

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra české literatury

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Jak vypadají a k jakým aktivitám jsou využívány čtenářské koutky
v mateřských školách? Případové studie

What the reading corners in nursery schools look like and for which activities
are they used? Case studies

Jaroslava Šupová

Vedoucí práce: PhDr. Veronika Laufková, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Učitelství pro Mateřské školy

Odevzdáním této bakalářské práce na téma *Jak vypadají a k jakým aktivitám jsou využívány čtenářské koutky v mateřských školách? Případové studie* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 10. července 2023

Touto cestou bych ráda poděkovala své vedoucí bakalářské práce, PhDr. Veronice Laufkové, Ph.D., za podnětnou zpětnou vazbu, ochotu a trpělivost. Děkuji také svému famfrpálovému týmu a rodině, za bezpečné a motivující zázemí.

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce se zabývá tématem čtenářských koutků v mateřské škole. Jejím cílem je popsat čtyři vybrané čtenářské koutky včetně aktivit, které se v nich odehrávají, navrhnout změny, jež by mohly vést ke zkvalitnění těchto koutků a poukázat na zjištění, která by mohla být inspirativní pro další pedagogy. Teoretická část se věnuje přiblížení pojmu čtenářská pregramotnost a představuje informace a doporučení týkající se založení čtenářských koutků, jejich umístění, vybavení a aktivit v nich se odehrávajících. Praktická část je postavena na kvalitativním designu výzkumu, konkrétně se jedná o deskriptivní vícepřípadovou studii, v rámci které byly jako metody sběru dat zvoleny rozhovory s pedagogy a dětmi, pozorování a analýza knih a materiálů. Pomocí získaných dat byly vytvořeny podrobné popisy čtenářských koutků čtyř navštívených tříd, na základě kterých byly navrženy možnosti zkvalitnění těchto koutků a vyzdvihnuty inspirativní příklady z praxe. Každá třída má svá specifika, avšak lze shrnout, že všechny čtenářské koutky se nachází v rohu místnosti, je v nich dostatek světla a pohodlné sezení. Knihy jsou zpravidla uloženy hřbetem ven a rozděleny jen podle toho, zda si je děti mohou brát samy či ne. Pouze v jedné třídě je rozdělení označeno obrázkem a popiskem. Z hlediska žánrů je ve všech třídách dostatek knih naučných a příběhových, v některých však chybí poezie a knihy, ze kterých děti mohou samy vyčíst příběh z ilustrací. Zásadním nedostatkem navštívených koutků je minimální vybavenost dalšími předměty souvisejícími s čtenářskou pregramotností a také poměrně malé množství aktivit propojených přímo se čtenářským koutkem. Pedagogové ze všech tříd se však o čtenářskou pregramotnost zajímají a tato bakalářská práce by tak pro ně mohla být podnětem pro zkvalitnění dosavadních čtenářských koutků.

KLÍČOVÁ SLOVA

čtenářské koutky, práce s knihou, vícepřípadová studie, čtenářská pregramotnost, předškolní vzdělávání

ABSTRACT

This bachelor's thesis addresses the subject of reading corners in nursery schools. Its objective is to describe four chosen reading corners, including the activities conducted within them, propose modifications that could enhance these corners, and highlight discoveries that may inspire other educators. The theoretical section provides an overview of the concept of preliteracy and presents information and recommendations on the establishment of reading corners, their placement, furnishings, and activities. The practical section adopts a qualitative research approach, specifically a descriptive multiple-case study, employing interviews with teachers and children, observations, and analysis of books and materials as data collection methods. Utilizing the gathered data, comprehensive descriptions of the reading corners in the four visited classrooms were developed, upon which suggestions for improving these areas were proposed, and exemplary instances of practice were emphasized. Although each classroom has its own distinct characteristics, it can be summarized that all reading corners are situated in a room corner, well-lit, and furnished with comfortable seating. Generally, books are stored with the spine facing outward and are only categorized based on whether the children can retrieve them independently. Only one classroom marks categories with a picture and a caption. Regarding genres, all classes possess a wide selection of informational and narrative books, but some lack poetry and books from which children can read the story solely from the illustrations. A notable drawback of the visited corners is the limited provision of other literacy materials items and the relatively low number of activities directly associated with the reading corner. Nevertheless, teachers from all classes express interest in promoting preliteracy, and this bachelor's thesis could serve as an impulse for them to enhance the existing reading corners.

KEYWORDS

reading corners, activities with books, multiple-case study, preliteracy, preschool education

Obsah

Úvod	8
I. Teoretická část	10
1 Čtenářská pregramotnost	10
1.1 Složky čtenářské gramotnosti	10
1.2 Čtenářská pregramotnost v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání	11
1.3 Přínos předčtenářských aktivit	12
2 Čtenářský koutek	14
2.1 Založení čtenářského koutku	14
2.2 Umístění koutku	14
2.3 Vzhled knihovny	15
2.3.1 Vystavení knih	16
2.3.2 Třídění knih	17
2.4 Volba literatury	19
2.4.1 Kvalitní tituly	19
2.4.2 Ilustrace	20
2.4.3 Věková přiměřenost titulů	21
2.4.4 Literární žánry předčtenářského období	22
2.4.5 Aktualizace titulů	29
2.5 Další vybavení čtenářského koutku	29
2.6 Aktivity ve čtenářském koutku	32
2.7 Přístup pedagoga	35
II. Praktická část	36
3 Cíle výzkumného šetření	36

4	Výzkumné otázky	36
5	Metody.....	36
5.1	Rozhovor.....	37
5.2	Analýza čtenářských koutků	38
5.3	Zpracování získaných dat	39
6	Výzkumné šetření	40
6.1	Třída s povídáním	40
6.1.1	Umístění a vybavení čtenářského koutku.....	40
6.1.2	Uspořádání knih.....	41
6.1.3	Analýza obsahu knihovny	42
6.1.4	Aktualizace titulů.....	43
6.1.5	Aktivity ve čtenářském koutku.....	43
6.1.6	Návrh změn z mého osobního pohledu	45
6.1.7	Inspirativní momenty.....	46
6.2	Třída s maringotkou.....	46
6.2.1	Umístění a vybavení čtenářského koutku.....	46
6.2.2	Uspořádání knih.....	48
6.2.3	Analýza obsahu knihovny	50
6.2.4	Aktualizace titulů.....	51
6.2.5	Aktivity ve čtenářském koutku.....	51
6.2.6	Návrh změn z mého osobního pohledu	53
6.2.7	Inspirativní momenty.....	54
6.3	Třída s tradicemi	55
6.3.1	Umístění a vybavení čtenářského koutku.....	55
6.3.2	Uspořádání knih.....	56

6.3.3	Analýza obsahu knihovny	57
6.3.4	Aktualizace titulů.....	58
6.3.5	Aktivity ve čtenářském koutku.....	59
6.3.6	Návrh změn z mého osobního pohledu	60
6.3.7	Inspirativní momenty.....	62
6.4	Třída s knihou	62
6.4.1	Umístění a vybavení čtenářského koutku.....	62
6.4.2	Uspořádání knih.....	64
6.4.3	Analýza obsahu knihovny	65
6.4.4	Aktualizace titulů.....	66
6.4.5	Aktivity ve čtenářském koutku.....	66
6.4.6	Návrh změn z mého osobního pohledu	69
6.4.7	Inspirativní momenty.....	70
7	Shrnutí výzkumu ve vztahu k výzkumným otázkám	71
7.1	Kde je čtenářský koutek umístěn a jak je vybaven?	71
7.2	Jaké typy knih jsou ve čtenářském koutku zastoupeny a jak jsou uspořádány?...	71
7.3	Jaké aktivity ve čtenářském koutku probíhají?.....	73
7.4	Jaké změny by mohly vést ke zkvalitnění čtenářského koutku?	73
8	Diskuse	75
	Závěr.....	79
	Seznam použitých informačních zdrojů	81

Úvod

Čtení je základní dovednost provázející člověka celým životem. Je prostředkem pro získávání znalostí, pro učení se o světě, o druhých i o sobě samém. Umožňuje nám nejen přijímat informace, ale také zprostředkovaně prožívat příběhy, zkušenosti a pocity vepsané do slov. Když se dítě učí číst, je důležité, aby již mělo představu o smyslu této dovednosti a bylo vnitřně motivováno k jejímu osvojení. Tomu napomáhá zejména přítomnost knih v jeho okolí a dospělí čtenáři, kteří mu tento svět písmen mohou přiblížit – před spaním přečíst kapitolu Z deníku kocoura Modroočka a při dotazu, kde je Amerika, sáhnout místo po telefonu po papírovém atlasu. Tuto roli průvodců zastáváme spolu s rodiči i my, učitelé mateřských škol. Máme možnost dítěti ukázat, jak kouzelným místem jsou stránky knihy, umožnit mu prostřednictvím výtvarných a dramatických činností prožít příběhy hrdinů a pomocí čtenářských strategií ho učit zpracovávat informace.

Tato bakalářská práce se zaměřuje na jednu z cest k objevování světa knih, na čtenářský koutek. Jedná se o dětskou knihovnu a prostor kolem ní, který může být vybaven pohodlným sezením a dalšími materiály. O příjemné a lákavé místo, kde si dítě může sednout, prohlížet si knížku a namalovat k ní obrázek nebo zahrát divadlo. Bohužel se však v mnoha mateřských školách setkáváme se zapadlými knihovnami přeplněnými hřbety knih a umístěnými mimo dosah dítěte bez dalšího vybavení, které by zvalo k návštěvě. Věřím, že tento nedostatek je způsoben nedostatečnou informovaností pedagogů v oblasti zkvalitnění tohoto prostoru a neuvědoměním si jeho důležitosti. Proto jsem se rozhodla čtenářským koutkům věnovat, a přispět tak ke zvýšení povědomí o tomto tématu.

V teoretické části jsou čtenářské koutky popsány z různých hledisek vycházejících z odborné literatury. Nachází se zde informace o založení a umístění čtenářského koutku, o jeho vybavení knihami a dalšími předměty a o aktivitách, které ve čtenářském koutku mohou probíhat. Popisy jsou doplněny o praktické příklady a doporučení na kvalitní tituly. V praktické části jsou podrobně představeny čtenářské koutky čtyř vybraných tříd z hlediska umístění, uspořádání a v nich probíhajících aktivit. Na základě těchto dat byly pro každou třídu navrženy změny, které by mohly vést ke zkvalitnění čtenářského koutku, a důležité bylo také poukázat na inspirativní příklady, které se v navštívených třídách vyskytly.

Cílem práce bylo shromáždit informace o možnostech koncipování čtenářských koutků v mateřských školách prostřednictvím popsání vzhledu vybraných čtenářských koutků a aktivit, které se v nich odehrávají. V návaznosti na to byl stanoven cíl navrhnout možnosti zkvalitnění těchto čtenářských koutků a vyzdvihnout inspirativní příklady z praxe.

I. Teoretická část

1 Čtenářská pregramotnost

Svět kolem nás je přeplněn informacemi a pro to, abychom se v něm dokázali orientovat, je třeba naučit se tyto informace třídit a dávat do souvislostí. V minulosti gramotnost představovala schopnost jedince číst, psát a počítat, dnes se pod tímto pojmem skrývá mnohem více (VÚP, 2010, s. 4). Výzkumný ústav pedagogický (2010, s. 7) 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“. Čtenářsky gramotný jedinec dokáže nejen dekódovat znakový systém a porozumět významu textu, ale také vyhledat v textu potřebné informace, porovnávat je a následně je i uplatnit v životě (Průcha a kol., 2013, s. 42).

Toto jsou dovednosti, které si děti mohou začít osvojovat již v předškolním věku bez nutnosti předčasného učení se samostatnému čtení. V tomto období mluvíme o tzv. čtenářské pregramotnosti. Někdy bývá nazývána také předčtenářskou či počáteční gramotností. Předchází čtenářské gramotnosti a jejím cílem je vytvoření předpokladů pro úspěšné čtení a psaní (Laufková a Goldmannová, 2020, s. 12). Nejedná se však pouze o rozvoj zrakového a sluchového vnímání, prostorové orientace či jemné motoriky (Tomášková, 2015, s. 18). Stejně jako čtenářská gramotnost, i pregramotnost zahrnuje více rovin, které se vzájemně prolínají a každá z nich je pro budoucího čtenáře velmi důležitá (Košťálová, 2010, s. 14). Tyto roviny jsou označovány jako složky čtenářské pregramotnosti.

1.1 Složky čtenářské gramotnosti

Následující popis jednotlivých složek (v textu níže vyznačeny tučně) vychází z příručky s názvem *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl každého žáka*, kterou roku 2010 vydala Česká školní inspekce (Košťálová, 2010, s. 14–15)

Základní složkou je **vztah ke čtení**. Skutečnost, že dítěti předčítání a prohlížení knih přináší radost, je stavebním kamenem pro další rozvoj čtenářské gramotnosti.

Doslovné porozumění obsahuje samotné zvládnutí techniky čtení a porozumění obsahu čteného s využitím vlastních zkušeností.

Další složkou pak je **vysuzování** neboli vytvoření závěru na základě informací poskytnutých textem a kritické hodnocení přečteného z různých stran a ohledů.

Metakognice zahrnuje vědomí čtenáře o vlastním záměru čtení a dovednost volby textu a techniky čtení s ohledem na tento záměr. Do této roviny dále spadá průběžné kontrolování vlastního porozumění problematice textu a hledání způsobů, jak překonat případné těžkosti.

Důležitým je také **sdílení** prožitků a poznatků získaných z četby s ostatními a porovnávání vlastní reakce na text s reakcemi okolí, uvědomění si, že se někdy shodují a jindy liší.

Poslední složkou pak je **aplikace** – využití informací získaných četbou v reálných životních situacích a k vlastnímu rozvoji.

1.2 Čtenářská pregramotnost v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání

Důležitost čtenářské pregramotnosti můžeme sledovat v tom, jak se promítá v kompetencích vytyčených v RVP PV. A to nejen v kompetenci komunikativní, ve které jsou dovednosti předcházející čtení a psaní explicitně zmíněné, ale i v ostatních kompetencích.

V kompetenci k učení čtenářskou pregramotnost můžeme vidět například v tom, že dítě „soustředěně pozoruje, zkoumá, objevuje, všímá si souvislostí ...“, „uplatňuje získanou zkušenost v praktických situacích a v dalším učení“ či „klade otázky a hledá na ně odpovědi“ (RVP PV, 2021, s. 11). V sociální a personální kompetenci se skrývá kromě jiného i v dovednosti „vytvořit si svůj názor a vyjádřit jej“ a projevit „dětským způsobem citlivost a ohleduplnost k druhým“ (RVP PV, 2021, s. 12). Kompetence činnostní a občanská se pak s čtenářskou gramotností shoduje například ve snaze vést dítě k tomu, aby se učilo „svoje činnosti a hry plánovat, organizovat, řídit a vyhodnocovat“ (RVP PV, 2021, s. 13). Pokud na čtenářskou gramotnost nepohlížíme pouze jako na výchovu k literatuře, ale také jako na výchovu literaturou, pak pojme mnoho dalších cílů, které jsou v programu zmíněny.

Předchozí odstavec se zaměřuje na poukázání na přítomnost čtenářské pregramotnosti v klíčových kompetencích, které dítě provází i v rámci dalších stupňů vzdělávání (RVP PV, 2021, s. 10). Záměry a cíle představené v RVP PV (2021, s. 9) jsou spolu úzce provázané a vzájemně se doplňují, proto ze skutečnosti, že je čtenářská pregramotnost obsažena v klíčových kompetencích, vyplývá, že prostupuje celým vzdělávacím programem a promítá

se i ve vzdělávacím obsahu. Podrobněji se touto problematikou zabývaly Rybárová (2017) a Laufková spolu s Goldmannovou (2020, s. 16–21).

Nikde v RVP PV však není čtenářská pregramotnost zřetelně zakotvena. Jediné místo, kde je doslovně zmíněna, je Slovníček použitých výrazů, kde slouží pouze jako konkrétní příklad u vysvětlení obecnějšího pojmu „gramotnost“. To může vést k tomu, že pedagog, který není se čtenářskou pregramotností dostatečně obeznámen, nerozezná, pod kterými záměry a výstupy či vzdělávací nabídkou se tato pregramotnost skrývá a opomene její důležitost.

1.3 Přínos předčtenářských aktivit

Činnosti zaměřené na čtenářskou pregramotnost jsou vhodné nejen pro naplňování cílů přímo spjatých s jednotlivými složkami čtenářské pregramotnosti. Práce s knihou a textem má pozitivní dopad na celou osobnost dítěte (Tomášková, 2015, s. 10).

Tyto aktivity napomáhají rozšiřování slovní zásoby a obecnému rozvoji komunikačních dovedností receptivních i produktivních, podporují vytváření sociálních vazeb prostřednictvím vzájemné interakce dospělého s dítětem a sdílení prožitků s ostatními dětmi (Laufková, 2020, s. 13–14). Rozvíjejí paměť, myšlení, představivost a fantazii a také vedou dítě k učení se záměrnému zaměření pozornosti a soustředění se (Tomášková, 2015, s. 20). Mnoho činností čtenářské pregramotnosti cílí na rozvoj motoriky. Pomocí nich se u dětí zpřesňují pohyby, zlepšuje se koordinace a dochází k rozvoji jemné i hrubé motoriky a grafomotoriky (Laufková, 2020, s. 19).

Neopomenutelným přínosem naslouchání příběhům a prohlížení knih je to, že dítě poznává okolní svět i samo sebe (Opravilová, 1984). Může se podívat do vzdálených zemí a měst, seznamuje se s kulturou naší i cizí, poznává různorodost lidí a zjišťuje, v čem se lišíme i to, jak moc jsme přes tyto rozdíly stejní. Knihy dítě podněcují k tomu, aby se vcítilo do postav a prožívalo příběh spolu s nimi. Rozvíjejí tak jeho empatii a emoční inteligenci – dítě se učí poznávat emoce svoje i druhých, učí se soucitu a porozumění. Prostřednictvím příběhů, které s hrdinou prožije, dítě také získává životní zkušenosti a seznamuje se s různými strategiemi, které mu v budoucnu mohou pomoci překonat jeho vlastní potíže (Wolfová, 2020, s. 146; Tomášková, 2015, s. 20).

Na rozvoj dětí mají velký vliv nejen činnosti, které jim pedagogové nabízí, ale také prostředí mateřské školy (Laufková a Goldmannová, 2020, s. 33). Chou a kol. (2016, s. 91) ve svém výzkumu potvrdili, že vytvoření čtenářsky podnětného prostředí vede u dětí k prohloubení vztahu ke knihám a k většímu zájmu o text a čtení jako takové. Na prostoru třídy by mělo být vidět, že knihám je zde přikládána důležitost a že jsou pro dospělé, kteří jsou dětem vzorem, hodnotným a vyhledávaným materiálem.

V této kapitole byla představena čtenářská pregramotnost jako koncept zahrnující mnoho rovin a aspektů. Čtenářské prostředí by mělo reflektovat tuto skutečnost a vybízet děti k různorodým aktivitám zasahujícím různé oblasti jejich vývoje. Na následujících stránkách jsou popsána doporučení, která jsou možnou cestou k naplnění tohoto požadavku.

2 Čtenářský koutek

Pojmem čtenářský koutek je v mateřské škole označováno místo, na kterém jsou uloženy knihy a bezprostřední prostor kolem něj (Laufková, 2020, s. 15). V následující kapitole bude představeno několik bodů, které ovlivňují, jakým způsobem čtenářský koutek na děti působí a do jaké míry napomáhá jejich rozvoji jakožto budoucích čtenářů.

2.1 Založení čtenářského koutku

Pro podporu citového vztahu dítěte ke čtenářskému koutku je vhodné, aby děti měly možnost podílet se na jeho vzniku. Podle NCERT (b. r., s. 5) spoluúčast na tvorbě napomůže už zpočátku probudit v dětech pocit, že koutek patří jim, a je proto třeba, aby mu věnovaly svůj čas a péči. Laufková (2020, s. 20) toto doporučení konkretizuje a navrhuje například, aby děti byly zapojeny do vymýšlení piktogramů označujících jednotlivé sekce knihovny a určování pravidel chování ve čtenářském koutku. Také zmiňuje možnost zařadit do čtenářského koutku knihy, které donesou do mateřské školy děti s rodiči. Švejnhová (2017, s. 28) vysvětluje, že spoluprací na doplňování knihovny děti mezi knížkami v koutku budou mít takové, ke kterým mají speciální vztah díky konkrétní vzpomínce, která se k titulu váže.

2.2 Umístění koutku

Nejzmiňovanějším kritériem pro výběr lokace čtenářského koutku je dostatek světla (Chou a kol., 2016, s. 86; Laufková, 2020, s. 16; Svačinová, 2018, s. 23; Švejnhová, 2017, s. 30; Rog, 2001). Slabé osvětlení způsobuje, že se čtenář hůře soustředí a také vede k nižší frekvenci mrkání a v důsledku toho k nepříjemnému pocitu suchých očí (Vreeman a Carroll, 2007, s. 1289). Tím, že dětem poskytneme dostatečný zdroj světla, jim zpříjemníme čtenářský zážitek a zamezíme tomu, aby si knihy spojovaly s negativními emocemi. Nejlepším se tedy jeví prostor v blízkosti okna, NCERT (b. r., s. 4) však zmiňuje i možnost světlo v případě potřeby podpořit umělým osvětlením.

Zpravidla bývá čtenářský koutek umístěn v prostoru třídy, který je označován jako herna – část s kobercem, volným prostorem uprostřed a policemi s hračkami a pomůckami po stranách. Hlučné prostředí herny je bohužel v rozporu s klidnou a útulnou atmosférou, kterou by místo určené pro čtení mělo poskytovat. Je proto vhodné snažit se v těchto ztížených podmínkách uzpůsobit prostor čtenářského koutku tak, aby vyvolával co největší možný

pocit soukromí. Laufková (2020, s. 16) doporučuje využít nábytku, např. poliček s knihami, k ohraničení koutku ze stran tak, aby tvořil tvar U. Vohralíková (2016, s. 56) ve své práci uvádí příklad, kdy k tomuto byla použita pojízdná polička. To poskytuje možnost variability rozlohy čtenářského koutku v situacích, kdy je v herně potřeba více místa pro volný pohyb dětí. K umocnění útulné atmosféry také napomůže vybavení koutku různými polštáři či křesílky, na kterých se děti mohou s knihou pohodlně usadit (Rog, 2001; Mashburn a kol., 2008). V případě křesílek je pak ideální doplnit je ještě o větší křeslo pro dospělého, aby si pedagog mohl k dětem přisednout a předčítat jim či si číst samostatně a podpořit tak zájem dětí o knihy (Laufková, 2020, s. 17).

Vohralíková (2016, s. 46) se setkala v mateřských školách i s další možností, jak účelně využít prostor, a tou je spojení čtenářského koutku s hracím obývacím. Obývací pokoj je v dospělosti obvyklým místem pro ukládání knih a děti se tímto rozvržením přirozeně učí, že knihy jsou součástí rodinného života a že patří mezi předměty, kterými se obklopujeme. Čtenářský koutek je totiž díky tomuto spojení využíván nejen k námětové hře na knihovnu či knihkupectví, ale také ke hře na rodinu. Děti v rolích rodičů tak velmi často „čtou“ knihy a povídají si o nich.

Čtenářský koutek však nemusí být umístěn pouze v prostoru třídy. V Anglii jsem navštívila školu, která vyhradila pro čtenářský koutek samostatnou malou místnost. Tento čtenářský koutek byl společný pro všechny třídy, zároveň pak v každé třídě byla polička s několika knihami, které byly pravidelně obměňovány. Pozitivem, které toto uspořádání poskytuje, je klid a ticho umožňující dětem hlubší koncentraci. Negativem by však mohla být skutečnost, že tento koutek je společný pro více tříd a v typickém prostředí českých mateřských škol by tak děti měly ke koutku omezený přístup, protože by nebyl součástí prostoru, na který je dohlíženo pedagogy. Myslím si však, že by tato varianta mohla být vhodná pro mateřské školy, součástí jejichž programu je tzv. *free-flow* – děti mají možnost samostatně se pohybovat mezi jednotlivými třídami (Standarová, 2014, s. 71). Nicméně zřízení čtenářského koutku v samostatné místnosti je náročné na prostor i organizaci.

