

Práce učitele mateřské školy s literaturou pro děti

Monika Zádrapová, DiS.

Bakalářská práce
2019



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

akademický rok: 2018/2019

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Monika Zádrapová, DiS.**
Osobní číslo: **H16228**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**
Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Práce učitele mateřské školy s literaturou pro děti**

Zásady pro vypracování:

Vypracování rešerše a studium odborné literatury o literatuře pro děti.
Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti čtenářské a literární pregramotnosti.
Příprava metodiky výzkumné části a stanovení výzkumného problému.
Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím participačního pozorování.
Zpracování, vyhodnocení a interpretace získaných dat.
Zpracování závěrů a doporučení pro praxi mateřských škol.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

Browne, A. (2009). Developing language and literacy 3–8 (3rd ed). London: Sage.

Čeňková, J. (2006). Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury: adaptace mýtů, pohádek a pověstí, autorská pohádka, poezie, próza a komiks pro děti a mládež. Praha: Portál.

Gavora, P., & Zápotočná, O. (2003). Gramotnosť: vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania. Bratislava: Vydavateľstvo UK.

Petrová, Z., & Valášková, M. (2007). Jazyková a literárna gramotnosť v materskej škole: teoretické súvislosti a možnosti jej rozvíjania. Bratislava: Renesans.

Tomášková, I. (2015). Rozvíjime předčtenářskou gramotnost v mateřské škole. Praha: Portál.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Hana Navrátilová
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce:

10. října 2018

Termín odevzdání bakalářské práce:

26. dubna 2019

Ve Zlíně dne 10. října 2018

doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka



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

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 17.12.2018

.....

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

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

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Bakalářská práce má teoreticko-empirický charakter a zabývá se analýzou práce učitele mateřské školy s literaturou pro děti. Cílem teoretické části je sumarizovat teoretické poznatky vztahující se k literatuře pro děti a možnostem rozvoje čtenářské pregramotnosti. Teoretická část práce definuje literaturu pro děti a vymezuje stěžejní pojmy vážící se k práci učitele mateřské školy s literaturou pro děti, jako jsou literární gramotnost, čtenářská gramotnost a pregramotnost. Popisuje dále gramotně podnětné prostředí i ve vztahu k mateřské škole a představuje možné způsoby práce učitelky mateřské školy vzhledem k rozvoji čtenářské pregramotnosti. Zjistit, jak učitelky pracují s literaturou pro děti v rámci didakticky cílené činnosti v mateřské škole, bylo cílem empirické části bakalářské práce. V empirické části jsou prezentovány výsledky vyhodnocených dat kvalitativně orientovaného výzkumu získaných prostřednictvím participačního pozorování zaměřujícího se na práci učitelek mateřské školy s literaturou pro děti působícími v homogenních třídách s věkem dětí pět až šest let.

Klíčová slova: čtenářská pregramotnost, gramotně podnětné prostředí, literatura pro děti

ABSTRACT

The bachelor's thesis is of a theoretical-empirical character and deals with an analysis of preschool teacher's work with literature for children. The aim of the theoretical part of the thesis is to summarize theoretical knowledge regarding literature for children and possibilities of reading pre-literacy development. The theoretical part defines literature for children (or children's literature) and key concepts connected with preschool teacher's work with literature for children, i.e. literary literacy, reading literacy and pre-literacy. Furthermore, it describes literacy environment also in relation to kindergarten and presents possible ways of preschool teacher's work regarding development of reading pre-literacy. The aim of the empirical part of the bachelor's thesis was to discover how preschool teachers work with literature for children within a didactically targeted activity. The empirical part presents research results of evaluated data of qualitatively oriented research obtained through participatory observation focused on preschool teacher's work with literature for children within a homogeneous class of children aged between five and six.

Keywords: reading pre-literacy, literacy environment, literature for children

Poděkování

Děkuji vedoucí bakalářské práce paní Mgr. Haně Navrátilové za trpělivost při konzultacích, její odborné připomínky a čas, který mi věnovala při zpracování bakalářské práce.

Poděkování za ochotu patří i participantkám, bez nichž bych výzkum nezrealizovala.

Chtěla bych touto cestou také poděkovat za podporu, důvěru i pomoc příteli Honzovi a blízkým, kteří mě podporovali po dobu mého studia a nepřestali ve mně věřit.

Prohlášení

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

OBSAH

ÚVOD.....	9
I TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST.....	11
1.1 POHLED NA LITERÁRNÍ GRAMOTNOST	11
1.2 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST A PREGRAMOTNOST	12
1.3 CHARAKTERISTIKA A FUNKCE LITERATURY PRO DĚTI	14
1.3.1 Žánry literatury pro děti	16
1.3.1.1 Poezie pro děti	17
1.3.1.2 Pohádka.....	18
2 GRAMOTNĚ PODNĚTNÉ PROSTŘEDÍ	20
2.1 EXOGENNÍ FAKTORY UTVÁŘENÍ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI.....	21
2.1.1 Mateřská škola	23
3 ÚLOHA UČITELE V ROZVOJI ČTENÁŘSKÉ PREGRAMOTNOSTI	25
3.1 NÁMĚTY PRO ČINNOST UČITELE S TEXTEM	27
3.1.1 Aktivity k textu	28
3.2 DIDAKTICKÝ RÁMEC	29
II PRAKTICKÁ ČÁST	32
4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	33
4.1 VÝZKUMNÝ CÍL A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	33
4.2 VÝZKUMNÁ METODA	34
4.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR	34
4.4 PŘÍPRAVA A REALIZACE VÝZKUMU	35
4.5 LIMITY VÝZKUMU	36
5 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	37
5.1 ANALÝZA DAT.....	37
5.2 INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ.....	38
5.2.1 Tematická provázanost.....	38
5.2.1.1 Tematický text jako alfa a omega	38
5.2.1.2 Zapojení dětí návaznými tematickými aktivitami	40
5.2.2 Vytvoření potřebných podmínek.....	43
5.2.2.1 Vyžadování pozornosti a klidu dětí	44
5.2.2.2 Nastínění aktivity	45
5.2.2.3 Opora o prostředky a pomůcky.....	46
5.2.3 Tradice v práci učitelky.....	47
5.2.3.1 Tradiční organizace.....	48
5.2.3.2 Tradiční žánry	49
5.2.3.3 Tradiční pohádky	51
5.2.4 Volené dílčí postupy	52
5.2.4.1 Užití více textů a jejich opakování	52

5.2.4.2	Oživené zprostředkování textu	54
5.2.4.3	Způsob využití textu jako podkladu.....	56
5.2.4.4	Podnět k prohlížení	57
5.2.5	Nevyužité možnosti knihy.....	59
5.2.5.1	Častá opora o text na listu papíru.....	59
5.2.5.2	Chybějící informace.....	61
5.2.5.3	Orientace v textu jen pro učitelku.....	61
6	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ A POROVNÁNÍ S JINÝMI VÝZKUMY	63
7	DOPORUČENÍ DO PRAXE	68
	ZÁVĚR	70
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	71
	SEZNAM PŘÍLOH.....	74

ÚVOD

Téma bakalářské práce jsem si zvolila na základě vlastního zájmu o danou problematiku, do níž jsem chtěla hlouběji proniknout a přinést nová zjištění, která by mohla práci učitelek osvětlit a na základě výsledných zjištění třeba i posunout. Literatura pro děti má dle mého názoru důležitou roli při rozvoji všech stránek dítěte, a proto bychom se jí měli náležitě věnovat. Dle mého názoru se to mnohdy neděje a bývá v mateřských školách využívána zejména při četbě před odpočinkem dětí. Spatřuji také význam v užívání literatury pro děti v tom, že může u dětí předškolního věku podpořit budoucí čtenářství, utvářet vztah ke knihám a budovat tak základy promyšleným rozvojem v období pregramotnosti. Rozhodla jsem se tedy zaměřit na využívání literatury pro děti v rámci didakticky cílené činnosti, abych zjistila, jestli učitelky literaturu zařazují i v rámci ní, jakým způsobem s literaturou pracují, zda s texty dále vůbec pracují i jaké žánry využívají. Tato práce se tak snaží přinést vhled do užívání literatury pro děti v rámci didakticky cílené činnosti v prostředí mateřské školy.

Bakalářská práce je rozdělena na dvě hlavní části, a to teoretickou a praktickou. Cílem teoretické části práce je sumarizovat teoretické poznatky vztahující se k literatuře pro děti a možnostem rozvoje čtenářské pregramotnosti. V první kapitole se zabývám vymezením obecnější čtenářské gramotnosti, která je vymezována obvykleji a dávám k ní do protikladu dílčí literární gramotnost, ke které se váže literatura pro děti a její žánry, čímž se zabývám v dalších podkapitolách. Ve vztahu k předškolnímu věku definuji čtenářskou pregramotnost, která se k tomuto období dítěte váže. V druhé kapitole zaměřuji pozornost na gramotně podnětné prostředí, které hraje i s dalšími faktory důležitou roli při rozvoji gramotnosti, kde od jeho obecnějšího popisu přecházím k charakteristice podoby tohoto prostředí v mateřské škole jako instituci organizující předškolní vzdělávání. V poslední třetí kapitole teoretické části práce se zabývám možnostmi práce učitele vzhledem k rozvoji čtenářské pregramotnosti, přičemž zde uvádím didaktický rámec spolu s vybranými strategiemi a náměty pro práci s texty, které mohou být využity v prostředí mateřské školy.

V praktické části je uvedena charakteristika realizovaného výzkumu, jemuž předcházelo prostudování odborné literatury a jsou zde popsány jeho samotné výsledky. Cílem výzkumné části je zjistit, jak učitelky pracují s literaturou pro děti v rámci didakticky cílené činnosti v mateřské škole. Zvolenou výzkumnou metodou je participační pozorování realizované se čtyřmi učitelkami mateřských škol v homogenních třídách s věkem dětí pět až šest let. Výzkum je realizován v mateřských školách nacházejících se ve Zlínském kraji. Získaná data jsou analyzována prostřednictvím otevřeného kódování a následně jsou výzkumná zjištění interpretována a shrnuta, přičemž na jejich podkladě jsou vytvořena doporučení do praxe.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST

V této kapitole se zaměřím na analýzu definic týkajících se čtenářské gramotnosti a literární gramotnosti jako dílčí a dále se z hlediska gramotnosti dotknu také pregramotnosti jako pojmu vztahujícímu se právě k předškolnímu věku. V odborné literatuře se v souvislosti s předškolním věkem pojem literární pregramotnost zatím neužívá, jak jsem při studiu zjistila. Zatímco čtenářská pregramotnost je definovaná jako pojem zastřešující, proto tento pojem budu v bakalářské práci dále užívat. V následujících podkapitolách se budu zabývat také literaturou pro děti a popíši základní, mnou vybrané žánry tvořící literaturu pro děti.

Našla jsem v literatuře méně autorů, kteří by se podrobněji zabývali literární gramotností. Najít literaturu vztahující se k tomuto pojmu, která je navíc jasně definovaná tedy bylo obtížné. Většinou autoři mluví spíše o čtenářské gramotnosti, kterou mnozí vnímají k literární gramotnosti synonymně, proto se v rámci této kapitoly věnuji oběma pojmům. Některé definice se tak svým významem příliš neliší. Čtenářská gramotnost je pojímána jako obecný pojem (Zítková, 2013).

1.1 Pohled na literární gramotnost

Obvykle je vymežována spíše čtenářská gramotnost. Definice literární gramotnosti tedy nejsou tak samozřejmé jako u čtenářské gramotnosti, ale v literatuře je lze nalézt. Kucharská (2014, s. 17) literární gramotnost kupříkladu vnímá jako dovednost pro nalezení a porozumění informací v textu. Z definice vyplývá, že se může jednat o jakýkoliv text a porozumění vyhledaným informacím v něm obsažených. Literární gramotnost je dle Peterky (2007, s. 102) navíc soubor „*znalostí a dovedností umožňujících porozumění souvislým textům – publicistickým, odborným a ovšem také uměleckým.*“ Gavora et al. (2003, s. 17) si pod literární gramotností představuje dovednosti, kterých je zapotřebí nejen pro porozumění, s čímž souhlasí s Peterkou (2007) a Kucharskou (2014). Oproti předchozím autorům však uvádí i potřebnost vědomostí pro porozumění a užívání informací v souvislých textech, čímž předešlé definice obohacuje. Na Slovensku se pro ilustraci literární gramotnosti dále zabývá například docentka Zuzana Petrová a profesorka Oľga Zápotočná, přičemž podle poslední zmíněné autorky je literární gramotnost složkou kulturní gramotnosti, přičemž se pojí k psané řeči, jejímu osvojení, rozvoji a zaujímá důležité místo v akulturaci (Zápotočná in Kolláriková & Pupala et al., 2010, s. 272). Vyvodila jsem, že výše zmínění autoři berou v potaz všechny druhy spíše souvislých textů.

Pršová (cit. podle Zítková, 2013, s. 4) literární gramotnost vnímá v souvislosti s uměleckými texty. Pojímá ji jako schopnost prožívání, vnímání uměleckých textů, jejich hodnocení, vložení a užití zkušeností s nimi ve vlastní činnosti. Je zde tedy i estetické vnímání čteného textu. Zatímco čtenářská gramotnost se buduje prostřednictvím kontaktu se všemi druhy textů a jedná se především o porozumění věcným informacím (Zítková, 2013). Oproti předchozím autorům tedy tato autorka spojuje literární gramotnost s uměleckými texty a estetickým vnímáním. Sama Zítková (2013) popisuje, že by bylo zapotřebí problematiku zpřehlednit. Obvyklé je tedy vymezit čtenářskou gramotnost, ale při zaměření na práci s texty literatury pro děti učitelem mateřské školy je zapotřebí se zabývat i literární gramotností.

1.2 Čtenářská gramotnost a pregramotnost

Čtenářská gramotnost je významná i pro rozvoj dalších gramotností, jako je například přírodovědná gramotnost (Kropáčková, Wildová, & Kucharská, 2014). Čtenářská gramotnost je pojímána jako pojem širšího charakteru. Jak již bylo tedy nastíněno výše, ovlivňuje další gramotnosti (Wildová cit. podle Vykoukalová & Wildová, 2013). Můžeme se setkat s množstvím definic čtenářské gramotnosti, kterou se, jak jsem již výše zmiňovala, v naší zemi často autoři zabývají. Většinou je definována jako vybavenost či soubor vědomostí, dovedností, jak například definuje i Průcha, Walterová a Mareš (2013, s. 42) kteří ji považují (ang. reading literacy) za komplex vědomostí a dovedností, které nám umožňují text přečíst, porozumět mu a vyhledat v něm informace. Tyto informace umíme dále zpracovat, porovnat a obsah textu reprodukovat. Lze usoudit, že nestačí jen umět číst, ale čtenému porozumět a s vyhledanými informacemi dále nakládat. Zkoumáním a definováním čtenářské gramotnosti se dále zabývá například PISA či PIRLS. Líbí se mi novější a dle mého názoru komplexně pojatá definice Doležalové pojímající čtenářskou gramotnost jako způsobilosti, přičemž definice bere v potaz i postoje a užití informací z textu v rámci kultury. Čtenářskou gramotnost tedy vnímá jako „*rozvinuté způsobilosti jedince psaný text vnímat, číst, rozumět jeho obsahu, zaujmout k němu postoj, vyhledávat a zpracovávat potřebné informace a dále je využívat dle svých potřeb v rámci dané kultury*“ (Doležalová, 2018, s. 7).

Čtenářská gramotnost se začíná rozvíjet v období předškolního věku, ke kterému se pojí pojem pregramotnost a navazuje na ni funkční gramotnost (Zítková, 2013). Co se týče pojmu funkční gramotnost, jsme schopni zpracovat informace z textu a využít je v životních situacích, přičemž člověk využívá množství různých textů (Gavora et al., 2003). Doležalová uvádí novější definici, ve které popisuje, o jaké texty se jedná a vnímá funkční gramotnost

jako kompetenci „*pro vyhledávání, vyvozování, hodnocení a tvořivé zpracování informací v souvislém textu (literární gramotnost), pro vyhledávání a využívání informací z nesouvislého, ale na informace bohatého textu, tzv. dokumentu (dokumentová gramotnost) a pro práci s čísly a jejich interpretaci (numerická gramotnost)*“ (2018, s. 9). Z předešlého vyplývá, že funkční gramotnost je funkčně vyšší, navazuje na čtenářskou gramotnost, přičemž obsahuje tři složky a umožňuje zpracované informace z různých textů využít v životě.

Z ontogenetického hlediska se pregramotnost jako etapa rozvoje gramotnostních dovedností váže k předškolnímu věku (Metelková Svobodová, 2013). V období pregramotnosti (tj. do šesti let) se jedná o předškolní přípravu dítěte týkající se rozvoje řeči, psychických funkcí i poznávacích procesů, které se váží k rozvoji čtenářské gramotnosti. Poukazuje se na přirozenou podporu dítěte, využití hry a vhodných didaktických materiálů i čtenářsky podnětného prostředí (Wildová, 2012). Pregramotnost předchází počáteční čtenářské gramotnosti utvářející se ve škole. Čtenářská pregramotnost je z hlediska celoživotního vzdělávání významná i co se týče celého komplexu gramotnosti. V předškolním věku se vytváří základy čtenářské gramotnosti, ale také dalších gramotností. Předškolní vzdělávání tak podporuje dovednosti, kterých bude zapotřebí ve školním věku při rozvoji gramotnostních dovedností (Kropáčková, Wildová, & Kucharská, 2014). Čtenářská pregramotnost je definována jako „*soubor postupně se rozvíjejících předpokladů pro čtení a psaní u dětí v široké době před nástupem do školy – komplex schopností, dovedností, postojů a hodnot potřebných pro zahájení a úspěšné rozvíjení čtenářské gramotnosti i jejího užívání v různých individuálních a sociálních kontextech*“ (Kucharská cit. podle Kropáčková, Wildová, & Kucharská, 2014, s. 493). V tomto období je snaha u dětí budovat pozitivní vztah k psané podobě řeči, rozvíjet motivaci k psaní a čtení, podporovat schopnosti a dovednosti pro budoucí rozvoj čtení a psaní dítěte. Tato podpora by se měla uplatňovat nenásilně, hrou. Nejde tedy o cílené učení číst a psát (Kropáčková, Wildová, & Kucharská, 2014).

Tomášková (2015) užívá jiné označení, kdy hovoří v souvislosti s předškolním obdobím o předčtenářské gramotnosti. U dítěte se rozvíjí potřebné předpoklady, schopnosti, dovednosti a vědomosti vztahující se k četbě, například zraková a sluchová analýza a syntéza aj. Dítě je připravováno, aby zvládlo číst, porozumět textu a na základě toho sdílet své prožitky. Důležité je si uvědomit, že dítě se učí nápodobou. Dítě obklopené vhodnými knihami, časopisy má lepší předpoklady než dítě, které nemá vhodný vzor dospělého a potřebné podmínky (Tomášková, 2015). Z hlediska rozvoje gramotnosti je prostředí a jeho kvalita velmi důležité, proto se gramotně podnětným prostředím zabývám zvlášť v samostatné kapitole.

1.3 Charakteristika a funkce literatury pro děti

Pro označení literatury pro děti a mládež (zkratka LPDM) se také užívá další označení dětská literatura, přičemž já osobně se po vzoru literatury pro dospělé přikláním k názvu literatury pro děti a mládež, který používá ve své publikaci Čeňková (2006). Besedová (2014) zmiňuje, že se jedná o literaturu, která je určena příjemcům nižších věkových kategorií. Pro tuto skupinu příjemců uvádí věkové rozmezí tři až patnáct let, přičemž se s ní v tomto prvotně uvedeném věkovém rozmezí shoduje Peterka (2007), podle něhož je tato literatura mentálně blízká dětem daného věku. Besedová (2014) ale dále dodává, že je potřeba brát v potaz i děti ve věku do tří let. Čeňková (2006) uvádí rozmezí od tří do šestnácti let. Toman (1992) objasňuje, že se jedná o oblast literární tvorby, jenž je určena nedospělým posluchačům nebo čtenářům, a to do věku čtrnácti až patnácti let, zahrnuje tak do svého věkového ohraničení i děti tříleté. Vraštilová (2014, s. 18) popisuje, že „*chápání dětské literatury je široké a může záležet i na kulturním a historickém pozadí společnosti.*“ Přikláním se k novější definici Besedové (2014), která bere v potaz jako recipienty i děti mladší tří let.

Peterka (2007) uvádí dělení literatury pro děti a mládež na intencionální a neintencionální. Intencionální literatura obsahuje tvorbu, která je určena dětem a mládeži, zatímco neintencionální literatura pro děti a mládež obsahuje texty, které se staly součástí tvorby pro děti, ale původně nebyly dětem určeny. Do neintencionální literatury jsou řazeny zejména báje, pohádky, pověsti, bajky, biblické příběhy apod. Původně byly za čtenáře dětských knih pokládány pouze děti školou povinné, ale ke změně došlo kolem druhé poloviny 19. století, kdy byl v úvahu vzat i předškolní věk (Peterka, 2007).

Literatura pro děti a mládež je v dnešní době již pojímána za rovnocennou součást literatury, zatímco dříve byla často přezírána a její vývoj se opožďoval (Toman, 1992). V současnosti je pod zmiňovanou oblastí literatury zařazena kniha pro děti a řada nových médií, které ji rozšiřují. Je to veškerá literatura, která je napsaná přímo pro děti, ale zařazuje se zde také literatura, která byla původně určena dospělým, ale postupem času se zařadila právě do dětské literatury. Jedná se o oblast poměrně samostatnou, která má vlastní žánry, funkčnost, je specifická a závislá na příjemci a sociální realitě. Charakterizovaná je svou atraktivitou, dostupností dětem a jejím úkolem je svého příjemce motivovat a stimulovat (Besedová, 2014). Peterka (2007) literaturu pro děti a mládež pokládá za subsystém literární slovesnosti, který je specifickou komunikační oblastí, má typické žánry, specializované autory, ilustrátory, časopisy a vazby na film a televizi. Literatura pro děti se snaží o svou přístupnost, přitažlivost

i podnětnost ve vztahu k danému věku dětí. Co se týče jejího stylu, je snadno pochopitelná, názorná, emotivní a vede k pozitivním hodnotám (Peterka, 2007). Vraštilová (2014) uvádí, že řeč daného díla je konkrétní a lehčí, dějové linie jsou přímé a postavy jsou věkově blízké čtenáři. Za nerozdělitelnou součást této literatury je pokládána ilustrace, která je rovnocenná nebo i nadřazená literárnímu textu u vybraných žánrů a knih (Peterka, 2007).

Pro literaturu pro děti a mládež platí taktéž tvůrčí umělecké principy. Podle Tomana (1992) se v literaturách nacházejí obdobné literární druhy a žánry a také základní funkce, mezi něž řadí *estetickou, poznávací a výchovnou*. Mají pouze specifitější skladbu a v tvorbě pro děti korespondují s dětskou strukturou psychiky, jejími zvláštnostmi, potřebami, ale i možnostmi. Komplexním působením funkcí získává literární dílo uměleckou osobitost a mnohostranně rozvíjí osobnost dítěte (Toman, 1992).

V souvislosti se specifickým zaměřením literatury pro děti a mládež uvádí Toman (1992) její další významné funkce:

Funkce magická – projevuje se v používání zaklínadel, motivů, jenž symbolizují přírodní síly, kouzelné věci a fantastické bytosti

Funkce fyziologická – je spojená s kultivací jazyka

Funkce etická – poukazuje na normy vztahů mezi lidmi a povinnosti dítěte, a to jak vůči sobě samotnému, tak i svým vrstevníkům a dospělým, utváří představy o hodnotách dobra, zla, pravdivosti, krásy a také mravní cítění, myšlení a konání

Funkce společenská – společenské vědomí dítěte (Toman, 1992).

Peterka (2007) uvádí následující funkce:

Funkce socializační – „*podporující schopnost být sám sebou a žít s druhými lidmi*“ (Peterka, 2007, s. 276).

Funkce vzdělávací – spočívá v širokém poznání života

Funkce imaginativní – zdůrazňující fantazii, hravost, tvořivost (Peterka, 2007).

Besedová (2014) za hlavní funkce literatury pro děti a mládež pokládá funkci *estetickou, didaktickou, kognitivní a imaginární*, které v ní sehrávají svou důležitou roli a objevují se i u médií. Didaktická funkce má zde podle autorky podstatnější úlohu než v literatuře pro dospělé. Literatura pro děti a mládež zahrnuje, jak uvádí autorka i další dílčí funkce, které uvádí volně a řadí mezi ně například osvojování jazyka či utváření povědomí o hierarchii hodnot (Besedová, 2014).

V předčtenářské etapě, která se váže k předškolnímu věku, dítě vnímá text poslechem pomocí předčítání a přednesu dospělých či starších dětí, přičemž vizuální vnímání má doplňu-

jší úlohu (Toman, 1992). Košek Bartošová (2014) zmiňuje, že děti potřebují, aby si s nimi dospělí četli, vyprávěli jim a prohlíželi si s nimi knihy. Prostřednictvím předčítání spolu s prohlížením ilustrací se děti obeznamují s knihou. Děti rády poslouchají vyprávění, mají rády pohádky, krátké básně i říkadla, které si dovedou i osvojit. Dítě je schopno si po čtvrtém roce zapamatovat delší příběh, který mu byl zprostředkován. Pomocí zmíněných činností si děti nevědomě utváří vztah k literatuře a také zájem o čtení (Košek Bartošová, 2014). K předčtenářské etapě se pojí také dané žánry, které berou v potaz specifika vývoje dítěte, přičemž samotným žánrům se věnuje v další podkapitole.

1.3.1 Žánry literatury pro děti

Toman (1992, s. 53) popisuje, že žánry, které jsou určeny pro děti lze chápat jako „*soubory specifických strukturních znaků, uměleckých postupů a prostředků korespondujících s určitým typem dětského čtenářského pojmání a osvojování skutečnosti, a tudíž v sobě obsahujících možnost na dítě působit a ovlivňovat je.*“ Klasifikace žánrů je určena mnohými kritérii, přičemž při užívání pojmu žánr se vyskytují nejasnosti u různých autorů i v publikacích. Dále Toman (1992, s. 54) definuje, že „*Každému vývojovému stadiu dětského čtenáře odpovídá specifická žánrová skladba.*“ Žánry jsou tedy spjaty s vývojem dítěte i s průběhem jeho čtenářského vývoje. Na základě vlastních zkušeností si děti utvářejí představy o žánrech, ačkoliv ještě nemají teoretické poznatky týkající se žánrů. Děti v útlém věku poznávají například bajku, pohádku, rozpočítadlo či říkadlo a dovedou rozlišit poezii od prózy (Toman, 1992).

Toman (1992) mezi dominantní žánry týkající se předčtenářského období zařazuje lidovou a autorskou poezii, kde řadí například říkadla, rozpočítadla, hádanky, umělé verše, popěvky, dále pak literární adaptace lidových pohádek či například jednoduché příběhy z dětského života. Podle Peterky (2007) se k předškolnímu věku váží říkadla, leporela, pohádky se zvířecím hrdinou a vyprávění kratšího rozsahu. Z hlediska žánrové skladby v tomto období dominuje lidová a autorská poezie, lidové a autorské pohádky a jednoduché příběhy z dětského života (Homolová, 2013). Peterka (2007) popisuje, že literatura pro děti a mládež zahrnuje žánry dle původu a věkového zaměření, kdy repertoár literatury pro děti tak odpovídá ontogenezi dítěte. Nyní dochází ke vzniku nových obměn žánrů (Čeňková, 2006).

Literaturu pro děti a mládež utváří žánry vycházející ze tří zdrojů:

- Žánry zcela určené dětem a mládeži, například různé typy říkadel, próza s dětským hrdinou, obrázková kniha, autorská pohádka či loutkové i hrané drama.

