

# **Příběhy v rozvoji gramotnosti dětí**

Renáta Sobotková

---

Bakalářská práce  
2020



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

# Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2019/2020

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Renáta Sobotková**  
Osobní číslo: **H17851**  
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**  
Forma studia: **Prezenční**  
Téma práce: **Příběhy v rozvoji gramotnosti dětí**

### Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury k problematice rozvoji gramotnosti u dětí prostřednictvím příběhů.  
Vymezení teoretických východisek a terminologie týkající se narativního vývoje dětí předškolního věku a rozvoje gramotnosti.  
Příprava metodiky empirické části, stanovení výzkumného cíle a výzkumných otázek.  
Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím pozorování práce s příběhy v mateřské škole.  
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.  
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi mateřských škol.

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

### Seznam doporučené literatury:

Doláková, S. (2015). *Umíte to s pohádkou? Práce s příběhy v MŠ a ZŠ*. Praha: Portál.  
Gebhartová, V. (2011). *Jak a co číst dětem v MŠ. Komentovaný výběr literárních textů na základě RVP PV*. Praha: Portál.  
Neuman, S. B., & Dickinson, D. K. (2006). *Handbook of early literacy research*. New York: Guilford Press.  
Petrová, Z. (2014). *Přirozený přístup k rozvíjení počáteční gramotnosti dětí v MŠ*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.  
Tomášková, I. (2015). *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Praha: Portál.

Vedoucí bakalářské práce: **doc. PhDr. Zuzana Petrová, PhD.**  
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: 4. října 2019  
Termín odevzdání bakalářské práce: 30. dubna 2020

5.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.  
děkan

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

Ve Zlíně dne 27. listopadu 2019

## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně ..... 1.4.2020

*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). Odpírá-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 věnuje se na analýze práce učitele mateřské školy s příběhem pro děti. Teoretická část se zabývá vymezením pojmů souvisejících s gramotností, objasňuje úlohu učitele v rozvoji gramotnosti dětí a zaměřuje se na definice narace. V empirické části jsou prezentovány výsledky kvalitativně orientovaného výzkumu, který byl realizován prostřednictvím pozorování učitelky mateřské školy, při práci s příběhem pro děti, působící v homogenní třídě dětí ve věku čtyři až pět let. Výsledky tohoto výzkumu mohou objasnit, pomocí jakých čtenářských strategií a otázek učitelka podporovala porozumění textu u dětí.

Klíčová slova: porozumění, čtenářská pregramotnost, porozumění textu, narativ

## **ABSTRACT**

This bachelor's thesis has a theoretical-empirical character, and it is devoted to the analysis of the work of a kindergarten teacher with a story for children. The theoretical part deals with the definition of terms that are related to literacy, it clarifies the role of the teacher in the development of children's literacy and focuses on the definition of narration. The empirical part presents the results of qualitatively oriented research, which was carried out through the observations of a kindergarten teacher when working with a story for children in a homogeneous class of children aged four to five years. The results of this research may shed light on the reading strategies and questions the teacher used to support children's comprehension of the text.

Keywords: comprehension, reading preliteracy, comprehension of the text, narrative

Své poděkování bych ráda věnovala vedoucí mé bakalářské práce, paní doc. PhDr. Zuzaně Petrové, Ph.D., za její cenné odborné rady, trpělivost a podporu.

*„Život zde bude tak dlouho, dokud žije někdo, kdo zpívá, někdo, kdo tančí, kdo vypráví příběhy a kdo je poslouchá.“*

Oren Lyons

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

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>11</b>
<b>1 GRAMOTNOST</b> .....	<b>12</b>
1.1 ČTENÁŘSKÁ PREGRAMOTNOST.....	12
1.2 ROZVÍJENÍ GRAMOTNÉHO CHOVÁNÍ DĚTÍ.....	13
1.3 PODPORA POROZUMĚNÍ PROSTŘEDNICTVÍM ČTENÍ.....	14
<b>2 ÚLOHA UČITELKY V ROZVOJI GRAMOTNOSTI DĚTÍ</b> .....	<b>17</b>
2.1 PRÁCE S TEXTEM.....	17
2.2 STRATEGIE PRÁCE S PŘÍBĚHEM.....	19
<b>3 NARATIV</b> .....	<b>22</b>
3.1 NARATIV A NARATOLOGIE.....	22
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>24</b>
<b>4 METODOLOGIE VÝZKUMU</b> .....	<b>25</b>
4.1 VÝZKUMNÝ CÍL.....	25
4.3 DÍLČÍ VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	25
4.4 VÝZKUMNÁ METODA.....	25
<b>5 ANALÝZA A INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT</b> .....	<b>27</b>
<b>6 KOHERENCE PŘÍBĚHŮ</b> .....	<b>28</b>
6.1 PŘEDVÍDÁNÍ.....	28
6.1.1 Žánr.....	28
6.1.2 Obsah.....	29
6.1.3 Chování postav.....	30
6.2 DOMÝŠLENÍ.....	30
6.2.1 Konvergentní otázky.....	31
6.2.2 Divergentní otázky.....	32
6.3 PROPOJOVÁNÍ.....	32
6.3.1 Zkušenost.....	33
6.4 APLIKACE.....	33
6.4.1 Napodobení.....	34
6.4.2 Aktivizace.....	34
6.5 HODNOCENÍ.....	35
6.5.1 Oblíbenost.....	35
6.5.2 Závěr.....	36
6.6 VYSVĚTLENÍ.....	36
6.6.1 Moralizování.....	36



<b>7</b>	<b>KOMPONENTY PŘÍBĚHŮ .....</b>	<b>38</b>
7.2	KDE A KDY .....	40
7.3	POSTAVY .....	41
7.4	KOMPLIKACE.....	41
7.5	ROZUZLENÍ.....	42
<b>8</b>	<b>SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ.....</b>	<b>43</b>
8.1	DOPORUČENÍ PRO PRAXE .....	45
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>46</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>47</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b>	<b>49</b>
	<b>SEZNAM TABULEK A GRAFŮ.....</b>	<b>50</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>51</b>

## ÚVOD

Téma bakalářské práce jsem si vybrala, protože mám ráda knihy a myslím si, že je tohle téma netradiční a zajímavé. Doposud realizované výzkumy zabývající se narativy ukazují, že jsou důležité a je třeba jim věnovat větší prostor. Myslím si, že příběhy nás v různých formách doprovází po celý život. A jako budoucí učitelka mateřské školy bych měla mít přehled o dětské literatuře a různých způsobech práce s příběhem. Pozorovala jsem tedy práci učitelky s příběhem v rámci didaktický cílené činnosti.

V teoretické části sumarizuji poznatky vztahující se k práci s příběhem v mateřské škole. V první kapitole se zabývám vymezením gramotnosti, pregramotnosti a k nim se vztahujícím oblastem. Další kapitola se věnuje úloze učitelky v rozvoji gramotnosti dětí, kde popisují způsoby práce s textem a příběhem. A poslední kapitola se zabývá narativem, který má transdisciplinární význam, a proto je třeba jej objasnit.

Praktická část bakalářské práce se věnuje výzkumu, který jsem v mateřské škole prováděla. Prostřednictvím kvalitativně orientovaného výzkumu jsem pozorovala jednu učitelku při práci s příběhem v mateřské škole v rámci didakticky řízené činnosti. Získaná data byla analyzovala prostřednictvím otevřeného kódování a následně interpretována. Výzkumná zjištění jsem shrnula a doplnila doporučením pro praxi.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 GRAMOTNOST

V průběhu let se chápání gramotnosti mění, a v závislosti na tom i vymezení cílů ve vzdělávání a způsoby využívané ve vyučování. K tomu, abychom mohli považovat člověka za gramotného, již dávno nestačí, aby uměl pouze číst a psát (Kolláriková & Pupala, 2010).

Gramotnost je složitý multifaktoriální a multidimenzionální jev, na který působí kultura a společenská realita. Na gramotnost tedy můžeme nahlížet různými způsoby a úrovněmi (Doležalová, 2005).

Na základě dosavadních poznatků uvádí Doležalová (2005) definici: „*Gramotnost znamená ovládnutí různých druhů komunikace za účelem začlenění jedince v dané společnosti, pro jeho uspokojivé konání a bytí ve prospěch svůj i druhých. Jedná se o schopnost, která mu umožní řešit proměnlivé problémy denního života. S ohledem na společensko-ekonomické podmínky dané společnosti jsou požadovány různé stupně a druhy gramotnosti. V moderních civilizacích zahrnuje gramotnost základní a vyšší stupně gramotnosti.*“ (Doležalová, 2005, s. 14)

### 1.1 Čtenářská pregramotnost

Jedním z pilířů čtenářské gramotnosti je čtenářská pregramotnost. Ta se u dětí vyvíjí už od narození a je završena nástupem na základní školu. Zatím se nezaměřujeme na to, abychom děti cíleně naučily číst a psát. Podstatné je, rozvíjet u dětí pozitivní vztah k psané řeči, podporovat komunikační i jiné dovednosti a vytvářet tak základy pro celoživotní vzdělávání (Kropáčková, Wildová & Kucharská, 2014).

Na čtenářskou pregramotnost můžeme nahlížet jako na „*soubor postupně se rozvíjejících předpokladů pro čtení a psaní u dětí v široké době před nástupem do školy. Jedná se o komplex schopností, dovedností, postojů a hodnot potřebných pro zahájení a úspěšné rozvíjení čtenářské gramotnosti i jejímu užívání v různých individuálních a sociálních kontextech*“ (Kucharská, 2014, in Kropáčková, Wildová, & Kucharská, 2014, s. 493).

Podle Kovalčíkové (2012) by děti měly nejdříve pochopit, že psaná a mluvená forma jazyka spolu souvisí a patří do našeho běžného života. V mateřské škole by měly mít dostatek příležitostí sledovat učitelku, jak čte. Pozorování dětem pomáhá pochopit, že nečteme obrázky ale písmena a že text obsahuje důležité informace.

Pregramotnost má v dnešní době větší význam než dříve, tyto důležité základní dovednosti jsou považovány za investici do budoucna a zároveň budou dětem užitečné, po celý jejich život (Neuman & Dickinson, 2006).

Jedná se tedy o předčtenářské období, kdy je podstatné, abychom u dětí rozvíjeli potřebné dovednosti a schopnosti pro budoucí čtení a psaní. Děti se od samých začátků seznamují se slovy, obrázky a prvními dětskými knihami. Později jim rodiče knihy předčítají anebo si vlastní příběhy navzájem vyprávějí (Kropáčková, Wildová a Kucharská, 2014).

Podle Cibákové (2019) se na rozvoji čtenářské pregramotnosti podílí rodina i škola a jejich role je nezastupitelná. Mezi další možnosti rozvíjení pregramotnosti patří také návštěva knihovny, předčítání příběhů a jejich dramatizace, samostatné prohlížení knih anebo činnosti a hry zaměřené na rozvoj řeči.

I Gebhartová (2011) popisuje význam rodiny a školy. V období, kdy děti navštěvují mateřskou školu se společně s rodinou podílí na výchově a vzdělávání. U dětí se budují klíčové kompetence a vytváří se základy pro hodnotová kritéria.

## 1.2 Rozvíjení gramotného chování dětí

V této kapitole nastíním několik principů, které by učitelka měla dodržovat, pokud usiluje o přirozený způsob rozvíjení gramotnosti dětí. Aby děti měly dostatek příležitostí na objevování smyslu psané a mluvené podoby jazyka. Raines a Canady (in Petrová, 2014, s.23.-24.) popisují následujících šest principů:

- *Princip ponoření se do jazykového prostředí a tisku* spočívá v tom, že si dítě osvojuje jazyk v sociálním prostředí, jehož je součástí. Může tak sledovat, jak probíhá komunikace ostatních a vytvořit si tak o ní vlastní představy. Ty pak následně ověřuje komunikací s ostatními. Je třeba zdůraznit, že se dítě stává gramotným jedincem ve chvíli, kdy je součástí gramotného prostředí. Což znamená, že se prostřednictvím řeči, čtení a psaní zapojuje do interakce s druhými, a hlavně s učitelem.
- *Dostupnost příležitostí a zdrojů* – kromě již zmíněného sociálního prostředí, jsou zdrojem učení i všelijaké materiální prostředky, které se vztahují k psané řeči a kultuře. Mezi ně můžeme zařadit tužky, propisky a listy papíru. Všechny tyto pomůcky se nachází v prostředí, ve kterém se nalézá velké množství knih, jež jsou žánrem a materiálem rozdílné. Pro děti je přirozené tyto pomůcky používat pro čtení

a psaní, zajímá je jejich využití. Zároveň je jejich používání efektivní způsob komunikace.

