

Porozumění textu z pohledu učitelek mateřské školy

Bc. Šárka Polanská

Diplomová práce
2021



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2020/2021

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE (projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Bc. Šárka Polanská**
Osobní číslo: **H19108**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Pedagogika předškolního věku**
Forma studia: **Kombinovaná**
Téma práce: **Porozumění textu z pohledu učitelek mateřské školy**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury zabývající se problematikou práce s literárním textem učitelkami mateřské školy.

Vymezení odborné terminologie týkající se podpory porozumění děti obsahu a významu literárního textu.

Příprava metodiky empirické části, stanovení výzkumného cíle a výzkumných otázek.

Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím audionahrávek výuky a rozhovory s pedagogy.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi mateřských škol.

Forma zpracování diplomové práce: **Tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

- Gebhartová, V. (2011). *Jak a co číst dětem v MŠ: komentovaný výběr literárních textů na základě RVP předškolního vzdělávání*. Praha: Portál.
- Owens, M. G., & Beck, I. L. (2006). Encouraging young children's language interactions with stories. In D. K. Dickinson, & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research* (s. 281-294). London: The Guilford Press.
- Petrová, Z., & Zápotočná, O. (2010). *Jazyková gramotnost v předškolním věku: teoretické východisko a náměty k analýze a tvorbě kurikula jazykového vzdělávání dětí MŠ*. Tmava: Pedagogická fakulta Tmavské univerzity.
- Trávníček, J. (2007). *Vypovídej mi něco- jak si děti osvojují příběhy*. Příbram: Pistorius & Olšanská.
- Tomášková, I. (2015). *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Praha: Portál.

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

Datum zadání diplomové práce: **7. října 2020**
Termín odevzdání diplomové práce: **23. dubna 2021**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 27. listopadu 2020

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové 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 diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou 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 – diplomovou 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 diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 21.4.2021

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 nerajdločně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledky obhajoby prostřednictvím dostupné kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být těm nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlášení 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 výtisky, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdaním 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 nezahrnuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, utýje-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, § 40 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). Oupřává-li autor takového díla udělit svolení bez vlného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nabrzení chybného projevu jeho vůle a noudu. Ústanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo 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 jin dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložil, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlíde k větší výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce má teoreticko-empirický charakter. Cílem diplomové práce je zjistit, jakým způsobem učitelky mateřských škol rozvíjí porozumění textu při své práci. Teoretická část se zabývá charakteristikou pojmů a vymezuje strategie, které učitelky používají při rozvoji porozumění textu. V empirické části jsou prezentovány výsledky kvalitativně orientovaného výzkumu, který byl realizován prostřednictvím nestrukturovaného pozorování a polostrukturovaného rozhovoru. Výzkumná zjištění ukazují, jaké strategie učitelky využívají, jaký význam textu chtějí u dětí rozvíjet, jaké postupy využívají při práci s textem. V závěru práce jsou analyzovány výsledky výzkumu a doporučení pro praxi.

Klíčová slova: porozumění textu, explicitní význam textu, implicitní význam textu, strategie učitelek

ABSTRACT

This thesis is of a theoretical-empirical focus. The goal of this thesis is to discover how preschool teachers enhance understanding of the text. The theoretical part deals with the term definitions and determines strategies which teachers use for text understanding. In the empirical part, qualitatively-oriented research, based on unstructured observations and semi-structured interviews, are presented. The research findings show the strategies used by teachers, meaning of the text, which they want to develop in children, and lastly the methods which they are using for work with the text. In conclusion, the research findings and recommendations for practice are analyzed.

Keywords: comprehension of the text, explicit meaning of the text, implicit meaning of the text, strategies of teachers

Poděkování:

Touto cestou bych ráda poděkovala především mé vedoucí diplomové práce doc. PhDr. Zuzaně Petrové, Ph.D. za její odborné metodické vedení, cenné rady a trpělivost při zpracovávání práce. Dále bych poděkovala mateřským školám, které mi umožnily provést výzkumné šetření. V neposlední řadě děkuji rodině za její významnou podporu.

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

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST A PREGRAMOTNOST	12
1.1 PŘEDČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST V RVP PV	15
2 CHARAKTERISTIKA LITERÁRNÍCH TEXTŮ PRO DĚTI	16
2.1 TEXT	16
2.2 LITERÁRNÍ ŽÁNRY PRO DĚTI	17
3 POROZUMĚNÍ TEXTU	20
3.1 ÚROVNĚ POROZUMĚNÍ TEXTU	21
3.2 EXPLICITNÍ A IMPLICITNÍ POROZUMĚNÍ TEXTU	21
3.3 STRATEGIE PODPORUJÍCÍ ROZVÍJENÍ TEXTU	24
3.3.1 Dramatizace textu.....	25
3.3.2 Práce s ilustrací	27
4 PRÁCE UČITELE S LITERÁRNÍM TEXTEM V MATEŘSKÉ ŠKOLE	29
4.1 POSTUPY PRÁCE S TEXTEM	29
4.2 ZÁSADY PRÁCE S TEXTEM	31
4.3 LITERÁRNĚ – VÝCHOVNÉ KOMPETENCE PEDAGOGA MATEŘSKÉ ŠKOLY	32
II PRAKTICKÁ ČÁST	34
5 METODOLOGIE VÝZKUMU	35
5.1 VÝZKUMNÉ CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	35
5.2 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU	36
5.3 VÝZKUMNÉ METODY	37
5.3.1 Metoda nestrukturovaného pozorování.....	37
5.3.2 Metoda polostrukturovaného rozhovoru	38
5.4 ORGANIZACE VÝZKUMU	38
6 VÝSLEDKY	40
6.1 INTERPRETACE DAT NESTRUKTUROVANÉHO POZOROVÁNÍ	40
6.1.1 Představení literárního textu	41
6.1.2 Strategie učitelek vedoucí k porozumění textu	43
6.1.3 Hlasový projev učitelek.....	49
6.1.4 Doplnující aktivity	49
6.3 INTERPRETACE DAT Z POLOSTRUKTUROVANÝCH ROZHovorŮ.....	52
6.3.1 Začátek práce s textem	53
6.3.2 Strategie učitelek vedoucí k porozumění textu	56
6.3.3 Benefity, které přináší rozvoj porozumění textu dětem	58
6.3.4 Povědomí o porozumění textu v RVP PV.....	60

7	SHRNUTÍ VÝZKUMNÝCH ŠETŘENÍ	62
7.1.1	VO1: Jak učitelky podporují explicitní a implicitní význam textu?	62
7.1.2	VO2: Jaké strategie volí učitelky pro rozvoj porozumění textu?	62
7.1.3	VO3: Jaké jsou faktory ovlivňující výběr literárního textu?	63
7.1.4	VO4: Jaké doplňující aktivity si učitelky volí pro podporu rozvoje porozumění textu?	63
7.1.5	VO5: Jaké benefity vidí učitelky mateřských škol v porozumění textu?	63
7.1.6	VO6: Jak jsou učitelky mateřských škol obeznámeny s problematikou porozumění textu v RVP PV?	64
8	DISKUZE	65
8.1	LIMITY VÝZKUMU	66
9	DOPORUČENÍ DO PRAXE	67
	ZÁVĚR	68
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	69
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	73
	SEZNAM OBRÁZKŮ	74
	SEZNAM TABULEK	75
	SEZNAM PŘÍLOH	76

ÚVOD

Rychle se měnící společnost a s ní související nárůst elektronických médií, ovlivňují význam klasické literatury. Převážná část dětí různých věkových kategorií tráví svůj volný čas u digitálních technologií, z čehož lze usuzovat, že s tradiční literaturou nepřijdou, tak často do kontaktu. Z tohoto důvodu, by měly učitelky mateřských škol reagovat na změny společnosti, ale zároveň vyvíjet snahu o zachování práce s literaturou, která každému člověku podává nové informace, zkušenosti, možnosti a umožňuje mu vstup do jiné reality. Literatura člověka obohacuje nejen po stránce jazykové, ale i po stránce estetické a umělecké.

Rozvoj čtenářské gramotnosti a budování vztahu ke knize je jedna z důležitých činností v předškolním vzdělávání. Za jejich pomoci učitelky u dětí vytváří a prohlubují dovednosti a schopnosti, které uplatní v budoucnu, obzvláště v oblasti čtení a psaní. Z toho to důvodu je žádoucí, aby učitelky mateřských škol zařadily do výchovně-vzdělávacího procesu činnost s literaturou, a to nejen ve formě čtení knihy před spaním. Jedná se spíše o práci s literárním textem, která by měla probíhat v rámci řízených činností. Práce s literárním textem by měla pomáhat rozvíjet u dětí porozumění textu.

Cílem diplomové práce je zjistit, jak učitelky mateřských škol rozvíjí porozumění textu u dětí. Práce je teoreticko-empirického charakteru a je rozčleněná do dvou částí. Teoretická část diplomové práce poskytuje informační přehled týkající se čtenářské gramotnosti a předgramotnosti, charakteristiku literárních textů pro děti, objasnění problematiky porozumění textu a dále postupy učitelky práce s literárním textem

Praktická část diplomové práce je věnována výzkumnému šetření, které bylo prováděno v mateřských školách. Hlavním cílem praktické části bylo zjistit, jakým způsobem učitelky mateřských škol u dětí rozvíjí porozumění textu. Pro zjištění této skutečnosti byly zvoleny dvě výzkumné metody. První z nich bylo nestrukturované pozorování, které poskytlo podmínky k polostrukturovanému rozhovoru s učitelkami.

Ze zjištěných skutečností založených na výzkumu, byl vytvořen slovní opis výsledků. Závěrečná část diplomové práce se věnuje diskuzi a doporučení do praxe, které mohou učitelkám poskytnou nové možnosti pro jejich práci, která směřuje k rozvoji porozumění textu.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST A PREGRAMOTNOST

První kapitola diplomové práce je věnována vymezení dvou pojmů, a to čtenářské gramotnosti a souvisejícímu pojmu čtenářské pregramotnosti. Dílčí část první kapitoly se zaměřuje na čtenářskou pregramotnost a její zakotvení v RVP PV.

Čtenářská gramotnost je jedna z několika druhů obecné gramotnosti. Jejím úkolem je zprostředkovat přístup ke vzdělávání a k dalšímu získávání dovedností, vědomostí, znalostí a zkušeností. Je považována za ukazatele vzdělanosti národa a hospodářského rozvoje společnosti. Čtenářská gramotnost je vybavenost člověka, která rozvíjí jeho vědomosti, schopnosti, postoje a hodnoty potřebné pro používání textů v různých individuálních a sociálních oblastech (Tomášková, 2015).

Trávníček (2007, s. 36) definuje čtenářskou gramotnost jako *„schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života společnosti.“* Stejným způsobem vnímá čtenářskou gramotnost i Tomášková (2015) která, ji uvádí, jako jednu z nejdůležitějších gramotností, protože umožňuje jedinci přístup ke vzdělávání, zkušenostem, dovednostem, schopnostem, aj.

Kropačková, Wildová a Kucharská (2014, s. 492) ve své studii definují čtenářskou gramotnost *„jako komplex schopností a dovedností využívat psanou řeč pro komunikaci, zábavu, vzdělávání apod. Její podstatou není pouze schopnost psanou řeč „technicky“ správně přečíst, ale také ji porozumět, dále s ní pracovat, kriticky zhodnotit a využít potřebné informace (tzv. funkční využitelnost čtení a psaní) a zároveň rozvíjet pozitivní a aktivní vztah k psané řeči.“* Dle Kropačkové et al. (2014) právě tyto čtenářské strategie podporují porozumění textu.

Lepilová (2014) rozděluje čtenářskou gramotnost na dvě etapy, a to podle hlediska věku dětí. Jde o období tzv. předčtenářství v mateřské škole o období čtenářství, které začíná od první třídy základní školy.

Pro tuto práci je nejdůležitější předčtenářská etapa od 3 do 6 let věku dítěte. Dítě spadající do této etapy, ještě neumí číst. Lepilová (2014) o této etapě hovoří jako o dětském čtení, které popisuje, jako poslech předčítání nebo vyprávění literárních textů dospělými či prohlížení ilustrací tzv. čtením obrázku v knize a jejím listováním.

Dítě se do kontaktu s knihou dostává mnohem dříve, než začne číst. Již v útlém věku dítěte se formuje prvotní postoj k samotné knize a vztah ke čtení. Právě rodina a mateřská škola mají velký vliv na rozvoj čtenářské pregramotnosti. Autorka Homolová (2009) se

domnívá, že by se měl klást větší důraz na výchovu dětského čtenáře. V současné době se řeší otázky týkající se čtenářské gramotnosti, zda je dítě připravené na celoživotní roli čtenáře.

Cibáková, Sladová a Marešová (2015) popisují, že je důležité systematicky rozvíjet jednotlivé roviny čtenářské gramotnosti, jako součást školního vzdělávacího procesu. Tyto roviny, lze shrnout následně:

- získávat vztah ke čtení a zkušenosti s ním,
- prohloubit potřebu číst a potěšení ze samotného čtení,
- rozvíjet schopnosti dekodovat text a následně mu porozumět,
- prohloubit dovednost posuzovat text a kriticky jej hodnotit,
- učit se vyvozovat závěry na základě porozumění textu,
- reflektovat záměry vlastního čtení a výběru textu,
- vhodně zvolit čtenářskou strategii pro práci s textem a jeho recepci,
- sdílet své čtenářské prožitky a poznatky,
- porovnávat vlastní závěry s jinými,
- využívat čtení k seberozvoji a praktickému chování v životě.

Tyto uvedené roviny, je potřeba respektovat a systematicky rozvíjet ve výchovně vzdělávacím procesu, protože dohromady utváří komplex čtenářské gramotnosti (Cibáková et al., 2015).

Kolem 3 roku, se dítě dostává do fáze, kdy se chce odpoutat od matky, potřebuje větší prostor, chce být v kolektivu ostatních dětí, se kterými může komunikovat na stejné úrovni. Právě v tomto období by dítě mělo začít navštěvovat mateřskou školu. Mateřská škola děti učí pracovat s kolektivem, například jej respektovat nebo se mu podřídit.

V preprimárním vzdělávání je čtenářská gramotnost nazývána, jako čtenářská pregramotnost nebo čtenářská předgramotnost. Pro čtenářskou předgramotnost je charakteristický zejména rozvoj pregramotnostních dovedností v předškolním věku dětí. Na období pregramotnosti je pohlíženo, jako na jedno z klíčových období v rozvoji čtenářské gramotnosti. Rozvoj gramotnosti v předškolním věku začíná již narozením dítěte a končí nástupem dítěte do školy. Toto období si klade za cíl vytvářet u dítěte pozitivní vztah k psané řeči a také u něj stimulovat schopnosti a dovednosti, které později umožňují čtení a psaní. Největší důraz je kladen na komunikaci a rozvoj pozitivní motivace pro čtení

a psaní. Dítě v předškolním věku se cíleně neučí číst a psát. Smyslem je dítěti dávat podněty, které u něj vzbudí zájem o čtení. Mateřská škola by měla úzce spolupracovat s rodinou, a prostřednictvím hry podporovat rozvoj těch oblastí, které přímo souvisí se čtením a psaním. Tyto oblasti jsou jazykové schopnosti a dovednosti, kognitivní funkce (Kropačková et al., 2014).

Gebhartová (2011) se domnívá, že každá mateřská škola by měla mít ve své vzdělávací nabídce zahrnuto prohlížení a čtení knížek. Tím jsou děti vedeny nejen ke čtenářství, ale i k jiným věcem – objasní dítěti jeho vlastní životní situaci a zkušenosti, navýší množství nových pojmů a podílí se na spoluvytváření estetického vkusu dítěte. Největším úspěchem učitele je, pokud si dítě vytvoří návyk k potřebě knihy nejen pro zábavu či relaxaci, ale i pro hledání informací. To je pro učitele znamením, že udělal maximum pro rozvoj gramotnosti dítěte.

Tento názor podporuje odborný článek Čtenářská gramotnost v předškolním věku od autorky Petru-Kickové (2017). Mateřská škola by měla mít bohatou vzdělávací nabídku, která je postavena na práci s literárními texty všech žánrů (jazykolamy, hádanky, básničky, pohádky, rozpočítadla a říkanky), a za pomoci dílčích cílů, vede děti k získání kompetencí v čtenářské předgramotnosti, jednou z nich je i radost z četby. Literární činnosti by měly být cílevědomé, navazující, plánované a soustavné. Základem literárních činností by měla být práce s příběhem, a to nejen v podobě přečteného textu. Mělo by se pracovat i s formou estetického cítění, sémantického přijetí a s interpretací textu. Práce s literaturou je činnost, která má sociální i symbolickou hodnotu (Doležalová, 2014). Hlasitým čtením učitel nebo rodič podporuje rozvoj gramotnosti, obzvláště tím, že o textu s dětmi diskutují (McKeown & Beck, 2006 in Dickinson, & Neuman).

Pedagog pracující v mateřské škole, by měl být sám aktivní čtenář, poučený a znalý předčtenářských a čtenářských charakteristik dětí.

Četba svým způsobem člověka kultivuje, obohacuje jej o citovou, dovednostní a rozumovou stránku. Pomáhá uspokojit přirozenou potřebu krásy a obnovit síly ve volném čase. Je zřejmé, že čtenářská gramotnost je důležitá pro celou naši společnost. Z tohoto důvodu by se měla neustále udržovat její kvalita a zájem o čtení knihy. Ve školách je velmi důležité, aby byl pedagog znalý problematiky, a dále své poznatky předával svým žákům. Vztah ke čtení se během života vyvíjí a je rozdělen do několika etap, které odpovídají věku dětí a stupni školní docházky, jaký právě navštěvují (Doležalová, 2014).

1.1 Předčtenářská gramotnost v RVP PV

RVP PV neboli Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, byl vydán jako významný kurikulární dokument pro předškolní vzdělávání. Dokument vymezuje základní požadavky, podmínky a pravidla institucionálního vzdělávání dětí předškolního věku.

I přes rozsáhlý obsah dokumentu RVP PV, zde nenalezneme pojem předčtenářská gramotnost, pouze ve Slovníčku použitých výrazů, který se nachází na konci dokumentu RVP PV, lze najít spojení čtenářská pregramotnost. Z toho vyplývá, že zde nenajdeme žádnou zmínku ani o porozumění textu, protože tyto dva pojmy úzce souvisí.

Kapitola „Klíčové kompetence – komunikativní kompetence“ obsahuje výčet klíčových kompetencí, které by dítě mělo mít před vstupem do základní školy. Tyto komunikativní kompetence myslí i na rozvoj předčtenářských dovedností. Další zmínku můžeme najít ve „Vzdělávací oblasti – Dítě a jeho psychika“, kde se mimo jiné usiluje o rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností. Dílčím cílem podoblasti „Jazyk a řeč“ je rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (vnímání, naslouchání, porozumění) a produktivních (výslovnosti, vytváření pojmů, mluvního projevu, vyjadřování). Dále je usilováno o to, aby si dítě osvojilo, některé poznatky a dovednosti, které předcházejí čtení i psaní. Pedagog by měl usilovat o vytvoření zájmu o psanou podobu jazyka, a nezapomínat na další formy sdělení verbální i neverbální, jako např. hudební, dramatické, pohybové a výtvarné (RVP PV, 2018).

