

PRÁCE S ILUSTRACÍ U DĚTÍ PŘED- ŠKOLNÍHO VĚKU JAKO PODPORA POROZUMĚNÍ PŘEDČÍTANÉMU TEXTU

PHDR. VERONIKA LAUFKOVÁ, PH.D.

The research study deals with activities with illustrations oriented to facilitating preschool children's comprehension of written text. The theoretical background is stated on the connections between the development of reading pre-literacy, facilitation of the development of reading strategies, and reading comprehension. The empirical part is aimed to design and verify methods of working with illustrations supporting children's reading comprehension in kindergartens. Through the qualitative research (methods of data collection consist of the observation method and the interview method), the differences are compared between research and experimental samples (54 children from 4 classes in two kindergartens). The skills of all children involved in the research (the research sample and the experimental sample) were examined through the pretest. Subsequently, 6 lessons were prepared, which were focused on the development of reading strategies and supporting children's reading comprehension. A total of 24 children (the research sample) participated in these activities. All children involved within the research process were then tested (the posttest) and the differences between the experimental and research samples were examined. The results of the research sample have been significantly improved, especially in the ability to estimate the emotions of characters or predicting storylines from illustrations. A positive effect on the level of reading pre-literacy was noted in the development of pre-mathematical activities and children's emotional intelligence.

Keywords: reading pre-literacy; reading comprehension; reading strategies; illustration; activities with books

✉ veronika.laufkova@pedf.cuni.cz

🏠 Department of Czech Literature

Faculty of Education
Charles University

Magdalény Rettigové 4
116 39 Praha 1

🌐 <https://pages.pedf.cuni.cz/kcl/>

ÚVOD

Současný proměňující se svět vyžaduje od vzdělávání rozvoj klíčových kompetencí i gramotností. Velký důraz je na základě výzkumných šetření (PIRLS, 2011; PISA, 2018 apod.) kladen na rozvoj čtenářské gramotnosti, jejíž kvalita osvojení má dopad jak na vzdělávání, tak well-being člověka, fungování v každodenních činnostech i na pracovním trhu. Nestačí však vychovávat jen zdatného čtenáře, ale také člověka, který si váží sebe i druhých, pečuje o sebe, své blízké, okolí i planetu; člověka, který projevuje radost, umí se pro věci nadchnout, oceňuje hodnoty, spolupracuje s ostatními, je kreativní, kriticky myslí, dokáže tvůrčím způsobem řešit problémy. V mateřské škole má takovýto potenciál rozvoj čtenářské pregramotnosti.

1. TEORETICKÁ VÝCHODISKA

1.1. ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST A PREGRAMOTNOST

Čtenářská gramotnost tkví v celkové kultivaci člověka, v rozšiřování znalostí, v pěstování postojů a hodnot, vztahu ke knize, ke čtení, které přináší radost a umožňuje sdílení čtenářských zážitků a zkušeností. **Čtenářskou pregramotnost¹** chápeme široce – nejen jako práci s uměleckou literaturou a všemi běžnými texty (souvislými i nesouvislými²), ale také sem zahrnujeme jazyk a komunikaci. Dítě, které má vnitřní motivaci prohlížet si knihy a číst, se snaží čtenému také porozumět. Dítě, které častěji čte nebo je mu předčítáno, má rozvinutou slovní zásobu a jeví zájem také o psanou podobu jazyka (Kucharská, 2014). Kropáčková, Kucharská a Wildová (2014) ji definují jako rozsáhlý komplex schopností, dovedností, postojů a hodnot potřebných k úspěšnému rozvíjení čtenářské gramotnosti a dalších gramotností. Tomuto pojetí odpovídají složky čtenářské pregramotnosti, konkrétně: hodnoty a postoje (vztah ke čtení a sdílení), složky související s úkoly nižší kognitivní náročnosti (získávání informací), které chápeme jako přípravu pro kritické myšlení, jež je spojováno s kategoriemi vyšší kognitivní náročnosti, tedy zpracováním informací, aplikací, analýzou,

hodnocením, tvořením a metakognicí. V současnosti je podporován **integrativní model čtenářské (pre)gramotnosti**, který propojuje čtenářskou, matematickou a přírodovědnou pregramotnost s dramatickými, pohybovými, hudebními a výtvarnými činnostmi, jež umožňují prohloubit prožitek z knihy, lépe si zapamatovat její obsah, porozumět jí, nabýt nové znalosti a snadněji pochopit souvislosti (Laufková, 2020). Tato integrace ovlivňuje celou osobnost dítěte. Předpokládá také spolupráci rodiny, školy, knihovny a dalších vzdělávacích a kulturních institucí.

Rozvoj čtenářské pregramotnosti je ovlivňován jak **endogenními faktory³** (schopnosti, dovednosti, motivace a zkušenosti čtenáře), tak **exogenními faktory**, kam řadíme kontexty⁴ a text (Doležalová, 2018, s. 11). Významné je podněcování okolí dětských čtenářů (knihovnici, pedagogové, ale zejména rodiče, prarodiče, kamarádi, sourozenci), kteří dětem pomáhají a doprovázejí je na cestě za objevením radosti z četby a probouzejí v nich většinou celoživotní zájem o knihy, četbu a čtenářství. Vhodné je pracovat s **náročnějšími tituly**, lehce nad současnou úroveň slovní zásoby dítěte (v tzv. zóně nejbližšího vývoje⁵), a vytvořit dětem podnětné okolí – obklopit je knihami, písmem, piktogramy a dalšími pomůckami k podpoře zájmu o čtení a psaní⁶.

V souvislosti s mezinárodními výzkumy čtenářské gramotnosti (PIRLS, PISA, PIACC) se věnuje pozornost také **porozumění textu** (srov. Čtenářská gramotnost ve výuce, 2011; Gavora, 2002; Kucharská, 2014; Rybářová, 2019; Snow, 2002; Wildová, 2005; Zápotočná, 2001) a hledání způsobů, jak vést děti a žáky k hlubšímu porozumění textu. Základním předpokladem porozumění obsahu textu na straně čtenáře je jeho ochota vyvinout úsilí dobrat se významu a smyslu. Kromě motivů a záměrů je silně ovlivňováno také znalostmi, dovednostmi (Schwarzová, 2009) a podnětností okolí (Mareš, 2013).

