolního věku knihy stále vyhledávají, nachází v nich uvolnění, pobavení, ale i ponaučení, a ještě stále upřednostňují kontakt při čtení s rodičem nebo učitelkou před mediální verzí pohádky.

Kompletní výzkum přinesl také poznatky o tom, jak by v mateřské škole měla probíhat práce s knihou a jakým způsobem se dá kniha zahrnout do výuky. V profesi učitele mateřské školy je rozhodně důležité pracovat s knihou co nejvíce. Do budoucna by bylo jisté příhodné prosazovat v profesi učitele mateřské školy také knižní konvence a koncepty tisku



knihy, které jsou klíčovými pro práci s dětskou literaturou. Věřím, že získané poznatky mohou být nápomocny nejenom učitelkám mateřských škol.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Belešová, M. (2017). Prekoncepty dětí v předškolním věku o funkci a procese čtení a psaní. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání: Odborný recenzovaný časopis zaměřený na problematiku čtenářské, matematické, informační a přírodovědecké gramotnosti a pregramotnosti*, 1 (1), 7-20.
- Bettelheim, B. (2017). *Za tajemstvím pohádek: proč a jak je číst v dnešní době*. Praha: Portál.
- Browne, A. (2009). *Developing language and literacy 3-8*. London: Sage.
- Clay, M. M. (2002). *Metodika pozorovania a hodnotenia raných prejavov gramotnosti*. Bratislava: Kabinet výskumu sociálnej a biologickej komunikácie SAV a Slovenská asociácia pre rozvoj čtení pri PdF UK.
- Čeňková, J. (2006). *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury: adaptace mýtů, pohádek a pověstí, autorská pohádka, poezie, próza a komiks pro děti a mládež*. Praha: Portál.
- Černoušek, M. (2019). *Děti a svět pohádek: kouzlo vyprávěného slova*. Praha: Portál.
- Delfos, M. (2018). *Pověz mi...: jak vést profesionální rozhovor s dětmi mezi 4 a 12 lety*. Praha: Portál.
- Doláková, S. (2015). *Umíte to s pohádkou: práce s příběhy v MŠ a ZŠ*. Praha: Portál.
- Gavora, P. (2020). Cesta ke čtenářské gramotnosti: Znalost konvencí tištěného textu u dětí předškolního věku. *Pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*, 70 (2), 157-178.
- Gavora, P. (2018). Čtení dětem v rodině. *Pedagogická orientace: Vědecký časopis České pedagogické společnosti*, 28 (1), 25-45.
- Gavora, P. et al. (2010). *Elektronická učebnice pedagogického výskumu*. Bratislava: Univerzita Komenského. Dostupné z: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/>
- Gavora, P., & Krčmářiková, M. (1999). Detské predstavy o gramotnosti. *Čeština doma a ve světě*, 7 (1), 24-29.
- Gebhartová, V. (2011). *Jak a co číst dětem v MŠ: komentovaný výběr literárních textů RVP PV*. Praha: Portál.
- Havlíňová, H. (2019). *Chci číst jako táta s mámou: jak se stát čtenářem*. Praha: Grada.

- Kasáčová, B., Cabanová M., Babiaková S., Hanesová D., Lipnická M., Stehlíková J., & Krnáčová I. (2017). *Děti na prahu vzdelávania: výzkumné zistenia a pedagogické inšpirácie*. Banská Bystrica: Belianum.
- Kolář, Z. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada.
- Koťátková, S. (2008). *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada.
- Lepilová, K. (2014). *Cesty ke čtenářství: vyprávějte si s námi!*. Brno: Edika.
- Petrová, Z. (2014). *Prirodzený prístup k rozvíjaniu počiatocnej gramotnosti detí v MŠ*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.
- Průcha, J. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Pugnerová, M. (2019). *Psychologie: pro studenty pedagogických oborů*. Praha: Grada.
- Staňková, L. (2011). Pohádky a jejich vliv na psychický vývoj dítěte. *Metodický portál: Články*.
- Škoda, J., & Doulík, P. (2011). *Psychodidaktika: Metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Praha: Grada.
- Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016)*. Bratislava: ŠPÚ.
- Švaříček, R., & Šedřová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Tomášková, I. (2015). *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Praha: Portál.
- Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie I: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
- Vraštilová, O. (2014). *Dětská literatura a čtenářská gramotnost v cizím jazyce*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Wildová, R. (2005). *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Zápotočná, O., & Petrová, Z. (2010). *Jazyková gramotnost v předškolním věku*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavské univerzity v Trnave.
- Zápotočná, O., & Petrová, Z. (2014). *Vzdelávacia oblasť „Jazyk a komunikácia.“*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.