Podle Kropáčkové et al. (2014) je díky těmto dílčím cílům rozvíjena předčtenářská gramotnost. Lze vyvodit, některé z činností pedagogů mateřských škol: literární činnosti (poslech pohádek) diskuse, rozhovory, komentování zážitků nebo obrázků, receptivní a slovesné činnosti, tvůrčí činnosti slovesné a dramatické podporující vyjadřování a tvořivost.

Podle RVP PV se od dítěte, které ukončí předškolní vzdělávání, očekává, že bude schopno sledovat a vyprávět pohádku. Jeden z očekávaných výstupů dítěte je také porozumět slyšenému. Zde by dítě mělo dokázat, zachytit hlavní myšlenku příběhu, sledovat děj a zopakovat jej ve správných větách. Dále by dítě mělo mít zájem o knížky, dokázat se soustředit na poslech četby a sledování divadla (RVP PV, 2018).

2 CHARAKTERISTIKA LITERÁRNÍCH TEXTŮ PRO DĚTI

Druhá kapitola diplomové práce vymezuje výčet literárních textů, se kterými učitel mateřské školy může pracovat. Za předpokladu, že učitel vybere vhodný literární text a strategii k jeho prezentaci a práci s ním, dovede pozitivně motivovat děti k budoucímu čtení a psaní. Používání různých druhů žánrů literárních textů, učitel nabízí dítěti více pohledů na literaturu.

Dítě předškolního věku obvykle neumí číst, ale význam textu je mu zprostředkováván učitelkou či rodiči (předčítáním různých textů). Učitel zařazuje každodenní čtení textů, a tím dětem rozšiřuje jejich zkušenost s textem, a vede jejich postoj ke čtení. Dále jsou podporovány procesy, které zodpovídají za konstruování významu textu. Tento přístup předpokládá, že porozumění textu je interaktivní proces, který přijímá zkušenosti a poznání dítěte.

2.1 Text

S textem se člověk setkává denně, téměř od narození. Text je pospojovaný zápis určitého pořadí znaků, symbolů, číslic, písmen a slov. Jeho hlavním úkolem je přenos informací, jako celek podle určitých specifík. Všeobecně můžeme říct, že text:

- o něčem vypovídá, něco pojmenovává, něco obsahuje – má obsah,
- nějakým způsobem vypovídá, pojmenovává, objasňuje – má formu,
- někdo jej vytvořil – autor,
- z nějakého důvodu byl vytvořený – má účel,
- pro někoho byl vytvořený – má adresáta (Gavora, 2012).

Text je sám osobě jedinečným a účinným nástrojem pro rozvíjení slovní zásoby ve všech směrech a bohatý zdroj poznávání nových neznámých slov. Pro rozšíření a upevnění slovní zásoby je zapotřebí využívat různé druhy textů, kde se slova vyskytují v nových kontextech, slovních spojení a souvislostí. Lidé, kteří více čtou, mají širší slovní zásobu. Ta je v tomto kontextu brána jako jedna z rozhodujících podmínek porozumění čtenému, nejen u dospělých, ale i dětí v předčtenářském období (Zápotočá & Petrová, 2015). Cecil (1999) označuje slovní zásobu dítěte jako jednu z nejvýznamnějších ukazatelů budoucího porozumění v samostatném čtení (Cecil, 1999 in Zápotočná & Petrová, 2015).

Literární text podle Gebhartová (2011, str. 8) za podmínek, že „*je interpretován učitelkou nebo je jinak ozvučený může přispět k rozvíjení všech klíčových kompetencí dítěte předškolního věku. Svým emočním nábojem a jazykovou vybaveností se může uplatnit ve všech vzdělávacích oblastech, zejména však v oblasti Dítě a jeho psychika, kde je správně volené slovo nenahraditelné.*”

2.2 Literární žánry pro děti

Literární žánr lze popsat jako soustavu o několika vlastnostech, které jsou typické pro jednotlivá literární díla (Minářová, 2011). Tyto literární díla jsou založena na formě, stylu a obsahu příběhu (Mitchell, 2003).

Literární žánry pro děti zahrnují tradiční literaturu – bajka, lidová slovesnost, poezii, realistickou a historickou beletrii, science fiction, fikci – informační knihy (Chen & Squires, 2011). S podobným rozdělením pracují i autoři Alwi, Thahar, Atmazaki a Asri (2018), kteří literární žánry pro děti rozčlenili do několika skupin, tj. beletrie, poezie, fantasy, tradiční literatura a fikce.

Při výběru vhodné četby pro děti, je potřeba se zamyslet nad její obsahovou stránku. Nejvíce jsou u dětí oblíbené pohádky, ve kterých se vyskytují mluvící zvířátka, zázračné děje, napínavé příběhy, veršování nebo prozpěvování (Lepilová, 2014).

Říkadlo je považováno za základ slovesnosti u dětí předškolního věku. Děti rytmezují své vlastní slovní projevy. Rytmus je významnou složkou při rozvíjení vyjadřovacích schopností (Lepilová, 2014). Děti říkají říkadlo a současně se rytmicky pohybují. Rytmus působí jako mimojazykový vyjadřovací prostředek, a také je důležitý pro rozvoj dětské řeči (Homolová, 2009). Mezi říkadla můžeme zařadit například: Myšičko myš, Běží liška a Skáče žába po blátě.

Pro děti předškolního věku jsou oblíbené **písničky**. Ty mohou děti doprovázet například pohybem. V mateřské škole učitelé využívají lidové písničky, které vybírají podle věku dětí. Pro předškolní děti jsou vhodné například Travička zelená, Pec nám spadla, Komáři se ženili, Malička su (Lepilová 2014).

Povídka je literární žánr, který má krátký rozsah a používá techniku, která se nazývá výřez z reality. To znamená, že se autor soustředí na hlavní postavu a obvykle i na jednu konkrétní situaci. Ta je na začátku snadno rozeznatelná a v průběhu děje se rozvíjí do klíčového momentu. Ukončení povídky může ve čtenářovi vyvolat pocity nedokončenosti

příběhu, z důvodu, že autor obvykle opouští hlavní postavu již při zlomovém rozhodnutí (Mocná & Peterka, 2004).

Próza s dětským hrdinou jsou kratší povídky, dětem umožňuje se ztotožnit s dětskými postavami. Autoři těchto děl citlivě zpracovávají specifika rodinného, školního a dalšího prostředí, ve kterém se dítě pohybuje. Tyto texty zvyšují motivaci dětí ke čtenářství hlavně tím, že se mohou identifikovat s textem (Navrátilová, 2018).

Pohádka je prozaický žánr s folklórním původem a fantastickým příběhem, který autor izoluje od vnějšího kontextu společenské a historické reality. Pohádka je oproti reálnému světu mnohem spravedlivější. Příběh pohádky má své prvky, kterými jsou uzavřenost, kouzelné motivy, děj se odehrává v bezčasové věčnosti (kdysi, kdykoliv, tenkrát) a geograficky neurčité prostředí. Pohádkové postavy jsou často nadpřirozené (sudičky, víly, jezinky), humorně zkreslené, antropomorfované a typizované nějakým daným znakem a rolí (Popelka, Otesánek, Šípková Růženka). Postavy jsou členěny na kladné a záporné (Mocná & Peterka, 2004).

Pohádku lze rozdělit na dva základní typy, tj. **pohádka lidová a umělá**. Lidová pohádka je žánr lidové ústní slovesnosti, u které není známí autor a předává se z generace na generaci. Původně byla lidová pohádka určena pro dospělé, nikoliv pro děti. Jejím základními znaky jsou jednoduchost, morální smysl pro spravedlnost a vítězství dobra nad zlem (Čeňková, 2006). Umělá pohádka je podle vývoje mladší než pohádka lidová a je určena přímo pro dítě. Autor se při jejím zpracování opírá o reálné problémy, aktualizační prvky, které jsou pro umělou pohádku typické (Besedová, 2014).

Autorská pohádka odráží záměr autora, jehož styl můžeme sledovat v jednotlivých titulech. Pro zdůraznění její literárnosti, je někdy označována jako umělá, čímž se vyjadřuje opak lidové pohádky. Autorská pohádka se učitelům dobře čte a předčítá. Děti si získává rozletem, fantazií, nečekanou myšlenkou, nadpřirozenými a smyšlenými bytostmi, divnými předměty a šťastným koncem (Svobodová & Švejdomá, 2011). „*V těchto pohádkách se stává, že se autor, aby si podmanil diváka, uchyluje k líbivě komické poloze některých kouzelných postav, které zbavuje symboliky přírodních sil a vytváří z nich přihlouplé, snadno ošálitelné a komicky vystupující chlapíky. Takto pojaté zpracování pohádek může být divácky velice úspěšné, ale nepřináší dítěti jistotu, že zlo je spravedlivě potrestáno a dobro odměněno*“ (Svobodová & Švejdomá, 2011, s. 110).

U **obrázkové knihy** se setkáváme s různými variantami jejího pojmenování. Často se používají pojmy obrázková kniha, ilustrovaný kniha nebo bilderbuch. Obrázkové knihy jsou určeny pro děti mladšího věku s menší slovní zásobou. Jde o literární žánr, který je zajímavý, tím, že spojuje výtvarný a jazykový materiál. Důležitým faktem u obrázkové knihy je, že ilustrace převažuje nad textem. Cílem je, aby dítě bylo schopné pochopit knihu na základě jejich ilustrací, přičemž nemusí umět číst. Text obrázkových knih je volený podle věku dětí. Ilustrace mají různé funkce, sdělovat emoce a dojmy, převyprávět příběh. Celkově se dá říci, že jejich hlavní funkcí je vyprávět příběh. Text i obraz musí tvořit související celek, který provází dítě celým příběhem (Provazník, 2013).

Je důležité, aby se dítě setkávalo s ilustracemi, protože díky nim se setkává s novými významy ve svém světě a vytváří si povědomí o literárním díle a jeho prvcích (Ozsezer & Canbazoglu, 2018).

3 POROZUMĚNÍ TEXTU

Třetí kapitola diplomové práce je věnována vymezení pojmu porozumění textu. Dílčí části první kapitoly se zaměřují na úroveň porozumění textu a na jeho explicitní a implicitní význam.

Porozumění je základní činnost člověka, bez které by se neobešel. Člověk se v každém momentě svého života snaží porozumět tomu, co se kolem něj děje. Přemýšlí o smyslu situace, jejím významu a důležitosti (snaží se o její porozumění). Podobným mechanismem funguje i porozumění textu. Každá činnost, ať už samotné čtení textu nebo pouze reprodukce textu, přispívá k jeho porozumění (Gavora, 2012).

Podle Gavory (2012) je porozumění textu interpretace, hledání a nalézání významu textu, je to objasnění si textu pro sebe.

Porozumění textu u dětí předškolního věku, se zprostředkovává formou hlasitého čtení dospělým, respektive čitatelem. V domácí literatuře jej najdeme jako „čtení s porozuměním“ a v zahraniční literatuře se označuje jako „listening comprehension“ popřípadě „story listening comprehension“ (Zápotočná & Petrová 2017).

Dříve se na porozumění textu nahlíželo jako na součást a výsledek specifické situace čtení textu. Šlo o dekódování určitých významů, které se nacházejí v textu. Porozumění těchto významů, bylo zcela spojené se schopností jedince dekódovat text. V jiném kontextu se o něm neuvažovalo. Mezi takto zúžené představy o porozumění textu, patřily i představy, že porozumění je pouze výsledek dobře zvládnuté techniky dekódování. Jinou představou byla jednoznačnost správnosti porozumění. V 70. letech 20. století probíhaly kognitivně-psychologické výzkumy čtení, díky kterým se začalo uvažovat i o psychologickém původním významu textu. Obsah textu byl postaven do širšího centra kognice, což znamenalo v procesu porozumění důležitost jiných věcí. Dále se začalo uvažovat i o psychických procesech, které patří k jakémukoliv poznávání, porozumění, chápání světa dítětem. Přišlo se na to, že porozumění textu je vždy do jisté míry aktivní a jedinečný výplod mysli člověka. Aktivní způsob znamená, že se odvíjí od již existujících vědomostí a zkušeností. Je dokázané, že děti, které pracovaly s porozuměním textu již v předškolním věku, dosahují lepších výsledků ve školském vzdělávání. Z tohoto důvodu, by se mělo rozvíjet porozumění textu, co nejdříve, prostřednictvím předčítáním různých textů. Porozumění textu je pak rozvíjeno pasivním i aktivním posloucháním (Petrová & Zápotočná, 2015).

3.1 Úrovně porozumění textu

Podle Metelkové a Svobodové (2013) hlavní cíl, který je při čtení sledován, je porozumění a současné zapamatování si nových informací. Porozumění textu je rozděleno do čtyř úrovní. První z nich je **vyhledávání informací**. Jestliže dítě rozumí textu na první úrovni, znamená to, že ovládá vyhledávání informací, které jsou uvedeny explicitně. Dítě najde informaci přímo v textu, nebo si ji dokáže vybavit, jelikož si ji dříve zapamatovalo.

Implicitně vyvozené souvislosti jsou takové informace, které dítě dokáže vyvodit z textu, aniž by tam byly přímo uvedeny. Pokud tento proces zvládne, pracuje již na druhé úrovni. Činnosti, které jsou spojené s rozpoznáváním jednotlivých prvků textu a vyhledáním jejich vzájemných souvislostí, jsou výsledným efektem nazývaným inference, což znamená přemostění.

Ve třetí úrovni dítě dokáže **interpretovat informace** uvedené v textu, dále je schopno tyto **informace spojit se svými dosavadními vědomostmi a zkušenostmi**. Dítě zvládne posoudit smysl textu a informace, které jsou v něm uvedeny, vysvětlí, zdůvodní, porovná, třídí, přiřazuje, použije a srovná do souvislostí s dalšími zdroji.

Čtvrtou nejvyšší úroveň je schopnost **hodnotit a analyzovat text, a to po stránce kompoziční, obsahové a jazykové**. V této úrovni dítě hodnotí kvalitu realizace komunikačního záměru autora, používá nově nabitě informace a získanou komunikační kompetenci. U dětí předškolního věku je tato schopnost omezená dosaženou úrovní kritického myšlení.

U dětí předškolního věku se mimo jiné snažíme rozvíjet samostatné kritické myšlení. To znamená, že se usilujeme, aby děti byly schopné posoudit informace, zkoumat je z různých pohledů a na tomto základě zaujmout určitý postoj (Steelová, Meredith, Temple & Walter, 2007).

3.2 Explicitní a implicitní porozumění textu

Podle Zápotočné a Petrové (2012) je explicitní význam textu myšlený, jako konkrétní obsah, tj. různé události, o kterých se v textu přímo píše. Na otázky, které jsou přímo zaměřené na explicitní význam textu, jsou odpovědi uvedené přímo v textu. Patří sem otázky na identifikaci, selekci, vyhledávání nebo otázky na konkrétní dějové události, fakta, jevy, které jsou popsány v textu. Explicitní význam je objektivní, protože je přesně

daný tím, co je napsané v textu. Pokud položíme otázku zaměřenou na explicitní význam text, obvykle na ni existuje jediná správná odpověď.

Při hodnocení odpovědí na explicitní význam textu, by se od dětí neměla chtít doslovná reprodukce pojmů. Porozumění textu napomáhá k zapamatování informací a obsahu textu na delší dobu v paměti. I přesto, že si dítě zapamatuje text, neznamená to, že mu rozumí (Gavora & Zápotočná, 2003).

To, že děti rozumí explicitnímu významu, neznamená, že si pamatují slovo od slova. Kdyby tomu tak bylo, rozvíjelo by se u nich memorování a ne myšlení. Bohužel, se najdou učitelé, kteří běžně při ověřování porozumění explicitního významu textu u dětí hovoří o reprodukci. To, že dítě dokáže reprodukovat text, pokládají za projev jeho porozumění. Obsahové a výkonové standarty týkající se explicitního významu textu, naznačují, že porozumění explicitního významu textu využíváme hlavně pro rozvíjení slovní zásoby, prohloubení porozumění významu slov a rozvíjení souvislého vyjadřování. Evaluační otázky nejsou zaměřeny na zjišťování míry porozumění pojmů, ale slouží ke sledování reakcí na nové neznámá slova, sledují, co a v jaké oblasti je rozšiřována slovní zásoba dítěte (Zápotočná & Petrová, 2014).

V mnoha literárních textech je význam vyjádřen implicitně. Často je to nejdůležitější smysl a ponaučení, které se autor snaží zprostředkovat přenesením významů slov. Pochopení implicitního významu textu je stejně důležité jako pochopení toho explicitního významu. Děti předškolního věku většinou nedokážou obsah textu vnímat v jeho plném rozsahu. Otázky cílené na ověření porozumění explicitního významu textu, mohou být paradoxně náročnější, i když s jednoznačně správnými odpověďmi mají ještě často problém. Odpovědi na vhodné a přiměřené otázky zaměřené na implicitní porozumění textu, které jim umožňují vymýšlet a vyjádřit svůj názor nebo představu, nejsou pro děti tak obtížné. Pokud by i s tím, měly děti problém, je důležité, abychom je takovými otázkami podněcovali k rozmyšlení (Zápotočná & Petrová, 2014).

Neméně důležité jsou otázky, které jsou pokládány po čtení. Cílem těchto otázek je naučit děti, klást si při čtení vlastní otázky. Dětem chceme ukázat, že nás nezajímá jen to, co vědí, ale i to, co si myslí nebo k čemu dospěly. Děti obvykle rády pracují s fantazií, proto není potřeba je nutit k předvídání děje nebo k jeho dotvoření. Učitel při tom může využít tyto otázky: Co si myslíte, jak to dopadne? Jak jinak by mohl příběh skončit?

Důležité je, aby děti byly schopné při předvídání a vymýšlení uplatňovat i svou vlastní zkušenost. Toho může učitel docílit otázkami: Děti, stalo se vám někdy, že...? Děti, kdo z vás ví ...? Pokud si budeme s dětmi v souvislosti s textem povídat o jejich zkušenostech a zážitcích, význam pochopí lépe, i když každý do jisté míry po svém, protože předcítání si spojí s tím, co samy prožily. Porozumění nikdy nehodnotíme jako dobré nebo zlé. Porozumění je v jisté míře subjektivní, a to díky rozdílným zkušenostem. Pokud dětem položíme otázky založené na implicitním porozumění významu, jejich odpovědi se budou lišit. Když položíme otázky zaměřené na explicitní význam, měly by děti odpovídat stejně. Jejich odpovědi se budou lišit pouze v tom, jak moc správně odpoví, naopak odpovědi na implicitní význam budou velmi rozmanité. Mnohoznačnost implicitního významu dává prostor pro diskusi. Klademe otázky: Jak jste tomu porozuměli? Kdo si o tom, co myslíte? Jak jste na to přišli? Děti se takto učí, že o předcítaném textu se dá uvažovat různým způsobem a vlastní pohled je vítaný (Zápotočná & Petrová, 2014).