2.3 Vzhled knihovny

Volba polic a způsob, jakým v nich knihy uspořádáme, jsou důležitými faktory, které ovlivňují to, jak čtenářský koutek působí jako celek.

Zásadním kritériem pro volbu dětské knihovny je její výška. Děti by měly mít ke knihám volný přístup, a proto je třeba, aby police byly v jejich dosahu (Tomášková, 2015, s. 21; Košťálová, 2010, s. 12; NCERT, b. r., s. 4; Chou a kol., 2016, s. 91). Je důležité, aby děti cítily, že knihy jsou tam pro ně. Umístění knih by je mělo vybízet k tomu, aby si knihy samostatně braly z polic a prohlížely si je. I v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (2021, s. 31) je uvedeno, že „hračky, pomůcky, náčiní a další doplňky nebo alespoň jejich podstatná část je umístěna tak, aby je děti dobře viděly, mohly si je samostatně brát ...“

Vohralíková (2016, s. 46) a Míková (2019, s. 54) zjistily, že v mnoha mateřských školách děti mají při volné hře přístup pouze k některým, zpravidla starším, titulům. Novější knihy, u kterých se pedagogové obávají, že je děti poničí, jsou umístěny ve vyšších policích knihoven, kam děti nedosáhnou. Tyto knihy si pak v některých školách děti mohou po požádání půjčit, v jiných s nimi pracují pouze pedagogové při řízených činnostech. Rozumím strachu pedagogů o cenné tituly, zároveň si však myslím, že by děti měly být vedeny k šetrnému zacházení se všemi knihami a pokud dětem důvěřujeme, že se zvládnou o knihu postarat v případě, že si ji půjčí po zeptání, nevidím důvod, proč by vůbec mělo být potřeba, aby se na její půjčení ptali. Toto dělení knih mi přijde vhodné pouze ve věkově heterogenních třídách, kde je třeba mladším dětem, které se teprve učí s knihami zacházet, předkládat spíše pevná lepopřela než knihy s tenkým papírem.

2.3.1 Vystavení knih

Dítě předškolního věku jen těžko zaujme kniha, která je schovaná v polici plné dalších knih naskládaných vedle sebe hřbety ven. I dospělého, který si dokáže přečíst název na hřbetu knihy, v knihkupectví více lákají tituly, které jsou vystaveny čelem. A toto ještě mnohem více působí na dítě, které na knize vnímá zejména ilustraci a grafické zpracování. Proto je vhodné doplnit běžnou knihovnu, určenou pro uložení většího množství knih, o menší policičku, která umožňuje vystavení knih titulní stranou. V případě, že takováto police není k dispozici, navrhuje NCERT (b. r., s. 3–4), rozložení knih na stojanu nebo stole, či jejich zavěšení na šňůře. Laufková (2020, s. 17) doporučuje vystavit čelem 8–10 knih, které by pedagog měl pravidelně obměňovat v souladu se zájmem dětí či tématem integrovaného bloku. Také je možné příležitostně vytvořit na stojanu upoutávku na konkrétní knihu či

autora doplněnou o různé rekvizity (NCERT, b. r., s. 7). Těmi mohou být například plyšové hračky, prstové loutky, pexesa nebo omalovánky (Laufková, 2020, s. 19). Dítě tak není zahlceno množstvím knih a dokáže si snáze vybrat knihu k prohlížení, ale zároveň má možnost vyhledat si svou oblíbenou knihu ve velké knihovně, pokud právě není mezi těmi, které jsou vystaveny čelem.

2.3.2 Třídění knih

Aby se děti dokázaly ve větší knihovně co nejlépe orientovat a dokázaly si jednoduše vyhledat tituly, o které mají zájem, je třeba knihy uspořádat. Řád v knihovně také napomáhá tomu, že děti knihy do polic ukládají s větší péčí a šetrněji. Švejnohová (2017, s. 56) vypsala několik možných kritérií, podle kterých je možné knihovnu zorganizovat. Mnoho z nich je však vhodných spíše pro dospělého uživatele a dětem v hledání titulu příliš nepomůže – jmenovitě například řazení knih podle abecedy (ať už jména autora, či názvu díla) či podle data vydání. Nejvyužitelnější pro prostředí mateřské školy se zdá řazení žánrové či tematické, kterým dává přednost i Laufková (2020, s. 115). Dokonce i pro pedagogy by tento systém mohl být vhodnější, jelikož lze předpokládat, že při hledání knihy pro práci s dětmi často neznají konkrétní název knihy, ale spíše mají představu, že by to měla být například naučná kniha o vesmíru. Nicméně jednotlivé dětské knihy se často výrazně liší velikostí a je možné, že v některých případech bude třeba ustoupit od těchto vhodnějších typů řazení a velkoformátové knihy uložit jednoduše do police, do které se vejdou.



Obrázek 1: Ukázka aktivity Knižní domino popsané na následující stránce (Zdroj: autorka práce)

Na hlavní kritérium řazení knih ve čtenářském koutku je ideální přijít společně s dětmi. V rámci tohoto společného hledání je možné využít aktivitu s názvem Knižní domino (Brasseur, 2013, s. 4), kdy děti postupně přikládají do řady knihy tak, aby vždy nově přidaná kniha s předchozí nějak souvisela. Děti vysvětlují, zda přiřadily knihu na základě tématu ilustrace, barvy, nakladatelství či z jiného důvodu. Děti se prostřednictvím této aktivity seznámí s různými způsoby třídění knih a společně s pedagogem pak mohou vybrat ten, který uplatní ve čtenářském koutku.

Pro snadnější orientaci v knihovně, je ideální jednotlivé sekce, které roztríděním knih vzniknou, označit piktogramy. Ukázku piktogramů vytvořených pro knihovnu uspořádanou podle žánrů, můžete vidět na obrázku 2. Laufková (2020, s. 115) doporučuje doplnit tento obrazně znakový systém o velká tiskací písmena. Děti se tak s nimi přirozeně seznamují a učí se je rozpoznávat. S dalším možným způsobem, jak označit, jaké knihy se v polici nacházejí, se setkala Švejnová (2017, s. 55). V mateřské škole, kterou navštívila, byla v každé řadě knih jedna čelem a určovala, jaký typ knih se v jejím okolí nachází. Tento způsob označení je možné využít například předtím, než pedagog s dětmi vymyslí a vytvoří piktogramy či jako jejich doplnění.



Obrázek 2: Ukázka piktogramů označujících knihovnu (Zdroj: autorka práce)

V některých případech se stává, že děti mají potíže s vracením knih do sekce, do které patří (Svačinová, 2018, s. 70). Při hledání řešení na tento problém jsem se inspirovala systémem,

který používá Městská knihovna v Praze. Každá kniha je označena jedním ze čtrnácti piktogramů, který určuje, pod jaký žánr kniha spadá (Magistrát hlavního města Prahy, 2018). Pokud se stane, že děti budou mít dlouhodobě problém rozpoznávat, do které sekce daná kniha patří, takovéto značení by jim mohlo napomoci. Negativem však je, že děti přijdou o možnost učit se samostatně rozpoznávat typické znaky jednotlivých žánrů, podle kterých se knihy dělí.

2.4 Volba literatury

Knižní obsah čtenářského koutku by měl být rozmanitý z hlediska tematického i žánrového, aby děti měly možnost zvolit si knihu, která vyhovuje jejich zájmu a potřebám. Jeho součástí by měly být obrázkové knihy, pohádky, příběhové knihy, poezie, encyklopedie a další (NCERT, b. r., s. 6). Podle Morrowa (in Rog, 2001) by třídní knihovna měla obsahovat alespoň osm knih na dítě. Laufková (2020, s. 15) však zdůrazňuje, že nejde o počet titulů, ale o jejich kvalitu.

2.4.1 Kvalitní tituly

V dnešní době, kdy vychází velké množství literatury u mnoha různých nakladatelství, je značně složité vybrat knihy, které jsou skutečně hodnotné. V roce 2020 vyšlo v Česku přes dva tisíce knih, které se řadí pod dětské knihy (NIPOS, 2021, s. 18). Pro orientaci na současném knižním trhu lze využít různých prostředků.

Laufková (2020, s. 50) doporučuje inspirovat se při výběru knih výsledky z různých literárních soutěží, jelikož jsou vyhodnocovány odbornou porotou tvořenou znalci z oboru. Mezi jmenovanými soutěžemi jsou Zlatá stuha, Magnesia Litera či Nejkrásnější česká kniha roku. Výčet titulů, které se umístily v dětských kategoriích těchto soutěží, je možné dohledat například na webových stránkách projektu Nejlepší knihy dětem či ČTESYRÁD (SČKN, ČTESYRÁD, 2009–2022). Přehled nakladatelství, jejichž publikace se v letech 2012–2019 nejčastěji objevily mezi výherními tituly či v užší nominaci těchto tří soutěží, ve své práci zveřejnila Míková (2019, s. 25-30). Baobab a Labyrint se několikrát umístily v každé z výše zmíněných soutěží. V případě ocenění Nejkrásnější česká kniha roku se Baobab objevuje mezi nejlepšími tituly zdaleka nejčastěji (Míková, 2019, s. 27). Dalšími zmiňovanými nakladatelstvími jsou např. Běžiliška, Host, Arbor Vitae, Albatros či Meander. Můžeme tedy

předpokládat, že mezi tituly těchto nakladatelství najdeme kvalitní knihy pro děti předškolního věku.

Ve výběru pedagogům také mohou napomoci různé knižní katalogy či časopisy. Kromě katalogů vydávaných jednotlivými nakladatelstvími zmíním katalog *Nejlepší knihy dětem*, který ve své publikaci doporučuje Laufková (2020, s. 53). Časopisem, který pravidelně informuje o nově vydaných titulech, jsou *Knižní novinky* vydávané Svazem českých knihkupců a nakladatelů (SČKN, 2009–2017). V posledních letech také vzniklo mnoho webových portálů, které zveřejňují knižní doporučení. Jedním z nich je *ctenidetem.knihovny.cz*, kde se nachází odkazy na seznamy knih rozdělené podle věku dětí a tematických okruhů, které sestavili odborníci na dětskou literaturu z Oddělení literatury pro děti a mládež Městské knihovny v Praze (Knihovny.cz a Městská knihovna v Praze).

Dalším inspirativním zdrojem je odborná literatura. Mezi jinými je to například kniha Vladimíry Gebhartové *Jak a co číst dětem v MŠ* či *Čtenářský koutek v mateřské škole s doporučením na kvalitní tituly vydané po roce 1989* od Veroniky Laufkové.

Neopomenutelným rádcem při výběru kvalitních titulů je však také vlastní zkušenost pedagoga. V knihovně či knihkupectví je možné si knihy prohlédnout a vyhodnotit, zda text, ilustrace a celkové zpracování tématu odpovídají požadavkům.

2.4.2 Ilustrace

V literatuře pro děti je kvalita ilustrace zpravidla stejně důležitá jako kvalita textu a v mnoha případech, například u leporel, je ilustrace nejvýraznější složkou díla (Mocná a Peterka, 2004, s. 362). V předčtenářském období je obrazová složka tím prvním, co dítě upoutá a jejím prostřednictvím se může s knihou seznamovat samostatně, bez pomoci dospělého.

Důležitý je soulad ilustrace a textu (Laufková, 2020, s. 48). Až příliš často se v dětských knihách setkáváme s tím, že text je doplněn o obrázky, které byly vytvořeny za jiným účelem a s textem nekorespondují. Ilustrace, která reaguje na textovou složku, lépe podporuje rozvoj dětské obrazotvornosti, představivosti a fantazie. Vhodně zpracované ilustrace také mohou dítěti napomoci v pojmotvorném procesu. Při zachycování reality umělec zvýrazňuje typické znaky a vlastnosti objektu a dítě se tak prostřednictvím obrazu učí „vnímat skutečnou věc z hlediska jejích podstatných znaků“ (Havlíková, 1987, s. 46).

Reissner (2015, s. 23) zdůrazňuje vliv knižní ilustrace na estetické hodnoty dítěte a Laufková (2020, s. 48) označuje knihu za první umělecký zážitek dítěte. Je tedy důležité, aby knihy, kterými je dětská knihovna vybavena, byly rozmanité i z hlediska výtvarného. Styl ilustrací by neměl být omezen pouze vkusem pedagoga. Děti by měly mít možnost se seznamovat s rozličnými výtvarnými projevy a technikami a budovat si tak vlastní, ničím neomezené, umělecké hodnoty.

Zásadní však je vyhnout se ilustracím kýčovitým a podbízivým (Laufková, 2020, s. 62). Poznat, které knihy do této kategorie spadají, však může být často velmi složité, jelikož kýč nemá žádnou jednoznačnou definici. Kulka (Kulka, 2014, s. 41–43) za kýč označuje umění, které zachycuje témata obecně považovaná za líbivá a prvoplánově vyvolávající emoční reakci. Vondrů (2016, s. 95) doplňuje, že tato témata se také vyhýbají kontroverzi a negativnímu náboji. Zobrazenému je velmi snadné porozumět a neprovokuje diváka k vlastním úvahám (Vondrů, 2016, s. 11). Za konkrétní znaky kýče v tvorbě pro děti pak Vondrů (2016, s. 24) považuje nucenou roztomilost a přehnanou barevnost, která spolu s často užívanými třpytivými prvky cílí na získání okamžité pozornosti. U postav jsou podle Laufkové (2020, s. 62) typické nereálné proporce, například neúměrně velké oči či nadměrná velikost hlavy vůči tělu. Vondrů (2016, s. 25) upozorňuje na to, že dítě ovlivněné kýčem může mít potíže s vlastním výtvarným vyjádřením, jelikož je pro něj umění ohraničeno jakýmsi pseudonormami, které určují vzhled obrázku a má pocit, že nemůže ztvárnit realitu tak, jak ji vidí.

2.4.3 Věková přiměřenost titulů

Při volbě knih, kterými čtenářský koutek bude vybaven, je třeba brát v potaz i věk dětí. V předškolním období dochází v dětské psychice k významným změnám a potřeby a zájmy dvouletého a šestiletého dítěte se od sebe velmi liší.

Podle Peterky (2007, s. 277) jsou pro mladší děti vhodná říkadla, leporela a obrázkové knihy s krátkými příběhy. Pro starší děti doporučuje pohádky a pověsti, příběhy s dětským či zvířecím hrdinou a naučné knihy (Peterka, 2007, s. 277). Knihy pro různá věková období se však neliší pouze žánrově, ale také stylizací textu. Děti ve věku dvou až čtyř let dávají přednost textům s opakujícími se promluvami a motivy (tzv. kumulativní pohádky), jako je například pohádka *O Koblížkovi* či *O veliké řepě*. S rostoucím věkem recipientů se pak

v knihách začínají objevovat delší popisy prostředí i myšlenek a pocitů hrdinů. Stejně tak se postupně mění poměr textové a obrazové složky, přestože u něj mnohdy více než na věku dětí záleží na tom, k jaké činnosti bude kniha využita. I mladším dětem před spaním budeme číst knihu, u které převládá textová složka, a naopak i starší děti při samostatném prohlížení ocení spíše tituly s převahou obrázků.

Při výběru příběhových knih pro určitou věkovou skupinu hraje roli i charakteristika hlavních hrdinů. Pokud je hrdina stejně starý jako dítě, či případně o pár let starší, je pravděpodobnost, že se s ním dítě ztotožní a kniha ho zaujme, vyšší (Homolová, 2009, s. 40). Vhodné je také zohlednit pohlaví hrdiny a zařadit do knihovny dostatečné množství literatury s dívčími i chlapeckými postavami, jelikož děti v předškolním věku dávají přednost příběhům s hrdinou stejného pohlaví (Homolová, 2009, s. 40). S přihlédnutím k vlastnostem postav pak Homolová (2009, s. 43) doporučuje, aby mladším dětem byly nabízeny knihy, v nichž má každá postava určené neměnné vlastnosti a děti tak mají možnost se s nimi postupně seznamovat. Naopak starší děti je vhodné vést k hlubšímu porozumění společnosti tím, že jim jsou představeni hrdinové, kteří dělají chyby a kterým je dán prostor se z nich v rámci příběhu poučit a změnit své chování k lepšímu (Homolová, 2009, s. 43).

Dalším aspektem, který je z hlediska věkové přiměřenosti také třeba mít na paměti, je stupeň motorického vývoje dětí. Pro mladší děti jsou vhodná leporela a jiné knihy s kartonovými listy, které odpovídají jejich rozvíjející se jemné motorice. Určitým mezistupněm pak mohou být odolnější tituly s pevnějšími stránkami, prostřednictvím kterých se děti postupně dopracují až k tenkému papíru běžných knih.

Ve třídách heterogenních pak je třeba vyřešit, jakým způsobem bude omezen přístup mladších dětí k chatrnějším titulům, ale zároveň toto složení třídy přináší pozitivum, na které ve své práci upozornila Švejnhová. Starší děti díky němu stále mají přístup ke knihám, ke kterým si v mladším věku vytvořily citový vztah a které by v homogenních třídách z polie postupně vymizely (Švejnhová, 2017, s. 28).

2.4.4 Literární žánry předčtenářského období

Čtenářský koutek by měl dítě seznamovat se všemi literárními druhy a nabízet mu výběr z různých žánrů, protože každý má dítěti co nabídnout (Tomášková, 2015, s. 21). Duke (2007) se zabývá důležitostí informativních textů v předškolním vzdělávání a v návaznosti

na to Shedd (2015, s. 55) doporučuje, aby v knihovně ve třetinovém zastoupení byly knihy příběhové, knihy naučné a další druhy textu, jako jsou například interaktivní knihy, poezie či časopisy. Žánry literatury pro děti se prolínají, a mnohdy tak jedno dílo spadá do více kategorií. Například kniha *Rytíř, který nechtěl bojovat* je zároveň poezií i příběhem se zvířecím hrdinou. To, pod jaký žánr čtenář knihu zařadí, ukazuje, který aspekt textu na něj působí silněji (Peterka, 2007, s. 241).

Na následujících stránkách jsou u jednotlivých žánrů uvedeny jako příklady některé z novějších knih, u kterých lze předpokládat, že ještě nejsou tak rozšířené jako klasické tituly. Další hodnotné publikace je možné dohledat například prostřednictvím webových stránek, projektů a knih, které jsou uvedeny v podkapitole 2.4.1. *Kvalitní tituly*.

Obrázkové knihy jsou publikace, v nichž má hlavní roli obraz a text je mu pouze doplněním (Laufková, 2020, s. 28). Příkladem mohou být knihy od Oksany Buly, Daisy Mrázkové nebo Petra Horáčka. Podle Havlínové (1987, s. 49) obrázková kniha v každém období dítěte nabízí nové možnosti rozvoje. Jsou vhodné pro nejmladší děti, u kterých napomáhají při rozvoji slovní zásoby, ale i ve starším věku je ilustrace vděčným podkladem pro společnou konverzaci a také dětem umožňuje, aby si z obrázků příběh samostatně „četly“. Zvláštní místo mezi obrázkovými knihami mají beztextové knihy, ve kterých figurují pouze ilustrace (například kniha *Babi* od Martiny Trchové), a wimmelbuchy, které obsahují podrobné ilustrace přeplněné postavami a věcmi, v nichž se děti učí hledat detaily a souvislosti (Laufková, 2020, s. 28–29). Při výběru beztextových knih je nabídka širší o cizojazyčné knihy vydávané v zahraničí. Nádherným wimmelbuchem je například španělský titul *El arenque rojo*, ve kterém je možné sledovat příběhy návštěvníků parku.

Dalším druhem obrázkových textů je **komiks**, se kterým se děti nejčastěji setkají v časopisech pro děti a mládež (například komiksy *Anča a Pepík*, *Čtyřlístek* nebo *Dobrodružství Rockyho & Terky*). Předává příběh pomocí dějově navazujících obrazových panelů, které jsou doplněny o bubliny s promluvami či myšlenkami hrdinů a také o citoslovce, které ilustracím dodávají zvuk (Peterka, 2007, s. 280). Při četbě komiksů se čtenář učí rozpoznávat emoce, které jsou zpravidla jednoznačně ztvárněné ve výrazech na tvářích postav a jsou umocněné změnou tvaru bubliny pro řeč. Nejedná se však pouze o emoce, děti musí dekodovat celý obraz, spojit si ho s obrazem následujícím a uvědomit si,

k čemu mezi jednotlivými scénami došlo (Mocná a Peterka, 2004, s. 316). Knihami, které mají podobu komiksu, jsou mimo jiné *Tajemství ostrova za prkennou ohradou*, *Napsala a namalovala Jindřiška* a *Velký mokrý balónek*.

Zvláštním způsobem zpracování textu je pak takzvané **malované čtení**, v němž jsou vybraná slova nahrazena jednoduchými srozumitelnými obrázky, které do toku předčítání dospělého doplňuje nečtenář. Jeho prostřednictvím se dítě učí orientovat v textu a stává se aktivním účastníkem čtenářské aktivity (Laufková, 2020, s. 112). Malované čtení také napomáhá v osvojování si morfologicko-syntaktické jazykové roviny. Dítě při „čtení“ jednotlivých obrázků musí volit v jakém tvaru slovo do textu doplnit a je tak přirozeně vedeno ke skloňování a časování (Laufková, 2020, s. 112). Zajímavou publikací s malovaným čtením je kniha *Koho sežere vlk?*, která pracuje s absurdním humorem.

Do obrázkových knih můžeme zařadit i **leporela**. Podle nejrozšířenější definice se jedná o několikastránkovou harmonikově skládanou knihu s mnoha, zpravidla celostránkovými, ilustracemi, které mohou být doplněny krátkými texty. Balíková (2019) však upozorňuje na to, že v současné době došlo k proměně pohledu na tento termín a za leporela jsou často považovány i publikace, které jsou běžně vázané. Nejdůležitějším kritériem, který určuje, zda je kniha označena za leporelo, podle ní bývá to, zda kniha má kartonové stránky. Pevné stránky ve spojení s jednoduchostí textu vedou k tomu, že jsou tyto knihy nejčastěji nabízeny mladším dětem, jelikož vyhovují stupni jejich motorického i kognitivního vývoje a jsou vhodné pro jejich další rozvoj (Homolová, 2012, s. 19). V současnosti se na výrobu kvalitních leporel zaměřuje nakladatelství Běžiliška.

Velmi oblíbené jsou u dětí **interaktivní knihy**. Jedná se o publikace, které určitým způsobem interagují se čtenářem – reagují na pohybové či intelektuální podněty (Timpany a Vanderschantz, 2013, s. 29). Mezi knihy, které využívají intelektové interakce, můžeme zařadit gamebook knihy, ve kterých hráč rozhoduje, kudy se příběh bude dále ubírat (Laufková, 2020, s. 24). Vhodné pro předškolní děti jsou série *Komiks, v němž jsi (malým) hrdinou* a *Moje první dobrodružství*. Mezi knihy s intelektovou interakcí může být zařazena například i kniha *Příběhostroj*, v níž děti podle celostránkových ilustrací vypráví příběh, který v obrázcích jejich fantazie objeví, či *Nedokončené pohádky*, které děti vybízí k vymýšlení vlastních alternativních konců. Většina knih pro tento věk je však postavena na

interakci fyzické (Laufková, 2020, s. 24). Jsou to knihy s posuvnými částmi, s otevíracími okénky, pop-up knihy, hmatové knihy a další. Můžeme se setkat například i s knihami, jejichž stránky po podsvícení baterkou odhalí novou část ilustrací (edice *Posviť si na to* od nakladatelství Svojtka) či s knihami, které využívají techniku RGB ilustrace (knihy *Co se skrývá v...* od nakladatelství Host). Zajímavou knihou je také *Alfabeta*, jejíž listy děti podle kreslených návodů pokreslují, stříhají a lepí. Některé z knih využívají elektronických prvků. Ty pak zpravidla se čtenářem komunikují tak, že po stisknutí různých tlačítek či bodů vydávají zvuky. Nejčastější jsou jednoduché zvuky zvířat či dopravních prostředků, ale například knihy ze série *Kouzelné čtení* od Albi nabízejí dětem i rozsáhlejší popisy jevů, které se v knize nacházejí. Albi tužka dětem při prohlížení nahradí dospělého – po ukázaní pojmenuje předměty a zvířata na obrázcích či přečte pohádku a umožní tak dítěti s knihou pracovat samostatně. V této interakci však dítěti chybí kontakt s blízkou osobou a interaktivní knihy by proto neměly sloužit jako náhrada za jiné čtenářské aktivity, ale pouze jako jejich doplnění. Zábavné prvky, které interaktivní knihy nabízejí, mají pozitivní dopad zejména na motivaci dětí číst (Laufková, 2020, s. 26). Tyto prvky však mohou vést k tomu, že rozptýlí pozornost dětí a znesnadní jim vnímání textu a zapamatování si detailů příběhu (Wolfová, 2020, s. 125).

