

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra české literatury

## BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Rozvoj čtenářské strategie vizualizace u dětí předškolního věku v mateřské  
škole — akční výzkum  
Development of visualization reading strategy in preschool children in  
kindergarten — action research

Kateřina Kolrosová

Vedoucí práce: PhDr. Veronika Laufková, Ph.D.  
Studijní program: Specializace v pedagogice  
Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Rozvoj čtenářské strategie vizualizace u dětí předškolního věku v mateřské škole – akční výzkum potvrzují, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzují, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 10. července 2023

Tímto bych chtěla poděkovat mé vedoucí mé bakalářské práce PhDr. Veronice Laufkové, Ph.D., za její odborné a cenné rady, vlídnou a trpělivou podporu. Za její neutuchající snahu mě posouvat dál k hledání co nejlepšího řešení.

Dále také děkuji fakultní mateřské škole, za umožnění provedení výzkumu a dalších aktivit potřebných k sepsání této bakalářské práce.

Nesmím ani zapomenout na rodinu, přátele a kolegyně. Děkuji, že jste mě podporovali v každé situaci.

## **ABSTRAKT**

Tato bakalářská práce s názvem: „*Rozvoj čtenářské strategie vizualizace u dětí předškolního věku v mateřské škole – akční výzkum*“ je rozdělena na část teoretickou a na část praktickou. Cílem práce je navrhnout rozvoj čtenářské strategie vizualizace ve vybrané mateřské škole, realizovat vybrané aktivity v jedné třídě a sledovat jejich dopad u záměrně vybraných dětí.

V teoretické části se v jednotlivých kapitolách věnují významu knih a čtení pro život, charakterizují dítě předškolního věku v oblastech, které korespondují s tématem této práce, tj. vývoj řečových a komunikačních dovedností, kognitivní vývoj a kresba. Dále se věnují programu RWCT a třífázovému modelu učení, který z něj vychází. Vymezuji pojmy čtenářská gramotnost a čtenářská pregramotnost a blíže popisují čtenářské strategie. Dvě kapitoly se věnují udělovaným cenám za kvalitní českou literaturu pro děti a mládež a českým nejvíce oceňovaným nakladatelstvím. Poslední kapitola je věnována ilustracím a jsou v ní mimo jiné zmíněny nejvýznamnější čeští ilustrátoři a výtvarníci.

Praktická část obsahuje popis využití metodologie. A je založena na akčním výzkumu. Cílem je zjistit současný stav v oblasti rozvoje čtenářské strategie vizualizace u vybraných dětí předškolního věku ve vybrané mateřské škole. Konkrétně prostřednictvím pretestu a rozhovoru s vybranými pedagogy těchto dětí, dále navrhnout lekce a aktivity pro rozvoj čtenářské strategie vizualizace, tyto lekce a aktivity realizovat a následně vyhodnotit efekt těchto aktivit na rozvoj čtenářské pregramotnosti u vybraných dětí předškolního věku zařazených do výzkumu, a to formou posttestu a rozhovoru s vybranými pedagogy.

Během výzkumu bylo u dětí vyhodnoceno mírné zlepšení v oblasti rozvoje vizualizace. Zlepšení záviselo na individuálních možnostech každého dítěte.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

čtenářská strategie, vizualizace, dětská kniha, mateřská škola, porozumění textu, akční výzkum

## **ABSTRACT**

This bachelor thesis on „Development of visualization reading strategy in preschool children in kindergarten — action research“ is divided in theoretical part and practical part. The aim of the work is to design the development of a reading strategy of visualization in a selected kindergarten, to realize selected activities in one classroom and to monitor their impact in deliberately selected children.

In the theoretical part, I dedicate myself to the importance of books and reading for life in individual chapters, characterizing preschool-age children in areas that correspond with the theme of this work, i.e. the development of communication skills, cognitive development and drawing. I also address the RWCT program and the three-phase learning model that emerges from it. I define the terms reading literacy and reading preliteracy and describe more closely the reading strategies. Two chapters are dedicated to awarding prizes for quality Czech literature for children and young people and to the most awarded Czech publishing houses. The last chapter is devoted to illustrations and mentions, among other things, the most important Czech illustrators and artists.

The practical section contains a description of the methodology used. And it's based on action research. The aim is to establish the current state of play in the development of a reading visualization strategy for selected preschool children in a selected kindergarten. Specifically, through a pre-test and interview with selected educators of these children, further design lessons and activities to develop a reading visualization strategy, implement these lessons and activities, and then evaluate the effect of these activities on the development of reading preliteracy in selected pre-school children enrolled in research, in the form of a post-test and interview with selected educators.

During the research, a slight improvement in the development of visualisation was assessed in children. Improvements depended on each child's individual choices.

## **KEYWORDS**

reading strategy, visualization, book for children, kindergarten, text comprehension, action research

## Obsah

Úvod .....	9
TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1. Význam knih a čtení pro život .....	11
2. Charakteristika dítěte předškolního věku ve vztahu k tématu práce.....	13
2.1 Vývoj řečových a komunikačních dovedností v předškolním věku .....	14
2.2 Kognitivní vývoj.....	15
2.3 Kresba .....	15
3. Program RWCT .....	16
3.1 Třífázový model učení E–U–R .....	16
3.1.1 Evokace.....	16
3.1.2 Uvědomění .....	17
3.1.3 Reflexe .....	17
4. Pojmy čtenářská gramotnost a čtenářská pregramotnost .....	18
4.1 Čtenářská gramotnost .....	18
4.2 Čtenářská pregramotnost.....	19
5. Čtenářské strategie.....	20
5.1 Strategie propojování .....	21
5.2 Strategie vizualizace.....	21
5.2.1 Zrak.....	22
5.2.2 Sluch .....	22
5.2.3 Hmat .....	22
5.2.4 Čich.....	23
5.3 Strategie předvídání .....	23
5.4 Strategie usuzování.....	23
5.5 Strategie hodnocení.....	24
5.6 Strategie kladení otázek.....	24
5.7 Strategie shrnování.....	25
6. Udělování cen a ocenění za kvalitní dětskou literaturu .....	26
6.1 Zlatá stuha .....	26
6.2 Magnesia Litera .....	27
6.3 Nejlepší knihy dětem .....	28
6.4 Oceňovaná česká nakladatelství.....	28
6.4.1 Baobab.....	28
6.4.2 Běžiliška .....	29
6.4.3 Meander .....	29
6.4.4 Albatros .....	29
7. Ilustrace.....	31

7.1 Klub ilustrátorů dětské knihy .....	32
PRAKTICKÁ ČÁST.....	33
8. Cíle praktické části.....	33
9. Výzkumný přístup.....	34
9.1 Akční výzkum a jeho charakteristika.....	34
9.2 Výzkumné otázky.....	35
9.3 Použité metody sběru dat .....	36
9.3.1 Pozorování.....	36
9.3.2 Rozhovor.....	36
9.3.3 Pretest: zjišťování počáteční úrovně dětí v oblasti rozvoje vizualizace .....	36
9.3.4 Posttest: ověřování úrovně dětí v oblasti rozvoje vizualizace po intervenčních aktivitách .	37
9.4 Popis realizace výzkumného šetření.....	37
9.5 Výzkumný vzorek .....	38
9.5.1 Charakteristika MŠ.....	38
9.5.2 Charakteristika třídního klimatu.....	39
9.5.3 Charakteristika dotazovaných pedagogů.....	39
9.5.4 Kritéria výběru dětských respondentů .....	40
10. První fáze akčního výzkumu: rozhovor s pedagogy.....	42
11. Pretest pro zjištění úrovně dětí v oblasti rozvoje strategie vizualizace.....	43
11.1 Kresba ilustrace podle popisu (postava Elišky).....	43
11.1.1 Zadání úkolu .....	43
11.1.2 Předčítaný text.....	43
11.1.3 Zopakování úkolu.....	43
11.1.4 Rozhovory nad obrázky .....	43
11.2 Shrnutí výsledků pretestu.....	46
12. Vyhodnocení výzkumných otázek před realizací intervenčních aktivit.....	47
13. Návrh a realizace lekcí a aktivit vedoucí k cíli .....	49
13.1 Vajíčko, vajíčko, vajíčko! (2005, Eric Battut).....	49
13.1.1 Cíle.....	49
13.1.2 Průběh aktivit .....	49
13.1.3 Reflexe celé lekce, sebereflexe .....	51
13.2 Jedna žába, druhá žába (2004, Mercer a Marianna Mayerovi).....	52
13.2.1 Cíle.....	52
13.2.2 Průběh aktivit .....	52
13.2.3 Reflexe celé lekce, sebereflexe .....	55
13.3 Tulíčkovi (2022, J. Ledecký) .....	55
13.3.1 Cíle.....	55

13.3.2. Průběh aktivit .....	55
13.3.3 Reflexe celé lekce, sebereflexe .....	56
13.4 Nový domek pro myšku (2012, Petr Horáček) .....	57
13.4.1 Cíle .....	57
13.4.2 Průběh aktivit .....	57
13.4.3 Reflexe celé lekce, sebereflexe .....	58
13.5 Kniholap (2019, Helen Docherty) .....	59
13.5.1 Cíle .....	59
13.5.2. Průběh aktivit .....	59
13.5.3 Reflexe, sebereflexe .....	61
14. Finální fáze akčního výzkumu: posttest: ověření úrovně dětí v oblasti rozvoje vizualizace po intervenčních aktivitách .....	62
14.1 Kresba ilustrace podle popisu (postava Elišky) .....	62
14.1.1 Zadání úkolu .....	62
14.1.2 Předčítaný text .....	62
14.1.3 Zopakování úkolu .....	62
14.1.3 Rozhovory nad obrázky .....	62
14.2 Shrnutí posttestu .....	65
14.2.1 Rozhovory s pedagogy nad výsledky posttestu .....	66
15. Porovnání výsledků pretestu a posttestu (původní a závěrečné fáze výzkumu) .....	67
16. Vyhodnocení výzkumných otázek po realizaci intervenčních aktivit .....	70
Diskuze .....	71
Závěr .....	73
Seznam literatury .....	75
Seznam odborné literatury .....	75
Seznam internetových zdrojů .....	77
Seznam využití literatury pro děti a mládež .....	77
Seznam příloh .....	79
Příloha 1 Souhlas zákonných zástupců .....	79
Příloha 2 Přepis rozhovorů s pedagogy MŠ .....	80
Příloha 3 Přepis rozhovoru s dětmi během pretestu .....	83
Příloha 4 Přepis rozhovoru s dětmi během posttestu .....	86
Příloha 5 Přepis rozhovorů s pedagogy po ukončení posttestu .....	88
Příloha 6 Záznamový arch k činnosti s potravinami .....	90



## Úvod

O tom, jak jsou knihy důležité, již bylo sepsáno nespočet publikací a výzkumů. Stejně mám ale trochu pocit, že v dnešním technickém světě, lidé častěji sahají po chytrém telefonu než po tištěné literatuře.

Já osobně jsem byla svým okolím ke čtení vedena již odmala. Pamatuji si dobu, kdy jsem začala chodit do městské knihovny a naprosto mě uchvátil svět, do kterého jsem se dostala. Tolik knih, každá jiná, a přitom toho mají tolik společného. Otevírají bránu do světa fantazie, který nemá žádné hranice a všechno je v něm možné.

Když jsem se rozhodla, že se stanu učitelkou v mateřské škole, věděla jsem, že se budu literatuře pro děti věnovat více než kdy předtím. A že se děti pokusím co nejvíce nadchnout pro svět skrytý ve stránkách knih. Stejně, jako to mě udělala moje maminka.

V průběhu praxí v mateřských školách během studia na vysoké škole jsem pokaždé věnovala pozornost tomu, jak dětem knihy nabízejí, zda mají dostupnou dětskou knihovnu, jaké typy dětské literatury preferují. A postupně jsem si sama utvářela představu, jak to jednou budu mít ve své třídě já.

A i díky tomu byla oblast, které bych se ve své bakalářské práci chtěla věnovat, jasná.

Tato bakalářská práce je rozdělena do dvou hlavních částí, teoretické a praktické. V teoretické části se věnuji významu čtení pro život, charakterizují dítě předškolního věku v oblastech, na které se ve své práci zaměřuji – tj. řečové a komunikační dovednosti, kognitivní vývoj a kresba dítěte. Dále zmiňuji program RWCT a třífázový model učení, který z něj vychází. Vysvětluji pojmy čtenářská pregramotnost a gramotnost, blíže se zaměřuji také na čtenářské strategie a jejich využití při práci s knihou. Dvě kapitoly jsou věnované kvalitní dětské literatuře. Konkrétně cenám a oceněním, která se každoročně udílejí. A nakladatelstvím, která se v těchto soutěžích umísťují na předních pozicích. Poslední kapitola je věnována ilustraci jako takové, mimo jiné jsou v ní zmíněni významní čeští ilustrátoři a výtvarníci. Na teoretickou část navazuje část praktická, kterou jsem pojala jako akční výzkum. V prvotní fázi výzkumu jsem vedla rozhovor s pedagogy a v rámci pretestu jsem zjišťovala úroveň dětí v oblasti rozvoje vizualizace. Následně jsem s vybranými dětmi zrealizovala 5 lekcí, jejichž cílem bylo různými způsoby rozvíjet čtenářskou pregramotnost, konkrétně vizualizaci. V konečné fázi jsem provedla posttest (aktivity jsou kvůli přesnějšímu vyhodnocování identické jako v pretestu). A následně znovu vedla rozhovor s pedagogy, ve kterém jsme společně subjektivně hodnotili

rozvoj u konkrétních dětí a přínos celého výzkumu. Výsledky výzkumu jsou vyhodnoceny v poslední kapitole této práce.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1. Význam knih a čtení pro život

Podle Opravilové (1984) je kniha pro vývoj dítěte a jeho zrání velmi důležitá a naplňuje podobně jako hra jeho přirozené potřeby. Pro dítě je branou do světa kultury, uměleckým dílem, obrazem světa – jejím prostřednictvím může poznávat sebe, svět, svůj mateřský i cizí jazyk, rozvíjet slovní zásobu, fantazii a estetické city. (Opravilová, 1984)

Koťátková (2005) zase říká, že příběhy obohacují běžnou životní realitu dětí a mají mnohovrstevnaté podněty pro hru. Velký význam přikládá především předčítaným neboli slyšeným, příběhům pohádkového žánru, ve kterých se vyskytuje zvířecí nebo dětský hrdina. Stejně tak příběhy science fiction jsou podle ní pro děti zdrojem pro myšlení a jejich následné jednání. *„Příběh přináší nové dimenze pro zkoumání světa, v konfrontaci s vlastními zkušenostmi a realizačními možnostmi. (...) Dítě dostává příležitost hledat si a zvolit v příběhu postavu, se kterou se může následně identifikovat. Vyhodnocuje její vlastnosti a jednání a po různých dějových peripetiích, kdy se s ní raduje i o ní obává, většinou prožívá pozitivní završení.“* (Koťátková, 2005, s. 36)

Wildová (2005) píše, že pro život v 21. století je získávání a zpracovávání informací zásadní. Pro efektivní práci s informacemi je důležitá především dovednost práce s textem, vyhledávání informací v textu, jejich kritické hodnocení a využití při řešení každodenních situací. *„Zvládnutí těchto dovedností předpokládá vysokou úroveň gramotnosti, ve smyslu práce s textem pak především tzv. gramotnosti funkční a gramotnosti čtenářské.“* (Wildová, 2005, s. 6)

Tomášková (2015) doplňuje, že se v dnešní době člověk bez dostatečné úrovně čtení a rozvinuté čtenářské gramotnosti již téměř neobejde, protože přibývá profesí, ve kterých je vyžadováno nejen kvalitní čtení, ale i vysoká úroveň porozumění textu a sdílení čteného. Mimochodem také tvrdí, že *„mateřská škola by měla zajistit čtenářsky podnětné prostředí, aby správným směrem rozvíjela budoucí čtenáře s kladným vztahem ke knihám a ke čtení.“* (Tomášková, 2015, s. 20). Jako příklady správné práce v mateřské škole (dále jen „MŠ“), která rozvíjí čtenářství u dětí uvádí: nutnost každodenního předčítání dětem, návštěvy knihoven i knihkupectví, potřebu dětské knihovny ve třídě, zařazení čtecího koutku, psaní vlastního čtenářského deníku nebo zařazení společného čtení s rodiči, sourozenci či dalšími členy rodiny do programu školy. Podobné tvrzení můžeme nalézt i u Wildové (2005), která ve své publikaci vychází ze vzniku

Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání na začátku třetího tisíciletí. Ten vydvihuje individualizovaný, osobnostně zaměřený rozvoj dítěte předškolního věku. *„Nepočítá se systematickou výukou počátečního čtení. Zdůrazňuje však především význam vytváření čtenářsky podnětného prostředí, ve kterém mají děti dostatek příležitostí seznámit se s významem psané řeči. V tomto prostředí se utváří jejich vztah k četbě (rozvoj čtenářství). Pokud již v tomto období děti projeví zájem o poznávání písmen a slov zájem, měly by být v tomto zájmu podpořeny. Zkušenosti z předškolních zařízení ukazují, že předškolní zájem o počátky čtení a psaní se stává samozřejmostí.“* (Wildová, 2005, s. 37-38)

Učitel by měl ale také práci s knihou, literaturou pro děti využívat i při řízených činnostech, při denní práci, v tematických či integrovaných blocích, při projektové výuce. A různými vhodnými způsoby také během volné hry. (Koželuhová, 2022)

## 2. Charakteristika dítěte předškolního věku ve vztahu k tématu práce

Prevažná většina autorů (srov. Kopřiva, 2008; Gregora, Mertin, 2020; Říčan, 2021; Vágnerová, 2012) se shoduje na tom, že období předškolního věku (případně období dětství) patří k jednomu z nejdůležitějších období ve vývoji každého jedince.

Vágnerová (2012) dítě předškolního věku definuje od 3 do 6-7 let a říká, že konečná fáze tohoto období je úzce vázána k nástupu dítěte do základní školy (nikoli přímo k věku dítěte).

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

Předškolní věk je označován jako „období iniciativy“. Dítě má potřebu potvrzovat své kvality, něco vytvořit nebo samostatně zvládnout bez pomoci ostatních. Navíc je toto období třeba chápat jako přípravu na život ve společnosti. „(...) dítě má přijmout řád, který chování k různým lidem v různých situacích upravuje. Musí se naučit prosadit i spolupracovat, což je důležité především v rovnocenné vrstevnické skupině. Vývojově podmíněné změny se odrazí ve hře, v předškolním období začíná v této oblasti důležitá sdílená aktivita, která vyžaduje sebeprosazení i přizpůsobení ostatním, tj. prosociální chování.“ (Vágnerová, 2012, s. 117).

K postupné změně navíc dochází i v oblasti sociální, kdy se rozvíjí vztahy mezi dítětem a jeho rodinou, dítětem a jeho vrstevníky. (Vágnerová, 2012). Mertin doplňuje, že „období dítěte je především časem maximálního učení, rozvoje, formování, osvojování dovedností, kultivace osobnosti, utváření sociálních vztahů.“ (Gregora, Mertin, 2020, s. 120)

Suchánková (2014) píše, že v předškolním vzdělávání by měl být kladen velký důraz na individualizaci a integrovaný přístup. Snahou by mělo být rozvíjet dítě komplexně, po všech jeho stránkách – fyzické, psychické i sociální. A to s ohledem na přirozený vývoj každého jedince. Za základní metodu předškolního vzdělávání považuje hru, protože vychází z potřeb, vnitřní motivace a zájmů dítěte.

Mertin (2020) také zdůrazňuje důležitost vzdělávání dítěte v bezpečném prostředí, ve kterém je nezbytná investice energie, času a trpělivosti.

## 2.1 Vývoj řečových a komunikačních dovedností v předškolním věku

Vývoj řeči a komunikace je ovlivněn různými faktory, mezi které patří nejen stav centrální nervové soustavy, úroveň intelektových schopností, vnímání, ale také motorika a v neposlední řadě také sociální prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. (Bednářová, Šmardová, 2015).

Podle Vágnerové (2012) se dítě nejdříve dorozumívá křikem a pláčem. První slabiky se u dítěte začínají objevovat kolem devátého měsíce, v některých případech dítě vyslovuje první jednoduchá slova. Pro správný rozvoj komunikačních dovedností dítěte je velmi potřebný správný řečový vzor, kdy dospělý mluví gramaticky správně, nešišlá, nemá žádnou řečovou vadu.