Výkonné standarty, které se týkají, pochopení implicitního významu textu jsou tři:

- Dítě odpovídá na otázky nad rámec doslovného významu – toho dosáhneme, tak že mu klademe takové otázky a poskytneme dostatek času pro odpovědi.
- Schopnost svoje odpovědi zdůvodňovat – pokud budeme dítě otázkami podněcovat k vysvětlení toho, co a proč si myslí, nemělo by s tím mít problém.
- Tento výkonnový standart neřeší správnost odpovědi. Zajímá nás to, co se zaměří na evaluační otázky, teda zda čtení textů a hovoření o nich plní svou funkci. Konkrétně, v jakém smyslu a jakým typem textu je dítě podněcované k myšlení, co a do jaké míry se zapojuje do rozhovorů o textu a zda vyjadřuje vlastní myšlenky (Zápotočná & Petrová, 2014).

Dítě vyjadřuje obsahy a zážitky v kresbě pohybových a dramatických hrách a jiných činnostech – aktivity, které tematicky navazují na text, řadíme po čtení. Tyto aktivity prohlubují a rozvíjí působení předcítaného textu. Zkušenosti s různými texty, které dětem zprostředkováváme hlasitým čtením, jsou významným předpokladem pro čtení s porozuměním. Je důležité podotknout, že zkušenosti dětí nenabudou jen samotným posloucháním čteného textu. Porozumění textu vyžaduje celou řadu dalších přípravných, doprovodných a doplňkových činností. Důležitou roli tu hrají sociální interakce, tedy rozhovory a komunikační aktivity. Měli bychom se snažit směřovat děti k pochopení

explicitního, ale i implicitního významu textu, protože to vše patří ke klíčovým předpokladům rozvíjející čtenářskou gramotnost (Petrová & Zápotočná, 2014).

3.3 Strategie podporující rozvíjení

Pro podporu porozumění textu mohou pedagogové využít i jiné strategie, než jen kladení otázek zaměřené na explicitní a implicitní význam (viz podkapitola 3.2). Souhrnně se označují jako grafické znázornění. Tyto kategorie:

- umožňují dítěti vizuálně přemýšlet o textu,
- zjednodušují orientaci dítěte v informacích, které se nacházejí v textu,
- podporují poznávání hlavních prvků textu, jak narativního, tak i informačně-naučného (Moore & Hall, 2012).

Za účelem rozvíjení porozumění textu dětí předškolního věku mohou učitelé využít jednoduché grafické znázornění, např. t-schéma, mapa, příběhu (u narativního textu), pojmová mapa (u informačně naučného textu), časová osa příběhu (u narativního textu) a Vennovy diagramy.

T-schéma

Tento typ strategie je určený na podporu porozumění struktury textu, která souvisí s hodnocením postav nebo událostí příběhu nebo informativních prvků informačně-naučného textu. Podoba grafického organizéru vyplývá již z jeho označení, které poukazuje na tvar schématu, který připomíná písmeno velké tiskací T. Toto písmeno nakreslí učitelka, v takové velikosti, aby bylo možné nad horní linku napsat otázku, která se týká textu a na kterou, bude možné odpovědět *ano* nebo *ne*. Pod tuto linku učitelka na jednu stranu napíše *ano* a na druhou stranu *ne*. Strategie tohoto organizéru je, že jsou děti nucené vyjádřit svůj názor na tuto otázku, musí svou odpověď založit na procesu generalizace a text uvést do širších souvislostí svého poznání a zkušeností. Učitelka v krátkém určeném čase na přemýšlení, zapíše na tabuli, které děti odpovídají na danou otázku *ano* a které *ne*. Následně proběhne diskuse, pro některé děti odpověděly *ano*, a některé *ne*.

Mapa příběhu

Znázorňuje hlavní elementy příběhu, které učitel používá k podněcování dětí selektivně nahlížet na strukturu příběhu. Její formální vzhled může mít charakter sítě, do které

učitelka zapisuje vyjádření dětí při jejich skupinové práci, nebo je děti samy zakreslují při individuálních aktivitách, které se týkají čtyř hlavních prvků příběhu: postavy příběhu, kde se příběh odehrává, jaký problém v příběhu nastal a jak byl vyřešen. Tato strategie dětem pomáhá si na pozadí upřednostnit svou pozornost na strukturu textu. To je způsob, kterým jsou události v příběhu vykreslené a uspořádané, měly by čtenáři nebo vypravěči ulehčit orientaci v příběhu.

Pojmová mapa

Jde o grafický organizér, který zaměřuje pozornost dětí na klíčové pojmy informačně-naučného textu a vidět je ve vzájemných vztazích. V předškolním věku se děti v mateřských školách učí cíleně identifikovat pojmy, které reprezentují objekty s podobnými charakteristikami. Dále se učí na ně pohlížet zevšeobecňujícím způsobem, pomocí nadřazeného pojmu, tj. jako na kategorie. Další o něco konkrétnější jsou úlohy po přečtení textu, kde má dítě přiřadit k ilustraci žáby, ty obrázky, které představují její potravu. V takovém případě se jedná o pojmovou mapu, která má vytvořit skupinu objektů podle předem zadaného kritéria.

Časová osa

Je prostředkem při vyprávění příběhu, obzvláště u takových, kde je složitá dějová postupnost. Dítě má za úkol uspořádat ilustrace (kartičky s obrázky děje) hlavních událostí příběhu do pořadí, v jakém se stali. Za pomoci takto seřazených ilustrací má dítě prezentovat příběh.

Vennovy diagramy

Jsou použitelné při práci s texty, které popisují postavy nebo objekty, které je možné vzájemně porovnávat v rámci jejich vlastností, které jsou obsaženy v textu, nebo ve vztahu ke každodenní činnosti dítěte. Vennův diagram se skládá ze dvou oválů. Do prvního z nich děti uvádějí charakteristiky jedné postavy nebo objektu a do druhého charakteristiky druhé postavy nebo objektu. Do jejich průniku děti uvedou jejich společné charakteristiky. Prostřednictvím této strategie děti vyselektují charakteristiky z příběhu a navzájem je porovnají (Petrová & Zápotočná, 2014).

3.3.1 Dramatizace textu

Další možností, jak rozvíjet porozumění textu je jeho dramatizace. Svobodová a Švejdová (2011, s. 9) dramatickou výchovu definuje jako „*tvořivý proces, při němž dochází ke*

zkoumání a prověřování tématu a vytváření vlastních postojů v konfrontaci s postoji ostatních zúčastněných, a to skrze vlastní prožitky a na základě vlastní činnosti. ”

(Svobodová & Švejdová, 2011, s. 9). Při dramatické výchově se děti učí ztvárnit či zobrazit děj příběhu, jednání hlavních postav a možnosti jeho řešení.

V mateřské škole mají učitelé k dispozici hned několik metod a technik, se kterými mohou pracovat na rozvoji porozumění textu. Svobodová a Švejdová (2011) uvádí výčet metod a technik, které lze využít při dramatizaci příběhu.

- **Narativní pantomima** – děti pomocí pantomimy předvádí, to, co učitel vypráví. To, co si vyzkoušíme pantomimicky předvést, se ukládá v naší paměti. Cílem této techniky je prožít si daný moment, porozumět situaci a zapamatovat si vyprávěný děj.
- **Ha v roli** – dítě přijímá roli, do které se vžívá, chová se tak jako osoba, kterou ztvárňuje. Při této metodě si děti vyzkouší různé role chování a jednání. Pro vystihnutí postav může učitel připravit kostýmy. Učitel by dítě nikdy neměl do role nutit, má právo se samo rozhodnout, zda danou roli přijme nebo odmítne.
- **Diskuze** – metoda slouží k utřebení myšlenek, úvah a pojmů z předčítaného textu. Učitel pokládá dětem otázky, které rozvádí v diskuzi. Děti si procvičují paměť a zamýšlí se nad příčinami a smyslem jednání postav.
- **Zvukový kruh** – jedná se o ozvučení určité situace. Takto může učitel navodit v hodnou atmosféru, nebo dodat ději efekty.
- **Živý obraz** – jde o pantomimické ztvárnění daného okamžiku nebo prvku bez pohybu, tzn. zastavení času. V průběhu činnosti učitel děj zastaví, určitým znamením (zvonek, řekne stop). Tím děti zobrazí živý obraz, který nesmí trvat dlouho, neboť malé děti nevydrží být na jednom místě delší čas.
- **Reflexe** – jde o prostředek evaluace. Pomáhá utříbit a shrnout podstatné informace. Učitel se může dozvědět, jak děti pochopily daný problém nebo situaci. Reflexe může mít podobu diskuze, kreslení či improvizace.

3.3.2 Práce s ilustrací

Ilustrace neodmyslitelně patří k dětské literatuře. Jedná se o výtvarný obrazový doprovod knihy, se kterým se dítě setká již od útlého věku. V publikacích určených pro děti hraji ilustrace důležitou roli. Děti totiž knihu vnímají i po stránce literárního a výtvarného celku.

Ilustrace v dětské literatuře může mít svou vlastní významnou roli. Podle Tučkové (2012, s. 30) ilustrace působí na děti jako „vizuální vjem doprovázející text, rozvíjí jejich (čtenářovu) fantazii a aktivuje emoční prožitek, čímž motivuje k opakovanému čtení.“ Role ilustrace pro děti předškolního věku může být i motivační. Tučková (2012, s. 30) píše, že „obrazová složka knihy je tím prvním, co si může malý čtenář nezprostředkovaně vychutnat.“ Učitelka může děti motivovat před čtením tím, že jim ukáže obálku knihy, nebo jiný obraz doprovázející literární text.

Hlavní didaktické funkce ilustrace jsou: motivační funkce, předávání informace, podpora zapamatování, rozvíjení porozumění obsahu textu, podpora budování a postojů k životu.

- Motivační funkce ilustrace je specifická svou barevností ilustrací (jasnější barvy vyvolávají pozitivní pocity). V současné době je to velmi podstatné kritérium pro výběr knihy nejen u dospělých, ale i u dětí.
- Ilustrace ovlivňuje porozumění obsahu textu. Pro tuto funkci je charakteristická potřeba komunikace textové a obrazové stránky. Bez tohoto vztahu by text vyplňoval pouze prostor na stránce knihy. Ilustrace napomáhá k systematizaci materiálu, porovnávání názorů a představ čtenáře. Ilustrace může ve čtenáři aktivovat předešlé znalosti. Dále může být nositelkou neznámých a abstraktních pojmů.
- Ilustrace také napomáhá k zapamatování si obsahu textu. Funkce je prezentována dvěma způsoby, tj. textem a obrazem. Obraz doprovázející text je lépe zapamatovatelný (Mikk, 1995, in Kůtová 2004).

Ilustrace a obrázky používají učitelé mateřských škol denně, a to ať jde o ilustrace v knize nebo obrázky na kartičkách doprovázející výchovně-vzdělávací aktivity. V souvislosti s porozuměním textu může být ilustrace využita jako motivační prvek. Učitel se dětem chystá číst knihu, kterou uvede například obrázkem na obálce knihy či některým z obrazů v knize. Pokud učitel využije samostatně vystupující text, může

k němu zvlášť dohledat obrázek, který uzná za vyhovující. Ilustrace mohou učitelé využít při vyjadřování děje příběhu.

4 PRÁCE UČITELE S LITERÁRNÍM TEXTEM V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Čtvrtá kapitola diplomové práce se obecně zabývá didaktickými postupy, které vedou k lepšímu porozumění textu u dětí. Každý učitel má právo si vybrat z velkého množství literárních žánrů text, který dětem předloží. I přesto musí dodržovat určité zásady, aby byl ve své práci s textem úspěšný. Dále si vybírá čas, kdy s textem bude pracovat, strategii a také aktivity, které povedou ke zdárnému pochopení textu.

4.1 Postupy práce s textem

Gavora (2012) uvádí postupy práce učitele, který vede k lepšímu porozumění textu a následně k jeho lepšímu zapamatování. Tyto postupy jsou určeny pro žáky základních škol, ale myslím, že některé z nich lze využít i při práci s textem v mateřských školách. Práce s textem je rozdělena do tří fází:

1. před jeho přečtením,
2. v průběhu čtení
3. po ukončení čtení textu.

Aktivity před čtením textu

Čtení určitého textu by nikdy nemělo začínat předčtením prvního řádku. Mělo by začínat ještě dříve, což je označováno jako fáze předčítacích aktivit. Tyto aktivity jsou bezprostředně zařazeny před předčítáním textu. Mezi předčítací aktivity patří vysvětlení cíle čtení, předvídání obsahu textu, aktivování vědomostí a zkušeností, které doposud žáci měli.

Vysvětlení cíle čtení – každá vzdělávací činnost vyžaduje zdůvodnění a vysvětlení k čemu slouží, co je cílem a jaké výsledky má přinést. Před zahájením čtení konkrétního textu, by měl učitel stručně vysvětlit, čeho chce čtením daného textu dosáhnout, na co by se při čtení měly děti soustředit. Pokud je návaznost na dřívější práci s textem, tak ji dětem objasnit. Celkově by se měl učitel snažit, aby děti efektivně pracovaly.

Předvídání obsahu textu – před zahájením čtení textu je zapotřebí, aby učitel dítě naladil na jeho obsah. I kdyby učitel tak neučinil, dítě dokáže čerpat informace o textu pomocí doprovázející ilustrace. Starší děti mohou čerpat informace již z nadpisu či zvýrazněných slov v textu. Učitel před zahájením čtení může dětem přečíst nadpis textu nebo ukázat

obálku knihy a požádat děti, aby odhadly, o čem text bude. Ukáže dětem vizuální materiály, které doprovázejí konkrétní text, a evokují jeho obsah. Učitel může pracovat i s otázkami, které předvídají obsah textu. Jaké bude téma? Co by, jsme se z textu mohli dozvědět? Jak jste to zjistili? Nápady dětí by neměl učitel kritizovat, ale naopak by je měl povzbuzovat a chválit za jejich úsilí. Taková evokace má obrovský význam pro vzbuzení zvědavosti o text a na podporu zájmu. Učitel se snaží o motivaci dětí.

Aktivace dosavadních vědomostí a životních zkušeností – každé porozumění textu je postaveno na tom, co dítě už zná, tedy na jeho dosavadních vědomostech a zkušenostech o světě. Dítě nebo žák se vždy nejen při práci s textem opírá o své dřívější vědomosti a zkušenosti. Tyto vědomosti a dovednosti mají různý rozsah a hloubku na obsah textu, se kterým budou děti pracovat. Nový text, který s dítětem čteme, úzce či volně navazuje na předcházející text, pozitivně ovlivňuje práci dítěte s aktuálním textem. Díky tomu je dítě schopno si spojit a zafixovat vědomosti. Úkolem učitele je aktivovat dosavadní vědomosti dítěte, ještě před zahájením četby. Tento proces je jeden z nejdůležitějších, který ovlivňuje zapamatování textu a jeho porozumění. Tato fáze nejen, že aktivuje dosavadní vědomosti a zkušenosti, ale díky ní se učitel dozví, co děti o daném obsahu vědí. Učitel tyto informace může využít při dalších krocích.

Aktivity při čtení textu

Hlavní úlohou aktivit při čtení textu je udržet pozornost na cíle konkrétního textu a na postupy, které podporují porozumění textu. Učitel může zasáhnout během čtení textu, a to tak že se žáka nebo dítěte zeptá na různé otázky, rady nebo může nabídnout jiný metodický prvek, který nasměruje dítě k lepšímu porozumění textu. Je běžné, že v konkrétním textu se nachází slova, která žáci nebo děti neznají. U mladších dětí může tuto situaci zkušený učitel předvídat, a připravit si metodické postupy, které vedou k objasnění neznámých slov. Toto je velmi důležité, protože každé slovo je základní stavební jednotkou textu, a je potřebné toto neporozumění odstraňovat, co nejdříve. Pokud chce během čtení učitel aktivovat u žáků myšlenkové procesy, neposkytne vysvětlení neznámých slov sám, ale žádá vysvětlení od dětí. U menších dětí se může stát, že nebudou význam slova znát, v tomto případě učitel vede děti, aby jeho význam odvodily z kontextu věty nebo z rad učitele.

Aktivity po přečtení textu

Aktivita následující po přečtení textu přispívají k hlubšímu porozumění textu a jeho zapamatování. Učitel může využít aktivity jako vyhledávání informací (děti staršího věku), určování klíčových situací a celkové shrnutí textu (Gavora, 2012).

4.2 Zásady práce s textem

Učitel a mateřská škola nabízí dítěti předškolního věku prostředí s velkým množstvím podmětů. Učitel mateřské školy může pracovat s literárním textem během celého dne, např. při řízených činnostech, před spaním, při relaxaci, aj. K literárnímu textu se může kdykoliv vrátit, např. na vycházce.

Pomocí textu může dítě předškolního věku rozvíjet schopnost vnímat žánrově odlišné texty. S pomocí zjišťuje, že encyklopedie, noviny nebo pohádka mají svůj účel, učí se v nich orientovat, jaký je vztah mezi ilustrací a textem. Práce s textem při řízených činnostech v mateřské škole, by měla převažovat nad předčítáním před spánkem nebo při relaxaci. Práce s textem dítěti přináší jednak prvotní orientaci v hodnotovém systému, varianty při řešení problémů, ale i motivaci pro další práci s textem (Bubeničková, 2016). V tomto období je možné s dětmi diskutovat nad předčítanými texty. Učitel vědomě i nevědomě může ovlivnit to, jak dítě předčítanému textu porozumí. Podle Zápotočné a Petrové (2010) se podílí na porozumění nejen učitel, ale i samotné dítě, kterému je předčítáno, čímž je mu umožněno pracovat s obsahem textu a jeho významem.

Pro porozumění textu jsou důležité i podmínky, při kterých učitel dětem předčítá. Mohou to být následující podmínky:

- strategie, které rozvíjí porozumění dětí, by učitel měl dětem objasnit, aby věděli kdy, jak a na co konkrétního strategii použít,
- učitel by si měl vyčlenit dostatek času pro čtení a následné doplňující aktivity, které mohou probíhat i v dalších fázích režimu dne,
- vložení čtení textu do společných aktivit, aby děti měly možnost o textu diskutovat, mohl vyjádřit svůj názor to, jak textu samy rozuměly,
- učitel by měl poskytnout rozmanitou nabídku textů, různého druhu a žánru, které jsou přímo určené pro děti (Cecil, 1999, in Zápotočná & Petrová 2015).

Podle Gebhartové (2011) výběr konkrétního literárního textu závisí obvykle na učiteli. Ten by měl zohlednit určité aspekty:

- přiměřenost věku dětí, se kterými chce učitel pracovat,
- tematické zařazení textu,
- jazyková a literární kvalita textu,
- estetičnost textu
- zda je daný text dostatečně podněcující rozvoj dítěte.