## SEZNAM OBRÁZKŮ

|  |    |
|--|----|
| Graf č. 1: Schéma toho, jaký má kniha význam po děti předškolního věku ..... | 35 |
|--|----|

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha PI: Informovaný souhlas

Příloha PII: Ukázka interview

## **PŘÍLOHA PI: INFORMOVANÝ SOUHLAS**

### **INFORMOVANÝ SOUHLAS**

**Bakalářská práce:** Kniha pohledem dítěte předškolního věku

**Fakulta:** Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně (Učitelství pro mateřské školy, 3.ročník)

**Jméno studentky:** Veronika Prostináková

*Vážení rodiče,*

*tímto bych Vás chtěla požádat o souhlas k účasti Vašeho dítěte na mém výzkumu k bakalářské práci. Cílem mého výzkumu je za pomoci metody interview odhalit, jaký má kniha význam pro děti předškolního věku. Účast bude zaznamenána na diktafon.*

#### **Důležité:**

- *Všechna data budou zpracována anonymně.*
- *Nahrávka interview s dítětem bude po přepsání ihned anonymizována.*
- *Dítě bude v mé bakalářské práci označeno pod symbolem D1-D10.*
- *Vaše osobní údaje nejsou potřebné k realizaci tohoto výzkumu.*
- *Je možné od výzkumu kdykoliv odstoupit bez udání důvodu.*

*Veronika Prostináková*

*Podpis*\_\_\_\_\_

Tímto potvrzuji, že jsem byl/a seznámen/a s výzkumem v bakalářské práci Veroniky Prostinákové a souhlasím s účastí mého dítěte na tomto výzkumu.

V\_\_\_\_\_ Dne\_\_\_\_\_

Podpis \_\_\_\_\_

## **PŘÍLOHA PII: UKÁZKA INTERVIEW**

### **ROZHOVOR Č. 7**

#### **Participant D7 (6 LET)**

*Co si myslíš, že je to kniha?*

D7: „*Tam jsou obrázky, já mám doma knížku, a to je to třeba Červená Karkulka.*“

*Prohlížíš si ráda obrázky v knížce?*

D7: „*Ano, někdy si je prohlížím, když mi maminka čte a někdy po pohádce.*“

*Podle čeho si vybíráš knížku?*

D7: „*Podle obrázku.*“

*A jakou knížku máš nejraději?*

D7: „*O červené karkulce. Mám ráda červenou barvu a když si kreslím, tak nakreslím třeba červenou karkulku.*“

*A proč se ti líbí zrovna tato pohádka?*

D7: „*Mě se líbí, jak ta Červená karkulka jde tím lesem a tam potká toho zlého vlka.*“

*A nebojíš se toho vlka?*

D7: „*Dřív to jsem se bála, ale teď už se nebojím, protože vím, že je ten myslivec zachrání.*“

*Je nějaká pohádka, kterou nemáš ráda?*

D7: „*Asi ne.*“

***K čemu si myslíš, že knihy slouží?***

D7: „My máme doma knížku, a to se pak dozvíme třeba i o mamutech.“

***Takže se z knížek můžeme dozvědět něco zajímavého?***

D7: „Ano, třeba jak žili mamuti.“

***Co si myslíš, že by se stalo, kdyby lidé neuměli číst?***

D7: „Hodně dětí by byly smutní, protože by jim neměl kdo číst.“

***Co si myslíš, že by se stalo, kdyby nebyly knížky?***

D7: „Neznala bych žádné pohádky a nic bych nevěděla, třeba ani jak žili mamuti.“

***Kde častěji držíš v ruce a prohlížíš si knížku doma nebo ve školce?***

D7: „Raději ve školce si ji prohlížím, tam se na ni můžu dívat s kamarády.“

***A jaké knížky si ve školce s kamarády prohlížíte?***

D7: „Třeba se někdy díváme na obrázky z pohádky, kterou nám paní učitelka četla nebo se díváme na obrázky z knížky *Lidské tělo*.“

***A co se ti na knížce *Lidské tělo* líbí?***

D7: „Nejvíce obrázky. Tam vidím třeba kostru nebo jak vypadá srdce nebo mozek.“

***Máš doma hodně knížek?***

D7: „Já mám doma fakt moc knížek, že je ani všechny nejde přečíst.“



***Od koho máš čtení nejraději?***

D7: „*Od maminky i tatínka, on vždycky dělá srandu, když mi čte před spinkáním.*“

***Je pro tebe důležité, aby byla pohádka srandomní?***

D7: „*Jo mám ráda srandomní pohádky a nebo když jsou tam obrázky a můžu si je prohlížet.*“

***Máš radši, když ti pohádku někdo čte nebo když si ji pustíš v televizi?***

D7: „*Mám ráda, když mi tatínek nebo maminka srandomně čte.*“