- Princip *smysluplné komunikace* vychází z přirozené snahy dětí, porozumět světu kolem sebe. Ta vychází nejenom z mluvené podoby formy jazyka ale i z psaní a čtení. Tak jako děti vnímají mluvenou řeč jako součást jejich každodenního života, tak se i domnívají, že psaná řeč má nějaký smysl a význam.
- *Učitelka v úloze komunikačně zdatného vzoru* – tento princip odkazuje na ten předcházející, i učitelka má způsob, kterým psanou řeč ve třídě používá. Předvádí různé podoby použití psané řeči a možnosti využití v různých situacích k rozdílným účelům. Tímto dětem ukazuje, že psaná řeč slouží k smysluplným účelům.
- Princip *akceptování skutečnosti, že děti dokáží číst i psát* – v tomto principu bychom měli upustit od myšlenky, že konvenční podoba čtení a psaní je jediná správná. Děti se pokouší o prvotní čtení a psaní, experimentují a zkoumají jejich funkce a význam. Tyto pokusy jsou důležité, děti je vnímají jako čtení a psaní, zároveň je tyto zkušenosti posouvají blíže ke konvenční podobě čtení a psaní. Učitelé by na děti neměli klást velké nároky, zatím je o prvotní snahu číst a psát.
- Princip *očekávání progresu* – učitelka děti podporuje a motivuje k tomu, aby si osvojovaly psanou řeč. Následně pak očekává, že v poznávání psané řeči budou pokračovat i nadále podle vlastního tempa a postupně si osvojí čtení a psaní v tradiční podobě (Raines, Canady in Petrová, 2014, s.23.-24.).

### 1.3 Podpora porozumění prostřednictvím čtení

Učitel by měl mít dostatečné povědomí o tom, co je porozumění a jak jej u dětí rozvíjet. K tomu je zapotřebí, aby si učitel rozšiřoval znalosti čtením různých textů ať už za účelem osobního zájmu nebo dalšího vzdělávání. Takovéto osobní zkušenosti jsou nenahraditelné. Z výzkumů je patrné, že děti, u kterých bylo rozvíjeno porozumění textu, pak ve škole dosahují lepších výsledků. A proto není důvod s rozvíjením čekat až bude dítě číst. Podpora porozumění textu má v období předškolního věku velký význam. Důležitou roli v porozumění textu hraje aktivní poslouchání, kdy děti nejsou jenom pasivními příjemci, ale zapojují se do procesu čtení (Petrová, 2015).

Význam poslechu popisuje i Doláková (2015) která dodává, že se jím děti od raného dětství učí svůj mateřský jazyk. Poslechem děti vnímají různé modely rozhovorů, vyjadřování

myšlenek, zachycují intonaci hlasu a také si rozšiřují vlastní slovní zásobu. Nelze opomenout i rozvoj kognitivních funkcí jako je paměť, myšlení, úsudek, plánování, vytváření postojů k situacím, lidem a předmětům.

Důležité je i to, jestli mají děti zdravé vztahy s rodiči, jak spolu tráví čas. Rodiče, kteří se dětem dostatečně věnují, svůj čas tráví povídáním a hraním si s dětmi, tak dětem umožňují lepší podmínky pro jejich rozvoj. Lepší předpoklady pro zvládnutí čtení a psaní má dítě, které je obklopeno knihami. Roli hraje i čtenářsky podnětné prostředí, to, jestli rodina dítěti čte ale i další faktory (Tomášková, 2015).

Například profesor Gavora (2018) se ve své studii zaměřil na situaci čtení dětem v rodině. Snažil se zjistit, z jakých důvodů rodiče dětem čtou, další parametry čtení a také čtenářské praktiky rodičů i dětí. Docentka Petrová (2017) se ve svém výzkumu zabývala narativní produkcí dětí ze sociálně-ekonomicky znevýhodňujícího prostředí. Zabývala se tedy rannou gramotností dětí, které vycházely z nedostatečně podnětného prostředí.

### 1.3.1 Prekonvenční čtení

Pro podporu prekonvenční čtení je důležité, aby učitelka dětem umožnila přístup ke knihám. Knihy by měly být na dobře přístupném místě, aby si je děti mohly půjčit. Učitelka může podpořit zájem dětí o knihy také tím, že jim bude číst. Na základě jejich poslechu a prohlížení, jsou schopné příběhům porozumět. Děti by měly mít možnost nahlížet do knihy i v průběhu čtení, bez ohledu na to, jak často učitelka z knihy čte. Mohou tak učitelku i text sledovat zblízka, a na základě toho získávat zkušenosti spojené s významem a strukturou příběhu. Všimají si i toho, jak se učitelka orientuje v textu a manipuluje s knihou (Petrová, 2014).

Podle Gebhartové (2011) by čtení a prohlížení knih mělo být přirozenou součástí každé mateřské školy. Je vhodné, aby učitelka využívala spíše knihy než příběhy okopírované na listu papíru. Kniha je pro děti jakýmsi vstupem do kulturního světa a ilustrace v ní obsažené jsou pro ně poutavé.

Poslech dětem dává prostor na to, aby mohly porovnávat vlastnosti postav v příběhu s těmi svými. Doláková (2015) uvádí, že děti rády poslouchají jeden příběh stále dokola, díky tomu si zapamatují vše, co slyšely, ať už to je intonace, fráze, nová slova, zápletka příběhu anebo princip rozhovoru.

### 1.3.2 Metakognitivní procesy před čtením textu

Za úplné začátky čtení považujeme prohlížení, listování v knize a první pohled dítěte na text. Tyto činnosti umožňují dítěti dostatek informací o textu, a zároveň ovlivňují metakognitivní procesy v procesu čtení. Například pomocí názvu, autora a obrázků, děti odhadují žánr a obsah textu. Tento odhad ulehčuje porozumění textu a zároveň aktivuje kognitivní schémata týkající se tématu textu. Dítě se dozvídá spoustu nových informací a nejenom ty které jsou v textu napsané Gavora (2003).



## 2 ÚLOHA UČITELKY V ROZVOJI GRAMOTNOSTI DĚTÍ

### 2.1 Práce s textem

Pro pedagoga, který dětem čte nebo vypráví, je důležité, aby měl přehled o české i světové literatuře. Na základě toho, by měl umět vybrat vhodný, rozmanitý a hodnotný text pro děti. Při jakémkoliv rozhovoru nad knihou, je důležitá práce s hlasem. S hlasovým fondem by měl učitel dobře pracovat a pečovat o něj (Gebhartová, 2011).

Doláková (2015) doplňuje, že by hlas učitele měl být především příjemný. Změny hlasu při proměně postav v příběhu, napomáhají dětem ke snadnějšímu vnímání textu a ztotožnění se s postavami. Nezbytnou součástí při práci s hlasem jsou pauzy. Ticho v průběhu čtení nabízí možnost utřídit si myšlenky, u dětí zvyšuje pozornost a očekávání toho, co přijde potom. Pro učitele je tedy pauza vhodným nástrojem, pokud ví, kdy je vhodné ji zařadit.

Při práci s příběhem jsou důležité řečnické dovednosti učitele, práce s hlasem a gesty. Mimo to, k nim patří další podstatné aspekty, ovlivňující porozumění příběhu dětmi. Takové uvádí ve své publikaci (Zápotočná, Petrová, 2015, s.11.-12.):

- *Výběru vhodných textů* – měly by být přiměřené věku dětí, poutavé a žánrově rozmanité.
- *Aktivnosti čtení* – je důležité, aby se do procesu čtení zapojovaly všechny děti, a to do každé části čtení. Zapojovat se mohou individuálně anebo jako skupina.
  - *Před čtením* – cílem je aktivovat u dětí vědomosti, které již mají, motivovat a povzbuzovat jejich zájem. Důležité je také podněcovat domněnky o textu a podporovat jejich představivost.
  - *V průběhu čtení* – i nadále podporujeme představy a očekávání dětí, učitelka i děti reagují na různé momenty, informace, události, vyjadřují emoce, opakují a rozebírají fakta a situace v textu. Mimo jiné si kladou otázky a objasňují si význam neznámých slov.
  - *Po čtení* – máme připravené otázky, které dětem klademe po čtení. Prostřednictvím rozhovoru si společně s dětmi zopakujeme, o čem jsme četli. Na závěr je vhodné výsledkem nějakým způsobem zapsat, nebo nakreslit abychom se k němu mohli kdykoliv znovu vrátit.

- *Následné aktivity* – zážitky a informace získané čtením, můžeme prohloubit tím, že k nim přidáme další aktivity. Lze je realizovat individuálně nebo skupinově a zařadit můžeme například výtvarné, pohybové, dramatické a další činnosti. Tímto způsobem u dětí docílíme lepšímu porozumění z čtení.
- *Interaktivnosti* – vše, co je popsáno výše, se uskutečňuje při společných diskuzích, rozhovorech a aktivitách spojených se čtením. Učitelka si s dětmi navzájem sděluje svoje myšlenky, pocity a zážitky. Společně si povídají a naslouchají a tím zjišťují, že každý tomu stejnému rozumí jinak. Přírodním způsobem se pozměňuje, doplňuje a rozvíjí naše porozumění.
- *Otázkách, které klademe* – abychom kladly dobře položené otázky, tak je lepší si je rozmyslet dopředu a připravit. Základem každého učení je totiž dobře položená otázka. Typy otázek se liší podle cíle a roviny porozumění. Mezi dva základní typy porozumění patří implicitní a explicitní chápání významu textu (Zápotočná, Petrová, 2015, s.11.-12.).

### 2.1.1 Explicitní význam textu

Prostřednictvím mluvené řeči, si dítě rozšiřuje slovní zásobu o nová slova. Vyšší nároky na slovní zásobu klade psaná řeč, dítě si osvojuje širší inventář slov a také strategie k vyvození významu neznámých slov. Učitelka rozšiřuje slovní zásobu dětí pomocí textů různého žánru s rozmanitým zaměřením. Samozřejmě nestačí využívat běžné komunikace a náhodných situací, ale je třeba aby si učitelka připravila edukační aktivity. Právě ty hrají důležitou roli při rozšiřování slovní zásoby a přináší další nové možnosti, jak porozumět významu slov. Mimo jiné by se učitelka měla zaměřit na propojování nových významů s dosavadním poznáním, a používání nových slov ve smysluplných souvislostech (Zápotočná, Petrová, 2015).

Parisová a Paris (in Kapalková, Slováčková, 2013, s.39.) stanovili konkrétní komponenty vyjadřující explicitní informace:

- Identifikování postav z příběhu,
- rozpoznání prostředí, ve kterém se příběh odehrává, definování času,
- identifikování úvodní události,
- identifikování problému,

- shrnutí výsledku a vyřešení problému (Parisová a Paris in Kapalková, Slováčková, 2013, s.39.).

### 2.1.2 Implicitní význam textu

Jde o význam v textu, který čtenář subjektivně vyhodnotí jako důležitý. Pro dosažení porozumění je implicitní význam nepostradatelný. Mimo jiné i smyslem čtení je právě porozumění, to můžeme rozvíjet u dětí již v předškolním věku, bez ohledu na to, že dítě ještě neumí samo číst (Zápotočná, Petrová, 2015).