4.3 Literárně – výchovné kompetence pedagoga mateřské školy

Úspěšnost všech stanovených výchovných a vzdělávacích cílů záleží především na osobnosti pedagoga. Nejde pouze o jeho kreativitu, ale o samotnou gramotnost. Od pedagoga mateřské školy se očekává, že bude schopen zřetelně vyslovovat, měnit intonaci hlasu, správně, plynule a výrazně číst. Mezi další schopnosti je řazeno estetické vnímání, kritické uvažování, znalost o základních literárních poznacích a kultivované řečové vyjádření.

Aby byl pedagog dobrým interpretem, měl by mít přehled o osobnostech a vývoji české a světové dětské literatury, měl by umět zvolit hodnotný a vhodný literární text, který umí dětem zajímavě představit. Prezентuje text formou předčítáním, vyprávěním, v motivačním úvodu nebo při rozhovoru s dětmi o knize.

Velmi důležitou součástí pedagogické profese je dobrý hlasový fond. Pedagog by s ním měl umět hospodařit a komunikovat. Pokud tomu tak není, je důležité, na něm pracovat (Gebhartová, 2011). Učitel při práci s textem dítě motivuje a ovlivňuje jeho zaujetí, i svým hlasovým projevem. Učitel by měl zaměřovat intenzitu hlasu, mluvit zřetelně a dostatečně hlasitě. Autoři Mareš a Křivohlavý (2009) se zabývají pedagogickou komunikací, kde vymezují paralingvistické aspekty řeči, které mohou pomoci při zdokonalit jazykový projev učitele:

- intenzita hlasového projevu – jak hlasitě nebo tiše hovoří,
- tónová výška hlasu – vzhled akustické formy projevu učitele,
- délka projevu – jak dlouho dotyčný mluví,
- rychlost projevu – klik slov je za minutu řečeno,
- přestávky v projevu – jak a kdy jsou pauzy v řeči,
- akustická náplň přestávek – pauzy, ve kterých je úplné ticho nebo zvuky,

- přesnost projevu – chyby, které jsou v projevu (přeřeknutí, vynechání, koktání),
- způsob předání slova.

Pokud má pedagog problém při čteném projevu, musí jej procvičovat. Podstatné je, aby četba probíhala hlasitě, například číst někomu blízkému. Tiché i hlasité čtení, vyžadují dostatek soustředění, které vede k pochopení textu. Hlasité čtení se zaměřuje více na tempo a modulaci hlasu (Gebhartová, 2011).

Z výše uvedeného textu vyplývají vysoké nároky pedagoga. Na pedagoga mateřské školy jsou kladeny nároky jako na „*profesionálního prostředníka mezi tištěným textem a nečtenáři, na pedagoga, který je vlastně dobrým či špatným interpretem literárních textů a umění vůbec*” (Gebhartová, 2011, s. 10).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 METODOLOGIE VÝZKUMU

Výzkumné šetření diplomové práce je zaměřené na zjišťování toho, jak učitelky přistupují k rozvíjení v porozumění textu, jak čtou, jak pracují, jaký žánr a metody využívají učitelky pro podporu porozumění textu, jaký význam textu u dětí chtějí rozvíjet. Následující kapitola popíše stanovené hlavní a dílčí výzkumné cíle a otázky. Dále popíše výzkumný soubor a použité metody při výzkumném šetření. Výzkum je orientován kvalitativně prostřednictvím dvou výzkumných metod, pozorování práce s textem a rozhovorem s učitelkami.

5.1 Výzkumné cíle a výzkumné otázky

Tato podkapitola vymezuje hlavní výzkumné cíle, ze kterých vychází hlavní výzkumné otázky, které se týkají podpory porozumění textu dětí z pohledu učitelek. Na základě stanovených výzkumných cílů budou stanoveny dílčí výzkumné cíle, ze kterých vyplívají dílčí výzkumné otázky.

Hlavním výzkumný cíl

Analyzovat, jak učitelky mateřských škol rozvíjí porozumění textu u dětí.

Dílčí výzkumné cíle

Před realizací výzkumného šetření byly stanoveny tyto dílčí výzkumné cíle:

- zjistit, jak učitelky rozvíjí explicitní a implicitní význam textu,
- zjistit, jaké strategie učitelky využívají pro rozvoj porozumění textu,
- zjistit, podle čeho si volí texty pro děti podporující porozumění textu,
- zjistit, jaké typy doplňujících aktivit využívají pro podporu porozumění textu u dětí,
- zjistit, jaké rozvíjející možnosti vidí učitelky v porozumění textu,
- zjistit, jak jsou učitelky obeznámeny s problematikou porozumění textu v RVP PV.

Hlavní výzkumná otázka

Na základě výzkumného cíle byla stanovena hlavní výzkumná otázka: Jak učitelky mateřských škol podporují porozumění textu v průběhu své práce?

Dílčí výzkumné otázky

Dílčí výzkumné otázky vyplynuly na základě dílčích výzkumných cílů:

- Jak učitelky podporují explicitní a implicitní význam textu?
- Jaké strategie volí učitelky pro rozvoj porozumění textu?
- Jaké faktory učitelky uvádí, že ovlivňují výběr literárního textu?
- Jaké doplňující aktivity si učitelky volí pro podporu rozvoje porozumění textu?
- Jaké benefity vidí učitelky mateřských škol v porozumění textu?
- Jak jsou učitelky mateřských škol obeznámeny s problematikou porozumění textu v RVP PV?

5.2 Charakteristika výzkumného souboru

Podkapitola charakterizuje výzkumný soubor pozorování a rozhovoru. V obou metodách se staly středem zájmu učitelky mateřských škol, které měly různé demografické údaje. Nejprve jsem s učitelkami provedla pozorování a následně polostrukturovaný rozhovor. V celé praktické části je používán termín učitelky mateřských škol, protože se ve výzkumném souboru vyskytly pouze ženy.

Výzkumný soubor představovalo deset učitelek z různých mateřských škol ve Zlínském kraji. Jednalo se o dostupný výběr, který se pohyboval ve věkovém rozpětí 24–58 let. Všechny učitelky měly vysokoškolské pedagogické vzdělání. Délka praxe se pohybovala od 2 let až do 30 let. Třídy mateřských škol, které navštěvovaly učitelky, byly homogenního i heterogenního typu. Věk dětí, které se zúčastnily výzkumného šetření, se pohyboval od 2 let do 7 let. Vzhledem k pandemické situaci byl počet dětí, se kterými jednotlivé učitelky pracovaly proměnlivý. Množství, se kterými jednotlivé učitelky pracovaly, bylo 8–16 dětí.

Tabulka 1: Přehled učitelek účastnících se výzkumného šetření

PARTICIPANTI	VĚK	VZDĚLÁNÍ	DÉLKA PRAXE
U1	30	Bc. - studuje navazující	6 let
U2	28	Bc. – studuje navazující	9 let
U3	58	Bc.	30 let
U4	38	Mgr. – ředitelka	12 let
U5	25	Bc.	3 roky
U6	40	Bc.	15 let
U7	26	Bc. – studuje navazující	2 roky 3 roky asistentka
U8	28	Bc.	6 let
U9	31	Mgr.	9 let
U10	25	Bc.	3 roky

5.3 Výzkumné metody

Pro účely diplomové práce byly zvoleny dvě výzkumné metody, kterými jsou nestrukturované pozorování a polostrukturovaný rozhovor. První výzkumnou metodou se stalo nestrukturované pozorování, které pomohlo s hlubším seznámením s terénem a činnostmi učitelek vedoucí k porozumění textu. Druhou metodou byl zvolen polostrukturovaný rozhovor s učitelkami, který zjišťoval cíle zvoleného textu a jejich naplnění, povědomí o zakotvení problematiky v RVP PV a důvody rozvoje porozumění textu.

5.3.1 Metoda nestrukturovaného pozorování

Nestrukturované pozorování bylo vybráno z důvodu seznámení se s prací učitelky při rozvíjení porozumění textu a seznámení se prostředím mateřské školy. Podle Švaříčka

a Šedové (2014) je účelem nestrukturovaného pozorování získat obsáhlý popis jednání, které není dopředu přesně dané. Zprvu jsou otázky formulovány nejistě, protože pozorování přináší nečekané situace. K procesu pozorování patří analýza poznámek, na jejímž základě mohou být formulovány nová témata, jež dávají návod k dalšímu pozorování. Cílem nestrukturovaného pozorování bylo zjistit, jak učitelky rozvíjí porozumění textu u dětí v mateřských školách. Při pozorování byla použita audionahrávka. Analýza pozorování proběhla technikou otevřeného kódování, ze kterého vznikly 4 hlavní kategorie, které se dále dělily na menší subkategorie. Nestrukturované pozorování proběhlo u každé učitelky jednou a bylo zaměřené na to, jak učitelky u dětí rozvíjí porozumění textu.

5.3.2 Metoda polostrukturovaného rozhovoru

Polostrukturovaný rozhovor byl vybrán z důvodu možnosti odklonit se od připravených otázek a získat, tak širší spektrum odpovědí. Podle Gavory (2010) jde o metodu, kdy si výzkumník stanoví základní obsahové schéma a strukturu několika hlavních otázek. Další otázky vznikají během rozhovoru.

V rozhovorech zazněly otázky, které se přímo vztahovaly k poznatkům z jednotlivých pozorování učitelek.

5.4 Organizace výzkumu

Úkolem této podkapitoly je přiblížení procesu sběru dat výzkumné části diplomové práce. V kapitole je popsáno, jakým způsobem proběhlo oslovení jednotlivých učitelů mateřských škol. Nachází se zde i popis časového rozhraní, ve kterém byly data pořizovány.

Učitelky mateřských škol byly vybrány na základě dostupnosti ve Zlínském kraji. Pro navázání kontaktu s učitelkami byl, jako první zvolen telefonický rozhovor s řediteli mateřských škol. Během telefonického rozhovoru proběhla žádost o schůzku a stručný popis výzkumu. Následně byl s řediteli domluven osobní pohovor, při němž ředitelé dostali informace o náležitostech výzkumného šetření. Na tomto základě nám byly přiřazeny učitelky, se kterými měl být výzkum absolvován. S některými učitelkami proběhl první kontakt osobně a s některými telefonicky, všem byl popsán cíl práce. Před pozorováním konkrétní třídy dětí předcházela její prohlídka a představení dětem, aby mne děti poznaly, a snáze si zvykly na mou přítomnost. Šlo mi, o co nejmenší narušení jejich společného

prostředí (dětí i učitelky). Ředitelky mateřských škol, nevyžadovaly informovaný souhlas o účasti na výzkumném šetření.

Cílem bylo zjistit, jak učitelky pracují s textem při rozvíjení porozumění u dětí. Při pozorování učitelek při práci byla pořízena audionahrávka, která sloužila k přesnějšímu zaznamenávání informací a možnosti se k těmto datům později vracet. Audio nahrávka byla doplněna o záznamový arch, do něhož byly zapisovány skutečnosti, jako např. činnosti učitele před, během a po čtení, pomůcky, práce s hlasem, čtení z knihy nebo z papíru. Pozorování proběhlo jednotlivě během období listopadu 2020 až do února 2021.

Závěrem každého pozorování byl přepis získaných dat z audionahrávky do dokumentu Microsoft Word. Jednotlivé přepisy pozorování byly následně kódovány. Tyto kódy byly sjednoceny do hlavních kategorií, ke kterým byly přiřazeny příslušné tematické podkategorie.

Po ukončení pozorování následovaly rozhovory s každou učitelkou. Z pravidla rozhovory probíhaly v tentýž den, kdy pozorování. Důvodem bylo, co největší uchování informací, emocí a zážitků ze strany učitelky, ale i z mé.

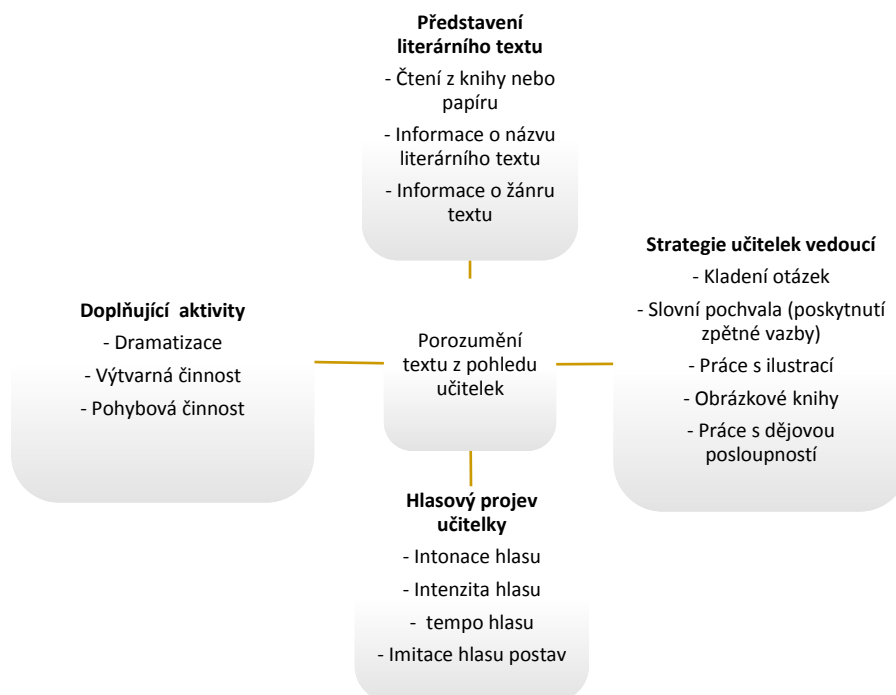
6 VÝSLEDKY

V následující kapitole budou popsány výsledky z nestrukturovaného pozorování a polostrukturovaných rozhovorů. Budou představeny výsledky, které se týkají strategií učitelek pro porozumění textu, zvolených žánrů, hlasového projevu, doplňujících aktivit, zvolených cílů, povědomosti učitelek o problematice porozumění textu ve spojení s RVP PV.

6.1 Interpretace dat nestrukturovaného pozorování

Podkapitola uvádí jednotlivá zjištění nestrukturovaného pozorování. Ze získaných dat nestrukturovaného pozorování vyvstanu-li čtyři základní kategorie, které jsou informace o textu, strategie učitelek vedoucí k porozumění textu, hlasový projev učitelek, doplňující aktivity.

Tyto hlavní kategorie jsou doplněny o několik podkategorií, které jsou charakterizovány a slovně popsány. Podkategorie obsahují přímé ukázky z pozorování. Přímé ukázky z pozorování jsou označeny U1 – U10. Toto označení zobrazuje participanty výzkumu, kteří jsou detailněji definováni v podkapitole 5. 2. V doslovných citacích získaných dat jsou reálná jména dětí nahrazena fiktivními jmény.



Obrázek 1: Vzniklé kategorie v nestrukturovaném pozorování

6.1.1 Představení literárního textu

První kategorie, která vyplynula z pozorování učitelek při práci s textem, je jeho představení či uvedení dětem. Text učitelky dětem představily ještě před zahájení čtení, a to tím, že jim ukázaly, z čeho budou text předčítat. Dále byly dětem představeny, tzv. metadata textu. Učitelky prezentovaly literární text prostřednictvím uvedení názvu textu nebo knihy, žánru a informace, kde se začne číst.

Čtení z knihy nebo papíru

Každá učitelka má na výběr, jak bude zvolený text dětem prezentovat, což zahrnuje i to, odkud text čtou. Větší část učitelek dětem četla z knihy, a využila její potenciál i v průběhu další práce s textem. Některé z pozorovaných učitelek četly svůj připravený text z papíru. Pokud učitelky čtou dětem z papíru, kde je jen holý text, mohou mít problém s upoutáním pozornosti dětí nebo s jejich dostatečnou motivací k poslechu textu. Lépe na děti bude působit kniha (obal, ilustrace), než holý text, který není doplněný o obrázky podněcující zvědavost dětí.

U5: „*Děti já jsem Vám přinesla, něco ukázat.*” Učitelka ukázala dětem papírovou vločku a zeptala se: „*Víte, co to je?*” Děti odpověděly, že se jedná o vločku, načež učitelka zareagovala: „*Ano, je to papírová vločka, kterou si za chvíli vyrobíme. Nejdříve vám přečtu příběh o tom, kde se berou sněhové vločky.*”

Ukázka představuje situaci, kdy učitelka četla text z papíru. Před čtením, dětem ukázala papírovou vločku, která měla děti motivovat k poslouchání příběhu. I přesto, že učitelka nečetla příběh z knihy, využila výtvarnou pomůcku k motivaci zvoleného příběhu.

U3: „*Pozor přichází pohádka, v níž hrají zvířátka. A ta pohádka se jmenuje, jestli pak to uhádnete? Stojí, stojí domeček, mechový dvoreček. Kdo v něm bydlí, nevíme. Jak to asi zjistíme? Ťuk, ťuk na vrátka začíná pohádka.*”

V této ukázce učitelka taktéž četla pohádku přepsanou na papír. Při čtení textu ovšem využila velmi důraznou intonaci hlasu a pohádku doprovázela různými zvuky, což vedlo k úplnému pohlcení dětí do děje pohádky.

Informace o názvu literárního textu

Před zahájením předčítání každá z pozorovaných učitelek, dětem sdělila název textu či kapitoly, kterou se chystala předčítat. Následují ukázky z pozorování.

U2: „Já vám přečtu z knihy Hravá škola hezkého chování. Tuto knihu už znáte, a dnes nás čeká příběh Na nákupu.“

U5: „Nejdříve vám přečtu příběh o tom, kde se berou sněhové vločky.“

Tyto dvě ukázky dokládají, že některé učitelky dětem sice řekly název knihy, kapitoly či příběhu, ale dále s touto informací nepracovaly. Po představení názvu, začaly učitelky rovnou číst připravený text. Zmínění názvu textu, se kterým chtějí pracovat, je pro děti důležité, aby si mohly začít tvořit představy o tématu, a tím lépe porozumět předčítanému textu. Pokud učitelky nevyužijí podstatu názvu textu, ztrácí tato informace svůj potenciál.

Druhé dvě následující ukázky poukazují, na možnosti, jak lze pracovat s názvem textu.

U4: „Já už jsem Vám o této knížce říkala. Je to o papouškovi, který nemá maminku. My, ale nevíme, kde jeho maminka je, zda umřela, zda se ztratila, prostě nevíme. Papík o je ten papoušek, je zoufalý, a svou maminku hledá. Problém je, že Papík neví, jak jeho maminka vypadá. My si teď přečteme o té jeho strastiplné cestě.“

U9: „Dneska jsem si pro vás přichystala pohádku, uhodnete podle obrázku na obálce jakou?“

První učitelka nejen, že prozradila název pohádky, ale dětem nastínila i její děj. Druhá učitelka zapojila děti do odhalení názvu pohádky, kdy dětem ukázala obálku knihy, a nechala děti říkat své návrhy. Děti hádaly *o řepě, o velké řepě*. Děti pohádku již znaly, proto pro ně nebyl problém, říct její název. Tento způsob představení názvu pohádky, by byl spíše vhodnější u pohádky, kterou děti neznají. Podle ilustrace na obálce by mohly například vymýšlet vlastní název, až by se příběh přečetl, mohly by se vymyšlené názvy porovnat, a zjistit, který z názvů se k pohádce hodí nejvíce.