- Žánry přejaté literaturou pro děti z folklorní a starověké literatury, kupříkladu pověst, pohádka, bajka nebo mýtus.
- Třetí skupinu tvoří univerzální žánry dětské literatury a literatury pro dospělé, mezi které patří například dobrodružná, vědeckofantastická, detektivní próza, próza s dívčí hrdinkou, dále autorská pohádka, komiks, literatura faktu a fantasy (Čeňková, 2006, s. 17).

Autorky Petrová a Valášková (2007, s. 20) vytvořily svou vlastní kategorizaci dětské literatury, a to specificky pro děti tzv. předčtenářského období, jejichž dělení uvádím níže.

- a. Lidová slovesnost, především tedy lidová pohádka
- b. Autorská pohádka
- c. Poezie pro děti
- d. Společenská próza pro děti, kde řadí například povídky
- e. Literatura faktu, umělecko-poznávací literatura pro děti (například encyklopedické texty)

Výše bylo přehledně uvedeno, které žánry jsou součástí literatury pro děti, jak je kategorizována. Dnes je na trhu i v knihovnách dostupná nepřeborná nabídka děl různých žánrů textů, které učitelka při práci s dětmi může využít a zařadit do třídní knihovničky, jde jen o to vybírat s citem, rozmyslem a nedržet se jen tradice. V následujících podkapitolách bych uvedla na podkladě výzkumného zjištění především užívané žánry textů literatury pro děti spolu s jejich stručnou charakteristikou. Jsem toho názoru, že by děti měly být uváděny do různých druhů a žánrů textů, aby se přirozeným způsobem během kontaktu s nimi v prostředí mateřské školy seznamovaly s jejich charakteristikami a využitím široké škály těchto textů se tak u nich podporovala literární gramotnost a celkově čtenářská pregramotnost.

1.3.1.1 Poezie pro děti

Čeňková (2006) popisuje, že znakem poezie jako literárního druhu je rytmická struktura a veršové uspořádání textu. Mezi známé české tvůrce poezie patří například Josef Václav Sládek a František Hrubín (Čeňková, 2006). Důraz se klade na zvukovou stránku jazyka, intonaci, správnou výslovnost a melodii řeči (Vraštilová, 2014). Básně podporují frázování, výslovnost, tempo řeči (Tomášková, 2015). Pro poezii je typická nedějovost, verš, rytmus, hra s jazykem. Při práci s dětmi se využívá lidová i umělá poezie (Toman, 1992).

Do lyriky, co se týče literatury pro děti, náleží básně, říkadla, hádanky a písně, které rozvíjí slovní zásobu, řeč a jsou tedy podnětem pro rozhovor, zpěv či hru. Poezie je tak mluvená i zpívaná, slouží například k trénování paměti, pobavení, obeznámení či může být průvod-

ním textem k pohybově a tanečně zaměřeným hrám. Téma poezie se obecně volí vzhledem k věku dětí. Nabídka témat tvorby pro děti je široká, tematicky blízká dětem, přičemž svět je dětem popisován vhodným způsobem (Besedová, 2014). Martinková (2010) považuje píseň za druh zpěvné básně a mezi její znaky řadí přesný rytmus a rým, časté opakování, pravidelnou sloku a prostost vyjádření. Rozlišuje písně lidové a umělé. Píseň je lyrický literární žánr (Martinková, 2010). Říkadlo i báseň jako útvary poezie, které nelze pokládat za totožné, náleží též do literatury pro děti. V říkadlu lze objevit nelogické řazení veršů a vzniká z náhlého nápadu. Může být s dětmi skandováno. Báseň je založena na smysluplnosti, přednáší se a má ústřední motiv. Před samotným pamětním osvojením by mělo předcházet pochopení textu (Gebhartová, 2011). Báseň je „*veršované literární dílo*“ (Martinková, 2010, s. 157).

Učitelka básně dětem interpretuje s citem. Je žádoucí uplatňovat i nápady dětí, aby se nejednalo jen o „nacvičenost“. Při práci s textem se uplatňuje i cíl zaměřený na jazyk. Při recitaci se učitelka u dětí zaměří na jejich výslovnost, dýchání, tempo, intonaci a také na soustředění a motorickou kontrolu dítěte. Báseň lze recitovat či také číst. Říkadlo se říká (Gebhartová, 2011). Děti se v mateřské škole učí říkadla i jednoduché básně, přičemž dítě tímto kontaktem poznává jak obsah, ale mělo by poznávat i žánr (Petrová & Valášková, 2007).

1.3.1.2 Pohádka

Zachová, Bubeníčková a Plánská (2013) považují pohádku za epický žánr, přičemž může být také veršovaná. Martinková (2009) pokládá pohádku za střední a zejména prozaický žánr a označuje ji za původní žánr lidové slovesnosti. Lidé si mezi sebou pohádky předávali ústně vyprávěním z generací na generaci již od dávných dob a docházelo tak k jejich úpravám. Svou jednoduchostí předkládá principy světa (Besedová, 2014). Spisovatelé začali pohádky od lidí sbírat, sepisovat a vznikly tak soubory lidových pohádek. Pohádky lidové jsou hlavním druhem pohádek, jejichž původní autor není znám. Mezi naše nejznámější sběratele pohádek patří například Božena Němcová, Karel Jaromír Erben či v Německu sběratelé pohádek bratři Grimmové. Své pohádky mají tedy i jiné země. Spisovatelé začali sepisovat i pohádky vlastní neboli umělé, kterým se také říká autorské pohádky, protože jejich autor je známý. Projevuje se v nich autorský styl. Mezi známé tvůrce autorských pohádek patří například Karel Čapek či Jan Werich (Zachová, Bubeníčková, & Plánská, 2013). Dle Čenkové (2006, s. 127) je autorská pohádka „*umělý příběh s pohádkovými rysy – nejčastěji s kouzelnými prvky*“ a za její tvůrce se považuje Hans Christian Andersen i Eliška Krásnohorská.

V pohádkách hraje roli fantazie a jejich děj je smyšlený. Vyskytují se i nadpřirozené bytosti, pravda vítězí nad lží a samotný pohádkový hrdina bývá představitelem kladných vlastností, zatímco čelí protivníkovi s negativními vlastnostmi (Martinková, 2009). V pohádkách se objevují kouzelná slova, jako například zaklínadla. Dále různé pohádkové bytosti, kupříkladu trpaslíci, zvířata, která mluví, například mluvící kůň. Mezi další znaky pohádky patří magická čísla jako je pro ilustraci sedm trpaslíků, dále nadpřirozené jevy, existence kouzelných předmětů, mezi něž patří kupříkladu oříšky. V pohádkách vítězí dobro nad zlem, přičemž zlo se trestá. Objevuje se také časová i místní neurčitost uvedená souslovím *před dávnou dobou*. Charakteristickým znakem pohádek je vstup do pohádky úvodní formulí, pro ilustraci například *bylo nebylo* a ukončení pohádky závěrečnou formulí neboli *žili šťastně až do smrti*, která přenáší dítě z pohádky do reálného světa. Lze se setkat s tím, že některé pohádky mají podobné náměty, jenž jsou různě variovány, jako je tomu kupříkladu u Popelky, která existuje v několika verzích (Zachová, Bubeníčková, & Plánská, 2013).

Zachová, Bubeníčková a Plánská (2013) mezi typy pohádek řadí pohádky kouzelné, zvířecí, legendární a realistické. V realistické pohádce se objevuje lidový hrdina, kupříkladu pohádka Hloupý Honza. Ve zvířecí pohádce vystupují zvířata, která jednají jako lidé, například Kocour v botách. Co se týče kouzelných pohádek, jedná se například o Sedmero krkavců, v nichž hlavní hrdina bývá zakletý. V tomto typu pohádky je možné se setkat s draky či vílami (Zachová, Bubeníčková, & Plánská, 2013). Martinková (2009) uvedené typy pohádek výše zmíněných autorek pokládá za dělení dle námětu (tématu) a způsobu jejich zpracování a ztotožňuje se s jejich dělením, přičemž místo pojmu realistické pohádky užívá pojem novelistické, které jsou blízké reálnému životu. Martinková (2009) považuje pohádky za tradičně oblíbený žánr a dále uvádí dělení pohádek dle námětu a vztahu ke skutečnému životu, kde uvádí klasické pohádky a pohádky moderní, které považuje za blízké reálnému životu. Podle původu pak uvádí dělení na pohádky lidové a umělé neboli autorské, v čemž se shoduje s autorkami (Martinková, 2009). Besedová (2014) uvádí řetězový typ pohádky, příkladem je pohádka O veliké řepě.

Pohádky lze dětem vyprávět či předčítat, přičemž dnes se pohádky dětem především předčítají. Učitelka nezapomíná na to, že při vyprávění nejde jen o reprodukci díla. Četba pohádky z okopírovaného listu u dětí vyvolává diametrálně jinou reakci než četba z bohatě ilustrované knihy. Tento fakt by učitelka měla vzít v potaz i z toho hlediska, že práce s knihou jako celkem je významná pro předčtenářskou přípravu dítěte. Menším dětem se volí pohádky kratšího rozsahu bez složitého děje (Gebhartová, 2011).

2 GRAMOTNĚ PODNĚTNÉ PROSTŘEDÍ

Prostřednictvím této kapitoly se snažím popsat gramotně podnětné prostředí, a to i ve vztahu k mateřské škole jako faktoru, přičemž nastiňuji i další faktory, které mají vliv na utváření čtenářské gramotnosti. Homolová (2013) přikládá důležitost při rozvoji literární a čtenářské gramotnosti sociálnímu kontextu a bohatému literárně podnětnému prostředí. Dítě totiž napodobuje okolí a lze jej vést příklady, kupříkladu literatura může stimulovat k imitaci. Lopušná (2008) popisuje, že abychom podporovali gramotnost v předškolním věku, je důležité stimulující prostředí a užívání smysluplných strategií. Prostředí jako významný stimulant by mělo umožňovat dětem aktivní kontakt s psanou a čtenou podobou jazyka. Obě autorky se tedy shodují ve významnosti samotného prostředí pro dítě. Zápotočná (in Kolláriková & Pupala et al., 2010, s. 276) definuje literárně podnětné, respektive gramotné prostředí jako *„prostredia reprezentujúceho písanú kultúru v jej bohatosti, rozmanitosti a mnohoúčelnosti v čo najväčšej možnej miere.“* Z výše definovaného lze tedy usoudit, že se jedná o stimulující prostředí bohaté a také rozmanité na psanou kulturu, které má důležitou roli při rozvoji gramotnosti.

Lipnická (2009) uvádí, že gramotně podnětné prostředí má tři součásti, které považuje za zásadní a řadí mezi ně stimulaci dítěte, literárně podnětné prostředí a dále zkušenosti, vědomosti, schopnosti se čtením a psaním. Zmíněné tři součásti nastíním níže.

- Vytvořený program by měl brát v potaz individualitu dětí. Vývoj dítěte je ovlivněn geneticky a vývojovými změnami, ale je možné dítě stimulovat neboli povzbuzovat prostřednictvím podnětů z okolního prostředí. Přiměřenost podnětů, vnitřní motivace dítěte, jeho zainteresovanost a aktivita mají vliv na efektivitu stimulačního působení.
- Co se týče literárně podnětného prostředí, jedná se o prostředí, kde se děti pravidelně setkávají s psaným textem, přičemž prostřednictvím častého setkávání s literaturou a tiskovinami se děti seznamují s odlišnými texty. Děti jsou tak pomocí literatury vedeny k zájmu o literární žánry. Aktivita dítěte například při následné práci s literaturou naučí dítě zacházet s knihami a literaturou jako takovou.
- V oblasti rozvoje zkušeností, vědomostí a schopností dítěte v podnětném prostředí se dítě při čtení seznamuje s autory, ilustrátory a dílem. Podpora rané gramotnosti u dětí v předškolním období má dle Lipnické (2009) velký význam pro zvládání následného čtení a psaní bez větších obtíží. Dítě se v předškolním věku tedy seznamuje s psanou kulturou, spontánně objevuje čtení a psaní. Jak už bylo zmíněno výše, důležitá je přítomnost pod-

nětů vážících se k čtení a psaní za podpory dospělých (Lipnická, 2009). Když dítě vyrůstá v čtenářsky podnětném prostředí, tak se u něj podle Tomáškové (2015) vybuduje lepší, kladný vztah ke čtení a děti mají posléze menší problémy se čtením a porozuměním textu, jak již bylo nastíněno výše.

Zigová (cit. podle Lipnická, 2009, s. 65) k úlohám literární stimulace dětí řadí:

- Vyvolání a podporování dětského zájmu o slovesné umění, šíření děl současné, klasické, národní, ale i světové literatury mezi dětmi.
- Rozvíjení dětské osobnosti jako celku při práci s knihou a literaturou.
- Podněcování dětské tvořivé aktivity v rámci rozličných literárních žánrů při reprodukci a produkci literárního díla pomocí grafického, slovního, pohybového či dramatického ztvárnění.
- Utváření vkusu dítěte na základě vhodného výběru a přiměřených literárních žánrů dle věku dětí. Ponechání dítěti prostoru s dílem pracovat, vyjadřovat myšlenky, odhalovat podoby života prostřednictvím děl a podporovat fantazii a představy dítěte v rámci textu.

2.1 Exogenní faktory utváření čtenářské gramotnosti

Vykoukalová a Wildová (2013) popisují, že čtenářská gramotnost je ovlivňována množstvím faktorů, jenž se vzájemně podmiňují a jsou v součinnosti. Doležalová (2018) se s autorkami shoduje a člení faktory do dvou skupin, a to na endogenní a exogenní faktory. Endogenní faktory se pojí ke čtenáři a spočívají v promítání vlastností a dispozic čtenáře. Košek Bartošová (2014) například uvádí věk, zdraví, vnitřní motivaci a volní vlastnosti i intelektuální úroveň jedince. Exogenní faktory zahrnují vnější vlivy, tzn. například působení textu (Doležalová, 2018). Vykoukalová a Wildová (2013) v této souvislosti mluví o sociokulturně-ekonomickém prostředí. Ve své práci se budu dále zaměřovat na nástin některých exogenních faktorů, které mají značný vliv na jedince a souvisí i s prací učitele v mateřské škole.

Dle Doležalové (2018) exogenní faktory zahrnují podmínky sociální, materiální, geografické i demografické. Každý činitel, co se týče svého působení má odlišnou sílu. Vzhledem k sociálním podmínkám, za nejvýznamnější z hlediska působení považuje Doležalová (2014) rodinu a školu. Vzdělání rodičů, zájmy a hodnoty rodiny, jako i sociálně ekonomické podmínky rodiny spolu i s těmi kulturními se promítají do čtenářské gramotnosti dítěte. Její vliv se uplatňuje již od narození dítěte prostřednictvím citových vazeb, kontaktů, komunikací a podnětným prostředím (Doležalová, 2018). Potužníková (cit. podle Vykoukalová &

Wildová, 2013) považuje za velmi důležitou činnost od raného věku dítěte, která má vliv na utváření čtenářské gramotnosti, předčítání rodičů či starších sourozenců, jenž děti také vtahuje do práce s textem. Rodina a její postoje tedy významně ovlivňují čtenářské návyky dítěte. Metelková Svobodová (2013) v rámci rodiny uvádí důležitost dostupnosti různých textů, aktivitu rodičů a zapojení rodiny do spolupráce se školou.

Z pohledu školy kvalitu čtenářské gramotnosti ovlivňuje obsah, pedagogické cíle, didaktické prostředky a osobnost učitele, která je vnímána z hlediska působení za zvlášť významný faktor. Učitelův vliv na děti z hlediska čtenářské gramotnosti lze spatřit v jeho přístupu, motivaci k literatuře a četbě, ale také v jeho dovednostech (Doležalová, 2018). Učitel svým postojem k textům a představou o důležitosti rozvoje čtenářských dovedností může ovlivnit čtenářskou gramotnost dětí. Je zapotřebí nejen učitelovy ochoty, ale také jeho kvalifikovanosti v dané oblasti (Doležalová, 2014). Za významnou z hlediska čtenářské gramotnosti je považována i součinnost s knihovnami, rodiči či dalšími institucemi (Doležalová, 2018). Vykoukalová a Wildová (2013) řadí dále mezi vlivy školního prostředí celkovou koncepci i atmosféru školy, aktivity, podmínky třídy, materiální i personální. Wildová (cit. podle Vykoukalová & Wildová, 2013) popisuje, že učitel rozvíjející čtenářskou gramotnost například obměňuje použití různých zdrojů, poskytuje množství textů i činností s nimi, využívá různých druhů textů a aktivizuje děti. Autoři se shodují v důležitosti osobnosti učitele a jeho práce. Potužníková (cit. podle Vykoukalová & Wildová, 2013) zmiňuje navíc další faktory působení, jako je přítomnost třídní knihovny, místo pro čtení či vliv ostatních dětí. Jak uvádí Metelková Svobodová (2013), prostředí školy zahrnuje mnoho dílčích faktorů.

Za další významný vliv při rozvoji čtenářské gramotnosti Doležalová (2014) považuje společnost, především její kulturní stránku a literární tradici. Jedná se například o přístupnost tištěných i digitálních médií, přítomnost kulturních institucí či postoj k literatuře.

Jak popisuje Doležalová (2014), na čtenářskou gramotnost mají také vliv produkty společnosti, tzn. texty. Text je jakýkoliv projev jazyka, a to psaný nebo ve slovním znění, přičemž je nositelem informace (Martinková, 2010). Jak Doležalová zmiňuje „*Existují různé druhy textů, např. umělecké a věcné. Každý žánr má svá specifika týkající se formy, jazykových prostředků a náročnosti obsahu, což ovlivňuje porozumění textu*“ (2018, s. 11). Jako médium zprostředkovávající informaci je například považován časopis i kniha, která má svou strukturu, formální úpravu a obsah, kterým působí na recipienta (Besedová, 2014). Styk s odlišnými žánry se odráží v rozšíření zkušenosti čtenáře s texty a navozuje různé prožitky. V dnešní době se má v oblasti čtenářské gramotnosti využívat různých druhů textů a žánrů.

Doležalová (2014) popisuje, že čtení knih se pokládá za elementární způsob zvyšování čtenářské gramotnosti. Garbe (cit. podle Doležalová, 2018) uvádí, že množství styku s literaturou a časová dotace tohoto kontaktu ovlivňuje kvalitu čtenářské gramotnosti. Knihu autor vnímá jako základní prostředek čtenářské gramotnosti. Důležitý je účel a jak se s knihou pracuje. Doležalová (2018) pak zmiňuje, že v případě volby knihy má vliv její tematika, výtvarná stránka a velikost, tzn. její zpracování. Nároky na knihu jsou různé a odvíjejí se od věku, individuálních potřeb a motivace jedince. Dětem by měly být poskytovány žánrově pestré knihy, přiměřené obsahově a esteticky hodnotné, které dětem budou dostupné kdykoliv, když projeví zájem o jejich četbu a prohlížení. Vykoukalová a Wildová (2013) spatřují přiměřenost textu k věku například ve vhodné délce, struktuře a užitých pojmech. Významné je také obsahové zaměření textu a další vlivy týkající se formální stránky jako například uspořádání textu a grafické řešení, přičemž ilustrace působí motivačně a esteticky a podporují porozumění textu.

Informační technologie, jak uvádí Doležalová (2018) jsou pro některé impozantnější než knihy a práce s nimi je pro děti zkrátka přitažlivá. Filmy ale nepodněcují představivost v takové míře, jako například četba či i poslech. Podle Doležalové (2014) poskytují množství rozmanitých informací snadno a rychle, ale tento rychlý zisk hotových informací je i rizikem. Jak Doležalová (2018) ale zmiňuje, rozvoj zmíněných médií však nelze ani ignorovat.

2.1.1 Mateřská škola

Velkou úlohu při rozvoji předčtenářské gramotnosti hrají rodiče, ale nezastupitelné místo má také mateřská škola. Vstup do základní školy je další významnou fází rozvoje čtenářské gramotnosti. Mateřská škola je pro dítě důležitá hned z několika hledisek, proto je vhodné, aby ji dítě navštěvovalo. Ačkoliv dítě nastoupí do mateřské školy, povinnost rodičů se dítěti věnovat tím nekončí. Jak uvádí Tomášková (2015), úkolem mateřské školy je doplňovat výchovu rodiny a ukazuje, jak vhodně pracovat s dětmi. Již v mateřské škole je možné děti vést ke čtenářství. V rámci předčtenářské gramotnosti se u dítěte teprve rozvíjí složky jeho osobnosti, přičemž je tak připravováno na samotné čtení, porozumění textu, využití nabytých poznatků a nenásilně vedeno ke vztahu ke knize. Při rozvoji předčtenářské gramotnosti se v rámci činností berou v potaz věkové a individuální zvláštnosti dětí a má se vycházet z jejich zájmu. Je velmi důležité, aby rodiče i mateřská škola spolupracovali při rozvoji dítěte. Mateřská škola má vytvořit čtenářsky podnětné prostředí, aby rozvíjela svou činností dítě komplexně i jako budoucího čtenáře a rozvíjela u něj kladný vztah ke knize a čtení. Když se

děti setkávají s knihami a texty, které je zajímají a baví, zjišťují tak, že kniha či text je zdrojem nové a zajímavé informace, což má kladný vliv na jejich vztah ke knize (Tomášková, 2015).

Součástí tříd mají být čtecí a psací koutky, jež pro děti představují prostor pro čtení či hru s knihou, jenž jsou dostatečně vybavené knihami, časopisy, papíry a psacími potřebami. Děti si zde mohou hrát například na knihovnu. Knihovnička s dětskými knihami má být dětem volně dostupná, nemají chybět ani dětské časopisy a je důležité s dětmi o knihách diskutovat (Tomášková, 2015). Třída má být gramotně bohatým prostředím s dobře vybavenou knihovnou, děti tak mají mít volný přístup k tisku a ke knihám, které jsou vystavené. Čtenářská oblast má být pro děti lákavá, dobře organizovaná, podněcující, dostatečně velká, v dobrých podmínkách a pohodlná (Browne, 2009). Dle Strnadové (1989) by dětská knihovna měla být klidným prostorem s dobrým osvětlením, pomyslně oddělená od třídního ruchu, kde má dítě prostor si sednout a prohlédnout si knihu samo, s vrstevníky nebo s učitelkou. U dětí se má pěstovat úcta ke knihám po vzoru učitele, aby se knihy nepoškozovaly a každá měla své místo. S novou knihou mají děti být obeznámeny a má být dostupná ve více kusech. Knihy mají být do knihovny vkládány v průhledných obalech z toho důvodu, že grafická stránka a přebal knihy mají důležitou sdělovací úlohu. Knihy lze třídit podle určitých kritérií, například v jedné přihrádce jsou umístěny básně i říkadla, v další dětské encyklopedie a v jiné pohádky (Strnadová, 1989).

V uspořádané čtenářské oblasti má být široká škála knih ze všech kategorií, které jsou vystaveny na dětem dostupném místě, půjdou ruku v ruce i s aktuálními trendy, budou odpovídat zájmu dětí, jejich potřebám a svou obtížností různým věkovým kategoriím. Děti tak mají možnost prozkoumat rozdílné typy textů a jejich znaky. Dětem má být dán v rámci dne prostor pro výběr, užívání knih a dalších textů i k hledání informací. Děti se mají pravidelně setkávat se čtením, vyprávěním příběhů, používáním knih a zapojovat se do navazujících aktivit. Knihy jsou důležitým zdrojem obohacování dítěte, přičemž se učí, že jsou nositelé informací a mohou u dětí vzbudit i budoucí zájem o knihy i rozvíjet jejich dovednosti (Browne, 2009).

Děti, které vyrůstají obklopené četbou a psanou podobou se tak interakcí s ostatními učí autentickým způsobem o tom, k čemu i proč užíváme četbu a psanou podobu tzn. jejich funkci i o tom, jak čteme a píšeme a zvnitřňují si tak užitečnost i potřebnost těchto dovedností. Poznávají formy psaného textu, jeho strukturování (písmena, slova, odstavce, obrázky, směrová orientace) a povahu (Neaum, 2012).

3 ÚLOHA UČITELE V ROZVOJI ČTENÁŘSKÉ PREGRAMOTNOSTI

V této kapitole nastíním, jaké aktivity, strategie, metody a organizační formy může učitelka mateřské školy využít při rozvoji čtenářské pregramotnosti u dětí. Jak popisuje Goodman (cit. podle Petrová, 2014, s. 22-23) **učitelka v mateřské škole zastupuje čtyři funkce:**

- Funkci *iniciátorky* objevování, kdy učitelka cíleně zasahuje do procesu učení, připravuje prostředí, které má být pro děti podnětné a autentické. Podněcuje děti k řešení problémových situací a z toho důvodu musí vědět, jak prostředí připravit a děti přilákat.
- Funkci *pozorovatelky* dětí, k čemuž dochází při hře i činnostech a identifikuje, na jaké vývojové úrovni se děti nachází podle čehož pro další učení utváří pro děti vhodné podmínky.
- Funkci *zprostředkovatelky* učení, kdy neposkytuje dětem hotové řešení problémových situací, nedává dětem přesné instrukce, jak dále postupovat. Je dětem k dispozici, podporuje je při učení a neomezuje průběh dětského objevování, aby na jeho straně mohlo dojít ke změně. Pomáhá dětem posunout se v jejich řešení.
- Ve třídě utváří prostředí svobodného objevování, přičemž děti povzbuzuje k objevování psané i mluvené podoby jazyka, jeho funkcí, využitím, k experimentování s textovými žánry, k práci s textem a má napomáhat dětem ke zkoušení nových činností (Goodman, cit. podle Petrová, 2014, s. 22-23).

Učitelé mají aktualizovat své znalosti, musí výběr knih pro děti pečlivě zvažovat, sledují aktuální trendy týkající se knih pro děti prostřednictvím různých zdrojů, orientují se v různých typech knih a knihy dostupné ve třídě znají. Učitelé jako modely svou osobou ovlivňují dítě a jeho zájem. Proto je důležité, aby se učitel choval gramotně, dával dětem příležitosti obeznámit se s textem například prostřednictvím práce s knihou, přičemž děti se tak dovídají, k čemu se čtení a psaní používá (Browne, 2009).

Tomášková ve své publikaci popisuje v bodech návrhy, které s dětmi realizovat při rozvoji předčtenářské gramotnosti či na co si dát pozor, přičemž některými vybranými radami se v této kapitole zabývám (Tomášková, 2015, s. 20-26).

- Je důležité dětem každý den číst, s textem s dětmi pracovat, tzn. například si objasnit neznámé pojmy. Znamená to, že tedy nestačí dětem jen číst před jejich odpočinkem právě z důvodu jejich neaktivity. Učitelka má vyhledávat příležitosti ke čtení v rámci různých činností během celého dne.
- Dítě má být seznámeno s knihou, s pojmy autor, ilustrátor, dále s jejími znaky a výrobou.

Učitelka s knihou pracuje, učí děti, jak se s ní zachází a také navštíví s dětmi knihkupectví a ukáže jim tak, kde se knihy kupují. Může si s nimi vyrobit i vlastní knihu, leporelo a tvořit s dětmi čtenářský deník. Usuzuji tedy z výše zmíněného, že by dítě mělo být seznámeno s autorem textu i jeho názvem.