Parisová a Paris (in Kapalková, Slováčková, 2013, s.39.) mezi události, které vyjadřující implicitní informace, zařazují:

- Identifikování příslušných pocitů a prožívání postav,
- vytvoření příslušných kauzálních interferencí z textu,
- propojení dialogu postavy s celým textem,
- předpovídání založené na předcházejících událostech příběhu,
- určení tématu využitím jednoho nebo více aspektů příběhu (Parisová, Paris in Kapalková, Slováčková, 2013, s.39.).

## 2.2 Strategie práce s příběhem

Čtení příběhů, je jednou z běžných aktivit, které mateřská škola nabízí. Učitelka dětem čte při odpoledním odpočinku, ale zahrnuje i řízené činnosti, se záměrem poznání literární kultury. Takové činnosti, mají strukturu čtení anebo vyprávění příběhů učitelkou. K nim se pak přidá diskuze o textu, rozmluvy a převyprávění sledu děje, ale také různé navazující činnosti (výtvarné, hudební, dramatické atd.) které prohlubují porozumění textu a zážitek ze čtení. Nicméně, pro učitelku tyto aktivity nejsou náročné z hlediska provedení, jestliže má dostatek knih pro děti (Petrová, 2017).

Podle Cecil, Gunning a Owocki (in Zápotočná, Petrová, 2015, 26-27.) uvádím následující strategie:

- *Předvídání a domýšlení textu (dedukce)* – s touto strategií souvisí schopnost aktivovat dosavadní poznání dítěte a využívat ho na rozmyšlení při čtení textu. Konkrétně strategii *předvídání* učitelka nejčastěji využívá ještě před tím, než začne číst. To znamená, že se orientuje na *žánr* nebo *obsah* textu. Učitelka dětem ukáže titulní stranu knihy, anebo jim sdělí její název a na základě toho se děti ptá, na možný

obsah knihy. Smyslem této strategie je odhadnout, co by se mohlo stát, nebo co bychom se mohli z textu dozvědět. U narativního textu učitelka používá otázky typu: „*Co myslí, o čem ten příběh asi bude?*“

- *Zatímco strategie domýšlení obsahu (dedukce) se soustředí na domýšlení informací, které nejsou v textu jasně formulovány, jsou čitelné takzvaně mezi řádky. Tady je vhodné používat otázky jako: „Co si myslíš, že se stane potom?“ nebo „Jak se asi ten hrdina cítil?“*
- *Propojování – tato strategie, klade důraz na propojování souvislostí mezi vlastními zkušenostmi a obsahem textu. Příjemce, nebo čtenář jej využívá ke konstruování významu textu. Vlastní zkušenosti můžeme vztahovat i k událostem v příbězích, jejich vnímání je pak osobnější a zároveň podporuje lepší porozumění textu. Otázky k narativnímu textu můžeme iniciovat takto: „Už jsi zažil něco podobného?“ anebo „Připomíná ti ta událost něco?“ Další formou této strategie je propojování souvislostí mezi různými texty. Pomáhá čtenáři vytvořit lepší a celistvější představu o světě. Na základě zkušeností si posluchač utřídí informace, které má a porovná je s tím, co se dozvěděl z textu. K tomu můžeme zařadit tyto otázky: „Už ses s něčím podobným setkal v jiném příběhu?“*
- *Aplikace – je relativně podobná předešlé strategii. Jde o začlenění obsahu textu do vlastních zkušeností, a dále pak využívání těchto nových informací v běžném životě. Iniciujeme otázky typu: „Jak bys tento poznatek použil?“ Propojovat lze i informace v textu, s aktivitou dítěte, v tom případě jde například o tvorbu výrobku na základě instrukcí a postupu.*
- *Hodnocení, nebo někdy uváděno jako posouzení – vytváří celkový pohled na čtení, odděluje hlavní události od těch vedlejších, a vyjadřuje se k přečtenému textu. Čtenář nebo posluchač si z textu odnáší informace, aby je mohl použít a také z nich vyvodit obecnější závěry. K této strategii patří otázky, zaměřené na hlavní události a informace v příběhu: „Jaké podstatné informace jsme se z textu dozvěděli?“ Otázky zaměřené na odhalení hlavní myšlenky příběhu: „Jak ještě jinak bychom tento příběh/text mohli pojmenovat?“ Dítě by se mělo umět vyjádřit k událostem a informacím obsaženým v textu. Vyjádření by mělo vycházet z vlastního pohledu dítěte, objasňovat a integrovat to, co bylo přečtené. K tomu se vážou otázky jako: „Jak bys zhodnotil hrdinu příběhu?“ a „Proč byla postava A v příběhu oblíbenější než postava B?“*

- *Vysvětlení* nebo také *zdůvodnění* je strategie, závislá na předešlé strategii. Kromě vyjádření vlastního postoje, zapojuje k přečtenému textu i reflexi. Formulujeme otázky jako: „*Co si o tom myslíš?*“ a také „*Proč si to myslíš?*“
- *Kladení otázek* – s pomocí této strategie, lze lépe proniknout hluboko do podstaty textu, utřídit si myšlenky, přemýšlet nad informacemi, které příběh obsahuje. Rozmýšlet nad tématem, autorovým úmyslem a dalšími souvisejícími významy. Vytváříme otázky: „*Jaké otázky jste měli v průběhu čtení tohoto textu?*“ a také „*Kde můžete najít odpovědi na svoje otázky?*“ (Cecil, Gunning & Owocki in Zápotočná, Petrová, 2015, s.26-27.).

### 3 NARATIV

Existuje několik definic, které objasňují pojem narativ, jejich význam se liší v závislosti na vědní disciplíně. „*Narativ představuje určité sdělení, proto předpokládá dva účastníky, průvodce a příjemce.*“ (Chatman, 2008, s.27).

Abychom objasnili, co to je narativ a popsali čím je charakteristický, musíme směřovat do oblastí jako jsou: lingvistika, literární teorie, naratologie a tak dále. Zmíněné ale i další oblasti (sémiotika, sociolingvistika) se narativu věnují už dlouho (Hájek, 2014).

#### 3.1 Narativ a naratologie

Naratologie se zabývá teorií příběhu a vyprávění. Za jejího zakladatele je považován ruský formalista Vladimir Jakovleič Propp. Za klíčové pojmy považujeme příběh, děj, syžet a vyprávění. Jejich význam se ale při překladu do cizojazyčné terminologie liší (Peterka, 2007).

Podle Peprníka (2004) naratologie vznikla ze strukturalismu. Chatman (2008) tedy uvádí, že v naratologii převládá strukturalistické pojetí, které rozlišuje narativ na příběh a diskurz. Podle této koncepce, je příběh obsahem a diskurz prostředkem který vyjadřuje obsah. Dle Hermana (2005) můžeme naratologii najít všude, kde lze najít příběhy. Ať už to je na ulici, v běžných rozhovorech nebo v knihovně.

#### 3.2 Komponenty narativ

Model podle W. Labova a J. Waletzského popisuje několik základních komponentů. Každý z nich má jinou míru důležitosti. Příběh by ale nebyl úplný, pokud by v něm chyběla zápleтка, ta v příběhu hraje klíčovou roli. Tyto komponenty jsou seřazeny chronologicky, postupně jeden po druhém (Labov in Hájek, 2014).

- *Abstrakt* – je jakýmsi shrnutím toho, co bude vyprávěno. Tato část není nutná, Labov ji doplnil až později.
- *Orientace* – často se objevuje na začátku, ale může se objevit i později v dalších částech narativu. Jde o seznámení s místem, postavami, časem a dalšími okolnostmi, ve kterých se příběh odehrává.
- *Komplikace* – důležitá část, která se skládá z několika vět, které formulují jednu nebo více zápletek. Je obsahem vyprávění, vyjadřuje se k tomu, co se stalo.

- *Evaluace* – v této části se vypravěč vyjadřuje k tomu, co je důvodem jeho vyprávění a vysvětluje, v čem jsou události v příběhu významné.
- *Vyřešení* – je zařazeno po evaluaci.
- *Kóda* – jde o ukončení, větu, která završuje vyprávění (Labov in Hájek, 2014).

Podle Labova (2010) začíná vyprávění často *orientací*, která nabízí odpovědi na otázky zaměřené na čas, místo a chování postav. Právě identifikací a představením příběhu, je tento komponent specifický.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**



## 4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Moje bakalářská práce nese název *Příběhy v rozvoji gramotnosti dětí*. Vnímám toto téma jako velkou, málo probádanou oblast, kterou je třeba zkoumat. Zajímalo mě, jakým způsobem učitelka v mateřské škole přistupuje k práci s příběhem. Pro zkoumání jsem zvolila kvalitativní výzkum. Pozorovala jsem jevy, které se při výzkumu objevily a následně je analyzovala.

### 4.1 Výzkumný cíl

Pro účely výzkumné části mé bakalářské práce jsem stanovila hlavní cíl:

- Zjistit, jak učitelka pracuje s příběhem v mateřské škole v rámci didakticky cílené činnosti.

### 4.2 Hlavní výzkumné otázky

- Zjistit, pomocí jakých čtenářských strategií učitelka podporuje koherenci příběhu u dětí.
- Analyzovat, jakými otázkami se učitelka snaží podporovat porozumění o tom, jak se tvoří příběh.

### 4.3 Dílčí výzkumné otázky

- Jakými čtenářskými strategiemi učitelka podporuje koherenci příběhu u dětí?
- Jakými otázkami se učitelka snaží podporovat porozumění dětí o tom, jak se tvoří příběh?

### 4.4 Výzkumná metoda

Pro tento typ kvalitativní práce byla zvolena metoda pozorování. Výhodou je možnost, získat velké množství dat, které se dají následně analyzovat. Podle Gavory (2012) je pozorování složitým a propracovaným způsobem, jak zkoumat různé sociální jevy.

Z několika existujících druhů pozorování, jsem pro účely mého výzkumu, zvolila nestrukturované pozorování. Podle Švaříčka a Šed'ové (2014) tento druh pozorování přináší nečekané situace, a proto otázky formulujeme zprvu neurčitě. K procesu analýzy pozorování používáme poznámky, které dávají příklad k dalšímu možnému zkoumání.

Pozorováním jsem sledovala veškeré činnosti, které se při práci s příběhem objevily. Do dění nebylo z mé strany nijak zasahováno. K pozorování bylo použito zařízení pro záznam zvuku a pro podrobnější popis i sešit na poznámky. Analýzu jsem realizovala technikou otevřeného kódování. Z vytvořených kódů vznikly dvě kategorie a k nim subkategorie.

#### **4.5 Výzkumný vzorek a jeho výběr**

Výzkumným vzorkem byla vybraná třída dětí předškolního věku ve Zlínském kraji. Jednalo se o dostupný výběr na základě dostupnosti. Kontaktovala jsem několik mateřských škol, z nich pouze jedna reagovala na moji žádost kladně. S výzkumem v mateřské škole souhlasila jedna učitelka, která pracovala v homogenní třídě s dětmi ve věku 4-5 let.

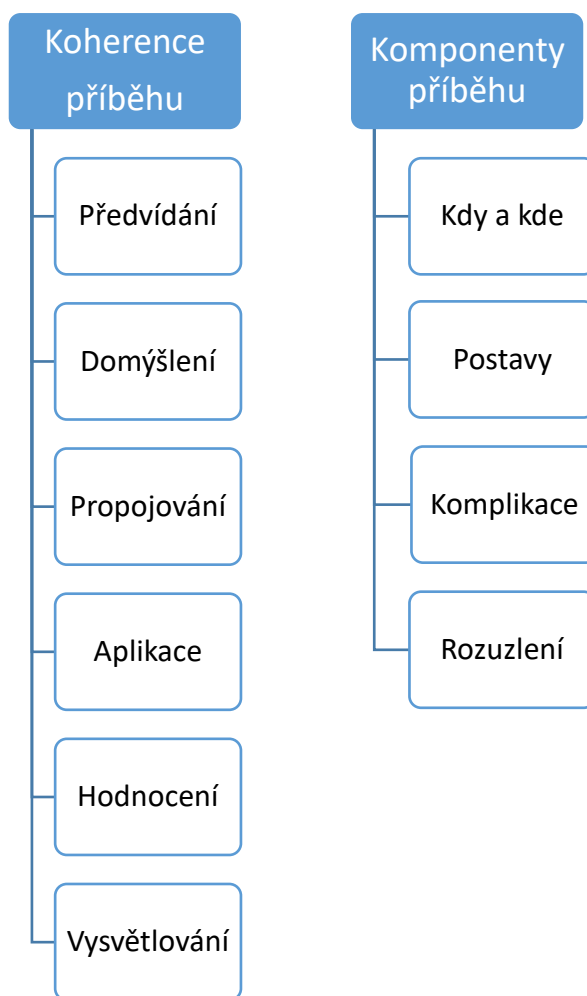
#### **4.6 Realizace výzkumu**

Výzkum byl realizován v běžné státní mateřské škole. Sběr dat probíhal po dobu tří měsíců a celkem bylo vytvořeno 12 pozorovacích záznamů. Samotný výzkum probíhal s učitelkou a dětmi ve třídě mateřské školy.