Tím, že učitelky dětem řekly název textu, u dětí probudily zvědavost a představy o tématu, které mohly propojovat s dosavadními zkušenostmi. Celkově by mohly učitelky více podněcovat zájmy pro daný text, například dětem položit jednoduchou otázku o čem si myslí, že by literární text mohl být.

Informace o žánru textu

Z pravidla učitelky zmínily žánr literárního textu před jeho čtením. V provedených pozorování šlo o pohádky a příběhy. Žádná z nich se nepokusila dětem vysvětlit rozdílnosti žánrů, o co se mohly alespoň pokusit. Tím by mohly podnítit vznik nových zkušeností dětí s jinými žánry. Děti mateřské školy prozatím nevědí, co je literární žánr nebo pohádka, ale

to neznamena, že učitelky nebudou tyto pojmy používat. Postačil by slovní opis poznatků o žánru, na který narazili.

6.1.2 Strategie učitelek vedoucí k porozumění textu

Druhá vytvořená kategorie tvoří nejčastěji využívané strategie učitelek, které vedou k porozumění textu. Při pozorování bylo zjištěno, že nejčastěji učitelky využívají kladení otázek. Tyto otázky byly na základě vytvořených kódů rozděleny do tří fází, ve kterých je učitelky dětem kladly (před začátkem čtení, v průběhu čtení a po ukončení čtení). Dále byly otázky rozříděny podle toho, jaký význam jimi chtěly učitelky rozvíjet. Další často používanými strategiemi učitelek byla slovní pochvala, práce s ilustrací a dějová posloupnost.

Kladení otázek

Každá z pozorovaných učitelek kladla otázky dětem směřující k lepšímu porozumění textu. Pokud se zaměříme na časové hledisko, kdy byly kladeny otázky, tak zjistíme, že učitelky kladly otázky v průběhu čtení a po ukončení čtení textu. Největší zastoupení měly otázky, které kladly učitelky po ukončení textu. Ukázky pokládání otázek v **průběhu čtení**.

U4: Učitelka dětem přečetla část textu. „*Papík byl malý papoušek, který žil úplně sám. Přeje si mít maminku, ale nevěděl, ani jak by mohla vypadat. Jednoho dne se ji vydal hledat.*” Učitelka položila otázku dětem. „*Papík vyráží na svou cestu. Koho Papík hledá?*” Děti odpověděly: „*Maminku.*” Učitelka pokračovala ve čtení pohádky a po čase se opět děti zeptala: „*Na co paní Mrožová pozvala Papíka k sobě domů?*” A děti jí velmi obratně odpověděly: „*Na jablečný koláč.*”

Ukázka naznačuje způsob kladení otázek, již průběhu čtení. Tyto otázky vycházely přímo z textu a zjišťovaly explicitní význam. Frekvence těchto otázek nebyla, velmi častá. Ze způsobu a z frekvence kladení otázek je patrné, že učitelka pomocí otázky zjišťovala, spíše pozornost dětí. Tomu naznačuje i to, že učitelka dále otázky nerozvíjela a spokojila se s jednoslovní odpovědí.

Následující ukázka zobrazuje podobnou situaci jako ukázka předchozí.

U6: Učitelka dětem přečetla část pohádky: „*Kohoutek našel krásné velké.*” A děti správně doplnily, podle obrázku, že kohoutek našel zrníčko. Učitelka děti slovně pochválila a položila otázku: „*Zrníčko je správně. A z čeho to zrníčko mohlo být? Věděl by Tomášek?*” Dítě odpovědělo: „*Z obilí.*” Učitelka dítěti odpověděla a navázala další otázkou: „*Ano, máme různé druhy obilí, například pšenice, ječmen, žito. A co se z obilí*

dělá?” Děti hromadně odpověděly: „*chleba a rohlíky.*” Učitelka se s odpovědí nespokojila, a ještě se děti doptala na postup zpracování mouky: „*A předtím, než z něj pekaři upečou rohlíky a chleba? Z čeho se dělá chleba?*” Jedna z dívek řekla: „*Z mouky.*” Učitelka její odpověď rozšířila, a poté se vrátila ke čtení textu. „*Výborně, obilí se pomele a je z něj mouka a z mouky se udělá těsto a upečou rohlíky a chleba.*”

Druhá ukázka naznačuje odlišný způsob kladení otázek. Učitelka kladla otázky, jednak ty, které přímo vyplývaly z textu, ale i otázky, které byly nad rámec textu. Zde byla frekvence kladení otázek v průběhu čtení taktéž častá. Učitelka vždy postupovala stejně, nejprve se děti zeptala na informaci z textu a tu vzápětí dále rozvíjela. Z ukázky lze usuzovat, že pro učitelku bylo důležité, nejen zapamatování si informace z textu ale i propojení zkušeností dětí s danou informací z dřívějšíka.

Otázky kladené po přečtení textu

Tento typ otázek u učitelek převažoval. Obvykle učitelky přečetly svůj připravený text a následně se děti doptávaly. I učitelky, které kladly otázky, již v průběhu čtení využily doptávání se i po ukončení čtení. Obvykle učitelky kladly 5–10 otázek. Výběr ukázek učitelek, které kladly otázky po ukončení čtení.

U1: Učitelka po ukončení čtení pohádky, dětem sdělila: „*Tak, děti přečetli jsme si hodně popletenou pohádku, a já bych chtěla, abychom ji spolu napravili. Víte, jak to bylo v nepopletených pohádkách? Tak víte, co začneme od toho, jaké dvě pohádky jsem spletla dohromady?*” Děti přes sebe začaly překřikovat odpovědi, proto učitelka připomněla třídní pravidla, na což se děti zklidnily. Učitelka vyvolala chlapce, který odpověděl: „*Karkulku a Smolíčka.*” Učitelka: „*Ano, já hlava děravá jsem popletla pohádku O Červené karkulce a o Smolíčkovi pacholíčkovi. No děti, a koho potkala karkulka v lese? Třeba Honzíku věděl by si?*” Dítě odpovědělo: „*Jelena.*” Učitelka dítě pochválila a zeptala se ho na další otázku: „*A koho by karkulka měla správně potkat?*” Dítě neváhalo a odpovědělo: „*No vlka.*” Učitelka dál klada otázky: Na co se Karkulka ptala vlka převlečeného za babičku a ležícího v babiččině posteli? Kdo vysvobodil babičku z vlkova břicha? Jak jezinky přemlouvaly Smolíčka, aby jim otevřel světničku? Kdo zachránil Smolíčka se spárů jezinek? Jakou říkankou Smolíček jelena přivolal?

Tato ukázka zobrazuje kladení otázek na konci čtení. Učitelka kladla sérii otázek, které byly zaměřeny na explicitní význam textu. Děti s odpovídáním neměly žádný problém, možná i proto, že původní pohádky dobře znají z dřívějšíka. Učitelka zde využila dříve získaných zkušeností dětí, které si pomocí pohádky ověřila.

U7: Učitelka dětem přečetla příběh a následně se na něj doptávala: „*Co myslíte, jak se Ferda teď cítil?*” Děti hromadně odpověděly hromadně: „*Smutně.*” Učitelka děti pochválila a řekla: „*A když se Ferda cítil smutně, kvůli rozbitému dárku pro maminku. Co si asi myslí Ferda? Terezko?*” Dívka odpověděla: „*No, že nemá dárek pro maminku, a ta teď bude smutná.*” Učitelka se zeptala na názor ostatních: „*Myslíte si někdo, něco jiného? Nebo souhlasíte s Terezkou?*” Některé, děti jen kývly hlavou na znamení ano, některé odpověděly, že souhlasí. Učitelka pokračovala: „*Napadá vás něco, co by se dalo dělat?*” Jedna dívka se přihlásila: „*Kytičku bych mamince dala.*” Učitelka reagovala: „*Kde by si tu kytku vzala, když jsou obchody zavřené?*” Dívka znovu odpověděla: „*Natrhala bych ji, nebo bych mohla dát mamince pusku a objat ji.*” Učitelka reagovala na dívčí odpověď slovy: „*To by bylo krásné.*” Další otázky, které učitelka kladla: Co myslíte, že maminka řekne Ferdovi na to, že jí vzal zrcátko? Bude mít radost nebo se bude spíše zlobit? Líbí se vám, jak to Ferda vymyslel? Stává se vám někdy, že jste smutní? Co myslíte, jak je nejlepší vyřešit, když je někomu smutno? Co řeknete člověku, který je smutný?

Stejně jako v předešlé ukázce, i zde byly kladeny otázky až po přečtení textu. Učitelka se zde zaměřila na rozvoj implicitního textu. Konkrétně se snažila, aby děti pochopily, o jaké emoci se v příběhu mluvilo, i když tam přímo nebyla tato informace uvedena. Z ukázky je patrné, že dětem nedělalo problém rozeznat emoci. Učitelka kladla otázky i nad rámec textu, a snažila se hlavní myšlenku příběhu propojit s jejich zkušenostmi.

Slovní zásoba

Předčítání literárního textu a následné diskuse učitelk s dětmi o něm, pomáhá k rozšiřování aktivní slovní zásoby. O všech učitelkách, lze říci, že se při práci s textem mimo jiné snažily o rozšíření a zkvalitnění slovní zásoby dětí. Převážná část textů, které byly vybrány učitelkami, neobsahovaly nová neznámá slova, až na jeden. Tento text, byl záměrně učitelkou vybrán, a jeho cílem bylo rozšíření slovní zásoby o nová slova. Tento text je popsán v následující ukázce.

U5: Učitelka dětem přečetla krátký příběh o tom, kde se berou vložky. Po přečtení celého příběhu, kladla dětem otázky na porozumění významu slov z textu. Učitelka: „*Kdo mi řekne, co to znamená švadlenka?*” Několik dětí se přihlásilo, učitelka vyvolala jednu z dívek: „*To je taková paní, která šije oblečky.*” Učitelka řekla: „*Ano, šije pomocí jehly, niti a látky oblečení pro lidi.*” Učitelka se dále ptala: „*Kdo mi řekne, co to znamená pilně pracovat?*” Vybrala jednoho z chlapců: „*Že pořád pracuje, a že ho bolí ruce.*” Učitelka chlapcovu odpověď vyvodila jako nesprávnou, a opravila ji: „*Ne, to znamená, že někdo*

velmi pečlivě pracuje. Svou práci dělá dobře, vše si po sobě zkontroluje, aby nikde neměl chybu." Následovala další otázka: „Kdo mi řekne, co to znamená duchna?“ Učitelka vyvolala chlapce, ten však nevěděl, proto dětem napověděla: „Dnes už se slovo duchna neříká, možná jste ho mohli slyšet od babiček a dědečků. Ví někdo?“ Jedna z dívek se přihlásila a řekla: „Je to peřina. Moje babička ji má. Když u ní spím, říká abych se schovala pod duchnu.“ Učitelka dívku pochválila a dovysvětlila význam slova: „Výborně. Je to velká peřina, pod kterou se spí. A je naplněná peřím. Říká se, že když sněží, tak že na nebi někdo roztrhl duchnu nebo peřinu, že z ní lítá všude peří.“ Dále učitelka použila ještě otázky: Kdo mi řekne, co to znamená načechráně? Kdo mi řekne, co to znamená rozpustilý? Kdo mi řekne, co to znamená chumelenice?

V této ukázce se učitelka zaměřila na vysvětlení významu některých slov v textu. Část slov, se kterými děti pracovaly, byly pro ně neznámými. To byl důvod, proč se během pozorování objevily chybné odpovědi, nebo odpověď typu nevím. Učitelka se dětem snažila neznámá slova opsat, tak aby je navedla na správný význam. U pár otázek se povedlo i propojení s dosavadními zkušenostmi. Zda si děti význam slov z textu zapamatovaly, si učitelka ověřila následující den, kdy se děti zeptala na tatáž slova. Tento postup je hodnocen pozitivně, jednak dostane učitel zpětnou vazbu od dětí a taktéž zjistí, kolik slov si děti zapamatovaly.

Slovní pochvala

Každá z učitelek používala slovní pochvalu v průběhu své práce s textem. Učitelky ji používaly, vždy když děti odpověděly správně na otázku nebo se zapojily do činnosti. Slovní pochvalu lze rozdělit do tří typů, tj. slovní pochvala jako motivace, slovní pochvala k udržení pozornosti a slovní pochvala jako zpětná vazba. Nejčastěji byla využívána slovní pochvala jako motivace dítěte a jako zpětná vazba pro dítě. Z výčtu mnoha slovních pochval jsou vybrány tyto ukázky:

U2: Učitelka dětem kladla otázku. Když dítě odpovědělo správně, bylo slovně pochváleno. „Jonášku, věděl bys, co babička chtěla naučit tu Anetku?“ Jonášek odpověděl: „Vyrábět ty nudle“, na což učitelka reagovala slovní pochvalou „Výborně Jonášku, vyrábět nudle, aby si je mohli dát do té polévky. Věděl by někdo, co potřebují na to, aby mohli udělat nudle?“ Učitelka vyzvala dítě, které se hlásilo: „Barčo, povíš nám to?“ Bára odpověděla: „Mouku a vajíčko.“ Učitelka opět zareagovala slovní pochvalou „Správě Barčo, a co ještě bylo ve smíšeném zboží?“

Z uvedené ukázky vyplývá, že slovní pochvala následuje vždy po správné odpovědi dítěte na danou otázku. Další ukázka slovní pochvaly ilustruje podobnou situaci, jako ukázka předchozí.

U4: Učitelka položila otázku, kterou následně slovně ohodnotila. „*Koho potkal, po paní Žirafové?*” Děti odpověděly: „*Tučňáka.*” Učitelka děti slovně pochválila a kladla další otázku. „*Výborně, tak že tohle byla ta jeho maminka?*”

Z uvedených ukázek je zjevné, že učitelky využívají slovní pochvalu na základě správnosti odpovědi na otázky. Takto použité slovní pochvaly slouží jednak k motivaci dětí, ale i k jejich ujištění, že jejich odpověď byla učitelem přijata a vyhodnocena. Slovní pochvala byla během práce s porozuměním textu používána velmi často. Většina učitelek svou slovní pochvalu zdůvodnily nebo ji rozvedly, což pro dítě mělo ještě větší váhu, a mohlo si být více vědomo, zač vlastně bylo pochváleno.

Práce s ilustrací

Každá učitelka, která četla text z knihy, měla možnost využít její ilustraci. Tuto možnost využila jen část učitelek. Pod pojmem práce s ilustrací si představujeme, její aktivní využití při čtení, například využít ji jako podporu pro porozumění děje, neznámých situací či slov, vykreslení hlavních postav a prostředí. Ilustrace má rozsáhlé možnosti toho, co může zobrazovat, a je na učitelkách, zda těchto možností při své práci využijí. Následující ukázka představuje práci s ilustrací během celého čtení.

U4: Učitelka dětem představila hlavního hrdinu, byl vyobrazen na titulní straně a začala číst. Během čtení se učitelka zastavovala a pomocí obrázků doplňovala informace o textu. Učitelka čte: „*Pak Papík potkal paní Tučňákovou. Ach paní Tučňáková vy máte křídla jako já, zvolal Papík. Nejste moje maminka? Je mi líto, vzdychla paní Tučňáková. Nemám velké buclaté tváře, jako ty. Potom Papík potkal paní Mrožovou.*” Učitelka ukáže na obrázek a nechá děti doplnit zvíře. Děti hromadně zvolaly, že se na obrázku nachází mrož. Učitelka dále pokračovala ve čtení: „*Ty? Divil se Papík. Vždyť nejsi žlutá a nemáš křídla, ani velké buclaté tváře, a nemáš ani pruhované nohy jako já. Propána Jána zvolala paní Medvědová. To bych vypadala hrozně legračně. I Papíkovi to připadalo legrační.*” Učitelka dětem řekla: „*Podívejte, jak si Papík představil paní Medvědovou.*” Dětem obrázek přišel velmi zábavný. Učitelka se dětí zeptala: „*Co má na obrázku paní Medvědová stejného jako Papík?*” Děti společně shrnuly jejich stejné znaky.

Tato ukázka zobrazuje možnost, jak pracuje učitelka s ilustrací během čtení. Jde o jednoduchou formu, kdy učitelka využívá jednotlivé ilustrace na stranách knihy, které doprovázejí děj. Děti si pomocí ilustrace, mohou lépe dokreslit informace, které jim jsou

v textu prezentovány. Ilustrace napomáhá dětem k lepší fantazii a kreativitě. Pokud učitelka pracuje s ilustrací v knize, je potřeba vytvořit vhodné podmínky například zajistit, aby na ilustraci viděly všechny děti.

Práce s obrázkovou knihou

Práce s obrázkovou knihou se v pozorovacím souboru objevila jen jednou. Učitelka si přichystala pohádku vytištěnou na velký papír, který předložila před děti. Nejprve společně odhalily název pohádky, poté učitelka sdělila dětem instrukce.

U6: „Pohádku jsme si už četli z knihy, ale dnes si ji přečteme společně. Já budu vždy kousek číst a vy mě doplníte, tady podle obrázků, které jsou mezi písmenky. Abychom se nepřekřikovali, tak půjdeme popořadě od Natálky po Ondru.” Učitelka začala číst: „Na jednom statku žili...” Dítě, které bylo na řadě se podívalo na obrázek, a doplnilo paní učitelku: „Kohoutek a slepička.”

Tato ukázka naznačuje, jak probíhalo čtení celé pohádky. Učitelka používala pro lepší orientaci v textu pomůcku. Pokládala prst na text při čtení, dětem usnadňovala orientaci v textu. Což je při práci s obrázkovou knihou důležité, protože se zde čtení přerušuje a doplňuje odpověďmi dětí. Kdyby učitelka nepoužila prst nebo jinou pomůcku v orientaci textu, mohlo by dojít k nesprávnému pochopení

Obrázkové knihy jsou velmi zajímavou metodou, která má za cíl usnadnění porozumění mluvenému a psanému slovu. Obrázky dětem napomáhají k naučení se novým slovům, pochopí jejich významu, odrážejí větnou stavbu, napomáhají v mluvení a odporují předčtenářské dovednosti.

Práce s dějovou posloupností

Několik učitelek se zaměřilo na rozvoj dějové posloupnosti. Učitelky použily obrázkové karty, které měly děti poskládat podle dějové posloupnosti, tak jak jdou za sebou. U všech případech pracovaly děti s pohádkou, kterou znaly z dřívějšíka (např. O Koblížkovi).

Dějová posloupnost může být využita u mladších i starších dětí. Děti nad obrázky diskutují, což může vést k tvorbě souvětí a otázek. Dále děti mohou používat ve větě množné číslo a mohou vyjadřovat minulý a budoucí čas. Celkově je práce s dějovou posloupností v hodná k rozvoji logického myšlení, k orientaci v prostoru, k rozšíření slovní zásoby a k podpoře řečové aktivity dětí.

6.1.3 Hlasový projev učitelek

Každá z pozorovaných učitelek měla během čtení vybraného textu zaužívané strategie týkající se hlasového projevu, které využívala. Nejčastěji se učitelky zaměřovaly na kladení hlasového důrazu při důležitých momentech v ději a imitaci hlasů postav z knihy. Při pozorování vznikla další oblast zaměřující se na intonaci hlasu při čtení.