Poezie je jednou z prvních cest, kterou jsou děti seznamovány s jazykem. V prvních letech dítě spíše než význam slov vnímá jejich rytmus a zvuk, které jsou nejvýraznějším aspektem lidových básnických forem, a proto mají krátká říkadla a jednoduché hádanky v ranném řečovém i psychickém vývoji nezastupitelné místo (Laufková, 2020, s. 30). Dávají dítěti prostor opakovat jednoduchou krátkou sekvenci slov stále dokola a osvojit si správnou výslovnost a intonaci. Z těchto důvodů jsou snadno zapamatovatelné texty lidových básnických forem využívány i k výuce češtiny dětí s odlišným mateřským jazykem. Jednoduché rýmy také napomáhají v uvědomování si fonémů ve slově, jelikož přirozeně přitahují pozornost dětí na hlásku, která se objeví v aliteraci na začátku slov nebo na rýmující se slabiku na konci (Wolfová, 2020, s. 148). Zároveň rytmičnost říkadla vybízí k propojení slova s pohybem a dítě se tak učí přesnějšímu ovládnutí motoriky (Homolová, 2009, s. 21). Pro nejmenší děti jsou tedy nejvhodnější právě jednoduchá říkadla, při práci se staršími dětmi je pak možné volit delší epické i lyrické verše s emočním nábojem či vtipným vyústěním. Bohatě ilustrovanou knihou s nonsensovou poezií jsou *Básně z dásně*. Podobně

hravá je kniha *Milion melounů* i veršovaný příběh *Ó, ó, ó, vajíčko*. Další epickou poezii pak najdeme v *Malence* přebásněné oceňovaným autorem Radkem Malým nebo v *Uspávance s plavčíkem a velrybou*.

S **dramatem** se v dětských knihovnách příliš často nesetkáme. Krátké divadelní formy a činnosti jsou však v mateřských školách pravidelnou náplní programu a další práce se scénickým zápisem a jeho zařazení do čtenářského koutku umožní dětem seznámit se se specifickými znaky dramatických textů dříve než v rámci povinné četby na dalších stupních vzdělávání. Pedagog dětem například může předčítat jednoduché scénáře původně určené pro vlastní dramatickou činnost dětí, které nalezneme v knize *Pojďme hrát divadlo* nebo *Děti hrají divadlo*. Vohralíková (2016, s. 47) zmiňuje, že oblibě se těší *Operetky* od Zdeňka Svěráka a Jaroslava Uhlíře.

Přestože **pohádky** nepatří mezi žánry prvotně adresované dětem a původně byly určené dospělým, jsou dnes neodmyslitelnou součástí dětských knihoven a často jsou prvními delšími texty, které jsou dětem čteny (Peterka, 2007, s. 275). Je tomu tak proto, že pohádka v mnoha směrech odpovídá dětskému vnímání světa. Nemá konkrétní časové ani místní zakotvení, takže nepřichází do kolize s dětským prezentismem a topismem, zvířatům a věcem stejně jako děti přiřazuje lidské znaky a vlastnosti a fyzikální jevy vysvětluje magičností a personifikací (Homolová, 2009, s. 22). Zpravidla má jasně navazující děj, ve kterém děti dokážou vypořádat příčiny a následky jednotlivých situací a učí se tak orientovat v dějové posloupnosti (Strnadová a kol., 1989, s. 27–38). Dětskému absolutismu pak odpovídá to, že postavy mají jednoduchou charakteristiku, která jednoznačně udává, zda je postava kladná či záporná, přičemž kladné postavy jsou odměněny a záporné potrestány, což je v souladu s dětským smyslem pro spravedlnost a podporuje to jejich důvěru v rovnováhu světa (Strnadová a kol., 1989, s. 27; Homolová, 2009, s. 22). Klasické pohádky často obsahují kruté prvky, kvůli kterým se jim mohou pedagogové vyhýbat. Přesto by však podle Mocné a Peterky (2004, s. 478) měly být dětem předčítány, protože plní nezastupitelnou funkci v psychickém vývoji – v rozvoji emočním, ve vytváření mravních postojů, budování sebedůvěry a rozvoji fantazie. Svou funkci ale mají i autorské pohádky ze současné tvorby, které adresují aktuální problémy a pro děti tak mohou být srozumitelnější a bližší jejich vlastním trápením (Laufková, 2020, s. 34). Havlíková (1987, s. 82) i proto

doporučuje, aby dětem nejprve byly předkládány právě soudobé pohádky, které obsahují pojmy a jevy z okolí dítěte, a až později pohádky klasické, které vyžadují rozsáhlejší slovní zásobu a zkušenosti. Jedinečnou knihou autorských pohádek je například *Táta a princezna Rozárka*.

Bajky, stejně jako pohádky, byly původně určeny dospělému čtenáři (Švejnová, 2017, s. 23). Jsou to krátké příběhy o antropomorfizovaných zvířatech, které čtenáři předávají morální poučení (Mocná a Peterka, 2004, s. 32). Jednotlivým zvířatům je tradičně přidělena určitá výrazná vlastnost, která často vychází z jejich vzhledu nebo chování, ale mnohdy jde pouze o zažité předsudky (Míková, 2019, s. 25). U těchto příběhů je zásadní výchovná složka, poskytování zkušeností a budování morálních hodnot. Druhotně však nabízí i možnost pracovat s dětmi s tématem předsudků, například s využitím knihy *Mýty a předsudky o zvířatech* od Pavly Hanáčkové. Příkladem knihy, prostřednictvím které se děti mohou s bajkami seznámit, jsou veršované příběhy *Ezop o zvířátkách*.

Příběhy s dětským hrdinou Mocná a Peterka (2004, s. 363) zařadili mezi stěžejní žánry literatury pro děti a mládež. Často jsou psány formou volně navazujících povídek s jedním hlavním hrdinou. Tyto kratší texty s pouze několika vedlejšími postavami a jednoduchým dějem, který se soustředí okolo jedné ústřední události, jsou pro děti snáze zapamatovatelné, a umožňují jim tak s příběhem pracovat v představách (Mocná a Peterka, 2004). Jedná se například o knihu *Terežka a ušáček*. V příbězích s dětským hrdinou je zpravidla také silně obsažena výchovná složka (Homolová, 2009, s. 26). Hrdina příběhu je pro dítě vzorem, ztotožňuje se s ním a přejímá jeho charakteristiky a chování (Švejnová, 2017, s. 23). Také jeho prostřednictvím získává nové zkušenosti a učí se, jak reagovat v určitých situacích (Homolová, 2012, s. 19). Může zjistit, kvůli čemu mu jsou určité věci zakazovány či výtýkány, protože vidí, jaké potíže postavám z knihy způsobily. Příběhová próza, která se zaměřuje na problémy, které mohou trápit i děti, se také využívá při biblioterapii (Homolová, 2009, s. 74). Jako příklad lze uvést knihu *Špunt'a a já*, která popisuje z pohledu dítěte ztrátu blízké bytosti.

Obdobou jsou **příběhy se zvířecím hrdinou**. Tím může být spolu s dalšími tituly od Marianne Dubuc *Stín malého geparda* nebo příběh o prvních dnech ve školce *Ani za nic*. Podle Homolové (2009, s. 25) jsou tyto příběhy ideálním způsobem, jak v odpoutanosti od

ostatních aspektů lidského světa zdůraznit to, co je důležité, zejména pak mezilidské vztahy. Tento názor podporuje i Havlínová (1987, s. 75), která přínos těchto knih vidí v ubezpečení dítěte o jistotě domova, o rodinném kruhu a bezpečí, které poskytují máma s tátou. Na rozdíl od encyklopedií tedy cílem příběhu se zvířecím hrdinou není seznamování čtenářů se světem zvířat. Někdy je proto vhodné, aby při práci s dětmi zavádějící informace z těchto knih byly citlivě doplňovány o faktické znalosti. Ještě důležitější však je, aby přílišným zdůrazňováním reality nebyla potlačena dětská fantazie, a tak je třeba při procesu srovnávání informací z jednotlivých žánrů postupovat opatrně.

Naučné knihy předávají dětem věcné informace a učí je základním znalostem různých oborů (Peterka, 2007, s. 278). Pomáhají tak naplňovat jejich vnitřní potřebu poznávat svět a objevovat nové věci (Laufková, 2020, s. 46). Umožňují dětem ujasnit a propojit si vlastní poznatky o světě a také je motivují k samostatnému učení (Švejnhová, 2017, s. 21). Je důležité, aby děti viděly, že naučné knihy jsou místem, kam se pedagog obrací pro radu v případě, že nezná odpověď na určitou otázku (Laufková, 2020, s. 120). Přirozeně si tak osvojují návyk vyhledávat informace v knihách. Peterka (2007, s. 277) pokazuje na to, jak těžké je v dětské literatuře jasně oddělit naučné knihy od beletristických, jelikož ve většině textů určených dětem hraje didaktická funkce velkou roli. Do naučné literatury tak můžeme zařadit například bohatě ilustrovanou knihu *František z kompostu*, která vypráví příběh jedné žížaly, nebo knihu o výpravách do přírody *Rufus Zálesák*.

Další kategorií, kterou je možné do čtenářského koutku zařadit, jsou **cizojazyčné knihy**. Vhodné je to zejména v případě, že se ve třídě nachází dítě z odlišného kulturního prostředí. Kniha napsaná v jeho mateřském jazyce, která je mu blízká jak textem, tak obsahem ilustrací, mu může usnadnit adaptaci na nové prostředí.

Do knižního obsahu čtenářského koutku bývá někdy zařazena i **odborná literatura** určená pro práci pedagogů. O takovém rozvržení se zmiňuje Vohralíková (2016, s. 59) a dodává, že police s těmito knihami je umístěna výš, mimo dosah dětí. Vyšší police knihovny jsou tak využity, aniž by se dětem omezoval přístup k dětským knihám a zároveň se tím otevírají další příležitosti, kdy děti vidí dospělého v interakci s knihou.

2.4.5 Aktualizace titulů

NCERT (b. r., s. 5) i Chou a kol. (2016, s. 86) poukazují na to, že je třeba knihy ve čtenářském koutku pravidelně doplňovat a obměňovat.

Několik způsobů, jak získat finanční podporu pro vybavení a udržování knihovničky, navrhla Laufková (2020, s. 23). Zmiňuje možnost využití různých grantů a sbírek a také doporučuje sepsat pro veřejnost seznam knih, o které má mateřská škola zájem a tím rodiče i ostatní nasměrovat v případě, že zvažují věnovat školce nějaký vánoční dárek či sponzorský dar. V případě, že knihy pedagog kupuje sám, může svou pozornost zaměřit na hledání kvalitních titulů v antikvariátech či ve výprodejích (Laufková, 2020, s. 23).

Důležitou poznámkou je, že ne všechny knihy, které se ve čtenářském koutku nachází, je nutné koupit (Laufková, 2020, s. 23). Vypůjčit si tituly z veřejné knihovny je vhodné například při doplňování koutku o knihy týkající se tématu, na které se právě zaměřuje třídní plán.

S obměňováním knih a aktualizací čtenářského koutku nevyhnutelně souvisí otázka, jak naložit s tituly, které jsou z třídní knihovny vyřazeny. Mimo nabídnutí knížek pedagogům z ostatních tříd či rodičům a dětem je možností zřízení zahradní knihovničky. V té tímto způsobem mohou být knihy, u kterých nebude vadit, pokud se při čtení venku poničí a zároveň může fungovat jako knihobudka, ze které si děti mohou knihy odnášet domů a ukládat do ní jiné, pro které už doma nemají místo.

2.5 Další vybavení čtenářského koutku

V čtenářské pregramotnosti je, kromě činností týkajících se přímo práce s knihou, zahrnut i rozvoj motoriky, výtvarný a dramatický projev dítěte, podpora komunikačních dovedností a další (Homolová, 2012, s. 34). Tomu by měl odpovídat i obsah čtenářského koutku a knihy by měly být doplněny o další vybavení, které v dětech probudí zájem o literaturu. Toto tvrzení bylo podpořeno výzkumem Chou a kol. (2016, s. 90), ve kterém bylo zjištěno, že v případě zahrnutí doprovodného materiálu určeného pro psaní, kreslení či dramatizaci, se zájem dětí o knihy zvýší. Doplnkové předměty dítě vyzývají k zapojení všech smyslů a umožňují mu tak hlubší prožití příběhů (Laufková, 2020, s. 17).

Ve čtenářském koutku by tedy své místo měly mít tužky, pastelky, fixy, gumy, ořezávátka, papíry a další pomůcky vhodné pro rozvoj grafomotoriky, jako je například pískovnička (NCERT, b. r., s. 5; Laufková, 2020, s. 20). V koutku je možné vyvěsit ukázky různých druhů písma, které děti podpoří v jeho zkoumání a napodobování – zahrnout lze kromě latinky, azbuky, arabského písma či hieroglyfů i Braillovo písmo (Tomášková, 2015, s. 26). Vhodné jsou také plakáty s obrázkovou abecedou, na kterých si děti mohou vyhledat, jak které písmeno vypadá (Laufková a Goldmannová, 2020, s. 34). Děti jsou tím také vedeny k pochopení toho, že čtení a psaní jsou činnosti, které spolu úzce souvisí (Tomášková, 2015, s. 21).

Díky výtvarnému materiálu v koutku děti mohou na papír zachytit výjevy z příběhů, které je zaujaly. Obrázky, které nakreslí, pak mohou být ve čtenářském koutku vystaveny a posloužit jako jeho výzdoba (NCERT, b. r., s. 5).

Dalším důležitým doplňkem čtenářského koutku jsou obrázky pravidel chování, která děti ve spolupráci s pedagogem vymezí a zaznamenají pomocí jednoduchých piktogramů. Příkladem jednotlivých pravidel je například kreslit na k tomu určené papíry, ne do knih, ukládání knih hřbetem ven či vracení knih do knihovny ke správnému piktogramu (Laufková, 2020, s. 121). Pravidla je vhodné v průběhu roku obměňovat a doplňovat podle situací, ke kterým ve čtenářském koutku dojde. Laufková (2020, s. 21) navrhuje rozšíření pravidel také o práva čtenáře.

Chou a kol. (2016, s. 86) doporučuje do koutku zařadit i CD s mluveným slovem a CD přehrávač. V mateřské škole, kterou jsem navštívila v Anglii, byly tyto předměty doplněny ještě o sluchátka, což dětem umožnilo kdykoli poslouchat čtené příběhy či klidnou hudbu, kterou si například mohly pustit k prohlížení knih pro utlumení zvuků třídy.

Úvodní motivací při práci s knihou mohou být příběhové sáčky, které je poté také možné uložit do čtenářského koutku (Laufková, 2020, s. 18). Pohádkové sáčky ve své knize *Umíte to s pohádkou?* představila Sylvie Doláková (2015, s. 51). Jedná se o sáček či jiné neprůhledné pouzdro, do kterého pedagog vloží předměty související s příběhem, kterému se s dětmi chce věnovat. Příkladem předmětů v sáčku k pohádce O třech prasátkách by tak mohly být úlomek cihly, malé dřívko, otýpka slámy a maňásek prasátka a vlka či encyklopedie zvířat založená na stránce s vlkem a s prasetem. Děti předměty ze sáčku

postupně vytahují (případně sahají do sáčku a poznávají je podle hmatu) a vyjadřují své domněnky, o čem by příběh mohl být (Doláková, 2015, s. 51; Laufková a Goldmannová, 2020, s. 55). Obměnou této aktivity je využití klíčových obrázků, mezi kterými děti hledají souvislosti a uvažují o tom, kdo by mohl být hlavním hrdinou a kam by příběh mohl směřovat (Laufková a Goldmannová, 2020, s. 56). Stejně jako příběhové sáčky i klíčové obrázky k jednotlivým příběhům patří do čtenářského koutku a je pro ně snazší vyhradit prostor.

Často jsou mezi předměty, které je vhodné ve čtenářském koutku mít, zmiňováni maňásci, loutky či plyšové hračky (Chou a kol., 2016, s. 86; Svačinová, 2018, s. 21). Laufková (2020, s. 18) spolu s nimi uvádí i dřevěné divadlo s kulisami. Pomůcky pro dramatizaci je také možné si s dětmi vyrobit (Laufková, 2020, s. 17). Vlastnoručně vyrobení prstoví maňásci z papíru či loutky z ponožek opět umožňují dětem zapojit se do tvorby obsahu čtenářského koutku, a prohlubují tak jejich zájem o něj.

Do koutku mohou být zařazeny i různé společenské hry na podporu čtenářské pregramotnosti, jako je například hra Pohádky v kostce, Z pohádky do pohádky či různá pexesa s příběhovou tematikou (Laufková, 2020, s. 18). Pro rozvoj fantazie a kreativity jsou vhodné Story cubes, nebo interaktivní kniha Příběhostroj, které děti vedou k vymýšlení a vyprávění vlastních příběhů. Nápady na to, jak se Story cubes pracovat, sepsaly Laufková a Goldmannová v publikaci *Rozvoj čtenářské pregramotnosti v praxi mateřské školy* (2020, s. 74). Rozvoj narativity také podporují Pohádkové karty, které vytvořila Městská knihovna v Praze (Laufková a Goldmannová, 2020, s. 76). Tyto karty jsou na stránkách pražské městské knihovny volně dostupné jako e-kniha. Při zařazení těchto pomůcek je však třeba vyhradit si čas, hry si s dětmi zahrát, a seznámit je tak s jejich pravidly a průběhem.

K tvorbě vlastních příběhů také slouží piktogramy. Jednoduché obrázky znázorňující postavy a činnosti děti mohou lepit za sebou na papír a „zapisovat“ si tak své vymyšlené pohádky a příběhy. Ve čtenářském koutku piktogramy můžeme uložit například v deskách na abecedu či ve foliích na karty. Je však důležité nejprve děti s piktogramy seznámit v rámci řízených činností. Jejich příklady je možné najít v publikaci *Didaktika počáteční čtenářské gramotnosti a pregramotnosti* v kapitolách 3.2.5 a 3.4.1 (Wildová a kol., 2021). Řadit

a vyprávět příběh děti mohou také pomocí obrázků dějové posloupnosti (Laufková, 2020, s. 18).

Do čtenářského koutku je vhodné zařadit tento doprovodný materiál, ale neměl by jím být přehlcen. Je důležité doplňkové předměty, stejně jako knihy, uspořádat a podle možností obměňovat.

2.6 Aktivity ve čtenářském koutku

Vybudování a vybavení čtenářského koutku je pouze začátkem. Je důležité dětem nabízet aktivity, v rámci kterých přijdou se čtenářským koutkem do kontaktu, a budou tak mít možnost ho postupně objevovat (NCERT, b. r., s. 6).

Samotné **vybavení** čtenářského koutku vybízí děti k mnoha různorodým aktivitám, jako je kreslení, hraní divadla (ať už loutkového, maňáskového či činoherního), hraní společenských her či tvorba vlastních příběhů.

Náměty pro aktivity poskytuje také křeslo pro dospělého, o kterém jsem se již zmínila v podkapitole *Umístění koutku*. Laufková (2020, s. 117) toto křeslo nazývá **Křeslem pro hosta** a pod stejným názvem byl tento projekt také představen společností *Celé Česko čte dětem*. Je to křeslo, které ve čtenářském koutku vytváří prostor pro dospělého. Tím není pouze pedagog, ale také rodiče či prarodiče dětí, kterým může být nabídnuto, aby do školy přišli číst nebo vyprávět jimi vybraný příběh (Laufková, 2020, s. 117). V takovém případě je ideální, pokud pedagog poskytne rodičům možnost vidět, jak s příběhem společně s dětmi pracuje on sám, aby se rodiče mohli inspirovat a měli představu o tom, jak předčtenářská činnost probíhá (Tomášková, 2015, s. 22). Vhodně děti může motivovat i předčítání staršího sourozence, který se již naučil číst a je tak pro ně vzorem toho, co brzy mohou dokázat samy. Své místo v tomto projektu mají také spisovatelé, ilustrátoři, knihovnice a další, jejichž zaměstnání je vázáno na knihy a mohou o něm dětem vyprávět. Švejnhová (2017, s. 64) ve své práci zmiňuje také situace, kdy se role dětí a dospělých vystřídalily a návštěvě „předčítaly“ z obrázkových knih děti.

Aktivitou, která probudí v dětech o čtenářský koutek zájem, je také výroba **záložek** do knížky (Laufková, 2020, s. 116). Záložky poté děti mohou používat k tomu, že si pomocí nich označí rozečtenou knihu či knihu, kterou mají v plánu „číst“ (Chou a kol., 2016, s. 87).

To děti přirozeně vede k tomu, aby se do čtenářského koutku a k prohlížení knih pravidelně vracely (Laufková, 2020, s. 116).

Další výtvarnou činností je také **tvorba celé knihy** (Chou a kol., 2016, s. 93). S pomocí piktogramů děti zvládnou vytvořit vlastní příběhy nebo je možné vytvořit knihu o sobě a svých oblíbených věcech (viz obrázek 3). Tyto knihy mohou být následně zařazeny do čtenářského koutku, a děti tak prožijí úspěch z toho, že vytvořily něco hodnotného. Zároveň mohou být děti při tvorbě knihy seznámeny s procesem výroby skutečných knih a tím být vedeny k šetrnému jednání s knihami skrze uvědomění si, kolik práce je k vytvoření knihy potřeba.



Obrázek 3: Ukázka knih o oblíbených věcech (Zdroj: fotoarchiv autorky)

K péči a starání se o knihy vybízí i „**Léčení knih**“. Tuto aktivitu ve své diplomové práci představila Vohralíková (2016, s. 66–67). Nejprve děti knihy rozdělí na zdravé a nemocné, poté je třídí podle typu onemocnění, a nakonec s pomocí pedagoga lepí potrhané stránky, gumují počmárané listy a další.

Ve čtenářském koutku může také probíhat běžná řízená činnost zaměřená na práci s knihou a příběhem, o které si více můžete přečíst například v publikaci *Rozvoj čtenářské pregramotnosti v praxi mateřské školy* (Laufková a Goldmannová, 2020). Svačinová (2018, s. 63) však narazila na to, že čtenářský koutek byl pro počet dětí, se kterým chtěla pracovat, příliš malý a činnost tak prováděla pouze s částí třídy. To jí neumožnilo plně se soustředit na čtenářskou aktivitu, protože její pozornost vyžadovaly i ostatní děti a musela na ně reagovat (Svačinová, 2018, s. 75). Práce ve čtenářském koutku je proto vhodná pouze v některých případech a jindy je třeba s dětmi knihu ze čtenářského koutku jen vypůjčit a pracovat s ní mimo něj. Podle NCERT (b. r., s. 6) je pak důležité při těchto činnostech pracovat s knížkami, ke kterým děti mají volný přístup, jelikož děti jeví větší zájem o knihy, které jim předtím byly předčítány.