Mým původním záměrem bylo použít pro výzkum video a audio záznam. Učitelka nesouhlasila s pořízením video záznamu, a proto jsem její rozhodnutí respektovala. Pozorování jsem tedy zaznamenávala pomocí zařízení s audio záznamem a pro terénní poznámky jsem využila papír a tužku.

## 5 ANALÝZA A INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT

V této kapitole se zaměřuji na analýzu získaných dat pomocí nestrukturovaného pozorování práce učitelky s příběhem. Z analýzy vyšly dvě kategorie, které se dále člení na další subkategorie. Prostřednictvím těchto kategorií budu interpretovat, jak učitelka pracuje s příběhem pro děti, v mateřské škole. Systém zvolených subkategorií u kategorie – Koherence příběhu, je inspirován podle Cecil, Gunning a Owocki (in Zápotočná, Petrová, 2015, s.26.-27.).



## 6 KOHERENCE PŘÍBĚHŮ

Tato kapitola představuje čtenářské strategie, kterými učitelka podporovala porozumění textu u dětí předškolního věku. Jednotlivé strategie se sebou navzájem souvisí a doplňují se. Prostřednictvím otázek, které učitelka dětem dávala, se rozvíjí i kognitivní funkce dětí. Kladení otázek k čtenářským strategiím neodmyslitelně patří. Myslím si, že by učitel měl dětem klást otázky i mimo organizované činnosti, třeba například při pobytu venku. Může také dětem příběhy vyprávět, a to i mimo prostředí mateřské školy.

Uvedené podkapitoly představují názvy pro jednotlivé kategorie a subkategorie. U každé z nich uvádím příklady z analyzovaných pozorování. Následující kategorie jsou inspirovány strategiemi, které uvádí Cecil, Gunning a Owocki (in Zápotočná, Petrová, 2015, s.26.-27.).

### 6.1 Předvídání

Předvídání je první z šesti subkategorií, které v této oblasti uvádím. Je to predikce toho, co bude následovat. Učitelka dětem klade takové otázky, aby jejich odpovědi byly odhadnutím dalšího vývoje slyšeného textu. K tomu děti používají nejenom fantazii ale i vlastní zkušenosti a postoje. Podle mě by předvídání u dětí mělo vzbudit zájem o obsah textu. Učitelka by dětem měla dávat vhodně formulované otázky, které v nich vyvolají zvědavost a zaujetí.

Při analýze jsem odhalila další subkategorie, kterými jsem se zabývala podrobněji. Blíže specifikují způsoby, jakými učitelka ke strategii předvídání přistupovala. Následující tři subkategorie jsem pojmenovala jako – žánr, obsah a chování postav.

#### 6.1.1 Žánr

Při výzkumu jsem si všimla, že učitelka ještě před čtením, oznamuje dětem, jaký literární text jim bude číst. V mém pozorování šlo vždy o příběh, ale bylo by zajímavé zjistit, jestli takto přistupuje i k jiným literárním textům. Myslím si, že je důležité, aby se děti seznamovaly s různými žánry, jako je příběh, pohádka, báseň a další. Vytváří si tak prvotní představy o jednotlivých literárních žánrech. V tomto případě šlo o příběh, který učitelka dětem četla. Nejdříve se s dětmi přesunula na koberec, do části místnosti, která slouží jako herna, navázala s dětmi oční kontakt a před tím, než začala číst, tak jim řekla: „*tak, a už se všichni posadíme na koberec, a já vám dneska přečtu nějaký příběh.*“

Z ukázky je zřejmé, že učitelka dětem před čtením sdělila, že bude číst příběh. Děti v mateřské škole ještě neví, co je literární žánr nebo příběh ale to neznamená že tato slova

učitelka nebude používat. Myslím si, že pokud bude tyto informace dětem sdělovat před každým čtením příběhu, tak si děti vytvoří vlastní představy o tom, co to příběh je.

Jindy učitelka použila podobnou větu, s tím rozdílem, že děti upozornila na to, že už jim nějaký příběh v minulosti četla.

*U: „tak a teď si trochu odpočineme, sedněte si na koberec, kdo chce tak si může i lehnout a já vám zase přečtu nějaký příběh.“*

Na tomto příkladu je vidět, že učitelka slovo příběh zmiňuje opakovaně. A jak dokazují i následující subkategorie, vyskytuje se skoro pokaždé před zahájením četby. Je zajímavé, že učitelka místo otázek směřovaných na předvídání, použila oznamovací věty. Děti jsou zvědavé a učitelka tak mohla děti nechat hádat, o čem příběh bude.

### 6.1.2 Obsah

V předešlé subkategorii popisují, jak se učitelka dětem před čtením zmiňovala o tom, jaký literární žánr jim bude číst. Na to bych ráda navázal tím, že kromě toho, že učitelka dětem sdělila že půjde o příběh, tak jim také pověděla, jaké mají názvy. Děti se tak mohly zamyslet nad tím, co čem by daný příběh mohl být. Už jen z toho, že děti znají název příběhu, si mohou vytvořit vlastní představu o tom, jaké postavy nebo události se v textu objeví. Jako například v následující ukázce.

*U: „přečtu vám O holčičce a šále.“*

Podle mého názoru je dobře, že učitelka dětem název příběhu řekla, děti by měly vědět, že texty mají název a většinou i autora. Název příběhu by si mohly děti také zapamatovat a vzpomenout si na něj, pokud se se stejným příběhem v budoucnu znovu potkají. K tomu, kdo dané příběhy napsal, tedy k autorovi, se učitelka v mém pozorování nevyjadřovala. Dále příkládám další podobné ukázky, ve kterých učitelka děti seznamuje s názvem příběhu.

*U: „mám tady pro vás příběh, který se jmenuje Chlapeček a fazole.“*

*U: „příběh se jmenuje Holčička a strom, tak poslouvejte, pssst!“*

*U: „a ten příběh se jmenuje Chlapeček a tužky!“*

Všimla jsem si, že tady učitelka opakovaně používala slovo příběh. Myslím, že je dobré, když si děti tohle slovo zapamatují a postupně začnou odkrývat jeho význam. Učitelka tak dává dětem příležitost k rozšíření specifické slovní zásoby.

Můžeme si všimnout, že se v ukázkách doposud objevovaly oznamovací věty, které nevyžadovaly reakci dětí. Učitelka se soustředila především na organizaci, klid a jasné oznámení, co bude číst. Následující ukázky jsou tentokrát otázky, které učitelka dětem položila v průběhu čtení.

*U: „jak to asi dopadne, co myslíte?“*

*U: „jak to asi dopadne?“*

Tyto dvě otázky, které učitelka dětem položila, odkazují také na předvídání obsahu. Konkrétně na odhad, jak dopadne určitá situace, popsána v příběhu. Děti se prostřednictvím těchto otázek měly vyjádřit k tomu, jak si myslí že se děj vyvine. Sdělit své vlastní stanovisko k problému. Děti porovnávají text se svými dosavadními zkušenostmi a názory. A proto se může stát, že na základě informací z textu postupně mění svůj pohled na okolí a svět kolem nich. Učitelka děti nutí porovnávat, to, co se z textu dozvěděly s tím, jaké mají zkušenosti a názory.

### **6.1.3 Chování postav**

Z analýzy vyplynula subkategorie, která odkazuje na chování postav v příběhu. Hlavní hrdinové v příbězích jsou pro děti zajímavé, často mají tendenci se s chováním postav ztotožnit. V následující ukázce učitelka dětem více přiblížila děj příběhu.

*U: „dneska budeme číst příběh o chlapečkovi, který pořádku na něco lezl a šplhal.“*

Učitelka dětem před čtením oznámila, že bude číst příběh ve kterém se chlapec choval konkrétním způsobem. To dětem mohlo leccos napovědět o tom, co bude obsahem příběhu. Chování hrdiny, které učitelka v ukázce popisuje, už naznačuje obsah textu. Děti se mohou zamyslet nad tím, jestli je chování zmíněného chlapce správné či nikoliv. Podle mě, může být tato věta pro děti motivací zjistit o hlavním hrdinovi více. V tomto případě učitelka místo otázky použila oznamovací větu. Myslím, že na ni mohla navázat otázkou zaměřenou na předvídání.

## **6.2 Domýšlení**

Strategie domýšlení, se ukázala v mém pozorování, jako ta nejobsáhlejší. Učitelka se děti ptala na informace, které nejsou v příběhu přesně uvedené. Děti tak následující vývoj příběhu odhadovaly. Musely se tedy zamýšlet nad tím, co se doposud z příběhu dozvěděly a z toho vyvodit odpověď. Učitelka tyto otázky dětem pokládala v průběhu, podle toho, jak se daný příběh vyvíjel. Vypozorovala jsem, že na otázky reagovaly i děti, které se běžně nezapojovaly. Podle mě tyto otázky děti motivují, baví je na ně odpovídat, sdělovat svůj vlastní názor a zároveň udržují jejich pozornost, protože se chtějí dozvědět, zda byla jejich domněnka správná. Dítě by si mělo zapamatovat důležité informace z textu, a prohlubovat tím svoje poznání. K tomu učitelka děti vede prostřednictvím vhodně položených otázek.

Z analýzy vyplynuly následující dvě subkategorie otázek. První z nich je subkategorie konvergentních otázek, v ní jsou zahrnuty otázky, na které děti mohly odpovídat jakkoliv. Druhá subkategorie divergentních otázek je postavená tak, že na ně lze odpovědět pouze – ano/ne.

### 6.2.1 Konvergentní otázky

Co se týče otázek, jednoznačně převažovaly otevřené otázky, které umožňují nekonečné množství odpovědí, na rozdíl od těch uzavřených. Učitelka se v průběhu čtení zastavila a zeptala se dětí na otázku k textu, správnou odpověď by učitelka odhalila tím, že by pokračovala ve čtení příběhu. To znamená, že dětem záměrně neprozrazovala klíčové události příběhu. Nechala děti, aby samy přišly na to, jak bude příběh pokračovat. Odpověď musely vymyslet samy. Text jim mohl být oporou a mnohé naznačit, ale na odpověď si musely přijít bez další pomoci. Z pozorování bylo patrné, že učitelce nejde primárně o to, aby děti odpověděly správně. Jejich odpovědi byly různé, vyjadřovaly své názory a stanoviska, která pravděpodobně vycházela z jejich předešlých zkušeností. Učitelka je nechala, aby se tímto aktivně zapojily. Při čtení dlouhých textů děti pomalu ztrácí pozornost, především mladší děti ji udrží jen několik málo minut. Dobře položené otevřené otázky podporují větší zájem a zapojení. Příkládám ukázky otevřených otázek.

*U: „co si tam maminka asi myslela, když to viděla?“*

*U: „a co se stane, až ten Patrik přijde?“*

*U: „copak může ten Patrik chtít, proč přišel?“*

*U: „že holčička už stromem ...?“*

*U: „co na to řekne ted'ka?“*

*U: „děti, co na to řekne ten Patrik?“*

*U: „co by mohl pro sestřičku udělat, co myslíte?“*

*U: „co se mu ted' může stát?“*

*U: „co myslíte, poletí ty vlaštovky bez ní?“*

*U: „co ted' ty kluci musí udělat?“*

*U: „a co se stalo?“*

*U: „co se stalo?“*

*U: „kde ta vlaštovka může být?“*

*U: „co by ještě mohla ta maminka sázet?“*

Při bližším zkoumání těchto otázek jsem přišla na to, že se velmi často zaměřují na chování a činnosti postav. A to ať už jde o lidské postavy anebo zvířata.