- S dětmi může učitelka pravidelně navštěvovat knihovnu, kde si půjčí různé knihy, se kterými poté pracuje, tzn. děti přemýšlí o textu, vyjadřují své představy.
- Učitelka může uskutečnit společné čtení rodičů a dětí či dětem v mateřské škole mohou číst i starší děti ze základní školy.
- Děti si zkouší vytvořit vlastní příběh, pohádku či obměňovat známé pomocí hry. Pohádky může učitelka také s dětmi dramatizovat, kdy děti hrají postavy či zpívají (Tomášková, 2015, s. 20-26). Slovesnost je významná i z hlediska uspokojení dítěte, přičemž přináší estetický zážitek, se kterým by dítě mělo zvládnout dále nakládat, kupříkladu vyjádřit nápad k reprodukovánému textu (Homolová, 2013).
- Učitelka může zařadit také hru na divadlo, kdy si děti vytvoří hlediště i pódium a ztvárňují tak role za pomoci učitelky. Hraní příběhů loutkovým divadlem je pro děti oblíbené.
- Učitelka s dětmi navštěvuje divadla a divadelní představení, přičemž děti nejprve obeznámí s představením. Po samotném divadle naváže povídáním o představení, naslouchá vyprávění dětí, klade dětem otázky týkající se divadla.
- Televizi využívá v mateřské škole s uvážlivostí, protože děti bývají při jejím sledování pasivní, proto by měla být při sledování přítomna i učitelka, která dětem objasňuje nesrozumitelné. Po sledování televize by si měla s dětmi povídat o viděném a dát dětem prostor pro jejich vyjádření. Méně učitelka využívá také poslechu audionahrávek. Při poslechu sehrává důležitou roli přítomnost učitelky, která objasňuje pojmy a pouští nahrávku po částech. Počítače a interaktivní tabule využívá taktéž omezeně a uváženě, přičemž užívá vhodné programy určené dané věkové kategorii (Tomášková, 2015, s. 20-26). Strnadová (1989) připomíná, že učitelka se při poslechu či sledování televize nemá zabývat ničím jiným.
- Je zapotřebí, aby dítě znalo význam slov a pojmů, a to pro pochopení daného zprostředkovaného textu. Důležitý je správný řečový vzor, kvůli správné artikulaci, aby dítě vidělo, jak člověk mluví, jak otevírá ústa (Tomášková, 2015, s. 20-26).
- Ukazování prstem v textu při četbě uvádí děti do rozdílu mezi ilustrací a textem i obeznamuje dítě se čtením a psaním zleva doprava. Dítěti má být zpřístupněna čtená stránka a má být uplatňováno prolistování knihy. Co se týče přípravy, učitelka by měla vyprávěný

text umět natolik dobře, aby jej dokázala dětem předat poutavě, dramaticky, plynule a například i s využitím rekvizit (Neaum, 2012).

- Prostřednictvím knih, které přináší množství výhod se tak děti dovídají o struktuře díla i knihy, vnímají otáčení stránek a orientaci ze shora dolů i zleva doprava. Texty obohacují zkušenosti s jazykem, obeznamují s jeho užitím, jsou zdrojem zážitků a jsou tedy významné pro děti a jejich vývoj. Důležitá je dostupnost knih a celkově bohatost prostředí na tisk a jejich pravidelné využívání s dětmi (Neaum, 2012).

3.1 Náměty pro činnost učitele s textem

Lopušná (2008, s. 11-22) uvádí strategie, které lze využít v preprimární edukaci dětí, přičemž jsem pro potřeby této bakalářské práce vybrala jen některé z nich, které dále uvádím.

Tvorba a čtení knih s prediktabilním textem: Listy knihy obsahují jednoduchý, opakující se text psaný velkými tiskacími písmeny, který doprovází pokaždé jiný obrázek. V textu se mění poslední slovo či slovní spojení. U dětí se utváří propojenost obrázku, slova a písma.

Slovní banka: Různé druhy kratších literárních textů (kupříkladu říkadlo, hádanka) se shodně pomocí velkých tiskacích písmen napíše na dva papíry, přičemž se jeden z nich poté rozstříhá na různé části. Dítě má například básně poskládat dohromady z částí dle vzoru.

Metoda Iona: Obrázek ve vlastní knize je doplněn textem vymyšleným dětmi, který zapsala učitelka. Děti pomocí textu, knih vnímají, že text je nositel informací, vnímají řádkování, sledují směr čtení učitelky a při opakovaném čtení tak mohou začít rozlišovat některá slova.

Jazyková zkušenost: Učitelka s dětmi může vytvářet vlastní příběh, který zapisuje.

Společné čtení: Realizuje se společnou činností v určitém čase.

Malované čtení: Jednoznačné slovo je v textu nahrazeno srozumitelným obrázkem.

Hlasité čtení: Zájem dětí o literaturu je podporován za spolupráce s rodinou či základní školou prostřednictvím poutavé knihy či textu. Například žáci základní školy čtou dětem v mateřské škole, nebo čtou dětem rodiče a dítě kupříkladu pohádku další den převypráví ostatním v mateřské škole i se sdělením svých pocitů a ukázkou knihy či vlastního obrázku.

Pojmové mapování: Pomocí obrázků doplněných o text velkým tiskacím písmem se znázorňují vztahy mezi obrázky, pojmy. Příkladem je struktura příběhu (Lopušná, 2008).

Lopušná (2008, s. 21-22) mezi další varianty stimulace gramotnosti, z nichž jsem opět vybrala jen některé, řadí schopnost odlišit text a ilustraci, rozlišení řádků v textu, začátku

a konce textu a poznání grafické stránky knihy. Mělo by být užito velkého tiskacího písma.

Řízené čtení: Text učitelka rozčlení do částí dle děje. Po každé části dětem učitelka klade připravené otázky, kterými směřuje k tomu, aby děti sdělily své předpoklady, pocity i názory. Autorka uvádí, že nejde o reprodukci textu, ale myslím si, že by šlo zabrousit i k tomu. Dochází tedy k aktivizaci dětí při čtení a podpoře jejich myšlení (Lopušná, 2008, s. 11-22).

Co se týče metod a strategií, Cibáková (in Vala et al., 2015) například uvádí pexeso či strategii RISE, které by dle mého názoru mohly být využity i v mateřské škole. **Pexeso** spočívá v přiřazování hodících se kartiček k sobě. Dětem předškolního věku bych pexeso přizpůsobila takovým způsobem, že by například k sobě přiřazovaly obrázky postav ze stejného literárního díla, jejichž název by byl na obrázku i uveden velkým tiskacím písmem a barevně odlišen či by se samy děti mohly seskupovat pomocí obrázků postav. Strategie **RISE** má několik kroků. Opět by ji učitelka přizpůsobila dětem předškolního věku, kdy by jim nejprve přečetla text, ony by pak příběh zkusily pomocí kresby zachytit tak, jak jej pochopily. Kresby by si děti poté prostřednictvím vystoupení vzájemně ukázaly a na závěr by mohl být příběh dle vybraného obrázku skupinami dětí či všemi zdramatizován celý. Košek Bartošová (2014) uvádí metodu **čtení s předvídáním**, kterou si myslím, že lze využít i s dětmi při práci s texty v rámci předškolního vzdělávání. Učitelka by četla text po částech a děti by předvídaly, o čem text bude. Poté se porovná, jak text koresponduje nebo se rozchází s předpověďmi.

3.1.1 Aktivity k textu

Petrová a Valášková (2007, s. 23) uvádí aktivity, které rozdělují do tří částí dle práce s textem. Jedná se o aktivity, které je vhodné využít před čtením textu, aktivity, které lze zařazovat během práce s textem a aktivity, které je možno použít po přečtení textu. Aktivitami vážícími se k textu je tak možné u dětí rozvíjet porozumění textu, které se již v mateřské škole může realizovat. U jednotlivých fází aktivit uvedu dále v textu některé příklady.

➤ Aktivity před čtením textu

Děti jsou obeznámeny s důležitými tematickými oblastmi, které se k obsahu textu váží, tzn. například s osobami. Učitelka obeznámí děti s textem, který je podobný nebo odlišný svými obsahovými nebo formálními znaky. Shrne si s dětmi jejich poznatky, které se pojí k dané tematické. Uvede si s dětmi souvislosti událostí a jejich následků (Petrová & Valášková, 2007). Jde zde také o vyvolání dětského zájmu prostřednictvím uvedení dětí do tématu. Dětem učitelka pokládá otázky či úlohy k textu pomocí nichž buduje zájem dětí o text. Uvádí

dětem pojmy a termíny, které se nachází v textu a jsou pro ně nové (Petrová, 2012).

➤ **Aktivity realizované během čtení textu**

Děti společně s učitelkou, či samotná učitelka shrne děj, který se v textu prozatím odehrál. Učitelka dětem pokládá otázky, které se váží k textu a jeho průběhu a kontroluje tak porozumění dětí, přičemž čtení přerušuje. Děti zkouší předvídat další odehrávání děje a pak porovnává spolu s dětmi jejich předvídaní s dějem obsaženým v textu (Petrová & Valášková, 2007). Petrová (2012) výše zmíněné aktivity doplňuje o práci s hlasem, přičemž jsou tak děti nabádány k povšimnutí důležitých jevů v textu.

➤ **Aktivity následující po přečtení textu**

S dětmi lze text zdramatizovat či jej zmaterializovat, a to pomocí ilustrace, modelování či si děti mohou vytvořit svou knihu. S dětmi také učitelka vede dialog o příběhu v textu a shrne si s nimi v něm obsažené podstatné události. Děti zkouší text převyprávět, přičemž dodržují dějovou posloupnost (Petrová & Valášková, 2007). Petrová (2012) doplňuje tuto oblast aktivit o vytváření dalších dějových linií příběhu a jejich komentování.

Dětem kladené otázky vážící se k textu se nemají zaměřovat jen na převyprávění informací z textu, ale i k porozumění obsahu textu (Petrová & Valášková, 2007). Browne (2009) mezi aktivity vztahující se k práci s textem například řadí slovní sdružování týkající se názvu knihy, předpověď, sumarizování, řazení dle sledu, dotazování, porovnávání textů nebo alternativní představení. Aktivity vážící se ke knize jsou významné, motivující, dávají dětem možnost uvažovat o textu i mu porozumět, poznat jeho náležitosti a dát zpětnou vazbu (Browne, 2009). Košek Bartošová (2014) jako náměty uvádí například hádání knihy dle úryvku, vymýšlení nadpisu pro text, popis i vyprávění dle obrázku či práci s loutkami.

3.2 Didaktický rámeček

Při práci s literaturou pro děti využívá učitelka některé z výukových metod a organizačních forem. Některé z nich z hlediska vhodnosti využití při práci s literaturou pro děti uvádím níže spolu s vlastním stručným popisem jejich možného využití s ohledem k práci s dětmi předškolního věku. Jsem si vědoma, že metody i organizační formy lze využít různým způsobem, není však možné v rámci bakalářské práce obsáhnout všechny. Vycházím z klasifikace metod, kterou ve své publikaci uvádí Zormanová (2014) dle Maňáka (Maňák cit. podle Zormanová, 2014, s. 127-128), a co se týče teoretického uvedení a organizačních forem, čerpám z již zmíněné autorky, dále ze Skalkové (2007) Kalhouse a Obsta (2009) a Petrové.

Nejprve krátce nastíním vybrané *slovní metody*, jimž se věnuji dále v rámci tohoto odstavce. Prostřednictvím vyprávění, které spadá do monologických metod mohou učitelky v mateřských školách dětem předávat poznání prostřednictvím textu v ústní podobě, při čemž mají pasivní roli. Děti však mohou text také samy zkusit převyprávět dle představ na podkladě slyšeného či obrázků dějové posloupnosti. Co se týče vyprávění, lze jej použít i jako motivaci před samotnou prací s textem, kdy mohou děti připomenout společným vyprávěním například čtený text z předchozího dne a navázat tak na poznatky dětí. Zormanová (2014) popisuje, že při vyprávění je významná práce s hlasem, mimika i živá gestikulace. Je důležité, aby tak učitelka svou reprodukcí dětí zaujala pro poslech. Prostřednictvím vyprávění může učitelka text také volně vyprávět například i s užitím maňásků či loutek, kdy děti soustředěně naslouchají. Popis mohou využít při práci s ilustracemi z knih či například při hádání dané literární postavy, předmětu nebo slova dle popsaných charakteristických znaků.

Součástí dialogických metod, které rovněž spadají do metod slovních je rozhovor, dialog a brainstorming. Brainstorming lze použít před textem jako seznámení s daným tématem prostřednictvím náhlých nápadů dětí k tématu nebo také po textu. Rozhovor může sloužit například k objasnění informací týkajících se textu či jejich nastínění. Rozhovor je možné také využít k ověření porozumění danému textu či slovům prostřednictvím kladení otázek. Učitelka by však měla promyslet volbu otázek z hlediska specifik, které se váží k věku dětí. Vhodně položenými otázkami lze děti aktivizovat a vtáhnout. Může tak zjišťovat z odpovědí dětí povědomí o dané tematicke, například žánru, může jejich poznatky po práci s textem systematizovat a po textu může sloužit také ke kontrole, co si děti z textu pamatují. Může klást otázky otevřené, uzavřené k uvedeným informacím v textu či otázky k jeho porozumění, které však od dětí již vyžadují větší soustředěnost a jsou náročnější z hlediska myšlení. Při dialogu pak o tématu textu komunikují i děti mezi sebou. Metody práce s knihou či textovým materiálem předávají dětem poznatky z knih, přičemž je učitelka může využít k prohlížení či reprodukci s ukázkou textu a ilustrací. Ilustrace sdělení textu podtrhují a usnadňují jeho porozumění. Děti v nich také mohou vyhledávat informace na základě vlastního zájmu či zadání učitelky a s charakteristikami textů se tak obeznamují prostřednictvím práce s nimi, kdy učitelka děti stimuluje například činnostmi, otázkami a podporuje projevy dětí.

Další existující skupinou vedle metod slovních jsou *metody názorně-demonstrační*. Text může být dětem zprostředkován například promítáním pohádky prostřednictvím technologií či reprodukce textu může být doprovázena pohybovým předváděním (Maňák cit. podle Zormanová, 2014), například u básně, přičemž k předvádění se pojí činnosti či předměty. Záro-

veň může učitelka využívat dalších různých promyšlených pomůcek, a to jak statických, tak i dynamických, kupříkladu rekvizit se současnou aktivizací dětí a jejich smyslů.

Prostřednictvím výtvarných činností v rámci *praktických metod* jako další skupiny, mohou děti vyjádřit své představy o ději zprostředkovaného textu například malbou děje pohádky.

Mezi aktivizující metody, které tvoří další velkou skupinu metod, náleží *didaktické hry*, kde může být například součástí pohybové hry říkadlo, které má ve hře určitou úlohu. Taková hra, pomocí níž poznávají text může být zároveň tematickou motivací k práci s texty. *Dramatizaci* může učitelka využít ke zprostředkování textu zajímavou formou pomocí rekvizit, do níž může zároveň děti zapojovat nebo může dětem ponechat prostor pro dramatizaci nějakého textu, a to například vlastního nebo již existujícího, kdy se děti učí vystupovat, kooperovat, komunikovat a rozvíjí se jejich osobnost. Tuto metodu lze využít například při kooperativní výuce. Mezi aktivizační metody patří také *umělecké inscenace* (Skalková, 2007).

Obert (1998) mezi metody řadí i poslech, který se využívá při vnímání zvukové interpretace textu. Zvuková interpretace se může odehrávat osobním kontaktem či prostřednictvím techniky, například poslechem bajky z přehrávače či hudebním vystoupením.

Frontální (hromadnou) výuku považuji z časového hlediska a „zaužívanosti“ za tradičně užívanou organizační formu. Lze ji uplatnit v prostředí mateřské školy v souvislosti s literaturou pro děti při společné práci s textem, kdy učitelka dětem text například zprostředkovává a ukazuje, když děti text přednáší či zpívají, při výtvarném zpracování jeho děje, dále při slovním dotváření děje či předvídání jeho vývoje, při vymýšlení slov nebo rýmů či při kladení otázek. Nabízí mnoho možností využití, při kterých učitelka pracuje se všemi dětmi.

Skupinovou výuku může učitelka zařazovat například při dramatizaci textu skupinou dětí, kdy děti spolupracují, kupříkladu při výtvarném zpracování pohádky či při převyprávění děje. Podobně může učitelka užít také *párové vyučování*, a to například při seskládání děje pohádky či prohlížení knih. Při této formě, která je založena na spolupráci, lze mnohem lépe uplatnit individuální přístup. V rámci *kooperativní výuky* lze využít podobné aktivity.

Exkurze lze s dětmi předškolního věku realizovat například návštěvou městské knihovny, se kterou může mateřská škola i spolupracovat či učitelka může zorganizovat exkurzi týkající se výroby knihy a prohlídku daného místa, což může být zakomponováno i do *projektové výuky*, kde si děti mohou například vytvořit společnou knihu. Dále může učitelka realizovat posezení s tvůrci knih, jako jsou ilustrátoři či autoři. Vhodná je například i návštěva základní školy či domova pro seniory, kde dětem může být text reprodukován zmíněnými osobami.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

V praktické části bakalářské práce je pozornost zaměřena na učitele mateřské školy při práci s literaturou pro děti v praxi mateřských škol. Výzkum zaměřující se na práci s literaturou pro děti v rámci didakticky cílené činnosti v mateřských školách dle mého názoru přináší zajímavá zjištění z praxe, na kterých by bylo dále možné stavět, a to například při realizaci dalších výzkumů či v samotné praxi. Jsem toho názoru, že nestačí dětem číst před jejich odpoledním odpočinkem, ale učitelky by měly s texty záměrně pracovat i v rámci didakticky cílené činnosti, na kterou jsem se v rámci kvalitativně orientovaného výzkumu zaměřila.

V první kapitole praktické části bakalářské práce uvádím výzkumný cíl, výzkumné otázky a použitou metodu sběru dat. Dále popisuji výzkumný vzorek, přípravu spolu s realizací samotného výzkumu a na konec uvádím i limity výzkumu. Ve snaze proniknout hlouběji do problematiky práce učitelky mateřské školy s literaturou pro děti jsem zvolila pro výzkum provedený v rámci bakalářské práce kvalitativní typ výzkumu. Samotnou realizaci výzkumu předcházelo prostudování odborné literatury a výzkumů týkající se této tematiky pro potřebný vhled do dané problematiky.

4.1 Výzkumný cíl a výzkumné otázky

Pro potřeby výzkumné části bakalářské práce jsem stanovila hlavní výzkumný cíl:

- Zjistit, jak učitelky pracují s literaturou pro děti v rámci didakticky cílené činnosti v mateřské škole.

Jako hlavní výzkumnou otázku (VO) vycházející z hlavního výzkumného cíle jsem zvolila:

VO: Jak učitelky pracují s literaturou pro děti?

Vyvstaly mi tři dílčí výzkumné otázky (DVO), které vycházejí z výše uvedené hlavní výzkumné otázky:

DVO1: S jakými žánry učitelky pracují?

DVO2: Jaké strategie učitelky volí při práci s texty?

DVO3: Jak text literatury pro děti koresponduje s tématem didakticky cílené činnosti?

4.2 Výzkumná metoda

Pro kvalitativní typ výzkumu byla zvolena metoda participačního (zúčastněného) pozorování. Participační pozorování je dle mého názoru vhodnou metodou pro získání bohatých dat a pro hlubší proniknutí do práce učitelky mateřské školy za účelem zjištění, jak s literaturou pro děti ona sama pracuje v rámci didakticky cílené činnosti.

Existuje několik druhů pozorování, která lze najít v literatuře. Jako metodu sběru dat v kvalitativním výzkumu jsem si pro potřeby bakalářské práce, jak již bylo výše zmíněno, zvolila zúčastněné pozorování, do jehož vymezení bych měla čtenáře nejprve uvést. Zúčastněné pozorování je jednou z metod sběru dat u kvalitativního výzkumu. Švaříček a Šedřová (2014, s. 143) definují zúčastněné pozorování jako „*dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit a reprezentovat sociální život a proces.*“ Pozorovatel se tedy účastní interakcí přímo v prostředí, do určité míry se účastní aktivit, přičemž pozorované jevy sleduje a jeho záměrem je vytvořit novou teorii o pozorovaných jedincích. Důležitým prvkem tohoto typu pozorování je tedy interakce mezi výzkumníkem a pozorovanými účastníky výzkumu, přičemž jde o popisné zachycení situace, jednání a pochopení jednotlivých jevů (Švaříček & Šedřová, 2014). Pozorovateli jde o rozsáhlé a hluboké proniknutí do pozorovaného prostředí, a proto je pozorování dlouhodobějšího charakteru a z tohoto hlediska je považováno za náročnější metodu (Gavora, 2010).

Prostřednictvím participačního pozorování tak můžeme získat cenné informace o tom, co se v daném prostředí děje a pochopit tak kontext situace (Švaříček & Šedřová, 2014). Osobní dlouhodobější kontakt v případě tohoto participačního pozorování tak umožňuje pozorované osoby lépe poznat, protože obvykle ztratí zábrany (Gavora, 2010).

4.3 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvoří čtyři učitelky mateřské školy v přibližném věku od 24 do 60 let. Jedná se o dostupný způsob výběru v rámci státních mateřských škol nacházejících se ve Zlínském kraji. Jedná se pouze o učitelky působící v homogenních třídách ve věku dětí 5-6, popřípadě 7 let. Pro zachování anonymity učitelek a zároveň z hlediska přehlednosti dat jsem každé učitelce přidělila číslo a v práci budu učitelky dále označovat pomocí zkratk U1, U2, U3 a U4. Co se týče vzdělání, učitelka číslo jedna (U1) vystudovala střední pedagogickou školu, učitelka číslo dvě (U2) nyní studuje bakalářský stupeň studia, třetí učitelka (U3) vy-

studovala magisterský stupeň studia v oboru Předškolní pedagogika a učitelka číslo čtyři (U4) vystudovala bakalářský stupeň studia.

4.4 Příprava a realizace výzkumu

Před realizací výzkumu jsem participanty působící v homogenních třídách s věkem dětí 5-6 popřípadě 7 let nejprve kontaktovala a poté jsem si s nimi domluvila informativní schůzku ohledně výzkumu, a to dle jejich časových možností. Zároveň jsem požádala i ředitelku dané mateřské školy o možnost realizace výzkumu. Část učitelek o spolupráci na výzkumu vůbec neprojevila zájem a velká část učitelek se distancovala od participačního pozorování, jakožto metody sběru dat. Některé učitelky argumentovaly tím, že pozorování vnímají jako zásah do práce či narušení atmosféry třídy a nechtěly být pozorované. Přišlo mi, že to vnímaly jako nějakou kontrolu, i když jsem je ujišťovala o absolutní anonymitě dat. Po této zkušenosti jsem se tedy nevzdávala a hledala jsem dále participanty homogenních tříd s věkem dětí 5-6 let pro realizaci výzkumu. Zvolila jsem participanty homogenních tříd s předpokladem, že již ve větší míře a záměrněji zařazují práci s literaturou pro děti právě vzhledem k věku dětí. V rámci pozorování jsem se zaměřila pouze na didakticky cílenou činnost, protože jsem chtěla zjistit, jak s literaturou pracují mimo to, že dětem čtou před jejich odpočinkem. Nakonec se mi podařilo pro realizaci výzkumné části získat souhlas s účastí na výzkumu od čtyř participantek, z nichž dvě písemně souhlasily i s pořízením audio nahrávky z participačního pozorování. Zbylé dvě participantky mi písemný souhlas s pořízením audio nahrávky neposkytly a jejich rozhodnutí jsem tedy po celou dobu výzkumu plně akceptovala.

Participační pozorování jsem si před vstupem do terénu vyzkoušela nejprve v praxi nanečisto. Poté jsem v měsíci září vstoupila do terénu za participantkami tvořícími výzkumný soubor a výzkum jsem prováděla po dobu přibližně dvou měsíců. Před samotnou realizací pozorování jsem učitelky a děti v jejich přirozeném prostředí několikrát navštívila, abychom se alespoň trochu seznámili. Mým záměrem bylo, aby alespoň trochu opadly zábrany a aby mě učitelky i děti méně vnímaly jako narušitele a zvykly si na mou přítomnost. Do mateřské školy jsem při realizaci pozorování docházela po domluvě s participantkami chvíli před realizací didakticky cílené činnosti, abych do prostředí zapadla, mohla se v něm dostatečně rozkoukat a učitelky i děti se osmělily. Participační pozorování zaměřené na práci učitelky s literaturou pro děti jsem realizovala pouze po dobu didakticky cílené činnosti, přičemž jsem se s dětmi povětšinou účastnila činností. Snažila jsem se však učitelce nenarušovat výchovně-vzdělávací proces a neovlivňovat její práci. Didakticky cílená činnost trvala u každé

participantky odlišně dlouho. Při participačním pozorování jsem uplatňovala volný způsob zápisu pozorovaného, a proto mi při kompletování dat do přepisů byly velmi nápomocné získané audio nahrávky z participačních pozorování dvou učitelek. Žádný pozorovací arch jsem předem neměla vytvořený a snažila jsem se zaznamenávat na prázdný list papíru vše, co učitelka v rámci didakticky cílené činnosti v dané třídě dělala, říkala, a to především s ohledem k literatuře pro děti. Oprostila jsem se od hodnocení pozorovaných jevů a snažila jsem se zapojovat, ale neovlivňovat děti ani učitelku. Nezapomínala jsem učitelkám poděkovat za jejich ochotu a průběžně jsem se s nimi domlouvala na realizaci dalších pozorování.

S jednou učitelkou jsem v prostředí mateřské školy realizovala čtyři participační pozorování, abych tak lépe pronikla do její práce. Celkem jsem tedy shromáždila šestnáct pozorování. Jsem si vědoma menšího počtu mnou získaného výzkumného souboru, ale jelikož výzkumníkovi jde u kvalitativně orientovaného výzkumu o hloubku proniknutí do zkoumaného jevu, myslím si, že by z hlediska mnou sesbíraného množství dat neměl počet čtyř participantek činit problém.

4.5 Limity výzkumu

Za jeden z limitů výzkumu shledávám nezáměr o spolupráci na výzkumu ze strany některých učitelek mateřských škol, což mohlo ovlivnit bohatost dat, a tudíž i zjištění výzkumu. Zároveň si vážím učitelek, které projevily zájem svou účastí na výzkumu, přičemž mohl vzniknout díky jejich participaci nový pohled na danou problematiku, která může být dále zkoumána na větším vzorku učitelek a po delší čas, než bylo mně umožněno. Pro další proniknutí do problematiky by při realizaci navazujícího výzkumu bylo vhodné pozorování doplnit ještě hloubkovým rozhovorem s participantkami. Při participačním pozorování, při němž se výzkumník účastní aktivit s pozorovanými mohlo jeho účastí dojít k mírnému zkreslení dat ze strany účastníků. Z hlediska co nejlepší authenticity situací a analýzy by bylo vhodnější si pozorované zaznamenat prostřednictvím videozáznamu, což v tomto výzkumu nebylo participantkami umožněno.

Výzkum byl realizován ve Zlínském kraji ve státních mateřských školách s ohledem k možností výzkumníka, a tak by bylo zajímavé provést výzkum i v jiných krajích České republiky a výsledky třeba i porovnat. Zajímavé by mohlo být také porovnání výsledků ve státních mateřských školách a soukromých mateřských školách. To vše jsou možnosti pro další možné prozkoumání této problematiky.

5 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

V této části kapitoly nejprve uvádím, jak jsem postupovala při analýze dat z šestnácti participačních pozorování. V další části jsou interpretovány výsledky výzkumu, jenž vzešly z dat, která byla získána prostřednictvím participačních pozorování se čtyřmi učitelkami mateřské školy. Z analýzy dat metodou tužka a papír v rámci otevřeného kódování přepisů z participačních pozorování vzešlo z kódů několik subkategorií, z nichž poté vzniklo pět výsledných kategorií, které v této kapitole níže popisují v rámci dalších samostatných podkapitol.

5.1 Analýza dat

Sesbíraná data, prvotně volně ručně sepsaná na listech papíru, pořízená z šestnácti participačních pozorování se čtyřmi učitelkami, jsem přepisovala do textového dokumentu v programu MS Word. Nutno zmínit, že jsem data pro jejich ucelenost sepisovala průběžně, tedy bezprostředně po realizaci jednotlivých pozorování. Vzniklé přepisy pozorování jsem analyzovala prostřednictvím otevřeného kódování metodou tužka a papír. Všechna pozorování jsem si nejprve přečetla a při druhém čtení jednotlivých transkriptů jsem zvoleným pasážím týkajících se dané problematiky přidělovala kódy. Tento postup analýzy dat jsem s malým odstupem času následně zopakovala ještě jednou, kdy jsem předchozí kódy obohatila o nové, pokud mě dále nějaká pasáž zaujala nebo jsem některé kódy ještě doladila. Vzniklé kódy ze všech pozorování jsem shromáždila v textovém dokumentu v programu MS Word a kódy s podobným či stejným významem jsem seskupovala k sobě pomocí přesunů a barevného označení. Na základě těchto seskupených kódů vznikly nejprve subkategorie, z nichž se následně vynořilo pět kategorií, které vystihují práci učitele mateřské školy při využívání literatury pro děti v rámci didakticky cílené činnosti. Pro přehlednost kategorií jsem vytvořila schéma, jenž uvádím níže, které zároveň reprezentuje výsledná zjištění.