Přírozenou aktivitou ve čtenářském koutku je pro děti **námětová hra** na knihovnu. Ta může být iniciována i pedagogem například návštěvou veřejné knihovny či výrobou čtenářských průkazů (Laufková, 2020, s. 118). Děti pak chodí do čtenářského koutku, vyžádají si knihu o drakovi, encyklopedii o vesmíru či knihu o vaření a dítě v roli knihovnice pro ně takovou knihu vyhledá. Komplexnější námětovou hru na knihkupectví ve své práci popsala Vohralíková (2016, s. 68). Každé z dětí dostalo kamínky a korálky představující měnu a mělo za úkol vybrat si roli. Tou mohla být například máma, táta, babička, učitel, kadeřnice, zahradník, malíř, zpěvačka, doktor, automechanik, astronaut či kuchař. Poté v těchto rolích děti přicházeli do knihkupectví a vybírali si knihu, která jim pro jejich danou roli přišla vhodná.

Zajímavou možností, kterou ve svém výzkumu představili Chou a kol. (2016, s. 87), je **půjčování knih** domů na víkend. Ve čtenářském koutku byl uložen sešit, do kterého děti zaznamenaly číslo knihy, kterou si půjčily. Při vracení knihy pak do sešitu kreslily obrázek, kterým znázornily, jak se jim kniha líbila či o čem byla.

Zážitky z četby děti také mohou už v mateřské škole zaznamenávat do **čtenářských deníků** (Laufková, 2020, s. 126). Děti si do nich s případnou pomocí pedagoga mohou zapsat, které knihy přečetly a co si z nich odnesly. Dospělý může přepsat výpovědi dítěte, ke kterým poté dítě dokreslí obrázek, kterým zdůrazní aspekt příběhu, který ho nejvíce zaujal (Tomášková, 2015, s. 22).

Vhodné je iniciovat u dětí **sdílení zážitků** ze čtení i s ostatními, povídání si o knížkách. Děti tak zažijí úspěch a navzájem se nalákají k dalšímu čtení (Chou a kol., 2016, s. 92). Laufková (2020, s. 125) převzala ze zahraničí aktivitu, při které se vybere několik knih, které byly ve čtenářském koutku během týdne vystaveny čelem a děti si o nich povídají – sdílí s ostatními, které z nich „četly“, čím je zaujaly a zda by je ostatním doporučily.

Neopomenutelnými aktivitami ve čtenářském koutku jsou spontánní činnosti dětí. Těmi pak je kromě samostatného prohlížení knih a námětových her na rodinu, knihovnu či další i využití knih v konstrukční hře. Časté bývá například stavění ohrádek z leporel. Stěžejní je, aby děti měly dostatek času na volnou hru, a měly tak příležitost se v průběhu volné hry dostat až ke čtenářskému koutku.

2.7 Přístup pedagoga

Pedagog hraje v rozvoji čtenářské pregramotnosti zásadní roli. Je to on, kdo vybírá knihy do čtenářského koutku, nabízí dětem činnosti a zajišťuje, aby děti měly dostatek času se knihám věnovat samostatně. Z toho důvodu je třeba, aby si pedagog uvědomoval důležitost knih v životě člověka a zodpovědně přistupoval ke své roli v dětském vývoji. Košťálová (2010, s. 12) rozvoj dětského čtenářství podmiňuje mimo jiné tím, že „nikdo ve škole nepovažuje čtení za ztrátu času, jelikož dospělí jsou modelem čtenáře“.

Děti se nejvíce učí pozorováním okolí a tím, že napodobují ostatní (Homolová 2009, s. 70). Je proto důležité, aby dospělí v okolí dítěte měli ke knihám pozitivní vztah a před dětmi ho projevovali. Skrze to, že děti vidí, že pedagog jeví upřímný zájem o knihy, je podněcován jejich vlastní zájem o literaturu (Strnadová a kol., 1989, s. 36). Tím, že si například pedagog ve volné hře sám otevře nějakou knihu a bude v ní číst, ukáže dětem, že čtení je pro něj vyhledávaná a zábavná aktivita (NCERT, b. r., s. 6; Chou a kol., 2016, s. 94).

II. Praktická část

3 Cíle výzkumného šetření

Pro bakalářskou práci byly stanoveny čtyři cíle:

1. Popsat, jak ve vybraných MŠ vypadají čtenářské koutky.
2. Zjistit, jaké aktivity v těchto čtenářských koutcích probíhají.
3. Navrhnout na základě studia odborné literatury možnosti zkvalitnění vybraných čtenářských koutků.
4. Poukázat na zjištění, která mohou být inspirativní pro další pedagogy.

4 Výzkumné otázky

V souladu s cíli výzkumu byly formulovány následující výzkumné otázky:

1. Kde je čtenářský koutek umístěn a jak je vybaven?
2. Jaké typy knih jsou ve čtenářském koutku zastoupeny a jak jsou uspořádány?
3. Jaké aktivity ve čtenářském koutku probíhají?
4. Jaké změny by mohly vést ke zkvalitnění čtenářského koutku?

5 Metody

Práce je postavena na kvalitativním designu výzkumu, konkrétně se jedná o deskriptivní vícepřípadovou studii, v rámci které byly zkoumány čtenářské koutky čtyř mateřských škol. Vzhledem k výzkumným otázkám byly jako metody sběru dat zvoleny rozhovory, pozorování a analýza knih a materiálů. Tato kombinace metod umožnila triangulaci dat, jak z metodologického hlediska, tak ve vztahu k různým respondentům (pedagogové, děti).

K zajištění etického přístupu byla zachována anonymita a získán informovaný souhlas všech zapojených subjektů. Přestože data z rozhovorů a pozorování byla anonymizovaná, stále zůstala provázaná s jednotlivými třídami, kterým byla na základě jejich charakteristik vybrána kódová jména. Příkladem může být pojmenování „třída s povídáním“, které je zjednodušujícím názvem pro třídu zaměřenou na rozvoj komunikace u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

5.1 Rozhovor

Cílem této metody bylo získat o čtenářském koutku informace, které není možné odhalit analýzou materiálního prostředí. Jedná se zejména o zjištění toho, jaké aktivity ve čtenářském koutku probíhají a jak jsou knihy v prostoru třídy z pohledu dětí a pedagogů uspořádány. Zásadní však také bylo porozumět postojům pedagogů a zjistit důvody pro jejich rozhodnutí ovlivňující aktuální stav čtenářských koutků. Rozhovory s dětmi pak měly také poukázat na to, jaké aktivity jsou pro děti natolik časté či prožitkové, že si je dokážou vybavit i s odstupem času. Z rozhovorů byly pořízeny audiozáznamy, na jejichž základě byly rozhovory následně přepsány do textové podoby.

S pedagogy vybraných tříd byl veden individuální polostrukturovaný rozhovor s využitím předem připravených otázek, které byly podle potřeby rozvíjeny a doplňovány v průběhu rozhovoru. Rozhovor probíhal v rámci pracovní doby učitelek při odpočívání, volné hře dětí či při pobytu venku a jeho délka se pohybovala okolo půl hodiny.

Tazatelské otázky:

1. Mají děti určené konkrétní místo, kde si mají číst?
2. Kdy v průběhu dne mají děti možnost čtenářský koutek využívat?
3. Jaké aktivity ve čtenářském koutku probíhají?
4. Jaký je systém ukládání knih v knihovně? Orientují se v něm děti?
5. Jakým způsobem a jak často probíhá obměňování titulů v knihovně?
6. Máte nějaké další pomůcky, které se týkají knih, příběhů či pohádek a jsou uloženy mimo čtenářský koutek? Z jakého důvodu jsou uloženy jinde?
7. Je něco, co byste ve vašem čtenářském koutku chtěl/a změnit? Proč?

Při rozhovoru **s dětmi** byly také předem sepsány otázky, ale rozhovor byl prokládán mnoha nepřipravenými odbočkami, které pomáhaly vytvářet přívětivou atmosféru. K té přispívalo také prostředí čtenářského koutku, které umožňovalo k zahájení konverzace využít knihu a její ilustrace. Rozhovor trval 5–10 minut a byl veden s každým dítětem zvlášť pro zajištění autonomie odpovědí a také z toho důvodu, že jedním ze záměrů bylo zjistit, zda se děti zvládnou samostatně orientovat v systému ukládání knih. Zároveň také rozhovory probíhaly v čase volné hry dětí, kdy se zdálo vhodnější oslovovat děti jednotlivě než po nich požadovat

hromadnou aktivitu. V průběhu výzkumu se však ukázalo, že skupinové rozhovory mohly být přínosnější.

Tazatelské otázky:

1. Víš, kde tady ve třídě máte knížky?
2. Jsou tu pořád ty stejné knížky nebo se někdy mění?
3. Můžeš si půjčovat knížky odkud chceš? Pomůžeš mi tuhle knížku uklidit?
4. Když si půjčíš knížku, kde si ji můžeš číst?
5. Co tady ve školce děláte s knížkami? (A kdy vám paní učitelka čte? Čte vám někdy i někdo jiný? Nějaká návštěva? Stalo se někdy, že jste něco četli, a pak jste podle toho něco namalovali? Byli jste někdy v knihovně? Co se stane, když se nějaká knížka poničí? ...)
6. Smíš si ze školky půjčovat knížky domů?

5.2 Analýza čtenářských koutků

Cílem této části výzkumu bylo prostřednictvím pozorování a analýzy materiálů zjistit, jak vypadají čtenářské koutky navštívených tříd. Tato metoda byla vybrána z toho důvodu, že umožňuje systematické zhodnocení aktuálního stavu knihoven a jejich obsahu s ohledem na různá hlediska.

Základem pro důkladnou analýzu čtenářských koutků byla tato kritéria:

1. Umístění koutku – světlo, oddělení od prostoru
2. Vybavení koutku – typ knihovny, posezení, další pomůcky
3. Uložení knih – dostupnost, uspořádání, označení
4. Analýza titulů – nakladatelství, žánr, typ knihy (leporelo, interaktivní kniha...), možnost porozumění obsahu z ilustrací, stylistika textu

K analýze titulů byly ve třídách pořízeny fotografie, pomocí nichž byly vytvořeny seznamy literatury. Následně byly vyhledány ukázky z jednotlivých knih, na základě kterých byl každý titul posouzen a byla k němu vypsána charakterizující hesla. Jednalo se zpravidla o víceslovné fráze. Zároveň s tímto popisem jednotlivých titulů vznikalo v samostatném textovém dokumentu shrnutí získaných dat, ze kterého bylo možné snadno vyčíst, kolik knih spadajících pod dané heslo se ve třídě nachází.

Ptáček a Lev – Labyrint, příběh se zvířecím hrdinou, obrázková, dá se číst z obrázku, jednoduchý jazyk, přirozené dialogy

Obrázek 4: Ukázka charakterizujících hesel přiřazených k titulu Ptáček a Lev

Dá se číst z obrázku /// něco málo se vyčte ////////// děj v obrázku ////////// spíš bez děje //////////

Obrázek 5: Ukázka shrnutí dat získaných analýzou titulů ve vztahu ke kritériu „možnost porozumění obsahu z ilustrace“

5.3 Zpracování získaných dat

Analýza dat probíhala na dvou úrovních. Nejprve bylo na třídy pohlíženo jednotlivě. Odpovědi pedagoga byly rozděleny na jednotky a přiřazeny k odpovídajícím tazatelským a výzkumným otázkám, kde byly propojeny se zjištěními získanými analýzou čtenářských koutků a rozhovory s dětmi. Z těchto informací vznikly podrobné charakteristiky čtenářských koutků jednotlivých tříd. Druhou úrovní pak byla tzv. cross-case analýza. K té bylo využito otevřeného kódování – k úryvkům rozhovorů napříč třídami byla přiřazena shrnující označení, která umožnila propojit související informace (Švaříček, Šed'ová a kol., 2014, s. 211–222).

6 Výzkumné šetření

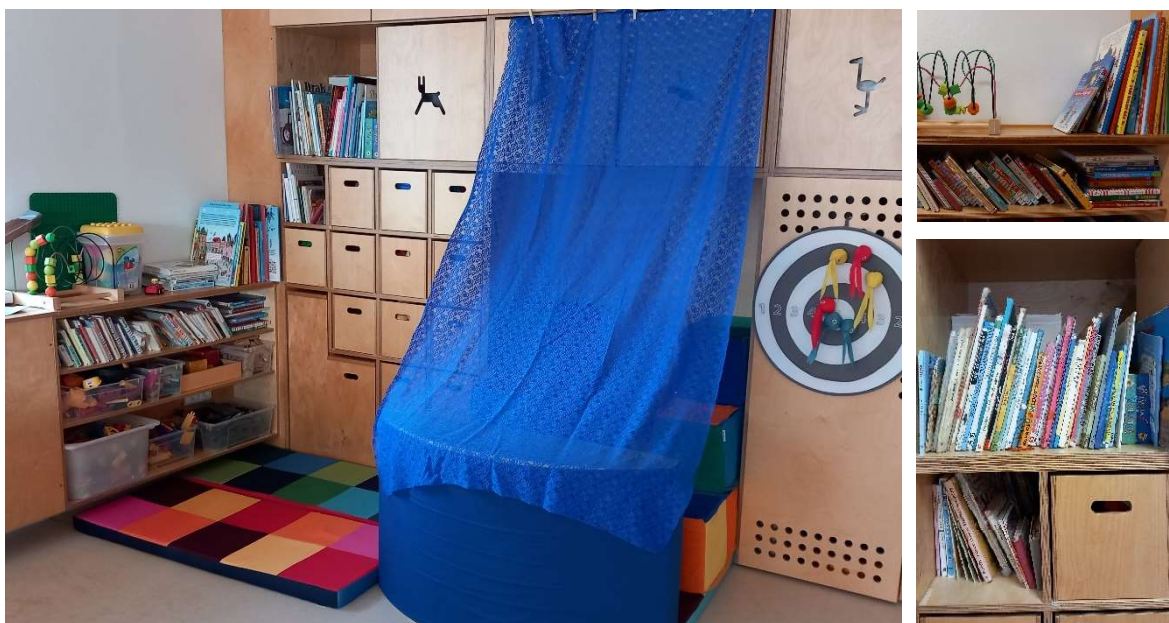
Výzkum byl realizován ve čtyřech třídách čtyř různých mateřských škol. Školy byly zvoleny na základě lokality a dostupnosti, a také s ohledem na možnosti spolupráce založené na předchozí znalosti těchto institucí a pedagogů v nich působících. Dalším kritériem byla snaha o rozmanitost výzkumného vzorku.

6.1 Třída s povídáním

Mateřská škola, jejíž součástí je tato třída, se nachází v klidné části velkoměsta a je zaměřena na vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Třída s povídáním je heterogenní třída s osmi dětmi a je určena zejména dětem, které mají závažné potíže s komunikací. Při dopoledních činnostech jsou ve třídě přítomny dvě učitelky a dvě asistentky.

Rozhovor byl veden s jednou z učitelek. Rozhovor s dětmi v této třídě neproběhl.

6.1.1 Umístění a vybavení čtenářského koutku



Obrázek 6: Čtenářský koutek třídy s povídáním (Zdroj: fotoarchiv autorky, třída s povídáním)

Čtenářský koutek je umístěn v rohu herny pod oknem, které dětem poskytuje dostatek světla na čtení. Okolí je zpříjemněno matrací, která je součástí barevného setu molitanových kostek. Kostky jsou někdy využity k oddělení knihovny od prostoru třídy a vytvoření útulného sezení. Koutek však není od zbytku třídy odtržen a děti mají povoleno cokoli z něj

přenést, a tak jsou kostky často využity v jiné hře, a naopak na zemi pod knihovnou jsou někdy místo matrace postavené vlakové koleje.

K využití koutku k jiným činnostem, než je prohlížení knih, může děti vybízet mimo jiné to, že v nižších policích knihovny jsou uloženy hračky, které s knihami nesouvisí. Spolu se zmiňovanými kolejemi a vlaky je tam také nářadí a dřevěné kostky.

Předměty, které by mohly sloužit jako doprovodný materiál k práci s knihou, jsou naopak uloženy jinde ve třídě. Papíry a psací potřeby jsou u výtvarného stolu, loutky mají svůj šuplík a časopisy jsou v šatně. Každé dítě má vytvořenou svou malou knihu zalaminovaných fotek z domácího prostředí, kterou učitelky pravidelně doplňují, ale i tyto knihy mají své místo mimo čtenářský koutek. Ve třídě se nachází i *Dětská promítačka 12 pohádek*, ale ta je uschovaná v kanceláři učitelek, protože ji děti nemůžou používat samostatně. I pravidla zacházení s knihami jsou mezi dalšími zalaminovanými obrázky a fotkami na okně na druhé straně třídy.

6.1.2 Uspořádání knih

Všechny knihy ve čtenářském koutku jsou v policích naskládány vedle sebe hřbety ven. Jsou rozděleny do dvou základních kategorií. V nižší polici, která je pro děti snadno dosažitelná, jsou uloženy bytelnější knihy s pevnými stránkami, které si děti mohou samostatně prohlížet. Výše jsou pak knihy s tenkými stránkami, které si děti mohou prohlížet společně s dospělým. Jsou v otevřené polici a dobře viditelné, ale zpravidla k jejich prohlížení dojde spíše z iniciativy pedagogů, děti o ně samy nejeví zájem. Další skupina knih se pak nachází v kanceláři učitelek. Zde jsou tituly, které v tomto roce nebyly do čtenářského koutku zařazeny.

Knihy v nižších policích jsou pak rozděleny podle výšky. Učitelka v rozhovoru uvedla, že je to uspořádání, ve kterém se některé z dětí, které na to mají schopnosti, dokážou orientovat a uklidit knihy na správné místo. Složitější rozdělení by podle ní pro děti bylo příliš komplikované.

Při krátké interakci s jednotlivými dětmi jsem zjistila, že tři děti dokážou knihy roztrdit do správných polic podle výšky, bylo je však třeba upozornit na to, aby je ukládaly ven hřbetem a ne ořízkou. Tři děti věděly, že knihy patří do čtenářského koutku, ale potřebovaly pomoc

s jejich rozdělením a dvě z dětí neuměly samostatně určit, ve které části třídy se knihy nacházejí a donést je tam.

Přestože piktogramy a fotografie jsou ve třídě využívány na mnoha místech a pomáhají dětem orientovat se v denním režimu i v prostoru třídy, ve čtenářském koutku žádné označení není.

6.1.3 Analýza obsahu knihovny

Knihy v policích nejsou nijak typově rozděleny, pro lepší orientaci a možnost zobecnění jsou však v této podkapitole seskupeny do kategorií.

Spodní část knihovny tvoří převážně interaktivní knihy a leporela. Nejčtenějším druhem interaktivních knih jsou knihy s posuvnými částmi a vyklápěcími okénky, ale jsou zde i knihy zvukové a hmatové (například knihy *My soft and cuddly animals* a *The game of let's go* od Hervého Tulleta). Mezi leporely je několik jednoduchých příběhů jako *Jak krtek ke kalhotkám přišel*, *O veliké řepě* či *Paleček* a také sbírky říkadel, ale více než polovina knih je encyklopedického rázu – zaměřená na rozvoj slovní zásoby a získávání základních znalostí o světě (například série *Malý průzkumník* či *Jak to žije*). Ve druhé polici přístupné dětem jsou pak velkoformátové wimmelbuchy ze série *Obrázkové příběhy* od nakladatelství Paseka. Tyto tituly jsou z většiny prvotně určeny dětem ve věkovém rozmezí od jednoho do tří let. S tím souhlasí i učitelka třídy s povídáním. „V posledních letech kupujeme knížky pro malé, menší a menší děti. Batolecí knížky, taková ta jednoduchá leporela. Protože k nám chodí děti, které to potřebují.“

Ve vyšších policích pak mezi knížkami s papírovými stránkami najdeme i tituly pro starší děti. Jsou zde podrobnější encyklopedie s větším množstvím textu a mnoho příběhových knih k předčítání (například *Pohádky z pařezové chaloupky Křemilka a Vochomůrky* či *Povídání o pejskovi a kočičce*). Mezi těmito knížkami je i *Pohádka o Smolíčkovi* – čtení s piktogramy od nakladatelství Pasparta. Z poezie se v těchto policích nachází tři svazky *Říkaček* od Renaty Škaloudové.

Na první pohled jsou v knihovně nejvýraznější interaktivní knihy od nakladatelství Svojtka, které se řadí mezi méně kvalitní vydavatele, při bližším zkoumání však lze objevit mnoho kvalitních titulů. Zmíním například leporela nakladatelství Albatros z 80. let, tituly *Aport*,

Fousku! a *Domov* z nakladatelství 65. pole, sérii o *Miffy* od Baobabu, *Hravouku* od nakladatelství Běžiliška a *Petr má medvěda nebo co* od Meandru. Další tituly se nacházejí v kanceláři učitelek, které z nich někdy využijí ilustrace, jsou však pro skupinu dětí, kterou mají ve třídě příliš náročné. Jsou zde například knihy Daisy Mrázkové a Petra Horáčka.

Co se týče ilustrací, jsou knihy velmi rozmanité a nabízí dětem možnost seznámit se s různými výtvarnými projevy. V knihovně se nachází například i *12 nejmenších pohádek* a *12 ukolébavek* od nakladatelství Baobab, což jsou malé beztextové sešitky ilustrované českými umělci.

6.1.4 Aktualizace titulů

Jak jsem zmínila výše, ve třídě je mnoho knih, ale jen část z nich mají děti k dispozici. Obměňování titulů ve čtenářském koutku probíhá tedy zejména přesouvání knih uložených v různých částech třídy, a to pravidelně jednou za rok v přípravném týdnu s ohledem na složení dětí, které budou třídu navštěvovat v následujícím roce. V posledních letech bylo třeba dokoupit jednoduché batolecí knížky, ale kupuje se jen 1–5 knížek ročně.

Na denní bázi pak dochází k obměňování nabídky. Každý den je v prostoru herny rozloženo několik koberců, na něž se položí předměty, které děti ve volné hře lákají k rozehrání nějaké hry či činnosti. Přestože tedy ve čtenářském koutku nejsou žádné knihy vystavené čelem, děti mají většinou na některém z koberců tři až pět titulů, které jsou jasně viditelné.

6.1.5 Aktivity ve čtenářském koutku

Čtenářský koutek je využíván zejména ve volné hře. Knihy si z něj děti mohou půjčit a kamkoli odnést, pokud u toho dodržují pravidla zacházení s nimi. Jedná se nejen o **samostatné prohlížení** dětí či o to, že by se do činnosti dětí pedagog na požádání zapojil. Asistentky i učitelky si samy chodí do koutku prohlížet dětské knihy a vyzývají tak děti, aby se k nim přidaly.

Encyklopedie z vyšších pater knihovny mimo jiné slouží jako **zdroj informací** k odpovědím na vzniklé otázky a k seznámení s určitým tématem (například k ukázce toho, jak vypadá indián).

Velkoformátové knížky jsou také využívány při hře na kancelář. Kniha se postaví za klávesnici a slouží tak dětem jako **obrazovka počítače**. Vede to děti zejména k popisování obrázků, ale někdy se podaří rozehrát hru, kdy děti třeba volají hasiče (*Velká obrázková knížka Hasiči*) nebo prodávají zvířecí mazlíčky (encyklopedie zvířat).



Obrázek 7: Kniha simulující obrazovku počítače (Zdroj: fotoarchiv autorky, třída s povídáním)

Mimo volnou hru je nejčastější aktivitou každodenní **čtení před spaním**. Pro děti, které mají potíže v porozumění řeči, to však často je spíše uklidňující zvuk, než že by vnímaly příběh. I při odpočívání děti mají možnost samostatně si prohlížet. Lehátka jsou rozložená přímo pod polici s knihami a děti si na odpočívání vždy mohou vybrat tři knihy, které si s sebou na matraci vezmou.