### 6.2.2 Divergentní otázky

Uzavřené otázky nenabízí prostor pro větší vyjádření. Takové otázky děti sice aktivizují ale nepodaří se nám s nimi proniknout do hloubky. Myslím, že takové otázky by při práci s textem neměly převládat, jsou spíše doplňující. V následující ukázce je vidět, že učitelka dětem sděluje svůj názor.

*U: „kdo byli ti dva malí hasiči, to asi nebyli opravdoví hasiči, že ne?“*

Tuhle otázku hodnotím jako podbízivou, učitelka nechce znát názor dětí, předkládá jim svůj pohled a očekává že s ní děti budou souhlasit. Z praxe vím, že taková otázka nepodporuje porozumění textu. Nenutí děti, aby se nad odpovědí zamyslely a rovnou souhlasí s odpovědí učitelky. Dále jsem zařadila ukázky otázek, kterými se učitelka dětí ptá, jestli už příběh končí. To znamená, že by děti měly zhodnotit, jestli už je příběh v závěrečné části nebo ne.

*U: „to je konec?“*

*U: „a tohle je konec?“*

Při výzkumu jsem vyzorovala, že jim tyto otázky dávala před závěrečnou částí příběhu. To znamená, že to ještě nebyl konec. Tento druh otázek se často opakoval, je tedy možné, že si na ně děti zvykly. A postupně přišly na to, že pokaždé když tyhle otázky dostanou, tak to znamená, že ještě není konec příběhu. Další otázky jsou zaměřeny především na postavy v textu.

*U: „a to listí jí rostlo stále?“*

*U: „a co myslíte, potom už po stromech nelezl?“*

*U: „a pak už si do nosu nic nestrkal?“*

*U: „co myslíte, snědla ho ta kočka?“*

*U: „bude mít Patrik radost?“*

### 6.3 Propojování

Další strategií je propojování, která se také podílí na podpoře porozumění textu. Petrová (2015) tuto strategii popisuje jako spojování souvislostí které jsou mezi obsahem textu a osobní zkušeností. Tato strategie může mít ale i jinou podobu a tou je odhalování souvislostí mezi texty. Takovým způsobem si může posluchač vytvořit ucelenější představu o světě.



### 6.3.1 Zkušenost

V průběhu čtení se učitelka vracela k zážitkům a aktivitám, které společně s dětmi zažili v minulosti. Tyto aktivity propojovala s informacemi obsaženými v příběhu. To znamená, že se těmito otázkami opírala o dřívější zkušenosti dětí. Na základě následující ukázky si lze všimnout, že děti v otázce odkazuje na činnost, které se již dříve věnovali.

*U: „ták dělátko, včera jsme si povídali o těch ptáčcích, pamatujete si nějaké?“*

Z ukázky je jasné, že se jednalo o činnost z předešlého dne, na kterou učitelka navázala při čtení příběhu. Tato otázka přiměla děti k tomu, aby se zamyslely nad tím, co už znají. Odpovídaly tak na základě toho, co si zapamatovaly z předešlého dne. Tyto zkušenosti spojené s další, novou informací z příběhu, dětem pomáhají lépe porozumět světu kolem a otevírají jim nové možnosti zkoumání. Podobným příkladem jsou i následující dvě ukázky.

*U: „kdo z vás ví, jaké číslo musíme zavolat, když voláme hasiče?“*

*U: „co byste těm hasičům řekly?“*

I tady odpovědi dětí vycházely z poznatků, které získaly již dříve. Myslím, že učitelé by měli dětem pokládat takto zaměřené otázky i mimo didakticky řízenou činnost. V průběhu celého dne se vyskytuje spousta možností, kdy učitel může dětem pokládat otázky a propojovat tak známe informace s novými. Není to jenom záležitost čtení příběhu, kdy učitelka používá tyto strategie k tomu, aby se děti naučily něco nového a pochopily význam informací. Myslím si, že takto lze pracovat i s obrázky, jinými žánrově odlišnými texty ale třeba i u vyprávění.

## 6.4 Aplikace

Tato čtenářská strategie se dá pojmout různými způsoby, a každý učitel k ní přistupuje jinak. Při analýze jsem se snažila odhalit způsob, jakým k aplikaci přistupovala učitelka, kterou jsem mohla pozorovat při práci s příběhem. Její přístup spočíval v tom, že dětem četla příběh a v jejím průběhu děti vyzvala k nějaké, většinou pohybové aktivitě. Tyto činnosti měly vždy souvislost s textem, který dětem četla. Pozorovala jsem, že učitelka dětem činnost nejdříve názorně ukázala, aby děti věděly, co mají dělat. Děti často na základě slovního pokynu neví, co mají dělat, nedokáží si slovy popsanou činnost představit. Proto si myslím, že je vhodné, když danou činnost nejdříve předvede učitelka. Stejně tak je dobré, když dá učitelka dětem prostor, aby se vyjádřily samy a neopakovaly jenom vzor učitelky. To vždy záleží na situaci, charakteru činnosti a věku dětí. Tato strategie je podobná té předcházející ale tahle je podle mě, prakticky zaměřená.

### 6.4.1 Napodobení

V příbězích se objevovaly různé zvuky, pohyby a vyjádřené emoce postav. Dá se říci, že jakékoliv zvuky děti často zajímají, rády je opakují a imitují. Myslím, že taková aktivita v průběhu čtení není na škodu, a naopak děti lépe vtáhne do děje a podpoří porozumění textu. V následující ukázce učitelka využívá zvuk hasičské sirény, který je v příběhu popsán. Učitelka na chvíli odložila knihu s příběhem stranou a slovně povzbuzuje děti, aby spolu s ní předvedly zvuk sirény.

*U: „udělejte taky se mnou tu hasičskou sirénu! Tráááá dáááá, tráá dáááá!“*

Učitelka dětem zvuk sirény předvedla a oni se jej snažily napodobit. Pokud některé z dětí začalo vydávat jiný zvuk než hasičskou sirénu, učitelka ho upozornila. Je podle mě v pořádku, že učitelka dbá na dodržování pokynů a pravidel. Nechala děti, aby si zvuk vyzkoušely a pak děti utišila prstem přiloženým k ústům, a pokračovala dál ve čtení. V další ukázce jde o podobný princip, kdy učitelka přiměla děti k tomu, aby napodobily pohyb očí, který postava v příběhu předvádí. Učitelka odložila příběh stranou, nahnula se blíže k dětem a začala výrazně koulet očima, aby děti věděly, co po nich chce udělat.

*U: „zakoulejte taky těma očima, taky jako ta kapka, zakoulejte, zakoulejte!“*

Samozřejmě, že takový pohyb očí je pro některé děti obtížný, ale podstatné je, aby si to děti vyzkoušely. V poslední ukázce děti napodobují pohyb vlaštovky, která v příběhu odlétá do teplých krajin. Učitelka se postavila a vyzvala děti, aby si představily, že jsou vlaštovkami, které odlítají do teplých krajin.

*U: „výborně, a teď všichni vyskočte! Natáhněte ruce jako křídla a proleťte se jako ta vlaštovka!“*

Líbilo se mi, že se učitelka připojila k dětem, je to podle mě lepší, než kdyby zůstala sedět na zemi a dávala dětem pouze slovní pokyny, co mají dělat. Podle mě, bylo těchto aktivit velmi málo, v každém příběhu se jich dá najít spousta. Záleží na každém učiteli, jak s příběhem a vymezeným časem pro čtení naloží.

### 6.4.2 Aktivizace

Učitelka tuto část příběhu využila tak, že dětem prostřednictvím textu předala nové informace, a ještě k tomu připojila pohyb. Děti si takto mohly situaci popsanou v příběhu představit a lépe jí porozumět. Tím, že si děti mohou obsah příběhu prožít, se zvyšuje i jejich zájem o text. Učitelka dětem donesla pírkou, které položila na koberec. Děti měly za úkol do pírkou foukat, a sledovat, co se bude dít.

*U: „a já tady pro vás mám pírkó, zkusíme na něj foukat a budeme se dívat, jestli nám bude létat.“*

Je důležité, aby učitelka u takových aktivit stanovila pravidla. V tomto případě učitelka dětem několikrát zopakovala, že na pírkó nemají sahat, že na něj mají foukat. Děti do pírkó foukaly a u toho se smály. Učitelka děti sledovala a po určité době si pírkó vzala k sobě a navázala čtením příběhu ve kterém byli ptáci. Usoudila jsem, že tato činnost sloužila výhradně k tomu, aby děti namotivovala na příběh, který následně dětem četla. O pírkó učitelka dále nemluvila, nenechala děti, aby si jej osahaly a třeba ho i popsaly. Myslím si, že zmíněné pírkó mohla učitelka využít více, a ještě se k němu vrátit na konci příběhu, aby si ho děti lépe prohlédly.

## **6.5 Hodnocení**

Strategii hodnocení učitelé nejčastěji provádí po přečtení textu. Vhodně formulovanými otázkami se ptají dětí na to, jaké mají stanovisko k přečtenému. Tyto otázky směřují k tomu, aby děti zhodnotily příběh na základě vlastního názoru. Děti tímto dostávají možnost zhodnotit danou situaci v textu, chování postav, prostředí, ve kterém se děj odehrává ale i příběh jako takový. Děti si musí zapamatovat obsah slyšeného a na závěr si tyto informace vybavit a vyhodnotit. To jsou náročné myšlenkové operace, které mohou mladší dětem dělat potíže.

### **6.5.1 Oblíbenost**

Učitelka v mém výzkumu věnovala pozornost tomu, aby zjistila, jestli, a jak se dětem příběh líbil. Šlo o několik podobně formulovaných otázek, které přikládám níže.

*U: „líbil se vám ten příběh?“*

*U: „a líbil se vám ten příběh?“*

*U: „tak, děťátka, líbil se vám tenhle příběh?“*

*U: „tak jak se vám líbil tenhle příběh?“*

Osobně si myslím, že by tyto otázky neměly zjišťovat pouze to, jestli se dětem příběh líbil. Děti by měly zaujmout nějaké stanovisko a měli bychom je vést k tomu, aby si na obsah příběhu vytvořily vlastní názor. Osobně bych volila otevřené otázky, díky kterým mají děti možnost se opravdu vyjádřit a zároveň by tím učitelce daly zpětnou vazbu. Děti by mohly dát najevo, jaké příběhy se jim líbí, co by chtěly přečíst. Na to by učitelka měla reagovat a přizpůsobit tomu výběr textů. Je logické, že se děti budou více zajímat o takové příběhy, které mají rády a jsou jim blízké.

### 6.5.2 Závěr

Další otázky, které jsem do strategie hodnocení zařadila byly takové, kde se učitelka dětí ptala na to, jak příběh skončil. Kromě toho, jestli se dětem příběh líbil, je důležité zjistit, jak skončil, jaký měl závěr. Myslím, že texty určené dětem, často končí dobře, čímž uspokojí potřebu čtenáře anebo posluchače, nikdo nemá rád příběhy se špatným koncem. Určité shrnutí je důležité, aby si dítě uvědomilo, o čem příběh byl a jak dopadl. Příkladem je následující ukázka.

*U: „dopadlo to dobře?“*

Jak už jsem psala, myslím že děti jsou zvyklé na příběhy s dobrým koncem, pak tedy nepočítají s tím, že by skončil špatně. Na uvedenou otázku tedy pravděpodobně odpovídají automaticky, bez hlubšího zamyšlení. Naopak další ukázka je podle mě dobrým příkladem, jak se děti ptát na závěr příběhu.