K největšímu rozvoji řeči a komunikace dochází v období od tří let věku dítěte (také spojeno se začátkem nástupu do mateřské školy). A to jak na úrovni pasivní, tak aktivní komunikace. Pro děti v předškolním věku je řeč „*prostředkem komunikace, vztahů, spolupráce, usměrňování sociálních interakcí a zároveň také nástrojem myšlení.*“ (Bednářová, Šmardová, 2015, s. 28)

Děti v předškolním věku začínají pokládat velké množství otázek, díky čemuž se snaží lépe porozumět řečenému. Velmi často využívají řečové vyjádření ostatních lidí kolem sebe (dětí i dospělých).

Dítě také používá řeč egocentrickou, řeč samo pro sebe. Bývá zkratkovitá, dítě si při ní může vymýšlet a využívat vlastní, vymyšlená slova, a je velmi důležitá pro rozvoj poznávacích procesů každého jedince. I tato řeč se postupně mění v návaznosti na vývoj myšlení dítěte. Nakonec se postupně promění na vnitřní řeč, která se odehrává pouze v mysli. (Vágnerová, Lisá, 2021)

Řeč se rozvíjí ve čtyřech rovinách: foneticko-fonologické, lexikálně-sémantické, morfologicko-syntaktické a pragmatické. (Bednářová, Šmardová, 2015)

Podle Vágnerové (2012) by měla být komunikace a řeč do šesti let dítěte gramaticky správná se správnou výslovností a schopností porozumění mluvenému slovu, básním, říkadlům či pohádkám.

Úkolem učitele je zajistit každému dítěti přiměřené potřeby k práci a využít tak jejich vnímavosti, fantazii, přirozenou touhu po poznávání a také jejich tvořivost. „*Formou rozmanitých úkolů, a především hrou tak u dětí rozvíjíme jejich jazykové a komunikační dovednosti.*“ (Schneiderová, Hanzová, 2013, s. 11) Pokud navíc do svých aktivit zapojí učitel i

správně vedený dialog, získá možnost zpětné vazby, díky které si může ověřit účinnost jeho výchovného, pedagogického působení.

## 2.2 Kognitivní vývoj

*„Období předškolního věku je označováno za období názorného, konkrétního intuitivního myšlení, které ještě nerespektuje zákony logiky, je nepřesné a poměrně málo flexibilní. Poznávací procesy se v tomto období ale rozvíjejí velmi intenzivně.“* (Laufková, Goldmannová, 2020, s. 23-24)

U dětí předškolního věku převládá myšlení egocentrické. Jedinec upřednostňuje vlastní názor, ostatní postoje buď odmítá nebo přehlíží. Dítě je přesvědčené, že jeho pohled na problematiku je jediný možný. Zároveň přemýšlí „tady a teď“, jeho myšlení, přemýšlení a uvažování je vázáno na přítomný okamžik.

Dítě vlastní vnímání světa nejčastěji vyjadřuje kresbou, vyprávěním nebo hrou. Přitom ještě zcela neumí rozlišit mezi fantazií a skutečností, dětská fantazie totiž v předškolním věku ještě není narušena logickým myšlením. (Vágnerová, 2012)

*„Paměť dětí je zpočátku mimovolná. To znamená, že si pamatují věci živelně, bez vyšších úmyslů a záměru si je pamatovat.“* (Laufková, Goldmannová, 2020, s. 25)

## 2.3 Kresba

Vývoj kresby závisí s rozvojem jemné motoriky. Dítě se postupně učí manipulovat s menšími předměty, jeho pohyby začínají být přesnější, jistější. Děti předškolního věku kreslí tak, jak věci, situace okolo sebe vnímají, nikoliv tak, jak ve skutečnosti doopravdy vypadají. (Laufková, Goldmannová, 2020)

Vývoj kresby u dětí slouží i k odborné diagnostice jejich vývoje. Dá se totiž rozdělit do několika fází, které na sebe přímo navazují. Nejdříve dítě kreslí nejrůznější čmáranice, poté se dostává do stádia kresby „hlavonožce“ a nakonec je schopné zakreslit zjednodušenou postavu člověka. Podle Vágnerové (2012) by dítě na konci předškolního období mělo být schopné pomocí kresby zobrazit konkrétní věc, předmět, situaci.

### 3. Program RWCT

Program RWCT (Reading & Writing for Critical Thinking), do českého jazyka překládaný jako Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení, vznikl v USA. První zájemci z České republiky se do něj zapojili již ve školním roce 1997/98.

Tento program přináší učitelům na všech vzdělávacích úrovních konkrétní metody a strategie vzdělávání, pro které je charakteristické využití čtení, psaní a diskuze. Učitelé tak vedou žáky k rozvoji samostatného myšlení (s důrazem na kritické myšlení, tj. myšlení nezávislé, kdy si každý vytváří své vlastní názory, hodnoty a přesvědčení), tvořivého přístupu k novým, neznámým situacím nebo schopnosti spolupracovat s ostatními, včetně respektu k názoru druhých.<sup>1</sup>

#### 3.1 Třífázový model učení E–U–R

Základem RWCT programu je třífázový model procesu učení známý pod zkratkou E–U–R. Z anglického *Evocation* (evokace), *Understanding* (uvědomění si významu informací) a *Reflection* (reflexe). „E–U–R slouží učitelům, aby plánoval svou výuku tak, aby zachovala co nejvíce rysů přirozeného učení, které je nejefektivnější. Modelů a pomůcek pro plánování výuky existuje celá řada. Model E–U–R považujeme za jednoduchý a současně účinný. Stejně jako všechny modely ho nelze používat dogmaticky, ale tak, aby sloužil on nám, a ne my učitelé jemu.“ (Hausenblas, Košťálová, 2006) Tento model je tedy vymyšlen tak, aby byl všemi jednoduše realizovatelný, ale zároveň aby učitelům při plánování vzdělávacích činností umožňoval velkou variabilitu.

##### 3.1.1 Evokace

V prvotní fázi „evokaci“, která probíhá před zahájením četby, dochází ke vzbuzení zájmu dětí a jejich aktivizaci. V této fázi učení pedagog zjišťuje, co děti již o daném tématu vědí, zajímají ho jejich myšlenky, nápady, vlastní zkušenosti. „Žádná z dětských odpovědí nemůže být špatná, cílem není správnost informací, ale utřídění toho, co již o tématu vědí.“ (Laufková, Goldmannová, 2020, s. 42) Fáze evokace probíhá pomocí myšlenkových map (záznam pomocí

---

<sup>1</sup> BLAŽKOVÁ, Božena. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. Ikaros [online]. 2005, ročník 9, číslo 11 [cit. 2022-12-29]. Dostupné z: <http://ikaros.cz/node/11935>



obrázků, piktogramů, nebo zápisů dospělého), metodou brainstormingu nebo třeba využitím práce s klíčovými obrázky.

### **3.1.2 Uvědomění**

V druhé fázi „uvědomění“ zařazuje učitel během čtení příběhu vhodně zvolené a předem promyšlené činnosti a otázky, které dětem pomáhají s lepším porozuměním klíčových momentů. Jako je pochopení hlavní myšlenky nebo odhadování toho, co se stane dál. V průběhu četby získávají děti konkrétní informace o daném tématu. *„Mají možnost informace vstřebávat, třídit, uspořádat, vyjasňovat si je kladením otázek, hodnotit. Své odpovědi přiřazují již k tomu, co vědí.“* (Laufková, Goldmannová, 2020, s. 43)

### **3.1.3 Reflexe**

Po četbě probíhá poslední, závěrečná část „reflexe“, při které „děti nové informace propojují se svými dosavadními znalostmi, zkušenostmi, názory a mají možnost sdílet je s ostatními, čímž se všichni obohacují. Děti tím získávají nový náhled na původní téma. Tato fáze je nesmírně důležitá, neboť dochází k rekonstruování znalostí a tím k učení.“ (Laufková, Goldmannová, 2020, s. 43). Ve fázi reflexe znovu pracujeme s různými druhy aktivit jako je využití emočních karet, házení kostkou s otázkami (piktogramy) nebo i zapojení fantazie dětí při vymýšlení nového názvu knihy. Naším úkolem je text na závěr shrnout, zhodnotit, a uzavřít tak celou lekci.

## 4. Pojmy čtenářská gramotnost a čtenářská pregramotnost

### 4.1 Čtenářská gramotnost

V Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2001) je čtenářská gramotnost definována jako: „Komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytující v životní praxi. Jde i dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat, zpracovávat, srovnávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj.” (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 34)

Čtenářská gramotnost je také definována jako „celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech” (Čtenářská gramotnost ve výuce, 2011, s. 8).

Doležalová (2018) nazývá čtenářskou gramotnost též jako literární. Popisuje, že tato gramotnost představuje část jazykových kompetencí, které lidem zprostředkovávají nejen další vzdělávání, ale také zábavu ve volném čase. Četba podle ní také uspokojuje lidskou potřebu krásy a je považována za zdroj mnohostranné kultivace člověka.

Podle Tomáškové (2015) je čtenářská gramotnost jedna z nejdůležitějších ze všech gramotností. A to především díky tomu, že umožňuje přístup ke vzdělávání, k získávání dalších (většinou nových) vědomostí, znalostí, zkušeností a dovedností. Čtenářskou gramotnost definuje jako „celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech.” (Tomášková, 2015, s. 9)

Obecně by se tedy dalo říct, že čtenářská gramotnost je soubor dovedností každého jedince, které rozvíjíme po celý život. A umožňují nám nejen pracovat s psanými texty, tj. číst, rozumět psanému slovu, ale zároveň také nad texty kriticky přemýšlet a dále s nimi pracovat.

## 4.2 Čtenářská pregramotnost

Při vymezování termínu čtenářská „pregramotnost“ se můžeme v publikacích od různých autorů setkat s použitím trochu jiné terminologie. Například Tomášková (2015) využívá pojem předčtenářská gramotnost, Wildová (2005) termín počáteční čtenářská gramotnost. V této bakalářské práci je využíván termín čtenářská pregramotnost. Předpona pre- je v souladu s označením vzdělávacích programů na úrovni ISCED 0 (preprimárního stupně vzdělávání).

Tomášková (2015) uvádí, že v období největšího vývoje čtenářské pregramotnosti (děti do šesti let) je důležité zaměření především rozvíjení na potřebných kompetencích pro čtení. A to například pomocí rozhovorů s dítětem na nějaké konkrétní téma, rozvíjením prostorové orientace nejen uvnitř budovy mateřské školy, ale také venku při procházkách, výletech mimo areál školy. Pomocí her se zaměřením na myšlení a paměť. Také zmiňuje velmi důležitou úlohu rodiny. *„Děti, které vyrůstají ve čtenářsky podnětném prostředí, mají pak menší problémy se čtením a s porozuměním čtenému, mají k němu lepší vztah a také lépe překonávají počáteční potíže se čtením, dříve u nich dochází k zautomatizování činností potřebných pro čtení a k porozumění.“* (Tomášková, 2015, s. 12)

Laufková a Goldmannová (2020) pojímají čtenářskou pregramotnost poměrně dost široce. Zahrnují do ní nejen práci s literaturou a dalšími běžnými texty, ale zahrnují sem i zvládnutí komunikace a mateřského jazyka v předškolním věku (do šesti let, respektive před nástupem do první třídy základní školy), schopnost kritického myšlení a další. Také mluví o tzv. integrativním modelu čtenářské pregramotnosti (propojení různých činností a pregramotností k prohloubení zážitku z knihy), díky kterému dochází ke komplexnímu přístupu k rozvoji dítěte.

Z těchto tvrzení můžeme čtenářskou pregramotnost chápat jako přípravnou fázi na čtení. Tuto fázi však nemůžeme ve vzdělávání dítěte v žádném případě opomenout, jelikož zde dochází k rozvoji schopností, dovedností a vědomostí potřebných ke čtení a porozumění textu.

## 5. Čtenářské strategie

V oblasti systematického rozvoje čtenářské gramotnosti, resp. pregramotnosti, využíváme různé čtenářské strategie, což jsou „*soubory jasně definovaných a předem promyšlených kroků, které učitel udělá, aby dosáhl vytyčeného cíle*” (Koželuhová, 2022, s. 13). V našem případě vedou k porozumění textu. Tyto strategie při práci s knihou využívá výhradně učitel, dětem předškolního věku nejsou potřeba vysvětlovat, protože se v tomto věku učí převážně nápodobou.

Učitel musí na text nahlížet očima dítěte a vybrat momenty, které jsou klíčové pro porozumění celého příběhu. Následně dítěti poskytuje vhodnou oporu a pomoc, aby k porozumění došlo samo, bez přímého vysvětlování.

Pro porozumění textu je zároveň klíčové, aby mělo dítě, kterému předčítáme, dostatek znalostí a zkušeností, které vedou k tvoření konkrétních představ. Homolová (2013) mluví o vzniku tzv. „bílých míst” v mysli dítěte. Jedná se o případy, kdy si dítě neumí pod konkrétním slovem, případně i celou větou, nic představit. Pokud má dítě těchto míst příliš mnoho, stává se pro něj příběh nesrozumitelným. Pro dítě je tudíž velmi těžké sledovat příběh, který nemá žádnou spojitost s jeho vlastní zkušeností.

Jak již bylo naznačeno výše, využívání čtenářských strategií klade značné požadavky na učitele: při práci s knihou je potřeba postupovat promyšleně, dopředu přemýšlet nad záměrem čtení, vybírat vhodné knihy a vymyslet vhodný způsob, jak žákům pomoci v porozumění obsahu. Při rozvoji čtenářských strategií navíc učitel využívá různé postupy. Jeho cílem totiž není, aby si dítě vybavilo pouze základní poznatky a fakta z textu. Cílem je, aby se děti o příběh zajímaly více do hloubky a na základě vlastních úsudků, kritického myšlení dokázaly vysvětlit, co a proč se děje, dokázaly předvídat a uměly obhajovat svůj názor. Koželuhová (2022) v těchto případech mluví o scaffoldingu, modelování. „*Při scaffoldingu využívá učitel opory pro myšlení v podobě kladení otázek, využití rekvizity, obrázků či metod dramatické výchovy.*“ (Koželuhová, 2022, s. 21). Při modelování dospělý během čtení přemýšlí nad textem nahlas a tím dětem přesně ukazuje, čeho si v textu nebo obrázku (ilustrace) všímá, na co dává hlavní důraz a proč. Díky tomu následně dokáže dítě i učitel objasnit, jak došli k určitému závěru, využívají argumenty.

Je škoda, že v České republice zatím nebylo prováděno dostatečné množství výzkumů, které by učitelům poskytly dostatečnou zpětnou vazbu s výsledky jejich snažení. (Koželuhová, 2022)

Při rozvoji čtenářské pregramotnosti využíváme převážně tyto strategie, viz následující podkapitoly.

## 5.1 Strategie propojování

Nebo také nazývána jako hledání souvislostí. U této strategie je důležité, aby si dítě při čtení své dosavadní zkušenosti vybavovalo. „*Tato strategie má umožnit dítěti, aby si vzpomnělo na něco podobného, o čem text bude, je či byl.*” (Koželuhová, 2022, s. 22) S dětmi předškolního věku můžeme s touto strategií pracovat na dvou úrovních. U první z nich vzniká propojení na úrovni já–text (informace z textu vztahují ke své vlastní zkušenosti nebo znalosti), u druhé na úrovni text–text (dítě informace z textu porovnává s již dříve předčítanými texty–příběhy, pohádkami...). Díky tomu, že si dítě fakta z dřívějších příběhů vybaví, může předvídat, co se stane dál, jak bude děj pokračovat nebo zaujímá svá vlastní stanoviska k jednotlivým postavám. (Krüger, Šafránková, 2021) A podle Koželuhové (2022) navíc pomáhá propojení vlastní zkušenosti s nově získanou informací k tomu, že mají děti mnohem větší motivaci příběhu pozorně a zaujatě naslouchat. A to hlavně proto, že je zajímavá, jestli příběh skončí stejně, jako ten, který již znají nebo jim připomíná něco z jejich vlastní zkušenosti.

Strategie propojování je především spojena s pokládáním otázek (které jsou samozřejmě předem promyšlené a připravené). Otázky dětem klademe před samotným čtením (kvůli zaujetí, zvýšení motivace, evokaci potřebných znalostí...), ale také v průběhu, a nakonec i po ukončení čtení příběhu.

Druhým způsobem, jak s touto strategií vhodně pracovat, je využití tzv. „startérů”. „*Jedná se o začátky vět, které děti postupně doplňují.*” (Koželuhová, 2022, s. 25) Tyto startéry dětem pomáhají přemýšlet o souvislostech mezi jejich životem či známými texty.

## 5.2 Strategie vizualizace

„*Vizualizace spočívá ve schopnosti vyvolat si potřebné představy o čteném. Vizualizace je ovlivněna předchozí zkušeností a úzce souvisí s tím, jak jsme schopni si vybavit detaily při četbě nebo poslechu předčítaného textu, což má vliv na celkový prožitek z četby. Pokud dítě nedokáže vizualizovat, může ztrácet význam čteného/slyšeného. V předškolním věku je vhodné se zaměřit na zapojení všech smyslů.*” (Laufková, Goldmannová, 2020, s. 51) Toto tvrzení podporuje ve své publikaci i Koželuhová (2022). Uvádí navíc i různé způsoby práce s textem, kterými rozvíjí jednotlivé smysly.

### 5.2.1 Zrak

Při rozvíjení strategie vizualizace pomocí zraku je vhodné rozdělit práci podle schopností dětí. A to konkrétně:

Pro mladší děti: Děti na základě čteného textu vybírají obrázek, který co nejpřesněji odpovídá popisu. Je důležité, aby si děti při práci všímaly nejrůznějších detailů. Učitel navíc rozvíjí diskuzi o jednotlivých ilustracích (proč odpovídají nebo neodpovídají popisu).

Pro starší děti: Děti co nejpřesněji vytvářejí ilustraci k textu, který jim je předčítán učitelem. Stejně jako u práce s mladšími dětmi je důležité, aby se děti zaměřily na nejrůznější detaily, které do své ilustrace přidají. Pedagog chce docílit toho, že si děti ve své mysli utvoří představu, která co nejpřesněji odpovídá čtenému textu, nikoli o rozvoj jejich vlastní fantazie. Při práci se staršími dětmi je potřeba dbát na dostatečně dlouhou časovou dotaci, kterou dětem pro kresbu poskytneme.

### 5.2.2 Sluch

Propojení čteného se zvukovými efekty, které se vztahují k předčítanému tématu. Například při četbě o velrybě pustí učitelka nahrávku velrybího „zpěvu“. Celá činnost je opět doplněna vhodnými a předem promyšlenými otázkami (*“Co si velryby zpívají?”*).

### 5.2.3 Hmat

Během čtení využívá učitel různé materiály k navození správného pocitu, atmosféry během čtení. Například, pokud se v příběhu hlavní hrdinové cítí příjemně, je jim tak, jako by byli na obláčku, připraví na výběr několik krabic, které zaplní různým materiálem: vatou, pískem, peřím... Následně nechá děti různá prostředí zkoumat a vybrat, která náplň v krabici nejvíce odpovídá popisu.

Při vizualizaci pomocí hmatu dětem učitel zamezí, aby zkoumaný materiál viděly. Může jim buď zavázat oči šátkem (což ale nemusí být každému dítěti příjemné), nebo může použít neprůhledné, uzavíratelné nádoby s otvory pro ruce.

#### 5.2.4 Čich

S dětmi pracuje pedagog podobně jako při vnímání pomocí hmatových vjemů. Místo různých materiálů však využívá různé vonné esence, ingredience s typickou vůní. Cílem většinou není, aby děti konkrétní vůni správně identifikovaly. Jde především o představu situace, kdy děti vůni cítily. Například při pečení cukroví se paní učitelka dětí ptá: „Jak voní cukroví?“ a děti hledají (pro ně) odpovídající vůni z nabídky.