5.2 Interpretace výzkumných zjištění

Pět výše uvedených kategorií, vzniklých analýzou dat z šestnácti participačních pozorování učitelek mateřské školy při práci s literaturou pro děti v rámci didakticky cílené činnosti, interpretuji v rámci následujících podkapitol. Každá učitelka je z hlediska své osobnosti a způsobu práce originálem. Jak jsem však zjistila, lze v jejich práci shledat i některé společné styčné body, kupříkladu organizování dětí či volené strategie při práci s textem.

5.2.1 Tematická provázanost

Při analýze dat se mi z přepisů pozorování vynořila kategorie tematická provázanost, jejímiž stavebními kameny jsou dvě subkategorie, které jsem si nazvala tematický text jako alfa a omega a zapojení dětí návaznými tematickými aktivitami. Jedná se zejména o aktivity, prostřednictvím nichž učitelky pracují s texty a jenž se vztahují k tématům textů. Podíváme se tedy na to, jak učitelky výzkumného souboru s tématy pracují a jaké volí návazné aktivity.

5.2.1.1 *Tematický text jako alfa a omega*

Učitelky, s nimiž jsem realizovala výzkum mají v daných mateřských školách vytvořená témata na dané časové období, a to na týden nebo na dva týdny. Převážně se učitelky při práci s texty a jejich výběru orientují dle stanovených témat. Lze tedy říci, že se jedná o tematické texty, které se podřizují tématům. Participantky, které jsem pozorovala, pracují s podobnými tématy, která se orientují dle ročních období, přičemž je mají učitelky různě obsírně definovaná. Učitelka číslo 3, jak dokládá ukázka níže, pracovala například s tématem jablíčka, přičemž se jablíčkem s dětmi zabývala po celý týden. Z mého pohledu je to téma příliš úzce pojaté, ale zase učitelka s dětmi „neskáče“ z jedné věci na druhou, aby stihla projít co nejvíce, ale děti se tak obeznámí s jednou věcí do hloubky i více texty.

U3: *Téma učitelky bylo Čas vůně jablíček. „Řeknu vám, co budeme dnes dělat. Zopakujeme si tu básničku o jablíčku, kterou jsme se učili, poslechneme si pohádku o jednom jablíčku ... a pak si jablíčko zkusíme namalovat.“*

V porovnání s předchozí ukázkou měla učitelka číslo 1 téma pro daný týden stanovené obsírněji a zaměřovala se na podzim na poli. Učitelky si tak témata různě pojmenovávají, určují si jejich obsírnost a každá učitelka má téma jinak rozpracované. Některá se v rámci jednoho dne zaměří například na určité podtéma, jak tomu bylo kupříkladu u již zmíněné učitelky číslo 1. Tato učitelka se zaměřila v daný den na brambory, přičemž dětem četla text o bram-

borách a pak se s dětmi naučila i píseň o bramborách, a to navzdory obsírnosti tématu. Uchopení tématu záleží tedy i na samotné učitelce, jak jej ona sama pojme.

Učitelka číslo 2 pracovala s týdenním tématem během daného dne jako celkem, kdy při obširnějším tématu podzim v lese se stihla prostřednictvím několika zařazených textů věnovat velké části zvířat žijících v lese, a přitom se v rámci textů zaměřila i na podzim a jak se v tomto ročním období příroda mění. Dotkla se tedy mnoha věcí, které se k tématu váží. Zařazením většího množství různě tematických textů však u dětí mohlo dojít k přesycení.

U2: *Téma pro daný týden bylo Podzim v lese. „Vše, co mi sova věnovala jsem vám přivezla a budeme si povídat o podzimu i o zvířatech v lese. Pěkně poslouchejte, přečtu vám, proč se listy zbarvují.“ Řekla dětem učitelka, která měla text před sebou vytištěný na papíru.*

Učitelka číslo 4 měla téma Podzimní pohazení pohádkou a v rámci něj se po celý týden zaměřila spíše na pohádky, a to zejména ty tradiční, jako byla kupříkladu klasická pohádka Hrnečku vař, které se věnovala i dva dny. Téma měla motivačně pojmenované z pohledu dětí.

Z analýzy dat tedy vyplývá, že při volbě textů učitelky vychází zejména z daného tématu, se kterým nakládají dle svého uvážení. Téma je dle zjištění tedy pro převážnou část učitelek základním stavebním kamenem, jemuž texty podřizují a od něhož se odvíjí tedy výběr textů i dalších aktivit, které se třeba neváží k obsahu textu, ale tématu. Při obširně zvolených tématech tak mají učitelky možnost většího rozletu, co se týče textů, protože z hlediska obsírnosti mají větší možnost najít vhodný tematický text. Pro děti může být náročnější přecházení od jednoho podtématu ke druhému, což se však odvíjí od toho, jak se toho učitelka chopí. Na druhou stranu u dětí dochází k propojování několika podtémat s jedním hlavním, tedy utváření vztahů mezi několika věcmi. Myslím si, že je důležité a vhodné propojovat text s daným tématem, protože tak dochází k provázání informací a děti se mohou k danému tématu z textu i něco dovědět. Bylo tomu tak například u učitelky číslo 1, u níž se děti z příběhu dověděly spoustu informací o bramborech. Myslím si, že děti i opora o skutečnou, běžně používanou věc více vtáhla do děje textu a vytvořily si tak i představu o jejím využití v realitě. Zároveň se tak děti seznamují i s žánrem textu prostřednictvím propojení daného tématu s texty. Texty tedy učitelkám v rámci didakticky cílené činnosti neslouží jen jako motivace či pro odpočinek dětí, ale jsou pro ně i zdrojem odpovědí na položené otázky, zdrojem nových poznatků, jejich propojování, které mohou využít i v reálném životě. Poznávají tak přirozeným způsobem náležitosti a formy textu i charakteristiky daného žánru.

5.2.1.2 *Zapojení dětí návaznými tematickými aktivitami*

Aktivity, které se váží přímo k textu, učitelky v převážné většině zařazují spíše po textu, zejména tedy po textech delšího rozsahu jako kupříkladu po pohádce či příběhu. Aktivity před textem vážící se přímo k obsahu daného textu zařazují v malé míře. Před textem učitelky často zařazují například rozhovor s kladením otázek a případným popisem vztahujícím se k dané tematické, který má navodit téma a jeho náležitosti, ale spíše se dotýká tématu textu a celého dne než samotného obsahu textu. Učitelky si tak třeba i ověřují, co děti o dané tematické vědí, případně jejich poznatky rozhovorem rozšiřují s navázáním na jejich zkušenost či jejich poznatky. Dále dětem učitelky ukazují například pomůcku, jako tomu bylo zejména u učitelky číslo 2. Ta dětem ukázala vlašské ořechy a děti tak na základě charakteristiky předmětu hádaly, o jakém zvířeti si budou povídat v rámci daného tématu, přičemž je tak učitelka i zároveň namotivovala k následným textům, které se vztahovaly k veverce.

U4: *Před samotnou prací s texty učitelka dětem položila otázku: „O čem se tento týden bavíme?“ Odněkud se ozvalo „O pohádkách.“ Učitelka se zeptala: „Pohádky známe z kama?“ Chlapec odpověděl: „Z televize.“ Učitelka odpověď chlapce zopakovala a ptala se děti dále. „Jaké znáte pohádky?“ zeptala se učitelka dětí. ... Dále se děti zeptala: „Jaká pohádka se ti líbí?“ A dávala hlásicím se dětem jednomu po druhém prostor pro vyjádření.*

Z ukázky výše vyplývá, že učitelka číslo 4 tak dětem navodila téma, kterým se měli zabývat a označila žánr textu, se kterým následně pracovali. Děti si tak prostřednictvím tohoto rozhovoru utříbí poznatky o tom, kde lze pohádky najít a učitelka se od dětí doví, jaké pohádky děti znají, jaké se jim líbí, přičemž tak dětem dá prostor pro vyjádření. Na zjištěné může popřípadě navázat a volit třeba pohádky méně známé, aby děti poznaly i něco nového a neopakovaly jen známé, což ale zase patří k tomuto věku a také se říká opakování je matka moudrosti. Přičemž známý text mohou děti po čase vnímat zase více do hloubky a třeba i jinak, protože se děti průběžně vyvíjejí. Přílišné opakování známého však může vyvolávat nezájem, jak jsem u pár dětí v rámci pozorování zachytila. Roli zde ale hraje i způsob práce.

Co se týče básní a písní, učitelky nezařazují příliš návazných aktivit vážících se k těmto textům. Nelze říci, že učitelky aktivity vážící se přímo k textům zařazují při každé pohádce či příběhu. Myslím si, že při návazné práci s textem se u dětí více rozvíjí povědomí o textu, děti mají prostor nad ním více přemýšlet tím, že se s nimi učitelka nad ním pozastaví. Děti tak mohou vnímat případná ponaučení plynoucí z textu a propojovat text s vlastním životem. Při rozhovoru o textu se podporuje jejich vystupování, vyjadřování a celkově jazyková strán-

ka. Děti se tak s textem učí pracovat, nejen se soustředit na naslouchání, ale také zaznamenat, uchovat, vybavit a reprodukovat slyšené a také textu porozumět. Což si myslím, že je vhodné pro utváření základů, na kterých dítě může dále stavět. Při rozboru textu se může dítě také nenásilnou formou seznamovat s charakteristikami daného žánru. U dětí tak lze také podporovat vlastní hodnocení díla tím, že jim je dána možnost se k němu vyjádřit, co se jim líbí a proč, přičemž jsem toto hodnotící vyjádření při pozorování příliš nezaznamenala. Myslím si, že je to škoda, protože by děti měly mít možnost hodnotit, vyjádřit se. Návazná práce s textem může představovat prostor pro tvůrčí myšlení a jeho celkové podnícení, které mohou děti uplatnit například při dramatizování, dovyprávění textu s odlišným koncem či vymyšlení rýmů. Učitelky tak dětem například dávají prostor pro jejich samostatné vyjádření a za jejich projevy je chválí.

Učitelky tvořící výzkumný soubor často využívají v rámci dalších činností téma textu, o které se ale v rámci aktivity pouze opírají. Dělo se tomu tak například při výrobě či výtvarné činnosti, například vykreslování hrnků, tvorbě draka, řepy či při pohybové činnosti. Kupříkladu můžu uvést, kdy učitelka číslo 3 po četbě pohádky O Koblížkovi zařadila pohybovou hru, jejímž tématem byl Koblížek, přičemž hra spočívala v tom, že si děti po kruhu podávaly míč a plyšovou lišku a liška tak po kruhu honila Koblížka. Učitelka tedy s textem při této aktivitě dále přímo nepracovala. Dle mého názoru je důležité, aby děti měly možnost s textem dále pracovat a nebyly tedy jen pasivní a neposlouchaly tak například jen reprodukováný text nebo jen nesledovaly pohádky v televizi bez vhodné zpětné vazby. Jinak tomu však bylo při seřazování obrázků dle dějové posloupnosti, týkající se zmíněné pohádky, které následovalo po pohybové hře. Učitelka dala dětem jako jednotlivcům prostor pro vlastní plnění úkolu, přičemž děti průběžně kontrolovala, popřípadě je k odpovědi navedla popisem obrázku či případnou nápovědou. Dala jim prostor k vlastnímu převyprávění děje s oporou o obrázky a děti tak mohly pracovat dle svého individuálního tempa.

Z analyzovaných dat vyplývá, že učitelky dětem zejména kladou v rámci rozhovoru otázky, které se vztahují k textu a slouží k ověření poslechu dětí, kdy se jich formou otázek ptají na informace přímo obsažené v textu, ale také se snaží pokládat otázky k vyvození informací z textu, tedy k porozumění. Kladou otázky, jak s uzavřenou možností odpovědi, tak i s otevřenou možností. Otázkami se je tak snaží po textu aktivizovat, podporovat jejich vyjádření, kdy dětem dávají prostor pro odpověď a většinou na odpovědi dětí reagují. Pokud nikdo z dětí na odpověď nepřijde, učitelky se je snaží k odpovědi případně ještě nějakým způsobem navést, například popisem daného a poté uvedou odpověď či případné nejasnosti na

pravou míru. Lze si toho všimnout na následující ukázce, kdy se učitelka číslo 2 dětí ptala, proč se chtěla sova naučit zpívat. Když na to děti nepřišly, učitelka jim to v dětské řeči objasnila. V ukázce si lze povšimnout, že učitelka také pracuje s písmeny, kdy chce, aby děti po vzoru vymýšlely slova na dané písmeno nacházející se v textu nebo i popřípadě mimo něj, což se objevovalo i u dalších učitelek výzkumného vzorku jako i rytmizování slov.

U2: *Po přečtení textu dětem položila k pohádce pár otázek (i pár k porozumění textu). Děti se například zeptala, kdo sovičku naučil zpívat, co na to řekli rodiče sovičky, kolik měla sovička sourozenců a jak se jmenovali. ... Učitelka tedy pokládala dětem otázky zejména k textu a dávala dětem prostor pro jejich zodpovězení. Když děti odpověď na otázku věděly, hlásily se a učitelka si děti vybírala. Učitelka děti chválila. ... Učitelka dětem dávala prostor pro sebevyjádření, a když odpověď nevěděly, objasnila jim ji, kdy jim například řekla, že sovičky v přírodě nezpívají, jen si tak poletují, a proto se ta Vendulka chtěla naučit zpívat po vzoru jiných ptáků. Aktivizovala je dále například také tím, že chtěla, aby zkusily vymyslet jméno začínající na písmenko Z.*

Dále učitelky zejména užívají převyprávění děje, jak lze vidět v další ukázce, a to s oporou o obrázky určenými k seřazování posloupnosti děje, což je také často zařazovaná návazná aktivita. Volí i volné vyprávění dětí. Učitelky využívají i sumarizování poznatků, ale méně. Z ukázky uvedené níže vyplývá, že učitelka číslo 1 chtěla, aby děti samy chybu našly a opravily, čímž tak podpořila přemýšlení dětí a před jejím samotným sdělením odpovědi měla snahu děti nejprve navést. Učitelky využívají jako nápovědu dětem například popis charakteristik předmětu, podle níž děti hádají věc. Děti tak mají prostor pro odpověď.

U1: *... Vyzývala postupně děti, aby jí děj pohádky O Koblížkovi podle seskládaných obrázků dějové posloupnosti převyprávěly. ... Ostatních dětí se zeptala, kde v pohádce vidí chybu a snažila se tak, aby děti přemýšlely a zapojovaly se, dala jim prostor až když nevěděly, tak jim poradila. Když si děj nevybavily, ona sama vyprávěla následující děj s popisem obrázku a děti podle toho obrázek na kartičce doplnily.*

Učitelky dětem tedy dávají i příležitosti k vlastní sebe prezentaci, jako tomu bylo například u chlapce, kterého učitelka číslo 4 vyzvala, aby dětem s oporou o obrázky převyprávěl pohádku Hrnečku vař. Děti se tak před sebou učí vystupovat a více se osmělí. V menší míře učitelky zařazují dramatizaci textu, při které využívají tematických rekvizit pro lepší vžití dětí a zprostředkování textu. Spíše dětem určují role a vymezují prostor, ale samotnou dramatizaci nechávají na dětech, čímž tak dávají prostor jejich individualitě a sebevyjádření.

Děti tak hrají samy s pouhou podporou a případnou dopomocí učitelky, čímž se tak učí vystupovat a seberealizují se. Lze si toho všimnout v následující ukázce u učitelky číslo 3.

U3: *Po četbě pohádky O veliké řepě děti pohádku dramatizovaly. ... Děti-herce učitelka již neorigovala, byly schopné se na vyzvání postavy vypravěče zachytit do řady za ostatní děti a říct svůj monolog, tedy většina dětí.*

Učitelky s dětmi v rámci aktivit k textu také využívají rytmizaci slov s dělením na slabiky a s předvedením jejich počtu pomocí prstů či objasnění pojmů z textu, jak je uvedeno v následující ukázce. U dětí se tak rozvíjí slovní zásoba, fonematické uvědomování, porozumění slovům a učitelky podporují u dětí zařazením popisu předmětu jako nápovědy myšlení dětí.

U4: *Učitelka se po přečtení textu dětí zeptala: „Děti, víte, co jsou to pendlovky?“ Děti neodpovídaly, učitelka dětem tedy přečetla celou větu z knihy, ve které se slovo nacházelo. Dala dětem prostor pro přemýšlení při kladení otázek a rozhovoru, který s dětmi vedla. Když děti nereagovaly, napověděla jim, kdy jim řekla, že: „Pendlovky visí na zdi a říká se jim tak proto, že je tam závaží, které pendluje ze strany na stranu a dělají tik tak.“ Pak jedna holčička přišla na to, že je to u hodin. ... „Na co začínají ty pendlovky?“ Děti: „p.“ ... „Vy-tleskáme si slovo z textu a to jablíčko.“ Učitelka tleskala s dětmi. Děti se hned poté zeptala: „Kolikrát jsme tleskly?“ Děti: „Tříkrát.“ Učitelka: „Výborně.“ Učitelka dětem řekla: „Slovo jablíčko má tři slabiky.“*

Vyozorovala jsem, že učitelky sice chtějí, aby byly děti organizované, na druhou stranu jim dávají prostor pro vyjádření, a to vzhledem k aktivitám k textu například při rozhovorech i s kladením otázek, při převyprávění, dějové posloupnosti, dramatizaci či pohybové činnosti apod. Učitelky převážně zastávají pravidlo, aby se děti hlásily, pokud chtějí něco říct a nevykřikovaly. Myslím si, že je to i z důvodu možné přípravy na školní docházku, kde jsou děti učiteli povětšinou vyvolávány a je po nich vyžadováno hlášení. Zároveň si učitelky stanovují taková pravidla, aby byl zachovaný klid mezi dětmi a zpřehlednily si tak práci s dětmi, přičemž tak učitelka může dle jejich hlášení usoudit, kdo ještě potřebuje čas, kdo například odpověď na danou otázku ví a chce se o ni podělit.

5.2.2 Vytvoření potřebných podmínek

Ze subkategorií vyžadování pozornosti a klidu dětí, nastínění aktivity a třetí subkategorie opora o prostředky a pomůcky mi vzešla kategorie s názvem vytvoření potřebných podmínek, která vyvstala z toho, co učitelka chce, aby děti dělaly a co dělá ona sama. Z dat vychází,

že učitelky se s dětmi před aktivitou nejprve prostřednictvím jednoduchého slovního pokynu, jenž bývá mnohdy doplněn i gestem přesunou do vyhrazeného prostoru. Tam s dětmi přejdou do zvolené organizace (například sed v kruhu) podle zamýšlené aktivity pomocí slovního pokynu často doplněného gesty nebo některé z učitelek i pomocí písňe *Velké kolo*.

5.2.2.1 *Vyžadování pozornosti a klidu dětí*

Po přemístění dětí do prostoru a přechodu do požadované organizace je učitelkami povětšinou vyžadována pozornost a uklidnění dětí, což je pro učitelky základem před samotnou realizací činnosti a pro to, aby děti poslouchaly. Toto kritérium dětem připomínají i během samotných činností, především pokud to děti porušují. Učitelky tak děti před aktivitou uklidňují zejména prostřednictvím jednoduché slovní formule a pomocí ní si mnohdy získávají i pozornost dětí. Pokyny k poslechu a „nemluvení“ mnohdy doplňují i gesty, kdy například přikládají ruce k ústům pro utišení dětí či k uším pro poslech. Pokyny by dětem měly být předávány dle mého názoru přesně, když už učitelka chce docílit požadované organizace, protože jinak je nemusí dětem dávat a přesnost jejich sdělení šetří čas potřebný k případné reorganizaci a předchází chaosu u dětí. Pro získání pozornosti dětí například učitelka číslo 3 využila i tlesknutí, čímž si okamžitě získala pozornost dětí. Ve větší míře se to objevovalo v případech, kdy byly děti příliš rušné nebo když opakovaně neposlouchaly.

U3: *Učitelka tleskla a podívala se na děti. „Zamkni pusy.“ Což také znázornila gestem ruky u své pusy. ... „Děti, vy musíte pozorně poslouchat, abyste věděli, co máte dělat.“*

Učitelka číslo 4 využila například pro získání pozornosti i zvonečku. Učitelky číslo 1 a 2 použily rolničku, na kterou byly děti zvyklé a pomocí níž děti také zklidnily.

U4: *Učitelka v ten moment zazvonila na zvoneček, aby děti utišila a řekla jim, aby byly tiše a přiložila prst na ústa. Zvýšila hlas a dětem ještě řekla: „Poslouchejte.“*

Na základě dat lze říci, že učitelky si nejdříve před činností získávají zejména pozornost a docílí klidu a poslechu dětí prostřednictvím slovních formulí, které bývají často doprovázeny gesty. Při jejich porušení, nenaplnění či opakování pokynů využívají učitelky mnohdy i důraznější práci s hlasem či výše zmíněné další prostředky, jako je například tlesknutí. Pro samotnou práci je určitě důležité, aby děti byly klidné a pozorné, protože nejen dětem, ale i učitelce se hůře při nevhodných podmínkách soustředí. Pozornosti lze docílit i vhodně zformulovanou motivací k činnosti nebo zaujetím dětí činností či pomůckou. Učitelka musí brát v potaz, že pozornost dětí je z hlediska jejich věku proměnlivá, a proto by měla volit vhod-

nou délku aktivity, aby pozornost dětí v jejím průběhu udržela. Pozornost dětí lze například podněcovat proměnlivostí jednotlivých aktivit, což učitelky povětšinou uplatňovaly v praxi.

5.2.2.2 *Nastínění aktivity*

Ve větší či menší míře učitelky dětem nastiňují aktivity, a to různými způsoby, jak můžeme vidět v následujících ukázkách.

U1: *Učitelka řekla dětem, že aby mohly cestovat do pohádkové země, naučí se nejprve písničku.*

U3: *„Tak děťátka, ještě, než se naučíme tu písničku, tak si kluci stoupnou a řeknou nám básničku.“ ... „Já vám přečtu pohádku o jedné jabloni. Dobře mě poslouchej a dávej pozor, protože já se vás potom budu ptát, o čem jsem tu pohádku četla.“*

Před prací s literaturou učitelky převážně pojmenují ve vztahu k textu, se kterým budou pracovat jeho žánr. Pojmenovaný žánr textu dětem dále nepředstavují. Myslím si, že je vhodné, aby dětem žánry sdělovaly, protože si tak děti postupně a nenásilně utvářejí v hlavě představu o existenci různých žánrů. Je tak podporováno vnímání žánrových charakteristik a propojování jejich názvů s danými znaky pomocí zprostředkovaných textů. Utváří se tak u nich základní představy, na čemž mohou v rámci školní docházky dále stavět. Učitelky dále dětem jednoduchým slovním pokynem většinou nastíní, co je při práci s literaturou čeká či aktivitu vyjmenují. Sdělí tedy mnohdy dětem přímo, jakou a jak budou realizovat aktivitu.

U3: *„Já každému rozdám takové čtverečky s obrázky z pohádky O Koblížkovi a vaším úkolem bude ty čtverečky poskládat, jak jdou za sebou podle toho, jak jsme si tu pohádku teď řekli.“*

Všimla jsem si, že učitelky motivaci k aktivitám v rámci nastínění aktivit využívají nahodile. Spíše se opírají o jednoduché slovní formulace či motivují děti k následujícím aktivitám prostřednictvím úvodního rozhovoru s kladením otázek, někdy pomůckou či hádankou na počátku didakticky cílené činnosti, přičemž se zejména vztahují k tématu. Po celou dobu didakticky cílené činnosti pracovala s tematickou a provázanou motivací učitelka číslo 2 a myslím si, že tak děti vhodným způsobem vtáhla do tématu a realizovaných činností.

U2: *„Jak mi sova řekla, že vás mám se zvířaty z lesa, jejími kamarády seznámit, tak jsem udělala a sova mi řekla také hádanky, které vám mám položit. Řeknu vám hádanky a vy budete hádat názvy zvířat.“*

5.2.2.3 *Opora o prostředky a pomůcky*

Co se týče prostředků a pomůcek, učitelky je mají povětšinou připravené na zamýšleném místě, kde plánují s dětmi pracovat, aby je měly na dosah. Kupříkladu je mají na koberci u sebe či za sebou, jak tomu bylo především u učitelky číslo 2. Myslím si, že je to vhodné, protože systematickou přípravou učitelka nenarušuje průběh činnosti. Učitelky je mívají před realizací činnosti dále připravené i na svém pracovním stole, kde si pro ně v průběhu přicházejí, jak to udělala například učitelka číslo 3 s papírovou řepou. Důvodů umístění předmětů na stole může být několik, například výše zmíněná učitelka nechtěla, aby atraktivní pomůcka při jiných činnostech narušovala pozornost dětí. Tomu tak dále bylo kupříkladu i u učitelky číslo 4, která notebook, prostřednictvím něhož dětem promítala pohádku a mobilní telefon, z něhož děti poslouchaly písničky, přinesla až těsně před realizací činnosti. Mohlo to vycházet z toho, že učitelka naopak nechtěla, aby děti tyto technologie, které jsou pro ně lákavé, viděly. Učitelka číslo 4 byla jediná, která celkově při své práci použila audiovizuální a vizuální techniku, kterou si hned získala pozornost dětí. Myslím si, že to bylo vhodné řešení připravovat tyto technologie až před samotnou činností, ačkoliv jejich nastavení poté chvíli zabralo čas, ale alespoň nebyla při předešlých činnostech rozptýlená pozornost dětí.

Zaznamenala jsem, že učitelky výzkumného souboru využívají především jako prostředky a pomůcky list papíru s daným textem, dále obrázky, ale to zejména při skládání dějové posloupnosti či při hádání názvu pohádky nebo dané věci s oporou o obrázek. V menší míře využívají knihu, tím mám na mysli přímo při záměrné práci s dětmi. Užití knihy se objevovalo zejména u učitelky číslo 1, která dětem kupříkladu knihy z knihovničky připravila na koberec, některé z nich prolistovala, a přitom si s dětmi na téma knih povídala a přidělila knihám žánry. Všechny učitelky však alespoň jednou nechaly děti knihy volně prohlédnout v rámci didakticky cílené činnosti bez zásahu učitelky do činnosti. Všechny učitelky tvořící výzkumný soubor mají v hernách umístěnou dětem volně dostupnou třídní knihovničku. Učitelky číslo 3 a 4 vybrané knihy z knihovničky využily ve vytvořené literární kavárně, se kterou děti seznámily a byl jí vyhrazen stůl v prostoru třídy. Literární kavárna byla však v obou případech využívána spíše jako doplňková činnost, kde si děti bez učitelek samostatně prohlížely knihy, zejména když byly hotové s jinou činností. Myslím si, že v literární kavárně mohly být knihy rozloženy na stole a ne ve sloupku, aby děti viděly na lákavou přední stranu a mohly si tak z knih lépe vybírat. Předložené tituly mohly být více obměněny, žánrově pestřejší a některé z nich vhodněji volené vzhledem k věku dětí. Nabídka tak mohla být více promyšlená. Úplně zde chyběly encyklopedie a převažovaly pohádky.