S pojmem porozumění textu velmi úzce souvisí **čtenářské strategie**, tedy záměrné postupy, které kontrolují a modifikují čtenářovu snahu dekodovat text, porozumět slovům a smyslu, umožňují mu lépe porozumět textu, zejména náročnému, prožít si ho, přináší mu radost a potěšení. Potvrdilo se, že žáci, kteří nemají osvojené účinné čtenářské strategie, jsou méně zdatnými čtenáři (Najvarová, 2008; OECD, 2010; Steelová, Meredith a Temple, 1997).

1. 2. ČTENÁŘSKÉ STRATEGIE

Vzhledem k tomu, že dítě samo ještě neumí číst a strategie si teprve osvojuje, je pro něj důležitá opora, kterou mu poskytuje dospělý. Ten dítěti předčítá, pokládá mu otázky, sleduje jeho myšlení, přiblíží mu a shrne, k čemu jsme na konci dospěli (Wildová et al., 2019). Osvědčuje se využívat kratší texty, dětem neznámé a čtenářské strategie osvojovat postupně. Dítěti ji přibližujeme prostřednictvím **metody scaffolding** (lešení). V první fázi dospělý používá strategii sám a dítě ho při tom pozoruje a poslouchá. Ve druhé fázi dospělý používá strategii a dítě se pomalu zapojuje. Ve třetí fázi již dítě strategii používá a dospělý mu ve využívání strategie pomáhá. V poslední fázi již dítě používá strategii samo a dospělý ho jen pozoruje. Společně s metodou „lešení“ pedagog využívá také **metodu modelování**, kdy dítěti názorně ukazuje, jak metodu v praxi používá, tedy komentuje vlastní myšlenkové pochody (Rybárová, 2017). Pro předškolní děti jsou vhodné následující čtenářské strategie: kladení otázek, hledání souvislostí, vizualizace, usuzování, předvídaní a shrnování.

Na základě třífázového modelu učení můžeme dětem **klást otázky** před čtením, v průběhu čtení i po čtení. Naším úkolem není podsouvat dětem odpovědi, ale být s nimi v dialogu. Důležité je klást přiměřený počet otázek – lepší je položit méně otázek, dopřát dětem více času na přemýšlení a chtít po nich promyšlené odpovědi. Vyplatí se klást otevřené otázky (vyšší kognitivní náročnosti) v zóně jejich nejbližšího vývoje, které je vtáhnou do příběhu a participaci na něm. Hovoříme o tzv. **řízeném čtení**⁷ (podrobněji např. Steelová, Meredith a Temple, 1997). V myšlení předškolních dětí dochází později k rozvoji chápání vztahů a souvislostí mezi objekty, symboly a pojmy (Vágnerová, 2005). Jejím základem je uvědomění si toho, co už znám, co jsem zažil, a příprava na přijetí dalších informací, které mě mohou obohatit. Dítě si dává tyto nové poznatky do souvislosti s vlastními zážitky, přáními a vzpomínkami, čímž dosahuje interiorizace estetických kritérií a hodnot. Čím více asociací umělecké dílo navozuje, tím je prožitek hlubší (Opravilová, 1984). V předškolním věku doporučujeme **hledat souvislosti** na úrovni:

► **dítě – text**, tj. propojování textu s vlastní zku-

šeností – co už znám, co jsem zažil; připravuji se na přijímání dalších informací; propojuji své dosavadní znalosti a zkušenosti, které mi pomohou zapamatovat si, o čem byl příběh, například *Stalo se ti někdy, že ses také ztratil? Jak ses při tom cítil?*

► **text – text**, tedy hledání souvislostí mezi čteným textem a jinými texty, které dítě zná – porovnávat můžeme postavy, předměty, jevy, příp. hledat příčinné souvislosti. Pro vizualizaci souvislostí lze využít tzv. grafické organizéry⁸, například Vennův diagram.

Čtenářská strategie **vizualizace** spočívá ve schopnosti vyvolat si potřebné představy o čteném, porozumět obsahu a zapamatovat si ho – je tedy ovlivněna našimi předchozími zkušenostmi. V předškolním věku je vhodné se zaměřit na zapojení všech smyslů, čemuž pomáhají startéry, tedy návodné počátky vět: *Vidím, vypadá to jako..., Slyším, zní to jako..., Chutná to jako..., Cítím, ..., Na dotek to působí jako..., Vyzvolává to ve mně pocit* (Whitcroft, 2010⁹). U dětí předškolního věku můžeme začít s rozvojem této čtenářské strategie tak, že jim přečteme text a necháme je vybírat z nabízených obrázků ten, který odpovídá textu. Děti přirozeně dospějí k tomu, jak je důležité všimnout si detailů a soustředit se na text (využijeme např. popis malé víly z příběhu E. Staré *Dušinka, víla věcí*). Náročnější je ukázat dětem dvě ilustrace z knihy a zeptat se jich, co si představují, že se mezi nimi událo. Je podstatné jim zdůraznit, že jejich nápady musí vycházet z ilustrace a všech jejích detailů (doporučujeme titul *O Snožroutkovi* M. Endeho). Nejpokročilejší je potom výtvarné ztvárnění předčítaného textu, například některé z postav (viz aktivity dále).

Strategii **předvídaní** využíváme už ve chvíli, kdy bereme do ruky knihu – z obálky, titulní stránky či jednotlivé ilustrace odhadujeme, o čem kniha může být, a předjímáme, co se v příběhu odehraje dále. Předvídat lze před četbou i během četby, kdy si zpřesňujeme informace. Při **usuzování** přidává dítě k tomu, co již ví, informaci z textu nebo z ilustrace a logicky z nich vyvodí informaci novou. Tyto dvě strategie se využívají při četbě souběžně (Rybárová, 2017). Při využití strategie **shrnování** dítě vybírá klíčové informace z přečteného textu a v logické souvislosti je dokáže interpretovat. K tomu mu mohou pomoci opět tzv. startéry, například miniotázky – *kdo, kdy, kde, proč, jak?* (Wildová a kol., 2019, s. 11).