Je vhodné, aby pedagog svou práci s touto strategií doplňoval také využíváním různých rekvizit. „Při vizualizaci můžeme využít různých předmětů, modelů, obrázků či dalších pomůcek, které dětem při vytváření představ pomohou. K této strategii bychom přiřadili i činnosti vycházející z metod dramatické výchovy, které napomáhají utvoření mentální představy.“ (Koželuhová, 2022, s. 31)

#### 5.3 Strategie předvídání

Předvídání je jedna z nejdůležitějších dovedností každého čtenáře, využívá ji již při výběru samotné knihy. Například když podle názvu, obálky, recenzí, žánru odhaduje, zda ho kniha zaujme, zda se mu bude líbit, či nikoliv. „*Jde o dovednost odhadnout situaci co možná nejpřesněji, s využitím právě dostupných informací a našich dosavadních zkušeností.*“ (Koželuhová, 2022, s. 32) Tato strategie je navíc velmi úzce spojena se strategií propojování: „*Když si dítě své znalosti uvědomuje, stačí mu již jen zohlednit informaci, kterou mu kniha poskytuje, a dokáže předvídat.*“ (Koželuhová, 2022, s. 32)

Strategii předvídání můžeme uplatňovat již s těmi nejmladšími dětmi. Podle jejich věku nebo úrovně znalostí využíváme několik metod práce. Nejsnazší je předvídání z obrázku. Dítěti tím učitel poskytuje potřebné informace a zároveň dostatečnou oporu pro jeho myšlenkové operace. Dále může dítě předvídat z názvu knihy nebo na základě samotného textu. Strategii předvídání zařazujeme před samotným čtením, či v jeho průběhu. (Koželuhová, 2022)

#### 5.4 Strategie usuzování

Při využívání této strategie již dává učitel větší důraz na kognitivní procesy dětí. „*Při strategii usuzování dopomáhá učitel svými otázkami dětem k tomu, aby prostřednictvím vlastního přemýšlení nad textem dokázaly odhalovat nevyřčené skutečnosti. Aby propojily různé informace, na jejichž základě mohou dobře odhadnout, jak se bude děj odvíjet.*“ (Koželuhová, 2022, s. 41). Při usuzování jde učiteli o to, aby dítě vyneslo přesný a logicky správný úsudek. Koželuhová ve své publikaci (2022) zmiňuje důležitost oddělení této strategie od strategie

předvídání. Jedním z hlavních důvodů jsou podle ní specifika dětského myšlení, kdy si dítě upravuje skutečnost tak, aby více zapadla do jeho vlastních zkušeností a představ.

Tuto strategii je podle Koželuhové (2022) vhodné využívat až u starších dětí (pět let a výše). A pracujeme s ní před čtením a během čtení.

### **5.5 Strategie hodnocení**

Pokud mluvíme o strategii hodnocení je důležité hned na začátku vytyčit, že se nejedná o pronesení výroku: *Příběh (pohádka) se mi líbil/nelíbil*. Dítě vedeme k tomu, aby vyjádřilo svůj souhlasný nebo nesouhlasný postoj k jednání postav, a aby bylo zároveň schopné si své stanovisko obhájit. Při využívání této strategie tak dochází k diskuzím. Koželuhová (2022) navíc zdůrazňuje, že je zcela nezbytné, aby diskuze probíhala v prostředí, ve kterém se dítě cítí bezpečně, a kde se nebojí sdělovat své postoje a názory.

### **5.6 Strategie kladení otázek**

Při kladení otázek se děti nejen učí jejich správnou formulaci, ale také zúročují své dosavadní zkušenosti a znalosti. Při vymýšlení správných odpovědí zpřesňují své myšlení. Tuto strategii je vhodné využívat až se staršími dětmi. Nejčastěji ji zařazujeme na začátek činnosti.

Děti jsou přirozeně zvědavé bytosti, které se rádi a často ptají. Je velmi prospěšné povzbuzovat děti v těchto momentech, a to před čtením, během něj i po ukončení četby. Jejich otázky můžeme využít při další stimulaci, zvýšení zájmu o dané téma, znovu vtažení do příběhu apod.

Pro rozvoj kladení otázek u dětí je vhodné využívat grafický záznam, diagram, kdy dítě nejdříve uvádí své dosavadní znalosti („vím“), poté formuluje vhodnou otázku („chci vědět“) a nakonec dohledá odpověď v textu („dozvěděl jsem se“). (Koželuhová, 2022). Jedná se o tzv. metodu VCHD – tj. vím – chci vědět – dozvěděl/a jsem se.



## 5.7 Strategie shrnování

Při shrnování jde o: „(...) vyjádření děje pomocí velmi krátké, stručné výpovědi.” (Koželuhová, 2022, s. 49) Jedná se o velmi náročný proces zpřesňování myšlení dítěte. Kdy je nutné, aby se dítě soustředilo pouze na klíčové informace.

Předškolní dítě při této strategii potřebuje úplnou pomoc učitelky, která kombinuje nedokončenou větu a doplňující grafický záznam. Na konci vznikne krátké souvětí, které jasně vyjadřuje hlavní myšlenku celého příběhu. (Koželuhová, 2022)

Koželuhová (2022) navíc doplňuje, že k úspěšnému využívání čtenářských strategií je potřeba, aby mateřská škola dodržovala několik zásadních vzdělávacích podmínek. Jako jedno z nejdůležitějších vyzdvihuje pozitivní třídní (školní) klima, kdy se všichni aktéři vzdělávání (učitelé, děti, rodiče, další zaměstnanci školy) ve třídě cítí bezpečně, komunikují spolu se vzájemným respektem, empatií, naslouchají si. Dále zmiňuje důležitou roli učitele, který je „facilitátorem” vzdělávání. Dětem předkládá podněty, které je vedou k samostatnému objevování, bádání a hledání odpovědí. Nesmíme ani zapomenout na prostor, který dítěti učitel poskytuje – na práci musí mít žák dostatek času a klíčové je i naplnění jeho potřeb. *„Dítě nesmí být zahlceno, ale zároveň by naše vzdělávací nabídka měla být pestrá a neměla by dítě nudit. Nabízené činnosti, a v kontextu předčítání volba knihy, musí být pro děti zajímavé a inspirující.”* (Koželuhová, 2022, s. 63)

## 6. Udělování cen a ocenění za kvalitní dětskou literaturu

V dnešní době, kdy jsou knih plná knihkupectví, se mohou (nejen) pedagogové při výběru textů setkávat s problémem, jak najít vhodnou a kvalitní knihu pro konkrétní věkovou kategorii dětí.

Výběr vhodného textu vyžaduje od učitele nejen znalost aktuální úrovně vývoje dětí, se kterými pracuje, musí brát také v potaz jejich potřeby a znalosti. V předškolním věku je důležité, aby se děti s hlavním hrdinou příběhu, co nejvíce sblížily, a proto je vhodné volit takové texty, které jsou dětem blízké. Výběr publikací by měl být co nejvíce rozmanitý. Od klasických pohádkových příběhů až po bajky, příběhy s dětským či zvířecím hrdinou, poezii či naučnou literaturu.

Čerpat můžeme z dětské klasické literatury (K. Čapek, J. Čapek, J. Werich, V. Čtvrtek, O. Sekora, A. Milne, A. Lindgrenová...). V případě, že chce učitel zařadit i práce současných autorů, mu mohou pomoci zveřejňovaná ocenění nejlepších dětských knih, jako je například: Zlatá stuha, Magnesia Litera, Nejlepší knihy dětem. (Koželuhová 2022) Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského (NPMK) navíc každoročně vyhlašuje Ceny za literaturu a mládež „SUK – Čteme všichni“, která se udílí ve třech kategoriích. V jedné z těchto kategoriích rozhodují o vítězi na základě ankety samotné děti.<sup>2</sup>

Reissner ve své publikaci (2015) zmiňuje literární soutěže Zlatá stuha a Magnesia litera, které podle něj přispívají ke zkvalitnění trhu s českou literaturou pro děti a mládež a mohou tak sloužit jako dobrý ukazatel kvality jednotlivých literárních děl, která dětem nabízíme.

### 6.1 Zlatá stuha

Cena Zlatá stuha již existuje 30 let. Poprvé byla udělována v roce 1993. Každoročně oceňuje tvůrce nejlepších českých knih pro děti a mládež (zaměřuje se výhradně na dětskou literaturu) a to v několika částech: literární část (původní česká slovesná tvorba), výtvarná část, překladová část, komiks pro děti a mládež a nakladatelský počin. Každá kategorie je navíc dále rozdělena na literaturu pro mladší a starší čtenáře a také literaturu faktu. Díla mohou do soutěže přihlásit nakladatelé, samotní autoři, překladatelé, odborní pracovníci, ale také fyzické osoby z řad

---

<sup>2</sup> Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského (2019). *SUK – ČTEME VŠICHNI* [online; cit. 2023-07-09]. Dostupné z: <https://www.npmk.cz/novinky/knihovna/suk-cteme-vsichni-2019>

veřejnosti. Porota je sestavena z předních českých spisovatelů, výtvarných umělců a vědeckých odborníků.

Dalo by se tedy říct, že získání ceny Zlatá stuha je jasným ukazatelem kvality vydané knihy, a zároveň může být také vodítkem, které pomůže při selekci knih pedagogům či rodičům. Zlatá stuha také pořádá různé doprovodné programy, které podporují růst čtenářské gramotnosti, rozvoj vztahu ke knihám i kulturní vyžití dětí.<sup>3</sup>

V publikaci Reissner (2015) říká, že literární soutěž Zlatá stuha sehrála v devadesátých letech dvacátého století roli stabilizačního faktoru, kdy se triviální produkcí nasycený trh začal obracet k literatuře hodnotnější a našel zacílení na tradici a klasiku. Při výběru děl zohledňovala mimo jiné i výtvarné složky děl. Po propadu na přelomu tisíciletí a několika letech stagnace, se v polovině prvního desetiletí jednadvacátého století ocenění opět soustřeďuje na důstojnou prezentaci, ohodnocení a ocenění toho nejlepšího, co česká literatura pro děti a mládež v současné době nabízí – a to z pohledu dospělých, odborníků i tvůrců literatury pro děti.

## 6.2 Magnesia Litera

*„Chtěli bychom probudit zájem těch, kteří knihy nečtou či přestávají číst.”*

Magnesia Litera je české literární ocenění, které od roku 2002 každoročně uděluje Sdružení Litera. Jeho úkolem je propagovat kvalitní literaturu a přiblížit ji tak široké veřejnosti. Ocenění se uděluje v několika kategoriích. Například: Kniha roku, Litera za prózu, Litera za poezii, Litera za knihu pro děti a mládež, Litera za naučnou literaturu, Litera za nakladatelský čin, Litera za publicistiku, Litera za debut roku, Litera za překladovou knihu, Cena čtenářů. Porotu k jednotlivým kategoriím delegují oborově příslušné obce a organizace.<sup>4</sup>

Mediálně známá soutěž zařadila ocenění za literaturu pro děti a mládež až ve svém druhém ročníku (Reissner, 2015).

---

<sup>3</sup> Zlatá stuha (nedatováno). *Zlatá stuha*. [online; cit. 2023-02-08]. Dostupné z: <http://www.zlatastuha.cz/cs/o-soutezi>

<sup>4</sup> Magnesia Litera (nedatováno). *Chtěli bychom probudit zájem těch, kteří knihy nečtou, či přestávají číst*. [online; cit. 2023-02-08]. Dostupné z: <https://magnesia-litera.cz/o-litera/>

### 6.3 Nejlepší knihy dětem

Jedná se o projekt, který pomocí vydávaného katalogu každoročně doporučuje nové české knihy pro děti a mládež. Mezi členy komise patří zástupci Svazu českých knihkupců a nakladatelů, Česká sekce IBBY a Svaz knihovníků a informačních pracovníků ČR. Vzniklý katalog slouží pro orientaci knihkupcům, knihovnám, školám, ale také rodičům a širší veřejnosti.<sup>5</sup>

### 6.4 Oceňovaná česká nakladatelství

Na základě výsledků udělovaných cen za kvalitní dětskou literaturu (zmněných výše), byla vybrána 4 nakladatelství, která se v soutěžích vyskytují na předních pozicích, a to konkrétně v letech 2019–2022. To znamená, že jsou nejčastěji oceňována, případně nominována k získání ceny.

#### 6.4.1 Baobab

Baobab je malé alternativní nakladatelství založené Jurajem a Terezou Horváthovými. Vydává ilustrované knihy pro děti a mládež.

Za vznikem jejich nakladatelství stojí především touha pro spolupráci mezi nastupující generací mladých výtvarníků. „*Chtěli jsme se vrátit k tradici české ilustrátorské a grafické školy. Především současné ilustrované knihy pro děti – obrazové knížky pro nejmenší, ilustrované příběhy, mapujeme české i světové klasiky obrazové knihy i nejzajímavější současníky světové ilustrace, vycházejí u nás kvalitní překlady knih pro velké čtenáře v ediční řadě BigBao, knihy o dětství, výtvarné vylomeniny, ilustrované knihy pro dospělé i monografie ilustrátorů. Od začátku je pro nás podstatné, aby knihy měly vlastní originální výtvarný i literární jazyk, aby děti všestranně rozvíjely prostřednictvím hry i poznávání, silného příběhu i různých žánrů, poezie i prózy*”.

Baobab navíc organizuje různé menší kulturní akce zaměřené na propagaci nekomerční literatury a divadla. Dále také pořádá literární čtení a výstavy.<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> Nejlepší knihy dětem (nedatováno). *Nejlepší knihy dětem*. [online; cit. 2023-03-02]. Dostupné z: <https://www.nejlepsiknihydetem.cz/>

<sup>6</sup> Baobab (nedatováno). *O nás*. [online; cit. 2023-06-25]. Dostupné z: <https://www.baobab-books.net/o-nas>

#### 6.4.2 Běžiliška

Nakladatelství Běžiliška založil v roce 2013 František Havlůj a do role spolušéfredaktorky časem přizval Šárku Svobodnou.

Běžiliška je nakladatelství originálních knih pro děti. Velký důraz klade na kvalitu vydávaných knih, a to nejen po stránce textové, výtvarné ale i řemeslné. Produkce knih v nakladatelství Běžiliška je založena na úzké spolupráci autorů a redakce – knihy vznikají jako společné dílo autora textu, ilustrací i sazby a kniha vychází v podobě, na které se všichni autoři dohodnou.

Vedení nakladatelství se navíc nebojí objevovat a experimentovat. Vytváří tak prostor pro originální autorské projekty. Zároveň patří k nejocěňovanějším nakladatelství za knihy z oblasti literatury pro děti a mládež.<sup>7</sup>

#### 6.4.3 Meander

Počátky Meandru sahají do roku 1995 a jeho zakladatelkou (a zároveň i majitelkou) je překladatelka Ivana Pecháčková.

Meandr je malý nakladatelský podnik, který se věnuje originální umělecké tvorbě pro děti a mládež. Velký důraz při tom klade především na výtvarné pojetí svých titulů. Nakladatelství se „snaží vydávat knihy, z nichž bude dětem a mladým lidem jasné, proč se vůbec říká krásná literatura.“ Jako důkaz kvalitní práce může být i každoroční získávání nejrůznějších ocenění. A to nejen za kvalitu vydávaných textů, ale také za výtvarnou či grafickou podobu knih.

Meander spolupracuje nejen s již respektovanými autory, ale dává prostor také mladým, začínajícím umělcům. A pomáhá jim tak v profesním růstu.<sup>8</sup>

#### 6.4.4 Albatros

Nakladatelství Albatros v roce 2019 oslavilo své 70. narozeniny a jedná se tak o nejstarší nakladatelství pro děti a mládež v České republice. „Prvních dvacet let své existence sice prožil pod názvem Státní nakladatelství dětské knihy (SNDK), ale od roku 1969 až do dnešních dnů nacházejí děti a jejich rodiče na obálkách a hřbetech knih známé logo s křídly – logo Albatrosu.

---

<sup>7</sup> Běžiliška (nedatováno). *O nás*. [online; cit. 2023-06-25]. Dostupné z: <https://www.beziliska.cz/beziliska>

<sup>8</sup> Meander (nedatováno). *O Meanderu*. [online; cit. 2023-06-25]. Dostupné z: <https://www.meander.cz/o-meanderu/>

*Za ta dlouhá desetiletí vzniklo v Albatrosu více než 13 000 knih plných pohádek, dětské poezie, dobrodružných vyprávění, vtipných komiksů nebo populárně-naučných encyklopedií.”*

Dnes již patří Albatros do velkého nakladatelského domu Albatros Media a.s. a každoročně vydá více než 150 titulů pro děti a mládež (přibližně do 12 let).

Albatros se zaměřuje na reedice tradičních titulů (Astrid Lindgrenová, Helena Zmatlíková, Eduard Petiška, Václav Čtvrtek...), vedle toho ale stále objevuje nové autory a ilustrátory nejen z ČR, ale také ze zahraničí.

Úplně první vydanou publikací byla v roce 1949 kniha Karla Jaromíra Erbena: *Říkej si a hraj*.

Od roku 1999 uděluje „Cenu Albatros” za významný přínos v oblasti literatury pro děti a mládež.<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> Albatros (nedatováno). *O nás*. [online; cit. 2023-06-25]. Dostupné z: <https://www.albatros.cz/c/o-nas/>

## 7. Ilustrace

Slovo ilustrace vychází z latinského slova ILUS. To „značí omyl, záměnu, stejně jako smyslové přeludy, tedy situace, kdy reálné předměty či jevy považujeme za něco jiného, nebo se také, a to zvláště v umění, jedná o vyvolaný dojem něčeho, čím věc samotná není” (Reissner, 2015, s. 21).

V českém povědomí je termín „ilustrace” vnímán jako objasnění, vyobrazení v knihách. Ze slova vychází i další často využívaný termín „ilustrátor”, který je vysvětlován jako vykladač nebo osvětlovatel.

Až do poloviny dvacátého století byly ilustrace v naší knižní kultuře velkou vzácností a vyskytovaly se velmi málo. Prvotní záměr připojování ilustrací k psanému textu byl motivován snahou zpříjemnit dítěti četbu. Situace se vylepšila až s příchodem výrazných výtvarníků-ilustrátorů, mezi které u nás bezpochyby patří například: Mikoláš Aleš, Věnceslav Černý, Josef Čapek, Josef Lada, Jan Zrzavý, Ondřej Sekora, Jiří Trnka, Helena Zmatlíková, Květa Pacovská nebo Petr Sís.

V oblasti ilustrace dětských knih bohužel v současné době neexistuje centrální a kvalitu garantující české nakladatelství. Mladí autoři často zkouší cestu experimentu, v němž se pokoušejí definovat funkci výtvarné složky knižního díla.

Podle Reissnera (2015) tvoří ilustrace v knihách pro děti a mládež speciální kategorii. Tvrdí, že význam výtvarné složky v literatuře pro mládež je mnohem podstatnější než v publikacích, které jsou určeny pro dospělé čtenáře. Dětský čtenář vnímá knižní dílo mnohem intenzivněji v literárně-výtvarné celistvosti. Ilustrační složka je proto obvykle dítětem vnímána jako první ze všech ostatních estetických podnětů, které jsou knihou nabízeny.

O důležitosti ilustrace a celkově výtvarné složky v literatuře pro děti a mládež svědčí i fakt, že se ocenění za kvalitní publikace se udělují rovněž za výtvarnou část (například ocenění Zlatá stuha, soutěž o Nejkrásnější českou knihu).

Vedle ryze estetických hledisek jsou však trvale přítomné i kvality edukační. Ideálem by bylo, aby docházelo k propojování složek literárních s těmi výtvarnými, a aby díky tomu vznikal kompatibilní celek, který působí na mladého recipienta. (Reissner, 2015)

## 7.1 Klub ilustrátorů dětské knihy

Klub ilustrátorů dětské knihy byl založen v roce 1990 a od té doby spojuje kvalitní české ilustrátory a pečuje o udržení kvality nejen ilustrací, ale také celkové výtvarné podoby knih, a to především v oblasti literatury pro děti a mládež.

Navíc „*Klub ilustrátorů stál v roce 1993 u zrodu výročního ocenění Zlatá stuha, které je udíleno nejlepším autorům původních českých knih pro děti a mládež. Členové Klubu ilustrátorů každoročně aktivně spolupracují na organizaci tohoto ocenění, zajišťují volbu poroty pro výtvarnou část ocenění.*”.

Mezi členy Klubu ilustrátorů patří nejlepší současní čeští ilustrátoři, jako je například Petr Sís, Eva Sýkorová Pekárková, Lucie Dvořáková, Petr Nikl, Renáta Fučíková, Pavel Čech, Milan Starý či Aneta Holasová. Aby byl do organizace přijat nový člen, musí být na základě své práce (kvalitní knižní publikace, získané ocenění, doporučení pedagogem) schválen na „velkém setkání Klubu ilustrátorů”, které se koná nejméně dvakrát do roka.<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> Klub ilustrátorů (nedatováno). *Klub ilustrátorů byl založen roku 1990*. [online; cit. 2023-06-25]. Dostupné z: <http://www.klubilustratoru.cz/cs>



## **PRAKTICKÁ ČÁST**

Praktická část této bakalářské práce zahrnuje popis metodologie (cíle, výzkumný přístup, výzkumné otázky, metody sběru dat, charakteristika výzkumného vzorku), záznam rozhovorů s pedagogy v mateřské škole, popis realizovaných lekcí v mateřské škole s jejich následnou reflexí a vyhodnocením.