Učitelky ilustrace jako podporu slyšeného při četbě či přednesu textu skoro nezařazují. S ilustracemi v knihách se tak děti setkávají spíše při samostatném prohlížení knih jako vedlejší činnosti. Při zpěvu písni učitelky využívají zejména doprovodu prostřednictvím klavíru a jen v jednom případě jsem si všimla, že byl ve třídě klavír nevhodně umístěný vzhledem k práci s dětmi, což ale učitelka nemohla ovlivnit vzhledem k rozmístění třídy. Děti si tak s učitelkou číslo 2 jako jedinou samy doprovodily píseň na Orffovy nástroje.

Méně tradiční prostředky a pomůcky užívala spíše učitelka číslo 2, a to kupříkladu magnetickou tabuli či přírodniny jako motivaci. Učitelka také při hádání odpovědí na hádanky týkajících se zvířat pro ilustraci zařadila obrázky reálné podoby zvířat, které samozřejmě nebyly součástí textů v pravém slova smyslu. Myslím si však, že tak vhodným způsobem podpořila vnímání dětí. Učitelky číslo 3 a 4 pak využily při dramatizaci klasické pohádky rekvizity, a to v podobě tematických čepiček a zástupných předmětů, kterými u dětí vzbudily zájem o text a jeho volnou reprodukci při dramatizaci. Dle mého názoru je vhodné při zprostředkování textu učitelkou využívat v přiměřené míře pomůcky a prostředky, které text oživí, ale nezastíní, podpoří jeho vnímání a pochopení, přitáhnou pozornost dítěte, pomohou mu lépe text zprostředkovat a mohou jej i aktivně zapojit. Příkladem mohou být ilustrace jako možná opora textu, které mohou děti i popisovat nebo kupříkladu maňásci, které učitelky nevyužívaly vůbec, kromě učitelky číslo 2, která jednoho využila jako motivaci k tématu. Využití pomůcek při práci s texty dokáže text vhodně oživit a vzbudit i zájem dětí o něj, spolu s prostředky však naopak nesmí být spíše rušivým elementem při zprostředkování textu.

5.2.3 Tradice v práci učitelky

V práci učitelek jsem zaznamenala společný prvek, který jsem si dle jeho charakteristik pojmenovala jako tradice. Tradiční pro mě znamená něco, co je obvyklé, ustálené, zaužívané či běžné. Z analýzy dat jsem vyvodila, že učitelky při práci s literaturou pro děti volí především tradiční organizační formu. Dále jsem vyzorovala, že práci s literaturou ve velké míře zastupují tradiční pohádky a také v souvislosti s pohádkami, učitelky využívají zejména tradiční žánry textů, čímž jsou pro mě pohádky, písně, básně a říkadla. Z těchto tří subkategorií tak vznikla kategorie tradice v práci učitelky. Tradice může být na jedné straně někým vnímána negativně, na druhé straně v pozitivním smyslu. Každý se na to díváme jinak. Neznamená to, že by učitelky pracovaly jen tradičně, ale tradiční způsob práce u participantek mnou realizovaného výzkumu dle mého názoru, který je opřený o data, převažoval.

5.2.3.1 Tradiční organizace

Učitelky dětem před samotnou činností slovním pokynem sdělí, co mají dělat a čekají na ně, až přejdou do daného prostoru a polohy. Učitelky tvořící výzkumný soubor děti povětšinou organizují při aktivitách spojených s textem do sedu v kruhu, do volného sedu na koberci či ke stolu. Učitelky výzkumného vzorku tak ve velké míře využívají frontální neboli hromadnou výuku jako organizační formu. Ke svolávání dětí do kruhu některé učitelky, nejvíce kupříkladu učitelka číslo 1, zařazují zpěv dětem známé písně *Velké kolo*, která existuje v několika různých variantách. Slovní pokyn k přemístění a organizaci dětí doplňují pro názornost mnohdy také gesty rukou, což dokládá ukázka níže.

U1: „*Děťátka, kdo je hotový, jde na koberec do herny.*“ Učitelka dětem slovně řekla a ukázala pomocí ruky, na kterou stranu herny mají jít. Učitelka si stoupla doprostřed do první části herny a mírně rozpažila ruce. Učitelka začala zpívat dětem známou píseň ke svolání do kruhu *Velké kolo*, přičemž mírně rozpažila ruce. Děti se k jejímu zpěvu také přidaly a zároveň se chytly za ruce jak učitelky, tak i sebe.

Didakticky cílená činnost se tak odehrává v herně na koberci nebo u stolů, jak to ukazují ukázky níže. Samy učitelky tak přechází do polohy, aby na děti viděly. Většinou se při společných činnostech v kruhu umístí mezi děti, což může u dětí vyvolávat potřebu pozornosti a sounáležitosti. Při organizaci u stolů povětšinou učitelky stojí a mezi dětmi prochází.

U3: Učitelka stála na koberci a zavolala na děti: „*Děťátka, pojdte na koberec...*“ Učitelka dětem řekla: „*Uděláme kruh, ať se do něj všichni vejdem.*“ Učitelka si sedla na koberec a děti si sedaly do tureckého sedu kolem ní.

U4: „*Půjdeme si sednout na koberec,*“ řekla učitelka dětem, které seděly ve třídě u stolů. „*Sedněte si na koberec před klavír, ať na vás krásně vidím a ať mě pěkně slyšíte a klavír.*“

Při dobré organizaci v kruhu na koberci mají zároveň i děti možnost vidět na učitelku. Učitelka tak pro děti může být vzorem pro správnou polohu těla tím, že sedí mezi nimi. Zároveň má učitelka o všech dětech přehled a děti mají k učitelce blíž, čímž se podporuje vztah dětí k učitelce a opačně. Učitelka by měla volit vhodnou pozici vzhledem k dětem a k povaze následné aktivity, aby děti měly možnost například při předvádění obrázků či čtení učitelkou z knihy nebo z listu papíru vidět na text a její postup při četbě (četba zleva doprava, shora dolů, naznačení řádků palcem či naznačení slovo od slova na řádku prstem) jako i to, že text je složený ze slov, mezer, písmen apod. Pokud děti nejsou na aktivitu z hlediska organizace vhodně připravené a na učitelku nevidí i třeba jen skrz ostatní děti, svádí to děti k nepozor-

nosti a celkovému nezájmu o aktivitu. Proto si myslím, že je důležité tuto stránku před samotnou realizací aktivity učitelkou důkladně promyslet, protože se to pak velmi odráží v celé následné aktivitě. Učitelky číslo 3 a 4 například při četbě textu zařazují také pozici lehu s případným zavřením očí, kdy poté děti vnímají text pouze sluchem (naslouchání textu) a nemají takovou možnost vidět na postupy učitelky při četbě či charakteristiky textu.

Frontální neboli hromadnou výuku vnímám z hlediska její dlouhodobé existence a rozšíření za tradiční organizační formu. Tato organizační forma přetrvává již od dob Jana Amose Komenského (Skalková, 2007). Skalková (2007) popisuje, že je důležité dodržovat počet dětí ve třídě, přičemž jejich počet má vliv na čas, po který se může učitel věnovat jednotlivci. Děti, které neodpovídají průměru a jsou méně průbojné tak mohou být upozaděny samotným učitelem a mechanické používání této organizační formy může také vést k omezení aktivity dětí a jednotvárnosti (Skalková, 2007). Není však zapotřebí tuto organizační formu odmítat, jde spíše jen o to, že ji nelze mechanicky využívat a uplatňovat jako jedinou organizační formu. Učitel by měl mít stále na paměti uplatňování individuálního přístupu k dětem. Zajímavé je to, že ji přednostně užívají učitelky nezávisle na věku a vzdělání. Tuto organizační formu tak učitelky volí při zpěvu písní, recitaci básní nebo i četbě, kupříkladu pohádek. Opět by bylo zajímavé prostřednictvím rozhovoru zjistit, proč tuto organizační formu učitelky tak využívají a jaké další organizační formy volí. Myslím si, že to, že učitelky tuto organizační formu používají nejčastěji, spočívá v tom, že příprava na ni je pro učitelky možná jednodušší i co se týče pomůcek, prostředků a organizace. O všech dětech mají přehled a zkrátka si možná jedou v zaběhlých kolejích tak, jak se cítí nejvíce jisté při své práci.

5.2.3.2 *Tradiční žánry*

Dalším společným průsečíkem v práci učitelek výzkumného souboru při využívání literatury pro děti je převládající výskyt tradičních žánrů, což jsou pro mě žánry, které se obvykle používají při práci s dětmi a jsou tak nějak zaužívané ve vztahu k jejich věku. Učitelky tyto žánry mají nejspíš zafixované jako typicky dětské, a proto se k nim přiklání, protože se těmito žánry z hlediska tvorby zabývá i nejvíce autorů a mnohá díla již mají učitelky i práci s nimi ověřená. Některé odborné publikace zároveň tyto žánry ve vztahu k dětem vyzdvihují, a proto možná učitelky pokračují v této tradici a méně se pouští do žánrů jako jsou bajky, pověsti či komiksy, které jsou méně tradiční. Z analýzy dat vyplynulo, že učitelky s dětmi pracují také s příběhy, avšak v menší míře než s pohádkami. Jako tradiční žánry textů vnímám pohádky, básně i říkadla a písně. V menší míře se také objevovaly hádanky.

U učitelek převažovaly především pohádky, písně a básně, o čemž svědčí i ukázky.

U2: „*Děti, my si teď řekneme básničku o ježkovi v lese, kterou jsme se naučili.*“

U3: „*Zopakujeme si tu básničku o jablíčku, kterou jsme se učili, poslechneme si pohádku o jednom jablíčku, naučíme se novou písničku... .*“

U4: „*Teď vám přečtu pohádku.*“ *Reakce dětí byla „Jeee.“*

Dle mého názoru, aby se u dětí rozvíjelo povědomí o existenci různých žánrů textů, měla by učitelka ve své práci užívat širokou nabídku žánrů, a to i těch méně tradičních, jako je například bajka, kterou jednou využila učitelka číslo 2. I když bajka byla pro děti těžší, protože ji neznaly, seznámily se alespoň s jiným žánrem textu a bylo to tak pro ně něco nového v porovnání se známými žánry. Děti tak mohou lépe vnímat přirozeným způsobem odlišnosti mezi různými žánry pomocí odlišných textů, a to v jejich struktuře, jazykové formě apod. Děti tak mohou také vnímat, že texty mají různé formy, charakteristiky a mohou je mezi sebou porovnávat, což může být i návaznou aktivitou při práci s textem. Ačkoliv v předškolním vzdělávání nejde o to, abychom děti učili charakteristiky daných žánrů a v čem se liší, domnívám se, že prací s nimi se u dětí povědomí o žánrech a rozdílech jednotlivých textů vytváří přirozeně a mohou na těchto zkušenostech následně během školní docházky stavět. Myslím si, že je vhodné nastínit ve zkratce dětem daný žánr srozumitelným způsobem.

Co se týče užití tradičních žánrů, učitelky se upínají k dětským písním, především k těm umělým. Upínají se také k pohádkám, přičemž volí zejména klasické pohádky. Stále má tedy velkou oblibu žánr pohádka a dále také poezie pro děti. Básně taktéž využívají všechny učitelky a v průběhu dalších dní je podobně jako písně s dětmi opakují, přičemž dětem povětšinou, jako i při písních udávají nástup slovně či pokývnutím. Většinou tak učitelky s dětmi básně recitují, tříbí jejich přednes a písně zpívají, a to v obou případech za účelem naučení textu a k jejich opětovné reprodukci následující dny. U učitelek se tak skoro neobjevuje, že by dětem třeba jen přečetly básničku, aniž by se ji s dětmi učily. Zaměřují se tak na paměť dětí, prostřednictvím básní podporují vnímání rytmu a děti se zároveň učí vystupovat i text vhodně reprodukovat. Zatímco s danou pohádkou další dny učitelky spíše nepracují, výjimkou byla učitelka číslo 4, která s pohádkou Hrnečku vař pracovala i další dny. Z hlediska pohádek tedy učitelky zařazují adaptace lidových pohádek. V pár případech se objevily i pohádky autorské. Myslím si, že učitelky volí tyto tradiční žánry, protože jsou charakteristické pro děti předškolního věku a učitelky jsou v práci s nimi více zaběhlé. Opět by bylo vhodné se učitelek prostřednictvím rozhovoru zeptat, co je vede k výběru těchto žánrů.

5.2.3.3 *Tradiční pohádky*

Jako tradiční pohádky vnímám ty pohádky, které mají dlouhou tradici, jsou známé napříč generacemi a děti se s nimi setkávají již od narození. Mohou být různě upravené, ale jsou běžně známé v naší kultuře. Na základě analýzy dat lze souhrnně říci, že v práci učitelek tyto pohádky převažují. Nelze však tvrdit, že se u všech učitelek nachází ve stejném měřítku. Učitelky tak na druhou stranu podněcují u dětí kulturní tradice a vyrovnávají mezi dětmi rozdíly ve znalostech, které mohou vycházet z toho, že někteří rodiče dětem kulturní dědictví prostřednictvím četby tradičních pohádek nezprostředkovávají. Učitelka číslo 2 se jako jediná v zařazování tradičních pohádek odlišovala od ostatních participantek.

U3: „*Děti, my si právě dnes nejprve přečteme a pak i zahrajeme pohádku o takové veliké řepě (papírovou řepu přitom v ruce pozvedla).*“

U4: *Učitelka dětem četla pohádku Hrnečku vař, o které si s dětmi již tak trochu povídala předchozí dny.*

Učitelka číslo 4 tak dětem pohádku připomněla četbou, pak ji děti zkoušely převyprávět, poskládat její děj prostřednictvím obrázků dějové posloupnosti, a nakonec se některé děti zapojily do dramatizace pohádky. Ocenila bych, že učitelka s dětmi a pohádkou pracovala tímto komplexním způsobem a nejednalo se jen o jednorázovou záležitost a pouhou četbu. Větší míra využívání tradičních pohádek mohla u učitelky číslo 4 být zapříčiněna také tím, že se žánr pohádky objevoval v názvu tématu pro daný týden, proto se možná učitelka chtěla zaměřit na známé pohádky naší země jako kulturního dědictví našeho národa. Jak již dokládaly ukázky výše, učitelky při své práci využívaly pohádky, jako byla Červená karkulka, O Koblížkovi, Hrnečku vař či O veliké řepě. Přemýšlela jsem nad tím, zda využívání těchto pohádek mohlo souviset i s přítomností vhodných tematicky se vázících pomůcek k těmto vyjmenovaným pohádkám, které byly učitelkám v mateřských školách dostupné. Učitelky tak mohly tyto pohádky zařazovat dle dostupnosti pomůcek, jako byly například čepičky či obrázky dějové posloupnosti, protože učitelky číslo 3 a 4 pohádky zkoušely i dramatizovat a spolu s učitelkou číslo 1 využily didaktické obrázky dostupné v mateřské škole a určené pro seskládání dějové posloupnosti pohádky. Toto mohly být okolnosti, které ve výběru hrály také roli. Některé učitelky měly i některé pohádky v knižní podobě, četly je však méně a spíše s těmito pohádkami pracovaly. Myslím si, že děti předškolního věku tyto pohádky ve většině případů již dobře znají, jak jsem při pozorování viděla. Snažila bych se s nimi popřípadě při jejich zařazení pracovat spíše méně tradiční formou, jakou byla například dra-

matizace u učitelek číslo 3 a 4, než je dětem číst. Pravdou však je, že v dnešní době, kdy jsou dětem představovány zejména animované pohádky prostřednictvím technologií jako jsou tablety, počítače či televize, učitelky mohou toto brát v potaz a schválně vyvíjet iniciativu v opakování tradičních pohádek, aby mezi dětmi nevymizely. Přece jen, opakování je matka moudrosti. Opět by bylo vhodné na toto téma položit učitelkám otázku v rozhovoru. Učitelka číslo 1 dětem zprostředkovala veršovanou a neveršovanou verzi pohádky O Červené karkulce, jak dokládá ukázka níže. Zařadila tak pro děti i pohádku v méně tradiční formě. Myslím si, že je vhodné děti obeznámit i s jinou verzí klasické pohádky, přičemž tato učitelka se snažila zařazovat i veršované pohádky, čímž děti a svou práci s texty obohatila.

U1: *Učitelka dětem začala vyprávět pohádku O Červené karkulce. Poté přednášela i její veršovanou verzi, kterou přednášela z knihy, kterou si přinesla z třídní knihovničky.*

Stinnou stránkou je to, že pro některé děti z hlediska známosti tyto tradiční pohádky již nemusely být natolik zajímavé, a proto vyrušování některých dětí mohlo být toho dokladem. Na druhou stranu se tak děti seznamují s tím, co je v naší zemi tradiční a opakováním mohou lépe proniknout do textu a objevit nové. Děti se přece jen orientovaly zejména v moderních animovaných pohádkách.

5.2.4 Volené dílčí postupy

Tato kategorie vznikla spojením čtyř subkategorií, které jsem na podkladě jejich obsahu pojmenovala jako užití více textů a jejich opakování, oživené zprostředkování textu, způsob využití textu jako podkladu a podnět k prohlížení. Zabývám se zde tedy tím, jak učitelka s textem nakládá, co se při tom děje a jakou roli text zaujímá.

5.2.4.1 Užití více textů a jejich opakování

Z analýzy pozorování vyplývá, že učitelky během didakticky cílené činnosti zařazují více textů, se kterými pracují zvoleným způsobem. Učitelka číslo 2 například prostřednictvím četby hádanek děti seznámila s charakteristikami zvířat žijících v lese a s touto tematikou dále pracovala prostřednictvím básně a písně kratšího rozsahu, ve kterých se zaměřila na jedno dané zvíře. Učitelky tedy zařazují více textů, a to v různých kombinacích žánrů, jak je možno vidět v ukázce. Děti tak poznávají žánry textů, které mají odlišné charakteristiky a prostřednictvím těchto různých textů se seznamují s danou tematikou.

U2: *Učitelka s dětmi během didakticky cílené činnosti využila text dvou básní a pohádky.*

Co se týče básní a písní, děti si je často v rámci didakticky cílené činnosti pamětně osvojují a poté je s nimi učitelky průběžně opakují pro docílení jejich zapamatování, jak tomu bylo u většiny učitelek výzkumného souboru. Texty s dětmi především opakují hromadně, přičemž učitelky nechávají děti reprodukovat texty i bez opory učitelky jako vzoru pro nápodobu a povětšinou texty ožívují i pohybovým předvedením, pomocí čehož si i text lépe propojí a poté pamatují.

U3: „*Pamatujete si tu básničku o tom podzimu, kterou jsme se učili v pondělí? Zkusíme si ji zopakovat.*“

U4: „*Zazpíváme si píseň o podzimu, kterou jsme zpívali minulý týden.*“

Prostřednictvím práce s texty se tak děti rozvíjí po mnoha stránkách, jak se lze dočíst v teorii. Děti také poznávají přirozeným způsobem náležitosti textu, žánry a jejich znaky, seznamují se se strategiemi při práci s textem nebo i postupy při četbě, které učitelka využívá. Když dětem učitelky jmenují žánry užitých textů, děti tak mají možnost si informace propojovat, jak tomu bylo například u učitelky číslo 1, která zvolila k porovnání veršovaný a neveršovaný text známé tradiční pohádky. Je vhodné s dětmi texty opakovat a zařazovat i nové, ale učitelka by děti neměla zahlcovat stále novými texty, a to se především týče jejich osvojování. Pokud by totiž učitelka volila stále nové texty pro děti k pamětnímu osvojení a dále by je s dětmi neprocvičovala, nepadlo by to příliš na úrodnou půdu. Užíváním textů se u dětí, jak o tom píše například Browne (2009), může utvářet pozitivní vztah k literatuře, na kterém může dítě později stavět a učitelka u dětí také vyplňuje možné mezery, které mohou pocházet z rodinného prostředí, kde rodiče děti nestimulují užíváním textů. Učitelka by při své práci měla zvážit, jaké texty může v rámci didakticky cílené činnosti zařazovat, v jakém rozsahu, jak často a jak s nimi pracovat. Mohlo by totiž dojít k přehlcení dětí, či nezájmu, což by nic dobrého dětem nepřineslo. Všimla jsem si, že pokud učitelky děti učily například novou píseň, poté již s dětmi opakovaly dříve naučenou báseň či také četly text kratšího rozsahu nebo známější pohádku. Přemýšlely tak nad zařazováním textů. Co se týče pohádky, opakovaně během dvou dnů pracovala s danou tradiční pohádkou učitelka číslo 4, která si tak práci rozfázovala do několika aktivit. K textům delšího rozsahu se tak jinak učitelky nevracely.

U1: *Paní učitelka dětem řekla, že všechny pohádky děti znají, že si je zopakují a zkusí z obrázků poskládat děj pohádky.*

Z analýzy dat tedy vyplývá, že učitelky oprašují texty klasických pohádek na což lze pohlížet ze dvou stran mince. O těchto textech mají většinou děti v tomto věku povědomí, přičemž

učitelky s těmito texty dále pracují například ve formě skládání děje pohádky, kdy učitelky spíše chtějí, aby jim je děti reprodukovaly vyprávěním dle obrázků nebo již zmíněnou dramatisací, jak tomu bylo u učitelek číslo 3 a 4. Opakovaným využíváním klasických pohádek si tak děti připomínají kulturní tradici, ale na druhou stranu, pokud je to pro děti text příliš známý, může tak z tohoto hlediska dojít právě k nezájmu o texty a malému obohacení. Mezi dětmi se totiž objevovalo méně dětí, které by dané pohádky neznaly.

5.2.4.2 *Oživené zprostředkování textu*

Učitelky tvořící výzkumný soubor zprostředkovávají dětem texty delšího rozsahu jako například pohádky zejména prostřednictvím četby. Básně především recitují a písňe zpívají. Lze si toho všimnout v ukázkách. Učitelky recitují i zpívají společně s dětmi, jak lze vidět, ale dávají dětem i prostor pro vlastní projev, přičemž učitelka děti pozoruje a poslouchá.

U4: *Učitelka píseň zpívala společně s dětmi, seděla obličejem k dětem a při hraní na klavír se trošku pohybovala.*

U3: *Když Koblížek začal potkávat v pohádce zvířata, učitelka dialogy zvířat obohatila při čtení textu o vyprávění a zpěv písňe z pohádky spolu s dětmi. Učitelka se snažila odlišit hlasy různých zvířat v pohádce. Učitelka se při postavě lišky natočila hlavou na stranu, pozvedla pyšně bradu nahoru a napodobila tak velmi dobře výraz lišky vžitím se do ní.*

Učitelka číslo 3 tak velmi vhodným způsobem, jak ukazuje ukázka ztvárnila lišku v pohádce O Koblížkovi, přičemž se i u ostatních postav snažila pracovat s hlasem a děti ji se zaujetím poslouchaly. Vyprávění jako forma zprostředkování textu učitelkou nepatřilo mezi často užívanou metodu. Při četbě pohádky například zmíněná učitelka zapojila i vyprávění, ale to se u učitelek nevyskytovalo ve větší míře. Vyprávění tak bylo využito spíše při převyprávění děje dle obrázků dějové posloupnosti při společné práci s dětmi, přičemž vyprávěly zejména děti a učitelky je popřípadě podněcovaly nápovědami, například v podobě popisu obrázku.

U2: *Učitelka dětem básničku recitovala, stála před dětmi, přednášela dostatečně hlasitě tak, aby ji děti slyšely, artikulovala a přednášela v poklidném tempu. Učitelka při přednesu pracovala s hlasem a také s mimikou obličeje. Některé části básně doplnila o předvádění pomocí pohybu. Učitelka se při recitaci střídavě dívala na děti. Poté přešla s dětmi k jejímu osvojení.*

V poezii se může používat skandování, přičemž básně lze recitovat či také číst. Před samotným pamětním osvojením by mělo předcházet pochopení textu (Gebhartová, 2011). Děti se v mateřské škole učí říkadla i jednoduché básně, přičemž dítě tímto kontaktem poznává jak

obsah, ale mělo by poznávat i žánr textu (Petrová & Valášková, 2007). Vypozorovala jsem, že učitelky dětem básně či říkadlo povětšinou přednáší a pokud je pro ně nové, hned se text poezie většinou s dětmi učí a užívají k tomu kupříkladu hru na ozvěnu. Co se týče poezie, zejména tedy básní, převážně si některá slova z textu předvádějí pohybem a podporují tak pamětní osvojení a porozumění daným slovům, přičemž tím zároveň text oživují. Učitelky si tak obvykle o textu poezie s dětmi nepovídají a myslím si, že tak není využit plně potenciál textu, který je především určen k osvojení dětmi. Nevím, zda je tak naplněno úplné pochopení textu dětmi, jak to uvádí teorie. Bylo by vhodné, jak se odkazuje v literatuře, si s dětmi daný text například přečíst i s jeho ukázkou, povídat si o obsahu textu poezie a dále pracovat například s verši, jak to kupříkladu zkusila učitelka číslo 1. Děti by se tak text poezie neměly jen učit, ale učitelky by jim jej mohly jen přečíst a dále s ním pracovat. Při využívání poezie, kam řadíme například básně, říkadla i písničky, které se často vyskytovaly v práci učitelek jsem vypozorovala, že učitelky při přednesu zmíněných textů užívají, a to především u básní pohybové předvedení některých slov či úseků textu. Propojení slova s pohybem může dětem napomoci k osvojení textu a děti tak mohou i lépe pochopit slovo pomocí pohybu. Pohyb by však při záměrné práci s textem neměl roli textu dle mého názoru zastínit a působit rušivě. Vhodná artikulace učitelky napomáhá ke správnému osvojení a reprodukci slov dětmi. Při společném přednesu textu či zpěvu s dětmi, učitelky tempo a hlasitost reprodukce volí s ohledem k dětem. Přizpůsobení tempa se vztahuje i k četbě učitelky, volí přiměřenou hlasitost a text oživuje i mimickým projevem spolu s hlasovou modulací. Pokud se učitelka s dětmi učí nový text, nejprve jim jej reprodukuje a poté jej děti učí po částech s případným pohybovým předvedením v pomalejším tempu. Zpěvem oživují například i některé pohádky. Důležité tedy je, jak učitelka dětem text podá.

U1: Učitelka při samotném čtení textu se snažila měnit hlasy pro různé postavy, vžila se do nich i s pohybovým předvedením a měnil se také při tom její výraz ve tváři. Pohyb předváděla autenticky. ... Na slovo vykopat, které se v textu objevilo se učitelka podívala na děti a v sedě pomocí rukou předvedla, jako by v ruce měla motyku a kopala. Děti pohyb předváděly po učitelce, která jim k tomu dala prostor pro jejich vlastní zkušenost.

Učitelky s dětmi při reprodukci textu průběžně navazují oční kontakt, což lze zaznamenat v ukázce výše, pokud tedy děti zrovna při četbě neleží se zavřenýma očima. Oční kontakt podtrhuje zprostředkované a zároveň si tak mohou učitelky u dětí získávat jejich pozornost a přirozeně kontrolovat aktivitu dětí. Pokud tedy učitelka zprostředkovává text v mluvené podobě, snaží se o vhodné vyslovování slov z textu. V mnoha případech zařazují oživení

textu předvedením, zejména u básní. Tempo zprostředkování textu volí s ohledem k dětem. Při reprodukci textu, například při četbě, učitelky pracují s hlasem, který se snaží při přítomnosti více postav například v pohádce od sebe odlišit – modulovat, čímž ozvláštňují zprostředkovaný text v mluvené podobě, umožňují dětem se tak v postavách lépe vyznat, zaznamenat jejich proměnlivost a vtahují tak děti lépe do děje a snaží se tímto způsobem zprostředkovat atmosféru textu. Celkově se učitelky do postav dokáží vžít, což zaujímá pozornost dětí, ale nemělo by to však zastínit text. I při přednesu básně učitelky modulují hlas. Myslím si, že změna polohy hlasu tak děti dokáže přirozeně vtáhnout do děje právě prostřednictvím zajímavého zprostředkování a může napomoci případnému osvojení textu. Učitelky se snaží i artikulovat a volit vhodnou hlasitost. Na druhou stranu by práce s hlasem neměla být přehnaná, což jsem však u učitelek nezaregistrovala. Dle mého názoru tak učitelky text zprostředkovávají vhodným způsobem, který zároveň není pro děti rušivý. Učitelky se při reprodukci textu dokáží projevovat i mimicky, což podtrhuje daný text a dotváří to autenticitu.