1. 3. ILUSTRACE A JEJÍ ROLE V LITERATUŘE PRO DĚTI

V současné kultuře se hovoří o rostoucím vlivu vizuality a éře obrazu. Na významu nabývá vizuální gramotnost (Foret, 2008), která se soustředí na porozumění textů vnímaným především zrakem (kreslené, malované, fotografické, audiovizuální) i textů nesoucím vizuální informaci. Samotná ilustrace je potom výtvarný obrazový doprovod knihy, který v publikacích určených pro děti hraje mnohem podstatnější význam než u knih určených pro dospělé. Nedospělý čtenář vnímá knižní dílo intenzivně z hlediska literárně-výtvarné celistvosti. A navíc, dětská kniha významně utváří estetická kritéria hodnot nedospělého příjemce a je nástrojem efektivní, humanizující, upevňující pozitivní estetické hodnoty (Reissner, 2015, s. 21 – 28). Mikk (1995) řadí mezi základní funkce ilustrace motivaci, předávání informací, rozvíjení porozumění obsahu, usnadnění zapamatování, podporu myšlení a budování postojů k životu. Porozumění obrazovému materiálu závisí na věku i podnětnosti jeho okolí.

2. METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Empirická část si kladla za cíl navrhnout a ověřit metody práce s ilustrací v mateřské škole, které podporují u dětí předškolního věku porozumění předčítanému textu. Prostřednictvím kvalitativního výzkumu (metoda pozorování a metoda rozhovoru s dětmi jako metody sběru dat) jsou porovnávány rozdíly mezi výzkumným a experimentálním vzorkem. Studie se účastnilo celkem 54 dětí ze čtyř heterogenních tříd dvou mateřských škol v Praze. Třídy byly věkově heterogenní. Do výzkumu ze všech tříd byly potom zahrnuty děti v tomto věkovém složení: nejmladšímu dítěti bylo v době testování čtyři roky a tři měsíce, nejstaršímu pět let a šest měsíců. Třídy byly vybírány tak, aby se pedagogové co nejméně odlišovali pedagogickým stylem, nejvyšším dosaženým vzděláním (vysokoškolské vzdělávání bakalářského studijního programu Učitelství pro mateřské školy) a podobnou délkou praxe (5, resp. 6 let). Všechny děti byly nejprve testovány (pretest), aby byl u nich zjištěn počáteční stav v porozumění předčítanému textu a ilustracím.

Tabulka 1 Pozorovací arch s konkretizovanými výstupy (Zdroj Laufková, 2021)

stupeň hodnocení	konkretizované výstupy	4: samostatně, cíleně, s odůvodněním v textu/ilustraci	3: téměř samostatně; hledá oporu v textu/ilustraci	2: s dopomocí	1: ještě nezvládne
1.	Dítě vybere k předčítanému textu vhodnou ilustraci z nabídky				
2.	Dítě seřadí ilustrace z pohádky chronologicky dle děje				
3.	Dítě odhaduje emoce postavy z ilustrace				
4.	Dítě nakreslí postavu dle informací z předčítaného textu				
5.	Dítě předvídá na základě dvou ilustrací, co se stalo v příběhu				
6.	Dítě samostatně převypráví na základě ilustrací příběh z knihy				
7.	Dítě roztřídí knihy dle ilustrace (vybere knihy stejného ilustrátora)				
8.	Dítě si při volné hře či odpoledním odpočinku prohlíží knihu, ilustraci				

Na základě připraveného pozorovacího archu (viz Tabulka 1, kde každý očekávaný výstup byl ohodnocen na čtyřbodové stupnici) byly zjišťovány tyto okruhy dovedností u všech sledovaných dětí:

- přiřadit vhodnou ilustraci k předčítanému úryvku textu (báseň *Malíř* F. Hrubína, viz Obr. 1, Obr. 2, Obr. 3, Obr. 4¹⁰);
- seřazení ilustrací z klasické pohádky podle časové, resp. logické posloupnosti (využita pohádka *Boudo, budko* s šesti ilustracemi¹¹);
- odhadování emocí literární postavy (hlavní postava antropomorfizovaného šneka z knihy *Flandil ve školce*¹²);
- ztvárnění postavy na základě předčítaného textu (využit 2. díl publikace P. Čecha – *2. Dobrodruž-*

ství pavouka Čendy, kde je slovně vykreslena postava Jany následovně: *Před sebou Čenda uviděl pavouka, vlastně ne, byla to pavoučí holka. Byla to ta nejkrásnější pavoučice, jakou kdy spatřil. Okouzleně hleděl do jejích zelených očí a vůbec neslyšel skřípavé kroky, které se rychle blížily. / Na zadečku neměla křížek jako ostatní pavouci, ale malou bílou hvězdičku*, viz Obr. 5 na str. 20);

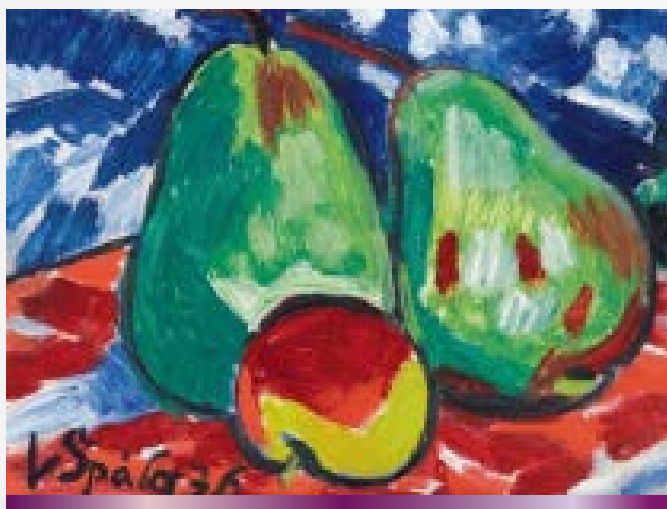
- předvídání a samostatné vypravování děje na základě dvou ilustrací z vybrané knihy (využit titul *Kosprd a Telec*¹³, příběh Červené krajkové);
- rozpoznání ilustrátorského stylu – dítě vybere z nabídky titulů dvě knihy stejného ilustrátora (v nabídce byly knihy J. Trnky; P. Čecha; P. Horáčka; K. Macurové; D. Bruny; M. Dubuc; A. Schefflera).