Pro dosažení cílů své bakalářské práce jsem zvolila jako výzkumnou strategii akční výzkum, z metod sběru dat jsem využila nestrukturované pozorování a individuální strukturované rozhovory s pedagogy.

Přípravné fáze výzkumu probíhaly od dubna 2023, samotná realizace výzkumu a vyhodnocení intervencí potom v červnu 2023.

### **8. Cíle praktické části**

Tato práce je realizována jako akční výzkum a jejím cílem je zjistit současný stav v oblasti rozvoje čtenářské strategie vizualizace u vybraných dětí předškolního věku v mateřské škole, kde působím na pozici pedagoga (prostřednictvím pretestu a rozhovoru s vybranými pedagogy těchto dětí), dále navrhnout lekce a aktivity pro rozvoj čtenářské strategie vizualizace, tyto lekce a aktivity realizovat a následně vyhodnotit efekt těchto aktivit na rozvoj čtenářské pregramotnosti u vybraných dětí předškolního věku zařazených do výzkumu, a to formou posttestu a rozhovorech s vybranými pedagogy.

## 9. Výzkumný přístup

### 9.1 Akční výzkum a jeho charakteristika

Prostřednictvím akčního výzkumu by se měli pedagogové učit ze své vlastní praxe, což by mělo vést k posílení jejich samostatnosti a osobního rozvoje. Navíc akční výzkum umožňuje zavádění změn, které jsou nezbytné pro zlepšování pedagogické činnosti a zároveň také ke zkvalitňování poskytovaného vzdělávání, protože podporuje zlepšení výsledků dosahovaných dětmi nebo žáky.

Při akčním výzkumu je kladen velký důraz na schopnost sebereflexe učitele. Cílem totiž není produkovat obecně známé poznání, ale jde spíše o získávání poznatků o určitém problému a na základě získaných výsledků tento problém řešit. Učitelé tedy nejen shromažďují informace, ale také si v průběhu výzkumu kladou otázky, sdílejí své názory s ostatními, vedou společnou diskuzi, a nakonec vyhodnocují získané výsledky. (Maňák, Švec, 2004)

Model akčního výzkumu dle Susmana (1983) i Nezvalové (2003) je rozdělen do pěti fází:

1. Na začátku je nutné identifikovat problém a sesbírat data. Zde jsem tedy identifikovala jako výzvu rozvoj čtenářské strategie vizualizace, která bývá oproti jiným čtenářským strategiím upozaděna, nebo se zužuje jen na práci s ilustrací, její využití je však mnohem širší. Abych zjistila počáteční stav, využila jsem jak rozhovor s pedagogy, kteří vyučují vybrané děti zapojené do výzkumu, tak pretest, v němž jsem zjišťovala dovednost čtenářské pregramotnosti v oblasti porozumění textu, vizualizace a dovednosti vyjadřování.
2. Následně se navrhnou možná řešení, která vedou k vytvoření akčního plánu, který je realizován. V tomto kroku jsem na základě nastudované literatury promyslela a navrhla lekce a aktivity, které by vedly k požadovaným intervencím.
3. Po této akci přichází samotná realizace. U mě se jednalo o řízené lekce s knihami *Vajíčko, vajíčko, vajíčko!* (E. Battut, 2005); *Jedna žába, druhá žába* (M. Mayer, 2004); *Tulínkovi* (J. Ledecký, 2022); *Nový domek pro myšku* (P. Horáček, 2019); *Kniholap* (H. Doherty, 2019). Každá lekce měla vytyčeny své vlastní dílčí cíle, které souvisely s rozvojem vizualizace u dětí předškolního věku, a vedly tak k předem popsanému cíli mé práce.
4. Následuje fáze sběru dat, která jsou analyzována a interpretována. V mém případě se jednalo o posttest, v němž jsem ověřovala dovednost čtenářské pregramotnosti v oblasti porozumění textu, vizualizace a dovednosti vyjadřování u vybraných dětí zapojených

do výzkumu. A dále rozhovory s pedagogy nad změnami, které pozorují v oblasti čtenářské pregramotnosti.

5. Poslední fází je shrnutí zjištěného, vyhodnocení úspěšnosti. To jsem sepsala v kapitole 15.
6. Následně se cyklus vrací na počátek a opakuje se. Toto již nebylo součástí mé práce, ale s těmito výsledky mám v plánu pracovat v následujícím školním roce.

## 9.2 Výzkumné otázky

Na základě popsaných cílů jsem si stanovila následující výzkumné otázky:

### **Pro fázi před realizací intervenčních aktivit:**

- Při jakých činnostech vybraní pedagogové pracují v MŠ s knihou?
- Jak vybírají vybraní pedagogové knihy – zejména pro řízenou činnost?
- Jakou roli při výběru knih hrají u vybraných pedagogů ilustrace?
- Jaké typy otázek jsou dětem kladeny v průběhu čtení – během čtení – a po čtení?
- Jak vybraní pedagogové rozvíjejí čtenářské strategie při práci s knihou?
- Jaký přístup ke knihám mají samotné děti?
- Jaký byl počáteční stav čtenářské pregramotnosti v oblasti vizualizace u vybraných dětí zapojených do výzkumu?

### **Pro fázi po realizaci intervenčních aktivit:**

- Jaké změny nastaly u vybraných dětí ve sledované oblasti čtenářské pregramotnosti?
- Jaké aktivity (typy vizualizace) se nejvíce osvědčily u vybraných dětí?
- Jaké knihy se ukázaly jako vhodné pro rozvoj čtenářské strategie vizualizace u dětí předškolního věku?

### **9.3 Použité metody sběru dat**

#### **9.3.1 Pozorování**

Pozorování bude probíhat v prostorách vybrané mateřské školy v červnu 2023 a budou se ho účastnit předem vybrané děti, se souhlasem zákonného zástupce. Pozorování bude zaznamenáno pomocí audiozáznamů a videozáznamů. Bude sloužit k průběžnému vyhodnocování znalostí, reakcí a zájmu dětí.

#### **9.3.2 Rozhovor**

Rozhovor bude probíhat v prostorách mateřské školy s dvěma vybranými pedagožkami. A to na konci května 2023, před zahájením akčního výzkumu.

Bude se jednat o dva individuální, strukturované rozhovory. Učitelkám budou pokládány stejné otázky, které slouží k získání informací o tom, jak ve své práci využívají literaturu pro děti, jak u dětí rozvíjí čtenářskou gramotnost a jak s pracují s ilustracemi v knihách.

Během rozhovorů jsem pokládala tyto tazatelské otázky:

- Jak často pracujete ve třídě s literaturou pro děti?
- Podle jakých kritérií knihy pro svou práci vybíráte?
- Jsou knihy dětem dostupné i v průběhu celého dne?
- Věnujete při výběru knih pozornost nakladatelství, které knihu vydalo?
- Jak při činnostech pracujete s ilustracemi?
- Jak děti na ilustrace reagují? Stalo se Vám někdy, že by se děti ilustrací bály?

Druhý rozhovor se stejnými respondentkami proběhne po ukončení závěrečné fáze výzkumu, konkrétně v průběhu června 2023, v prostorách mateřské školy. Rozhovor slouží k získání informací o možných změnách v rozvoji sledované oblasti čtenářské pregramotnosti.

#### **9.3.3 Pretest: zjišťování počáteční úrovně dětí v oblasti rozvoje vizualizace**

Pretest bude probíhat v prostorách mateřské školy s předem vybranými dětmi v červnu 2023 a to po rozhovorech s učitelkami a zároveň před zahájením realizace navrhovaných lekcí. Konkrétně se bude jednat o formu kresby ilustrace na základě popisu (využití strategie vizualizace) s vybraným úryvkem z knihy *O chlapci, který spadl z nebe* (2012, Petra Braunová). Bude sloužit ke zjištění prvotního rozvoje čtenářské strategie u malého vzorku dětí předškolního věku.

### **9.3.4 Posttest: ověřování úrovně dětí v oblasti rozvoje vizualizace po intervenčních aktivitách**

Posttest bude probíhat v prostorách mateřské školy se stejnou skupinou vybraných dětí jako u pretestu v červnu 2023 a to po dokončení navrhovaných lekcí pro rozvoj čtenářské pregramotnosti pomocí strategie vizualizace. Bude se jednat o identickou formu jako u pretestu, tj. kresba ilustrace na základě popisu (využití strategie vizualizace) s vybraným úryvkem z knihy *O chlapci, který spadl z nebe* (2012, Petra Braunová). Kvůli porovnatelnosti získaných výsledků bude tento úryvek totožný jako ve fázi pretestu. Posttest slouží ke zjištění míry rozvoje čtenářské pregramotnosti u konkrétního vzorku dětí předškolního věku.

### **9.4 Popis realizace výzkumného šetření**

V prvotní fázi výzkumu jsem díky rozhovoru s učitelkou mateřské školy zjistila, jak při činnostech s knihou využívá ilustrace, jaký klade dětem typ otázek před, v průběhu a po čtení a jakým způsobem vybírá knihy vhodné pro svoji práci s dětmi.

Vytvořila jsem plán lekcí pro rozvoj čtenářské strategie vizualizace. S důrazem na využití třífázového modelu učení E–U–R. Tento plán byl rozvržen do 5 lekcí.

Jednotlivé lekce byly realizovány v prostorách mateřské školy, kterou vybrané děti navštěvovaly.

První odvedená lekce zároveň sloužila jako pretest formou kresby ilustrace na základě popisu (využití strategie vizualizace). V průběhu následujících 14 dní probíhala v dopoledních hodinách řízená aktivita s vybranými knihami. Poslední den výzkumu jsem s dětmi provedla posttest. Jednalo se o naprosto identickou činnost jako v první lekci (pretestu). A následně jsem provedla porovnání vytvořených kreseb v závislosti k předčítanému popisu z knihy.

Cílem bylo vzhledem k výzkumným otázkám zjistit, jakými různými způsoby lze s knihou pracovat a do jaké míry se u dětí čtenářská pregramotnost po poměrně krátkém časovém úseku intenzivní práce rozvine.

## 9.5 Výzkumný vzorek

Výzkum byl veden ve fakultní mateřské škole v Praze, ve které zároveň působím jako učitelka, což mi umožnilo lepší interakci s vybranými dětmi i pedagogy.

Výzkum probíhal v průběhu června 2023 v dopoledních hodinách po dobu dvou týdnů.

### 9.5.1 Charakteristika MŠ

Mateřská škola, kde výzkum probíhal, se nachází v Praze. Jedná se o fakultní mateřskou školu, která se dlouhodobě věnuje vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem.

Ve školce se nachází šest vnitřních tříd a jedna třída venkovní. Většina tříd je věkově homogenních (4-5 let, 5-6 (7) let, ale nachází se zde i 2 třídy věkově heterogenní (3-5 let). V každé třídě probíhá inkluze a kromě učitelek je do každé třídy přidělen také asistent pedagoga. Třídy mají kapacitu od 15 do maximálního počtu 25 dětí. Celková kapacita MŠ je 135 dětí.

Školní vzdělávací program (dále jen „ŠVP“) vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání a každý rok se dle aktuálních potřeb upravuje. Na tvorbě ŠVP se podílejí všichni pedagogičtí zaměstnanci školy.

Filozofií mateřské školy je rozvíjet u všech dětí samostatnost a zdravé sebevědomí. A to cestou přirozené, osobnostně orientované výchovy s velkým důrazem na individuální přístup a respektování potřeb každého jedince.

Budova mateřské školy je rozdělena do tří pavilonů. Prostory umožňují dostatečné množství volného místa pro hru a zájmové činnosti dětí. Navíc mateřská škola disponuje velmi dobře vybavenou tělocvičnou. Okolo školy je velká zahrada se vzrostlými stromy a různými herními prvky (pískoviště, „blátoviště“, kolotoče, houpačky, klouzačka, průlezky...).

Každá třída mateřské školy je vybavena dostatečným množstvím pomůcek pro práci s dětmi předškolního věku. Prostory tříd jsou každý rok upravovány podle potřeb pedagogů. Většina tříd má více místností, které jsou nazývány podle jejich funkcí (herna, jídelna, odpočívací místnost...). Třídy dětem nabízejí dostatek podnětů pro volnou i řízenou hru. Třída, která je určena převážně pro děti v posledním roce povinného předškolního vzdělávání, je navíc uzpůsobena do vzdělávacích koutků (výtvarný, dramatický, čtenářský, odpočívací, námětový...).

Každá třída má vlastní knihovnu, s výběrem knih, které odpovídají aktuálně probíraným tématům ve třídách. Zároveň má mateřská škola rozsáhlou soukromou knihovnu, se současnou literaturou pro děti i odbornými publikacemi pro pedagogický sbor.

### **9.5.2 Charakteristika třídního klimatu**

Jednalo se o dvě třídy ve fakultní mateřské škole v Praze. Tyto třídy sice mohou fungovat naprosto samostatně, mají však společné prostory herny a jsou oddělené pouze posuvnými dřevěnými dveřmi. I proto se společně na začátku školního roku paní učitelky dohodly, že budou vzájemně třídy propojovat. Důsledkem toho vznikla spolupráce napříč celým kolektivem těchto tříd.

Paní učitelky spolu plánují, propojují témata i činnosti, díky čemuž dětem nabízí větší spektrum zajímavých aktivit. Při ranních činnostech mohou děti neomezeně chodit po všech místnostech a vybrat si aktivitu, která je nejvíce zaujme.

Jelikož se jedná o třídy věkově heterogenní, které navštěvují žáci od 3 až do 6 let, vzniká přirozená spolupráce i mezi dětmi. Starší vysvětlují a ukazují činnosti mladším. A mladší děti díky zájmu a pozornosti, kterou od starších dětí mají, lépe zvládají moment odloučení od rodičů, když ráno přicházejí.

Děti vnímají obě učitelky na stejné úrovni, nebojí se přijít svěřit s problémem ani k jedné z nich.

Paní učitelky s dětmi jednájí s respektem, jsou laskavé, po celou dobu jim snaží věnovat maximum své pozornosti.

### **9.5.3 Charakteristika dotazovaných pedagogů**

První dotazovaná paní učitelka pracuje ve fakultní mateřské škole, tento rok vede věkově heterogenní třídu, do které dochází část vybraných dětí pro účely této bakalářské práce. Vystudovala pedagogickou střední školu, kterou úspěšně zakončila maturitní zkouškou. Ve svém oboru pracuje již téměř 15 let. Při práci s dětmi se snaží být kreativní, pokaždé vymýšlí nové způsoby a metody, jak s dětmi pracovat. Její přístup k dětem je laskavý, respektuje individuální potřeby každého dítěte, přistupuje k nim jako k rovnocennému partnerovi. Zároveň je ale učí vzájemnému respektu a apeluje na dodržování dohodnutých pravidel společného soužití ve třídě. Pro děti se snaží vytvářet takové prostředí, ve kterém se nebojí říct svůj názor a zároveň, ve kterém mají dostatek vzdělávacích podnětů.

Druhá dotazovaná paní učitelka nastoupila do fakultní mateřské školy před dvěma lety, během studia na Pedagogické fakultě UK, oboru Učitelství pro mateřské školy. Před nástupem na vysokou školu studovala osmileté gymnázium v Praze, které úspěšně absolvovala a zakončila maturitní zkouškou. Při práci s dětmi se snaží o laskavý přístup, respektuje jejich individuální potřeby. Dětem během celého dne dává dostatek prostoru pro volnou hru, aktivity dětem nabízí, ale nenutí je do nich. Nechává na každém dítěti, zda se k činnosti připojí či nikoliv. Jedinou výjimkou je přítomnost v ranním kruhu. Ve třídě se snaží pečovat o knihovnu, a tak nabízet kvalitní literaturu, která ale odpovídá zájmům dětí.

#### **9.5.4 Kritéria výběru dětských respondentů**

Výzkum byl proveden v mateřské škole, ve které již zároveň pracuji jako učitelka. Děti byly vybrány na základě celoročního pozorování a práce s nimi. Jedná se o děti ve věku od 4 do 5 let, které docházely do heterogenních tříd. Celkově se jednalo o 7 dětí, konkrétně o 4 dívky a 3 chlapce.

Děti byly vybrány na základě rozvoje čtenářské pregramotnosti (zjišťováno na základě pozorování a rozhovory s jejich hlavními pedagogy), schopnosti soustředit se na činnost po určitou dobu, úroveň jejich kresby (diagnostikováno podle kresby postavy). Výběr dětí byl konzultován s jejich učitelkami.

Dvě z dětí, které byly do výzkumu zapojeny, mají odlišný mateřský jazyk (viz Tabulka 1). Kvůli zachování anonymity dětí jsou jejich jména v této bakalářské práci zkrácena pouze na iniciály křestních jmen.



Tabulka 1 Respondenti pro akční výzkum

Iniciála křestního jména	Věk	Pohlaví	Odlišný mateřský jazyk	Schopnost soustředit na činnost (po dobu 20-30 minut)	Úroveň čtenářské pregramotnosti (vysoká – střední – nízká)	Úroveň kresby postavy (odpovídá – neodpovídá věku dítěte)
D	4 roky	♂	Ne	Ano	Střední	Odpovídá věku dítěte
E	5 let	♀	Ano (slovanský)	Ano	Střední	Odpovídá věku dítěte
K	5 let	♀	Ne	Ano	Střední	Odpovídá věku dítěte
L	5 let	♀	Ne	Ano	Střední	Odpovídá věku dítěte
N	4 roky	♀	Ne	Ano	Střední	Odpovídá věku dítěte
P	5 let	♂	Ano (slovanský)	Ano	Nízká	Odpovídá věku dítěte
R	4 roky	♂	Ne	Ano	Nízká	Odpovídá věku dítěte

Děti se zúčastnily výzkumu se souhlasem zákonného zástupce (viz Příloha 1).

## 10. První fáze akčního výzkumu: rozhovor s pedagogy

V rámci rozhovoru (viz Příloha 2) jsem se snažila zjistit, jak obě paní učitelky pracují s literaturou pro děti, jak často ji zařazují do svých plánů a jak moc při aktivitách s knihami využívají ilustrace.

Obě paní učitelky se shodují v tom, že s knihami a literaturou pro děti pracují téměř každý den při ranních činnostech, kdy dětem četba pomáhá během odloučení od rodičů („*Sedneme si ke knihovně, vybereme nějakou knížku a čteme, dokud smutek nepřejde.*“) Každý den čtou dětem po obědě, během odpočívání. V obou třídách jsou také k dispozici knihovny, do kterých mají děti po celý den volný přístup. Zároveň v rámci svého programu navštěvují městskou knihovnu.

Při výběru literatury dávají důraz na výtvarné zpracování a poslání celého příběhu. Soustředí se nejen na pohádkové a příběhové knihy, ale také na encyklopedie a naučnou literaturu, kterou využívají hlavně k získávání informací k tématům, která zrovna ve třídě probírají. Mladší z paní učitelek navíc při výběru knihy sleduje i kvalitní česká nakladatelství a knihy, které získaly ocenění Zlatá stuha nebo Nejlepší knihy dětem. Obě se však shodují na tom, že je potřeba vybírat vhodné knihy individuálně, nestačí jen zohledňovat nakladatelství, ve kterém kniha vychází (konkrétně komentuje takto: „*Snažím se sledovat novinky kvalitních českých nakladatelství jako je Albatros, Paseka, Běžiliška, Meander. A také koukám na knihy s oceněním Zlatá stuha nebo Nejkrásnější knihy dětem. Ne vždy si ale dokážu práci s nimi ve třídě představit.*“).

Obě paní učitelky s dětmi nad ilustracemi vedou dialog, doptávají se různými typy otázek, při čtení rozvíjí dětskou fantazii. S ilustracemi se snaží pracovat po celou dobu práce s textem, paní učitelka, která studuje Pedagogickou fakultu UK zmiňuje třífázový model učení E–U–R.

## 11. Pretest pro zjištění úrovně dětí v oblasti rozvoje strategie vizualizace

Pretest probíhal formou kresby hlavní postavy (Elišky) podle čteného popisu z knihy *O chlapci, který spadl z nebe* (2012, Petra Braunová). Při práci s úryvkem byla využita čtenářská strategie vizualizace.