Intonace hlasu

Všechny učitelky se snažily při čtení textu aktivně pracovat s intonací hlasu. V praxi to znamenalo, že učitelky při čtení měnily tón svého hlasu, aby bylo možné rozeznat typ věty, zejména otázku (intonace stoupala) od oznamovací věty (intonace hlasu klesala). Pokud je dětem předkládán jeden text vícekrát jsou schopné správnou intonaci vět odposlouchat.

Intenzita a tempo hlasu

Učitelky při čtení pracovaly i s intenzitou svého hlasového projevu. Pokud učitelky při čtení textu chtěly zdůraznit důležitou část, přidaly na intenzitě hlasu. V opačném případě hlas ztišovaly a přidaly do projevu pauzy, obzvláště když chtěly ději přidat dramatičnost a napětí. Všechny pozorované učitelky neměly problém plynulým čtením a přesností hlasového projevu. Z toho lze usuzovat, že se učitelky předem na čtení vybraného textu připravily.

Imitace hlasu postav

Učitelky imitovaly hlasy postav, vždy když vybraný text umožňoval. Z pohledu pozorovatele, tak učitelky u dětí vzbudily větší zaujetí a soustředěnost. Pokud učitelka mění hlas při změně postav v příběhu, může tím napomáhat dětem k jednoduššímu vnímání textu a ztotožnění s postavami. Učitelky imitování hlasů postav doplnily o mimiku a gesta. Celkově děti hlasové projevy učitelek moc bavily. Během pozorování imitaci hlasu postav využily učitelky U1, U3, U4, U9 a U10.

6.1.4 Doplnující aktivity

Tato kategorie obsahuje doplňující aktivity, které učitelky použily pro rozvoj porozumění po přečtení textu. Při pozorování byly použity tři různé doplňující aktivity, tj. dramatizace, výtvarná a pohybová aktivita.

Dramatizace

Dramatizace se během pozorování objevila u dvou učitelek. U obou z nich následovala až po přečtení textu. Tyto dvě dramatizace se od sebe liší způsobem provedení, nicméně jejich cíl byl podobný. Učitelky se snažily, aby se děti vtáhly hlouběji do problematiky tématu vybraného textu, nepřímo o tématu přemýšlely, vžily se do svých rolí a dramatizaci si užily.

První učitelka **U3** se rozhodla dramatizovat celou pohádku. Tuto aktivitu si dopředu promyslela a nachystala potřebné pomůcky. Těsně před zahájením dramatizace upravila prostředí herny (postavila budku pro zvířátka). Je důležité podotknout, že děti pohádku již znaly z dřívějšíka. Ihned po ukončení čtení pohádky, učitelka dětem prozradila, že ji budou dramatizovat.

U3: „Ted' se děti proměníte ve zvířátka a zahrajeme si na pohádku.“

Následně byly dětem rozdány role vypravěče a role zvířátek. Učitelka přichystala dětem kostýmy, které jim měly pomoci se lépe vžít do rolí a navodit atmosféru. Celkově dramatizace proběhla bez problémů. Některé děti v roli zvířátek neznaly svůj text, a tak jim učitelka napověděla slova někdy i věty. U mladších dětí se pak jednalo spíše o reprodukci textu, který jim učitelka napovídala.

Druhá dramatizace byla zahájena tak též po přečtení příběhu. Nejprve učitelka vysvětlila dětem instrukce. Úkolem dětí bylo si zahrát scénku ve dvojicích. Jeden ze dvojice bude dospělí a druhý smutným dítětem. Dítě v roli dospělého mělo za úkol zjistit, proč je dítě smutné a pokusit se mu navrhnout řešení problému. Tato hra v role se moc povedla. Děti byly motivované příběhem z knihy. Překvapením bylo, jak dokázaly být při vymýšlení důvodu smutku kreativní.

Z pozorování lze vyvodit, že dramatizace předčítaného textu, může být velmi nápomocná při porozumění textu. Učitelky mohou dramatizací předvést konkrétní praktický příklad, a přiblížit tak dětem danou skutečnost. Pokud je dramatizace dobře provedená děti si při ní hrají s něčím, na něco, uvědomí si, co dělají. U předškoláků může mít i hlubší zaměření a to, že děti mohou samy tvořit věty a tím si více zapamatovat. Celkově si děti při dramatizaci (hraní rolí) upevňují obsah předčítaného textu.

Výtvarná aktivita

Další doplňující aktivitou, která se objevila při pozorování, byla výtvarná aktivita. S ní pracovaly dvě učitelky **U5** a **U8** z celého výzkumného souboru. Následuje ukázka.

U5: Učitelka po přečtení textu a kladení otázek dětem řekla: „*Tak děti, protože už víme, kde se berou vložky, tak si nějakou vyrobíme. Až je budeme mít hotové, pověsíme si je na nástěnku.*” Následně se děti přesunuly ke stolečkům, kde jim byly řečeny instrukce k výrobě papírové vložky.

U8: Po dokončení příběhu o strachu měly děti za úkol, nakreslit na jednu stranu papíru to, z čeho mají ony samy strach, nebo obavu. Potom na druhou stranu kreslily to, co jim naopak dělá radost.

První ukázka naznačuje, že učitelka sice využila výtvarnou aktivitu, ale jejím záměrem nebylo rozvíjet dále znalosti získané z textu, ale více se soustředila na zabavení a relaxaci dětí. Takto zvolená a použitá výtvarná aktivita, měla děti naladit na zimní období a vzniklými výrobky vyzdobit mateřskou školu. Domnívám se, že i takové aktivity jsou pro děti užitečné, co se týče rozvoje, ale přímo nesouvisí s rozvojem porozumění textu. Učitelka se s výtvarnou aktivitou odklonila k rozvoji jemné motoriky.

Druhá ukázka představuje výtvarný úkol, jehož záměrem bylo dále rozvíjet vjemy získané z textu. Tato aktivita byla velmi jednoduchá, ale účelná. Učitelka pomocí ní děti přiměla k dalšímu rozjímání nad hlavní myšlenkou textu a k vyjádření svých zkušeností na papír.

Pohybová aktivita

Pohybová aktivita se ve výzkumném šetření objevila pouze jednou. Následuje ukázka:

U8: „*Tak děťátka, díky příběhu už víme, kde se berou vložky a díky tomu, že jsme si je teď vyrobili z papíru, už víme i jak vypadají. Teď se zaměříme na to, jak se pohybují.* Učitelka dětem vysvětlila instrukce a následně se daly do pohybu.

V pohybové aktivitě se jednalo o to, že učitelka rozmístila po herním prostoru papírové vložky (vloček musí být vždy o jednu méně nežli je dětí). Pustila hudbu a děti se na ni pohybovaly po prostoru kolem vloček. Když učitelka vypnula hudbu, každé dítě se snažilo stoupnout si na jednu vložku. Dítě, na které vložka nezbila, vypadlo ze hry. V dalším kole jednu vložku z hracího prostoru odebrala a hra pokračovala stejným způsobem. Hra byla ukončena v momentě, kdy byly ve hře už jen poslední dvě děti.

Ukázka představuje hru, jejímž záměrem bylo dětem ukázat, jak se vložky pohybují ve vzduchu. Učitelka zvolila pohybovou aktivitu z důvodů rozpohybování se dětí a se záměrem navázat na čtený text. Zvolená aktivita dále nerozvíjela informace získané z textu. V případě, že by učitelka do hry více vstupovala, a popisovala dětem situaci (nyní

se hudba zrychlila, nasává chumelenice), podle které by děti musely upravit tempo pohybu, by bylo možné nahlížet na další rozvíjení získaných informací z textu.

6.2 Souhrnný komentář k výsledkům z nestrukturovaného pozorování

Ze získaných dat nestrukturovaného pozorování, které bylo zaměřené na to, jak učitelky mateřských škol pracují s problematikou porozumění textu u dětí, bylo zjištěno následující. Na začátku práce s textem, učitelky nejčastěji zařazovaly informace o textu, který chtěly dětem předčítat. Mezi tyto informace patřil název knihy a informace o žánru. Některé učitelky využily potenciál knihy a pracovaly i s její ilustrací. Učitelky pracovaly s literárním žánrem pohádkou a příběhem, které jsou dětem předškolního věku nejbližší, nezařadily žádný netradiční literární žánr (encyklopedii).

Určujícími strategiemi při práci s porozuměním textu byly především otázky, které učitelky dětem kladly v průběhu čtení a po čtení. Obvykle učitelky dětem přečetly celý text, a až poté se doptávaly na informace z textu. Nejvíce se učitelky zaměřovaly na kladení otázek zjišťující explicitní význam. Objevovaly se otázky, které dále zjišťovaly implicitní význam, pochopení textu nad jeho rámec či otázky zajišťující pozornost dětí. Další strategie, které si učitelky volily pro rozvoj porozumění textu, byla práce s ilustrací a dějovou posloupností.

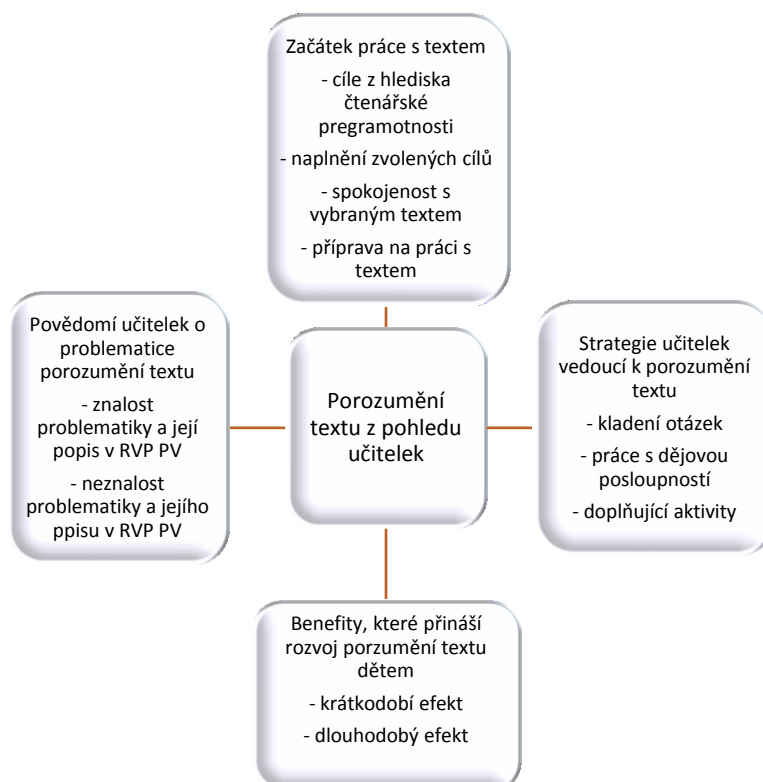
Učitelky využívaly ve velké míře slovní pochvalu jako motivační prvek či jako zpětnou vazbu. V průběhu čtení si pomoci ní kontrolovaly, zda děti čtenému textu rozumí. Některé z učitelek po ukončení práce s textem, s dětmi pokračovaly ve formě doplňujících aktivit (dramatizace, výtvarná aktivity, pohybová aktivity). Z pozorování se nejvíce osvědčila dramatizace textu, která vedla k dalšímu rozvíjení vědomostí.

K dosažení pozitivního vlivu textu na dítě učitelky využily svůj hlasový potenciál. Nejčastěji se učitelky zaměřovaly na kladení hlasového důrazu při důležitých momentech v ději a imitaci hlasů postav z knihy.

6.3 Interpretace dat z polostrukturovaných rozhovorů

Podkapitola prezentuje získaná data z rozhovorů s jednotlivými učitelkami. Získaná data byla roztríděna do čtyř kategorií. Tyto hlavní kategorie jsou doplněny o několik podkategorií, které jsou charakterizovány a slovně popsány.

Podkategorie obsahují přímé ukázky z rozhovorů. Přímé ukázky z rozhovorů jsou označeny U1 – U10. Toto označení zobrazuje participanty výzkumu, kteří jsou detailněji definováni v podkapitole 5. 2.



Obrázek 2: Vzniklé kategorie polostrukturovaného rozhovoru s učitelkami

6.3.1 Začátek práce s textem

Během analýzy dat stanulo v popředí téma volby cílů učitelek k textům, se kterými chtěly pracovat. Učitelky by si před prací s textem měly zvolit cíle, které chtějí u dětí rozvíjet, čeho jimi chtějí dosáhnout. Z analýzy dat vyplynula, další oblast, tj. naplnění zvolených cílů. V této kategorii je zmíněná i spokojenost s textem, který si učitelky pro svou práci vybraly a příprava na práci s textem.

Cíle z hlediska rozvoje čtenářské pregramotnosti

Cílů bylo velké množství, a některé z nich se přímo nedotýkaly problematiky porozumění textu. Volba cílů je důležitou součástí procesu, které by učitelky měly věnovat dostatečnou pozornost. Cíle učitelek se držely dokumentů, které jsou určeny pro předškolní vzdělávání. Nejčastěji chtěly pomocí textu u dětí rozvíjet komunikační dovednosti, vyjadřovací

schopnosti, znalosti k dané problematice, slovní zásobu či reprodukovat text. Dále učitelky v rozhovorech zmiňovaly procvičení dějové posloupnosti, spolupráce, udržení pozornosti. Následuje ukázka odpovědí učitelek.

U6: „*Rozvoj komunikativních dovedností, slovní zásoby, paměti, spolupráce.*”

U8: „*Cílem tohoto příběhu z knihy o Ferdovi bylo u dětí dosáhnout porozumění a rozeznání různých emocí. Chtěla jsem, aby se nad těmito emocemi zamyslely a následně je dokázaly pojmenovat ve svém běžném životě.*”

U10: „*Cílem byl rozvoj dovedností jako komunikace, vyjadřování, soustředění, aj.*”

Cíle učitelek se vždy vztahovaly k práci s textem. Z rozhovorů a z pozorování vyplynulo, že zvolené cíle a text společně korespondovali. Tyto cíle, lze rozdělit na všeobecné a konkrétní. Všeobecným cílem U8 byl rozvoj emocí, se kterými se děti mohou setkat v jejich životě. U dětí se konkrétněji pokoušela rozvinout schopnost rozvíjet city a plně je prožívat, rozvíjet u nich mravní estetické citění. Cíle učitelek U6 a U10 se téměř shodují. Obě se všeobecně zaměřily na rozvoj mateřského jazyka a řeči. Konkrétněji u dětí svou práci s textem chtěly rozvíjet schopnosti jazykové a komunikativní, kultivovat jejich projev, rozvíjet paměť porozumění.

Naplnění zvolených cílů

Na začátku práce s textem si jednotlivé učitelky volily cíle, kterých chtějí u dětí dosáhnout, a během práce s textem použily různé strategie, které vedly k jejich naplnění. Ukázky odpovědí učitelek, které se týkaly naplnění cílů.

U1: „*Z mého pohledu ano. Děti poznaly, co bylo špatně, a dokázaly chyby v pohádce opravit.*”

U3: „*Myslím, že ano. Bylo to vidět na výrazu dětí. Na tom, že si chtěli tu pohádku zahrát zase. Na druhý den mě děti prosily, abychom si tu pohádku zahráli znova.*”

U4: „*Jen si myslím, že všechny děti nejsou intelektově vyspělé, a nastavené na informaci, že existují pěstouni. Ale myslím, že starší děti to dokázaly pochopit. Myslím, že jde spíš o knihu zaměřenou přímo dětem, kterých se týká pěstounská péče.*”

U5: „*Ano. Některé pojmy děti neznaly, tak jsem jim pomohla, ale o to vlastně šlo. I přesto, že děti pojmy neznaly, došli jsme k jejich významu oklikou.*”

Z ukázek je patrné, že byly učitelky se svou prací spokojené. Žádná z učitelek nepopsala, že by nastal při práci s textem u dětí problém týkající se jeho porozumění textu. Nejvýraznější pozitivní zpětnou vazbu dostala U3, která využila dramatizaci pohádky

(doplňující aktivita). Děti chtěly dramatizaci pohádky opakovat během týdne ještě několikrát. Myslím, že dramatizace pohádky je jeden z dobrých způsobů, kde se děti mohou realizovat a pobavit se.

U učitelek se během rozhovoru rozebíralo i to, jak byly s textem, který si vybraly spokojené.

U1: „*Problém byl u menších dětí, pro které byl text dlouhý, a ke konci ztrácely pozornost. Příště bych si text sama o něco zkrátila.*”

U4: „*S textem knihy jsem spokojená, byl přiměřeně dlouhý a příjemně proložen obrázky. Dobře se četl, což je pro mě důležité, abych mohla snáze měnit hlas. Co mě například nesedlo, byla kniha Mach a Šebestová. Tam se nedalo intonovat. Věty neobvykle dlouhé a myslím, že i děti se ve větách ztrácely.*”

Domníváme se, že je důležité, aby si učitelky objektivně zhodnotily práci s textem, aby si všimaly, jak děti na text reagují, zda je zaujal nebo nezaujal, zda je přiměřený jejich věku, zda není moc dlouhý. Učitelky musí myslet i na věkové složení dětí, mladším dětem může text připadat náročnější, což způsobuje ztrátu pozornosti. Důležité je, aby byl text čtivý, jak pro učitelku, tak i pro děti. Pokud si učitelka zvolí nevhodný text, mohou nastat potíže při intonaci hlasu. Ta je pro čtení pohádek a příběhů důležitá, učitelka jí upoutává pozornost, zdůrazňuje důležité situace a charakterizuje osoby.

Příprava na práci textem

Zájmem výzkumu bylo zjistit, jak se učitelky připravují na práci s textem, zda využívají dostupné metodiky v mateřské škole.

U1: „*Knihu mi doporučila kolegyně. Nejprve jsem si ho přečetla. Obsah textu mi přišel čtivý a zajímavý, proto jsem si ho zvolila. Abych to dětem udělala zajímavějším, převlékla jsem se za tetu vypravěčku.*”

U4: „*Šla jsem naostro, nečetla jsem ji a nijak jsem se nepřipravovala. Jen jsem se koukla na obsah, zda to odpovídá mé představě, a taky zda to bude četba na pokračování nebo ji přečteme jedním dechem.*”

U9: „*Hledala jsem jednoduchost textu, seznámení s textem a jednotlivými částmi, se kterými poté s dětmi pracuji.*”

Nejčastěji učitelky postupovaly přečtením knihy nebo její části. Dále zhodnotily její obsah, zda tematicky zapadá do bloků. Téměř všechny učitelky se na práci s textem připravovaly, nachystaly si strukturu práce, se kterou pak pracovaly. Ty, které si zvolily doplňující

aktivity, si rozmyslely pomůcky, které budou potřebovat. Našly se i takové, které pracovaly s textem bez přípravy.

6.3.2 Strategie učitelek vedoucí k porozumění textu

Tato oblast se zabývá důvody, které vedly učitelky k volbě dané strategie, pomocí které budou rozvíjet porozumění textu u dětí. Nejčastěji učitelky volily strategii kladení otázek. Další strategie, které zazněly v rozhovorech a byly použity, byly práce s ilustrací, práce s dějovou posloupností a doplňující aktivity.