Čtenářský koutek je využíván i při řízené činnosti v rámci ‚**čtenářské dílny**‘. Jde o aktivitu, při které je ve třídě vytvořeno několik dalších koutků. V každém z nich je jeden z pedagogů s knížkou. Zpravidla se dílna zaměřuje na seznámení se s nějakým tématem a na základě toho jsou tituly vybírány. Děti se rozdělí do dvojic a prostřídají se v jednotlivých koutcích. Činnost dává možnost práci s knihou přizpůsobit individuálním možnostem dětí. Jedná se v podstatě o období společného prohlížení knih ve volné hře, ale do této činnosti jsou zapojeny všechny děti. Chybí zde však práce s příběhem. Aktivity s knihou se zaměřují na prostorovou orientaci, popis obrázků a dění v nich.

Zajímavou aktivitou, která probíhá mimo čtenářský koutek, je **čtení časopisů v šatně**. Čtou si je děti, které už jsou oblečené a obuté a čekají na ostatní.

6.1.6 Návrh změn z mého osobního pohledu

Vystavení v knihovně některých knih čelem navrhla sama učitelka, se kterou jsem vedla rozhovor. Zdá se jí, že některé z knih děti nepoužívají a nemusely by v polici být a naopak ty, které mají děti v oblibě, by se mohly otočit a lákat děti titulní stranou. Žádné další nedostatky sama neadresovala.

Z mého pohledu by důležitým krokem bylo přesunutí hraček, které s knihami nijak nesouvisí. Tím by se uvolnilo více místa pro knihy a nějaké tituly by se mohly otočit čelem. Zbylý prostor by bylo možné využít na pomůcky, které se do čtenářského koutku hodí, ale jsou uloženy v jiné části třídy. Loutky, knížečky s fotkami z domova i krabice s dalšími zalaminovanými obrázky. Bylo by také hezké vytvořit nějaké jednoduché příběhové sáčky. Učitelku tento nápad zaujal a zapřemýšlela nad možností na koberec v rámci ranních her položit pouze jednu knížku místo pěti a k ní hračky a pomůcky, které by dětem umožnily objevovat příběh pomocí skutečných předmětů.

Doporučuji také se při příštím nakupování knih zaměřit na kvalitní tituly pro nejmenší děti. Většina nových kvalitních titulů je spíše pro děti starší a děti se s nimi příliš nesetkávají.

Z hlediska uspořádání knih v policích bych se ještě zaměřila na to, aby děti, které to zvládnou, ukládaly knihy hřbetem ven. Myslím, že by na polici mohla být nalepená fotografická vysvětlivka či piktogram, které by jim to zpočátku připomínaly.

Vyšší police, do kterých ukládají knihy pedagogové, bych pak rozdělila do kategorií, aby se v nich lépe orientovalo. Základním rozdělením by bylo rozdělení na poezii, na knihy čtené před spaním a na naučné knihy. Přišlo by mi pak také vhodné vyčlenit knihy, které by si učitelky rády prohlížely s dětmi ve volné hře, aby mezi zbytkem knih nezapadly a nezapomnělo se na ně. Ze stejného důvodu bych do tohoto místa uložila i dětskou promítačku pohádek, jelikož učitelka přiznala, že ji od konce minulého školního roku nepoužili.

Děti přichází nejčastěji do kontaktu s encyklopedickými knížkami a wimmelbuchy. Jedinou příležitostí, kdy se setkají s knižním příběhem, je čtení před spaním, kdy jde o pro ně příliš náročné příběhy a od popisování obrázků je to obrovský skok. Proto si myslím, že by mohlo být dobré ve volné hře děti zkoušet nalákat k prohlížení jednoduchých příběhových leporel.

Seznámit je například s pohádkou *O Koblížkovi*, rozehrát s nimi k tomuto tématu hru s plyšáky a později třeba i zapojit karty s dějovou posloupností.

6.1.7 Inspirativní momenty

Skvělým způsobem, jak děti přivést k prohlížení knih, je využití knihy jako počítače. Velmi mě také zaujal nápad mít po ruce knížky či časopisy, které mohou být dětem nabídnuty ve chvílích, kdy děti musí čekat na ostatní, jako je například oblékání ven.

Také mi přijde důležitá celková myšlenka, která vzešla z návštěvy této třídy. Tou je, že z rozličného spektra možností, jak se čtenářským koutkem pracovat, je třeba vybrat ty, které budou aplikovatelné a přínosné v konkrétním prostředí a s konkrétní skupinou dětí. Nemá smysl třídit knihy podle žánrů, když je pro děti výzvou jejich rozdělení podle velikosti.

6.2 Třída s maringotkou

Tato mateřská škola má zázemí ve dvou maringotkách, které se nachází na okraji krajského města v bezprostřední blízkosti přírody. Jedná se o lesní mateřskou školu s jednou heterogenní třídou, jejíž vzdělávací koncept propojuje lesní pedagogiku s programem Začít spolu. Znamená to například to, že centra aktivit nemají stálé místo a častěji činnosti probíhají na různých místech v přírodě než v maringotce.

Rozhovory byly vedeny s učitelkou školy a šesti dětmi.

6.2.1 Umístění a vybavení čtenářského koutku

Každá maringotka má svůj vlastní čtenářský koutek. V jedné, spací maringotce¹, odpočívají mladší děti, které ještě po obědě zpravidla usnou, ve druhé starší předškoláci. Z toho vychází vzhled koutků i složení literatury.

Oba čtenářské koutky jsou v nejklidnějších částech maringotky, co nejdál od dveří a v malém prostoru plném pomůcek je tak dětem poskytnuto co největší soukromí a útulnost. V předškolácké maringotce je celý čtenářský koutek tvořen prostorným gaučem s polštářky a dekou. Ve spací maringotce se koutek nachází na vyvýšeném dřevěném patře vystlaném karimatkami, spacáky a polštáři. Oba čtenářské koutky se nachází přímo u oken, která jim poskytují dostatek přirozeného světla.

¹ *Spací a předškolácká* jsou autentické názvy, které se vžily v prostředí této třídy.



Obrázek 8: Čtenářské koutky v předškolácké (vlevo) a spací (vpravo) maringotce (Zdroj: fotoarchiv autorky, třída s maringotkou)

Nejčastěji si děti knížky prohlíží právě ve čtenářských koutcích, ale sedají si s nimi i ke stolu a po zeptání si smí knihu vzít i ven. „*To se jim snažíme vysvětlit, že hodně záleží na počasí. Když je sucho, tak třeba roztáhneme deku venku a říkáme, že s knížkou se pracuje jenom na dece, aby se nepoškodila. A zároveň když třeba bereme i knížky někdy do lesa na výpravu, tak opět deka slouží jako to místo, kde si prohlíží ty knížky a učíme je tomu, že do knížky nepatří bláto a zablácené ručičky.*“ Ve třídě nejsou stanovena žádná oficiální knižní pravidla. Pedagogové dětem jsou vhodným příkladem zacházení s knihou ve chvílích, kdy s ní společně pracují a své chování komentují, aby ho děti snáze přejaly. V případě potřeby pak zásady práce s knihou dětem připomínají i ve volné hře.

Ve spací maringotce je koutek vybaven pouze knihami, ale v předškolácké maringotce jsou i další pomůcky. Jsou zde posuvné naučné kartičky s číslicemi a abecedou od Knižního klubu, didaktická hra *Povím ti, mami* s kartami dějové posloupnosti, *Logico primo*, *Pexetrio* a dřevěné pexeso. Najdeme zde také dřevěný tangram, který může být doplňkem ke knize *Tangram pro děti*, která se v knihovně nachází. Na zdi pak je umístěna ‚vzdělávací tabule‘. Jedná se o dřevěnou desku se suchými zipy a zalaminovanými obrázky korespondujícími s aktuálním tématem, které děti řadí podle určitého kritéria, spojují do dvojic nebo třídí do skupin. Příkladem, který uvedla učitelka, je utvoření posloupnosti vývojových stádií žáby a další variantu ukazuje následující obrázek, kde děti na tabuli přiřazovaly kartičky s názvem orgánu k odpovídajícímu grafickému znázornění. Na této desce je také dlouhodobě umístěn obrázkový návod na cviky před kreslením či psaním.



Obrázek 9: Vzdělávací tabule (Zdroj: fotoarchiv autorky, třída s maringotkou)

Tím, že prostor maringotky je malý a jednotlivé části od sebe nejsou nijak odděleny, tak stůl s papíry a psacími potřebami je v bezprostřední blízkosti čtenářského koutku. Uvnitř se taky nachází další deskové hry a venku najdeme například jednoduché loutky vyřezané ze dřeva.

6.2.2 Uspořádání knih

V obou maringotkách jsou knihy rozdělené na knihy s převahou textu a na ty s převahou ilustrací. V předškolácké maringotce jsou takto knihy roztrženy do dvou polic, z nichž obě jsou dětem dobře dostupné a označené fotografiemi a popisky hůlkovým písmem (viz obrázek 10). Knihy jsou zde uloženy hřbetem ven a některé velkoformátové jsou položeny a naskládány na sebe. V polici spolu s obrázkovými knihami je také několik čísel časopisu *Naše příroda*.



Obrázek 10: Označení knihovny v předškolácké maringotce (Zdroj: fotoarchiv autorky, třída s maringotkou)

Ve druhé maringotce je ve čtenářském koutku police, která umožňuje vystavení 8–10 knih čelem. Mezi knihami určenými primárně k prohlížení je zde jedna kniha s převahou textu, a to kniha, která je aktuálně dětem čtena před spaním. Další knihy vhodné spíše k předčítání jsou uloženy vysoko na polici na druhé straně maringotky, mimo dosah dětí. „*V té spaci*

maringotce jsou ty knížky dané takhle vysoko, protože není nikde jinde místo a pro nás je důležitější, aby měly přístup k těm pomůckám, které jsou ve zbytku police než ke knížkám, které jsou spíš na čtení. Ale když třeba si o ně řeknou, tak jim je vytáhneme.“



Obrázek 11: Knihy k předčítání ve spací maringotce, stojánek na knihy (Zdroj: fotoarchiv autorky, třída s maringotkou)

V každé maringotce také je na stole přenosný stojánek, na kterém je možné vystavit jednu knihu čelem. Na těchto stojáncích jsou často knihy vystaveny na stole na zahradě.

Toto rozdělení knih a jejich označení na policích zavedla v mateřské škole učitelka, se kterou byl veden rozhovor. Podle jejích slov se jedná o systém, podle kterého dělí knížky zejména ona sama. Často je tituly třeba přesouvat a uklízet, protože je děti či pedagogové uloží na jiné místo. Učitelka je spokojená s tím, že děti knihu uklidí do knihovny a na zařazení do konkrétní police netrvá. „*To mi přijde, že je pro ně těžké tohle odlišit, protože pro ně to jsou prostě všechno knížky a neřeší, jestli v nich je víc obrázků nebo spíš víc textu.*“

Přestože jsou knihy uloženy na několika různých místech, děti, se kterými byl veden rozhovor, se vyznaly v tom, kde v prostoru mateřské školy je hledat. Pouze jedno z mladších dětí uvedlo, že knížky jsou jen ve spací maringotce, což může nasvědčovat tomu, že to je místo, kde se s nimi setkává nejčastěji, zatímco v předškolácké maringotce s knihami pracují spíše starší děti. Do knihovny v předškolácké maringotce pak děti podle mého názoru zařazovaly knihy spíše náhodně, bez toho, aby kontrolovaly množství textu. Dvě z nich, stejně jako některé děti ve třídě s povídáním, uložily knihy ořízkou ven.

6.2.3 Analýza obsahu knihovny

Mnoho knih je kvalitních jak po stránce textové, tak obrazové. Jsou zde knihy od oceňovaných nakladatelství, jako jsou Bežiliška, Baobab, Host či Albatros, ale zároveň i tituly z nakladatelství Svojtka, Axioma a z Ottova nakladatelství, které se však převážně vyhýbají kýči a mají smysluplný obsah. Shodují se s učitelkou, která obsah knihovny hodnotila slovy: „*Já vím, že v té školce máme knížky, které jsou kvalitní. Máme tam taky knížky, které nepovažuju za až tak kvalitní, ale obecně mi přijde, že se dají.*“ Příkladem může být titul *Houbové království*, které má poutavé ilustrace propojující kresbu s fotografií a velmi zajímavým způsobem přibližuje dětem svět hub, ale z textu je znát, že je psaný vědcem a chybí mu stylizace a korektura.

Ve třídě se nachází vyrovnané množství knih naučných a příběhových. Většina příběhových knih je však určena spíše pro předčítání a je mezi nimi pouze několik málo titulů, ze kterých děti mohou děj vyčíst z ilustrací (například knihy *Ajdar* a *Sladká kaše*). Tomu odpovídá i to, že v polici obrázkových knih převažují knihy naučné a příběhovými knihami jsou vyváženy v polici s knihami ke čtení, kde najdeme například titul *Jak Fiškus sázel masovou kuličku* od nakladatelství Host či knihy o přírodě od Ludmily Selingerové.

Z knih naučných zmíním dva výtisky titulu *Hravouka*, z nichž každý se nachází v jednom čtenářském koutku. *Hravouka* byla v roce 2017 oceněna Zlatou stuhou v kategorii literatura faktu pro děti. V předškolácké maringotce pak najdeme i knihu *Můj stát*, která byla mezi knihami nominovanými na Zlatou stuhu ve stejné kategorii. Oblíbené mezi dětmi jsou podle slov učitelky také *Encyklopedie Larousse* a interaktivní knihy s otevíracími okénky od nakladatelství Svojtka. Najdeme zde také odborné publikace jako jsou *Kapesní atlas hub* či *Příroda do kapsy – Stromy*.

Mezi obrázkovými tituly je například i beztextová kniha *12 hodin s Oskarem* od nakladatelství Baobab a dva wimmelbuchy, kterými jsou knihy *Co se děje v přírodě* a *Rok v lese*.

V knižním fondu třídy se nachází poměrně málo knih poezie. Najdeme zde pouze *Voňavá jablíčka* a *Bylo nebylo* od SNDK a dva tituly z nakladatelství Axioma.

Z městské knihovny byly v době mé návštěvy vypůjčeny čtyři tituly a každý z nich se věnoval jinému tématu. Jednalo se o tři příběhy ke čtení a jednu knihu s úkoly pro osvojování si písmen.

6.2.4 Aktualizace titulů

Aktualizace titulů nejčastěji probíhá spolu se změnou tématu formou střídání knih, které jsou vystavené čelem – ve spací maringotce a na stojáncích. Knihy nemají pevné sídlo v konkrétní maringotce a při tomto obměňování se pedagogové rozhodují, které z knížek týkajících se určitého tématu jsou vhodné spíše pro mladší a které pro starší děti. Některé tituly v rámci jednoho tématu procestují oba čtenářské koutky. *„Jsou knížky, které si můžou prohlížet jak předškoláci, tak ty malinké děti, že třeba jeden týden je ta knížka u předškoláků a druhý týden ji přenesu k těm malým.“*

Důležitým zdrojem titulů je městská knihovna a také domácí knihovny pedagogů. Učitelka mi sdělila, že často do mateřské školy na konkrétní program donese nějakou vlastní knihu. Zmínila například tituly od Hervého Tulleta a jedno z dětí si vzpomnělo na knížku *Stuck* od Olivera Jefferse, na základě které učitelka předchozí rok připravila integrovaný blok.

Z důvodu využívání městské knihovny pedagogové necítí potřebu nakupování nových titulů. Nové knížky do školky také někdy přinesou rodiče, když už je s dětmi doma nevyužijí. *„Ale zároveň tam s tímhle není problém. Kdybychom měli pocit, že tam nějaká knížka chybí, tak můžeme jednoduše přijít za ředitelkou a říct ,hele, já objednám tuhle knížku a tu tady budeme mít‘.“*

6.2.5 Aktivity ve čtenářském koutku

Zásadním je, jako v ostatních mateřských školách, **samostatné prohlížení**. To často probíhá v ranních hrách, kdy se děti chodí do maringotky ohřát. Děti si knihy rády prohlížejí ve dvojicích a povídají si o nich. Někdy také přijdou za pedagogem a požádají ho o přečtení konkrétní části či popisku.

Ve čtenářském koutku v předškolácké maringotce také probíhají činnosti v rámci centra aktivit **Knihy a písmena**. Mnohdy ve čtenářském koutku aktivita pouze začne a poté je přesunuta do vhodnějšího prostoru, například při dramatické či výtvarné činnosti. Přímou ve

čtenářském koutku pak probíhá například vyhledávání informací v knihách a čtení s využitím čtenářských strategií.

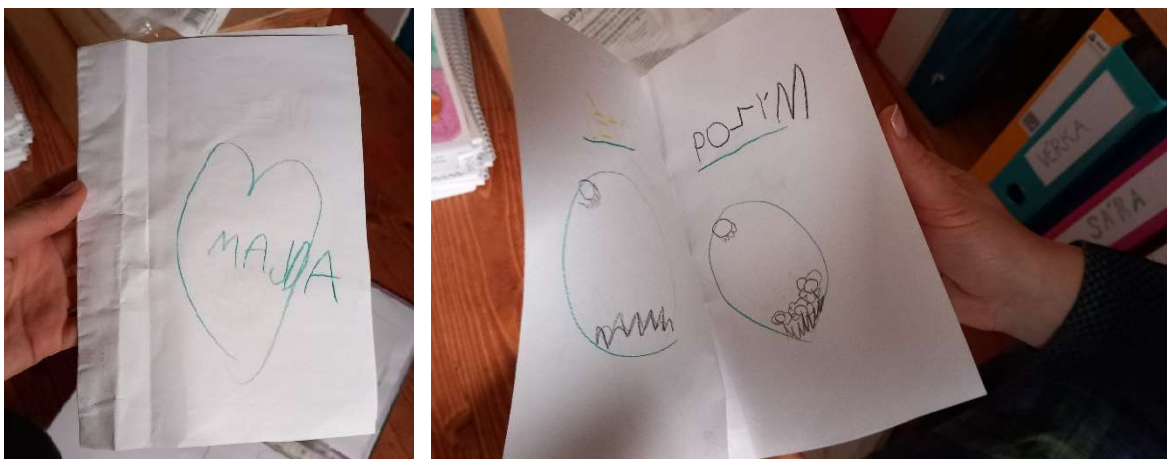
Dále učitelka zmínila také **čtení před spaním**, které jasně oddělila od aktivních činností v čtenářském koutku. „*Je to takové spíš uspávací než vyloženě práce s knížkou.*“ To platí zejména ve spací maringotce, zatímco v předškolácké maringotce si děti u poslouchání čteného příběhu prohlíží obrázky, kreslí nebo dělají pracovní listy.

V předchozí kapitole jsem zmínila, že pedagogové často půjčují do školky knihy z knihovny. V minulém roce se **pravidelných návštěv knihovny** na začátku nového tématu účastnily i děti. Děti samy měly za úkol vybrat knihy na zadané téma. „*Že se taky museli ti předškoláci zorientovat, kde to najdou. A jestli se to toho tématu týká, nebo jestli to je jenom knížka, kterou by chtěli.*“ Návštěvy knihovny probíhaly cestou z restaurace, kde děti obědvaly a nyní po změně restaurace, kdy již knihovnu nemají cestou, z pravidelných návštěv sešlo. Jednou ročně se však třída stále účastní krátkého **programu knihovny**, tento rok o pohádkách. Na začátku knihovnice dětem povídá o knihovně jako instituci a po programu pak mají prostor samostatně knihovnu prozkoumat.

Děti také **vyráběly záložky** do knížky poté, co si pedagogové postěžovali, že neví, kde předchozí den jiný dospělý skončil v knize čtené před spaním. „*Někdy třeba ty menší děti přišli s kouskem papírku a že tady je záložka a nic na tom nebylo, ale už věděly, že to je záložka.*“ Děti tak pochopily, k čemu taková záložka je a samy si pak zakládaly, kde skončily v prohlížení knih ve čtenářském koutku. Jedno z dětí si také vzpomnělo, že minulý rok v rámci řemesel vyráběly kožené záložky s vyraženými vzory.

Samy děti mi sdělily, že ve volné hře **vytvářejí knížky**. „*My jako kreslíme – my děláme ty knížky, jako, ale z papíru.*“ „*Já jsem si knížku vyráběl sám. Z papíru.*“ „*Já si můžu napsat svoji knížku, ale umím to napsat třeba svou řečí – takhle (čárá prstem ve vzduchu jako po papíře).*“ Učitelka knihy vyráběné dětmi popsala podrobněji. „*To samovolně vzniklo a už to jelo, taková vlna. A někdo ty knížky dělá tak, že jenom přehne papír a něco tam nakreslí, ale někdo si opravdu lepší ty stránky a dělá to pořádně. ... A spíš to je, že mají takové zápisníčky, že uvnitř ani nic není, nebo tam třeba jsou náhodně nějaké obrázky. Třeba to taky měly jako knížku na hraní, že si jako čtou, ale ve skutečnosti v té knížce nic není.*“ Učitelka si ale vzpomněla i na jeden případ, kdy chlapec vyrobil knihu s vlastním vymyšleným příběhem.

„To je kluk, který má velkou fantazii už od začátku. Pořád vymýšlí příběhy a měl i imaginárního kamaráda.“ Chlapec nakreslil obrázky a učitelka zapisovala příběh tak, jak jí ho vyprávěl.



Obrázek 12: Ukázka knihy zachycující změnu ročních období (Zdroj: fotoarchiv autorky, třída s maringotkou)

Tyto dětmi vyrobené knížky však nikdy nebyly propojeny se čtenářským koutkem a jsou uloženy ve výtvarných deskách dětí.

Pokud se knížka rozbije, **opravuje** ji pedagog spolu s dětmi. „Snažíme se je vést k tomu, aby když něco poškodí, rozbijí, tak aby to spravili. Ne aby nechali dospěláky, opravit to za ně.“ Ale nejedná se o cílenou společnou aktivitu, jakou je například „Léčení knih“. Jsou to individuální činnosti, které vzniknou ve chvílích, kdy pedagog vidí, že kniha v ruce dětí přišla k úhoně či kdy pedagog dítě poprosí o pomoc s opravou, pokud na poničenou knihu narazí v knihovničce.

6.2.6 Návrh změn z mého osobního pohledu

Učitelka mi sdělila, že by byla ráda, kdyby i v předškolácké maringotce mohly být vystavené čelem další tituly než jen ty na stojánku na stole. Knihovna bohužel tuto možnost nenabízí, jelikož se za ní nachází prostor s kamny. Navrhuji například vytvoření zadní stěny knihovny ze síťovaného materiálu, čímž by knihy mohly být vystavené čelem, aniž by hrozilo, že propadnou na kamna a zároveň by do třídy mohlo dál proudit teplo. Bez velkých organizačních změn by také šlo využít například možnosti, kterou navrhuje NCERT (b. r., s. 5), a to zavěšení knih na šňůru.

Ohledně uspořádání knih v policích by také bylo vhodné více se zaměřit na předávání znalostí o dělení knih dětem a ostatním pedagogům. Myslím si, že rozdělení na knihy

s převahou textu a knihy obrázkové je rozdělení, kterého budou schopné i děti. Navrhovala bych připravit si program, v rámci kterého se děti se systémem dělení seznámí. Bylo by možné začít například jednoduchou činností, ve které budou rozdělovat papíry s natištěným textem a s obrázky. Zřejmě budou knihy, u kterých bude nejasné, do které kategorie je zařadit, ale důležité se mi zdá, aby děti i pedagogové alespoň věděli, že nějaké rozdělení existuje a snažili se ho dodržovat. Možností, jak usnadnit vracení knih na správné police, je případně také označení hřbetů knih piktogramy.

Stejně jako ve třídě s povídáním by i zde bylo příhodné zaměřit se na to, aby děti porozuměly tomu, proč je užitečné ukládat knihy do knihovny hřbetem ven a ne opačně.

Přestože podle slov učitelky dochází k častým návštěvám městské knihovny, neviděla jsem ve vybraných titulech smysl pro jejich zapůjčení. Myslím, že by bylo vhodné tituly z městské knihovny doplňovat kategorie, které ve třídní knihovně nejsou příliš zastoupeny, a to příběhové knihy, které děti mohou číst z ilustrací, a poezii.