### 11.1 Kresba ilustrace podle popisu (postava Elišky)

#### 11.1.1 Zadání úkolu

„Přečtu Vám o holčičce Elišce. Zkuste pozorně poslouchat a potom ji co nejpřesněji nakreslit podle toho, co jsem Vám přečetla.“

#### 11.1.2 Předčítaný text

*„Eliška milovala sníh. Možná proto, že se narodila v zimě. Jak jí vyprávěla maminka, v den, kdy Eliška přišla na svět, se k zemi snášely velké bílé zářivé vločky. Eliška se často zasnila a představovala si, že je sněhová královna... ale bohužel, když otevřela oči, byla zase docela obyčejná osmiletá holčička s dvěma hnědými culíky, hnědýma očima a velkou pihou na levé tváři.*

*Ach, co se Eliška kvůli pize natrápila!*

*“Vypadá jako kaňka!” brečela u zrcadla.*

*Ale maminka jí vysvětlila, že je to mateřské znaménko. Maminka má stejnou pihu na zádech.*

*“Bez ní bys to nebyla ty, moje milovaná holčička,” usmála se maminka a dala Elišce pusku na nešťastnou skvrnku.“*

Úryvek ze strany 7-8.

#### 11.1.3 Zopakování úkolu

„Zkuste co nejpřesněji nakreslit holčičku Elišku, o které jsem Vám právě četla.“

#### 11.1.4 Rozhovory nad obrázky

Rozhovory nad obrázky během pretestu jsou v Příloha 3.

- a. D (☺), 4 roky)

Popsal některé části těla, které Elišce nakreslil (nos, oči, pusku). Do obrázku zakomponoval i pihu, ale označil ji jako “tupku”.

Po dokončení své práce poslouchal rozhovory ostatních dětí a rozhodl se, že na základě diskuze nad počasím ke svému výtvoru ještě přikreslí slunce. Své rozhodnutí odůvodnil tím, že „*je hezky*”.

b. E (👧, 5 let, odlišný mateřský jazyk, viz Obrázek 1)

Při práci se zapojuje do rozhovorů, sdílí své vlastní postřehy. Některé znaky Elišky se snaží přirovnávat k dětem ve třídě (Eliška má culíky stejně jako K).

Při popisu využívá citově zabarvená slova. Během vlastní tvorby se soustředila spíše na znaky, které ona sama preferuje (nehty, šaty se srdíčky...).

Zapamatovala si detail hnědých očí, ale již ne výraznou pihu na tváři.

K otázce počasí se nijak nevyjadřovala, ani ji nepromítla do své práce.

c. K (👧, 5 let)

Na úkol se z dětí soustředí nejdéle a zároveň při práci poslouchá rozhovor mezi pedagogem a ostatními dětmi a doplňuje ho i svými postřehy, poznámkami.

Při popisu využívá citově zabarvená slova, ale nejde “do hloubky problému” (říká, že Eliška vypadá “*hezky*”, ale nedokáže vysvětlit proč). Na obrázku je jasně zřetelná piha na tváři, ale při rozhovoru se o ní nezmiňuje. Mluví o detailech, které má postava na sobě (šaty s puntíky, nehty).

d. L (👧, 5 let)

Na svém výtvoru si dala záležet, jako jediná z dětí zaplnila celý papír. Nejdříve se vyjádřila k duze, kterou na obrázek zakreslila. Argumentovala vlastní zkušeností („*Mám duhu ráda, takhle se mi to líbí.*”).

Na kresbě je jasně zřetelná piha na tváři. Dívka na ni i upozorňuje, přidává také komentář o barvě vlasů (černé), detail popisovaného účesu (dva hnědé culíky) si nepamatovala ani nezakreslila.

e. N (👧, 4 roky)

Dívka se ráda a často zapojovala do rozhovorů ostatních dětí, často vyjadřovala své nápady, myšlenky. Na názory a náměty ostatních nebrala příliš zřetel.

Poměrně dlouhou dobu nebyla se svým výtvořem spokojená, překreslovala a doplňovala různé detaily (hnědé oči, vlasy). Piha na tváři není ve výkresu zřetelná, dívka se o ní ani nezmiňuje při popisu své práce.

Na pozadí zakreslila duhu, trávu, modrou oblohu („jako, že prší“). Odůvodnila to tím, že je „hezky“.

f. P (♂, 5 let, odlišný mateřský jazyk)

Jako první z dětí uvažuje nad počasím, které chce do svého obrázku zakomponovat. Ptá se, zda je možné nakreslit duhu (i když se o ní nečetlo) a nakonec ji tam i nakreslí.

Při rozhovoru nad obrázkem je poměrně nejistý, což dokazuje i to, že si otázkami ověřuje správnost svých rozhodnutí („Může mít krátké vlasy?“), nakonec chce text pro ujištění přečíst ještě jednou.

Při popisu obrázku Elišky se soustředí na jednotlivé části těla, která vyjmenovává (nohy, ruce, pusa, vlasy). Výrazný znak pihy není z výtvoru zřejmý, chlapec se o něm ani nezmiňuje.

g. R (♂, 4 roky)

Sám se přijde svým výtvořem “pochlubit” („Pani učitelko, podívej!“). Při popisu se soustředí na části těla, chybí mu ruce, čehož si ale nevšimá. Výrazná piha je zakreslena, ale nepřesně umístěna (místo na tváři je nad okem). Oči i vlasy mají hnědou barvu.

Dokreslení slunce a trávy nijak nekomentuje.



Obrázek 1 Kresba (pretest, ukázka 1 ze 7)

## **11.2 Shrnutí výsledků pretestu**

Děti se při popisu kresby Elišky nejvíce soustředily na jednotlivé části jejího těla. Někteří znázornili i správnou barvu očí, vlasů. Většina dětí zakreslila pihu na tváři, jiné na čele, některé pihu nazakreslily vůbec.

Na pozadí obrázků se nejčastěji objevuje počasí, o kterém se v textu nepsalo, ale děti ho osobně nejvíce preferují. Jednalo se o duhu, slunce, oblohu.

Postava se na všech kresbách usmívá, žádné z dětí však tento znak nekomentovalo.

## 12. Vyhodnocení výzkumných otázek před realizací intervenčních aktivit

Níže formuluji odpovědi na výzkumné otázky, které se vztahují ke zmapování stavu před intervencí

- **Při jakých činnostech vybraní pedagogové pracují v MŠ s knihou?**

Vybraní pedagogové si pro práci s knihou volí dobu ranních aktivit (pro motivaci témat ve třídě, k získávání odborných znalostí během práce na vybraných projektech...), při ranní volné hře. A při odpoledním odpočinku, případně spánku.

- **Jak vybírají vybraní pedagogové knihy – zejména pro řízenou činnost?**

Podle výpovědí pedagogů dávají důraz hlavně na výtvarné zpracování knih, více se zaměřují na kvalitní česká nakladatelství (jako jsou nakladatelství: Běžíliška, Meander či Albatros), ale není to vždy podmínkou jejich výběru. Také je zajímavá celkové poslání příběhu, snaží se reagovat na aktuální témata, která ve třídě řeší. Snaží se obsáhnout širší spektrum knih a pracovat nejen s knihami pohádkovými, ale také s encyklopediemi a naučnou literaturou.

- **Jakou roli při výběru knih hrají u vybraných pedagogů ilustrace?**

Ilustrace jsou při výběru literatury jedním z hlavních faktorů a učitelé jim přikládají poměrně velký důraz. Mají pocit, že pokud děti zaujmou knižní ilustrace, udrží pozornost na delší dobu, obrázky více zkoumají, jsou pozornější. Zároveň se při práci s ilustracemi pomocí vhodně zvolených otázek nejefektivněji rozvíjí čtenářské strategie (především strategie propojování nebo strategie předvídání).

- **Jaké typy otázek jsou dětem kladeny v průběhu čtení – během čtení – a po čtení?**

Učitelky uvedly, že pracují s otázkami, které vedou děti ke kritickému myšlení, a hlavně se pomocí vhodně zvolených otázek snaží rozvíjet dialog mezi dětmi. Před zahájením samotného čtení se otázkami věnují především názvu a obálce knihy. Během čtení se zaměřují nejvíce na otázky, které přímo souvisí s dějem, nebo využívají strategii předvídání a ptají se na názor dětí s ohledem na další vývoj příběhu. Přiznávají, že po čtení se na otázky příliš nezaměřují.

- **Jak vybraní pedagogové rozvíjejí čtenářské strategie při práci s knihou?**

Učitelky, které jsou díky studiu na Pedagogické fakulty UK seznámeny s třífázovým modelem E–U–R, rozvíjejí čtenářské strategie pomocí vhodně zvolených otázek, případně pomocí práce s ilustracemi. Ze získaných výsledků však vyplývá, že se více zaměřují na strategie propojování, předvídání nebo případně shrnování. Naopak například strategie vizualizace bývá spíše upozaděna a nebývá pedagogy rozvíjena tak často.

- **Jaký přístup ke knihám mají samotné děti?**

Jelikož mají děti po celý den volný přístup ke knihám a mají již vytvořené čtecí rituály (četba po příchodu do třídy, četba při odpoledním odpočinku...), je jejich vztah ke knihám velmi kladný. Učitelky navíc vytváření jejich vztahu ke knihám podporují různými doprovodnými aktivitami, jako jsou například pravidelné návštěvy knihoven, Zároveň dětem ukazují pozitivní emoce, když se rozhodnou přinést do mateřské školy svojí vlastní knihu z domova, čímž je nenápadným způsobem motivují k tomu, aby se knihám více a častěji věnovali i doma s rodiči.

- **Jaký byl počáteční stav čtenářské pregramotnosti v oblasti vizualizace u vybraných dětí zapojených do výzkumu?**

Děti se zaměřovaly spíše na vlastní preference než na samotná předčítaná fakta. Nejvíce se to odráží na vystižení počasí. Některé děti se soustředí na výraznější znaky postavy jako je velká piha na tváři či hnědé vlasy. Detailů typu hnědých očí, specifického typu účesu (dva culíky) nebo výrazu tváře si tolik nevšímají. Jejich počáteční stav čtenářské gramotnosti v oblasti vizualizace bych vyhodnotila jako nízký až střední. U konkrétních dětí viz Tabulka 2:

Tabulka 2 Počáteční stav čtenářské gramotnosti

Iniciála dítěte (základní informace)	Počáteční stav úrovně čtenářské gramotnosti v oblasti vizualizace (nízká, střední, vysoká)
D (☞, 4 roky)	Nízká
E (☞, 5 let, odlišný mateřský jazyk)	Nízká
K (☞, 5 let)	Střední
L (☞, 5 let)	Střední
N (☞, 4 roky)	Střední
P (☞, 5 let, odlišný mateřský jazyk)	Nízká
R (☞, 4 roky)	Nízká



## 13. Návrh a realizace lekcí a aktivit vedoucích k cíli

Cílem realizace jednotlivých lekcí byl rozvoj čtenářské pregramotnosti vybraných dětí a to především pomocí čtenářské strategie vizualizace. Během práce s textem byly respektovány zásady třífázového modelu učení E–U–R (evokace, uvědomění, reflexe), který byl představen v teoretické části této bakalářské práce.

U dětí je během jednotlivých lekcí podporován aktivní přístup k učení. Lekce probíhaly ve známém prostředí, aby se děti cítily bezpečně a nebály se sdílet své zážitky a nápady bez omezení.

Využitá literatura pro děti byla vybrána na základě vhodnosti tématu, kterému se příběh věnuje.

### 13.1 Vajíčko, vajíčko, vajíčko! (2005, Eric Battut)

#### 13.1.1 Cíle

- Dítě dokáže přiřadit správnou ilustraci k přečtenému textu.
- Dítě dokáže správně seřadit ilustrace za sebou (srovnat děj příběhu).
- Dítě dokáže na základě ilustrací příběh odvyprávět.

#### 13.1.2 Průběh aktivit

##### 13.1.2.1 Evokace

- Pomůcky: 3 natvrdo uvařená vejce (bílé, černé, kropenaté), 3 neprůhledné pytlíky
- Organizace: se všemi dětmi, hromadná, v kruhu
- Popis aktivity:

Všechny děti sedí v kruhu. Postupně po kruhu posíláme pytlíky, v každém je schované jedno z vajíček. Úkolem dětí je každé vejce osahat, ale nevytahovat (!).

Uč: „Kamarádi, co si myslíte, že je v pytlích schované?“

Děti: „Vajíčka!“

Uč: „A přišlo vám, že jsou všechna ta vajíčka stejná?“

Děti: „Ano.“

Uč: „A jaká byla? Jak byste popsali, že vypadá vejce?“

N: „Je kulaté.“

K: „Spíš trochu šišaté.“

D: „Je kulaté a bílé.“

R: „Jo, je bílé.“

L: „Taky má skořápku.”

Uč: „A vypadají všechna vejce stejně?”

N: „Mohou být velká nebo malá, třeba.”

Ostatní děti se shodly na odpovědi: „Ano.”

Uč: „Tak schválně!”

Postupně vytáhneme vejce z pytlíků.

Uč: „Tak co, jsou ta vejce stejná?”

Děti: „Ne, jedno je bílé, tohle je černé a tohle má puntíky.”

### **13.1.2.2 Uvědomění**

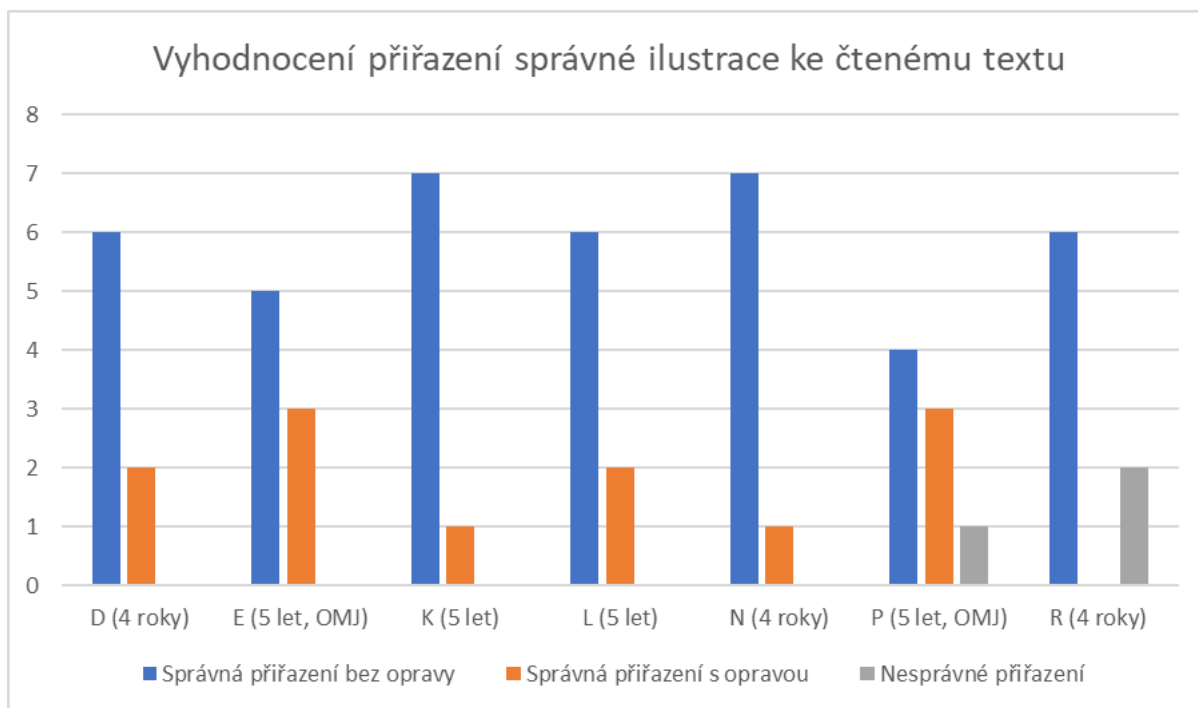
- Pomůcky: vybrané ilustrace z knihy, skořápky
- Organizace: se všemi dětmi, v kruhu
- Popis aktivity:

Před děti vyskládáme připravené ilustrace z knížky. Každé dítě dostane do ruky skořápku. Jejich úkolem je poslouchat čtený text, prohlédnout si ilustrace a přiřadit svou skořápku k odpovídajícímu obrázku.

Po celou dobu doplňujeme aktivitu otázkami typu: Proč jsi se rozhodl/a pro tento obrázek? Co se na obrázku změnilo?

#### **13.1.2.2.1 Vyhodnocení správnosti přiřazení**

Žádné z dětí nepřihodilo všechny obrázky na první pokus správně. Naopak se vyskytovala poměrně vysoká chybovost v přiřazování jednotlivých ilustrací. Jak lze vyčíst z Grafu 1, dvě dívky správně přiřadily 7 z 8 ilustrací. Jednu z ilustrací nejdříve přiřadily nesprávně, ale poté se dokázaly správně opravit. Tři děti přiřadily správně 6 obrázků, obě dívky dokázaly svou chybu opravit, chlapec nikoliv. Dívka s odlišným mateřským jazykem správně přiřadila 5 ilustrací, svá pochybení dokázala samostatně opravit. Chlapec s odlišným mateřským jazykem správně přiřadil 4 ilustrace, třikrát se dokázal opravit, jednou nikoliv.



Graf 1 Vyhodnocení přiřazení správné ilustrace ke čtenému textu

### 13.1.2.3 Reflexe

- Pomůcky: vybrané ilustrace z knížky (stejně jako ve fázi Uvědomění)
- Organizace: individuálně s každým dítětem zvlášť, u stolu
- Popis aktivity:

Na konci aktivity dostalo každé dítě individuálně za úkol převyprávět příběh vajíček od začátku až do konce s podporou nabízených ilustrací. Úspěšnost tohoto úkolu byla 100 %, převyprávění se od sebe lišila pouze v detailech (někdo mluví o propasti, jiný o skále; vajíčko má puntíky, vajíčko je kropenaté).

### 12.1.3 Reflexe celé lekce, sebereflexe

Lekci celkově pokládám za poměrně zdařilou. Dětem se líbilo tajemno, které vzniklo tím, že vajíčka musela zůstat skryta. A zároveň to byl pro ně velký úkol, aby předměty z pytlíků nevytáhly. Bylo proto potřeba posílat pytlíky postupně jeden po druhém a každému dítěti zopakovat, že má nechat předmět ukrytý. Tím, že to byla první společná lekce, zvolila jsem nejdříve práci s celou skupinou najednou, nakonec jsem se děti rozhodla v reflektivní části rozdělit a pracovat s nimi individuálně. Myslím si, že to bylo vhodné řešení, protože jsem hlavně u dětí s odlišným mateřským jazykem a u dětí s nižší úrovní rozvoje čtenářské pregramotnosti cítila, že by potřebovaly na rozmyšlenou trochu více času. A takto se spíše přizpůsobovaly rychlejším dětem. V tu chvíli jsem reagovala tím, že jsem všechny ujišťovala,

že mají dostatek času a doptávala se děti, proč zvolily právě tento obrázek. Cíle lekce byly naplněny.

## **13.2 Jedna žába, druhá žába (2004, Mercer a Marianna Mayerovi)**

### **13.2.1 Cíle**

- Dítě dokáže vymyslet smysluplný příběh podle ilustrací.
- Dítě sleduje detaily v ilustracích, dokáže na ně upozornit, popsat je.

### **13.2.2 Průběh aktivit**

#### **13.2.2.1 Evokace**

- Pomůcky: titulní strana knihy
- Organizace: se všemi dětmi, v kruhu
- Popis aktivity: S dětmi si sedneme do kruhu a ukážeme jim titulní stranu knihy.