Kladení otázek

Kladení otázek byla učitelkami nejčastěji volenou strategií. Učitelky se děti ptaly na různé otázky převážně v průběhu a po čtení. Učitelky mohou pokládat různé typy otázek, podle toho, na co se chtějí zaměřit. V případě, že učitelky kladou dětem tyto otázky, procvičují u nich různé dovednosti, které v budoucnu využijí při čtení příběhů s porozuměním. Následují ukázky odpovědí z rozhovorů.

U1: „Po přečtení textu jsem se děti doptávala, na otázky, které už jsou v knize napsané. To je pro mne snazší. Nemusím tak vymýšlet své. Chtěla jsem u dětí rozvíjet pozornost. Dále rozvíjet již získané znalosti. ”

U2: „Tentokrát jsem zvolila kladení otázek, především proto, abych si ověřila, zda děti udrží pozornost a zapamatují si podstatné věci z textu. Také zda zvládnou odpovědět na některé z otázek. ”

U4: „Během textu i po textu jsem se děti doptávala. Ty otázky jsem neměla připravené, vyplynuly samy, během čtení. Otázkami jsem zjišťovala jednak, zda to chápou, ale i to, zda dávají pozor. ”

U8: „Každá kapitola této knihy je vždy doplněná o vhodné otázky, které u dětí rozvíjí jejich představivost a nevědomky je navádí ke správnému pochopení každé emoce. Někdy se stává, že děti v průběhu odpovídání na otázku samy narazí na otázku další, proto jim nebráním v uvažování a polemizování. ”

Z rozhovorů vyplynulo, že některé učitelky záměně volí určité literární materiály, kde jsou již předepsané otázky, které dětem mohou klást. Důvodem takové volby materiálů může být metodická opora materiálu nebo ulehčení přípravy práce. Některé z učitelek uvedly, že si otázky buď předem připravují samy, anebo je nechají vyplynout samostatně při čtení textu. Domníváme se, že je vhodnější si otázky předem připravit, aby se zmenšilo riziko neporozumění. Tak to připravené otázky, lze doplnit těmi, co samy vyplynou během práce

s textem. Dále z rozhovorů vyplynulo, že učitelky kladou i otázky, které zjišťují pozornost dětí. Toto zjištění, bylo vyvozeno již u pozorování učitelek při práci. Uvedený typ otázky učitelky využívaly jako zpětnou vazbu, zda děti věnují dostatek pozornosti předčítanému textu. Pokud se s tímto typem otázek dále nepracuje, neprohlubují se tak nabyté informace nebo zkušenosti dětí.

Práce s dějovou posloupností

Další strategií, která se objevila ve výzkumu, byla práce s dějovou posloupností. Jde strategii, kterou lze využít u mladších i starších dětí, protože je podporována obrázkovými kartami. Zajímalo nás, proč si ji učitelky zvolily.

U9: „Protože jsem hledala jednoduchost textu, seznámení s textem a jednotlivými částmi, s kterými poté s dětmi pracuji, proto jsem zvolila obrázky na procvičení dějové posloupnosti.“

U10: „Pracovala jsem s předškoláky, a chtěla jsem zpracovat na rozvoji komunikačních dovedností a na jejich spolupráci. Dále rozvíjet jejich paměť, schopnost naslouchat a sledovat děj, vnímání časové posloupnosti. Taky rozvíjet to, aby se dokázali soustředit na určitou dobu.“

Při výběru strategie pro podporu porozumění textu, učitelky berou v potaz hlavně věk dětí, se kterými pracují. Každá věková skupina dětí potřebuje trochu odlišný přístup. Z uvedených ukázek vyplívá, že sice obě učitelky zvolily stejnou strategii, ale pro odlišnou věkovou skupinu dětí. První učitelka hledala jednoduchost pomocí, které by dětem vysvětlila děj pohádky. Druhá učitelka hledala strategii, která by měla za více cílů, tj. rozvoj dějové posloupnosti, komunikativnosti a spolupráce.

Doplňující aktivity

Jedna ze zvolených strategií učitelek byla volba doplňující aktivity, kterou využilo hned několik učitelek. Tyto aktivity mohou ovlivnit, jak děti rozumí informacím z textu, rozšířit zkušenosti s danou problematikou.

U3: „Celkově ta dramatizace byla zaměřená na spolupráci, ale i na rozvoj komunikačních dovedností. Chci, aby se děti vyjadřovaly, protože děti nemluví, jsou zvyklé odpovídat na otázku jen jednoslovně. Chtěla jsem děti povzbudit k tomu, aby spolupracovaly a rozvinout jejich slovní zásobu. Chtěla jsem, aby mezi sebou jako zvířátka komunikovali. Někdy, když se děti převtělí do rolí zvířátek, tak se více uvolní. Ta role je může donutit mluvit, mohou se odprosit od své osobnosti a více si to užít.“

U7: „Na doplnění jsem si zvolila hru v roli. Myslím, že jsem, tak dětem více přiblížila, situaci, kde je člověk smutný. A aby to nebyl jen o smutku, tak jsem chtěla, aby si vymyslely i to, jak z této smutné situace vybruslí. Mám ráda tento druh aktivit v oblíbené, je to snadné, a nutí to děti přemýšlet.”

Z vybraných ukázek vyplývá, že byly učitelky s volbou doplňující aktivity velmi spokojené, a to s jejím celkovým průběhem i výsledkem. Obě ukázky znázorňují správně zvolenou doplňující aktivitu, která měla za cíl podpořit porozumění textu.

Ve výzkumném šetření se objevily jiné doplňující aktivity (výtvarná a pohybová aktivita). U pohybové aktivity již nebylo cílem podpořit porozumění textu, ale spíše pomocí nich měly děti zrelaxovat, procvičit jemnou motoriku či se proběhnout.

6.3.3 Benefity, které přináší rozvoj porozumění textu dětem

Třetí vytvořená kategorie se obecně zabývá tím, co může přinést dětem rozvoj porozumění textu. Z odpovědí učitelek vyplynuly dvě podoblasti, které byly rozděleny z hlediska jejich působení na děti. Tato kategorie se dělí na krátkodobý efekt a dlouhodobý efekt porozumění textu.

Krátkodobí efekt

Učitelky porozumění textu chápou jako prostředek, kterým mohou krátkodobě nebo dlouhodobě ovlivnit děti. Krátkodobé hledisko porozumění textu jsou schopnosti a dovednosti dětí, které ovlivňuje konkrétní text v danou chvíli. Do této oblasti můžeme zařadit několik možností.

U2: „S porozuměním textu jim roste slovní zásoba, naučí se několik písmen a číslic, vyjádřit se nad tématem apod. Beru to jako důležitou přípravu pro úspěšný vstup do základní školy.”

U3: „To, že porozumím textu, je velmi důležité. Z mého pohledu je to příprava na čtení a psaní. Většina dětí se dokáže v tomto věku již podepsat, naučit se básničku nebo říkanku, vědí, kolik mají roků, znají některé písmenka. Tím, že s dětmi probírám texty, povzbuzuju jejich zvědavost. Samy jsou pak zvědavější, ptají se, proč to tak bylo, jak to udělali apod.”

U6: „Když s dětmi pracujeme s textem, můžeme jej použít různě. Může být použit na rozvoj komunikačních dovedností, děti se učí spolupracovat. Pohádky děti zase učí dobru a zlu, nebo morálnímu ponaučení. Text lze využít i na matematickou gramotnost. Celkově prací s textem mohou u dětí rozvíjet cokoliv.”

Ukázky zobrazují, jednotlivé části schopností, které učitelky označují a za krátkodobé. Mezi skupinu krátkodobého efektu, řadily rozvoj jazykových dovedností, to je slovní zásoba, učit se z paměti krátké básničky, aj. Dále se učitelky zaměřily na rozvoj komunikačních dovedností, kde můžeme zařadit společné povídání dětí nad textem, učení ohleduplnosti, učení pravidel (například kdy mluvit a kdy ne), aj. Ukázky zobrazují i možnost ovlivnit krátkodobě textem morální návyky, přijímat hodnoty společnosti a emoční citění. Četbou různých textů a jejich následným rozbořem učitelky děti seznamují s dosud neznámými slovy, ději a jevy, děti učí si dávat fakta do souvislostí. Dovednosti dítěte, které jsou ovlivněny z krátkodobého hlediska, je velké množství a učitelky si při práci s textem mohou vybrat jednotlivé, na které se zaměří.

Dlouhodobí efekt

Tato podoblast je zaměřena na dovednosti, které pomocí práce s textem jsou ovlivněné dlouhodobě. Dalo by se říct, že jsou to, takové dovednosti dětí, které nezmizí a využijí v průběhu jejich života.

U5: *„V tomto věku se dětem pomocí práce s textem rozšiřuje slovní zásoba a celkově vědomosti. Následně využijí tyto vědomosti pro čtení a psaní. Z mého pohledu se jedná o přípravu na základní školu, protože tyhle základy děti využijí hned v první třídě, kdy se naučí číst a psát, pokud získají správné návyky a zkušenosti, nebudou mít problém při práci s textem i ve starších ročnících, zvládnou zhodnotit a z textu vybrat nejdůležitější informace, pracovat s neznámými slovy v textu apod. Prostě se bez toho dnes člověk neobejde. Tudiž bude jeho potenciál velký.”*

U10: *„Myslím, že je důležité s dětmi pracovat s textem. Rozšiřuje se jim slovní zásoba, a i jejich soubor informací. Tyto zkušenosti se jim budou později hodit na střední a vysoké škole, kde se budou děti učit větší množství teorie, a budou muset si z teorie vybrat ty nejdůležitější informace. Navíc, tak jak mi s dětmi pracujeme, tak doma rodiče nepracují. Někteří jim ani nečtou. A vždy jde porozumění textu udělat zábavnou formou, tak aby se děti něco naučily, ale i se pobavily.”*

U4: *„Co nejvíce vést žáky ke čtenářské pregramotnosti, protože nestačí jen čtení na noc. Zapojovat co nejvíce texty, pracovat s obrázky propojovat informace, tak aby děti uměly v budoucnu samostatně pracovat s textem. Využijí to při svém budoucím studiu, v literatuře a v matematických slovních úlohách.”*

Ukázky zobrazují pohled učitelek na dlouhodobý efekt porozumění textu. Z jejich odpovědí vyplývá, že se celkově snaží ovlivnit úspěšnost dítěte v jeho životě. K tomu, aby

se dítě stalo úspěšným v dalším vzdělávání, učitelky přiřazují čtenářskou pregramotnost, matematickou gramotnost a různé druhy myšlení. Celkově se dá říci, že jde o komplexní přípravu na vstup do základní školy.

6.3.4 Povědomí o porozumění textu v RVP PV

Čtvrtou kategorií zjišťujeme, zda jsou učitelky obeznámeny s problematikou porozumění textu z hlediska zakotvení v RVP PV. Kategorie je rozdělena na dvě podoblasti týkající se jejich nadhledu k problematice. První z nich, je zaměřena na učitelky, které se pokusily problematiku porozumění textu zařadit do dokumentu RVP PV. Druhou oblastí jsou učitelky, které neměly ponětí, zda je problematika porozumění textu v RVP PV, jakkoliv definována.

Znalost problematiky a její popis v RVP PV

Některé odpovědi učitelek se shodovaly, že porozumění textu není přímo v RVP PV zakotvené. Ovšem lze jej najít ve vzdělávací oblasti Dítě a jeho psychika, konkrétněji podoblasti Jazyk a řeč. Následuje několik ukázek odpovědí učitelek.

U1: „Myslím, že přímo tam není. Ale mohlo by se ukrývat, v podoblasti Jazyk a řeč, kde je, jak pracovat s knihou, poslech pohádek, vyprávění děje, přeřikávání slyšeného. Tak že tam bych očekávala, i porozumění textu.”

U3: „Myslím, že je o něm zmínka v oblasti Dítě a jeho psychika. Výběr pohádky nebo textu, kterým u dětí rozvíjíme nejen slovní zásobu, ale i zvědavost, fantazii, vysvětlení pojmů.”

U4: „Tak, tam jsou hlavně ty jazykové schopnosti. Ale porozumění textu se prolíná úplně ve všem. Může to být zakomponováno do všech složek, i do matematické pregramotnosti, sociální citění, ohleduplnost. Prostě kamkoliv. Když si připravím pohádku o Velké řepě, můžu s dětmi procvičit i číslice.”

U7: „Ano, v RVP PV je zmíněno vytváření předpokladů pro jednotlivé gramotnosti, tedy i předčtenářskou gramotnost. Ve vzdělávací oblasti „Dítě a jeho psychika“, v části, která se zaobírá rozvojem jazyka a řeči je zmíněno vnímání, naslouchání, porozumění, výslovnost, vytváření pojmů, mluvního projevu, vyjadřování. Také je zde zmíněn rozvoj komunikativních dovedností verbálních i neverbálních.”

Z uvedených odpovědí vyplývá, že dotazované učitelky jsou s dokumentem RVP PV dobře obeznámeny. Ze všech zmíněných odpovědí lze vyvodit, že přímá definice porozumění textu se v dokumentu RVP PV nenachází. Přesto učitelky dokážou tuto problematiku přiřadit do vzdělávacích oblastí. Nejčastěji ji řadily do vzdělávací oblasti Dítě a jeho

psychika, konkrétněji popisovaly Jazyk a řeč a Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace. Domníváme se, že dotazované učitelky správně volily zařazení této problematiky do vzdělávací oblasti Dítě a jeho psychika. V dokumentu RVP PV není přesně definované, co porozumění textu obnáší, ale lze najít několik bodů, které k němu patří. Některé z nich uvádí ve svých odpovědích, např. jak pracovat s knihou, poslech pohádek, vyprávění děje, přeřikávání slyšeného, rozvoj slovní zásoby.

Neznalost problematiky a její popis v RVP PV

Tato podoblast se věnuje negativně vyhlížejícím odpovědím učitelek, zda je problematika porozumění textu popsána v RVP PV. Některé z dotazovaných učitelek odpovídaly jednoslovně, či velmi stručně.

U6: *„Z hlavy to nevím, ale řekla bych, že tam o tom někde zmínka bude.“*

U2: *„Asi.“*

U10: *„Teď z hlavy nevím. Ale mohlo by to být někde u práce s knihou, musela bych se podívat.“*

Jejich nerozvedená odpověď mnoho informací nepodává. Domníváme se, že si učitelky nebyly jisté, a proto svou odpověď dále nerozváděly, nebo jim tato problematika nepřipadá až tak důležitá, a úkoly s ní spojené provádějí automaticky. Učitelky mají ve svých třídách dokumenty (ŠVP, TVP), které jsou jim neustále k dispozici. Z dotazovaných učitelek, víc jak polovina v průběhu rozhovoru tyto dokumenty vytáhla k ujištění správnosti svých odpovědí. Lze kladně hodnotit, že učitelky s dokumenty aktivně pracují a hledají v nich pedagogickou oporu.

7 SHRNUÍ VÝZKUMNÝCH ŠETŘENÍ

Díky výše získaným výsledkům z nestrukturovaného pozorování a polostrukturovaného rozhovoru zaměřující se na zjištění skutečnosti, jak učitelky rozvíjí u dětí porozumění textu, lze odpovědět na předem stanovené výzkumné otázky (viz. podkapitola 5.1.). Na základě toho bylo možné vyhodnotit níže uvedené závěry.

7.1.1 VO1: Jak učitelky podporují explicitní a implicitní význam textu?

Při rozvoji explicitního a implicitního významu textu používaly učitelky strategii kladení otázek. Ty dětem klady v průběhu čtení a po ukončení čtení. V průběhu i po ukončení čtení dominovaly ty otázky, které podporovaly rozvoj explicitního významu textu. Otázky zjišťovaly zejména identifikaci postav, popis konkrétní dějové události či popis jevu z textu. Rozvojem explicitního významu textu se učitelky snažily o rozšíření slovní zásoby a o rozvoj souvislého vyjádření.

Méně často se objevoval rozvoj implicitního významu textu. Ten učitelky rozvíjely kladením otázek v průběhu i po přečtení literárního textu. Otázky se zaměřovaly jednak na hlavní poslání daného textu a na jejich zkušenosti.

Z našich výsledků je patrné, že dominuje rozvoj explicitního významu textu. Rozvoj implicitního významu byl používán méně často, což se shoduje s výsledky z výzkumu Deshmukha et al. (2019), kde bylo zjištěno, že nejméně časté otázky, které učitelé kladli, byly otázky na zamyšlení se nad textem.

7.1.2 VO2: Jaké strategie volí učitelky pro rozvoj porozumění textu?

Získaná data z pozorování ukazují, že nejčastěji využívanou strategií na začátku práce s textem, patřil rozhovor s dětmi o literárním díle, což provedly všechny učitelky. S dětmi učitelky hovořily o názvu textu, a v některých případech o ilustraci doprovázející text.

Během práce s literárním textem pozorování ukázalo, že učitelky využívaly převážně kladení otázek, které se vztahovaly k textu, a v méně případech se jednalo o otázky nad rámec textu. Tyto výsledky se shodují i s daty z rozhovorů, kde učitelky kladení otázek na explicitní význam textu zdůvodnily, tak že chtěly zjistit význam textu, pozornost dětí a zapojit děti do děje.

Po ukončení předčítání dominovaly tři strategie, které si učitelky zvolily. Jednalo se o kladení otázek, dějovou posloupnost, práce s obrázkovou knihou, práci s ilustrací.

Z výzkumného šetření vyplynulo, že učitelky používají méně doplňující aktivity, které mohou pomoci dětem k rozvoji porozumění textu.

7.1.3 VO3: Jaké jsou faktory ovlivňující výběr literárního textu?

Výběr literárního materiálu byl ovlivněn třemi důležitými faktory. Hlavním z nich byl zaměřen na dovednosti, na které se učitelky chtěly soustředit (rozšířit slovní zásobu, práce s dějovou posloupností, rozvoj explicitního a implicitního významu). Jedním z nich bylo téma, kde šlo o provázanost s tematickým blokem a textem. Důvodem bylo, to že tematický blok celkově ovlivňuje činnosti v mateřské škole. Dalším z nich byl obsah literárního textu, který učitelky zhodnotily předem při své přípravě na činnost. Mezi další faktor, který uváděly učitelky, byl věk dětí.

Z výsledků je tedy patrné, že dominantním faktorem při volbě textu byly dovednosti a schopnosti, které chtěli u dětí rozvíjet. Zajímavé je, že se učitelky nerozhodovaly podle autora ani podle grafické stránce textu.

7.1.4 VO4: Jaké doplňující aktivity si učitelky volí pro podporu rozvoje porozumění textu?

Mezi doplňující aktivity učitelky zařadily dramatizaci, výtvarnou aktivitu a pohybovou aktivitu. Konkrétní doplňující aktivita, vždy následovala až po ukončení práce s textem. Pozorování ukázalo, že ne vždy měla doplňující aktivita za cíl, dále rozvíjet porozumění textu. Vícekrát byly použity dramatizace a výtvarná aktivita, které byly zaměřeny i na hlubší rozvoj pochopení textu, konkrétněji na podporu implicitního významu textu.