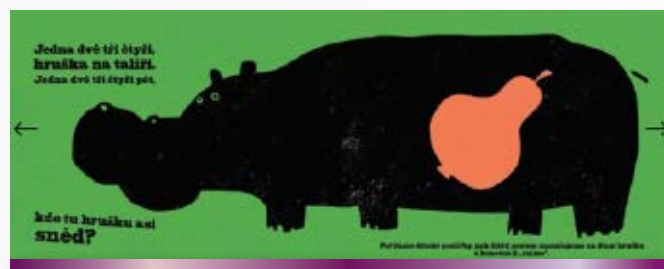
Obr. 1 Zdroj HRUBÍN, František. 2010. *Říkejte si se mnou*. Ilustroval Jiří TRNKA. Praha: Studio Trnka. 48 s. ISBN 978-80-87209-54-7.



Obr. 3 Zdroj <http://www.krajnaci.cz/co-se-krajnaci-nau-cili>, cit. [2021-11-18].



Obr. 2 Zdroj *Zátiší s hruškami*. V. Špála (1936). Dostupné na internetu: < <https://1url.cz/6K1YT> >.



Obr. 4 Zdroj FISCHEROVÁ, Daniela. 2019. *Plác táč báb*. Ilustroval Jakub KOUŘIL: Praha : Ivana Pecháčková – Meander. Repolelo. ISBN 978-80-7558-075-7. Cit. [2020-03-23]. Dostupné na internetu: < <https://www.meander.cz/novinky/plac--tac--bac/> >.



Obr. 2 Ztvárnění postavy dítětem z výzkumu na základě předčítaného textu (Zdroj Laufková, 2021)

Testování vybraného vzorku dětí realizovali pedagogové kmenových tříd. Samotné testy byly na základě očekávaných výstupů na základě videonahrávek z pretestu analyzovány dvěma nezávislými, předem proškolenými výzkumníky. Jejich shoda činila v pretestu 83 % a v postestu 86 %. Následně bylo výzkumníky připraveno celkem šest lekcí, které byly zaměřeny na práci s ilustrací, rozvoj čtenářských strategií a podporu porozumění předčítanému textu u dětí. Těto podpory se účastnilo celkem 24 dětí (výzkumný vzorek) ve dvou heterogenních třídách dvou mateřských škol (v každé třídě bylo vybráno 12 dětí, u nichž byl zajištěn souhlas zákonných zástupců, poměrově stejný počet dívek i chlapců, dívky měly v obou třídách poměrně vyšší zastoupení). Experimentální vzorek nebyl podroben žádným lekcím a děti se standardně vzdělávaly dle Školního vzdělávacího programu dané MŠ. Pedagogové ve třídách výzkumného vzorku při jednotlivých lekcích postupovali dle připravených lekcí, včetně předem formulovaných otázek k textu a ilustraci. Všechny lekce byly nahrávány na videozáznam a následně analyzovány v programu MAXQDA. Lekce byly realizovány v průběhu tří týdnů, v každém týdnu dvě lekce. Při dalších běžných činnostech tito pedagogové zcela přirozeně pokládali při práci s knihou doplňující otázky či úkoly k textu. Také děti jevíly mnohem větší zájem o knihy a ilustrace: *Berou si samy knížky od stejné ilustrátorky, prohlížejí si je, vyprávějí si nad nimi. // Samy přišly na to, že knihy spojuje postava medvídky (pozn. Učitelka hovoří o knihách K. Macurové – ve čtenářském koutku měly děti k dispozici hned několik jejich titulů – Proč nekveteš?, Medvídek na farmě, Medvídek v dílně, Jak naučit Edu létat?, Kde je ten pravý balón?, Medvídek a potopa světa).*

Lekce se skládaly z těchto činností:

1. **Odhadování emocí postav v knize** (práce s knihou *Ptáček a lev* od M. Dubuc).
2. **Přiřazování ilustrací k předčítanému textu** – úko-

ly vedoucí děti k vytváření souladu mezi textem a ilustrací (*Pohádka o Smolíčkovi* z nakladatelství Pasparta¹⁴. Děti si například samy povšimly, že ačkoliv text hovoří o tom, že přiběhl jelen, nabral Smolíčka na zlaté parohy a donesl ho do chaloupky, na ilustraci je znázorněn Smolíček, který sedí jelenovi na hřbetě a drží se ho za krk.)