Uč: „Kamarádi, co vidíte na titulní straně knihy?“

E: „Kluka, co má na hlavě čepici jako Večerníček.“

R: „A má meč!“

D: „Kde? No jo, za pasem. To si asi hraje na piráta.“

N: „A taky je tam pejsek, želva a žába.“

K: „Dvě žáby tam jsou, koukej!“

N: „Nojo, jsou tam dvě žáby a kluk a pes. A želva.“

Uč: „A jak myslíte, že by se ta kniha mohla jmenovat, když má takovou obálku?“

N: „Kluk, pes, žáby a želva.“

P: „Pirátská zátoka.“

#### **13.2.2.2 Uvědomění**

- Pomůcky: ilustrace z knihy
- Organizace: se všemi dětmi, v kruhu
- Popis aktivity: „Kamarádi, já Vám ukážu obrázek a vy zkusíte společně vymyslet příběh, který se v knížce stal.“

Ilustrace č. 1

N: „Jednou dávno byl jeden kluk s pejskem.“

K: „A měl žabu.“

D: „Měl taky ještě želvu.“

K: „A dárek.“

Ilustrace č. 2

N: „Ten kluk otevřel ten dárek.“

E: „A tam byla žabka.“

Uč: „A co se stalo pak?“

L: „Ta jedna žába byla větší a druhá menší.“

Ilustrace č. 3

Uč: „Ale? ...“

P: „Spolu bojovaly, nebo co?“

Uč: „Co spolu ty žáby dělaly?“

Všichni postupně: „Bojovaly.“

P: „A ten pejsek se zlobil!“

Uč: „A proč se ten pejsek zlobil?“

P: „Protože tahleta žába bouchla tu druhou žábu.“

E: „A neměly se rády!“

Uč: „A kdo neměl rád koho?“

L: „Velká neměla ráda tu malou.“

Ilustrace č. 4

Uč: „A jednoho dne se...?“

L: „Vydali ven.“

Ilustrace č. 5

K: „Ta žába upadla.“

Uč: „Sama upadla?“

K: „Ne, strčila ji ta velká žába.“

D: „A udělali na ni tytyty!“

Ilustrace č. 6

D: „A protože se na ni zlobili, tak ten kluk odešel přes most a tu velkou žábu tam nechali!“

K: „Ale pak k nim přiskočila zase zpátky. A pluli na vodě.“

Ilustrace č. 7

Uč: „A pak?“

L: „Ta žába skočila do vody.“

K: „Ta druhá ji vyhodila. Ta malá žába spadla do vody.“

D: „A udělalo to žbluňk!“

Ilustrace č. 8

Uč: „A co se stalo dál?“

E: „Plavali bez malé žáby.“

Uč.: „A líbilo se jim to?“

Všichni: „Né!“

Ilustrace č.9

K: „Šli hledat tu malinkou.“

Uč: „Jak jste to poznali?“

P: „Protože to tam zvedá!“

Ilustrace č.10

L: „Ale nenašli.“

P: „A jsou smutní, protože takhle chodí ohnutě.“

D: „A ten pejsek se dokonce zlobí!“

Ilustrace č. 11

E: „A tak se vrátili domů.“

P: „A plakali.“

Ilustrace č.12

Uč.: „A co myslíte, že se stane dál?“

D: „Ta malá žába přijde!“

N: „Jó!“

P: „Vyskočila oknem.“

K: „A ten chlapeček měl radost.“

P: „On se usmívá.“

Uč: „A jak myslíte, že to s tou malou a velkou žábou dopadlo?“

N: „Já vím, ona se jí ta žába omluvila!“

K: „A všechno dobře dopadlo! Konec.“

### 13.2.2.3 Doplnující aktivity k lekci

- Pomůcky: /

- Organizace: se všemi dětmi, v pohybu po celé místnosti
- Popis aktivity: Stoupneme si po celé místnosti tak, aby mělo každé dítě dostatek místa. Společně si celý příběh pantomimicky přehrajeme pomocí stěžejních bodů příběhu.

Radost z dárku → Bojování s druhou žábou → „tytyty“ → odchod na výpravu → Plavba na voru → „žbluňk“ → hledání → smutek, pláč → skok → radování → omluva

#### 13.2.2.4 Reflexe

- Pomůcky: titulní strana knihy
- Organizace: se všemi dětmi, v kruhu
- Popis aktivity: Dětem znovu ukážeme obálku knihy a ptáme se: „Jak si myslíte, že se kniha jmenuje, když má takovou obálku. A dokonce už znáte i celý příběh?“ Po jejich nápadech jim prozradíme původní název knihy.

#### 13.2.3 Reflexe celé lekce, sebereflexe

Práce s knihou *Jedna žába, druhá žába* byla poměrně časově náročná, ale byla jsem překvapená, že u ní děti udržely svou pozornost po celou dobu. Při verbalizaci příběhu se navzájem přirozeně doplňovaly. Na začátku potřebovaly trochu více podpory z mé strany, aby se zaměřily na podstatné znaky, ale rychle si způsob přisvojily a na konci aktivity byly děti naprosto samostatné. Bylo se však potřeba dát důraz na to, že necháme prostor každému dítěti. Každý vymyslí část příběhu, ostatní to respektují. Cíle aktivity byly naplněny.

### 13.3 Tulíňkovi (2022, J. Ledecký)

#### 13.3.1 Cíle

- Dítě dokáže poznávat příjemné prostředí pomocí hmatu.
- Dítě dokáže spolupracovat v menší skupině vrstevníků.

#### 13.3.2. Průběh aktivit

##### 13.3.2.1 Evokace

- Pomůcky: papír velikosti A4 (myšlenková mapa), fixy
- Organizace: s celou třídou u stolu
- Popis aktivity: Společně s dětmi vytvoříme myšlenkovou mapu na téma: „Moje nejoblíbenější místo doma“.

##### 13.3.2.2 Uvědomění

- Pomůcky: kniha Tulíňkovi
- Organizace: s celou třídou, u stolu

- Popis aktivity:

Uč: „*Já mám kamarády. Pana Tuliňka a paní Tuliňkovou. A pan a paní Tuliňkovi taky mají doma společné oblíbené místo. A to místo je...*“ Ukáží první ilustraci v knize.

Děti: „POSTEL!“

Pokračujeme v příběhu. Průběh čtení doplňujeme otázkami:

„Co všechno by mohli ve své posteli dělat?“

„Co dalšího?“

„Už jste někdy ve své posteli také jedli?“

„Šli ven s kamarády? Proč se asi schovávali?“

*Ale co to? Postýlka zůstala prázdná!* → „Co se asi stalo? Kam Tuliňkovi zmizeli?“

Následuje dokončení příběhu.

### 13.3.2.3 Reflexe

- Pomůcky: různé druhy materiálů (příjemné i nepříjemné: vata, látky, kuličky, kostky, stavebnice, tráva, seno, knoflíky...), papíry, fixy, pastelky, nůžky, připravené postavy rodiny Tuliňkových, dvě krabice
- Organizace: ve skupinách po 4 dětech, u stolu
- Popis aktivity:

Děti rozdělíme na dvě skupiny (v každé jsou 4 děti). Mají za úkol si vybavit, jak se Tuliňkovi cítili ve své posteli (z rozhovoru s dětmi v průběhu čtení: „*hezky, příjemně, je to tam asi měkké*“) a pomocí zapojení smyslu hmatu vybavit postel (z krabice) tak, aby jim byla co nejpříjemnější.

Aktivitu doplňujeme otázkami: „Proč si myslíte, že jejich nejoblíbenější místo byla zrovna postel? Jakou máte doma postel? Jak se v ní cítíte? Proč?“

### 13.3.3 Reflexe celé lekce, sebereflexe

Při fázi evokace bylo znát, že jsou již děti na společnou práci zvyklé, vůbec se již nebály vyjádřit své nápady před ostatními. Zároveň nad svými odpověďmi přemýšlely (jeden chlapec dokonce poprosil o více času na rozmyšlenou). V rámci této lekce jsem se rozhodla využít další ze smyslů, konkrétně hmat. A děti jsem při doplňující aktivitě rozdělila do dvou skupin. Záměrně jsem děti rozdělila já, jako pedagog, a nenechávala jsem je skupinky vybrat. Do každé skupiny jsem přiřadila jedno dítě s odlišným mateřským jazykem a jedno dítě, které je sebevědomější a dokáže ostatní motivovat k plnění úkolů. Byla jsem příjemně překvapená, jak toto rozdělení



zafungovalo. Děti se společně domlouvaly, podporovaly, spolupracovaly na jednotlivých úkolech. Dílčí cíle této lekce byly naplněny.

### **13.4 Nový domek pro myšku (2012, Petr Horáček)**

#### **13.4.1 Cíle**

- Dítě rozeznává pomocí chuti.
- Dítě se zamýšlí nad popsáním problémem, hledá způsoby řešení, případně se na řešení domlouvá s ostatními.
- Dítě dokáže identifikovat sladkou chuť (od kyselé, slané, hořké).

#### **13.4.2 Průběh aktivit**

##### **13.4.2.1 Evokace**

- Pomůcky: 8 papírů s vystřiženou dírkou, 8 (umytých) jablek (vystřižená díra musí být menší než samotné jablko)
- Organizace: se všemi dětmi, v kruhu
- Popis aktivity:

Každému dítěti rozdáme jeden papír s vystřiženou dírou a jedno jablko. Jejich úkolem je přijít na to, jak by se dalo jablko protáhnout skrz díru bez toho, aby se díra roztrhla nebo jiným způsobem zničila. Děti nesmí používat žádné speciální nástroje (jako jsou nůžky...). Cílem evokace je, aby děti přemýšlely „outside the box“. Jediný možný způsob, jak jablko dírou protáhnout, je ho sníst a poté protáhnout pouze ohryzek.

##### **13.4.2.2 Uvědomění**

- Pomůcky: kniha Nový domek pro myšku
- Organizace: se všemi dětmi, v kruhu
- Popis aktivity:

*„Kamarádi představte si, že stejný problém jako my, měla i naše myška. Tak poslouchejte, jak se to rozhodla vyřešit.“*

Následuje přečtení celého příběhu, který průběžně doplňujeme vhodně formulovanými otázkami typu: „Co se asi stalo dál? Koho mohla myška potkat? Kdo je o trochu větší než zajíc? Proč nechtěla zůstat u medvěda?“

##### **13.4.2.3 Doplnující aktivita**

- Pomůcky: šátek na zavázání očí, kousky různého jídla: citron, hořká čokoláda, salát, med, sůl, banán, maliny; záznamový arch
- Organizace: individuálně, u stolu
- Popis aktivity:

Uč: „Jak chutná jablko? Jakou má chuť? Proč myslíš, že myšce chutnalo?“

Děti: „Je dobré. Je sladké. Křupe, a to se mi líbí. Mňam.“

Uč: „Napadá tě ještě něco, co by mělo stejnou chuť a také by to mohlo myšce chutnat?“

Děti: „Banán, bonbony, čokoláda, hruška, jahody, třešně...“

Uč: „Tak schválně, jestli to poznáš i se zavázanýma očima.“

Učitelka zaváže šátkem dítěti oči a připraví si misky s jídlem. Postupně dává dítěti ochutnat: citron, hořkou čokoládu, salát, banán, med, sůl, maliny. Úkolem dítěte je odpovědět na otázku, zda by myšce, která má ráda sladké, jídlo doporučilo či nikoliv. Odpovědi zaznamenává do připraveného archu (viz Příloha 6). Výsledky zpracovány do Tabulky 3.

Tabulka 3 Výsledky aktivity „potravina“

Potravina	Kolik doporučilo/z kolika
Citrón	0/7
Hořká čokoláda	2/7
Ledový salát	0/7
Banán	7/7
Med	7/7
Sůl	0/7
Maliny	5/7

#### 13.4.2.4 Reflexe

- Pomůcky: /
- Organizace: se všemi dětmi, v kruhu
- Popis aktivity: Rozhovor: „V čem se lišilo naše řešení od toho, které vymyslela myška? V čem bylo stejné?“

#### 13.4.3 Reflexe celé lekce, sebereflexe

Bylo velmi zajímavé sledovat, jaká řešení problému zkusí děti ve fázi evokace vymyslet. Dvě dívky, které seděly naproti sobě, začaly vést diskusi o tom, co by se stalo, kdyby jablko snědly a zároveň čekaly na mou negativní odpověď, která však nepřišla. Ani jedna nechtěla s jezením jablka začít, ale vzájemně se k tomu motivovaly. Nakonec odpočítaly 3, 2, 1 a kously si

společně. Jeden z chlapců se oproti tomu na své řešení soustředil tak moc, že úplně přestal vnímat ostatní a jablko se snažil dírou protáhnout silou, což se mu samozřejmě nepovedlo, a papír roztrhl. Nakonec se ostatní děti nechaly inspirovat dívkami a začaly jablko jíst v průběhu fáze uvědomění. Doplnující aktivita byla poměrně hodně časově náročná. Reakce dětí byly různé, všechny se ale odhodlaly úkol splnit. Velký problém u některých nastal se zavazováním očí, proto jsem vymyslela řešení, že si stačilo oči přikrýt vlastními dlaněmi, což pro děti bylo přijatelnější. Potravin, které jsou „méně chutné“ a mohou být ve větším množství nepříjemné sníst (především sůl, citron), jsem dávala pouze velmi malé množství.

### 13.5 Kniholap (2019, Helen Docherty)

#### 13.5.1 Cíle

- Dítě se dokáže soustředit po celou dobu aktivity.
- Dítě dokáže najít a popsat rozdíly mezi ilustracemi (na základě toho, co se stalo v příběhu).

#### 13.5.2. Průběh aktivit

##### 13.5.2.1 Evokace

- Pomůcky: ilustrace z knihy Kniholap
- Organizace: s celou třídou, v kruhu
- Popis aktivity: Před děti položíme dvě zvětšené ilustrace z knihy a učitelka se zeptá:

„Kamarádi, je mezi ilustracemi nějaký rozdíl?“

D: „Ano! Tady je ten králík sám a tady je jich víc.“

K: „Má v té noře pěkný nepořádek. A tady už je uklizeno.“

L: „A na téhle má plyšáka a na téhle už ne. Vlastně je tady, na zemi. Tak nic.“

P: „A tohle je co?“ ukazuje *na postavu Kniholapa*.

K: „To je nějaká veverka, co si taky přišla poslechnout knížku.“

Uč: „A jak se asi ten velký králík na těch ilustracích cítí?“

E: „Tady je sám.“

K: „Je smutný.“

Uč: „Jak jsi na to přišla K?“

K: „Má ty uši dolů.“

R: „A tady se zase usmívá.“

K: „Uši má nahoru.“

L: „Směje se.“

Uč: „Dokáže někdo z Vás vymyslet, co se mezi ilustracemi událo? Co se stalo?“

K: „Ten králík si četl sám a byl z toho smutný, tak šel na návštěvu k jiným králíkům.“

A řekl: „Budete si se mnou číst?“ A začal jim číst. A pak už byl šťastný.“

Žádné další z dětí jinou variantu příběhu s ostatními nesdílelo.

### 13.5.2.2 Uvědomění

- Pomůcky: příběh Kniholap
- Organizace: s celou třídou, v kruhu
- Popis aktivity:

Následuje četba celého příběhu, doplněná otázkami:

- Také si doma před spaním čtete?
- Co se asi stalo?
- Co Eliška podnikla?
- Kdo je ten zloděj?
- Co vymysleli za plán?
- Jak to s Kniholapem dopadne?

### 13.5.2.3 Reflexe

- Pomůcky: stejné ilustrace jako ve fázi evokace
- Organizace: se všemi dětmi, v kruhu
- Popis aktivity:

Uč: „Kamarádi, co se stalo mezi těmito obrázky?“

D: „Je tam Kniholap a společně si čtou knížku.“

L: „Už je nekrade.“

K: „Jsou šťastní, že mají svoje knihy.“

Uč: „A co se v tom příběhu o Kniholapovi teda vlastně stalo?“

E: „Kradl knížky!“

Uč: „A proč?“

P: „Byl smutný, že nemá maminku ani tatínka.“

Uč: „A jak to s ním dopadlo?“

N: „Prostě ta Eliška ho našla a vzala si ho k sobě. A pak vrátili ty knížky. A už nebyli smutní.“

### **13.5.3 Reflexe, sebereflexe**

Myslím si, že tato lekce byla především pro mladší děti poměrně dost náročná a ukázalo se to i na tom, že pozornost udržely po mnohem kratší dobu než v předchozích dnech. I proto, jsem do lekce více zasahovala pomocí doprovodných otázek, více jsem je nabádala k tomu, aby si všímaly nejrůznějších detailů. Ilustrace z knihy, které jsem jim v rámci aktivit ukazovala, byly náročnější na pozornost (velké množství podnětů...). Zároveň by bylo potřeba více promyslet práci s hlasem a děti tím více vtáhnout do děje. Naopak mě překvapilo, že dětem nedělalo problém porozumění textu, který byl veršovaný.

## **14. Finální fáze akčního výzkumu: posttest: ověřování úrovně dětí v oblasti rozvoje vizualizace po intervenčních aktivitách**

### **14.1 Kresba ilustrace podle popisu (postava Elišky)**

#### **14.1.1 Zadání úkolu**

„Přečtu Vám o holčičce Elišce. Zkuste pozorně poslouchat a potom ji co nejpřesněji nakreslit podle toho, co jsem Vám přečetla.“

#### **14.1.2 Předčítaný text**

*„Eliška milovala sníh. Možná proto, že se narodila v zimě. Jak jí vyprávěla maminka, v den, kdy Eliška přišla na svět, se k zemi snášely velké bílé zářivé vločky. Eliška se často zasnila a představovala si, že je sněhová královna... ale bohužel, když otevřela oči, byla zase docela obyčejná osmiletá holčička s dvěma hnědými culíky, hnědýma očima a velkou pihou na levé tváři.*

*Ach, co se Eliška kvůli pize natrápila!*

*“Vypadá jako kaňka!” brečela u zrcadla.*

*Ale maminka jí vysvětlila, že je to mateřské znaménko. Maminka má stejnou pihu na zádech.*

*“Bez ní bys to nebyla ty, moje milovaná holčička,“ usmála se maminka a dala Elišce pusku na nešťastnou skvrnku.“*

Úryvek ze strany 7-8.

#### **14.1.3 Zopakování úkolu**

„Zkuste co nejpřesněji nakreslit holčičku Elišku, o které jsem Vám právě četla.“

#### **14.1.3 Rozhovory nad obrázky**

Rozhovory nad obrázky během posttestu jsou v Příloha 4.

##### **a. D (☞, 4 roky)**

Se svou prací byl hotový jako první, při kresbě postavy využil pouze černou pastelku. Chybí práce s hnědou barvou na zakreslení vlasů, očí.

Během práce poslouchal rozhovory mezi dětmi a na jejich základě se rozhodl přidat modrý detail pod postavu. Při rozhovoru s pedagogem z celého obrázku zmínil pouze dva prvky, a to sníh a pihu.

Na základě otázek dokázal popsat i výraz, který postavě zvolil. „*Tváří se smutně, protože má tu pihu, a tak ji to trápí.*“

b. E (👧, 5 let, odlišný mateřský jazyk)

Nejdříve se zaměřuje na zvolené pozadí – vločky, poté až se dostává k hlavní postavě.

Při rozhovoru s učitelkou popsala veškeré části těla, které postavě zakreslila, také zmiňuje jméno Eliška (tak se postava z příběhu jmenovala).

Na kresbě je znatelná práce s různými barvami pastelek. Hnědé vlasy, modré oči, barevné šaty, růžové boty. Při samotném popisu se však dívka o zmiňovaných barvách nezmiňuje.

Piha není na kresbě zřejmá, ani o ní dívka nemluví.

c. K (👧, 5 let)

Popis Elišky je nejdříve poměrně krátký a přímý, postupně se ale dívka více rozovídá. Do popisu přidává i zpřesnění typu účesu („*A má culíky.*“).

Svůj výtvar během práce slovně porovnává s ostatními dětmi, vyjadřuje se k nosu, vločkám.

Barvy pro práci zvolila podle popisu („*Má hnědé vlasy a oči, a i tu pihu.*“). Části, o kterých se v textu nečetlo si udělala podle vlastní představy (barevné šaty, nehty).

d. L (👧, 5 let)

Stejně jako u pretestu zaplnila dívka celý papír. Na pozadí jsou zakreslené vločky („*Protože má ráda sníh.*“).

Postava má hnědé vlasy, dokonce dívka zachytila i správný účes (dva culíky). Oči jsou také hnědé, ale při rozhovoru se k tomuto faktu dívka nevyjadřovala. Stejně tak je i zakreslená piha na tváři, která zůstala bez komentáře.

Při popisu se zmiňuje o oblečení, které má na sobě – svetr, dlouhé kalhoty, s odůvodněním: „*Aby ji přeci nebyla zima.*“

e. N (👧, 4 roky)

Při práci se ptá na různé detaily, například, jestli má dívce udělat řasy. Zároveň přemýšlí nad tím, jak zachytit počasí, protože sníh je bílý, ale bílá pastelka nebude na bílém papíru vidět. Nakonec ji napadne použít světle modrou barvu.