*U: „jak ten příběh dopadl?“*

Tady už bude odpověď dítěte zajímavější, a učitelka ji může podpořit dalšími doplňujícími otázkami, aby zjistila, proč si to dítě myslí a jak na to přišlo. Tyto otázky, by se podle mě měly v různých obměnách používat po přečtení jakéhokoliv textu. Učitelka tak dětem pomůže, aby si uvědomily důležité informace, propojily si je s dalšími a vytvořily si názor na obsahu příběhu.

## 6.6 Vysvětlení

Strategie vysvětlení, by dětem měla shrnout nové informace, které se v textu dozvěděly, měly by být vysvětlením. Podle mě je dobře, když učitelka používá takové otázky, které děti vedou k tomu, aby samy přišly na to, jaké je poselství příběhu. Učitelka dětem nemusí předkládat svá tvrzení a poznatky ale může dětem pomoci, aby na ně přišly samy.

### 6.6.1 Moralizování

Tento název jsem zvolila proto, protože podle mě nejlépe vystihuje otázky, které učitelka dětem dávala. Chování hlavního hrdiny bylo v příběhu častým tématem. Učitelka ho uchopila tak, že se k němu na konci příběhu vrátila. Snažila se dětem předat hlavní myšlenku příběhu, to, co by si měly z textu zapamatovat.

*U: „uklízet si po sobě musíme i tady ve školce, že? Jinak by tu byl hrozný nepořádek!“*

Učitelka používala otázky a věty, kterými se děti snažila poučit o tom, jak se mají, nebo nemají chovat. Sama dětem příběh shrnula a podle sebe dětem předložila to, co považuje za důležité. Následující otázky a poučení učitelka směřovala ke konkrétním dětem, u kterých usoudila, že se jich týkají.

*U: „někteří z vás taky okusují tužky! Tak doufám, že si to budete pamatovat a přestanete je okusovat!“*

*U: „tak doufám, že si to budete pamatovat, že se do pusy, nosu a očí nic nestrká! Jako to někteří děláte, že?“*

Další otázky se zaměřovaly na postavy a jejich chování. Podle toho, co jsem mohla při pozorování vidět, šlo učitelce o to, aby poukázala na nevhodné chování, ze kterého se děti měly poučit.

*U: „ten chlapeček moc neposlouchal, že? Ale nakonec se ponaučil a už ví, že se na led nechodí, že?“*

*U: „děťátka, to byl teda nepořádník, že?“*

*U: „když takhle hezky uklidil, tak si to dobré jídlo zasloužil, že?“*

*U: „chlapeček se ponaučil a už bude mamince pomáhat a uklízet, že?“*

*U: „bez dovolení si věci nebereme, že?“*

Otázky byly často formulovány jako podbízivé, a nedávaly tak dětem prostor pro vyjádření jejich postoje. Učitelka by mohla iniciovat otázky, které by se zaměřily na zjištění názoru dětí. Na to, jak chování jedince vidí oni, a co si o něm myslí. Takové otázky by děti vedly k zamyšlení nad obsahem textu. Starší děti by mohly samy přijít na to, co bylo v příběhu nejdůležitější. Pokud by učitelka dětem ukázala ilustraci, mohla by jim sloužit jako opora k textu a lépe by příběhu porozuměly.

## 7 KOMPONENTY PŘÍBĚHŮ

V této kategorii se zaměřuji na analýzu struktury příběhu. Pro lepší přehlednost jsou jednotlivé komponenty a otázky, které se k nim vztahují, vloženy do tabulky. Analýza má sloužit k tomu, aby odhalila, jakými otázkami se učitelka snaží podporovat porozumění dětí o tom, jak se tvoří příběh. K jednotlivým komponentům se dále vyjadřuji podrobněji.

### 7.1 Analýza struktury příběhu

Tabulka 1: Ukázka otázek k příběhům

Č.	Název komponentu	Otázky kladené učitelkou
1	<b>Kde a kdy</b>	<p>„Co byla na hřišti...?“</p> <p>„Už se stmívalo a na obloze se objevil ...?“</p> <p>„Měla být přece kde?“</p> <p>„Kam chtěli ti chlapečci jít?“</p> <p>„Kde ta vlaštovka může být?“</p> <p>„Kde ještě?“</p> <p>„Kam ty vlaštovky odletěly?“</p> <p>„Děťátka, odkud má ten chlapeček ty hodinky?“</p> <p>„Kde se stal častým pacientem? Co myslíte?“</p>
2	<b>Postavy</b>	<p>„Taky tady máme na nástěnce veverka, že?“</p> <p>„Jak se jmenovali?“</p> <p>„Jak ty deštničky tam byly, že?“</p> <p>„Taky máte šálu?“</p> <p>„Jak se jmenovaly ty kapičky?“</p> <p>„A přemýšlejte, co že byly ty barevná nebička?“</p> <p>„To nebyla duha, co to bylo?“</p> <p>„Kdo má doma barevné deštničky?“</p> <p>„Co hasili?“</p> <p>„My tady taky máme rybník, že?“</p> <p>„A kdo těm klukům pomohl?“</p> <p>„A kdo ještě?“</p> <p>„Tak kdo jim ještě pomáhal?“</p> <p>„No přece ten soused, že?“</p>

		<p>„No ale co hořelo?“</p> <p>„Jaké si ještě pamatujete?“</p> <p>„Byla tam žába?“</p> <p>„A kdo tam ještě byl?“</p> <p>„O vlaštovce a o kom ještě?“</p> <p>„My jsme tady taky měli takové hudebníky, že?“</p>
<b>3</b>	<b>Komplikace</b>	<p>„Větev by se mohla co ...?“</p> <p>„Že holčička už stromem ...?“</p> <p>„A co byste těm hasičům řekly?“</p> <p>„Co teď ti kluci musí udělat?“</p> <p>„Děťátka, zná ten chlapec správné číslo na ty hasiče?“</p> <p>„Co si ta maminka asi pomyslela, když to viděla?“</p> <p>„Co myslíte, poletí ty vlaštovky bez ní?“</p> <p>„Co myslíte, snědla ho ta kočka?“</p> <p>„A proč tam letí?“</p> <p>„Co se stane, až na to ten Patrik přijde?“</p> <p>„Bude mít Patrik radost?“</p> <p>„Copak může ten Patrik chtít?“</p> <p>„Proč přišel?“</p> <p>„Děti, co na to řekne ten Patrik?“</p> <p>„Co na to řekne teďka?“</p> <p>„Co by mohl pro sestřičku udělat?“</p> <p>„Co myslíte?“</p> <p>„Tužky se okusovat co...?“</p> <p>„Co by ještě mohla ta maminka sázet?“</p> <p>„Co se mu teď může stát?“</p> <p>„Jak to asi dopadne?“</p> <p>„Jak to dopadne? Co myslíš?“</p>
<b>4</b>	<b>Rozuzlení</b>	<p>„A to listí jí rostlo stále?“</p> <p>„Děťátka, o čem ten příběh byl?“</p> <p>„To byly poplety, co myslíte?“</p> <p>„Proč tam byly ty barevná nebička?“</p> <p>„Ten chlapeček moc neposlouchal, že?“</p>

	<p>„Ale nakonec se ponaučil a už ví, že se na led nechodí, že?“</p> <p>„Bez dovolení si věci nebereme, že?“</p> <p>„A jak to dopadlo s tou poslední vlaštovkou?“</p> <p>„Když hezky poprosíme, že?“</p> <p>„To byl ale hezký příběh, že?“</p> <p>„Ten chlapeček měl škaredý zlovyk, co dělal?“</p> <p>„Okusoval tužky, že?“</p> <p>„A pak už si chlapeček nic do nosu nestrkal? Co myslíte?“</p> <p>„Tak jak se vám líbil tenhle příběh?“</p> <p>„Tak doufám, že si to budete pamatovat, že se do pusy, nosu a očí nic nestrká! Jako to někteří děláte, že?“</p> <p>„Jak ten příběh dopadl?“</p> <p>„Líbil se vám ten příběh?“</p> <p>„Dopadlo to dobře?“</p> <p>„A líbil se vám ten příběh?“</p> <p>„Tak, děťátka, líbil se vám tenhle příběh?“</p>
--	--

## 7.2 Kde a kdy

Tato subkategorie popisuje otázky, které jsou zaměřené na místo a čas v příběhu. V mém pozorování se ale neobjevila žádná otázka, jejíž cílem by bylo zjištění jakéhokoliv času. Nemyslím tím jenom časový údaj ale i například orientaci v dnech anebo časovou posloupnost. Chápu, že pro děti je těžké vyznat se v čase a úkolem mateřské školy není, aby se dítě naučilo hodiny. Naopak si myslí, že učitelka by s dětmi měla o čase mluvit, trénovat orientaci v čase a povídat si o tom, jaký je den anebo dětem ukazovat hodiny. I příběh jim může v tomto rozvoji pomoci, v textech se běžně setkáváme s informacemi o čase. Je škoda, že tyto možnosti příběhu, učitelka nevyužila, příběh je pro děti jistě příjemnější formou nácvičku orientace v čase než jiná, cíleně zaměřená činnost. V tomto komponentu jsou tedy otázky zaměřené na místa. Spolu s ním v otázkách hrály velkou roli i postavy, které se nacházely na různých místech. Otázky, které učitelka dětem dávala, byly ve větší míře cílené na konkrétní odpověď, která byla v textu jasně vyjádřena. Záleželo tedy na tom, jestli děti dobře poslouchaly a zmíněnou informaci si zapamatovaly. To znamená že si vybavovaly fakta na základě toho, co už slyšely. Objevilo se i pár otázek, na které nebyla jasně daná



odpověď, To znamená, že děti mohly hádat, a využívat k odpovědi své vlastní dosavadní zkušenosti. Myslím, že tyto otázky jsou pro děti zajímavější a pro jejich rozvoj důležitější. Není to jenom o vybavování si informací, které už zazněly, ale i o tom, že děti mohou využít svoji fantazii a zkušenosti. Z mého pohledu, mohla učitelka využít více otázek, a hlavně otázky, zaměřené na čas, které tu chybí úplně.

### 7.3 Postavy

V této subkategorii shrnu charakter otázek, zaměřující se na postavy v textu. Příběhy obsahovaly velké množství lidských i zvířecích postav. Učitelka formulovala otázky, aby zjistila, jestli si děti hrdiny z příběhu pamatují. Někdy své otázky zaměřila výhradně na hlavní hrdiny, jindy po dětech chtěla vyjmenovat všechny postavy, které se v příběhu objevily. V několika případech děti nechala, aby samy řekly, jaké postavy si pamatují. Myslím, že tím učitelka mohla odhalit, s jakými hrdiny v příběhu se děti nejvíce ztotožňují, které postavy jsou jim sympatické nebo naopak. Velké množství otázek bylo orientováno na odpověď ano/ne. To je podle mě škoda, učitelka se dětí mohla ptát například na to, jak se hrdina cítil. Myslím, že otevřené otázky by byly vhodnější, děti se s postavami v příběhu rády ztotožňují a mohly by se tak k otázkám i více vyjádřit.

### 7.4 Komplikace

V této subkategorii jsou zařazeny otázky, které směřují k zápletce v příběhu. K problému, který je jedním ze znaků příběhu. Komplikaci vnímám jako narušení dosavadního děje, hrdina v příběhu se k ní musí nějakým způsobem postavit a dojít k závěru, k rozuzlení. Myslím si, že tohle je důležitá část textu, které by se učitelka měla věnovat. Děti se se situací mohou ztotožnit nebo se naopak s daným problémem setkají poprvé. Otázky, které se vázaly k tomuto komponentu, se zaměřují především na implicitní porozumění textu. Učitelka dětem dává možnost, aby vyjádřily vlastní názor, podněcuje je k tomu, aby nacházely nová řešení. Tato část se jeví jako nejobsáhlejší, a z celého množství otázek je patrné, že se učitelka nejčastěji dětí ptá na to, co si myslí. Takový druh otázek se mi osobně velmi zamlouvá. Učitelka dětem nepředkládá svůj názor nebo představu, ale nechává děti, aby samy řekly, co si myslí. Podle mě mají některé děti s takovými otázkami problém, protože na ně nejsou zvyklé. Záleží tedy na přístupu učitelky, na tom, jakým způsobem děti vede a rozvíjí.