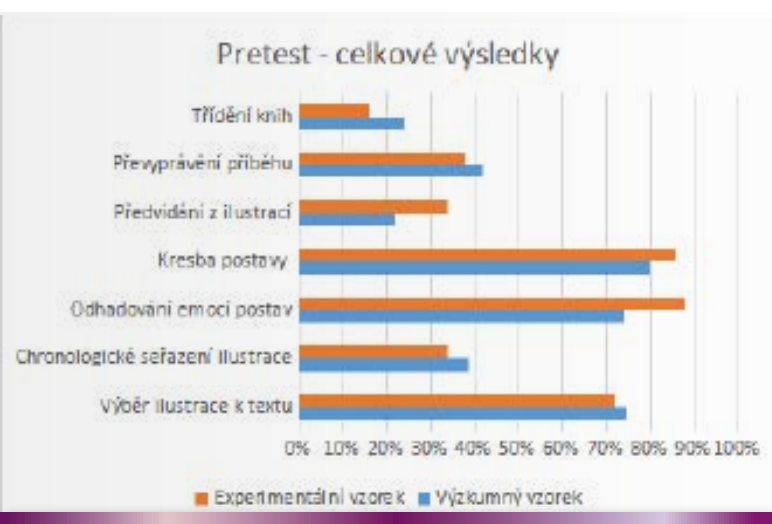
3. **Skupinová kresba postavy na základě předčítaného textu** (*Kniholap*)¹⁵. Děti mají za úkol pozorně poslouchat, zapamatovat si nebo zapsat si formou piktogramů důležité informace o postavě kniholapa a následně ho ve skupině nakreslit: z textu se dozvíme, že létá (*Kniholap nad městem krouží*); má křídla (*šumění křídel – je to snad pták?*); kradе knihy (*za oknem onen podivný zvuk, pak znovu se ozvalo ťuky, ťuk, ťuk, než stihly zjistit, kdo si žerty tropí, knížka jim zmizela beze stopy*); je malý a má tlapy (*tvoreček studem hlavu sklání, tichounce mumlá do svých tlap, jsem jen maličký Kniholap*).
4. **Knížní domino**¹⁶. Na koberec rozložíme knihy titulní stranou nahoru. Každé dítě si vybere jednu knihu, která ho zaujala. Posadíme se s dětmi do kruhu, položíme na zem jednu knihu a k ní jako příklad další (*Lední medvídku, znáš cestu? a Lední medvídku, kam pluješ?*, které spojuje stejný autor, ilustrátor i hlavní postava – lední medvídek). Každé dítě přikládá knihu k předchozí (princip hry domino vždy však musí zdůvodnit, co má kniha společného s tou předchozí). V našem případě následovala knížka *Pady*, kde vystupuje rovněž lední medvěd, a na ni navázala kniha stejné autorky a ilustrátorky Sandry Dieckmannové *Pes, který spolkl svět*. V této výzkumné studii se ukázalo, že děti volily příbuznost nejčastěji na základě postavy, prostoru či počátečního písmene.
5. **Práce s klíčovými obrázky**. Vybrali jsme 6 obrázků (neutrálních černobílých ilustrací¹⁷: chlapec, kočka, dům, smetana, kráva, měsíc), které jsou klíčové pro příběh a smysl textu. Před děti rozprostřeme klíčové obrázky a doptáváme se na příběh, postavy, zdůvodnění jejich nápadů apod. Děti jsme nechali následně vyprávět příběh podle klíčových obrázků. Zvolili jsme knihu *Oskar a měsíční kočky*.
6. **Seřazení ilustrací dle logické posloupnosti**: Nejprve byla využita hra „*Povím ti, mamí*“, kdy děti skládají jednoduché 4 obrázky dle logické posloupnosti. V návaznosti na první úkol bylo dětem rozdáno 12 ilustrací z knihy *Nový domek*

pro myšku Petra Horáčka a jejich úkolem bylo ve skupinách seřadit je dle logické posloupnosti. Děti se musely zaměřit na to, co vše se v ilustracích opakuje a jak to pomáhá našemu porozumění příběhu (práce s ustálenými prvky)¹⁸.

Po třech týdnech byly otestovány (posttest) všechny děti ve výzkumu a zjišťovány rozdíly mezi experimentálním a výzkumným vzorkem. V posttestu byly využity stejné úkoly jako v pretestu, jen se lišily výchozí texty, s nimiž se pracovalo při testování dětí.

3. VÝSLEDKY VÝZKUMU

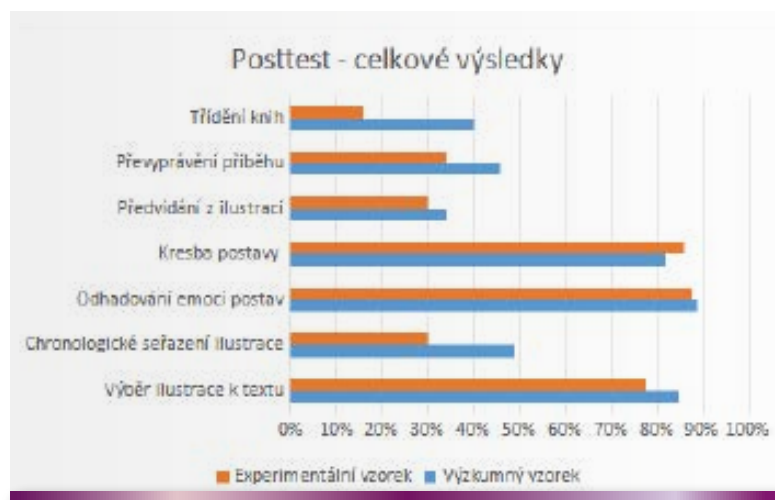
Výsledky pretestu¹⁹ (kde procenta ukazují úspěšnost výzkumného souboru, tj. čím vyšší procentuální zisk, tím vyšší znalost/dovednost výzkumného souboru) ukazují (viz Graf 1), že vysoké procento dětí z obou skupin (80 %, resp. 86 % dokázalo nakreslit postavu dle jejího popisu) a odhadnout emoce postavy (74 %, resp. 88 % u experimentálního vzorku). Naopak, dovednost dětí předvídat příběh (co se událo mezi dvěma výjevy/ilustracemi z příběhu) dokázalo odhadnout jen 22% dětí výzkumného vzorku a 34% dětí experimentálního vzorku.