5.2.4.3 Způsob využití textu jako podkladu

U2: *Učitelka dětem poté řekla, že si mohou vymalovávat a ona jim při tom bude číst pohádku. Učitelka ještě před samotným čtením pohádky dětem řekla: „Ti, co nestihli veverku úplně domalovat, teď si veverku mohou domalovávat, nebo nakreslit, jak si ji představují, že skutečně vypadá, ale poslouvejte bez mluvení pohádku.“*

Zaznamenala jsem, že v menší míře učitelky dětem text zprostředkovávají také jako doplněk při jiné činnosti, což dokládá ukázka výše, a to například jako četbu textu při kresbě, což se objevilo u učitelek číslo 2 a 1. Text je v takovém případě spíše upozaděn v paralelně probíhajících aktivitách, nemluvě o tom, že dítě může mít problém se soustředěním na danou aktivitu či obě. Text může při činnosti působit také rušivě, kdy dítě může mít problém v tom, že neví, na co se má první soustředit.

U4: *Učitelka pustila dětem písničku z pohádky Ledové království, název jim neřekla. Učitelka píseň zprostředkovanou pomocí mobilního telefonu náhle zastavila a děti přešly z pohybu do štronza, proměnily se v sochy. ... Na písničku začala učitelka s dětmi cvičit.*

Básně a písně rozvíjí slovní zásobu a jsou tedy podnětem pro rozhovor, zpěv či hru. Poezie tak slouží například k pobavení či jako průvodní text k pohybové a tanečně zaměřeným hrám (Besedová, 2014). Učitelky výzkumného souboru mnou realizovaného výzkumu text využívají například jako průvodní text při pohybové hře, či při cvičení, jak tomu bylo v ukázce

výše, kdy byl dle mého názoru v tomto případě text upozaděn a možná měl spíše působit jako motivace ke cvičení. Píseň dětem však také může udávat rytmus, čehož v tomto případě nebylo při cvičení využito a píseň tak spíše zastávala úlohu podkresu. Učitelky využívaly jako podklad pro cvičení a pohybové hry jak text básně a říkadla, tak i písničky.

U1: „*Minulý týden jsme se učili Mazurku k Měla babka, pamatujete?*“ *Děti skoro hromadně zvolaly: „Ano.“ ... „Teď si to zkusíme na tu píseň o bramborách.“ Děti mezitím, co učitelka jim taneční kroky předtančila za zpěvu nové písničky o bramborách, za učitelkou taneční kroky tancovaly. Děti stály ve dvojicích v řadě za sebou a učitelka v čele řady s holčičkou. ... Učitelka se poté na děti otočila a řekla jim: „Teď zkusíte tancovat samy a já budu zpívat a hrát na klavír.“ Během svého zpěvu je občas navedla slovně, jaký taneční krok mají dělat.*

Píseň učitelky využívají například také jako podklad pro tanec, což dokládá ukázka výše, kde je text jako takový spíše upozaděn a děti se zaměří zejména na rytmickou stránku a daný pohyb. V ten moment se tak děti soustředí především na jinou činnost a nevnímají text jako takový či jej úplně vypustí a například vůbec nezpívají. Texty tak bývají v rámci aktivit i upozaděny, kdy mají spíše vedlejší roli, což je škoda, protože s nimi dále nepracují. Co se týče četby textů delšího rozsahu, učitelky prostřednictvím nich dávají dětem také prostor pro odpočinek a zklidnění v rámci didakticky cílené činnosti, kdy si děti lehnou a zavřou oči, jak dokládá ukázka níže, kde jde například o záměrné naslouchání textu určenému k relaxaci.

U3: *Učitelka dětem řekla: „Lehněte si na záda, zavřete si očička a už nemluvíme.“ Když začala číst, že „v noře krtka je velmi příjemné teplo,“ slovo teplo se dále v textu opakovalo. Učitelka při čtení začala postupně tlumit svůj hlas.*

Učitelky text, kupříkladu hádanku využívají i k motivaci dětí, jak tomu bylo například u učitelky číslo 3, kdy děti byly hádankou o podzimu namotivovány k tématu. Texty jsou tak využívány k odpočinku, k motivaci či budování poznatku a zastávají tak různou roli, jako například průvodní v pohybové hře, činnosti či jako doplněk jiné činnosti kupříkladu kresby.

5.2.4.4 Podnět k prohlížení

Učitelky tvořící výzkumný soubor alespoň jednou během čtyř pozorování v rámci didakticky cílené činnosti děti podnítily k prohlížení připravené nabídky knih.

U2: „*...dám vám chvíli čas, abyste si knihy mohly prohlédnout.*“ *Všechny knihy měly spojovací prvek a to ten, že byly o zvířatech, vázaly se tedy k tématu. Děti si prohlížely a učitelka chodila po prostoru, dívala se na ně, ale do prohlížení jim nezasahovala svým monologem.*

... učitelka dětem vmžiku připomněla, že se máme ke knihám chovat pěkně a dětem názorně ukázala, kde mají knihou listovat...

Soudě dle pozorovaného, učitelka číslo 2 chtěla, aby si knihami alespoň trochu prolisovaly a seznámily se tak s nimi. Učitelka knihy vybírala dle tématu, jak vyplývá z ukázky. Důležité bylo to, že dětem při prohlížení nechala prostor a dá se říci, že děti si tak v knize mohly prohlížet dle sebe. Jak si lze všimnout v ukázce, vyzorovala jsem, že všechny učitelky si s dětmi zopakovaly a připomínaly, jak se děti mají vhodně chovat ke knihám. Učitelka číslo 2 jako jediná dokonce dětem názorně ukázala, jak mají listovat. Učitelky číslo 2 a 1 byly dětem během jejich prohlížení knih stále k ruce, když mezi nimi procházely, takže se jich děti mohly ptát a zároveň jim učitelky nenarušovaly činnost. Učitelky číslo 4 a 3 prohlížení knih zařazovaly spíše jako paralelně probíhající doplňkovou činnost k jiné činnosti, a to zvláště pro děti, které byly hotové. Obě učitelky nechaly děti ve vyhrazeném prostoru knihami samostatně listovat s občasnou kontrolou aktivity dětí.

U4: *„Kdo má hotovo, vybarveno, tak se může jít podívat k tomu našemu stolečku. To je literární kavárna dětí. V takové literární kavárně se čtou knihy a vy si tam v nich můžete listovat, prohlížet si je. Knihu si prohlíží u stolečku vždy jedno dítě, chová se ke knize hezky, listuje po jedné stránce, stránky netrhá.“*

Učitelka číslo 4 ve třídě vyhradila místo pro stůl, ke kterému umístila dřevěné kostky k sezení a na stůl umístila knihy z třídní knihovny, mezi nimiž jsem ve velké míře našla pohádky, nějaké příběhy, říkadla, básně, ale žádnou encyklopedii. Použila označení literární kavárna, což mě zaujalo a popsala i dětem, co pojem znamená. Myslím si, že tak děti vhodně naladila na prohlížení knih a obohatila je o nový pojem. Nabídka knih však mohla být pestřejší. Učitelka mohla lépe vyřešit umístění literární kavárny z hlediska organizace v prostoru, protože o ni měly děti zájem, ale část z nich se již ke stolu nevlezla. Učitelka tak u dětí tímto literárně podnětným prostředím podpořila jejich zájem o knihy, a tudíž čtenářskou pregramotnost. U všech učitelek jsem postřehla, že dětem před prohlížením zopakovaly, jak se mají správně chovat ke knize. Méně to však již při samotné činnosti sledovaly učitelky číslo 4 a 3, které dětem ponechaly prostor pro listování, ale děti moc nesledovaly. Některé děti se v knihách snažily najít aktuální tematiku. Prohlížely si samostatně či v páru, přičemž si děti obrázky z knih, o které se zejména zajímaly, vzájemně komentovaly, ukazovaly a popisovaly. Mezi dětmi bylo možné postřehnout slova hodnocení, a to ve smyslu, kdy si některé z nich říkaly, co se jim líbí a co ne. Pouze učitelka číslo 1 před prohlížením knih dětem některé z nich ukázala a přiřadila jim žánry, což žádná jiná učitelka takhle neudělala.

5.2.5 Nevyužité možnosti knihy

Ze tří subkategorií, a to častá opora o text na listu papíru, chybějící informace a orientace v textu jen pro učitelku vyvstala kategorie s názvem nevyužité možnosti knihy, která pojednává o neúplném využití potenciálu knihy. Na základě analýzy práce učitelek výzkumného souboru uvádím možnosti při práci s dětmi ve vztahu ke knize jako textu, které učitelky využívají méně, než je zapotřebí a bylo by žádoucí je dle mého názoru využívat více.

5.2.5.1 Častá opora o text na listu papíru

Především při zpěvu, přednesu a ve velké míře i při četbě textu se u všech učitelek tvořících výzkumný soubor objevuje ve větší či menší míře opora o text, který se nachází na listu papíru. Z analýzy dat lze tedy vyloučit, že by tento jev byl spojený jen s učitelkami nižších věkových kategorií či s dosaženým vzděláním. Kupříkladu učitelka číslo 2 využívala často texty na listech papíru, na nichž měla texty sepsané ručně nebo vtištěné.

U2: Učitelka dětem řekla, že jim přečte pohádku, ať nastraží ouška. Čekala poté, až si děti lehnou a nachystala si před sebe text s pohádkou, který měla vtištěný na listu papíru A4.

Zmíněná učitelka využívala různé formáty papíru, a to od bločkového až po formát papíru A4. Všimla jsem si, že menší bločkové papíry, na nichž měla texty ručně sepsané, využívala spíše jako oporu sama pro sebe, tedy jako možnou nápovědu při přednesu pamětně osvojených básní, které s dětmi recitovala. Děti tak na text neviděly. Povětšinou při četbě měla text vtištěný na větším formátu papíru, jak je možné si všimnout v ukázce výše.

Z častějšího využívání listu papíru s textem by bylo možné usoudit, že učitelky čerpají náměty pro práci a různé texty pro děti z internetových zdrojů, což by jistě stálo za zjištění prostřednictvím rozhovorů s učitelkami. Z této situace lze vyvodit, že učitelky mají v mateřských školách možná méně dostupných vhodných knih pro požadovanou práci s daným tématem či se jim nezamlouvají natolik, jako jiné materiály nebo v knihách nehledají a spíše texty dohledávají na internetových zdrojích, které jsou snadno dostupné a nabízejí širokou škálu textů. Nutno podotknout, že by učitelky měly zvažovat jejich kvalitu. Volbu internetových zdrojů soudím podle toho, že některé texty postrádaly autora, číslo stránky a obrázky. Bylo by tedy také zajímavé prostřednictvím rozhovoru zjistit, proč tomu tak je. Nicméně jde o to, že děti tak nemají možnost vidět ilustrace k textu, které doprovází jeho obsah, dokreslují atmosféru a také nevidí knihu jako celek, popřípadě časopis. Obrázky podporují a usnadňují pochopení děje. Myslím si, že by práce s textem měla být podpořena i jeho obrazovou for-

mou a učitelky by s ní dále mohly pracovat společně s dětmi, kupříkladu obrázky popisovat. Kniha je ucelená a zároveň u dětí podporuje její vnímání jako zdroje poznání, který má určitý formát, náležitosti a také si v ní poté mohou listovat, což s listy papíru není reálné. Nelze zapomenout, že i časopis je vhodným zdrojem literatury pro děti. Gebhartová (2011) popisuje, že četba textu z okopírovaného listu u dětí vyvolává výrazně jinou reakci než četba z bohatě ilustrované knihy, přičemž práce s knihou jako celkem je významná pro předčtenářskou přípravu dítěte. Musím říci, že s touto myšlenkou souhlasím a myslím si, že děti k práci a pozornosti mnohem více motivuje, když vidí, že učitelka v ruce drží barevnou knihu, kterou si děti mohou třeba prohlédnout než většinou papír, na němž je pouze text a nic víc, pokud tedy k němu nedotiskne i barevné obrázky. Děti to tak může méně naladit na poslech a celkově to pro ně nemusí být takovým lákadlem a podporou. O text na listu papíru se učitelky opírají především při zpěvu písní či při přednesu básní, jak to dokládají ukázky.

U1: *Když učitelka zpívala píseň, všimla jsem si, že děti napodobovaly pohyb učitelky, která při zpěvu některá slova v písni předvedla pohybem. Učitelka text písně měla vytištěný na papíře před sebou a nahlížela do něj.*

U3: *... A začala básničku s dětmi recitovat i s pohybovým předváděním, přičemž před sebou měla vytištěný text básničky na papíře, do kterého se občas podívala.*

Co se týče písní, všimla jsem si, že učitelka číslo 4 měla vykopírované různé dětské písně pravděpodobně z internetu i knih, ze kterých měla vytvořený jakoby vlastní sborník písní. Usoudila jsem, že si možná učitelky z knih tisknou to, co jim pro jejich práci přijde zajímavé, co by mohly využít, aby si daný materiál mohly založit, měly jej po ruce a třeba jej dále mohly kdykoliv využít. Učitelka si tak práci usnadní a systematizuje, když má na jednom místě pak třeba tematicky sladěné materiály nebo texty, které má třeba i osvědčené, které ji zaujaly a ví, kde je najde. V tomto ohledu bych si ale třeba napsala na okopírovanou stránku zdroj knihy, ze které text pochází, doplnila bych jej barevnou ilustrací a při práci s dětmi bych dětem text s rozmyslem a ne tak často reprodukovala z předpřipraveného materiálu, ale zejména bych si předem našla danou ukázkou ve zdrojové knize a četla z ní, aby si tak děti utvářely přirozený vztah ke knize jako zdroji informací a prožitku. Práce s textem z okopírovaného listu by dle mého názoru neměla převažovat, protože věřím, že lze najít spoustu krásných knih. Nemluvě o tom, že učitelka knihu dětem může ponechat v knihovničce k volnému prohlížení pro zájemce a děti ji tak mohou hledat právě podle ilustrací. Myslím si, že by učitelky měly více využívat knihu při práci s textem, listovat ní například při četbě v rámci didakticky cílené činnosti a ukazovat si z ní ilustrace, což u učitelek nebylo tak časté.

5.2.5.2 *Chybějící informace*

Souhrnně lze dle analýzy dat říci, že učitelky spíše neříkají dětem autora textu nebo knihy, ze které text pochází. Zároveň učitelky dětem ve větší míře nesdělují přesný název textu ani před dětmi nepoužívají slovo název, ale většinou dětem řeknou souhrnně před prací s textem, o čem se v textu pojednává. Dle mého názoru by učitelky dětem měly sdělovat název a autora textu, aby si tak děti přirozeně propojovaly, že text mívá autora, jenž text či dílo vytvořil nebo jej sesbíral a vydal do knihy, jako tomu mnohdy bývá u pohádek. Zároveň, když děti nějaká kniha či text zaujme, mohou si tak děti autora zapamatovat a s rodiči knihu dohledat například ke čtení doma. Učitelky pravděpodobně také sdělování přesného názvu textu a jejího autora v převážné části pokládají za nepotřebné, což by bylo zajímavé zjistit.

Učitelka by dětem měla určitě sdělovat název textu, aby tak děti věděly, že texty mají název a zároveň třeba zkusily samy přijít na to, o čem text asi bude. Děti se tak přirozeně seznamují s náležitostmi textu, což si myslím, že může být vhodným základem, na kterém děti mohou dále stavět. Vypozorovala jsem, že tím, že učitelky užívaly texty na listu papíru, některé z nich neměly uvedeného autora. V pár případech neměly ani název, což mohlo být způsobeno tím, že text pocházel z internetového zdroje, a tudíž učitelka tyto informace neměla jak sdělit. Samozřejmě vycházím opět z toho, co prevažovalo u učitelek, takže jsem zaznamenala, že pouze jedenkrát učitelka číslo 2 dětem sdělila přesný název textu i jejího autora, přičemž o něm něco málo i řekla a myslím si, že tak děti vhodně uvedla do textu před samotnou prací s ním. Učitelky možná tyto informace nepovažují za potřebné.

5.2.5.3 *Orientace v textu jen pro učitelku*

Z analýzy dat vyplývá, že učitelky v menší či větší míře povětšinou při četbě textů delšího rozsahu, jako například příběhů či pohádek, uplatňují kromě orientace zrakem v textu také ukazování řádků prostřednictvím prstů pohybujících se v řádku po jednotlivých slovech. Řádky si naznačují také přiložením palce na začátek daného řádku, což učitelky často využívají k orientaci, když udělají ve čtení pauzu a třeba dětem pokládají otázku.

U1: *Když učitelka četla, modulovala hlas pro různé postavy, občas se podívala na děti a když zrovna nepředváděla nějaké slovo z textu, prstem pravé ruky si ukazovala řádek v textu na listu papíru slovo po slovu, který měla natočený k sobě.*

U2: *Učitelka měla text před sebou na listu papíru A4, který držela v ruce. ... Všimla jsem si, že se učitelka orientovala při četbě v řádcích podle prstu.*

Dle mého názoru je vhodné, když si učitelky v textu ukazují, protože přirozeným pozorováním učitelky mají děti možnost se seznamovat s uplatňovanými postupy při četbě textu, jako je orientace zleva doprava a shora dolů, dále poznávají, že ty psané znaky na stránce je možné číst, že text se tedy skládá z určitých znaků a sděluje nám těmito znaky informace. Děti tak mohou vnímat, že text je vybudovaný ze slov, písmen, znamének, že má nějakou strukturu, náležitosti, formu a liší se od ilustrace. Aby však měly možnost tyto znaky a postupy postřehnout, měly by mít možnost na učitelku i do textu při práci s ním vidět, což málokdy všechny děti mají. Myslím si, že je vhodné, aby děti na učitelku i do textu viděly právě při práci s textem a měly možnost postupy její práce zaznamenat tak, jako i charakteristiky textu, protože se pak pro ně činnost stává pochopitelnější a přirozeně se s výše zmíněným seznamují, což napomáhá u dětí tvorbě předpokladů pro čtení a psaní. Učitelky jsou pro děti vzorem. Pro děti, kterým doma nikdo nečte a nemají tak možnost postupy při práci s textem a jejich znaky zaznamenat, jsou jediným zdrojem. Proto by si učitelka měla hned z několika důvodů dát na práci s textem záležet, aby tak u dítěte rozvíjela potřebné předpoklady a dítě mohlo rozlišit v knize rozdíl mezi textem a za slovy umístěným obrázkem, který text podtrhuje. Při práci s texty učitelky mezi dětmi povětšinou sedí či stojí. Všimla jsem si, že ne všechny děti při četbě k učitelce vidí do textu, a tak nemají příliš možnost zachytit uplatňované postupy, jako je četba od nadpisu směrem dolů aj. Je to často dáno tím, že učitelka text či knihu drží před sebou, a to více nakloněnou k sobě, takže spíše na uplatňované postupy vidí některé děti okolo, a především ona sama, jak to například prezentuje ukázka.

U3: *...orientovala se především zrakem v textu při jeho čtení, ale naznačovala si občas řádky i pomocí palců. Text měla natočený k sobě.*

Učitelka číslo 4 dětem četla pohádku, o které si s dětmi následně chtěla povídat, přičemž chtěla, aby si děti lehly a mohly si zavřít oči, což dětem neumožnilo na text vidět.

U4: *Děti tedy ležely na koberci. ... palci ruky si naznačovala řádky, které zrovna četla v textu, který měla natočený k sobě.*

Pokud učitelka tedy text záměrně nezařadí k relaxaci, kdy chce, aby si děti odpočinuly a zklidnily se například v lehu, měla by dát dětem možnost nejenom slyšet její hlas, ale také zvolit takovou vhodnou polohu těla při užití textu, při které by dětem umožnila, aby na text, ilustrace a uplatňované postupy viděly, což se nepříliš objevovalo. Tento jev jsem zaznamenala u všech participantek, kdy ne všechny děti měly možnost zaznamenat uplatňované postupy učitelkou při četbě (orientace v textu aj.), což by učitelky měly zvážit.

6 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ A POROVNÁNÍ S JINÝMI VÝZKUMY

V této kapitole se budu snažit shrnout závěry týkající se práce učitelek s literaturou pro děti. Závěry vyplývají ze zjištěných dat sesbíraných prostřednictvím participačních pozorování během didakticky cílené činnosti se čtyřmi učitelkami působícími v homogenních třídách mateřských škol, přičemž se budu snažit odpovědět na stanovené dílčí výzkumné otázky vycházející z výzkumného cíle. Měla bych znovu připomenout, že data byla sesbírána pouze z didakticky cílené činnosti, při níž učitelky pracovaly s dětmi s daným záměrem.

První dílčí výzkumná otázka zní: **S jakými žánry učitelky pracují?** K této otázce se váže kategorie Tradice v práci učitelky. Z pozorování vyplynulo, že učitelky využívají v rámci didakticky cílené činnosti převážně více textů, a to odlišných, zejména tradičních žánrů. Zjistila jsem, že básně a písně v průběhu týdne opakují, z čehož vyplývá, že žánry se tak spíše opakují. Mezi používané žánry textů při práci s literaturou pro děti patřily především pohádky a z hlediska poezie básně, písně, ale také se objevovala i říkadla. Ze zjištění tak vyplývá, že učitelky ve své práci využívají především tradiční žánry, jak jsem je označila. Učitelky v rámci jedné didakticky cílené činnosti využily například také příběh, který však učitelky při své práci využily párkrát a dále také hádanky, které nebyly v jejich pravém slova smyslu taktéž příliš časté. Učitelky užívaly při práci s literaturou pro děti autorské pohádky i adaptace lidových pohádek a co se týče písní, především písně umělé. Nutno zmínit, že dvě učitelky měly v názvu tématu pro dané období zakomponované pohádky, což se určitě také odráží ve zjištění. Jako jediná ve své práci zařadila bajku učitelka číslo dvě, přičemž tato učitelka celkově zařadila i odlišné méně známé texty. V této skutečnosti se tak mohl promítnout vliv vysoké školy, kterou učitelka nyní studuje.

Jana Leitnerová (2011) v rámci bakalářské práce s názvem *Využívání literatury pro děti v mateřských školách* realizovala v roce 2011 kvantitativně orientovaný výzkum prostřednictvím dotazníku se 112 učitelkami mateřských škol. Ve výzkumném zjištění uvádí, že nejvíce učitelky v mateřských školách využívají pohádky a povídky, přičemž co se týče pohádek, tak převažují pohádky modernější nad těmi klasickými. Prostřednictvím výzkumného souboru mnou realizovaného výzkumu jsem zjistila, že učitelky volí spíše tradiční žánry, jako jsou pohádky, písně, básně, méně se objevují říkadla a pokud jde o pohádky, zařazují spíše pohádky klasické. Učitelky výzkumného souboru mnou realizovaného výzkumu nezařazují povídky v takovém rozsahu, jak popsala autorka předkládaného výzkumu. Autorka zjistila, že básničky a říkadla se z hlediska používanosti nachází na čtvrtém místě až za dět-

skou encyklopedií, což se v mém výzkumném zjištění neukázalo. Je však zapotřebí brát v potaz rozdílnou metodu sběru dat, tudíž i vzorek a to, že jsem se v rámci participačních pozorování zaměřila pouze na didakticky cílenou činnost, což má vliv na data. Výzkum prostřednictvím dotazníků bral v potaz práci učitelky s literaturou pro děti jako celek. Je potřeba to brát v potaz i u dalších níže uvedených zjištění z předkládaných výzkumů.

Další dílčí výzkumnou otázkou jsem chtěla zjistit: **Jaké strategie učitelky volí při práci s texty?** Na tuto otázku lze nalézt odpovědi ve všech pěti výše popsaných kategoriích. Markéta Kubecová (2017) na základě smíšeného výzkumu realizovaného v rámci diplomové práce s názvem *Co čteme dětem předškolního věku doma a v mateřské škole v roce 2017* zjistila, že učitelky mateřských škol obohacují často básně pohybem, což se prokázalo i v mnou realizovaném výzkumu. Učitelky navíc dle autorky upřednostňují kromě četby také vyprávění. U výzkumného souboru mnou realizovaného výzkumu jsem vypožadovala, že je ze strany učitelky upřednostňována spíše její četba než vyprávění. Nutno vzhledem ke všem porovnávaným výzkumům připomenout, že je zapotřebí brát v potaz jejich typ metodologie, odlišnou metodu sběru dat a dále je nutno pohlížet k velikosti výzkumného vzorku a zkoumané oblasti, protože toto jsou proměnné, které výzkum, jeho data a zjištění ovlivňují. Předkládaný výzkum od Kubecové (2017) dále uvádí, že učitelky dětem ukazují ilustrace a hodnotí s dětmi děj. Participantky mnou realizovaného výzkumu dětem ukazují ilustrace zejména při dějové posloupnosti či se děti dále setkávají s ilustracemi také při vlastním prohlížení knih. Při četbě textu učitelky ilustrace dětem příliš neukazují, což opět může souviset s tím, že se učitelky opírají o texty na listech papíru. Ilustrace přitom mohou být dále využity k aktivitám po textu či před textem. Ilustrace tak vhodným způsobem doplňují text a podporují jeho porozumění. Texty s dětmi také přímo nehodnotí, což si myslím, že je škoda, protože tak lze u dětí utvářet základy vyjádření vlastního názoru a estetického hodnocení.

Učitelky při práci s literaturou pro děti během didakticky cílené činnosti využívají především hromadnou (frontální) výuku jako organizační formu, kdy jsou s dětmi povětšinou na koberci v herně, popřípadě sedí u stolů. Pro učitelku je tato organizace vzhledem k přípravě snazší a v daný moment může pracovat s celou skupinou dětí a předávat jim poznatky. Zároveň však musí svoji pozornost rozprostřít mezi všechny děti, tedy alespoň by měla. Po organizaci dětí v prostoru učitelky děti před nadcházející činností prostřednictvím slovního pokynu často doplněného gestem zklidní a získávají si tak jejich pozornost, kdy děti upozorňují, aby poslouchaly. Pokyny i několikrát opakují. Chtějí, aby byly děti při činnosti pozorné a klidné a toto pravidlo se snaží s dětmi dodržet i během aktivity. Převážně dětem před prací

s literaturou sdělují název žánru daného textu, a to v rámci stručného nastínění aktivity, která je čeká. Občas děti na aktivitu motivují a využívají před aktivitou například rozhovor s kladením otázek, prostřednictvím čehož naváží na volené téma či zjišťují poznatky dětí o dané tematice. Nastíní, co děti čeká a poté přechází k aktivitě. Pověštinou dětem nesdělují autora textu, se kterým pracují a často ani jeho přesný název, přičemž toto zjištění může souviset s tím, že se učitelky často opírají o text, který mají na listu papíru. Jednou z možností, proč autora ani název dětem nesdělují je to, že jej v textu na listu papíru nemají uvedený a zbytek učitelek to může považovat za nepodstatné pro děti tohoto věku, což by bylo zajímavé zjistit třeba prostřednictvím rozhovoru. Osobně s tímto tvrzením nesouhlasím. Naopak si myslím, že je vhodné u dětí podporovat přirozenou cestou povědomí o charakteristikách textu, tzn. že mívá autora, název, že báseň je jinak členěná než pohádka, že se čte shora dolů a zleva doprava, že se text odlišuje od ilustrace a slova v něm obsažená lze číst a že je text nositelem informace. Takovým přístupem je totiž podporována pregramotnost u dětí. Při orientaci v textu se učitelky mnohdy orientují prostřednictvím palce v řádcích či prostřednictvím prstu na řádku, což děti nemívají možnost moc zachytit, protože mnohdy má učitelka text natočený k sobě a do textu k ní tedy děti nevidí nebo protože děti leží při četbě na kobereci a často mívají i zavřené oči. Zajímavé je to, že všechny učitelky výzkumného vzorku mají ve třídě dostupnou knihovničku s knihami pro děti a objevovala se u nich častá opora o text na listu papíru. Lze z toho vyvodit, že z hlediska témat, a tedy vhodnosti knih nemají učitelky knihovničky buďto dostatečně dobře vybavené nebo dávají přednost jiným zdrojům, například těm internetovým, kde mnohdy autoři nejsou uvedeni nebo se přiklání k osobním materiálům či se jim v knihách nechce hledat. Je to však pouze má domněnka.