Během popisu postavy, kdy vyjmenovává jednotlivé části těla a také zdůrazní pihu na tváři, si uvědomí, že zapoměla zakreslit nos a znovu se vrací ke své práci.

Zaměřuje se i na to, proč nechala celý papír bílý, pouze s několika vločkami („*Nechala jsem tam bílé místo, jako že to je ten sníh.*“). A uvažuje, že by postavě přidělala zimní čepici („*Aby ji nebyla zima.*“), nakonec si ale sama uvědomí, že se učitelka během četby o čepici nezmiňovala a svůj nápad nakonec neuskuteční.

O barvě vlasů, očí se při rozhovoru nezmiňuje, ale z obrázku lze jasně poznat, že použila hnědou pastelku.

f. P (♂, 5 let, odlišný mateřský jazyk, viz Obrázek 2)

Při práci se zaměřuje na hnědou barvu, kterou použije na vlasy a oči. Nezapomíná ani na všechny části obličeje, včetně zmiňované pihy, kterou však umístí mezi nos a pusou (nikoliv na tvář).

V závěrečné fázi kresby přidává modré vločky (sníh). Jako speciální věc vyzdvihuje ústa a hnědé oči.

g. R (♂, 4 roky)

Dokáže si vybavit jméno postavy, kterou kreslil.

Při kresbě využil hnědou barvu na vlasy, oči, hlavu. Růžovou na tělo nos, ústa. A modrou na pozadí (vločky, sníh). Nakonec na oblohu nakreslil i slunce.



Na tváři je zakreslená i piha (oproti pretestu ji zakreslil na správném místě – na tváři).



Obrázek 2 Kresba (posttest, ukázka 1 ze 7)

#### 14.2 Shrnutí posttestu

Většina dětí se zaměřila nejen na kresbu postavy dívky, ale také na pozadí celého obrázku. Většina se držela čteného, kdy se v textu několikrát vyskytlo, že dívka milovala sníh a že se narodila v zimě. Pouze jeden chlapec přikreslil k vločkám i slunce, o kterém se při četbě nezmiňovalo.

Pět ze sedmi dětí zaznamenalo hnědé oči, šest ze sedmi dětí zaznamenalo hnědé vlasy. Jeden chlapec při kresbě postavy využil pouze černou pastelku. Dvě z dívek se zaměřily na detail typu účesu a zakreslily hnědé culíky.

Pouze na jednom z obrázků není zakreslená piha, na čtyřech výtvorech je správně umístěná na tváři. Ostatní děti pihu zakreslily, ale zvolily nesprávné místo na čele, mezi nosem a ústy.

Jedno z dětí zaznamenalo jiný typ výrazu než úsměv a svou volbu dokázalo i správně argumentovat.

Získané výsledky porovnané s prvotní fází jsou zpracované v kapitole 15: *Porovnání výsledků pretestu a posttestu (původní a závěrečné fáze výzkumu)*.

### **14.2.1 Rozhovory s pedagogy nad výsledky posttestu**

Rozhovory s pedagogy nad výsledky posttestu jsou v Příloha 5. Učitelky popisují pouze drobné změny v oblasti čtenářské pregramotnosti u dětí, které byly do výzkumu zapojeny. Největší rozdíl je podle nich v rozvoji spolupráce a samostatnosti, kdy, již děti nevyžadují pozornost dospělého a jsou schopné pracovat s knihou naprosto samostatně.

Obě zmiňují důležitost konzistentní práce. Kdy se vyplatí s dětmi pracovat každý den, alespoň chvíli. A pak jsou první menší pokroky vidět za velmi krátký časový úsek.

První z učitelek také zmiňuje drobné pokroky v chování chlapce s odlišným mateřským jazykem, který se snaží více zapojovat do aktivit, které jsou mu nabízeny ve třídě.

## 15. Porovnání výsledků pretestu a posttestu (původní a závěrečné fáze výzkumu)

V Tabulce 4 jsou u každého dítěte individuálně porovnány výsledky získané v pretestu (v tabulce označeno jako „Původní stav“) a posttestu (v tabulce označeno jako „Závěrečný stav“).

Tabulka 4 Porovnání výsledků pretestu a posttestu

Iniciála dítěte (základní informace)	Původní stav	Závěrečný stav
D (♂, 4 roky)	Nesprávně umístěné mateřské znaménko	Nesprávně umístěné mateřské znaménko
	Popsáno a správně zapsáno pouze několik částí těla	Části těla zůstaly bez komentáře
	Výběr použitých barev bez komentáře	Výběr barev bez komentáře (využita pouze černá barva)
	Výraz postavy (úsměv) bez komentáře	Výraz postavy (zamračení) s komentářem a správnými argumenty
	Zakreslené počasí neodpovídá čtenému textu	Zakreslené počasí odpovídá čtenému textu
E (♀, 5 let, odlišný mateřský jazyk)	Zakreslení detailů na postavě podle vlastních preferencí	Zakreslení detailů na postavě je částečně podle čteného textu a částečně podle vlastních preferencí
	Absence mateřského znaménka	Absence mateřského znaménka
	Správně zvolená barva očí	Barva očí neodpovídá popisu
	Absence zakresleného počasí	Zakreslené počasí odpovídá čtenému textu
	Kreslená postava není pojmenována	Kreslená postava je správně pojmenována
	Části těla zakreslené postavy bez komentáře	Správně popsané veškeré části těla zakreslené postavy
K (♀, 5 let)	Mateřské znaménko je správně umístěno, zůstalo však bez komentáře	Správně umístěné i popsané mateřské znaménko
	Zakreslení detailů na postavě podle vlastních preferencí	Zakreslení některých detailů na postavě podle vlastní preference
	Správné využití hnědé barvy	Správné využití hnědé barvy
	Nesprávně zakreslený typ účesu	Správně zakreslený a popsaný typ účesu
	Absence zakresleného počasí	Zakreslené počasí odpovídá čtenému textu

Iniciála dítěte (základní informace)	Původní stav	Závěrečný stav
L (👧, 5 let)	Zaplněn celý papír	Zaplněn celý papír
	Správně umístěné mateřské znaménko	Správně umístěné mateřské znaménko
	Nesprávně zvolené barvy očí a vlasů	Správně zvolené barvy očí i vlasů
	Zakreslené počasí neodpovídá čtenému popisu	Zakreslené počasí odpovídá čtenému popisu
	Nesprávně zakreslený typ účesu	Správně zakreslený typ účesu
	Zakreslené oblečení bez komentáře	Zakreslené oblečení s komentářem podpořeným vhodnými argumenty
N (👧, 4 roky)	Mateřské znaménko není zakresleno	Mateřské znaménko je správně zakresleno
	Zakreslené počasí neodpovídá čtenému textu	Zakreslené počasí odpovídá čtenému textu
	Správné využití hnědé barvy	Správné využití hnědé barvy (ale bez komentáře)
	Jednotlivé části těla bez komentáře	Správně pojmenované jednotlivé části těla
	Celý prostor papíru nebyl využit	Přemýšlí nad využitím celého prostoru papíru
P (👦, 5 let, odlišný mateřský jazyk)	Zakreslené počasí neodpovídá čtenému textu	Zakreslené počasí odpovídá čtenému textu
	Mateřské znaménko není zakresleno	Mateřské znaménko je zakresleno, ale nesprávně umístěno
	Správné využití hnědé barvy	Správné využití hnědé barvy
	Popsáno a správně zapsáno pouze několik částí těla	Popsáno a správně zapsáno pouze několik částí těla
R (👦, 4 roky)	Popsáno a správně zapsáno pouze několik částí těla	Popsáno a správně zapsáno pouze několik částí těla
	Nesprávně umístěné mateřské znaménko	Správně umístěné mateřské znaménko
	Správné využití hnědé barvy	Správné využití hnědé barvy
	Zakreslené počasí neodpovídá čtenému textu	Zakreslené počasí částečně odpovídá čtenému textu
	Kreslená postava není pojmenována	Kreslená postava je správně pojmenována

Obecně by se dalo říct, že největší pokroky jsem zaznamenala u dívek, a to včetně dívky s odlišným mateřským jazykem. V konečné fázi se místo zakreslování podle vlastních preferencí (jak tomu bylo v prvotní fázi), dokáží více zaměřit a vnímat čtený text a dokáží ho správně reflektovat do svých výtvorů. Což je jeden ze základních znaků strategie vizualizace. Naopak u chlapců nebyl pokrok tolik viditelný, spíše je rozpoznatelný pouze v jednotlivých detailech jejich práce jako je správně zakreslené počasí nebo barva vlasů.

## 16. Vyhodnocení výzkumných otázek po realizaci intervenčních aktivit

V této kapitole shrnuji odpovědi na výzkumné otázky, které se vztahují k fázi výzkumu po intervenci.

- **Jaké změny nastaly u vybraných dětí ve sledované oblasti čtenářské pregramotnosti?**

Z pozorování dětí a rozhovorů s jejich pedagogy je patrné, že děti se mnohem více zaměřují na detaily v textu a zároveň vnímají obraz jako celek. Zachycují nejen popisovanou postavu, ale také počasí, které odpovídá čtenému textu. Při pobytu ve třídě mateřské školy byly při práci s knihou samostatnější, nevyžadovaly podporu dospělého. Dokázaly spolupracovat v menších skupinách.

- **Jaké aktivity (typy vizualizace) se nejvíce osvědčily u vybraných dětí?**

Obecně se osvědčilo využívání všech smyslů. Nejdominantnějším smyslem zůstává zrak a následný popis celé situace. Ale děti projevovaly velký zájem i o aktivity spojené s hmatem, nejspíše díky navození příjemných pocitů v jednotlivých aktivitách (práce s vatou, vytváření příjemného, měkkého prostředí).

- **Jaké knihy se ukázaly jako vhodné pro rozvoj čtenářské strategie vizualizace u dětí předškolního věku?**

Jako knihy vhodné pro rozvoj čtenářské strategie vizualizace se ukázaly texty kratšího rozsahu, které se nemusí rozdělovat do více částí. Osvědčily se knihy příběhové, s výrazným lidským nebo zvířecím hrdinou, se kterým se mohou děti jednoduše ztotožnit (myška z příběhu P. Horáčka, která řeší stejný problém jako dítě). Poměrně důležitým faktorem je i typ ilustrace v knize. Jako nejlepší se ukázaly jednoduché obrázky s jasným významem, díky kterým se děti v příběhu rychleji a lépe orientují (například ilustrace z knihy *Vajíčko, vajíčko, vajíčko!* nebo *Jedna žába, druhá žába*).

## Diskuze

Tato bakalářská práce se zabývá tématem rozvoje čtenářské strategie vizualizace u dětí předškolního věku v mateřské škole. Při realizaci akčního výzkumu bylo dosaženo předpokládaných výsledků.

V odborných publikacích se autoři Koželuhová (2022), Laufková, Goldmannová (2020), Tomášková (2015) shodují na tom, že je čtení a rozvoj čtenářské gramotnosti pro život velmi důležité. A že by se tyto dovednosti měly rozvíjet již u dětí předškolního věku v mateřské škole, konkrétně pomocí různých metod a strategií. Zmiňují důležitost nejen předčítání, čtení a práci s knihou před spaním po obědě, ale také v průběhu celého režimu dne a při řízených aktivitách.

Během vedených rozhovorů s vybranými učitelkami se potvrdilo, že se současní pedagogové ve vybrané mateřské škole snaží práci s literaturou pro děti zařazovat co nejčastěji. A to různými formami a způsoby tak, aby dětem nabídly co nejširší škálu možností získávání dovedností.

Mezi limity mé práce určitě patří malá četnost dotazovaných pedagogických respondentů, kteří ale byly vybráni na základě toho, že pracují ve třídách, které navštěvují později vybrané děti. Tím pádem je nejlépe znají. Na základě diskuzí před samotným zahájením výzkumu, byly vybrány děti, které podporu v rozvoji čtenářské pregramotnosti potřebují, protože je na nízké až střední úrovni, ale zároveň je u nich dobře vyvinutá schopnost soustředění se na aktivitu po určitou dobu a kresba odpovídá jejich věku.

Prvním cílem akčního výzkumu bylo zjistit pomocí naplánovaného pretestu původní stav rozvoje čtenářské strategie vizualizace u vybraných dětí předškolního věku. Ze sesbíraných výsledků se potvrdilo, že strategie vizualizace bývá méně často rozvíjena než ostatní čtenářské strategie. Vzniklé obrázky byly velmi různorodé, každé dítě mělo osobitý styl kresby. Ale více se při tvorbě zaměřovaly na vlastní preference a pocity, než na předčítaný text, což odpovídá kognitivnímu vývoji v tomto věku. Výsledky šetření byly popsány a vyhodnoceny.

Následovala realizace navržených lekcí s doplňujícími aktivitami. Lekce probíhaly každé dopoledne po dobu čtrnácti dní. Zde vidím další limit své práce. Získané výsledky mohou být částečně ovlivněny četností lekcí, které konkrétní děti absolvovaly. A zároveň se jedná o poměrně krátkou dobu, kdy byla čtenářská pregramotnost rozvíjena. Práce s dětmi sice byla intenzivní, ale pro získání jasnějších výsledků by měla být prováděna po delší časový úsek.

Mám v plánu se výzkumem dále zabývat ve své vlastní praxi i příští rok a úroveň rozvoje s dětmi nadále rozvíjet a posouvat. Výsledky mého snažení již však nebudou součástí této práce.

Po realizaci jednotlivých aktivit došlo k závěrečné fázi mého výzkumu, posttestu, který měl ukázat konečnou úroveň rozvoje čtenářské strategie vizualizace, což se také stalo. Každé dítě se posunulo podle svých individuálních možností, ale u každého z vybraných dětí je vidět nějaký pokrok, což potvrzují i rozhovory s učitelkami. Respondenti se zaměřují na obrázek jako takový, nezakreslují pouze postavu, ale také její oblíbené prostředí (sníh). A více se zaměřují na detaily a typické znaky dívky. Výsledky šetření byly následně popsány a vyhodnoceny.

Při rozvoji strategie vizualizace by se mohlo na první pohled zdát, že se jedná hlavně o práci s obrázky a ilustracemi. Jak již ale zmiňuje Koželuhová (2022), je potřeba pracovat se všemi smysly. Z výsledků šetření a vlastního pozorování mohu potvrdit, že děti velmi baví, pokud se do aktivit zahrne i práce s dalšími smysly než pouze zrakem. Během mých lekcí děti nejvíce oceňovaly využití hmatu. Naopak využití chuti děti příliš neoslovalo.



## Závěr

Tato bakalářská práce se zabývá rozvojem čtenářské strategie vizualizace u dětí předškolního věku v mateřské škole.

Cílem teoretické části bylo prohloubit odborné znalosti v oblastech souvisejících s tématem této bakalářské práce, tj. charakterizovat dítě předškolního věku v konkrétních oblastech, dále také vymežit jednotlivé pojmy čtenářská gramotnost, pregramotnost. Podrobněji se seznámit s čtenářskými strategiemi, které je vhodné při práci s knihou využívat. Kapitoly se také věnují udělovaným cenám a oceněním za literaturu pro děti a kvalitním českým nakladatelstvím. Poslední kapitola se zabývá ilustracemi jako takovými.

Praktická část se zabývá akčním výzkumem, který byl rozdělen na několik částí. První část byl rozhovor s pedagogy a následná realizace pretestu, druhá část se zabývá navrženými lekcemi a doprovodnými aktivitami pro rozvoj vizualizace s následnou reflexí. Poslední část byla pojata jako posttest s následným rozhovorem s pedagogy o získaných výsledcích šetření.

Během šetření došlo u dětí k pokrokům podle jejich individuálních možností, obecně by se dalo říct, že k většímu rozvoji vizualizace došlo u dívek než u chlapců.

Z výše zmiňovaných částí výzkumu je patrné, že by se rozvoj čtenářské pregramotnosti měl rozhodně zařazovat mezi aktivity vedené s dětmi předškolního věku v mateřských školách. A postupně se při práci učitele v mateřské škole věnovat co největšímu množství využívaných metod a strategií.

Myslím si, že výsledky zpracované bakalářské práce mohou sloužit pedagogům v předškolních zařízeních jako ujištění, že práce, kterou s dětmi odvádí má smysl a pokud u některých jedinců odhalí mírné nedostatky, vyplatí se s nimi individuálně či v menších skupinách pracovat. Pokroky dětí v jednotlivých oblastech jsou viditelné a poměrně jednoduše vyhodnotitelné.

Zároveň mohou navrhované a realizované lekce sloužit jako inspirace ostatním pedagogům při jejich práci.

Jak již bylo v této práci několikrát zmíněno. Knihy a další psané texty nás provází celým životem. A to ať se považujeme, nebo nepovažujeme za „čtenáře“. Rozvoj čtenářské gramotnosti nesouvisí pouze se schopností číst, ale také textu porozumět, schopnosti kriticky nad čteným přemýšlet a následně pak s textem dále pracovat. A je na každém z nás, aby o tuto dovednost pečoval a dále ji rozvíjel.

Děti předškolního věku se učí převážně nápodobou a je tak na nás dospělé, abychom dětem ukázali správnou cestu, jak knihám a informacím obsažených v nejrůznějších textech porozumět. Protože jak říká Robert Fulghum: *„Všechno, co opravdu potřebuji znát, jsem se naučil v mateřské školce.“*

## Seznam literatury

### Seznam odborné literatury

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

*Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka*. Kolektiv autorů. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, 2011. ISBN 978-80-86856-98-8.

DOLEŽALOVÁ, Jana. *Jazyková a literární gramotnost v předškolním věku*. FHS UTB: Zlín, 2018. Dostupné z: <https://fhs.utb.cz/?mdocs-file=10360>.

GREGORA, Martin a Václav MERTIN. *Jdeme mezi děti*. Praha: Grada, 2020. ISBN 978-80-247-5590-8.

HAUSENBLAS, Ondřej, KOŠTÁLOVÁ, Hana. (2006). Co je E–U–R. *Kritické listy*. Vol. 06, no. 24, pp.67. [https://kritickemysleni.cz/wp-content/uploads/2020/05/KL24\\_web.pdf](https://kritickemysleni.cz/wp-content/uploads/2020/05/KL24_web.pdf)

HOMOLOVÁ, Kateřina. *Dětský a dospívající čtenář*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2013. ISBN 978-80-7248-952-7.

KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0852-3.

KOŽELUHOVÁ, Eva. *Čtenářské strategie u předškolních dětí a nečtenářů*. Praha: Portál, 2022. ISBN 978-80-262-1858-6.

KRÜGER, Květuše; ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina. *Čteme s nečtenáři a učíme je kriticky myslet*. Dobříš: Šafrán, 2021. ISBN 978-80-907087-9-2.

LAUFKOVÁ, Veronika; GOLDMANNOVÁ, Adéla. *Rozvoj čtenářské pregramotnosti v praxi mateřské školy*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2020. ISBN 978-80-7603-202-6.

LISÁ, Lidka, KŇOURKOVÁ, Marie. *Vývoj dítěte a jeho úskalí*. Praha: Avicenum, 1986. Život a zdraví (Avicenum).

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-078-6.

NEZVALOVÁ, Danuše. Akční výzkum ve škole. *Pedagogika: časopis pro pedagogickou teorii a praxi*. Praha: Státní nakladatelství učebnic, 2003, **53**(3), 300-308. ISSN 0031-3815.

OPRAVILOVÁ, Eva. *Knih jako prostředek výchovy*. Praha: Univerzita Karlova, 1984.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.

REISSNER, Martin. *Ilustrace: pohledy na výtvarný doprovod české dětské knihy = Illustration : insights into illustrations to accompany Czech children's books*. Brno: Moravské zemské muzeum, 2015. ISBN 978-80-7028-439-1.

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: vývojová psychologie*. 4., doplněné vydání. Praha: Portál, 2021. ISBN 978-80-262-1783-1.

SCHNEIDEROVÁ, Eva a Marie HANZOVÁ. *Aktivity k rozvíjení vyjadřovacích dovedností u dětí*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0375-9.

SUCHÁNKOVÁ, Eliška. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0698-9.

SUSMAN, G. (1983). *Action Research: A Sociotechnical System Perspective*. London: Sage Publication.

TOMÁŠKOVÁ, Iva. *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0790-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246\_2153-1.

VÁGNEROVÁ, Marie a Lidka LISÁ. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání třetí, přepracované a doplněné. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2021. ISBN 978-80-246-4961-0.

WILDOVÁ, Radka. *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7290-228-8.