Koutek by mohl být zpestřen dalšími pomůckami jako jsou například příběhové sáčky. Myslím si, že by také bylo zajímavé vytvořit v knihovně oddělení, do kterého by děti mohly vkládat své vlastní vyrobené knihy.

6.2.7 Inspirativní momenty

Jako velmi užitečný vnímám přenosný stojánek, na kterém je možné vystavit titul na jakémkoli místě tak, aby na něj nikdo nešlápl a byl dobře viditelný. Líbí se mi také, že děti mají možnost číst si venku a že jsou jasná pravidla zajišťující knihám ve venkovním prostředí bezpečí. Důležitou součástí práce s knihou se mi zdá být to, že se děti učí knihu samy opravit v případě, že ji poničí.

Zajímavé mi přijde zařazení atlasů pro dospělé do dětské knihovny. Tyto odborné publikace jsou zpravidla doplněné o velké množství fotografií a děti se mohou už v předškolním věku učit v nich orientovat.

Nejvíce mě zaujaly pravidelné společné návštěvy knihovny, při kterých mají děti samy za úkol vybrat literaturu k tématu.

Zásadní mi přijde také to, že učitelka vnímá rozdíl mezi čtením před spaním a interaktivní prací s knihou s využitím čtenářských strategií a vidí důležitost všech těchto aktivit.

Ve zjištění, že si děti ještě po několika měsících pamatovaly knihu, se kterou učitelka pracovala v rámci integrovaného bloku, vidím důležitost využívání knih při přípravě aktivit. Ve chvíli, kdy knihy, se kterými se děti takto seznámí v rámci řízených činností, budou dlouhodobě zařazeny do dětské knihovny, bude pro děti čtenářský koutek lákavějším a osobnějším místem, s nímž budou mít spojené vlastní vzpomínky a zážitky.

6.3 Třída s tradicemi

Tato třída je součástí mateřské školy, která sídlí v historické budově v centru velkoměsta. Přestože je třída heterogenní, jsou v ní převážně děti naplňující povinné předškolní vzdělávání. Na jídlo děti docházejí do jídelny, která je od třídy oddělena chodbou a šatnou. Jednotlivé rozhovory byly vedeny s učitelkou a osmi dětmi.

6.3.1 Umístění a vybavení čtenářského koutku

Čtenářský koutek se nachází mimo třídu – v jídelně. Koutek je umístěn v rohu daleko od oken, ale umělé osvětlení dětem poskytuje dostatek světla. V prostoru čtenářského koutku jsou parkety potažené kobercem a nacházejí se zde tři sedací vaky. Ve čtenářském koutku se nenachází jiné předměty než knihy.



Obrázek 13: Čtenářský koutek v jídelně a knihovna ve třídě (Zdroj: fotoarchív autorky, třída s tradicemi)

Ke knihám děti mají přístup i ve třídě. Tam jsou knihy také uloženy daleko od oken, a to ve vysoké polici vedle dveří v části třídy se stolečky. Toto umístění chrání prostor s knihami od ruchu herny, což je důvod, proč bylo vybráno. Neposkytuje však dětem žádné pohodlí či soukromí a nepůsobí vřele. Pedagogové se také setkali s tím, že v prostoru herny se děti ke

knihám chovají méně šetrně, knihy si proto smí prohlížet pouze u stolečků. „*Tam (v herně) totiž většinou v tu dobu, kdy ony si samy půjčují knížky a dělají si samy program, tak tam je dost hukot. Je tam stavebnice a tak, lepší tady. I proto, že jsem zjistila, že s nimi nepěkně zachází, když je mají v herně, třeba lámou hřbety na druhou stranu.*“ To, že si smí ve třídě číst knihy jen u stolečku, mi sdělily i děti.

V knihovně ve třídě je také uloženo několik krabic s puzzly, Logico Primo a stíratelné karty na rozvoj jemné motoriky. Spodní police zabírají další hračky a pomůcky, které s knihami nesouvisejí. Psací potřeby jsou díky umístění knihovny v bezprostřední blízkosti. Další pomůcky, které slouží k rozvoji čtenářské pregramotnosti, se nachází v herně. Jsou to loutky maňáskové i prstové, časopisy, které si děti prohlíží při odpočívání, a také CD přehrávač s velkým množstvím audioknížek, ten však ovládají pouze pedagogové.

6.3.2 Uspořádání knih

Na obou místech jsou knihy rozděleny velmi jednoduše – na knihy volně přístupné dětem, na ty, které mohou dostat po požádání, a na odbornou literaturu pro pedagogy. Kategorie nejsou nijak vizuálně označené.

Ve čtenářském koutku v jídelně si děti mohou samostatně brát knihy, které jsou vystavené čelem v nejnižších policích. Ve vyšších policích se pak nachází velké množství knih uložených hřbety ven mezi nimiž jsou i odborné texty. O ty děti mohou požádat, ale k tomu podle slov učitelky nedochází a žádné z dětí tuto možnost nezmínilo.

V knihovně ve třídě jsou všechny tituly uloženy hřbetem ven a stejně jako v jídelně jsou v nižších policích knihy volně přístupné, ve vyšších na požádání.

Z rozhovorů s dětmi vyplynulo, že vědí, které knihy si mohou volně půjčovat v jídelně. „*Můžeme si půjčovat ty dole,*“ řekl jeden z chlapců a naznačil linku podél spodních polic s tituly vystavenými čelem. „*Ty vysoko jsou pro paní učitelku.*“ Ohledně knih ve třídě však vyvstaly nejasnosti. Jedno z dětí bylo přesvědčeno, že ve třídě jsou pouze knihy pro paní učitelku. A pět dalších dětí uvedlo, že o půjčení kterékoli z knih ve třídě musejí požádat. Pouze jedno z dětí vědělo, že si některé z knih mohou brát samy.

6.3.3 Analýza obsahu knihovny

Přestože se mezi knihami jak ve třídě, tak v jídelně najde několik titulů, které jsou určeny pro mladší čtenáře či naopak pro děti starší, většina titulů je vhodná pro věkové rozmezí třídy.

V knihovně **ve třídě** je vyvážené množství knih příběhových a naučných, které jsou doplněny o velké množství poezie. Přestože zde najdeme i několik málo titulů, které dětem umožňují číst příběh z ilustrací (například *Sněhurka a sedm trpaslíků* od nakladatelství Brio), ve většině příběhových knih převažuje nad ilustrací text – a to jak ve vyšších policích, tak v nižších. Až na několik málo výjimek se však jedná o texty kvalitní, často z produkce nakladatelství Albatros. Najdeme mezi nimi pohádky klasické i autorské, příběhy se zvířaty i příběhy s dětským hrdinou.

Naprostou většinu knih naučných tvoří encyklopedie od nakladatelství Svojtka. Jsou mezi nimi publikace s fotografiemi i s realistickými a stylizovanými ilustracemi, a děti se tak seznamují se světem v různých podobách. Do knih naučných spadá i několik interaktivních knih s posuvnými částmi a odklápěcími okénky od nakladatelství Svojtka. V knihovně je i několik knih s experimenty a návody na výrobu.

Z poezie v policích najdeme nejen dětská říkadla, ale také mnoho sbírek lidové poezie a krátkých lyrických básní. Je zde i několik zpěvníků a také dvě interaktivní knihy s písničkami a piánkem.

Ve vyšších policích pak najdeme také odbornou pedagogickou literaturu.

Učitelka uvedla, že ve vyšších policích jsou knihy s převahou textu či knihy, které jsou „něčím výjimečné“ a děti by při jejich prohlížení měly být obzvláště obezřetné. Při analýze knihovny se však ani jedna z těchto skutečností nepotvrdila. Ve vyšších policích je o něco více knih s převahou textu, ale mnoho z nich je i níže. Pod „výjimečnými“ knihami si můžeme představit například knihy s otevíracími okénky nebo zvukové knihy, ale i ty jsou v nižších policích.

V jídelně se nachází zejména starší tituly, mnoho z nich z let před rokem 1989. Tyto knihy byly posuzovány zejména z hlediska vizuálního a nikoli obsahového, jelikož si je děti prohlíží samostatně.

Ilustrace jsou z naprosté většiny kvalitní a rozmanité. Ilustrátory jsou například Jiří Trnka, Josef Lada, Květa Pacovská, Adolf Zábanský a Václav Fiala. Je zde pouze několik málo titulů z produkce nakladatelství Svojtka, v nichž obrázky nekorespondují s textem či jsou kýčovitě.

Bohužel i přesto, že z těchto knížek dětem nikdo nepředčítá, je zde počet knih, ve kterých převažují ilustrace, a těch, ve kterých převažuje text, téměř vyrovnaný. Najdeme zde mnoho knih, ve kterých je velmi málo obrázků (například *Brundibár, král čmeláků* či *Za Krušpánka krále*). Další skupinou knih jsou příběhové knihy, které sice mají například i celostránkové ilustrace, ale chybí v nich zachycení děje. Je zde však i poměrně mnoho knih, které dětem dávají možnost v obrázcích sledovat příběh a samostatně mu porozumět (například komiks *Barbánek, Kuře Napipi a jeho přátelé, Juliánek a skřítek* nebo *Jako by se tu někdo snažil nevydat ani hlásku* od Meandru).

Téměř polovina knih jsou knihy příběhové, o druhou polovinu se dělí knihy naučné a poezie. Ve většině naučných knih si děti mohou pouze prohlížet obrázky či fotografie s ničím neinteragujícími předměty a zvířaty a samy z nich nevyčtou žádné další informace. Pro samostatné prohlížení se z nich zdají vhodné například *Lumír včelaři* z nakladatelství Labyrint a ze starších titulů *Domeček, domek, dům*. Do knih naučných mohou být zařazeny i jediné dva wimmelbuchy, protože jde o publikace, které dítě vybízí k vyhledávání jednotlivých reálií vyobrazených na okrajích stránek (příkladem je *Dětský obrázkový slovník* od Fortuna Libri).

V knihovně se nachází několik málo leporel a interaktivních knih. Těmi jsou knihy s otevíracími okénky a kniha s autíčkem *Dárky už jsou na cestě*.

Od některých titulů knihovna obsahuje dva či tři výtisky a několik knih do ní vůbec nepatří. Například německá kniha o šití s názvem *Alles uber Handarbeiten*.

6.3.4 Aktualizace titulů

Pedagogové mohou každoročně vybrat několik titulů, které třída dostane na Vánoce. Učitelka také zmínila, že pokud někdo chce třídnímu kolektivu pořídit dárek, navrhne mu knihu. Vedení školy je otevřené i nákupu jednotlivých titulů v průběhu roku, pokud o to pedagogové projeví zájem.

Na pravidelné bázi, přibližně jednou za dva týdny, pak probíhá obměňování knih, které jsou ve čtenářském koutku v jídelně vystavené čelem. Výměna knih nesouvisí s probíraným tématem, cílem je spíše určitá rozmanitost, aby si děti mohly vybrat titul, který je zajímá. Vyšší police slouží jako jakýsi sklad, ze kterého učitelka vybírá tituly, které budou dětem k dispozici.

K vyřazování knih dochází v přípravném týdnu a probíhá tak, že knihy ze třídy, které učitelka nepovažuje za inspirativní a nemá v plánu je v následujícím roce využít, jsou přesunuty do čtenářského koutku v jídelně. *„Ony nejsou inspirativní pro mě, ale pro ně zase jsou hodně obrázkové. Ta inspirace u nich určitě vychází z jiných pramenů než u mě.“*

6.3.5 Aktivity ve čtenářském koutku

Čtenářský koutek v jídelně děti využívají samostatně, a to **v čase po jídle**, kdy čekají na ostatní děti. Toto je aktivita s knihami, kterou popsaly všechny děti, a všechny uvedly, že si dnes nějakou knihu prohlížely. V tomto čase si každé dítě prohlíží samo a v tichosti. Žádná aktivita, při které by děti mohly sdílet zážitky z četby s ostatními, nenásleduje.

Učitelka ocenila, že čtenářský koutek je místem odtrženým od třídy a slouží jako **klidný prostor**, kam pedagog může vzít unavené či vzteklé dítě.

Ve třídě dětem učitelka pravidelně připravuje **tematickou nabídku** knih na stůl vedle knihovny. Tím děti naláká k prohlížení knih, které jsou běžně uložené hřbetem ven a děti nezaujmou.

V rámci řízených činností děti dostávají za úkol **vyhledávat v knihách**, čímž jsou motivovány k tomu, aby knihovnu využívaly. Učitelka na knihy děti odkazuje také když hledají **inspiraci** k vlastnímu výtvarnému vyjádření. *„Když mi někdo řekne ‚já nevím, jak namalovat jelena‘, tak si ho najdeme nejdřív v encyklopedii, jak opravdu vypadá, a pak v nějaké pohádce, jak ho maluje pan malíř a jaký je v tom rozdíl.“*

Učitelka s dětmi **vyráběla záložky** a každoročně si také každé dítě vyrábí svoji vlastní **knihu** ve formě komiksu.

Pravidelně ve třídě probíhá **„Léčení knih“**. Trvá po dobu celého týdne – každé dítě si vezme na starost jednu knihu a kontroluje, jestli v ní nejsou nějaké pomačkané nebo potrhané stránky. Když je kniha uzdravená, vybere si další. Samotnou opravu knížek provádí

pedagogové. Učitelka si hodně stěžovala, že děti neumí s knížkami hezky zacházet. Samy děti o ničení a opravování knížek hodně mluví, je znát, že opakují slova dospělých – „že knížku někdo naschvál rozbije, máme jich tady moc, těch knížek“.

Kromě **čtení před spaním** učitelka také vyzývá děti ve volné hře, aby jí donesly knížku, že jim z ní bude číst.

Třída spolupracuje s klubem seniorů a díky tomu k nim jednou za týden přichází **čtecí babička**. Učitelka mi sdělila, že nyní babička dětem pohádky místo předčítání vypráví. „Protože babička není úplně zajímavý čtenář, jak jsem vyzkoušela.“ Čtecí babičku při rozhovorech zmiňovaly i děti. Jeden chlapec si také vzpomněl na **autorské čtení**, které ve školce proběhlo dva týdny před mou návštěvou. Mateřskou školu s nabídkou programu oslovila sama autorka. Dvě děti také mluvily o tom, že na **den matek** do třídy chodí předčítat maminky.

Každý rok se děti účastní některého z **programů městské knihovny** určených mateřským školám.

6.3.6 Návrh změn z mého osobního pohledu

Učitelka na otázku o případných změnách odpověděla, že si je vědoma toho, že by bylo ideální vytvořit čtenářský koutek i ve třídě. Není to však podle ní možné z důvodu nedostatku prostoru. Navrhla jsem jí možnost propojení čtenářského koutku s hracím obývacím, který ve třídě má, a zdálo se, že ji tato možnost zaujala.

Jelikož knihy ještě nejsou v knihovně nijak rozdělené, mohly by k vytvoření kategorií přispět děti prostřednictvím aktivit, které jsou zmíněné v podkapitole *Třídění knih*. Následně by kategorie mohly být označeny piktogramy, a to včetně takových, které by určily, ze kterých polic si děti smí brát knihy samostatně a na které se musejí zeptat pedagoga.

Z hlediska knižního obsahu knihovny je učitelka spokojená, jelikož má v pořizování knih volnou ruku. Přesto zde z mého pohledu chybí naučné a příběhové knihy, ze kterých by děti mohly samostatně porozumět obsahu. Při dalším výběru knih by se pedagogové mohli inspirovat výsledky literárních soutěží či odbornou literaturou, která je zmíněna v podkapitole *Kvalitní tituly*. S výběrem publikací by také mohlo pomoci další vzdělávání se v oblasti čtenářské pregramotnosti a objevování aktivit, které je možné dětem nabízet,

včetně typů knih, které jsou pro jednotlivé aktivity vhodné. Souhrnným zdrojem informací může být například titul *Rozvoj čtenářské pregramotnosti v praxi mateřské školy*.

Knihovna v jídelně nabízí velké množství prostoru pro uložení knih, většina polic se však nachází mimo dosah dětí, zatímco v dolní části je prázdný prostor. Pokud by byla možnost do knihovny doplnit další nižší police, zdál by se mi tak prostor lépe využít.

S tím souvisí i potřeba knihy v jídelně utřídit. Navrhovala bych rozdělení titulů na knihy s převahou textu a na knihy vhodné pro samostatné prohlížení. Následně by pak knihy v obou kategoriích mohly být roztrženy podle témat. Systém v knihovně by mohl napomoci tomu, aby se ve velkém množství knih neztrácely kvalitní tituly.

Zásadní se mi zdá změna celkového přístupu k tomuto čtenářskému koutku. Z rozhovoru s učitelkou vyplynulo, že je vnímán jako místo, kde jsou postupně dětmi ničeny vyřazené knížky. Jsou to však knihy, se kterými se děti setkávají nejčastěji a každodenně si je prohlížejí. Měly by zde proto být kvalitní tituly, které v dětech budou probouzet zájem o čtení. K tomu by mohlo přispět i upuštění od striktního rozdělení knih na ty, které jsou ve třídě, a ty, které jsou v koutku. Knihy, ze kterých je dětem předčítáno, je lákají více (NCERT, b. r., s. 6). Proto by v koutku mohly být občas čelem vystaveny i knihy, se kterými se děti aktuálně setkávají v rámci řízených aktivit.

Navrhuji také vyzkoušet následující aktivitu, která by se odehrávala po svačině, bezprostředně po prohlížení knih v koutku. Jedno z dětí by vždy ostatním představilo knihu, kterou si ten den prohlíželo. Učitelka mi v rozhovoru řekla, že děti mají potřebu sdílet s ní, co četly. Tato aktivita by pomáhala naplňovat potřebu sdílení a zároveň v dětech budovala sebevědomí, učila je mluvit o knihách a podněcovala je k dalšímu pozornému prohlížení.

Učitelka i děti při rozhovorech hodně zmiňovaly nevhodné chování ke knihám. Když jsem se učitelky zeptala, zda například mají s dětmi vytvořená pravidla v podobě piktogramů a jakým způsobem se s dětmi snaží pracovat na zlepšení této situace, odpověděla, že tento rok ještě knižní pravidla vytvořená nemají, ale že až bude březen, měsíc knihy, že se k tomu tématu dostanou. Myslím si, že ve chvíli, kdy učitelka vnímá, že je potřeba se s dětmi zaměřit na zacházení s knihami, pak není třeba čekat několik měsíců. Je však zřejmé, že je toto téma

ve třídě jasně přítomné i bez zaměření se na něj a ze slov dětí je vidět, že je učitelka vede k tomu, aby si knih vážily. „*Knížky jsou zázrak, že se aspoň něco naučíme nového.*“

6.3.7 Inspirativní momenty

Dobrou variantou ve chvíli, kdy není možnost vystavit v knihovně knihy čelem, se mi zdá rozložení vybraných knih na přilehlém stole. Zajímavým nápadem je také mezi knihy pro děti zařadit knihy s návody na výrobu a experimenty. Pokud se vyberou knihy, jejichž instrukce děti zvládnou následovat podle ilustrací, a poskytneme dětem pomůcky, které k aktivitám potřebují, je to skvělý způsob, jak dětem ukázat užitečnost knih a seznámit je s tímto druhem naučné literatury.

Z aktivit mě, stejně jako u třídy s povídáním, i zde zaujalo zařazení prohlížení knih v čase, kdy děti čekají na ostatní. Skvělou aktivitou, která děti učí pečovat o knihy je „Léčení knih“. Přirozeným způsobem, jak děti přivést k uvědomění si významu knih, je inspirování se ilustracemi při vlastní tvorbě, a tato jednoduchá činnost mě velmi oslovila. V této třídě velmi často probíhají aktivity, při kterých do mateřské školy přijde knihu předčítat návštěva. Hezkou příležitostí, jak vyzvat rodiče k tomu, aby si vyzkoušeli čtení ve školce, je den matek či den otců. Myslím si, že při takto konkrétní výzvě se dospělý spíše rozhodne přijít a na tuto zkušenost pak následně půjde navázat, pokud by pedagog ve třídě chtěl zavést častější rodičovské čtení.

6.4 Třída s knihou

Tato třída je jednou z devíti tříd mateřské školy nacházející se v obytné čtvrti velkoměsta. Jedná se o třídu, kterou navštěvují děti ve věku 5–7 let. To, že zde děti knihy provází každým dnem, je vidět nejen ve výzdobě a vybavení třídy, ale také v třídním vzdělávacím programu, který je protkán citáty z knihy *Panda a dráček*.

Návštěva této mateřské školy proběhla v týdnu, kdy byli ve třídě v odpoledních hodinách z důvodu onemocnění velké části dětí přítomni jen čtyři chlapci. Rozhovory byly vedeny s nimi a s učitelkou.

6.4.1 Umístění a vybavení čtenářského koutku

Třída je příčkami rozdělena na tři volně průchozí části. V jedné z nich jsou stolečky, další představuje hernu s kuchyňským koutkem a policemi na hračky a poslední je rozlehlým

volným prostorem, kde se nachází piano, velké stavebnice a také čtenářský koutek. Koutek je umístěn pod oknem a je v něm proto dostatek přirozeného světla. V zimě v odpoledních hodinách, kdy návštěva třídy proběhla, však již bylo ve čtenářském koutku šero, a přestože v místnosti je možnost umělého osvětlení, rozsvíceno bylo pouze v ostatních částech třídy, kde si hrála většina dětí. Podlaha potažená linem je v prostoru koutku doplněna o koberec. Pohodlné sezení je zajištěno sedacími vaky a rohovým křeslem, u kterého se nachází také malý čtvercový stůl. Výzdobu tvoří obrázky dětí na motivy knihy *Holčička a děšť*. Neopomenutelnou součástí koutku je pak pojízdná knihovnička, na jejíchž obou stranách jsou police uzpůsobené pro vystavování knih čelem. To poskytuje možnost postavit knihovnu do průchodu, jako je tomu na obrázku 14, a lákat tak ke knihám i děti, které jsou v herně. Knihy ze čtenářského koutku si děti mohou prohlížet i na koberci v herně, či si je přenést kamkoli jinam. „Znají zásady, jak se chovat ke knížkám, ale že bychom jim diktovali, kde přesně si mají číst, to určitě ne.“



Obrázek 14: Čtenářský koutek, knihovna v herně, vysoká police s knihami pro pedagogy (Zdroj: fotoarchiv autorky, třída s knihou)

Kromě knih se ve čtenářském koutku nachází časopisy, které jsou uloženy v boxu pod stolem. Další pomůcky vhodné pro rozvoj čtenářské pregramotnosti jsou pak rozmístěny různě po třídě. V herně se například nachází dvě další police s knihami pro děti a také je zde dřevěné divadélko s loutkami a maňásky. Další knihy mají pedagogové ve vysokých policích v části třídy se stolečky. Spolu s nimi jsou zde schované i další pomůcky, které pedagogové využívají při řízených činnostech skupinových i individuálních. Najdeme zde různé varianty příběhových kostek, hru *Povím ti, mami 2*, ve které děti skládají obrázky

podle časové posloupnosti, nebo hru *Picto* od značky Educo, ve které se děti seznamují s piktogramy. V této části třídy je také dětem přístupná police, ve které jsou pomůcky pro logopedickou prevenci. Jsou zde různé hry na rozvoj slovní zásoby (například *Tik Tak Bum* nebo *Hádanky Dráčka Fráčka*) či dělení slova na slabiky (*Zábavné slabiky*) a pohádkové i edukativní knihy s VOKS popisky od společnosti Auxilium. Jedná se o knihy, jejichž jednoduchý text je doplněn o piktogramy. V policích u stolečků jsou také výtvarné potřeby a další časopisy, do kterých děti mohou kreslit.