## 7.5 Rozuzlení

V posledním uvedeném komponentu jsou znázorněny otázky, směřující ke konci textu, tedy k rozuzlení příběhu. Vnímám to, jako takové shrnutí obsahu a vyvození závěru. Obvykle nám příběh přináší nějaké poselství nebo myšlenku, kterou můžeme rozvést, a i nadále se jí zabývat. V tomto případě učitelka dětem dávala především takové otázky, které se zaměřovaly na chování postav v příběhu. Bohužel jim sdělovala své vlastní hodnocení a nenechala děti, aby samy přišly na to, zda je nebo není takové chování vhodné, a proč. Odpovědi dětí by byly jistě zajímavé a mohly by spustit další lavinu otázek a odpovědí. Děti by se tak mohly dozvědět zajímavé informace nad rámec příběhu a možná i mimo obsah textu. Dále učitelka použila otázky, které zjišťovaly, jak příběh dopadl. Tady už se děti mohly vyjádřit podrobněji. Myslím, že u složitějšího příběhu mají děti problém vyhodnotit, jak dopadnul. Kdyby takový problém nastal, tak by se učitelka mohla vrátit k zápletky příběhu a znovu a ji dětem podrobněji přiblížit, dát jim možnost, aby se zeptaly, čemu nerozumí. Tím naváží na další otázku, která mi připadá lepší. Učitelka se dětí ptala na to, o čem příběh byl. Myslím, že taková otázka děti přinutí, aby do příběhu pronikly hlouběji. Mohly by vyjmenovat všechno, co si z čtení pamatují a lépe pochopit souvislosti, které jim doposud unikaly. Samozřejmě s pomocí učitelky, která děti vede, dává podněty a další doplňující otázky. Jako další, bych zmínila otázky, ve kterých se učitelka ptá, jestli se jim příběh líbil. Soudím, že takové otázky by na závěr měly zaznít, jednak je důležité, aby učitelka získala zpětnou vazbu ale i děti si tak samy srovnají, co se jim líbí a co ne. Tuto subkategorii bych tedy shrnula tak, že učitelka pokládala otázky zaměřené na chování postav, na odhalení, jestli se dětem příběh líbil a zjištění, jak příběh dopadl a o čem byl.

## 8 SHRNU TÍ VÝSLEDKŮ

V následující kapitole se pokusím shrnout výsledky mého pozorování, které probíhalo v průběhu didakticky cílené činnosti s jednou učitelkou působící v homogenní třídě mateřské školy. Vyjádřím se ke stanoveným výzkumným cílům a dílčím otázkám, které z těchto cílů vychází.

Výzkumná otázka: **Jakými čtenářskými strategiemi učitelka podporuje koherenci příběhu u dětí?**

Na tuto otázku odpovídá kategorie s názvem **Koherence příběhu**. Při analýze dat jsem se inspirovala čtenářskými strategiemi podle

První strategií je **předvídání**, které učitelka využívala před zahájením čtení. Formou oznamovacích vět dětem nejčastěji sdělovala, jaký literární žánr jim bude číst, tím byl pokaždé příběh, což je vzhledem k tématu mé bakalářské práce logické. Dále se vyjadřovala k názvům jednotlivých příběhů. Myslím, že na základě názvu, děti mohly tušit, o čem by daný příběh mohl být. Monika Zádrapová (2019) na základě kvalitativně orientovaného výzkumu v rámci bakalářské práce s názvem *Práce učitele mateřské školy s literaturou pro děti* uvádí, že učitelky dětem před prací s literaturou většinou sdělují název žánru, to se potvrdilo i v mém výzkumu.

Další a zároveň nejobsáhlejší strategií v mém pozorování je **domýšlení**. Učitelka v průběhu čtení formulovala množství otevřených a uzavřených otázek. V obou případech děti na otázku odpovídaly na základě vlastních zkušeností a názorů. Odpovědi na tyto otázky děti nemohly získat na základě informací obsažených v textu, šlo o informace, které jsou takzvaně „mezi řádky.“ Z analýzy vyplývá, že šlo o otázky zaměřené na chování a činnosti postav v příběhu. Při pozorování jsem si všimla, že tyto otázky učitelka dětem dávala průběžně v průběhu čtení. Soudím, že se tyto otázky dětem kladla podle toho, jak se příběh vyvíjel a na základě toho otázky zařazovala. Většinou šlo o konvergentní otázky, které z mého pohledu nabízí neomezené množství odpovědí. Děti tak mohly dle vlastního uvážení predikovat další vývoj příběhu. Takové možnosti jim nenabízí divergentní otázky, které se při pozorování také objevily, ale v menší míře. Podle mě, odpovědi ano/ne nejsou adekvátní, nestačí k tomu, aby se děti dostatečně vyjádřily. Proto si myslím, že jsou otevřené otázky vhodnější a uzavřené otázky je spíše doplňují.

**Propojování** je další navazující strategie. Z pozorování jsem zjistila, že se učitelka při čtení vyjadřuje k činnostem, které s dětmi někdy dříve dělala. Při analýze jsem si všimla, že tyto

její věty, korespondují s obsahem textu. Soudím, že učitelce informace v textu připomněly minulé aktivity, a proto je dětem zmínila. Myslím, že oživení této činnosti ve spojení s novými, může dětem přinést nové, hlubší poznání.

Další strategie se nazývá **aplikace**. Učitelka do průběhu čtení příběhu zařazovala různé aktivity. Napodobování zvuků a činností postav, které se v textu objevily. Jednou zařadila i pohybovou aktivitu v rámci příběhu. Na základě pozorování si myslím, že tato aktivita sloužila spíše jako aktivizace a motivace dětí.

**Hodnocení** je strategie, ke které se váží otázky, kterými se učitelka snažila zjistit, jestli se dětem příběh líbil, dále chtěla znát, jak příběh skončil. Myslím, že takové otázky se v této strategii nabízí. Jistá zpětná vazba od dětí, jak se jim příběh líbil a zhodnocení závěru.

Poslední uvedenou strategií je **vysvětlení**. Sama učitelka se k příběhu vyjádřila, vysvětlila dětem chování postav. Její otázky vnímám jako podbízivé a myslím, že otázkami chtěla děti moralizovat. Podle mého názoru jim prostřednictvím těchto otázek naznačila, jaké chování je a není vhodné. Dle mého názoru chybí vyjádření dětí, jejich vlastní interpretace příběhu a zdůvodnění. Učitelka jim nedala prostor, aby samy vysvětlily pointu příběhu.

Další výzkumná otázka: **Jakými otázkami se učitelka snaží podporovat porozumění dětí o tom, jak se tvoří příběh?**

K této otázce se vyjadřuje kategorie s názvem **Komponenty příběhu**. Při analýze jsem odhalila několik komponentů (**kdy a kde, postavy, komplikace, rozuzlení**). Při analýze jednotlivých částí jsem zjistila, že se otázky zaměřují pouze na základní komponenty příběhu. Otázky tedy nejsou příliš rozmanité a pestré. V komponentu, **kdy a kde** jsem odhalila, že učitelka dětem nepokládala otázky zaměřené na čas nebo orientaci v čase. Myslím si, že to je škoda a alespoň základní orientace v čase by měla být zmíněná. Díky příběhu si mohou lépe procvičit tyto budoucí vědomosti. Dále jsem si všimla, že učitelka dětem dávala málo otázek zaměřených na **postavy**. Některé otázky jsou formulovány podbízivě. Podle mě, by se mohly objevit i otázky zaměřené na pocity a emoce postav. Spoustu otevřených otázek zahrnuje komponent s názvem **komplikace**. V něm jsou zahrnuty otázky, vyplývající ze zápletky příběhu. Učitelka se dětí ptala na jejich vlastní názor, na to, co si myslí. Tyto otázky, podle mě podněcují zájem dětí a jejich odpovědi pomáhají k lepšímu porozumění textu. Poslední komponent, **rozuzlení**, obsahuje otázky, ve kterých se učitelka dětí ptá, jestli, a jak se jim příběh líbil, a na to, jak příběh skončil. Kromě toho, tam jsou i otázky, které vnímám jako podbízivé, se snahou děti moralizovat. Podle mě

by učitelka měla děti vést k tomu, aby samy zhodnotily chování postav jako vhodné či nevhodné. Samozřejmě s pomocí učitelky, jejími otázkami, které by děti k vysvětlení vedly.

## 8.1 Doporučení pro praxe

Z uvedených výsledků vychází doporučení pro práci učitelů mateřských škol s příběhem pro děti. Jak už vyplývá z výsledků, pomocí pozorování jsem zjistila, že učitelka dětem sděluje, jaký literární žánr jim bude číst a také názvy jednotlivých příběhů. To je podle mě pro děti přínosné, k tomu by bylo dobré dětem ukázat obal knihy, ilustrace uvnitř a říct jim, kdo je autorem. Myslím, že by to dětem nabídlo ucelenější pohled na příběh.

Učitelka v mém pozorování používala velké množství otevřených otázek, což je podle mě pro podporu porozumění textu u dětí důležité. Stejně tak používala i uzavřené otázky, ale v menší míře. V závěru čtení se snažila děti moralizovat ale nedala jim prostor k tomu, aby vyjádřily nad chováním postav v příběhu svůj vlastní názor. Dle mého názoru je důležité, aby děti nepřejímaly pouze názor učitelky a měli šanci se k tomu vyjádřit. Názory dětí by jistě byly zajímavé a otevřely by prostor pro další otázky.

K doporučení se váže i to, že při práci s příběhem chyběly otázky vztahující se k orientaci v čase. Je podle mě podstatné, aby učitelka pracovala s otázkami zaměřenými na čas. Příběh je dle mého názoru skvělým prostředkem, jak si tyto informace mohou děti osvojit. Dále bych zdůraznila strategii domýšlení, která zahrnovala největší množství otázek, ze všech zmíněných strategií. Učitelka dětem dávala velký prostor k tomu aby samy odhadly, co bude v příběhu následovat. A na základě toho mohly samy děti klást otázky, na které neznají odpověď. To se ale nestalo, myslím, že by je k tomu mohla učitelka vést, aby tvořily otázky a ptaly se na to, co jim není jasné.

## ZÁVĚR

V bakalářské práci jsem se zabývala prací učitelky mateřské školy s příběhem. Pomocí metody pozorování jsem sledovala jednu učitelku v homogenní třídě mateřské školy v rámci didakticky cílené činnosti. Snažila jsem se zjistit, jak učitelka přistupuje k rozvoji gramotnosti dětí prostřednictvím příběhů.

Cílem teoretické části bylo objasnění základních pojmů vztahujících se ke gramotnosti. Dále jsem uvedla teoretické poznatky vyjadřující se k úloze učitele při práci s příběhem a objasnila význam narativu, který je součástí dalších oblastí a můžeme jej sledovat z různých kontextů.

V praktické části jsem se věnovala analýze dat získaných z dvanácti pozorování. Pomocí otevřeného kódování jsem odhalila dvě vzniklé kategorie, pomocí kterých jsem odpovídala na položené výzkumné otázky. Snažila jsem se odhalit, jakými čtenářskými strategiemi učitelka podporuje koherenci příběhu u dětí a zjistit, jakými otázkami se učitelka snaží podporovat porozumění dětí o tom, jak se tvoří příběh. K tomu jsem se podrobněji vyjádřila ve shrnutí výsledků.