Výzkum v rámci bakalářské práce s názvem Postupy rozvíjení čtenářské gramotnosti u předškolních dětí, který byl realizován Markétou Lisou (2016) prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s dvaceti učitelkami mateřských škol v roce 2016 zjistil, že učitelky dále pracují s přečteným beletristickým textem. Využívají způsoby, kdy kupříkladu texty děti nechají převyprávět, kladou jim otázky, nechají děti charakterizovat postavy, dramatizují i dokončují děj, zařadí porozumění slovům, dějovou posloupnost, vyhledávání v knize, prohlížení obrázků či slyšené kreslí nebo malují. Učitelky tvořící výzkumný vzorek mnou realizovaného výzkumu zařazují návaznou práci s textem zejména v rámci textů delšího rozsahu a ve shodě s předkládaným výzkumem využívají především kladení otázek s vedením rozhovoru i spolu s charakteristikou postav, užívají převyprávění, dějovou posloupnost a v menší míře dramatizaci. Učitelky zapojené do výzkumu vůbec nezařadily například do-

končení děje, což je podle mě zajímavý způsob práce s textem a ve shodě s autorkou předkládaného výzkumu bylo využití loutkového divadla a maňásků opomíjené. Při samotné práci s textem učitelky dětem dávají prostor pro sebevyjádření, přičemž povětšinou nenechají odpovědi dětí bez povšimnutí a reagují na ně. V rámci návazných aktivit nechají děti text převyprávět, a to zejména při dějové posloupnosti. Při dramatizaci dětem nechávají prostor pro vlastní fantazii. Při práci s texty učitelky dětem například kladou otázky, kterými podněcují rozhovor například po přečteném textu, přičemž učitelky volí otázky jak k informacím vycházejícím přímo z textu, tak i otázky k porozumění. V rámci návazných aktivit si učitelky s dětmi občas povídají i o slovech z textu, doplňují slova a některá z nich si zkouší rytmizovat, čímž podporují různé roviny jazyka. Aktivity před textem učitelky zařazují méně a když, tak velmi často zařazují kladení otázek s vedením rozhovoru, který se váže především k tematice pro daný týden nebo text. Využívají občas i hádanky jako motivaci. Učitelky často zařazují také návazné aktivity kupříkladu v podobě výtvarných činností jako je například vykreslování hrnečků, které se váží výhradně k tematice textu, ale dále s obsahem textu již nepracují. Co se týče básní a písní, učitelky s dětmi tyto texty další dny povětšinou opakuji a oživují je prostřednictvím pohybového předvádění, jak již bylo výše zmíněno. V rámci jedné didakticky cílené činnosti učitelky obvykle zařazují více textů. Převážně učitelky uplatňují pravidlo, že se děti při práci mají hlásit a korigují tak tímto způsobem chování dětí.

Pokud se zaměřím na způsob zprostředkování textů, učitelky dětem texty delšího rozsahu nejčastěji předčítají, přičemž písně s dětmi zpívají a básně většinou přednáší. S texty kratšího rozsahu spíše dále nepracují. Například při četbě či přednesu se učitelky snaží záměrně modulovat hlas, aby tak text ozvláštnily a zaujaly pozornost dětí k poslechu. S dětmi navazují oční kontakt, čímž podtrhují vyslovený text. Snaží se i vžít do postav, kdy mění výrazy tváře, text doplňují o pohybové předvádění a pokud se v textu objevuje více postav, snaží se je od sebe rozlišit změnou hlasu pro různé postavy. Všimla jsem si, že učitelky zařazují také text jako podklad pohybových aktivit, cvičení či tance. Myslím si, že v takových případech se jednalo spíše o samotnou činnost, než o text. Děti se soustředily na cvičení a ne na píseň.

Všechny učitelky předloženého výzkumu Markéty Lisé (2016) zmínily, že mají ve třídě mateřské školy pro děti volně dostupnou knihovnu, přičemž děti stanovenými pravidly učí, jak s knihami mají zacházet, což bylo vyzpozorováno i mezi participantkami mnou realizovaného výzkumu, které však celkově při své práci volily spíše texty na listu papíru. Všechny participantky však daly během didakticky cílené činnosti dětem alespoň jednou prostor pro jejich vlastní prohlížení nabídnutých knih pocházejících zejména z knihovničky.

Poslední položená dílčí výzkumná otázka zní: **Jak text literatury pro děti koresponduje s tématem didakticky cílené činnosti?** K této otázce se vztahuje kategorie Tematická provázanost. Markéta Lisá (2016) v rámci výzkumného šetření v bakalářské práci, které bylo nastíněno výše uvádí, že učitelky se při výběru knih orientují podle tématu. Prokázalo se to i v mnou realizovaném výzkumu a koresponduje s tím i výzkumné zjištění Markéty Kubečkové (2017), které bylo zmíněno výše jako součást její diplomové práce. Na základě pozorování jsem zjistila, že učitelky se při výběru textů jako takových ne tedy pouze knih orientují podle tématu pro daný týden nebo pro stanovené období. Text je tedy podřízen zvolenému tématu, se kterým učitelky v daný den pracují jako celkem nebo se zaměřují prostřednictvím textu na dílčí části daného tématu, což může souviset s různou obsírností témat učitelk. V práci učitelk jsem shledala, že některá témata byla obsírnější než jiná. U většiny učitelk tak text korespondoval s tématem, kterým se učitelky s dětmi v dané období zabývaly. Musím říci, že jsem zároveň zjistila, že témata, se kterými učitelky pracují, mají podobné charakteristiky a orientují se s ohledem k ročním obdobím.

Na závěr bych nyní shrnula zjištění z realizovaného výzkumu, z něhož vyplývá, že učitelky výzkumného souboru ze Zlínského kraje využívají literaturu pro děti i v rámci didakticky cílené činnosti v mateřských školách, přičemž se vybrané texty váží k tématu pro dané období. Učitelky volí především tradiční žánry textů, jako jsou pohádky, básně a písně, přičemž využívají spíše frontální výuku jako organizační formu. Co se týče strategií, které při práci s literaturou pro děti využívají, měla bych uvést, že často se učitelky opírají o texty na listu papíru, ačkoliv mají ve třídách dostupnou knihovničku. Zde vyvstává otázka, zda jsou knihy zařazené v knihovničkách pro práci učitelk nedostatečné nebo učitelky dávají přednost jiným zdrojům, jako třeba internetu či již připraveným vlastním materiálům. Bylo by vhodné tuto problematiku dále prozkoumat, a to například prostřednictvím rozhovoru s danými učitelkami. Myslím si, že předkládaný výzkum je přínosný z hlediska zjištěného a nabízí možnosti k dalšímu zkoumání. Ačkoliv učitelky výzkumného souboru jsou věkově heterogenní, převažuje u nich využívání tradičních pohádek, jako například Červená karkulka. Učitelky zařazují návazné aktivity zejména k textům delšího rozsahu, kdy nejvíce využívají kladení otázek, rozhovor, převyprávění, dějovou posloupnost a méně dramatizaci. Pokud pracují s jakýmkoliv textem, nesdělují jeho autora a povětšinou ani jeho přesný název. Zprostředkované texty ožívují pohybovým předvedením (zejména básně), prací s hlasem i mimikou. Texty s dětmi opakují a využívají je také jako podklad k pohybovým aktivitám, tanci jako doplněk při kresbě a dále k odpočinku, utvoření nového poznatku i odpovědi.

7 DOPORUČENÍ DO PRAXE

Při zpracování dat jsem došla k závěrům, které jsem v předchozí kapitole uvedla a vychází z nich doporučení týkající se práce učitelek s literaturou pro děti, jenž by mohla praxi spolu s prezentovanými výzkumnými zjištěními dále obohatit. U učitelek převažovalo využití hromadné neboli frontální výuky jako organizační formy. Frontální výuku nelze upřednostňovat před jinými formami a mechanicky užívat. Měli bychom se dle mého názoru v tomto případě odklonit od tradice a práci zkusit pozvednout obohacením o uplatňování i jiných organizačních forem, které se v práci učitelek neobjevují v takové míře. Jedná se například o skupinovou výuku, kterou lze také uplatnit při práci s texty, například při prohlížení knih aj.

Dalším doporučením bych ráda navázala na zjištění, kdy se při práci s texty u učitelek ve větší míře objevují tradiční žánry, a to pohádka, báseň, říkadlo či píseň, které jsou i autory častěji přednostně spojovány s předškolním věkem než jiné. Existují i jiné žánry textů, jako jsou například komiksy či bajky, se kterými se děti naopak v takové míře nesetkávají a mohly by. Jistě by obohatily jejich povědomí o existenci dalších žánrů přirozenou cestou, přičemž prostřednictvím různých žánrů dávaných i do protikladu mohou děti vnímat jejich charakteristiky a rozdíly. I to totiž ovlivňuje další cestu dítěte během školního vzdělávání. Bajky mohou být pro děti blízké postavami v podobě zvířat, jenž jsou u dětí oblíbené, ale zároveň obtížněji pochopitelné, což může být důvod proč je učitelky nevolí. Myslím si, že pokud bude učitelka zvažovat svou volbu textu pečlivě i s citem a promyšleným, citlivým způsobem bude s textem dále pracovat, určitě to bude pro děti velmi přínosné. Na druhou stranu, učitelky možná neví, jakým způsobem mají například s komiksem pracovat, což může být zapříčiněno dostupností metodik týkajících se práce s méně tradičními žánry textů s dětmi předškolního věku. Z toho vyplývá, že je potřeba tedy volit i texty méně tradičních žánrů.

Osobně vidím přínos pro děti ve sdělování názvů autorů a přesných názvů textů i sdělování žánrů, na čemž mohou děti opět stavět ve své další životní fázi. Myslím si, že je i vhodné, aby děti měly možnost vidět na text i uplatňované postupy učitelky, jako je kupříkladu ukázání slov na řádku. Během zprostředkování textu většinou učitelky dobře vidí na děti a děti na učitelku, ale učitelky by se dle mého názoru měly také zaměřit na svoji vhodnější polohu těla vůči dětem z hlediska umístění textu, protože pokud má učitelka knihu či list s textem natočený k sobě, tak vidí jen ona či děti sedící u ní, čímž podle mě není plně využit potenciál práce s textem. Pokud také děti leží na zemi a mají mít kupříkladu navíc k tomu zavřené oči, tak také nemají úplně příležitost vidět na text, teď však neberu v potaz relaxaci. Učitelka se

tak může natočit k dětem a knihu držet v rukou před dětmi, přičemž děti mohou sedět na koberci v půlkruhu. Učitelky to možná pokládají ze strany dětí za něco méně podstatného, proto tento způsob informací dětem nesdělují. Myslím si však, že si děti přirozeným způsobem osvojují, že texty mají určité charakteristiky kupříkladu, že text má svůj specifický název, mívá autora, popřípadě autora knihy, do které byl text vsazen, přičemž byl například někým sesbírán, jako tomu bývá třeba u pohádek. Zároveň pokud děti zaujme dané dílo, se kterým učitelka pracovala či úryvek textu natolik, že by se k němu chtěly dále vrátit, dítě tak má možnost se učitelky zeptat na dříve sdělený název textu a rodiče mu tak mohou text prostřednictvím získané informace zprostředkovat. K tomuto doporučení se dále váže to, že by se učitelky měly při přímé práci s dětmi a literaturou v rámci didakticky cílené činnosti více opírat o knihy než o texty na listech papíru. Zdroj odborné literatury toto doporučení potvrzuje. Myslím si, že kniha děti více vtáhne a ilustrace dětem umožňují také lépe pochopit text. Považuji za vhodné, aby učitelky při užívání knihy s dětmi také více pracovaly s knižními ilustracemi, což se kromě dějové posloupnosti a motivace neobjevovalo. Užíváním knihy se u dětí utváří přirozeným způsobem povědomí o tom, že knihy nám mohou sloužit k pobavení, mají své náležitosti, strukturu, mají různé žánry a jsou zdrojem informací. Samozřejmě práce s texty musí probíhat nenásilnou formou a přirozeným způsobem.

Co se týče básní, především převládá jejich recitace a pamětní osvojení s případným předvedením pohybem většinou bez návazné práce s textem. Všimla jsem si, že ani o textu písní si učitelky s dětmi nepovídají, spíše je s dětmi zpívají. Myslím si, že by si učitelky s dětmi mohly například jen přečíst báseň a povídat si o ní. Ukázat, jak taková báseň vypadá a třeba si i zkusit vytvořit nějaký verš. Děti by se tak prací s textem básně mohly obeznámit s jejími charakteristikami. Dle mého názoru je vhodné, aby texty kratšího rozsahu tedy nebyly jen pamětně osvojené a součástí dalších aktivit, například součástí pohybových her, kde text v rámci činnosti přechází spíše do pozadí a má tedy úlohu podkladu. Učitelky by se zmíněnými texty měly i záměrně promyšleně pracovat a soustředit se na ně. V rámci návazných aktivit by mohly učitelky práci s textem obohatit i o jiné aktivity, například by mohly dětem dát prostor pro malbu podle písně, dokončení děje či tvorbu ilustrace aj. (viz teoretická část). Učitelky by měly děti na text více připravovat aktivitami před textem, jako například z názvu textu vyvodit, o čem bude, obeznámit děti s neznámými slovy z textu a dále s nimi pracovat či například seznámit děti s postavami. Učitelky by měly využívat s dětmi maňásky a loutkové divadlo. V rámci návazných aktivit po textu by mohly zařazovat více různorodých tvořivých aktivit, například vymýšlení veršů než se spíše přiklánět k těm ověřeným, známým.

ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabývala prací učitelek mateřských škol s literaturou pro děti v prostředí mateřské školy, a to v homogenních třídách s věkem dětí pět až šest let. Dle mého názoru má literatura pro děti významné místo v rozvoji osobnosti dítěte, proto jsem se rozhodla prozkoumat, jak je s ní v praxi nakládáno. Zaměřila jsem se tedy na způsoby využití literatury pro děti, a to pouze v rámci didakticky cílené činnosti. Do problematiky jsem se snažila hlouběji proniknout prostřednictvím participačních pozorování se čtyřmi učitelkami působícími v mateřských školách ve Zlínském kraji, a to po prostudování výzkumů i odborné literatury, což jsem považovala za důležité před samotnou realizací výzkumu.

Cílem teoretické části práce bylo sumarizovat teoretické poznatky vztahující se k literatuře pro děti a možnostem rozvoje čtenářské pregramotnosti. V teoretické části jsem v návaznosti na cíl objasnila pojem literatura pro děti s uvedením jejích žánrů, přičemž jsem popsala i možné náměty pro rozvoj čtenářské pregramotnosti spolu s vybranými výukovými metodami i organizačními formami, a to z hlediska možného využití učitelkou při práci s literaturou. Vzhledem k literatuře pro děti bylo žádoucí objasnit dílčí pojem literární gramotnost a také čtenářská gramotnost, kterou se autoři v odborné literatuře zabývají častěji. V souvislosti s těmito pojmy ve vztahu k předškolnímu věku bylo zapotřebí definovat i pojem čtenářská pregramotnost. Popsala jsem také, jak má vypadat gramotně podnětné prostředí, a to i ve vztahu k mateřské škole, jehož kvalita je významná pro rozvoj dítěte předškolního věku.

Cílem výzkumné části bylo zjistit, jak učitelky pracují s literaturou pro děti v rámci didakticky cílené činnosti v mateřské škole. V praktické části práce jsem uvedla pět kategorií vzniklých z analýzy dat otevřeným kódováním šestnácti participačních pozorování, přičemž vložené schéma prezentuje výsledky výzkumu. Interpretací kategorií jsem odpověděla na položené výzkumné otázky a snažila jsem se podat hlubší pohled na práci učitelek s literaturou pro děti, které tvořily výzkumný soubor tohoto kvalitativně orientovaného výzkumu. Zjistila jsem, že učitelky při práci s literaturou v rámci didakticky cílené činnosti často užívají více textů. Texty kratšího rozsahu jako jsou básně i písně opakují a opírají se velmi často o text na listu papíru, i když mají ve třídách dostupnou knihovničku. Užívají především tradiční žánry jako jsou pohádky, básně či písně, a to zejména s využitím frontální výuky. Zprostředkovaný text, zejména básně ožívují pohybovým předváděním i modulací hlasu. Texty volí dle tématu, přičemž návazné aktivity jako převyprávění, dramatizaci či rozhovor zařazují především po textech delšího rozsahu, kdy dětem dávají prostor pro vyjádření. Učitelky neuvádí autora textu a povětšinou ani jeho přesný název. Text užívají například i jako podklad pro pohybové činnosti. Na základě zjištěného jsem uvedla také doporučení do praxe.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] Besedová, P. (2014). *Literatura pro děti a mládež ve výuce cizích jazyků*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- [2] Browne, A. (2009). *Developing language and literacy 3-8* (3rd ed). London: Sage.
- [3] Čeňková, J. (2006). *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury: adaptace mýtů, pohádek a pověstí, autorská pohádka, poezie, próza a komiks pro děti a mládež*. Praha: Portál.
- [4] Cibáková, D. (2015). Metódy a stratégie čítania ako aktivizačný faktor vo vyučovaní literárnej výchovy. In J. Vala (et al.), *Literárni výchova ve škole: vzpomínky, vize, zkušenosti* (pp. 30-43). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- [5] Doležalová, J. (2014). *Čtenářská gramotnost: (Práce s textovými informacemi napříč kurikulem)*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- [6] Doležalová, J. (2018). *Jazyková a literární gramotnost v předškolním věku* [Online]. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně Fakulta humanitních studií. Retrieved from <https://fhs.utb.cz/?mdocs-file=10360>
- [7] Gavora, P. (et al.). (2003). *Gramotnosť: vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. Bratislava: Vydavateľstvo UK.
- [8] Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu* (2., rozš. české vyd.). Brno: Paido.
- [9] Gebhartová, V. (2011). *Jak a co číst dětem v MŠ: komentovaný výběr literárních textů na základě RVP PV*. Praha: Portál.
- [10] Homolová, K. (2013). *Dětský a dospívající čtenář*. Opava: Slezská univerzita v Opavě.
- [11] Kalhous, Z., & Obst, O. (2009). *Školní didaktika* (2. vyd.). Praha: Portál.
- [12] Košek Bartošová, I. (2014). *Metody nácviku elementárního čtení*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- [13] Kropáčková, J., Wildová, R., & Kucharská, A. (2014). Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období. *Pedagogická orientace*, 24(4), 488–509. DOI: <http://dx.doi.org/10.5817/PedOr2014-4-488>
- [14] Kubecová, M. (2017). *Co čteme dětem předškolního věku doma a v mateřské škole* (Diplomová práce). Praha. Retrieved from https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/85075/DPTX_2015_1_11410_0_466388_0_174225.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- [15] Kucharská, A. (2014). *Riziko dyslexie: pregramotnostní schopnosti a dovednosti a rozvoj gramotnosti v rizikových skupinách*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- [16] Leitnerová, J. (2011). *Využívání literatury pro děti v mateřských školách* (Bakalářská práce). Brno. Retrieved from https://is.muni.cz/th/x8da8/Vyuzivani_literatury_pro_deti_v_materskych_skolach.pdf
- [17] Lipnická, M. (2009). *Počiatkové čítanie a písanie detí predškolského veku*. Prešov: Rokus.
- [18] Lopušná, A. (2008). *Rozvíjanie počiatkovej čitateľskej a pisateľskej gramotnosti v podmienkach preprimárnej edukácie*. Banská Bystrica: Spoločnosť pre predškolskú výchovu.
- [19] Lisá, M. (2016). *Postupy rozvíjení čtenářské gramotnosti u předškolních dětí* (Bakalářská práce). Praha. Retrieved from https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/77353/BPTX_2014_2_11210_0_408452_0_165437.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- [20] Martinková, V. (2009). *Tvůrčí psaní: próza - poezie - drama - věcná literatura - odborná literatura - publicistika: [uvedení do tvůrčího psaní]*. Dobřejiovice: Alfa-Omega.
- [21] Martinková, V. (2010). *Tvůrčí psaní: próza - poezie - drama - věcná literatura - odborná literatura - publicistika: [jazyková stránka uměleckého díla]*. Dobřejiovice: Alfa-Omega.
- [22] Metelková Svobodová, R. (2013). *Formování čtenářské gramotnosti v prostředí školy se zaměřením na žáky mladšího školního věku*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.
- [23] Neaum, S. (2012). *Language and literacy for the early years*. London: SAGE/Learning Matters.
- [24] Obert, V. (1998). *Detská literatúra a čitateľský rozvoj dieťaťa*. Bratislava: Litera.
- [25] Peterka, J. (2007). *Teorie literatury pro učitele* (3. vyd.). Jíloviště: Mercury Music & Entertainment.
- [26] Petrová, Z., & Valášková, M. (2007). *Jazyková a literárna gramotnosť v materskej škole: teoretické súvislosti a možnosti jej rozvíjania*. Bratislava: Renesans, s.r.o
- [27] Petrová, Z. (2012). *Plánovanie výučby v oblasti rozvíjania predčitateľskej gramotnosti*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.

- [28] Petrová, Z. (2014). *Prirodzený prístup k rozvíjaniu počiatocnej gramotnosti detí v MŠ*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.
- [29] Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník* (7., aktualiz. a rozš. vyd.). Praha: Portál.
- [30] Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování* (2., rozš. a aktualiz. vyd.). Praha: Grada.
- [31] Strnadová, K., Veberová, E., & Bičíšřová, E. (1989). *Literární výchova v mateřské škole: dílčí metodická příručka k programu výchovné práce pro mateřské školy*. Praha: Naše vojsko.
- [32] Švařiček, R., & Šedřová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (2. vyd.). Praha: Portál.
- [33] Toman, J. (1992). *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta.
- [34] Tomášková, I. (2015). *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Praha: Portál.
- [35] Vrašřilová, O. (2014). *Dětská literatura a čtenářská gramotnost v cizím jazyce*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- [36] Vykoukalová, V., & Wildová, R. (2013). *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně a možnosti jejího rozvoje*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- [37] Zachová, A., Bubeníčková, P., & Plánská, B. (2013). *Pohádka*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- [38] Zápotočná, O. (2010). Rozvoj počiatocnej literárnej gramotnosti. In Z. Kolláriková & B. Pupala (et al.), *Předškolní a primární pedagogika* (pp. 271-300). Praha: Portál.
- [39] Zítková, J. (2013). *Pojmy čtenářská a literární gramotnost (kompetence) v kontextu výuky na základní škole*. Brno: Masarykova univerzita. Retrieved from <https://educoland.muni.cz/down-613>.
- [40] Zormanová, L. (2014). *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada.
- [41] Wildová, R. (2012). Rozvoj pregramotnosti a počáteční čtenářské gramotnosti v kurikulu evropských zemí [Online]. *Pedagogika*, 2012(1-2), 10-21. Retrieved from <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=656&lang=cs>

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA P I: Ukázka transkriptu volně psaného participačního pozorování

PŘÍLOHA P II: Ukázka vybraných kódů

PŘÍLOHA P III: Informovaný souhlas

PŘÍLOHA P I: UKÁZKA TRANSKRIPTU VOLNĚ PSANÉHO PARTICIPAČNÍHO POZOROVÁNÍ (BEZ MOŽNOSTI POŘÍZENÍ NAHRÁVKY)

U2

Den realizace: 4. 10. 2018

Didakticky cílená činnost: 8.30 – 9.20

Počet dětí: 18 dětí

Téma: Podzim v lese

Učitelka dětem sedícím u stolu řekla, aby se šly posadit na koberec do herny a zkusily vytvořit kruh. Dětem se tedy v první části herny podařilo vytvořit kruh. Učitelka si za dětmi do kruhu přisedla. Učitelka děti slovně napomínala, ať se ztiší a poslouchají ji. „*Děti, pozorně poslouvejte bez mluvení.*“ Počkala a poté se děti zeptala: „*O jakém dalším kamarádovi sovy, která nás tento týden provází bychom se mohli bavit, o jakém zvířátku?*“ Děti začaly jmenovat zvířata jako srnka, veverka. Děti se trochu překřikovaly, tak jim učitelka připomněla pravidlo, že se mají hlásit a nepřekřikovat se. Učitelka měla za sebou předem přichystané pomůcky a nejprve dětem ukázala vlašské ořechy, přičemž se děti zeptala: „*O jakém zvířeti se budeme bavit?*“ V rukou držela vlašské ořechy, které dětem ukázala. Vlašské ořechy tedy sloužily jako nápověda pro odhalení zvířete. Ještě se zeptala: „*Co to je, co držím v ruce?*“ Vybrané dítě řeklo, že je to ořech. Učitelka následně dětem popsala charakteristiku zvířete, kdy dětem řekla, že zvíře má rádo oříšky a louská si je, aniž by dětem sama prozradila název zvířete. Děti začaly vykřikovat a poznaly, teda většina z nich, že si budou povídat o veverce. Učitelka se na děti usmála a pochválila je, že to uhádly. Učitelka vybrala náhodně jednu holčičku a požádala ji, aby přinesla z magnetické tabule v prostoru herny obrázek veverky, který tam v pondělí děti umístily. Holčička tedy obrázek vzala a přinesla jej učitelce, která obrázek umístila před sebe tak, aby na něj děti sedící v kruhu viděly. (Učitelka seděla mezi dětmi.) Učitelka se děti zeptala: „*Znáte někdo nějakou básničku o veverce?*“ Děti odpověděly, že ne. „*Děti, zná někdo z vás nějakou pohádku, která je o veverce, nebo ve které se objevují oříšky?*“ V tom se jedna holčička přihlásila a učitelka ji pobídla k odpovědi: „*Pohádka O Popelce.*“ Učitelka se na holčičku pousmála, slovně ji pochválila a zeptala se jí, co se v pohádce nachází. U pohádky se pozastavila. Holčička odpověděla: „*Tři oříšky.*“