6.4.2 Uspořádání knih

Jak jsem zmínila v předchozí podkapitole, knihy jsou v této třídě uloženy na mnoha různých místech. Podobně jako v předchozích třídách, i zde chybí jasný systém. Z rozhovoru však vyplynulo, že toto chaotické rozmístění knih pro učitelky není problematické. *„Nemůžu říct, že bychom nikdy nic nehledaly, ale víceméně se v tom orientujeme. ... Máme to po různých koutkách, ale má to docela logiku, i když to nemusí vypadat na první pohled.“*

Rozdělením, ve kterém se mohou orientovat děti, je základní rozdělení na knihy, které si mohou brát samy a knihy, které jsou v policích pedagogů. Kromě knih ve čtenářském koutku jsou dětem dostupné ještě knihy v herně, kde jsou nepořádně poskládané přes sebe hřbetem ven. Z rozhovoru s dětmi se zdálo, že vědomě si všimají zejména knih, které jsou vystavené ve čtenářském koutku čelem. Po upozornění na další místa (například otázkou *„A v herně nějaké knížky máte?“*) si děti vzpomněly a byly schopny je popsat. Ostatní knihovny pak vystupují spíše jako úložiště, ze kterých jsou knihy vybírány pedagogy – ať už pro to, aby je umístili do police ve čtenářském koutku, či pro společné činnosti. Ty jsou rozdělené na publikace s náměty aktivit pro děti, úkoly a bludišti, které jsou uschované v uzavřené dřevěné polici, a na přímo dětské knihy, které jsou sice mimo dosah dětí, ale jsou za prosklenými dvířky, kde na ně děti vidí a mohou o ně projevit zájem. Tam se dohromady mísí knihy s minimem obrázků vhodné pro předčítání, knihy s hádankami a také další obrázkové a interaktivní knihy, které čekají, než vystřídají jiné tituly ve čtenářském koutku. Nejsou uloženy v herně z toho důvodu, že tam jsou spíše knihy v horším stavu, o které se starají děti samy, bez dohledu učitelů.

6.4.3 Analýza obsahu knihovny

V knižním fondu třídy je vyvážené množství knih naučných a příběhových, mezi kterými jsou pohádky klasické i autorské a mnoho příběhů se zvířecím hrdinou. Vedle nich pak najdeme i několik knih poezie, a to jak hravé říkanky a hádanky, tak lyrické texty.

Ve třídě jsou převážně knihy kvalitní jak po stránce textové, tak obrazové. A přestože například v herně je o něco více titulů s kýčovitými ilustracemi, nekvalitními texty či nesrozumitelně předávanými informacemi než v jiných částech třídy, nachází se i v ní velmi kvalitní publikace. Jmenovitě tam mimo jiné najdeme knihu *Chrochtík a Kvikalka na cestě za blýskavým prasátkem*, která v roce 2013 vyhrála Zlatou stuhu za beletrii pro děti v literární i výtvarné části.

Z estetického hlediska je knižní fond třídy velmi pestrý a objevují se zde jak další knihy od oceňovaných umělců (Petr Horáček či Maja Säfström), tak knihy s obrázky od žáků základních škol či knihy s fotografiemi. Velké množství knih, které děti mají volně k dispozici, je bohatě ilustrovaných a děti z nich mohou i bez asistence dospělého vyčíst mnoho informací (příkladem je kniha *Už vím, jak to funguje* od Knižního klubu). Ty z příběhových knih, které bez přečtení textu neposkytují možnost sledovat postupně se rozvíjející děj, pak z většiny mají obrázky, ve kterých je vidět nějaká činnost, akce či humor.

Mezi obrázkovými knihami je několik wimmelbuchů – oblíbená se zdá být série *Bludiště* od nakladatelství Grada. Také je zde široké spektrum interaktivních knih. Kromě titulů s odklápěcími okénky od nakladatelství Svojtka se tu setkáme i s knihou *Co se skrývá v lese*, která využívá techniku RGB ilustrace, a zvukovou knihou ze série *Příběh ukrytý v notách*. Velmi zajímavě působí knížka *O kouzelném semínku*, která pomocí otevřených otázek dítě vede k vytváření vlastního fantazijního světa a příběhu.

Nachází se zde knihy od mnoha různých nakladatelství, z nichž největší zastoupení má Albatros. Na pomyslném druhém místě pak s polovičním počtem titulů je nakladatelství Svojtka a poměrně mnoho publikací pochází také z produkce nakladatelství Portál, Knižní klub a Slovart. Od řady nakladatelství zde pak najdeme pouze jeden titul. Například od Labyrintu knihu *Ptáček a lev*, od Baobabu *365 tučňáků*, *Velkou knihu obřích zvířat* spolu s *Malou knihou drobných zvířat* od Omegy či *O vlkovi, který vypadl z knížky* od Paseky.

6.4.4 Aktualizace titulů

Obměňování knih ve čtenářském koutku probíhá nepravidelně zhruba jednou za 3 týdny. V některých případech ke změně dojde v souvislosti s probíraným tématem, ale hlavním cílem pedagogů je, aby v nabídce byly zastoupeny různé žánry, a každé dítě si tak mohlo vybrat knihu, která ho bude zajímat. Pro doplnění knižního fondu třídy mohou být do čtenářského koutku zapůjčeny i knihy ze společné knihovny ve sborovně. Dalším zdrojem pak jsou pedagogům jejich vlastní knihovny, čehož využívají zejména při volbě knih pro řízené činnosti.

Na nákup nových knih mají pedagogové k dispozici vysoký rozpočet a do třídy tak, zpravidla o Vánocích, přibude ročně 10-12 titulů. Mateřská škola také dává pedagogům možnost vybírat knihy jako narozeninové dárky pro děti. Tam však již musí titul volit na základě finančního limitu. *„Luxor, nebo i Dobrovský, mívají takové ty akce, že koupíte čtyři knihy a zaplatíte jen jednu. Takže pak i relativně dobrá kniha za čtyři stovky vám vyjde tak na stovku.“*

6.4.5 Aktivity ve čtenářském koutku

Učitelka mi sdělila, že předčtenářským aktivitám ve třídě přikládají velkou důležitost. *„U nás je hodně činností zaměřených právě na vazbu k nějaké přečtené knížce. Není to úplně, že bychom četli třeba jenom po obědě.“* Samotné čtení často probíhá ve čtenářském koutku, na něj navazující činnosti se však následně přesunou do prostor, které jsou pro ně vhodnější. Knihy jsou využívány jako pomůcka při **matematické pregramotnosti**, **logopedické prevenci** či jako motivace pro uměleckou činnost.

Většina **výtvarných prací**, které ve třídě vzniknou, je inspirována právě knižním příběhem. Odpovídá tomu i výzdoba šatny, kterou jsou dětské výtvary k pohádce *Mrnečku, vař!* a *Medvěd nechce jít spát*. Dále děti v uplynulých dvou letech v rámci řízené činnosti **vytvářely knihy**. Jednalo se o jednoduché interaktivní knihy vyrobené z papíru. O tomto projektu je možné si více přečíst v diplomové práci *Využití Lapbooku k rozvoji čtenářské pregramotnosti u dětí předškolního věku* (Matoušová, 2021). Také děti pomocí frotážové sady *Ptáci kolem nás* vyrobily atlas ptáčků. Frotáží přenesly obrázek, z destičky opsaly název a spojily jednotlivé papíry v knihu.



Obrázek 15: Výtvarné práce ke knize Medvěd nechce jít spát a Hrnečku, vař! (Zdroj: fotoarchiv autorky, třída s knihou)

I zde je však čtenářský koutek využíván zejména k **samostatnému prohlížení**. A to nejen ve volné hře, ale i při odpočívání. Lehátka se rozkládají na podlahu v rozlehlé místnosti, na jejímž kraji se nachází čtenářský koutek. Před tím, než se uloží, si děti každý den vybírají knihu na **prohlížení při odpočívání**. Probíhá zde i klasické **čtení před spaním**, ale s přihlédnutím k tomu, že se jedná o třídu starších dětí a cílem čtení není je uspat, jedná se o interaktivnější variantu této činnosti. „I po obědě, když čteme, tak si o tom s dětmi povídáme, jde o tu zpětnou vazbu. Chceme mít jistotu, že porozuměly tomu čtenému textu a posilujeme paměť.“ Knihy, které jsou dětem předčítány, pedagogové průběžně dolepují na **Pohádkový strom**, který je umístěn v šatně, takže rodiče i děti mají povědomí o titulech, se kterými se v průběhu roku setkávají.



Obrázek 16: Pohádkový strom (Zdroj: fotoarchiv autorky, třída s knihou)

V jiných třídách školky probíhají návštěvy čtecích babiček, ale v této třídě se pedagogové rozhodli, že o tuto aktivitu nemají zájem. „*Tím, že nečteme pohádky nahodile nebo jednotlivě, spíš je to, že přečteme celou tu knížku a chceme si to trošičku jako režirovat sami, tak to máme spíš takhle.*“

Stejně jako ve třídě s tradicemi, i zde jsou knihy využívány v rámci prostojů vznikajících při stolování. V čase, kdy děti čekají na druhé jídlo, jim pedagogové předčítají a dávají jim hádanky. Učitelka zmínila konkrétně knihu nakladatelství Portál *Máš nadání na hádání*.

Ve třídě také pracují s knihami s VOKS popisky od společnosti Auxilium. „*Děti díky těm piktogramům si jsou samy schopny přečíst celou tu pohádku.*“ Ve spojení s výše zmíněnou hrou *Picto* se tak děti učí rozumět zákonitostem piktogramů, a dokážou pak i vytvářet své vlastní **piktogramy**.



Obrázek 17: Knihovna pro rodiče s dětmi (Zdroj: fotoarchiv autorky, třída s knihou)

V areálu mateřské školy je knihovna, kterou vybavili rodiče (například knihami, které již doma nevyužili), a ze které si děti mohou **půjčovat knihy na doma**. Na knihovně je umístěn sešit, do kterého se zapisuje datum výpůjčky a informace o knize a osobě, která si ji půjčuje. Z něj lze vyčíst, že je tato knihovna oblíbená a mnoho rodičů ji využívá. Jedno z dětí, se kterým jsem vedla rozhovor si vzpomnělo, jakou knihu si zde naposledy vypůjčilo a další si sice neodnáší knížky domů, ale i přesto knihovnu navštěvuje. „*Jo, tam si občas s maminkou čteme.*“ Upřesnit to můžeme slovy učitelky, která uvedla, že část rodičů křesílka vedle knihovny využívá „*na takové ty mezičasy, že čekají na někoho, třeba na sourozence po kroužku, tak si tam sednou a něco přečtou.*“

6.4.6 Návrh změn z mého osobního pohledu

Z hlediska vybavení čtenářského koutku navrhuji pořídit lampu či nějaký jiný menší zdroj světla, který by poskytl možnost osvětlení přímo ve čtenářském koutku ve chvílích, kdy není potřeba mít rozsvíceno v celé místnosti. Poskytne to nejen dostatek světla, ale také to posílí útulnou a bezpečnou atmosféru.

Koutek by obohatilo zařazení dalších pomůcek. Stolek, který již v koutku je, by mohl být doplněn o psací potřeby, papíry a také piktogramy. Z rozhovoru vyplynulo, že se s nimi ve třídě hodně pracuje a děti rozumí jejich významu. Činnost, při které budou děti vytištěné piktogramy lepit na papír a vytvářet příběhy, by tak mohla být zajímavým doplněním již probíhajících aktivit. Vytištěné a nastříhané piktogramy by následně mohly být uloženy v deskách na abecedu právě ve čtenářském koutku, aby děti měly možnost tvořit příběhy ve volné hře. Další pomůckou, která by mohla oživit interakci dětí se čtenářským koutkem, jsou pak například příběhové sáčky. Učitelce, se kterou jsem vedla rozhovor se rozšíření obsahu čtenářského koutku zdálo nepotřebné. *„Ne, že bych to úplně vylučovala, líbí se mi to. Ale myslím, že tady děti úplně nepotřebují podněcovat k lásce nebo k zájmu o knihy, protože to je tady hodně.“*

Rozdělení knih podle žánrů ji zaujalo více. *„Ono asi by se to muselo malinko zjednodušit pro ně, jenom třeba na tři oblasti. Jako pohádky, pak třeba zvířátka a pak třeba chci vědět.“* Takovéto rozdělení by mohlo být velkou pomocí zejména v herně. Knihy jsou tam poskládané nedbale a jsou tak více náchylné k poničení. Ve chvíli, kdy by se do skříněk dodal řád a knížky by měly své místo, mohlo by to děti vést k šetrnějšímu zacházení. Další rozdělení bych pak navrhovala ve vitríně, kde by šlo zejména o usnadnění hledání titulů učitelkám a větší zabezpečení toho, že nějaký kvalitní titul nezapadne mezi ostatními. Na tomto místě by bylo důležité rozdělit publikace na knihy obrázkové a interaktivní a na knihy vhodné spíše k předčítání. Následně pak například podle témat, či jiných kritérií, podle kterých učitelky literaturu pro děti vybírají.

Z hlediska aktivit mě zaujal názor učitelky na čtecí babičku. Rozumím, odkud plynou její obavy, že by práce s knihou třetí osoby nebyla dostatečně kvalitní, přesto si myslím, že navzdory tomu tato aktivita může být velmi přínosná, zejména v tomto případě, kdy se děti s propracovanými činnostmi na rozvoj čtenářské pregramotnosti setkávají hojně při jiných

příležitostech. Jedná se o mezigenerační setkávání a poznávání se a spolu s každým hostem, který v mateřské škole předčítá, mají děti možnost vidět knihu v ruce dospělého a vnímat, že pro něj je kniha a čtení důležité.

6.4.7 Inspirativní momenty

Krásnou činností, kolem které by bylo možné vytvořit celý integrovaný blok, je výroba atlasu nebo herbáře. Při jejich tvorbě pak není nutné využívat konkrétně techniky frotáže, jako tomu bylo v této třídě, ale lze realie ztvárnit libovolnou výtvarnou technikou a například i doplnit o vylišovanou květinu nebo nalezené ptačí pero.

Dobrým nápadem na výzdobu koutku je síť na zdi, na kterou se dají připevnit různé výtvary dětí. Je vhodným využitím prostoru, umožňuje snadnou obměnu a dělá z koutku místo, které je dětem bližší a osobnější.

Nejvíce mě však v rámci návštěvy této třídy zaujala knihovna, ze které si rodiny mohou půjčovat knížky domů. S radostí jsem zjistila, že je skutečně možné vytvořit takovéto prostředí, kde se mohou dospělí s dětmi při návštěvě mateřské školy zastavit a které jim poskytne snadný přístup k dětské literatuře.

7 Shrnutí výzkumu ve vztahu k výzkumným otázkám

7.1 Kde je čtenářský koutek umístěn a jak je vybaven?

V rámci analýzy prostředí a vybavení čtenářských koutků v jednotlivých třídách bylo zjištěno, že každá třída má své specifické uspořádání. Pouze ve třídě s povídáním jsou všechny knihy, které mají děti k dispozici, uloženy na jednom místě. Ve třídě s marionetkou jsou dva čtenářské koutky s odlišným zaměřením na věkové skupiny, z nichž každý je umístěn v jiné marionetce. Ve třídě s tradicemi se čtenářský koutek nachází v jídelně a knihy ve třídě, ke kterým mají děti přístup během volné hry, jsou uloženy v jedné vysoké skříni. Ve třídě s knihou je několik desítek knih ve čtenářském koutku a další jsou v polici v herně.

Z hlediska umístění jsou si čtenářské koutky v jednotlivých třídách podobné. Nachází se v rohu místnosti v blízkosti okna, kde je na prohlížení knih dostatek světla a relativní klid. Výjimkou je třída s tradicemi, kde jsou knihy uloženy v rohu s umělým osvětlením. Většímu klidu napomáhá také oddělení koutku od zbytku prostoru, k čemuž jsou ve třídě s povídáním využívány molitanové kostky, ve třídě s knihou pojízdná knihovna a ve třídě s tradicemi se koutek dokonce nachází v oddělené místnosti. Ve všech zkoumaných třídách jsou koutky vybavené pohodlným sezením, v některých se jedná o sedací vaky, v jiných o gauče či matrace.

Vybavenost čtenářských koutků dalšími předměty se zdá být náhodná. Ve třídě s povídáním a třídě s tradicemi se v policích, nad kterými jsou uloženy knížky, nachází předměty, které s čtenářskou pregramotností nesouvisejí. V knihovně třídy s tradicemi a ve třídě s marionetkou je možné najít několik předčtenářských didaktických pomůcek, jedná se však spíše o výhodné využití prostoru než o cílené zařazení těchto předmětů. Kromě knih se pak ve čtenářském koutku třídy s marionetkou a třídy s knihou nachází také časopisy.

7.2 Jaké typy knih jsou ve čtenářském koutku zastoupeny a jak jsou uspořádány?

Tato otázka se zaměřuje na analýzu titulů a jejich organizaci. Zkoumán byl žánr titulu, kvalita ilustrací a jazyka, nakladatel a skutečnost, zda má kniha další specifika. Například zda se jedná o interaktivní knihu, leporelo, obrázkovou knihu či knihu s převahou textu.

Ve všech třídách je dostatek knih naučných a příběhových, ale pouze ve třídě s tradicemi je i vyvážené množství poezie. Ve třídách jsou knihy s delšími texty vhodné pro předčítání i bohatě ilustrované knihy k prohlížení, ve třídě s tradicemi a třídě s maringotkou však je poměrně málo knih, ze kterých děti mohou samy vyčíst příběh z ilustrací. Ve všech čtenářských koutcích je možné najít několik wimmelbuchů (například *Rok v lese* či série *Obrázkové příběhy*) a interaktivních knih. V největším zastoupení jsou v rámci interaktivních knih knihy s posuvnými částmi a otevíracími okénky. Ve třídě s tradicemi, třídě s povídkami a třídě s knihou se nachází i zvukové knihy. Hmatové knihy jsou pouze ve třídě s povídkami a kniha s RGB ilustrací pouze ve třídě s knihou. Ve třídě s knihou se také nachází titul *O kouzelném semínku*, který využívá intelektové interakce. Z hlediska nakladatelství je nejvíce zastoupen Albatros a poté Svojtka. Ve třídě s knihou je poměrně mnoho titulů nakladatelství Portál. Od dalších kvalitních nakladatelství se ve třídách nachází jednotky titulů.

Uspořádání knih do kategorií ve čtenářských koutcích spíše chybí. Ve třídě s povídkami a třídě s tradicemi jsou knihy rozděleny na ty, které si děti mohou brát samy, a ty, ke kterým má přístup učitelka. Jedná se o rozdělení na níže a výše umístěné police, které nejsou nijak označeny. Třída s povídkami pak knihy dělí ještě podle výšky. Ve třídě s knihou tituly ve čtenářském koutku nejsou nijak uspořádány, ale v jiných částech třídy jsou opět knihy, které si děti mohou vzít pouze po domluvě s učitelkou. Police jsou označeny jedině ve třídě s maringotkou ve čtenářském koutku pro starší děti, kde jsou knihy rozděleny na obrázkové tituly vhodné k prohlížení a na knihy s převahou textu. Tyto dvě sekce jsou označeny obrázkem a velkým tiskacím písmem.

V tomto koutku třídy s maringotkou jsou knihy uloženy hřbety ven a stejně je tomu i ve třídě s povídkami. V druhém koutku třídy s maringotkou, který je určen pro mladší děti, a také ve čtenářském koutku třídy s knihou, jsou knihy vystavené čelem. V odděleném čtenářském koutku třídy s tradicemi jsou knihy v nižších policích také vystavené titulní stranou, ale v knihovně v prostoru třídy jsou všechny knihy naskládány hřbety ven. V případech, kdy jsou knihy uloženy hřbety ven, pedagogové hledají způsoby, jak alespoň malou nabídku knih vystavit čelem poblíž čtenářského koutku. Ve třídě s maringotkou je k dispozici přenosný

stojan na knihy, ve třídě s tradicemi jsou vybrané knihy rozkládány na stůl a ve třídě s povídáním na koberec.

7.3 Jaké aktivity ve čtenářském koutku probíhají?

Z rozhovorů s pedagogy vyplynulo, že čtenářské koutky jsou z důvodu nedostatku prostoru zpravidla využívány k individuálním či skupinovým činnostem.

Jako nejčastější aktivitu učitelky ze všech tříd uvedly samostatné prohlížení knih dětmi. Ve třídě s povídáním a ve třídě s maringotkou je navíc prostor uzpůsoben tak, že ve čtenářských koutcích probíhá i čtení před spaním. Třída s maringotkou organizuje návštěvy knihovny, během kterých děti vybírají knihy na zapůjčení do čtenářského koutku. Ve třídě s tradicemi se odehrává aktivita nazvaná „Léčení knih“, při níž se děti podílí na vyhledávání a opravování poškozených titulů. V rámci aktivit rozvíjejících čtenářskou pregramotnost je koutek dále využíván dětmi ze třídy s maringotkou a třídy s tradicemi k tomu, že v knihách vyhledávají informace související se zkoumaným tématem. Ve třídě s povídáním knihy ve čtenářském koutku využívají jako zdroj informací a názorných ilustrací spíše pedagogové. Ve třídě s maringotkou ve čtenářském koutku často probíhá předčítání, které je motivací pro výtvarnou či dramatickou činnost. Samotná realizace aktivity je však zpravidla přesunuta do vhodnějších prostor. Podobně je tomu ve třídě s knihou.

I v ostatních třídách mimo čtenářský koutek probíhají další aktivity zaměřené na rozvoj čtenářské pregramotnosti (práce s knihou s využitím čtenářských strategií, výroba knih či záložek, čtecí babička, autorské čtení či aktivity s piktogramy). Podrobnější informace o některých z těchto činností lze najít v předchozí kapitole, kde je popsáno širší čtenářské prostředí jednotlivých tříd.

7.4 Jaké změny by mohly vést ke zkvalitnění čtenářského koutku?

Na základě podrobné analýzy čtenářských koutků byly každé třídě navrženy konkrétní kroky, které by mohly přispět k jejich zkvalitnění. Snahou bylo zvolit takové změny, které jsou pro daný prostor dosažitelné bez nutnosti rozsáhlých úprav.

Ve třídě s povídáním, třídě s maringotkami a třídě s tradicemi by důležitou změnou bylo vystavení některých knih titulní stranou, která by děti více upoutala. Dalším návrhem bylo uspořádání knih do kategorií, které by pomohlo dětem i pedagogům snadněji se orientovat

ve velkém množství titulů. Bylo také doporučeno rozšíření obsahu knihoven třídy s maringotkou a třídy s tradicemi o knihy, které děti mohou číst z ilustrací.

Další změnou, která by mohla umožnit rozmanitější a prožitkovější interakci s knihou, by bylo zařazení dalších předmětů do čtenářských koutků. Křeslo pro hosta, loutky, kostýmy ani psací potřeby nebyly umístěny v žádném z navštívených čtenářských koutků. Ve třídě s povídkami by bylo vhodné naopak přesunout cizí předměty ze čtenářského koutku na jiné místo.

Třída s tradicemi má to specifikum, že čtenářský koutek je umístěn mimo třídu a děti k němu mají velmi omezený přístup. Základním krokem by tak bylo vytvoření příjemného místa na čtení a uložení knih i v samotném prostoru třídy.

Ve třídách také chybí společné činnosti, které by děti vybízely k návštěvě čtenářských koutků. Možnými aktivitami by mohlo být sdílení zážitků ze samostatného prohlížení s ostatními, zařazení knih vytvořených dětmi do knihovny nebo příležitostné návštěvy dospělých, kteří by dětem předčítali.

8 Diskuse

V následující kapitole budou výsledky výzkumu porovnány s odbornou literaturou a dalšími výzkumy zabývajícími se knihou v prostředí mateřské školy. Následně budou popsána různá úskalí a limity výzkumu.

Z hlediska umístění a vybavení se čtenářské koutky navštívených školek v mnohém shodují s doporučeními popsanými v odborné literatuře. Nachází se v osvětleném prostoru, který zároveň dětem poskytuje co možná největší soukromí a pohodlí a knihovny umožňují umístění titulů určených k samostatnému prohlížení dětí v pro ně dosažitelné výšce. Stejně jako se s tím v rámci svého výzkumu setkala Vohralíková (2016, s. 45), se však i zde vyskytl jeden případ, kdy byly v prostoru třídy knihy uloženy pouze v policích bez doprovodného vybavení křesly či jiným posezením.