Samotný výzkum pro mě byl novou, zajímavou zkušeností, při studiu literatury k tématu jsem se dozvěděla spoustu užitečných informací, které mi budou přínosem do mé budoucí pedagogické praxe. Práce s textem a především s příběhy, není jednoduché, vyžaduje spoustu zkušeností a praxe. Uvědomuji si, kolik aspektů ovlivňuje porozumění textu u dětí a zároveň vnímám potřebu zabývat se rozvojem gramotnosti a pregramotnosti i nadále, v praxi.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1] Cibáková, D. (2019). Rozvíjanie čitateľskej pregramotnosti. *Gramotnost, pregramotnost a vzdelávaní*, 3,2,7-19. Dostupné z [https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/files/2019/10/Gramotnost\\_02\\_2019\\_FINAL.pdf](https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/files/2019/10/Gramotnost_02_2019_FINAL.pdf)
- [2] Doláková, S. (2015). *Umíte to s pohádkou? Práce s příběhy v MŠ a ZŠ*. Praha: Portál.
- [3] Doležalová, J. (2005). *Funkční gramotnost – proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Gaudeamus.
- [4] Gavora, P. (et al.). (2003). *Gramotnosť: vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. Bratislava: Vydavateľstvo UK.
- [5] Gavora, P. (2012). *Tvorba výskumného nástroja pre pedagogické bádanie*. Bratislava: SPN.
- [6] Gavora, P. (2018). Čtení dětem v rodině: výzkum důvodů, parametrů a praktik [Online]. *Pedagogická orientace*, 28(1), 25-45. doi: 10.5817/PedOr2018-1-25
- [7] Gebhartová, V. (2011). *Jak a co číst dětem v MŠ: komentovaný výběr literárních textů na základě RVP PV*. Praha: Portál.
- [8] Hájek, M. (2014). *Čtenář a stroj: vybrané metody sociálněvědní analýzy textů*. Sociologické nakladatelství (SLON).
- [9] Herman, D. (2005). *Přirozený jazyk vyprávění*. Ústav pro českou literaturu AV ČR.
- [10] Chatman, S. B. (2008). *Příběh a diskurs: narativní struktura v literatuře a filmu*. Host.
- [11] Kapalková, S., & Slováčková, A. (2013). Porozumenie naratív u detí v predškolskom veku. *Studie Z Aplikované Lingvistiky = Studies In Applied Linguistics*, 2013(1), [37] -50.
- [12] Kolláriková, Z., & Pupala, B. (Eds.). (2010). *Předškolní a primární pedagogika: Předškolská a elementárna pedagogika* (Vyd. 2). Portál.
- [13] Kovalčíková, M. (2012). *Možnosti a stratégie rozvíjania predčitateľskej gramotnosti v podmienkach materskej školy*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.

- [14] Kropáčková, J., Wildová, R., & Kucharská, A. (2014). Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období [Online]. *Pedagogická orientace*, 24(4), 488–509. doi: 10.5817/PedOr2014-4-488
- [15] Labov, W. (2010). *ORAL NARRATIVES OF PERSONAL EXPERIENCE*. Dostupné z: <https://www.ling.upenn.edu/~wlabov/Papers/febOralNarPE.pdf>
- [16] Neuman, S. B., & Dickinson, D. K. (2006). *Handbook of early literacy research*. Guilford Press.
- [17] Peprník, M. (2004). *Směry literární interpretace XX. století: (texty, komentáře)* (2., upr. vyd). Univerzita Palackého.
- [18] Peterka, J. (2007). *Teorie literatury pro učitele* (3. vyd). Mercury Music & Entertainment.
- [19] Petrová, Z. (2014). *Prirodzený prístup k rozvíjaniu počiatkovej gramotnosti detí v MŠ*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.
- [20] Petrová, Z. (2017). Naratívne schopnosti. In O. Zápotočná & Z. Petrová, *Raná jazyková gramotnosť detí zo sociálno-ekonomicky znevýhodňujúceho prostredia* (s.55-72.). Trnava: VEDA.
- [21] Švaříček, R., & Šedřová, K. (c2014). *Kvalitatívni výzkum v pedagogických vědách* (2. vyd). Portál.
- [22] Tomášková, I. (2015). *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Praha: Portál.
- [23] Zádrapová, M. (2019). *Práce učitele mateřské školy s literaturou pro děti*. (Bakalářská práce). Dostupné z [https://theses.cz/id/26scyu/?isshlret=Z%C3%A1drapov%C3%A1%3Bzpet=%2Fvyhledavani%2F%3Fsearch%3Dz%C3%A1drapov%C3%A1%26start%3D1#panel\\_latex](https://theses.cz/id/26scyu/?isshlret=Z%C3%A1drapov%C3%A1%3Bzpet=%2Fvyhledavani%2F%3Fsearch%3Dz%C3%A1drapov%C3%A1%26start%3D1#panel_latex)
- [24] Zápotočná, O., & Petrová, Z. (2015). *Vzdelávacia oblasť Jazyk a komunikácia*. Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave. Dostupné z [https://mpc-educ.sk/sites/default/files/publikacie/o\\_zapotocna\\_z\\_petrova\\_\\_vzdelavacia\\_oblast\\_jazyk\\_a\\_komunikacia.pdf](https://mpc-educ.sk/sites/default/files/publikacie/o_zapotocna_z_petrova__vzdelavacia_oblast_jazyk_a_komunikacia.pdf)



## SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

U: Učitelka

Atd. A tak dále

## SEZNAM TABULEK A GRAFŮ

Tabulka 1: Ukázka otázek k příběhům

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Ukázka volného přepisu pozorování

## PŘÍLOHA P I: UKÁZKA VOLNÉHO PŘEPISU POZOROVÁNÍ

Učitelka se s dětmi přesouvá na koberec do herny. Ukazuje dětem kam mají jít. Děti si sedají na koberec. Učitelka dětem říká: „*Táák, a půjdeme na koberec, každý si najde své místečko. Můžete si i lehnout, aby se vám dobře poslouchalo*“. Některé děti si sedají vedle sebe a povídají si. Učitelka je hned rozděluje, aby mělo každé dítě kolem sebe místo a nepovídaly si. Učitelka si sedá na zem, přímo naproti dětem a do ruky si bere knížku, vyhledává příběh který má založený záložkou a u toho sleduje, jestli děti poslouchají, aby mohla začít číst. Když se děti usadily a uklidnily tak řekla: „*Děťátka, a už jsme v klidu, nastražíme ouška a posloucháme!*“ Děti sedí, některé leží a ošívají sebou. Učitelka děti stále sleduje a příjemným tichým hlasem dětem říká: „*Příběh se jmenuje – Holčička a strom, tak poslouchajte, pssst!*“ Děti si přestaly špitat, pozorně sledovaly učitelku, co se bude dít. Učitelka začala číst příběh a u toho se snažila děti sledovat, jestli poslouchají. Po chvíli si některé děti začínají povídat. Učitelka se na děti dívá a ukazuje dětem že se mají ztišit, prstem na ústech. Děti na učitelku reagují a opět pozorně poslouchají co jim učitelka čte. Učitelka mění hlas s postavami v příběhu. Najednou přerušila čtení, nedokončila větu, která byla v příběhu, dívá se na děti a čeká jestli ji děti doplní. „*Co byla na hřišti?*“ Děti okamžitě zpozorněly a jednohlasně křičí odpověď: „*houpačka, houpačka!*“ Učitelka souhlasně kýve směrem k dětem a zpátky se vrací ke knize, pokračuje tam, kde skončila ve čtení. Po chvíli znovu využívá větu v příběhu. Učitelka opět nedopověděla větu, která se v příběhu objevila a ptá se dětí: „*Větev by se mohla co?*“ Tentokrát to dětem chvíli trvá, než se jedno z dětí odpoví, že by se mohla zlomit. Učitelka i tentokrát souhlasně kýve hlavou a opakuje odpověď po dítěti. Pak se vrací zpátky ke knize, prstem hledá kde skončila a čte dětem dál. Děti začínají být netrpělivé a začínají si povídat, vydávají různé zvuky. Učitelka to slyší i vidí, využila příběhu a nedokončila větu, dívá se na děti a čeká jestli ji děti doplní. „*Už se stmívalo a na obloze se objevil?*“ Děti se překřikují jeden přes druhého, jedno dítě křičí že to je duha, na to učitelka odpovídá, že to duha není. Děti se tomu smějí a další správně uhádlo, že měsíc. Učitelka dítě pochválila, utišila děti které začaly být hlučné a zase se vrátila ke čtení tam kde skončila. Po chvíli děti začínají ztrácet pozornost, děvčata se postrkují, smějí se. Učitelka přestala číst, odložila knihu stranou a zvedla se ze země a dívky rozdělila tak, aby neseděly vedle sebe. „*Tak holky, přestaňte mi tady zlobit, sedni si tady a poslouchajte!*“ Učitelka se vrací na místo, bere knihu do rukou a čte dál. Po chvíli učitelka nedokončila větu, která byla o dívce která měla být u babičky. Dívá se na děti a čeká jestli děti větu správně doplní: „*Měla být přece kde?*“ Děti jednohlasně odpovídají, že u babičky. Učitelka: „*u babičky, že?*“ Děti se už příliš nadržují

v kruhu, pomalu se přibližují víc a víc k učitelce. Ta se zorientovala v knize a čte příběh dál. U jednotlivých postav mění hlasy, děti se tomu smějí a evidentně se jim to líbí. V příběhu je zmíněna veverka a učitelka se u toho zastavila, přestala číst a podívala se na děti: „*Taky tam máme na nástěnce veverka, že? Jak jsme dělali ty lesní zvířátka.*“ Některé děti oponují že nemají, jiné souhlasí a překřikují ostatní. Jedno z dětí zmiňuje veverka, kterou vidělo venku. Učitelka je přerušuje a silnějším hlasem říká: „*Tak to se pak musíme podívat až půjdeme ven, jestli tam ta veverka je!*“ Děti pak vyzvala aby se trochu utišily aby mohla pokračovat ve čtení. Po chvíli učitelka ztlumila hlas, nedokončila větu, dívá se na děti a čeká jestli ji děti doplní. „*Že holčička už stromem?*“ Pár dětí odpovídá, že zůstane. Učitelka na to hned reaguje: „*A to je konec?*“ Většina dětí na to okamžitě hlasitě reaguje a křičí, že ne. Učitelka se usmívá, čeká až se děti utiší a pokračuje dál. Za chvíli se děti znovu ptá na otázku vztahující se k příběhu: „*A to jí to listí rostlo stále?*“ Odpovědi dětí se liší, některé křičí že ano a jiní že ne. Učitelka si všímá že jsou děti dost hlučné, snaží se je utišit a proto jim říká: „*Tak poslouchejte!*“ K tomu přikládá prst k ústům aby dětem naznačila že se mají utišit a poslouchat. Děti se ztišily ale vrtí se a jsou neklidné, některé děti si hrají prsty po koberci. Učitelka právě četla o listí a jedno z dětí vykřiklo: „*Upadlo!*“ Učitelka dítě opravila: „*Opadalo.*“ Na to jí dítě odpovědělo že foukal vítr. Učitelka: „*Listí spadne, když fouká vítr, že?*“ Dítě ale i ostatní děti s učitelkou hlasitě souhlasily, že jo. Děti se začaly překřikovat jeden přes druhého až nebylo slyšet, co kdo říká. Učitelka se na děti trochu zamračila a řekla jim aby se ještě utišily. Když se děti zklidnily tak se učitelka rozhlédla po dětech. Jedné holčičky se ptá: „*Jak ten příběh dopadl?*“ Dívka jí tichým hlasem odpověděla že neví. Učitelka jí odpověděla: „*Nevíš? Dopadlo to dobře nebo špatně?*“ Ostatní děti chtěly učitelce odpovědět ale ona je utišila, že se ptá této dívky. Ta opět tichým hlasem odpověděla: „*Dobře.*“ Pak už se přidávají i další děti, vykřikují, že příběh dopadl dobře. Učitelka musí děti opět utišit a ptá se dětí: „*A líbil se vám ten příběh?*“ To už děti začínají křičet jeden přes druhého. Postupně se posunují blíž k učitelce. Všechny děti křičí že ano, že se jim líbil. Jeden chlapec vedle učitelky řekl, že se mu nelíbila ta veverka. Do toho další dítě volalo, že chce ještě další příběh. Učitelka už knihu s příběhem zavřela a odložila stranou, některé děti už vůbec neposlouchají. Učitelka dítěti odpověděla: „*Další si přečteme zase příště!*“ Učitelka děti pochválila, děti už jsou opravdu hlučné, učitelka se zvedá ze země a vyzívá děti aby se také zvedly a tímto činnost zakončila.