Graf 1 Pretest – celkové výsledky (Autor Laufková, 2021)

Ačkoliv děti mají v tomto věku značně rozvinutou fantazii, nedokázaly smysluplně verbálně vyjádřit jejich verzi příběhu nebo se nedokázaly držet ilustrací a v jejich intencích příběh promyslet. Podobně

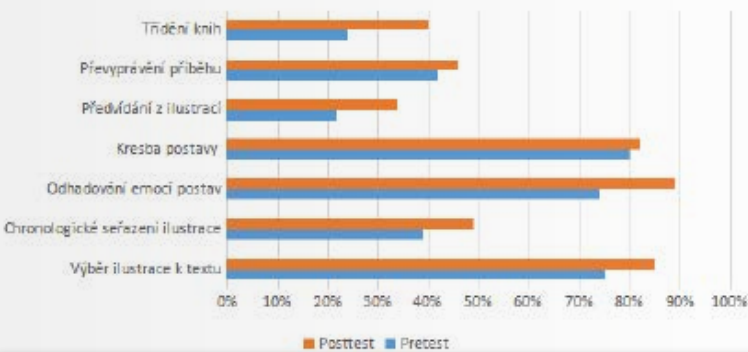
bylo překvapující, že děti nedokázaly roztrždit knihy stejného ilustrátora – dvojice knih vybíraly podle postav, nikoli podle výtvarného stylu. Skupina dětí zařazených do výzkumného vzorku byla úspěšnější u výběru ilustrace k textu; chronologického seřazení ilustrací z pohádky, při převyprávění příběhu i třídění knih – tedy zdá se, že tyto děti byly úspěšnější při analytickyjších typech úkolů. Naopak skupina dětí v experimentálním vzorku dosáhla prokazatelně lepších výsledků při odhadování emocí postav, kresby postavy a předvídání ilustrací. Zdá se, že i když pedagogický styl pedagogů je podobný, každá z učitelek klade důraz na jiný typ činností – z následných rozhovorů s pedagogy vyplynulo, že jeden z nich ve výzkumném vzorku klade více důraz na rozvoj předmatematických činností, zatímco učitelka v jedné ze tříd experimentálního vzorku rozvíjí u dětí prostřednictvím dramatické výchovy emoční inteligenci dětí, což se prokázalo i ve výsledcích pretestu. Rozpoznání emocí postav potom vede děti k empatickému chování (Nikolajevová, in Segi Lukavská, 2018, s. 148).



Graf 2 Posttest – celkové výsledky (Autor Laufková, 2021)

Výsledky posttestu (viz Graf 2) poukázaly zlepšení ve všech sledovaných očekávaných výstupech, významné kvalitativní posuny výzkumného vzorku lze sledovat v následujících očekávaných výstupech (viz Graf 3): třídění knih (zlepšení o 16 %); odhadování emocí postav (zlepšení o 15 %), 12% nárůst byl zaznamenán také u předvídání ilustrací z textu. Shodně 10% nárůst vykázaly výstupy směřující na výběr vhodné ilustrace k předčítanému textu a dovednost chronologického seřazení ilustrací pohádkového příběhu.

Výsledky výzkumného vzorku: porovnání pretestu a posttestu



Graf 3 Výsledky výzkumného vzorku: porovnání pretestu a posttestu (Autor Laufková, 2021)

V tomto případě ilustrujeme naše tvrzení úryvkem z videozáznamu, kdy jedno z dětí analyzuje své vlastní zlepšení:

Dítě: Pomohlo mi dívat se pořádně na ty zvířata²⁰.

Pedagog: A co konkrétně ti pomohlo?

Dítě: Jak se tam měnily. Bylo jich víc a nakonec vyhnaly vlka.

Pedagog: Dokázal bys mi říci, jak ses v nich zorientoval? Jak se tam měnily?

Dítě: Připomnělo mi to tu knížku s myškou a domkem, jak tam mizelo to jablíčko, když ho okusovala.

Pedagog: A v čem ti to tu knížku připomnělo?

Dítě: Tam jsme taky hledali, co všechno se mění.

Dítě zde vyjadřuje, že zkušenost s ustálenými prvky při lekci s knihou *Nový domek pro myšku* mu pomohl při řešení úkolu z posttestu, konkrétně s chronologickým řazením děje.

4. DISKUZE A ZÁVĚR

Čtenářská (pre)gramotnost tkví v celkové kultivaci člověka, v rozšiřování znalostí, v pěstování postojů a hodnot, vztahu ke knize, ke čtení, které přináší radost a umožňuje sdílení čtenářských zážitků a zkušeností. Děti zařazené do výzkumného vzorku toto vše naplňovaly – projevovaly větší zájem o knihy ve volné hře i při odpoledním odpočinku; půjčovaly si knihy, prohlížely si je, hledaly souvislosti, třídily knihy, kreslily oblíbené postavy apod., o knihách si chtěly více povídat. Výsledky tedy jen potvrzují, že cílený rozvoj čtenářské pregramotnosti může posílit zájem dětí o knihy, ale také konkrétní dovednosti, které směřují ke zlepšení předpokladů pro rozvoj čtení a psaní. Výsledky také poukázaly na oblasti, které činily dětem největší problémy: obecně se jednalo o zachycení hlavní myšlenky (je tedy potřeba rozvíjet čtenářskou strategii shrnování srov. Rybárová, 2017, Wildová a kol., 2019), předvídání (odhadovat z obálky, ilustrace, textu, jak se bude text vyvíjet) – to vše souvisí s rozvojem slovní zásoby i myšlením dětí (Doležalová, 2018; Trávníček, 2003; Vágnerová, 2005). Předkládáním příběhů dětem u nich pomáháme budovat rozpoznávání emocí a myšlenkových vzorců fiktivních postav (Loweová, in Segi Lukavská, 2018, s. 116). Výsledky, byť u tohoto malého vzorku dětí, nastínily další možné směry výzkumu, a to například provázanost rozvoje předmatematických činností či emoční inteligence a čtenářské (pre)gramotnosti.

ZOZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮV

Čtenářská gramotnost ve výuce. Metodická příručka. Praha : NÚV, 2011.

DOLEŽALOVÁ, Jana. 2018. *Jazyková a literární gramotnost v předškolním věku*. Zlín : FHS UTB. [2021-3-17]. Dostupné na internete: <<https://fhs.utb.cz/?mdocs-file=10360>>.