## Seznam internetových zdrojů

Albatros (nedatováno). *O nás*. [online; cit. 2023-06-25]. Dostupné z:

<https://www.albatros.cz/c/o-nas/>

Baobab (nedatováno). *O nás*. [online; cit. 2023-06-25]. Dostupné z: [https://www.baobab-](https://www.baobab-books.net/o-nas)

[books.net/o-nas](https://www.baobab-books.net/o-nas)

Běžiliška (nedatováno). *O nás*. [online; cit. 2023-06-25]. Dostupné z:

<https://www.beziliska.cz/beziliska>

BLAŽKOVÁ, Božena. Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení. *Ikaros* [online].

2005, ročník 9, číslo 11 [cit. 2022-12-29]. Dostupné z: <http://ikaros.cz/node/11935>

Klub ilustrátorů (nedatováno). *Klub ilustrátorů byl založen roku 1990*. [online; cit. 2023-06-

25]. Dostupné z: <http://www.klubilustratoru.cz/cs>

Magnesia Litera (nedatováno). *Chtěli bychom probudit zájem těch, kteří knihy nečtou, či*

*přestávají číst*. [online; cit. 2023-02-08]. Dostupné z: <https://magnesia-litera.cz/o-litera/>

Meander (nedatováno). *O Meanderu*. [online; cit. 2023-06-25]. Dostupné z:

<https://www.meander.cz/o-meanderu/>

Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského (2019). *SUK – ČTEME*

*VŠICHNI* [online; cit. 2023-07-09]. Dostupné z: <https://www.npmk.cz/novinky/knihovna/suk-cteme-vsichni-2019>

Nejlepší knihy dětem (nedatováno). *Nejlepší knihy dětem*. [online; cit. 2023-03-02]. Dostupné

z: <https://www.nejlepsiknihydetem.cz/>

Zlatá stuha (nedatováno). *Zlatá stuha*. [online; cit. 2023-02-08]. Dostupné z:

<http://www.zlatastuha.cz/cs/o-soutezi>

## Seznam využití literatury pro děti a mládež

BATTUT, Eric. *Vajíčko, vajíčko, vajíčko!*. Praha: Thovt, 2005. ISBN 80-903653-4-5.

BRAUNOVÁ, Petra. *O chlapci, který spadl z nebe*. Praha: Albatros, 2012. ISBN 978-80-00-02904-7.

DOCHERTY, Helen. *Kniholap*. Praha: Dobrovský, 2019. Drobek. ISBN 978-80-7585-667-8.

HORÁČEK, Petr. *Nový domek pro myšku*. Vydání druhé. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-1703-9.

LEDECKÝ, Jonáš. *Tulíčkovi*. Praha: Ice Music, 2022. ISBN: 978-80-11-02412-3.

MAYER, Mercer; MAYER, Marianna. *Jedna žába, druhá žába*. Praha: SAMUEL, 2004. ISBN 80-86849-01-5.

## Seznam příloh

### Příloha 1      Souhlas zákonných zástupců

Vážení rodiče,

jako studentka Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, oboru Učitelství pro mateřské školy, píše tento rok bakalářskou práci na téma *Rozvoj čtenářské strategie vizualizace u dětí předškolního věku v mateřské škole — akční výzkum*. Součástí mé práce je také výzkumná část, při které pomocí různých metod strategie vizualizace (práce s knihou, obrázky, vnímání všemi smysly...) rozvíjíme čtenářskou pregramost (příprava na čtení, psaní, rozvoj logického myšlení...). Ráda bych tento výzkum dělala ve třídě, kterou Vaše dítě navštěvuje. Zaručuji Vám anonymitu získaného výsledku. V případě Vašeho zájmu, Vám po dokončení bakalářskou práci zašlu emailem.

V případě souhlasu, prosím, o Váš podpis. Předem Vám děkuji.

.....  
Podpis zákonného zástupce

V Praze dne

Kontakt: Kateřina Kolrosová  
email: [k.kolrosova@centrum.cz](mailto:k.kolrosova@centrum.cz)

Kontakt na vedoucího BP: PhDr. Veronika Laufková, Ph.D.  
email: [veronika.laufkova@pedf.cuni.cz](mailto:veronika.laufkova@pedf.cuni.cz)

## **Příloha 2      Přepis rozhovorů s pedagogy MŠ**

Paní učitelka 1 (dále jen U1): 20 let praxe ve školství, nejvyšší dosažené vzdělání: pedagogická střední škola s maturitou.

Paní učitelka 2 (dále jen U2): letos to byl 2 rok jako učitelka v mateřské škole, nejvyšší dosažené vzdělání bakalářské studium na Pedagogické fakultě UK v Praze.

Jak často pracujete ve třídě s knihami?

U1: Každý den. Ráno mají stále některé děti problém s odloučením od rodičů, a tak jsme se naučili, že si jdeme společně číst. Sedneme si ke knihovně, vybereme nějakou knížku a čteme, dokud smutek nepřejde. Taky tady máme v každé třídě vlastní knihovnu plnou knih a časopisů, které si děti při volné hře prohlížejí. Buď samostatně, nebo ve skupinkách, záleží na nich. A každý den čteme při odpočívání.

U2: Často. Asi vlastně každý den. Děti tady mají v rohu čtenářský koutek, kam si chodí knížky vybírat a prohlížet. Také čteme během každého odpočívání. Já s knihami pracuji hrozně ráda, tak se je snažím co nejvíce zapojovat i do řízených činností. Buď vymyslím celotýdenní téma na práci s konkrétní knihou, nebo v encyklopediích hledáme užitečné informace, často také navštěvujeme městskou knihovnu a půjčujeme knížky tam. Navíc děti zjistily, jak velkou radost nám udělá, když nám přinesou ukázat knížku z domova. Tak to také poměrně často dělají.

Podle jakých kritérií knihy pro svou práci vybíráte?

U1: Hlavně podle tématu. Já mám ráda knížky, ve kterých se dozvíme něco užitečného, takže vyhledávám hodně encyklopedie a naučnou literaturu. Ale při výběru pohádkových, příběhových knih se hodně řídím podle toho, jak na knihu reaguje moje šestiletá dcera. Víím, že pokud se něco líbí jí, bude se to s velkou pravděpodobností líbit i dětem ve třídě. A ona knížky vybírá podle obrázků.

U2: Já jsem při výběru knih docela náročná. Snažím se sledovat novinky kvalitních českých nakladatelství jako je Albatros, Paseka, Běžíliška, Meandr. A také koukám na knihy s oceněním Zlatá stuha nebo Nejkrásnější knihy dětem. Ne vždy si ale dokážu práci s nimi ve třídě představit. Velkou roli u mě hraje výtvarné zpracování. A pak mě samozřejmě zajímá celkový příběh a poslání knihy. Mám ráda knihy příběhové, ve kterých se děti mohou ztotožnit s hlavním hrdinou. Ve třídě se poté může rozjet zajímavá diskuze a to mě baví hodně.



Jsou knihy dětem dostupné i v průběhu celého dne?

U1: Celý den mají děti k dispozici knihy v knihovně.

U2: Ano, mají knihovnu, nebo pracujeme s těmi, který si přinesou z domova.

Věnujete při výběru knih pozornost nakladatelství, které knihu vydalo?

U1: Moc ne. Spíš koukám na to, jaký na mě kniha udělá celkový dojem. Vím, že jsou některá nakladatelství oceňovanější, ale to neznamená, že vydávají knihy, které se budou zaručeně líbit.

U2: Ano, věnuji. Mám ráda knihy z menších českých nakladatelství. Myslím, že tomu většinou i odpovídá kvalita samotné knížky. Případně vím, že pokud se jedná o knihu ze zahraničí, měla by být kvalitně přeložená.

Jak při činnostech pracujete s ilustracemi?

U1: Dětem je během čtení ukazují, povídáme si o nich. Často se děti ptám, co vidí na obrázku, snažím se, aby na základě toho, co vidí, vymyslely vlastní příběh. Děti obrázky zajímají, všichni je chtějí vidět.

U2: Obecně se snažím pracovat s modelem E–U–R (evokace, uvědomění, reflexe). A s ilustracemi pracuji v různých fázích tohoto modelu. Například při evokaci dětem ukážu titulní stranu, přečtu název knihy a ptám se: “O čem si myslíte, že by příběh mohl být? Proč?” Nebo dětem vytvořím puzzle (skládají obrázek dohromady). Při samotné četbě jim obrázky průběžně ukazují a ptám se jich na doplňující otázky typu: “Co se mohlo stát dál? Jak to dopadlo? (...) Ve fázi reflexe s ilustracemi vlastně moc nepracuji. Na to bych se vlastně mohla více zaměřit.

Jak děti na ilustrace reagují? Stalo se Vám někdy, že by se děti ilustrací bály?

U1: Většinou dobře, často komentují, jestli se jim obrázky líbily nebo ne. Občas, když si prohlíží knížku zpětně, říkají věty typu: “Takhle stránka je krásná, tahle se mi nelíbí.” Ale nemyslím si, že by se někdy vyloženě bály.

U2: Jak kdy a jak které dítě. Je to hodně individuální a také záleží jestli pracuji s celou třídou, skupinou dětí nebo s dětmi jednotlivě. A svou roli také hraje, jak se jich zeptám, jaké typy otázek v průběhu četby pokládám. Snažím se vyhýbat otázkám typu “líbí/nelíbí”, ale spíše pátrám po emocích, které v dětech příběh a ilustrace vyvolává. Vím, že je hodně diskutované nakladatelství Baobab. Někdo říká, že jsou ilustrace moc abstraktní nebo strašidelné. Mně se ještě nestalo, že by se dítě ilustrace bálo a nechtělo kvůli tomu třeba v činnosti pokračovat.

### **Příloha 3      Přepis rozhovoru s dětmi během pretestu**

P: „A paní učitelko můžu k té holčičce nakreslit duhu, nebo ne?”

N: „Nečetla jsi o té duze.”

Uč: „Máš pravdu, že jsem o duze nic nečetla.”

N: „Ale třeba kdyby přšelo, nebo svítilo sluníčko, tak to tam můžeme nakreslit.”

Uč: „To určitě ano, ale přšelo v tom příběhu, který jsem četla, nebo svítilo slunce?”

N: „To nevim.”

Uč: „Dopřavdy to zkuste nakreslit co nejpřesněji podle toho, co jsem četla.”

N: „Asi přšelo.”

D: „Nakreslil jsem jí nos, oči, řasy, tu ťupku.”

Uč: „Ťupku? Jakou ťupku?”

K: „Myslíš tu pihu?”

D: „Ano! Tady je,” *ukáže na část obrázku.*

Uč: „A jaké jsi při kreslení použil barvy?”

D: „Červenou a černou.”

P: „Paní učitelko, já jsem namaloval toho panáčka.”

Uč: „Namaloval jsi Elišku?”

P: „Ano.”

Uč: „A dokážeš mi popsat, co jsi nakreslil?”

P: „Nohy, ruce a ještě nos. Pusy a vlasy.”

Uč: „A jaké vlasy jsi jí nakreslil?”

P: „Může mít krátké, nebo ne?”

Uč: „No, jak jsem to četla? Pamatuješ si to? Chceš to přečíst ještě jednou?”

P: „Jo.”

Uč: „Eliška byla úplně obyčejná osmiletá holčička s hnědými vlasy, hnědými oči a velkou pihou na levé tváři. A Eliška ze všeho nejvíc milovala sníh.”

E: „Takže si můžeme udělat jaký chceme vlasy.”

Uč: „No, podle toho, co jsem přečetla.”

N: „Hnědý. Ale já je mám černý. To nevadí, já to umím překreslit.”

Uč: „Dobře.”

R: „Paní učitelko, koukej! Tady jsou vlasy, tady jsou nohy, tady krk a tady je nos. Pusa, tady jsou oči a tohle je piha.“

Uč: „Tam je ta piha! Takže jsi pihu Elišce udělal kde?“

R: „No, tady.“

Uč: „To znamená, že ji měla nad očima?“

R: „Jo.“

Uč: „Co jsi to tam té Elišce nakreslila N?“

N: „Slunce“

Uč: „A proč slunce?“

N: „Že je hezky.“

D: „Já taky dokreslím slunce, že je hezky.“

Uč: „N, a jak ta Eliška teda vypadá?“

N: „Má hnědý vlasy.“

Uč: „A má nějaký účes?“

N: „Takovýhle účes, copánky.“

E: „Culíky. Jako ty.“

N: „Já jí tam udělám ještě trávu.“

N: „Tady má duhu, sluníčko. A tady zataženo, že má modrou oblohu, protože jinak jsem nevěděla, jak to mám udělat, tak jsem udělala modrou, že jako prší.“

Uč: „Chceš k tomu něco doplnit?“

N: „Ne, už to mám.“

Uč: „K, můžeš mi popsat na čem teď zrovna pracuješ?“

K: „Dělám šaty.“

Uč: „A jak Elišku kreslíš, jak vypadá?“

K: „Hezky.“

Uč: „A dokázala bys ji popsat trochu konkrétněji?“

K: „Má hnědé oči.“

Uč: „A co ještě?“

K: „Prsty.“

Uč: „A je na ní něco zajímavého? Něco výjimečného?“

K: „Zajímavé je to, že ty ťupičky, že je má na šatech.“

Uč: „E, dokázala bys mi říct, jak ta tvoje Eliška vypadá?“

E: „Vypadá hezky.“

Uč: „A co to znamená, že vypadá hezky? Je na ní něco výjimečného, co bys zdůraznila?“

E: „Že má nehty!“

Uč: „Má nehty. Ještě něco?“

E: „Ne.“

Uč: „A jaké barvy jsi použila, když jsi kreslila a proč?“

E: „Černou na vlasy a na pusku, hnědou na oči.“

Uč: „A je na té její tváři ještě něco zajímavého?“

E: „Ne.“

Uč: „Dobře, děkuji.“

L: „Už to mám hotové.“

Uč: „Pojď mi prosím říct, jak jsi tu Elišku nakreslila?“

L: „Má duhu.“

Uč: „A proč jsi jí nakreslila duhu?“

L: „Protože to je krásné a takhle se mi to líbí. Mám duhu ráda.“

Uč: „A je na té Elišce něco zajímavého, co jsi jí tam také nakreslila?“

L: „Ta piha na tváři.“

Uč: „A jaké má vlasy?“

L: „Černé.“

Uč: „A má nějaký účes?“

L: „Má prostě dlouhé vlasy.“

#### **Příloha 4      Přepis rozvoru s dětmi během posttestu**

N: „Mám jí udělat řasy? Já ji udělám řasy!”

Uč: „Dobře N.”

N: „A máme ta jako teda udělat sních?”

Uč: „Jestli jsem o něm četla, tak ano.”

N: „Četla! Ale můžeme nechat vlastně bílý papír. Nebo použít světle modrou barvu.”

P: „Potřebuju hnědou.”

N: „A já udělám vločky, modré vločky.”

Uč: „D, popíšeš mi, co jsi tam všechno nakreslil?”

D: „Sních. Tu pihu.”

Uč: „A jak se ta Eliška tváří?”

D: „Smutně.”

Uč: „A proč?”

D: „Protože má tu pihu a tak ji to trápí.”

N: „Já tam dělám sněhové vločky, protože sněží.”

R: „Já už mám hotovo.”

Uč: „Koho jsi to nakreslil?”

R: „No přece tu Elišku.”

Uč: „A jak ta Eliška vypadá?”

R: „Má dlouhé vlasy, oči, nos, pusku, pihu.”

R: „A má ráda sních a vločky a sluníčko.”

N: „Tady má hlavičku, tady má vlasy, tady má oči a tady tu pihu. A ještě nos jsem zapoměla.”

K: „Já nos mám!”

N: „Nos, pusku, šaty, nos a nohy. A nechala jsem tam bílé místo, jako že to je ten sních, nebo já mám nápad, ještě jsem jí neudělala zimní čepici, aby jí nebyla zima. Ale o té jsi vlastně nic nečetla.”

L: „Tady u mě bude hodně sněžit, udělám tam hodně vloček.”

Uč: „A proč?”

L: „Přece, protože má ráda sních, ne?”

L: „A má svetr, aby ji nebyla zima.”

Uč: „A ještě je něco na té dívce zajímavého, speciálního?”

L: „Ani ne.”

K: „Takže, tohle je Eliška. A tady jsou vločky, jakože padá sních.”

Uč: „A dokázala bys mi tu Elišku popsat trochu více?”

K: „No tak tady má ty vlasy. A má culíky. Taky má šaty. A ruce a nos a tělo a oči. A tady je ta její piha.”

Uč: „A jaké jsi použila barvy? A proč?”

K: „Hnědou. Má hnědé vlasy a oči a i tu pihu. A ná barevný nehty. A šaty.”

K: „A modrý sních a vločky, protože jsem neměla bílou.”

P: „Tady je piha, tady jsou vlasy, tady jsou šaty, tady jsou ruce a tady je sních.”

Uč: „A je na té holčičce něco speciálního?”

P: „Tady ta pusa a ty hnědé oči.”

Uč: „A ještě něco?”

P: „Ne.”

E: „Udělala jsem vločky, Elišku, boty, šaty, ruce, nohy, hlavu, vlasy i oči, tváře, nos i pusu.”

## **Příloha 5      Přepis rozhovorů s pedagogy po ukončení posttestu**

Jak zapojené děti vnímaly průběh výzkumu? Mluvily s Vámi o tom?

U1: Vybrané děti se na to poměrně těšily, myslím, že je to i díky tomu, že se cítily důležití. Protože byla vybrána jenom malá skupina a ostatní se jich ptali, co děláte. A proč taky nemohli jít. Za mnou se chodily ráno ptát, jestli zase dneska bude ten kroužek. Tak si to pojmenovaly. Asi jak jsou zvyklý z volnočasových aktivit. Ale jinak se o tom příliš nevyjadřovaly. Jenom když jsem se jich na něco zeptala já, tak dokázaly říct, že jste kreslili. Nebo, že jste četli knížku.

U2: Vždycky když přišly, tak mi vyprávěly, co jste dělali. Ale nejvíc to asi vnímaly přes rodiče. Ti se chodili ptát, jak to vypadá, že doma děti vyprávěly, že kreslily, nebo že něco jedly.

Pozorujete nějaké změny ke vztahu ke knihám u dětí, které byly do výzkumu zapojeny? Případně jaké?

U1: Upřímně moc ne. Ale ve třídě jsou děti od začátku roku zvyklé s knížkami pracovat. Možná je ale trochu pravda, že dívky, které byly zapojeny si berou knihy společně do dvojic nebo trojic a už nechodí tolik za mnou, zda bych jim příběh nepřčetla. Chlapec si knížek ve třídě nevšimal ani před, ani po proběhnutí výzkumu, ale přijde mi, že se snaží více zapojovat do různých činností, které jim během dne nabízím já. Předtím se více stavil do role pozorovatele, nejspíš i kvůli tomu, že si kvůli svému odlišnému jazyku nebyl tolik jistý ve vyjadřování. A teď přidává svůj názor a nebojí se říct, co si myslí.

U2: Zrovna včera si tady udělali čtecí skupinku. Vzali si knihu a dinosaurech a vymýšleli příběhy. Vůbec nechtěli, abych se k nim zapojila, tak jsem je jenom pozorovala. A postupně se k nim přidávalo víc a víc dětí. Jsou přirozeně zvědaví, tak je to zajímalo. A děti, které se do výzkumu zapojily jsou teď mnohem víc spolu. Ale ne na úkor ostatních, prostě si k sobě každý den přirozeně najdou cestu, a vymýšlí společně různé aktivity

Když se podíváte na výsledky výzkumu, je něco, co Vás u dětí překvapilo?

U1: Je zajímavé sledovat, kam se děti za tak krátkou dobu dokáží posunout. Z výsledků je zřejmé, že když dělaly lekci podruhé, mnohem pozorněji poslouchaly, všimly si detailů jako je například počasí, nebo účes. Asi hodně pomohlo to, jak intenzivní ta práce byla. Jedna lekce každý den.



U2: Asi ani ne. Mám radost, že je vidět, že se někam posunuli, i když třeba jenom trochu. Spíš je to i hezké pro nás, učitelky, vidět, že se ta naše práce vyplácí.

**Příloha 6      Záznamový arch k činnosti s potravinami**

Iniciála dítěte	Druh potravin	Doporučilo (ANO)/nedoporučilo (NE)
	Citron	
	Hořká čokoláda	
	Ledový salát	
	Banán	
	Med	
	Sůl	
	Maliny	