Učitelka souhlasně pokývla, reagovala tak na odpověď holčičky a zároveň se dětí zeptala, jestli se v hrané pohádce objevuje ještě nějaké jiné zvíře, o kterém si povídali. Nechala dětem čas na přemýšlení a následně se přihlásil chlapec. Když ho učitelka oslovila k odpovědi, chlapec učitelce a ostatním dětem v kruhu sdělil: „*Lítá tam sova.*“ Učitelka pokývla, přičemž reagovala na odpověď chlapce a položila dětem k pohádce další otázku: „*Děti, vzpomene si někdo z vás, jak se ta sova jmenovala v té hrané pohádce O Popelce?*“ Učitelka chvíli vyčkala, ale jelikož se nikdo z dětí nehlásil, tak dětem řekla, že se sova v pohádce přece jmenovala Rozárka. ... Učitelka poté dětem řekla: „*Děti, teď mi ukažte všichni své ruce.*“ Učitelka proletěla očima sedící děti. Pak dětem řekla: „*Ukažte mi všichni své prsty.*“ Sama dala kmitající prsty před tělo a děti jí také prsty ukazovaly. Poté dětem řekla: „*Ukažte mi, kde máte palec, (chvíli vyčkala a prolétla očima děti) ukazováček, (opět se podívala na děti) a malíček.*“ S dětmi si tak pojmenovala všechny prsty na rukou a názorně si je s dětmi zároveň ukázala. Učitelka poté spojila ukazováček a prsteníček s palcem a postavení ruky jim ukázala. Zeptala se dětí: „*Jaké zvířátko vám to připomíná?*“ Ruku natočila směrem k dětem a podívala se na děti. Děti uhádly, že jde o veverku. Učitelka souhlasila, usmála se a děti pochválila. Následně dětem řekla, aby nechaly volně ukazováček i malíček a zbytek prstů spojily s palcem. Učitelka děti pobídla, aby si také vyzkoušely vytvořit veverku pomocí vybraných prstů rukou, tedy palcem, prsteníčkem a prostředníčkem. Učitelka se dívala na děti, jak postavení ruky předvádí, přičemž dětem i pomáhala, když nevěděly. Poté, co učitelka s dětmi vyzkoušela postavením ruky a prstů napodobit veverku, zkoušela s dětmi dále napodobit pohyb pusy veverky prostřednictvím palce, prsteníčku a prostředníčku. Poté dětem řekla, že zkusí pohybem pusy veverky doprovodit básničku a nejprve jim to ukáže, tak se mají pozorně dívat. Pohybem prstů, které představovaly veverku tedy učitelka s dětmi pohybově ztvárnila každou slabiku věty z nové básničky: „*Veverka si oříšky, na zimu dá do spížky.*“ S dětmi pohyb prstů od sebe dělala názorně tak, aby na ni děti viděly, přičemž ji děti napodobovaly. Některým dětem dělalo problém pohybovat prsty na každou slabiku slova pravidelně. Učitelka to s dětmi zkoušela pomocí tří opakování. Následně dětem řekla, ať nastraží uši (spolu i s gestem ruky) a začala recitovat báseň, kterou také předvedla pomocí pohybu. „*Veverka si oříšky, na zimu dá do spížky. Chřup, lousk, křáp, nebude mít hlad.*“ Veverka byla ztvárněna učitelkou vztyčeným ukazováčkem i malíčkem a spojením konečků pravého palce s konečky prostředníčku a prsteníčku. Doprovodné pohyby pro některá slova

básničky dětem učitelka nejprve názorně předvedla při recitaci, před samotnou recitací dětí. S dětmi si učitelka veverku zkusila nejprve pomocí pravé ruky, následně dětem řekla, ať ruce prostřídají, tak si veverku zkusily i na druhou a následně zkusily veverku pomocí obou rukou. To už bylo pro děti náročnější. Učitelka zkoušela všechny verze veverky s dětmi vždy nejprve názorně. (Učitelka recitovala v pomalejším tempu, pohyb rukou dětem vždy názorně ukázala a kdo potřeboval pomoci, tomu jej ještě ukázala nebo mu pomohla jej z vlastních rukou udělat.) Učitelka recitovala z paměti, vedle těla měla jen na zemi položený tištěný papír s textem, neřekla dětem ani název ani autora básničky, přičemž o čem básnička je vlastně děti odhalily samy. Učitelka si s dětmi zkusila básničku doprovodit po vyzkoušení pohybů pomocí pohybového předvádění. Učitelka s dětmi vždy nastoupila, recitovala s nimi báseň a ukazovala pohyb. Na děti se usmívala. S dětmi se báseň učila hrou na ozvěnu a následným opakováním básničky. Učitelka si šla poté na stůl pro předchystané vybrané hudební nástroje Orffova instrumentáře. Nástroje poté položila v herně před sebe na koberec. Nástroje s dětmi nepojmenovala hned. Děti nástroje zaujaly a dívaly se na ně. Učitelka dětem řekla, že si básničku doprovodí nástroji a ukáže jim jak. Učitelka dětem názorně ukázala doprovod úseků básně na jednotlivé hudební nástroje. Na: „*Veverka si oříšky*“ využila zátek, pomocí kterých vytukávala do rytmu každou slabiku. „*na zimu dá do spížky*“ učitelka využila hru na drhlo pro celou větu. Na: „*Chřup, lousk, křáp*“ učitelka na každé slovo použila řehtačku. Na: „*nebude mít hlad*“ využila činely a na slovo hlad triangl. Dětem básničku zarecitovala i s rytmickým doprovodem nástrojů, přičemž dětem ukázala, jak se na ně bude hrát, jak se drží. Učitelka recitovala pomalejším tempem, pracovala s hlasem, aby ji děti slyšely a názorně ukazovala doprovodnou hru na hudební nástroje. Následně dětem řekla, že někomu z dětí půjčí nástroj. Ozvalo se mezi dětmi: „*Mně, mně.*“ Velká část dětí se dožadovala, aby nástroje dostaly, hlásily se a pohybovaly se směrem k učitelce. Učitelka musela děti napomenout, řekla dětem klidným hlasem, že se nemají překřikovat, že na všechny se dostane. Učitelka: „*Nebojte se, na každého se dostane.*“ Učitelka vstala z koberce, vzala do rukou zátky, které byly dvojce a nahodile je dala dvěma dětem (holčičce a chlapci) tak, aby ale nástroje neměly děti hned vedle sebe. Dalšímu chlapci o kousek dál dala drhlo, pak dívce opodál hrkačku, dalšímu chlapci po kruhu činely a další dívce nakonec triangl. Děti, které nástroj nedostaly byly smutné, ale některé děti těm ostatním říkaly věty typu: „*Však paní učitelka říkala, že na všechny se dostane.*“ Učitelka si šla mezi děti sednou na koberec, poté,

co je obešla s nástroji. Učitelka dětem řekla, že si básničku vyzkouší děti nejprve s nástroji a připomenula dětem, že nejprve budou hrát zátky a ukázala na dané děti rukou, pak drhlo, následně hrkačka, poté činely a na konec triangl. Pořadí nástrojů dětem tedy zopakovala a popsala jim postup. Když řekla: „*Tři, čtyři.*“ Na hrající děti ukázala rukou, usmála se a řekla zátky a s ostatními dětmi recitovala básničku, kterou si děti již po předchozích opakováních docela pamatovaly. Na změnu nástroje děti upozorňovala jak slovně, tak i ukazovala na dané děti rukou, přičemž recitovala s dětmi spíše v pomalejším tempu. Učitelka si vymyslela způsob předávání nástrojů ve směru proti hodinovým ručičkám tak, aby si děti hudební nástroje prostřídaly, vyzkoušely si doprovod recitované básně, a jak říkala: „*Na všechny se spravedlivě dostalo.*“ Děti si tak nástroje předávaly samy na učitelčin pokyn, „*at' nástroj dají jinému kamarádovi*“ po kruhu. Učitelka děti chválila, báseň artikulovala, mluvila dostatečně hlasitě a říkala ji s dětmi dostatečně hlasitě. Učitelka se na děti usmívala a podporovala je, i když se jim hra na nástroje někdy úplně nedařila. Učitelka nechala, aby si každý vyzkoušel alespoň jednou hrát na nějaký hudební nástroj, děti si tedy básničku přednášely několikrát a některé si ji dokonce již pamatovaly. Učitelka s dětmi zařadila následně také variantu, kdy děti, které zrovna neměly žádný nástroj, měly básničku doprovázet pohybovým předvedením veverky pomocí prstů na rukou, které učitelka děti předtím učila. S dětmi se učitelka snažila pohyb k básni také předvádět, a přitom upozorňovala děti, kdy mají hrát v jaký moment na daný nástroj a většinou je oslovila předem jménem a ukazovala i jakoby, jak mají na nástroj hrát (předváděla hru jakoby imaginárně, protože ona sama nástroj zrovna neměla). Učitelka vždy po přednesu básně dětem řekla: „*Posuňte dál,*“ a děti už věděly, na kterou stranu mají nástroj posunout. Před recitací básně dětem slovně udala: „*Tři, čtyři,*“ a děti nastoupily. Báseň nechala děti občas i přednášet samy. Děti, které hrály na nástroje, většinou básničku nepřednášely, jak jsem si všimla, protože se spíše soustředily na hru na hudební nástroj. Postřehla jsem také, že některým dětem dělalo problém báseň při přednesu doprovázet pohybovým předvedením veverky pomocí prstů na rukou. (Učitelka se pohybově snažila děti navést, i co se týkalo hraní na nástroje, kdy dětem imaginárně předvedla pohyb na nástroj.) Po několikátém prostřídání učitelka děti požádala, aby jí hudební nástroje přinesly do košíku, který nechala vprostřed kruhu. Počkala na děti, přičemž jim poté řekla, aby si opět sedly na koberec do kruhu, že se s nástroji a hrou na ně nyní seznámí. Učitelka se posadila mezi děti a nástroje umístila před sebe na koberec. ...

Pak učitelka přešla k následující činnosti, kdy dětem řekla: „*Tak děti, povídali jsme si o veverce, a teď si vyzkoušíme něco, co jsem si pro vás připravila. Běžte se pěkně v klidu a bez mluvení posadit ke stolům na svá místa.*“ Děti se šly posadit ke svým stolům (přišlo mi, že nedočkavě čekaly, co se bude dít, některé nevydržely sedět na místě a pořád se dívaly po paní učitelce, co je čeká). Učitelka procházela mezi dětmi a každému rozdala čistý bílý měkký papír formátu A4 na stůl, který měla předem připravený na učitelském stole. Při tom, jak mezi dětmi procházela, začala zpívat píseň o veverce, přičemž se k jejímu zpěvu některé děti přidaly. Učitelka při zpěvu měnila výraz ve tváři a pracovala s hlasem. Po zpěvu se učitelka zastavila u svého učitelského stolu a dětem řekla: „*Kdo chtěl, mohl se přidat a zpívat se mnou, protože to byla píseň, kterou známe všichni.*“ Učitelka dětem připomněla, že když někdo z dětí chce něco říct, že se nemají překřikovat a jedno z dětí doplnilo, že musí vždy zvednout ruku. Paní učitelka dítě slovně pochválila a souhlasila s ním. Učitelka vyzvala jednu holčičku, aby ostatním dětem rozdala obyčejné tužky, které měla předem připravené. Pak dětem řekla: „*Budu číst básničku pěkně pomalu a děti, co v básničce uslyšíte zkusíte namalovat před sebe na bílý papír tužkou.*“ Učitelka děti před činností upozorňovala: „*Nastražte uši, buďte pozorní a zkuste podle básničky kreslit. Tak děti, můžete teď začít malovat, namalujte to, co vám říkám, co slyšíte v básničce.*“ Učitelka se opřela o kousek učitelského stolu, takže stála před dětmi, na které viděla a předložila před sebe papír formátu A4 na kterém měla vytištěnou básničku. Učitelka začala pomalu dětem číst řádek po řádku, a to po jednotlivých slokách. Artikulovala a četla dětem dostatečně hlasitě. Při čtení se učitelka občas podívala na děti, proletěla očima po třídě a sledovala, jak se děti úkolu zhostily. Na děti se usmívala. Děti poslouchaly a přišlo mi, že se snažily kreslit podle toho, co z básničky slyšely. Každou sloku učitelka dětem přečetla nejméně dvakrát. Text měl název, ale neměl autora, kterého tedy učitelka dětem ani neřekla. Učitelka se v textu orientovala zrakem a všimla jsem si, že když učitelka skončila na daném řádku a rozhlížela se po třídě jak děti kreslí, daný řádek si označila natočením palce ruky u řádku, orientovala se tak i prostřednictvím prstů. Učitelka stejným principem četla celou básničku dětem. Dětem dala dostatek prostoru pro jejich kreslení, kdy chvíli při čtení čekala a úryvky jim opakovala. Na konci, až text básničky dočetla, zeptala se dětí: „*Máte dokresleno?*“ Učitelka se opět usmívala a rozhlédla se po celé třídě a prošla se mezi stolečky. Během přednesu básničky některé děti říkaly: „*Já to neumím, nevím, jak to mám nakreslit.*“ Některé děti to řekly i vícekrát, učitelka však do

činnosti nikoho nenutila a děti slovně podporovala, aby zkusily kreslit. Zároveň některé děti, které se projevovaly uklidňovala. Učitelka dětem říkala, že to teprve jen zkouší, že když se jim něco nepovede, že to nevádí a mají kreslit jen podle toho, co jim učitelka čte. Učitelka nakonec dětem ještě jednou básničku přednesla a pak se děti zeptala: „*O jakém zvířátku byla básnička?*“ Mezi dětmi se ozvalo, že je to pejsek. Učitelka na tuto odpověď dětí reagovala a dětem řekla, že o pejskovi básnička nebyla (zakroutila při tom hlavou). Dala dětem prostor pro přemýšlení a pak se ozvalo od daného dítěte, že to byla veverka, na což se učitelka pousmála, protože text básně naznačoval veverku a byl o veverce, protože jeho samotný název byl Veverka. Učitelka děti za odpověď slovně pochválila. Následně dětem dala možnost, aby ukázaly svůj výtvar, který vznikl na základě poslechu básničky i ostatním dětem a samotné učitelce. Děti se hlásily o slovo. Vybrané dítě vždy předstoupilo před děti a ukázalo ostatním ve třídě, co vytvořilo. Učitelka však děti nenutila. Učitelka děti vyzývala, a poté, co předstoupily se vzniklým dílem dle slyšené básně, zeptala se jich, co si dané dítě myslelo, že maluje a chtěla, aby pojmenovalo, co nakreslilo. Učitelka s dětmi komunikovala a zajímalo ji, co děti nakreslily a jejich interpretace díla. Kladla dětem otázky a nechala je odpovídat a volně se vyjadřovat. Na otázku učitelky: „*Co jsi nakreslil?*“ tak chlapec učitelce odpověděl: „*Veverčáka.*“ Paní učitelka také potom vzpomněla větu, kterou slyšela v celku často a to, že děti říkaly, že to neumí nakreslit. Učitelka na větu dětí reagovala a řekla jim, že to všichni zkouší, že každému jde něco jiného a pokud se to dětem nepovede, nic se nestane. Poté, co si učitelka děti vyposlechla, dětem řekla: „*Můžete si vzít pastelky a můžete si veverku vymalovat, a ještě na obrázek třeba něco dokreslit.*“

Učitelka dětem poté řekla, že si mohou vymalovávat a ona jim při tom bude číst pohádku. Učitelka ještě před samotným čtením pohádky dětem řekla: „*Ti, co nestihli veverku úplně domalovat, teď si veverku mohou domalovávat nebo nakreslit, jak si ji představují, že skutečně vypadá, ale poslouvejte bez mluvení pohádku.*“ Mezi dětmi u stolů byl šum, dost dětí si povídalo nad kresbou. Učitelka se v reakci na situaci zeptala: „*Chcete děti tu pohádku o sovičce slyšet?*“ Učitelka se dětí zeptala důrazněji. Většina dětí s úsměvem zvolala: „*Ano.*“ Některé děti byly do vykreslování dokonce tak zainteresované, že kreslily a nevyjádřily se. Učitelka dětem řekla: „*Tak tedy dobře, poslouvejte a bez mluvení.*“ Učitelka se opřela o stůl, byla v pozici před dětmi, takže na všechny sedící děti u stolů dobře viděla a dětem ještě jednou řekla, že jim bude číst pohádku o sově. (Neviděla jsem učitelce do textu,

který měla vytištěný na listu papíru formátu A4, takže nedokážu říci, jestli to byl název pohádky, protože přímo dětem neřekla, že je to název pohádky). Učitelka děti předem obeznámila s tím, že je to pohádka. Text pohádky byl bez obrázků a učitelka jej měla vytištěný na papíře. Všimla jsem si, že papír držela většinu času pomocí obou rukou natočený k sobě, přičemž vypadalo, že dané řádky, kde zrovna čte si označuje pomocí polohy palce. Během čtení s dětmi udržovala oční kontakt, když se po třídě sem tam porozhlédla. Při četbě modulovala hlas a jeho výšku u různých postav a také užívala mimiku. Četla plynule, dostatečně hlasitě, ne příliš rychle a artikulovala. Některé úseky v pohádce učitelka předvedla dětem také prostřednictvím pohybu, a to například větu „*Ty jsi hloupá,*“ kdy se plácla do čela. Učitelka tedy v některých částech při četbě pohádky používala také pohybové předvádění. Učitelka doplnila četbu textu pohádky o nečekaný zpěv písně, kterou sova Vendulka zpívala a získala si tak dětskou pozornost. Učitelka zpívala volně bez doprovodu hudebního nástroje. Procítěným čtením s modulací hlasu a mimickým projevem ve tváři vtáhla spoustu dětí do děje. Objevily se však i takové děti, které průběh čtení narušovaly mluvením. S tím, jak některé děti postupně při poslechu pohádky dokreslovaly, nebo se naopak chtěly ostatním dětem pochlubit svou kresbou či z jiného důvodu, docházelo ve třídě k šumu. Učitelka nejprve čtení pohádky napomínáním nenarušovala, pouze třeba zvýšila hlas a mluvila tak delší dobu. Děti pochopily a na chvíli se utišily, ale poté si děti například z jednoho stolu na druhý ukazovaly své kresby, u stolu se pořád něčemu chichotaly či dokonce dva chlapci své kresby vzali a začali chodit po třídě, aby je mohly ukázat ostatním, a dokonce i samotné učitelce. Paní učitelka číst na chvíli přestala a zeptala se dětí, jestli chtějí vědět, jak pohádka skončí. Děti odpověděly skoro hromadně: „*Ano.*“ Učitelka se zeptala, čemu se některé děti tedy pořád tak smějí. Jeden chlapec řekl, že se ta sova jmenuje úplně stejně jako jejich kamarádka ze třídy jako vysvětlení, čemu se smějí. Učitelka na to reagovala tím, že rodiče dávají různá jména, tak jako i dětem dali jejich rodiče jména. Tak jako je pojmenovaná i v pohádce, kterou si připomínali třeba sova Rozárka, přičemž se učitelka dětí pro kontrolu zeptala, v jakéže pohádce se tato sova objevuje. Odpověď na kontrolní otázku děti většinou věděly, a tak se hlásily o slovo. Učitelka tedy dětem řekla, že když čte a děti chtěly, aby četla, mají sedět na židli bez mluvení a pozorně poslouchat, protože si o pohádce budou po přečtení povídat. Učitelka dětem řekla, že si mají kresby, které jsou hotové nechat před sebou na stole a nikam s nimi nechodit, potom to ruší. Na děti, jejichž chování se jí nelíbilo upřela

svůj pohled na danou chvíli. „*Kdo bude chtít svou kresbu ukázat, ukáže ji po přečtení pohádky.*“ Děti se utišily. Mezi dětmi se ale ozvaly i vděčné hlasy, že se jim pohádka líbí, že je pěkná. Učitelka si tedy pomocí palce u daného řádku našla, kde skončila se čtením a pokračovala dál. Po přečtení textu dětem položila k pohádce pár otázek (i pár k porozumění textu). Děti se například zeptala, kdo sovičku naučil zpívat, co na to řekli rodiče sovičky, kolik měla sovička sourozenců a jak se jmenovali. S dětmi si zopakovala pravidlo třídy, že se mají hlásit a nevykřikovat. Učitelka tedy pokládala dětem otázky zejména k textu a dávala dětem prostor pro jejich zodpovězení. Když děti odpověď na otázku věděly, hlásily se a učitelka si děti vybírala. Učitelka děti chválila. Děti si pohádku celkem pamatovaly, až na některé, ale byl pro většinu dětí oříšek si vzpomenout, jak se jmenovali sourozenci sovy Vendulky. Děti na to přišly prostřednictvím vhodné nápovědy písmen jména učitelkou, učitelka je tak navedla. Kompletně je dokázala vyjmenovat jedna holčička, kterou učitelka před ostatními dětmi pochválila. Učitelka dětem dávala prostor pro sebevyjádření, a když odpověď nevěděly, objasnila jim ji, kdy jim například řekla, že sovičky v přírodě nezpívají, jen si tak poletují, a proto se ta Vendulka chtěla naučit zpívat po vzoru jiných ptáků. Aktivizovala je dále například také tím, že chtěla, aby zkusily vymyslet jméno začínající na písmenko Z. Učitelka děti nabádala, ať na to zkusí přijít. Když děti ještě seděly hromadně u stolů, učitelka dětem řekla v reakci na předešlé chování některých dětí při čtení: „*Mě mrzí, že někteří z vás narušovali ostatním poslech pohádky, a že se spousta z vás bavila.*“ Poté volně přešla k se-sumarizování myšlenky dané pohádky: „*Jak jste při kreslení veverky podle básničky říkali, že to neumíte, že nevíte, jak máte kreslit, tak pro nás z této pohádky plyne do života, že když chce někdo něco dělat, tak mu v tom nikdo nezabrání a všechno se můžeme naučit, když chceme, jako ta sovička Vendulka se v pohádce naučila zpívat.*“ Učitelka poté vyzvala děti, které měly dokresleno a chtěly kresbu ostatním dětem ukázat, tak si mohly předstoupit a ukázat jim ji. Jelikož spousta dětí své kresby ukázalo již předtím, nyní se svými kresbami vystoupilo již málo dětí, které učitelka postupně volala a zeptala se jich, co nakreslily, přičemž jim dala prostor pro vyjádření. Některé děti si mezi sebou kresby pochválily a učitelka před děti předstoupila a sama je také za kreslení pochválila a dětem řekla, že si mají své kresby jít založit do složek a uklidit po sobě stolečky. Učitelka dětem řekla, že si při uklízení mají pomáhat, a kdo bude mít uklizeno, má se posadit ke stolečku. Když děti seděly na svých místech, učitelka si stoupla před učitelský stůl, řekla dětem, ať si na židli sednou tak, aby na

učitelku viděly, protože si společně zopakují zpěv písničky o veverce (učitelka neřekla přesně, že je to název písně), kterou jim učitelka dnes již zpívala, ale zkusí zpívat všichni společně. Učitelka dětem udala nástup pro zpěv: „*Tři, čtyři*“ a zpívala společně s dětmi píseň o veverce. Na děti se usmívala. Přesný název, ani autora písně tak dětem neřekla. Píseň zpívala z paměti.

Učitelka poté dětem řekla, ať se jdou děti posadit v tichosti do herny na lavičku, že za nimi přijde. Děti se na lavičce trochu pošťuchovaly, protože ne pro všechny na ní bylo místo, tak se musely některé děti posadit na koberec, ale situaci si nakonec vyřešily samy. Učitelka za dětmi přišla, předstoupila před ně tak, že na ni děti viděly a dětem řekla, že si zkusí zrecitovat básničku o veverce, kterou se naučily. Učitelka měla v ruce jako oporu text s básní na papíru bločkového formátu ručně sepsanou a začala recitovat báseň, kterou v některých momentech doplnila také pohybovým předvedením, jako například u fráze: „*Potichoučku budeme*,“ kdy si před ústa dala prst. Učitelka se na děti dívala, recitovala plynule, v pomalejším tempu a děti se k recitaci učitelky přidaly. Pak dětem učitelka řekla, že si básničku zkusí zrecitovat ještě jednou: „*Do lesa dnes půjdeme, potichoučku budeme. Rozhlédnu se do všech stran, stromy všechny dobře znám. Borovice, smrček, jedle, šiška na mne spadla hnedle. Shodila ji veverka, je to pěkná čiperka.*“ Učitelka na koberec před sebe umístila misku s kaštaný a děti vyzvala, aby si každý vzal jeden kaštan a posadil se s ním zpátky na lavičku. Mezitím, co si děti vzaly kaštaný, učitelka šla do prostoru herny na koberec umístit gymnastický kruh. Když měly děti kaštaný rozebrané, učitelka umístila menší gymnastický kruh kousek od dětí na koberec. Učitelka dětem řekla, že zkusí, jako ta veverka v básničce házet kaštaný místo šišek ze stromu, ale budou se snažit trefit kaštan do kruhu, tedy na vyznačené místo jakoby pod stromem. Učitelka dětem připomněla bezpečnost, kterou po celou dobu kontrolovala a stála naproti dětem. Děti byly do pohybové aktivity zapálené. Některé z nich chtěly házet pořád a byly mrzuté z toho, když se jim nepodařilo kaštan dohodit do kruhu. Děti se mezi sebou při házení slovně povzbuzovaly. Učitelka dětem nechala prostor, aby si hod vyzkoušely. Musím říci, že se kaštaný od země dětem různě odrážely a poskakovaly, takže nebylo vůbec lehké se do kruhu trefit, ale pár dětem se to povedlo, za což jim ostatní děti zatleskaly a učitelka děti pochválila. ...

PŘÍLOHA P II: UKÁZKA VYBRANÝCH KÓDŮ

Hromadný sed v kruhu	Text oživený pohybem	Sdělení postupu činnosti
Slovní získání pozornosti	Prostor pro vyjádření	Užití více textů
Text k tématu	Zklidnění slovem i gestem	Četba dotvořena mimikou
Modulace hlasu při zprostředkování	Otevřená otázka k textu	Text doplněný o pohybové předvádění
Užití okopírovaného textu při hře na klavír	Text na listu papíru	Neuvedení přesného názvu textu
Orientace učitelkou palcem v textu	Aktivizace otázkami	Vlastní orientace v textu palcem
Zamlčení názvu knihy i autora	Návazný rozhovor	Opora o obrázky pro dějovou posloupnost
Báseň jako podklad pohybové činnosti	Nesdělení autora	Oční kontakt jako kontrola při četbě
Návazná dramatizace zaužívané pohádky	Chybějící ukázka ilustrace z knihy při četbě	Hromadná organizace do lehu
Hromadné usazení dětí	Důsledná práce s hlasem	Naznačení řádku prstem pro učitelku
Osvěžení osvojené písně	Text jako podklad pro tanec	Opakovaný pokyn pro poslech
Uvedení do nadcházející činnosti	Text jako doplněk při kresbě	Chybějící ukázka ilustrace z knihy
Motivace pomůckou	Možnost samostatného prohlížení	Reprodukce textu dětmi
Kontrolní otázka k textu	Neverbální projevy při četbě pohádky	Četba oživená vyprávěním
Klasická pohádka	Předvedení básně pohybem	Převyprávění děje dle obrázků dějové posloupnosti
Společná recitace	Samostatné listování	Uzavřená otázka vztahující se k textu
Návazný rozhovor	Společný přednes tematické básně	Působivá práce s hlasem
Převyprávění děje dětmi	Získání pozornosti pomocí potlesku	Oříšek jako méně tradiční pomůcka
Slovní usměrnění	Nesdělení názvu	Upozadění písně při cvičení
Organizace dětí do kruhu	Společný zpěv umělé písně	Tradiční žánr pohádka
Ověření pozornosti otázkou k informaci z textu	Tradiční pohádka	Tištěný text jako opora
Otázky k porozumění	Slovní nástin další aktivity	Otázky rozvíjející tematiku
Slabikování slov z textu	Cílené uklidnění	Pozitivní slovní odezva
Slovní příprava na nadcházející aktivitu	Text na papíře	Méně tradiční magnetická tabule
Popis jako nápověda	Hádanka jako nápověda	Nápodoba učitelky
Opakovaný přednes básně	Hlášení jako možnost sdělení	Názorný přednes učitelky
Neuvedení autora	Opakování tematického textu	Systematická příprava učitelky
Tematicky související činnost	Vlastní odpověď jako reakce na nezodpovězenou otázku	
Spontánní neverbální reakce učitelky	Otevřená otázka k ději	
Záměrná modulace hlasu	Zařazení více textů	

PŘÍLOHA P III: INFORMOVANÝ SOUHLAS

Informovaný souhlas

Informovaný souhlas pro účely výzkumné části bakalářské práce realizované v roce 2018/2019 na téma: **Práce učitele mateřské školy s literaturou pro děti.**

Výzkumník: **Monika Zádrapová, DiS.**

Žádám Vás o souhlas s účastí na výzkumu, se zpracováním a uvedením zjištěných dat i přepisů v bakalářské práci a poskytováním participačních pozorování, z nichž může být pořízena audio nahrávka.

V prepisech pozorování a v jakémkoliv dalším zacházení s daty bude zachována anonymita participantů. Audio nahrávky budou sloužit pouze pro potřeby výzkumníka. Všechny veřejně přístupné výstupy z pozorování uvedené ve výzkumné části bakalářské práce budou citovány anonymně.

Výzkumník se zavazuje k mlčenlivosti vzhledem k osobním údajům o účastnících výzkumu.

Jsem si vědoma, že informace, které poskytnu budou použity za účelem sepsání bakalářské práce Moniky Zádrapové a svým podpisem souhlasím s účastí na výzkumu a jeho podmínkami.

V

Dne

Jméno a příjmení participanta/ky

Podpis

Jméno a příjmení výzkumníka

Podpis