FORET, Martin. 2008. O interpretaci vizuálního textu. In Ed. BOČÁK Michal – RUSNÁK Juraj. *Médiá a text II* [online]. Prešov : Univerzitná knižnica Prešovskej univerzity, s. 36 – 48. [2021-17-3]. Dostupné na internete: <<http://www.pulib.sk/elpub2/FF/Bocak1/index.html>>.

GAVORA, Peter. 2002. Gramotnosť: vývin modelov, reflexia praxe a výskumu. In *Pedagogika*, Roč. 52, č. 2, s. 171 – 181. [2021-2-15]. Dostupné na internete: <<https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=2048>>.

KROPÁČKOVÁ, Jana – WILDOVÁ, Radka – KUCHARSKÁ, Anna. 2014. Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období. In *Pedagogická orientace*, Roč. 24, č. 4, 2014, s. 488 – 509. Dostupné na internete: <<http://dx.doi.org/10.5817/PedOr2014-4-488>>.

MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. 2013. Praha : Portál. 704 s. ISBN 978-80-262-0174-8.

MIKK, Jaan. *Textbooks: Research and Writting*. 2000. Frankfurt am Main : Peter Lang. 426 s. ISBN 9780820447599.

- NAJVAROVÁ, Veronika. 2008. Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy : disertační práce. Brno : PdF MU. 224 s.
- OECD. (2010). *PISA 2009 Results: learning to learn – Student Engagement, Startegies and Practices (Volume III)*. Paris : OECD.
- OPRAVILOVÁ, Eva. 1984. *Kniha jako prostředek výchovy*. Praha : Univerzita Karlova. 103 s.
- REISSNER, Martin. 2015. *Ilustrace: pohledy na výtvarný doprovod české dětské knihy*. Brno : Moravské zemské muzeum. 219 s. ISBN 978-80-7028-439-1.
- RYBÁROVÁ, Eva. Srovnání porozumění obrázkovému příběhu u dětí předškolního věku ve třídě heterogenní a homogenní. In *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*, 3(1), 2019, s. 21 – 33. [2021-3-14]. Dostupné na internete: <https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/files/2019/07/02_Rybarova-1.pdf>.
- RYBÁROVÁ, Eva. Rozvoj čtenářských strategií u dětí v mateřské škole. In *Kritická gramotnost*, 4 (3), 2017. [2021-14-3]. Dostupné na internete: <<https://www.kellnerfoundation.cz/pomahame-skolam-k-uspechu/download/1735/kriticka-gramotnost-4-3-2017-final.pdf>>.
- SCHWARZOVÁ, Marie. 2009. *Úvod do kognitivní lingvistiky*. Praha : Dauphin. 203 s. ISBN 978-80-7272-155-9.
- SEGI LUKAVSKÁ, Jana. 2018. *Dítěti vstříc: teorie literatury pro děti a mládež*. Brno : Host, Teoretická knihovna. 275 s. ISBN 978-80-7577-413-2.
- SNOW, Catherine C. *Reading for Understanding: Toward an R&D Program in Reading Comprehension*. [2021-2-17]. Dostupné na internete: <file:///C:/Users/uzivatel/Downloads/Reading_for_Understanding_Toward_an_RD_Program_in_.pdf>.
- STEELOVÁ, Jeannie L. – MEREDITH, Kurtis S. – TEMPLEOVÁ, Charles et al. 1997. *Rozvíjení kritického myšlení. Čtením a psaním ke kritickému myšlení II*. Praha : Kritické myšlení. 54 s.
- TOWELLOVÁ, Janet L. – POWELLOVÁ, Katherine C. – BROWNOVÁ, Susannah L. 2018. *Creative literacy in action: birth through age nine*. Student edition. Boston, Massachusetts : Cengage Learning. 304 p. ISBN 978-1285171272.
- TRÁVNÍČEK, Jiří. 2011. *Čtenáři a internauti: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke čtení (2010)*. Brno : Host ve spolupráci s Národní knihovnou České republiky. 192 s. ISBN 978-80-7294-515-3.
- TRÁVNÍČEK, Jiří. 2007. *Vyprávěj mi něco: jak si děti osvojují příběhy*. V Příbrami : Pistorius & Olšanská. 68 s. ISBN 978-80-87053-07-2.
- VÁGNEROVÁ, Marie. 2005. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha : Karolinum. 467 s. ISBN 80-246-0956-8.
- WILDOVÁ, Radka. 2005. *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. 213 s. ISBN 80-7290-228-8.
- ZÁPOTOČNÁ, Olga. 2001. Rozvoj počáteční literární gramotnosti. In *Předškolní a primární pedagogika*. Ed. Kolláriková, Z. a B. *Pupala*. Praha : Portál, s. 271 – 305.

POZNÁMKY

- ¹ V zahraničí se setkáváme s pojmem emergentní gramotnost (Towell, Powell a Brown, 2018), raná gramotnost (early literacy), spontánní gramotnost (Doležalová, 2018), protože k jejím projevům dochází spontánně, na základě podnětného vedení; nebo komplexním pojmenováním „*jazyk, komunikace a čtenářská pregramotnost*“, který explicitně vyděluje jazyk a komunikaci.
- ² Souvislé texty jsou tvořeny větami, které jsou řazeny do odstavců, například vyprávění; nesouvislé texty jsou obrázky, mapy, reklamy. Již v mateřské škole je podstatná variabilita – z hlediska žánrů i typů textů: psané, obrazové, kombinující obě tyto podoby; dále texty různých žánrů, funkcí a stylových rovin, s převahou tištěných textů, ale můžeme děti seznamovat i s rukopisnými, případně elektronickými typy textů.
- ³ Mezi endogenní faktory patří zájem, motivace pro čtení; představivost, soustředění; volní vlastnosti a postoje čtenáře k četbě a textům; životní zkušenosti čtenáře a znalost tématu (Doležalová, 2018).
- ⁴ Mezi exogenními faktory jmenujme materiální, geografické, demografické a sociální podmínky, přičemž nejdůležitější jsou sociální podmínky, jako je vliv rodiny, školy, knihovny a dalších institucí.