K zásadnímu odchýlení od čtenářských koutků popsaných v odborné literatuře dochází v případě vybavenosti dalšími předměty souvisejícími se čtenářskou pregramotností. Přestože zařazení výtvarného, dramatického a dalšího materiálu do koutku zvyšuje dětský zájem o knihy a umožňuje hlubší prožití příběhů (Chou a kol., 2016, s. 90; Laufková, 2020, s. 17–18), pouze v jednom koutku najdeme náznak těchto předmětů. Konkrétně se jedná o didaktickou hru pracující s dějovou posloupností, naučné kartičky a pexeso. Další doprovodný materiál je zastoupen i v ostatních třídách a je pedagogy a dětmi využíván, pouze je uložen mimo čtenářský koutek. To se shoduje s Vohralíkovou (2016, s. 46), která se při návštěvě dvou mateřských škol setkala s dalším vybavením čtenářského koutku jen v případě, kdy byl propojen s koutkem logopedickým a také s výzkumem Míkové (2019, s. 55), která zjistila, že 78 z 91 respondentů při předčtenářských aktivitách další pomůcky jako maňásky a loutky využívá. Z rozhovorů vyplynulo, že důvodem pro nezařazení těchto pomůcek je pravděpodobně omezené povědomí o možném přínosu jejich propojení se čtenářským koutkem a zároveň skutečnost, že by taková změna vyžadovala úpravu osvědčeného systému ukládání hraček v prostoru třídy.

Laufková (2020, s. 115) také doporučuje uspořádat knihy do kategorií a následně označit tyto kategorie piktogramy a písmeny. Bylo však zjištěno, že ve většině navštívených tříd jsou knihy rozděleny pouze podle toho, zda si je děti mohou půjčovat samostatně či o ně musí požádat pedagoga. Se stejným výsledkem se setkala i Vohralíková (2016, s. 47). Pouze

v jedné ze tříd byly kategorie označeny fotografií a popiskem, což se shoduje s výzkumem Míkové (2019, s. 55), v němž bylo zjištěno, že piktogramy v dětské knihovně využívá pouze nízké procento pedagogů.

Z výzkumu vyplynulo, že v navštívených čtenářských koutcích zpravidla z důvodu omezeného prostoru probíhá poměrně málo řízených aktivit a nejčastěji si v něm děti knihy prohlíží samostatně. Vohralíková (2016, s. 65) ve své práci popisuje dvě řízené aktivity odehrávající se částečně ve čtenářských koutcích, avšak také uvádí, že spontánní činnosti dětí zmínili při rozhovorech všichni dotazovaní pedagogové. Zajímavé jsou výsledky z výzkumu Hliněnské (2017, s. 87, s. 82–83), která v dotazníkovém šetření zjistila, že 68 ze 70 pedagogů v mateřských školách pozoruje, že si děti ve volné hře prohlíží knihy z třídní knihovny, ale ve stejném dotazníku u otázky týkající se využívaných metod pouze 37 ze 70 respondentů uvedlo, že dětem nabízí knihy k samostatnému prohlížení. Je možné, že tento rozpor je způsoben tím, že pedagogové nevnímají umístění knihy do knihovny či čtenářského koutku jako její nabídnutí dítěti a samostatné rozhodnutí dítěte prohlížet si knihu ve volné hře tak nezahrnuli mezi vlastní metody práce. Uvědomění si toho, že knihy v knihovně jsou těmi, které pedagog dítěti nabízí k prohlížení, by mohlo vést k většímu zájmu o vybavení čtenářských koutků kvalitní literaturou.

Svačinová (2018, s. 47–52) ve své práci popsala změny, kterými přispěla k podnětnějšímu čtenářskému prostředí ve vybrané mateřské škole. Těmito úpravami bylo mimo jiné samotné vytvoření čtenářských koutků, rozdělení knih do kategorií s piktogramy, jejich doplnění o další kvalitní tituly a zařazení doplňkových materiálů jako jsou masky, společenské hry a obrázkové kostky. Provedené změny se velmi podobají návrhům pro jednotlivé třídy, které byly představeny v praktické části této práce. Hlavním důvodem může být to, že v rámci obou výzkumů byly používány shodné informační zdroje a odborná literatura.

V rámci mnoha z výše zmíněných výzkumných šetření proběhlo v mateřských školách také pozorování činností rozvíjejících čtenářskou pregramotnost. V případě výzkumu představeného v této práci to bohužel nebylo možné z důvodu nedostatečné možnosti uvolnit se v dopoledních hodinách ze zaměstnání. Přestože z analýzy dokumentů a rozhovorů bylo získáno velké množství informací, pozorování by přineslo více rozmanitosti v pohledu na problematiku.

Tento nedostatek byl zmírněn prostřednictvím vedení rozhovoru jak s pedagogy, tak s dětmi. Nicméně tato metoda přinesla další výzvy, jelikož rozhovor s dětmi je náročný jak na přípravu, tak realizaci, zejména v situaci, kdy výzkumník nemá mnoho předchozích zkušeností (Švaříček, Šed'ová a kol., 2014, s. 177). Rozhovor byl veden s dětmi jednotlivě v příjemném prostředí čtenářských koutků, kde bylo možné využít knihy jako pomocný materiál k zahájení konverzace. Přesto však pro jedno z dětí tato situace byla tak neznámá, že v průběhu interakce proneslo pouze několik slov týkajících se obrázků v knize a k tazatelským otázkám tak v tomto rozhovoru nedošlo, ačkoli se podle učitelky jedná o velice mluvného žáka. Je možné, že by pro děti bylo příjemnější, kdyby rozhovor s nimi probíhal skupinově. Také by to mohlo podpořit jejich samostatnější konverzaci a snížit počet jednoslovných odpovědí doprovázených mnoha otázkami ze strany tazatele. Tomu, že tento předpoklad může být správný, nasvědčuje následující ukázka, která vznikla ve chvíli, kdy se k rozhovoru s jedním chlapcem samovolně přidal druhý, a proto rozhovor probíhal s oběma zároveň.

Tazatel (T): *„A čte vám učitelka i jindy, než před spaním? Někdy i přes den?“*

Chlapec 1 (Ch1): *„Myslím si, že jo.“*

Chlapec 2 (Ch2): *„Já myslím taky, že jo, ale tak moc to zase nevím.“*

Ch1: *„Ale ty popleto, vždyť jsme tady četli na koberci před obědem.“*

Chlapci společně rozvíjejí konverzaci a je možné se z ní dozvědět více informací než z nejasné první reakce na otázku.

Při rozhovorech s dětmi se ukázalo, že některé z tazatelských otázek byly pro ně nevhodně formulovány. Příkladem může být tato ukázka rozhovoru.

T: *„Stalo se někdy, že jste něco četli, a pak jste malovali, jak si představujete, že to vypadá?“*

Chlapec 3 (Ch3): *„Zatím ne, ale můžeme to dělat sami.“*

T: *„A třeba ti medvědi v šatně, jak spí v posteli?“*

Ch3: *„Jo, to jsem dělal.“*

T: *„A co to bylo?“*

Ch3: *„To byl takový medvěd, který nechtěl jít spát a nakonec usnul.“*

T: *„A o tom jste si četli příběh a pak jste to malovali?“*

Ch3: *„Ne.“*

T: „*A tak jak jste se o tom medvědovi dozvěděli, že byl?*“

Ch3: „*Protože jsme si o tom četli knížku.*“

Dítě si v tomto případě aktivitu pamatovalo, ale pravděpodobně si neuvědomovalo návaznost aktivit tak, jak ji vnímá pedagog. Předcházející rozhovor s učitelkou a analýza prostředí třídy umožnily pokládat návodné otázky, které dítě dovedly k odpovědi na původně položenou otázku. Tímto způsobem však nebyly zjištěny žádné nové informace relevantní pro výsledky výzkumu.

Určitou nekonzistencí ve výzkumu je to, že z organizačních důvodů respektujících režim dne mateřských škol v některých navštívených třídách probíhal nejprve rozhovor s učitelkou a v jiných rozhovor s dětmi. Každá z těchto variant přinesla jiné možnosti práce se získanými informacemi. Výhody varianty, ve které rozhovor proběhl nejprve s učitelkou, jsou popsány v předchozím odstavci. Zásadním nedostatkem však je, že při rozhovoru probíhajícím v prostoru třídy jedno z dětí zaslechlo a zapamatovalo si učitelkou uvedené informace, čímž byla narušena autenticita jeho vlastních odpovědí.

T: „*A čte vám někdy paní učitelka?*“

Chlapec 4 (Ch4): „*Před spaním.*“

T: „*A ještě někdy jindy?*“

Ch4: „*Pak si vzpomínám, že někdy jakoby ráno. Ted' ti to určitě říkala, já jsem si toho všiml.*“

T: „*Aha, ty jsi poslouchal, jak jsme si ted' povídali.*“

Varianta, ve které nejprve proběhl rozhovor s dětmi, pak naopak umožnila pracovat s dříve získanými informacemi v průběhu rozhovoru s učitelkou. Například v jedné ze tříd děti opakovaně uváděly, že si vyrábí vlastní knihy, ale učitelka se k této skutečnosti vyjádřila až po návodné otázce.

Poučení se ze zkušeností získaných v průběhu tohoto výzkumného šetření poskytuje nový výchozí bod pro další výzkumnou činnost.

Závěr

Cílem bakalářské práce bylo popsat čtenářské koutky vybraných mateřských škol včetně aktivit, které v nich probíhají, následně navrhnout změny, jež by mohly vést ke zkvalitnění těchto koutků, a vyzdvihnout inspirativní příklady z praxe.

V teoretické části byly z různých zdrojů shromážděny informace týkající se založení, vybavení a aktivního využívání čtenářského koutku. Snahou bylo propojit popisovaná doporučení s jejich přínosem, a získat tak konkrétnější představu o jejich důležitosti. Tyto poznatky pak napomohly při formulaci tazatelských otázek a vytyčení kritérií pro analýzu čtenářských koutků.

Cíle byly naplněny v praktické části, která prostřednictvím případových studií představila čtenářská prostředí čtyř navštívených tříd. Jako metoda sběru dat byly zvoleny rozhovory s pedagogy a dětmi, pozorování a analýza knih a materiálů. Tyto metody umožnily vytvoření uceleného obrazu o aktuálním stavu čtenářských koutků, na jehož základě byla pro každou třídu navržena doporučení, která se pro ni zdála být dalším dosažitelným krokem. V jednotlivých třídách se vyskytlo mnoho zajímavých příkladů práce s knihou, které byly sepsány v podkapitolách *Inspirativní momenty*.

Z rozhovorů vyplynulo, že v mnoha případech byly zjištěné nedostatky způsobeny nízkou informovaností pedagogů. Mezi tyto nedostatky patří vystavení titulů pouze hřbetem ven, málo aktivit vázaných na čtenářský koutek a nepřítomnost doprovodného materiálu. Tato práce by pedagogy mohla upozornit na úpravy, kterými by mohli zkvalitnit čtenářské prostředí své třídy. První zaznamenaná změna proběhla ve třídě s povídáním, kde učitelka v návaznosti na výzkumný rozhovor vytvořila v koutku sestavu knih a předmětů souvisejících s programem, se kterým ten den mateřskou školu navštívila organizace Ornita.



Obrázek 18: Knihy a předměty k programu „KUR DOMÁCÍ – od pravěku k dnešku“ (Zdroj: třída s povídáním)

Hlavní přínos této práce spočívá právě v zaměření pozornosti pedagogů navštívených tříd na čtenářské koutky a iniciování změn vedoucích k jejich zkvalitnění. Spolu s tím však práce cílí na širší okruh čtenářů a může sloužit jako vhodný teoretický materiál při výběru kvalitní literatury a budování podnětného čtenářského prostředí v dalších mateřských školách. V tom spatřuji přidanou hodnotu této práce, jelikož shromážděním informací z mnoha různých teoretických zdrojů byl získán podrobný návod na založení čtenářského koutku, který mohu sama využít při svém pedagogickém působení v mateřské škole. V průběhu psaní této práce jsem rovněž byla oslovena s pracovní nabídkou na vytvoření konkrétního plánu na umístění a vybavení čtenářského koutku v přípravné třídě základní školy, ve které na pozici učitele pracuje má sestra. Tato nabídka je premisou využitelnosti bakalářské práce v praxi.

Během rozhovorů s pedagogy se ukázalo, že mnoho z nich má pochybnosti o důležitosti zařazení doprovodného materiálu do čtenářského koutku s přihlédnutím k tomu, že k němu děti zpravidla mají přístup v jiných částech třídy. Z této skutečnosti vyvstává potřeba výzkumu zaměřujícího se na tuto problematiku. Vhodným by mohl být například experiment srovnávající způsob interakce dětí s doprovodným materiálem ve dvou třídách mateřské školy, z nichž v jedné by materiál byl umístěn ve čtenářském koutku a ve druhé mimo něj. Dalším možným směrem pro rozšíření tohoto výzkumu by mohlo být zaměření se na konkrétní aspekt čtenářského koutku a jeho podrobnější zkoumání na záměrně vybraném vzorku případů. Jedná se pak zejména o zjištění dalších informací o možnostech uspořádání knih v knihovnách. Záměrný výběr mateřských škol, ve kterých jsou knihy řazené podle určitého kritéria, jako je žánr či téma, by mohl poskytnout informace o tom, zda a za jakých podmínek je tato úprava koutku funkční a dětem srozumitelná. Tyto výzkumy by mohly rozptýlit některé z obav a pochyb pedagogů a podpořit zájem o další rozvoj čtenářských koutků v mateřských školách.

Seznam použitých informačních zdrojů

BALÍKOVÁ, Marie. *Podklady pro jednání PS 2019_laporela_pracovní verze*. [online]. Praha: Národní knihovna ČR, 2019 [cit. 2022-06-21]. Dostupné z: <https://text.nkp.cz/o-knihovne/odborne-cinnosti/zpracovani-fondu/vecne-zpracovani-vecne-autority/leporela>.

BRASSEUR, Philippe. *1.001 activités autour du livre: raconter, explorer, jouer, créer. Nouvelle édition revue et augmentée* [online]. Bruxelles: Casterman, 2013 [cit. 2022-05-28]. ISBN 9782203066311. Vybrala a přeložila Hana Holoubková, 2018. Dostupné z: <https://new.ctenarskekluby.cz/storage/app/media//Metody/Brasseur.1001%20activites%20autour%20du%20livre.inspirace%20pro%20ctenarske%20lekce.k%20tisku.pdf>.

ČTESYRÁD. Literární ceny. *ČTENářův SYmpatický RÁDce* [online]. Brno, ČTESYRÁD, 2009–2022 [cit. 2022-06-02]. Dostupné z: <https://www.ctesyrad.cz/literarni-oceneni>.

DOLÁKOVÁ, Sylvie. *Umíte to s pohádkou? Práce s příběhy v MŠ a ZŠ*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0933-1.

DUKE, Nell K. Using Nonfiction Reference Materials with Young Children: Let's Look in a Book. *Young Children* [online]. NAEYC, 2007, **62**(3), 12–16 [cit. 2023-07-07]. Dostupné z: <https://www.jstor.org/stable/42730012>.

HAVLÍNOVÁ, Miluše. *Knížka pro rodiče o knížkách pro děti*. 2. vyd. Praha: Albatros, 1987. ISBN 13-851-87.

HOMOLOVÁ, Kateřina. *Čtenářská propedeutika*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2009. ISBN 978-80-7368-657-4.

HOMOLOVÁ, Kateřina. Rozvíjení čtenářské pregramotnosti a tvorba čtenářské prekompetence u předškolních dětí. WILDOVÁ, Radka a kol. *Čtenářská gramotnost a podpora jejího rozvoje ve škole*. Praha: PedF UK, 2012, s. 17–36. ISBN 978-80-7290-579-9.

CHOU, Mei-Ju, Jui-Ching CHENG a Ya-Wen CHENG. Operating Classroom Aesthetic Reading Environment to Raise Children's Reading Motivation. *Universal Journal of Educational Research* [online]. Horizon Research Publishing, 2016, **4**(1), 81–97 [cit. 2022-05-28]. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1086186.pdf>.

Knihovny.cz a Městská knihovna v Praze. O projektu. *Tipy na čtení pro děti* [online]. [Cit. 2022-06-02]. Dostupné z: <https://ctenidetem.knihovny.cz/oprojektu.html>.

KOŠTÁLOVÁ, Hana. Podmínky pro rozvíjení čtenářské gramotnosti ve škole. KOŠTÁLOVÁ, Hana a kol. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2010, s. 8–13 [Cit. 2022-05-28]. Dostupné z: http://www.csicr.cz/html/CGvzdelavaci_cil/html5/index.html?&locale=CSY&pn=7.

KULKA, Tomáš. *Umění a kýtč*. Vyd. 3. Praha: Torst, 2014. ISBN 978-80-7215-477-7.

LAUFKOVÁ, Veronika. *Čtenářský koutek v mateřské škole s doporučením na kvalitní tituly vydané po roce 1989* [online]. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2020 [Cit. 2022-05-28]. ISBN 978-80-7603-203-3. Dostupné z: <https://vydavatelstvi.pedf.cuni.cz/index.php/2020/11/08/rozvoj-ctenarske-pregramotnosti-v-praxi-materske-skoly/>.

LAUFKOVÁ, Veronika a Adéla GOLDMANNOVÁ. *Rozvoj čtenářské pregramotnosti v praxi mateřské školy* [online]. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2020 [cit. 2022-05-28]. ISBN 978-80-7603-202-6. Dostupné z: <https://vydavatelstvi.pedf.cuni.cz/index.php/2020/11/08/rozvoj-ctenarske-pregramotnosti-v-praxi-materske-skoly-2/>.

Magistrát hlavního města Prahy. Piktogramy v Městské knihovně. *Praha.eu: portál hlavního města Prahy* [online]. 18. 12. 2018 [cit. 2022-05-28]. Dostupné z: https://www.praha.eu/jnp/cz/co_delat_v_praze/kultura/mestska_knihovna_v_praze/piktogramy_v_mestske_knihovne.html.

MASHBURN, Andrew J. a kol. Measures of Classroom Quality in Prekindergarten and Children's Development of Academic, Language, and Social Skills. *Child development* [online]. Society for Research in Child Development, 2008, **79**(3), 732-749 [cit. 2022-05-28]. Dostupné z: <https://sred.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x>.

MATOUŠOVÁ, Jaroslava. *Využití Lapbooku k rozvoji čtenářské pregramotnosti u dětí předškolního věku* [online]. Praha, 2021 [cit. 2022-05-28]. Dostupné z:

<https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/170172>. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání.

MÍKOVÁ, Martina. *Dětské knihovny v mateřských školách a jejich využití* [online]. Praha, 2019 [cit. 2022-05-28]. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/116082>. Bakalářská práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání.

MOCNÁ, Dagmar, Josef PETERKA a kol. *Encyklopedie literárních žánrů*. Praha: Paseka, 2004. ISBN 80-7185-669-X.

Národní informační a poradenské středisko pro kulturu (NIPOS). *Kultura české republiky 2020 v číslech: Vybrané údaje ze statistických šetření* [online]. Praha: NIPOS, 2021 [cit. 2022-06-02]. Dostupné z: https://www.statistikakultury.cz/wp-content/uploads/2021/05/Kultura_v_cislech_2020_web.pdf.

National Council of Educational Research and Training (NCERT). *Early Literacy Programme* [online]. [Cit. 2022-05-28]. Dostupné z: [https://www.ncert.nic.in/dee/pdf/Readingcorner\(English\).pdf](https://www.ncert.nic.in/dee/pdf/Readingcorner(English).pdf).

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

PETERKA, Josef. *Teorie literatury pro učitele*. 3. vyd. Jiloviště: Mercury Music & Entertainment, 2007. ISBN 978-80-239-9284-7.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-0.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha: MŠMT, 2021. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56051/>.

REISSNER, Martin. Estetické vymezení fenoménu ilustrace. *Ilustrace: Pohledy na výtvarný doprovod české dětské knihy*. Brno: Moravské zemské muzeum, 2015. ISBN 978-80-7028-439-1.

ROG, Lori Jamison. *Early literacy instruction in kindergarten*. Newark, Del.: International Reading Association, 2001. ISBN 0872071693.

- RYBÁROVÁ, Eva. *Čtenářská pregramotnost v RVP PV* [online]. 2017 [Cit. 2023-07-05]. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/sc1/files/2017/05/AnalyzaRVPRyb.pdf>.
- SHEDD, Meagan K. Using Multiple Texts to Guide Children's Learning. *Learning About Language & Literacy in Preschool*. NAEYC, 2015, s. 52–57. ISBN 987-1-938113-10-9.
- STANDAROVÁ, Radana. *Přínos Montessori pedagogiky v edukaci dětí a žáků* [online]. Brno, 2014 [cit. 2022-05-28]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/q841t/>. Bakalářská práce. Masarykova Univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra speciální pedagogiky.
- STRNADOVÁ, Karla, Eva BÍČIŠŤOVÁ a Eva VEBEROVÁ. *Literární výchova v mateřské škole: dílčí metodická příručka k programu výchovné práce pro mateřské školy*. Praha: VÚP Praha, 1989.
- SVAČINOVÁ, Markéta. *Budování čtenářsky podnětného prostředí ve vybrané mateřské škole* [online]. Praha, 2018 [cit. 2022-05-28]. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/104610>. Bakalářská práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání.
- Svaz českých knihkupců a nakladatelů (SČKN). *Nejlepší knihy dětem* [online]. Praha [cit. 2022-06-02]. Dostupné z: <https://www.nejlepsiknihydetem.cz/>.
- Svaz českých knihkupců a nakladatelů (SČKN). Knižní novinky. *Svaz českých knihkupců a nakladatelů* [online]. 2009–2017 [Cit. 2022-05-28]. Dostupné z: <https://www.sckn.cz/archiv-cisel-kn/>.
- ŠVAŘÍČEK, Roman, Klára ŠEĎOVÁ a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál, 2014. ISBN 978-80-7367-313-0.
- ŠVEJNOHOVÁ, Alena. *Dětské knihovny v mateřských školách: možnosti, limity a výzvy* [online]. Praha, 2017 [cit. 2022-05-28]. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/90672>. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání.
- TIMPANY, Claire a Nicholas VANDERSCHANTZ. Using a Categorisation Structure to Understand Interaction in Children's Books. *The International Journal of the Book* [online].

Common Ground, 2013, **10**(4), 29-44 [cit. 2022-05-28]. ISSN 1447-9567. Dostupné z: <https://core.ac.uk/reader/29202050>.

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

VOHRALÍKOVÁ, Zuzana. *Čtenářský koutek a jeho role v rozvoji čtenářské pregramotnosti* [online]. Praha, 2016 [cit. 2022-05-28]. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/82313>. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání.

VONDRŮ, Hana. *Umění kýče* [online]. Pelhřimov: Muzeum Vysočiny Pelhřimov, příspěvková organizace, 2016 [cit. 2022-06-02]. ISBN 978-80-87228-13-5. Dostupné z: http://www.muzeumpe.cz/a%2022_16/umeni_kyce.pdf.

Výzkumný ústav pedagogický (VÚP). *Gramotnosti ve vzdělávání* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2010 [cit. 2022-06-17]. ISBN: 978-80-87000-74-8. Dostupné z: <http://archiv-nuv.npi.cz/vystupy/gramotnosti-ve-vzdelavani-1.html>.

VREEMAN, Rachel C. a Aaron E. CARROLL. Medical Myths. *The British Medical Journal* [online]. BMJ, 2007, 335 [Cit. 2022-05-28]. Dostupné z: <https://www.bmj.com/content/bmj/335/7633/1288.full.pdf>.

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

WILDOVÁ, Radka a kol. *Didaktika počáteční čtenářské gramotnosti a pregramotnosti* [online]. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2021 [cit. 2023-07-08]. ISBN 978-80-7603-314-6. Dostupné z: <https://cuni.futurebooks.cz/book/didaktika-rozvoje-pocatecni-ctenarske-gramotnosti/?/obalka/>.