- ⁵ Okamžik, který těsně předchází nové vývojové etapě, a je obdobím, v němž je organismus vnímavější, citlivější a pohotovější zareagovat na podněty zvnějšku. Dítě se nejlépe učí tehdy, když ho zkušenější vede k potenciální rovině výkonu (do intelektuálně vyšší oblasti). Tato zóna je vymezena rozdílem mezi aktuálním výkonem dítěte (zvládá samostatně) a výkonem, kterého je schopno dosáhnout s pomocí zkušenějšího. Později dítě bude tyto činnosti vykonávat zcela samostatně. Pomáhá kladení vhodných otázek či poskytování zpětné vazby.
- ⁶ Podrobněji viz texty Čtenářský koutek v mateřské škole (s doporučením na kvalitní tituly vydané po roce 1989), Laufková (2020) a *Práce s wimmelbuchy R. S. Bernerové k optimálnímu rozvoji předčtenářských dovedností u dětí* (Svačinová, Laufková, 2020). Obojí [online]. [2021-3-6]. Dostupné na: <<http://vydavatelstvi.pedf.cuni.cz/index.php/e-knihy/>>.
- ⁷ Příklady lekcí s využitím řízeného čtení nabízí program RWCT: [online]. [cit. 2021-3-21]. Dostupné na: <<https://kritickemysleni.cz/inspirace-pro-ucitele/lekce-a-texty/spolecne-cteni-rodicu-a-deti/>>.
- ⁸ Konkrétní příklady: [online]. [cit. 2020-5-25]. Dostupné na: <<http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/graficky-organizator>>.
- ⁹ Jejich výhodou je, že pomáhají dětem logicky a přehledně uspořádat informace, případně vzájemné vztahy mezi nimi. Tento proces uspořádání informací a myšlenek do vizuální podoby přispívá k lepšímu porozumění textu. [online]. [cit. 2020-3-18]. Dostupné na: <<http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-17>>.
- ¹⁰ Děti samy odhalily, že ani první obrázek není zcela v souladu s textem – na talíři by měla být nakreslena jen jedna žlutá hruška.
- ¹¹ Zdroj černobílých ilustrací k pohádce: MLČOCHOVÁ, Markéta. 2016. *Povídám, povídám pohádku: pracovní sešit pro rozvoj vyjadřovacích dovedností předškoláků*. Ilustrovala Patricie KOUBSKÁ. Praha : Portál. 63 s. ISBN 978-80-262-1103-7. Ukázka ilustrací z jiné pohádky: [online]. [cit. 2021-3-20]. Dostupné na: <<https://nakladatelstvi.portal.cz/nakladatelstvi/aktuality/99853/povidam-povidam-pohadku-a-vy-ji-prevypravujete-podle-obrazku>>.
- ¹² HAMBLIN, Barbora. 2017. *Flandil ve školce*. 2. vydání. Ilustrovala Kateřina PAŽOUREK. Jihlava : Altenberg. 85 s. ISBN 978-80-906543-2-7.
- ¹³ PAPOUŠKOVÁ, Eva. 2018. *Kosprda a Telecí: příběh ze školky*. 2. vydání. Ilustrovala Galina MIKLÍNOVÁ. Praha : Albatros. 52 s. ISBN 978-80-00-05130-7.
- ¹⁴ ZOBÁČOVÁ, Hana. *Pohádka o Smolíčkovi*. 2016. Ilustrovala Tereza MARIANOVÁ LUKEŠOVÁ a Klára WEISHÄUPELOVÁ-HOCKEOVÁ. Praha : Pasparta. 44 s. ISBN 978-80-88163-33-6.
- ¹⁵ Zdroj: DOCHERTY, Helen. *Kniholap*. 2019. Ilustroval Thomas DOCHERTY, přeložila Petra KAMLACHOVÁ. Praha : Dobrovský. 31 s. ISBN 978-80-7585-667-8.
- ¹⁶ Inspirace dle BRASSEUR, Philippe. 2013. *1.001 activités autour du livre: raconter, explorer, jouer, créer. Nouvelle édition revue et augmentée*. Bruxelles : Casterman. 12 s. ISBN 9782203066311. Vybráno a přeloženo Školními čtenářskými kluby [online]. [cit. 2020-3-14]. Dostupné na: <<https://new.ctenarskekluby.cz/storage/app/media//Metody/Brasseur.1001%20activites%20autour%20du%20livre.inspirace%20pro%20ctenarske%20lekce.k%20tisku.pdf>>.
- ¹⁷ Černobílé obrázky, pokud možno neutrální – měly by odpovídat základním, bezpříznakovým slovům, jako bychom volili klíčová slova. Pro rozvoje fantazie v této fázi nevyužíváme ilustrace z knihy.
- ¹⁸ Práce s ustálenými prvky (jejich definice apod.) a touto knihou je inspirativně popsána zde: KOPECKÁ, Jana – ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina. Jak dnes rozumíme ustáleným prvkům v textu. In *Kritická gramotnost*. Roč. 1, č. 1, 2015 [online]. [2021-3-7]. Dostupné na: <<https://www.kellnerfoundation.cz/pomahame-skolam-k-uspechu/download/692/kriticka-gramotnost-2015-1.pdf>>.
- ¹⁹ Vzhledem k přehlednosti výsledků uvádíme výsledky obou tříd výzkumného vzorku i experimentálního vzorku v jednom grafu. Směrodatná odchylka byla zaznamenána a stojí za pozornost, ale vysvětlujeme ji dále v textu. Přesto jsme se rozhodli pro přehlednost výsledků obě skupiny výzkumného i experimentálního vzorku sloučit do jednoho grafu.
- ²⁰ Posttestu bylo použito šest černobílých ilustrací z pohádky *Jak šlo šídlo na vandr*.