Z výsledků je patrné, že učitelky používají doplňující aktivity, pokud nějakou vyberou, jedná se převážně o výtvarnou aktivitu nebo dramatizaci. Dramatizace se ukázala jako velmi úspěšnou jak z pohledu učitelek, tak i dětí. Se získanými daty se rozchází výsledky z výzkumu Baye a Cetina (2014), kteří tvrdí, že děti mají velmi málo příležitostí k dramatizaci, a doporučují učitelům ji více využívat.

7.1.5 VO5: Jaké benefity vidí učitelky mateřských škol v porozumění textu?

Mezi benefity, které děti získají z porozumění textu, učitelky řadily: rozvoj předčtenářské gramotnosti, matematické gramotnosti a rozvoj myšlení. Tyto dovednosti děti využijí při vstupu na základní školu, kde je dále budou rozvíjet. Učitelky se snaží u dětí vytvořit základ vědomostí a dovedností, které děti využijí při svém dalším vzdělávání.

7.1.6 VO6: Jak jsou učitelky mateřských škol obeznámeny s problematikou porozumění textu v RVP PV?

Jestliže posoudíme znalost popisu problematiky porozumění textu v RVP PV, lze ji považovat za dostatečnou, a to z toho důvodu, že většina učitelek dokázala zařadit problematiku do vzdělávacích oblastí či ji přiřadit do bloků, kde je popsána práce s knihou. Výsledky z rozhovoru ukázaly, že učitelky mají dobré znalosti o problematice, což můžeme hodnotit pozitivně.

8 DISKUZE

Problematikou porozumění textu u dětí navštěvující mateřskou školu se zabývá v zahraničí několik autorů. Tito autoři se zaměřují zejména na způsob práce s literaturou, díky níž mohou učitelé u dětí rozvíjet zájem o knihy, zaujmout k jejímu poslechu a motivovat děti k činnostem. Ve své podstatě se autoři shodují a představují podobné způsoby představení literárního textu strategiemi, které mohou přispět k osvojení jazyka, komunikačních dovedností a rozšíření slovní zásoby. Tímto tématem se například zabývají autoři McGeeová a Schickedanzová, 2007; Wasik, 2010; Bay a Cetin, 2012.

V našem prostředí se danou problematikou zabývá méně autorů např. Doležalová, 2014, Kropáčková, Wildová, & Kucharská, 2014. Tito autoři ve svých pracích spíše seznamují pedagogy s literaturou pro děti nebo definují předčtenářskou gramotnost. Cílem práce bylo zjistit, jak učitelky mateřských škol rozvíjí porozumění textu u dětí. Na základě vybraných výzkumných metod byly prezentovány získané výsledky.

V zahraničních studiích se autoři domnívají, že by učitelky mateřských škol měly pracovat s literaturou v průběhu celého dne. V podstatě by práce s literaturou měla být na denním pořádku. S tímto tvrzením se ztotožňuje i Otto (2008). Když učitelé čtou dětem příběh, mohou využít některé strategie, které pomohou ke snazšímu porozumění textu a k přilákání pozornosti dětí, např. kladení otázek, práce s dějem a reprodukce textu.

Z pozorování vyplynulo, že nejčastěji používanou strategií bylo kladení otázek. Učitelky kladly různé otázky a zjišťovaly, tak explicitní nebo implicitní význam. Většina otázek byla položena tak, aby děti neodpovídaly jednoslovně, ale svou odpověď rozvedly. Oproti tomu výzkum Deshmukh et al. (2019), kde bylo do výzkumu zařazeno 96 učitelů mateřských škol, ukázal, že více jak polovina učitelů klada typ otázek, které vyžadovaly velmi krátkou odpověď (ano, ne, popřípadě jedno slovo). Prvním z důvodů, který vysvětluje konání učitelů mateřských škol je, že se domnívají, že malé děti nemohou reagovat na otevřené a složitější otázky. Jiným důvodem uvedeným ve výzkumu, je nedostatek času učitelů se věnovat prohloubení vědomostí o textu.

Učitelky dětem kladly otázky nejčastěji v průběhu a po ukončení čtení. Bay a Cetin (2014) se ve své studii zabývali strategiemi učitelů při čtení knihy předškolním dětem v USA a Turecku. Zaměřili se i na kladení otázek učitele, které byly používány v různé míře před, během a po čtení. V USA učitel používal otázky převážně v průběhu čtení, po čtení se již děti nedoptával. V Turecku však učitel pracoval s otázkami po celou dobu, až do ukončení

činnosti. Kladením otázek mohou učitelé u dětí rozšiřovat jejich znalosti a kritické myšlení. Další strategií, kterou se mimo jiné autoři zabývali, byla dramatizace projevu učitelů. Učitelé v USA používají dramatizaci svého projevu velmi často (až 93 % případů), učitelé v Turecku dramatizaci nepoužívají vůbec. Ze získaných dat výzkumného šetření vyplynulo, že učitelky využívají dramatizaci svého projevu spíše méně, naopak preferují dramatizaci dětí.

8.1 Limity výzkumu

V této části diplomové práce se vyjadřuji k limitům, které by mohly ovlivnit výzkumnou práci. Během realizace výzkumného šetření, získávání a následného zpracování jsem objevila několik faktů, které by mohly být vnímány jako limity.

První limity, které uvedu, jsou ze strany výzkumníka. Ty mohou být pochopeny, jako problematické a ovlivnit tak výzkum. Mohou sem být zařazeny předpoklady výzkumníka, jako zájem o danou problematiku, motivace, zkušenosti, věk, jeho aktuální citové naladění či jeho rodinná situace. Z mé strany se jednalo o fakt, že se nyní nacházím na mateřské dovolené. V současné pandemické situaci, nebylo vždy snadné v mateřských školách provádět výzkum.

Další limity, které se mohou objevit, jsou ze strany výzkumného souboru. V případě této práce byla využita metoda rozhovoru, kde mohou být získaná data závislá na odpovědích učitelek, které mohou být ovlivněné aktuální náladou nebo jinými vlivy. Jako jednu z dalších limit výzkumu je nedostatečná ochota učitelek věnovat větší množství času k jednotlivým odpovědím rozhovoru. Tato skutečnost mohla ovlivnit zpracování dat získané metodou rozhovoru.

Dále mohl být výzkum práce ovlivněn současnou pandemickou situací, která ovlivnila celkové fungování českého školství, včetně mateřských škol. Konkrétně se během výzkumu ukázalo, že do vybraných mateřských škol docházelo méně dětí než v předešlém roce ve stejnou dobu.

9 DOPORUČENÍ DO PRAXE

Z uvedených výsledků z výzkumného šetření je možné stanovit několik doporučení učitelkám mateřských škol, aby mohly posílit svou práci zaměřenou na porozumění textu.

Učitelky volily vhodný literární text, se kterým chtěly pracovat. Pokud by učitelky nechaly volbu literárního textu na dětech, mohly by tak docílit mnohem většího prožitku z vybraného textu, a i vyšší pozornosti. Učitelky by tak dětem daly na vědomí, že jim na jejich vlastním názoru záleží. Celkově by to mohlo vést k tomu, že děti by chtěly více diskutovat, zamýšlet se nad textem a vyjadřovat své názory.

Učitelky nejčastěji používaly tradiční literární žánry pohádku a příběh to i přesto, že literatura pro děti nabízí širokou škálu tradičních i netradičních literárních materiálů. Učitelky mohly dětem nabídnout i netradiční žánry, u kterých by bylo zajímavé pozorovat, jak na ně budou děti reagovat. Právě netradiční žánry by pro děti mohly být atraktivní a motivující. Pokud by učitelky dětem nabídly žánry tradiční a netradiční literatury, poskytly by tak dětem možnost získat nové informace.

Učitelky upřednostňovaly tištěnou podobu před kopií textu na papíře, proto se nabízí možnost, rozšíření práce o jméno autora a ilustrátora. Tištěná forma literárního materiálu přináší důležité hodnoty. Pomocí ní učitelky rozvíjí u dětí předčtenářskou gramotnost, vytváří vztah ke knize a dovednosti s ní spojené. Knihy dětem umožňují se setkat s psanou řečí, což vede k získávání zkušeností a schopností pro budoucí psaní a čtení. Učitelky by mohly podporovat sekávání dětí se psanou řečí například zřízením centra knihy a písma, kde by si děti mohly nejen knihy prohlížet, ale i sestavovat slova podle vzoru, kreslit a psát vlastní příběhy, vytvářet tematické plakáty.

Učitelky motivovaly děti prostřednictvím připravených pomůcek, doplňujících aktivit a hlasovým projevem. Jejich přípravu na práci s textem, lze klaně hodnotit, zohlednily obsah i věk dětí při volbě textu. Důležité je, aby si učitelky uvědomily, čeho chtějí u dětí dosáhnout a co jim chtějí předat.

K doporučení se váže i to, aby učitelky nejen při práci s textem, ale v průběhu výchovně vzdělávacího procesu mluvily spisovnou češtinou. Nestrukturované pozorování ukázalo, že ne vždy učitelky spisovnou češtinu využívaly. Učitelka je vzorem pro dítě ve všem, co dělá, i svou řečí. Učitelky dětem předškolního věku vštěpují základy mateřského jazyka, proto je důležité být tím správným vzorem.

ZÁVĚR

Diplomová práce je členěna do dvou částí, teoretické a praktické. Teoretická část byla uspořádaná do čtyř oblastí. První oblast seznamovala s obecnou charakteristikou čtenářské a předčtenářské gramotnosti.

Cílem diplomové práce bylo zjistit, jak učitelky mateřských škol u dětí rozvíjí porozumění textu. Pro naplnění stanoveného cíle, byly zvoleny dvě výzkumné metody, které pak poskytly základ informací k interpretaci výsledků. Jako první metodou bylo vybráno nestrukturované pozorování, které bylo doplněné polostrukturovaným rozhovorem. Na základě nestrukturovaného pozorování vznikly čtyři kategorie, které specifikují činnost učitelek vedoucí k rozvoji porozumění textu. Z polostrukturovaného rozhovoru vznikly taktéž čtyři kategorie, které se zaměřili hlouběji na skutečnosti týkající porozumění textu z pohledu učitelek.

Prostřednictvím zjištěných dat, bylo zpracováno doporučení do praxe, které může být učitelkám mateřských škol nápomocné při práci s textem.

Závěrem, lze vyhodnotit, že práce s literárním textem, je pro učitelky mateřských škol, stále důležitá činnost. Je zřejmé, že každá ze sledovaných učitelek pracuje s porozuměním textu odlišně, a z mého pohledu jsem neshledala žádné velké množství nedostatků týkající se výchovně-vzdělávacího procesu.

Ze svého pozorování jsem velmi mile překvapená, protože i přestože žijeme v době, kdy je naše společnost zcela obklopena masmédií a digitální komunikací, má dětská literatura v mateřských školách velké zastoupení. Předčítání literárních textů a práce s ním se u dětí těší velké oblibě, alespoň v mnou navštívených mateřských školách. Učitelky dětem předkládaly porozumění textu hravou a zábavnou formou, což vyplynulo z provedeného výzkumu.

Domnívám se, že práce s porozuměním textu, zejména u dětí předškolního věku, je stejně důležitá, jako ve věku starším. Je nezbytné, aby se ať už učitel nebo rodič nad předčítaným textem pozastavil, a s dětmi rozebral jeho obsah a informace, které text nabízí. Získané dovednosti a zkušenosti děti využijí v jejich budoucím životě.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Alwi, N., Thahar, H., Atmazaki, E., & Asri, Y. (2018). *Developing students' soft skill through children literature*. Atlantis Press. Dostupné z: <https://www.atlantispress.com/proceedings/icoie-18/55912957>
- Bay, N. D., & Cetin, S. O. (2014). Storybook reading strategies of preschool teachers in the USA and Turkey. *International Journal of Education and Research*, 2(7), 41-54. doi:10.5377/paradigma.v2i41.7975
- Besedová, P. (2014). *Literatura pro děti a mládež ve výuce cizích jazyků*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Bezděková, L., Kubecová, M., Kupcová, Z., & Váňová, H. (2016). *Rozvíjíme výtvarné dovednosti a fantazii dětí*. Praha: Raabe.
- Bubeníčková, P. (2016). *O smyslu nesmyslu: nonsens a česká pohádka*. Liberec: Bor.
- Cecil, N. L., 1999. *Striking a balance – positive practices for early literacy*. Scottsdale: Holcomb Hathaway. In: Zápotočná, O., & Petrová, Z. (2015). *Vzdelávacia oblasť Jazyk a komunikácia*. Bratislava: Metodicko – pedagogické centrum v Bratislavě.
- Cibáková, D., Sladová, J., & Marešová, J. (2015). *Recepce textu u žáků základní školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci
- 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.
- Deshmukh, R. S., Zucker, T. A., Tambyraja, S. R., Pentimonti, J. M., Bowles, R. P., & Justice, L. M. (2019). Teachers' use of questions during shared book reading: Relations to child responses. *Early Childhood Research Quarterly*, 49, 59-68.
- Doležalová, J. (2014). *Čtenářská gramotnost: Práce s textovými informacemi napříč kurikulem*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Gavora, P. (2012). *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. Nitra: Enigma.
- Gavora, P., & Zápotočná, O. (2003). *Gramotnosť: Vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. Bratislava: UK.
- Gebhartová, V. (2011). *Jak a co číst dětem v MŠ: komentovaný výběr literárních textů na základě RVP PV*. Praha: Portál.

- Homolová, K. (2009). *Čtenářská propedeutika*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity.
- Chen, M. L., & Squires, D. (2011). Using literature for children and adolescents for intermediate language acquisition. *Tesol Journal*, 2(3), 312-329. doi:10.5054/tj.2011.259957
- Kropáčková, J., Wildová, R., & Kucharská, A. (2014). *Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období*. *Pedagogická orientace*, 24(4), 488-509.
- Lepilová, K. (2014). *Cesty ke čtenářství: vyprávějte si s námi!* Brno: Edika.
- Mareš, J., & Křivohlavý, J. (2009). *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- McGee, L. M., & Schickedanz, J. A. (2007). Repeated interactive read alouds in preschool and kindergarten. *The Reading Teacher*, 60(8), 742-751. doi.org/10.1598/RT.60.8.4
- McKeown, M. G., & Beck, I. L. (2006). Encouraging young children's language interactions with stories. In D. K. Dickinson, & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research* (s. 281-294). London: The Guilford Press.
- Metelková Svobodová, R. (2012). *Čtenářská gramotnost – cesty ke vzdělávání*. Ostrava: Ostravská univerzita. Dostupné z: <https://projekty.osu.cz/svp/opory/pdf-metelkova-ctenarska-gramotnost-cesta-ke-vzdelavani.pdf>.
- Metelková Svobodová, R. (2013). *Formování čtenářské gramotnosti v prostředí školy se zaměřením na žáky mladšího školního věku*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- MIKK, J., Eomois, M., Kupri, L., & Vain, L. (1995). Comparative Analysis of Illustrations in Finnish, Estonian, Russian, German and Austrian Textbooks of Chemistry and Physics. In Kůtová, V. (2004). Funkce ilustrace ve výchovně vzdělávacím procesu. *e-Pedagogium*, 4 (1), s. 72-77.
- Minářová, E. (2011). *Stylistika pro žurnalisty*. Praha: Grada.
- Mitchell, D. (2003). *Children's literature: An invitation to the world*. Boston: Pearson Education.
- Mocná, D., & Peterka, J., et al. (2004). *Encyklopedie literárních žánrů*. Praha: Paseka.
- Moore, M. R., Hall, S., (2012). Listening and Reading Comprehension at Story Time: How to Build Habits of the Mind. *Dimensions of Early Childhood*, 40 (2), s. 24-32.
- Navrátilová, H. (2018). *Literatura pro děti. Distanční studijní opora*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati.
- Otto, B. (2008). *Literacy development in early childhood*. The USA: Pearson Education

- Ozsezer, B. S., & Canbazoglu, B. (2018). Pictures in children's story books: Children's perspective. *International journal of education methodology*, 4(4), 103- 115. doi.org/10.12973/ijem.4.4.205
- Petrů-Kicková, P. (2017). Čtenářská pregramotnost v předškolním věku. *Učitel'ské noviny: týdeník pro učitele a přátele školy*, 120(10), s. 22.
- Provazník, J. (2013). *Obrázková knížka, její podoby a proměny*. Současnost literatury pro děti a mládež, s. 23-60.
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. (2018). Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/45304/>.
- Steelová, J. L., Meredith, K. S., Temple, C., & Walter, S. (2007). *Příručka I: Co je to kritické myšlení*. Praha: Kritické myšlení o.s.
- Svobodová, E., & Švejdová, H. (2011). *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. Praha: Portál.
- Švaříček, R., & Šed'ová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Tomášková, I. (2015). *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Praha: Portál.
- Trávníček, J. (2007). *Vyprávěj mi něco – jak si děti osvojují příběhy*. Příbram: Pistorius & Olšanská.
- Tučková, K. (2012). *K výtvarné podobě současné české knihy pro děti a mládež*. Praha: Ministerstvo kultury. Dostupné z: <https://www.czechlit.cz/cz/kniha/czech-literature-for-children-and-young-people-2000%E2%88%922011-cz/>
- Wasik, B. A. (2010). What teachers can do to promote preschoolers' vocabulary development: Strategies from an effective language and literacy professional development coaching model. *The Reading Teacher*, 63(8), 621-633. doi :10.1598/RT.63.8.1
- Zápotočná, O., & Petrová, Z. (2010). *Jazyková gramotnosť v predškolskom veku: teoretické východiská a námety k analýze a tvorbe kurikula jazykového vzdelávania detí MŠ*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity
- Zápotočná, O., & Petrová, Z. (2014). *Vzdelávacia oblasť Jazyk a komunikácia*. Bratislava: Metodicko – pedagogické centrum.
- Zápotočná, O., & Petrová, Z. (2015). *Vzdelávacia oblasť Jazyk a komunikácia*. Bratislava: Metodicko – pedagogické centrum v Bratislavě.

Zápotočná, O., & Petrová, Z. (2017). Raná jazyková gramotnost dětí zo sociálno-ekonomicky znevýhodňujúceho prostredia. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ŠVP	Školní vzdělávací program
TVP	Třídní vzdělávací program
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
U	Učitelka mateřské školy

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Vzniklé kategorie v nestrukturovaném pozorování	40
Obrázek 2: Vzniklé kategorie polostrukturovaného rozhovoru s učitelkami	53

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Přehled učitelek účastnících se výzkumného šetření.....	37
--	----

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Základní struktura otázek k rozhovoru

Příloha P II: Seznam vytvořených kódů z pozorování

Příloha P III: Záznam z nestrukturovaného pozorování

PŘÍLOHA P I: ZÁKLADNÍ STRUKRURA OTÁZEK K ROZHOVORU

1. Proč jste si vybrala právě tento text k rozvoji porozumění?
2. Jak jste postupovala při výběru daného textu (co následovalo – jak jste se připravila na práci s vybraným textem)?
3. Co bylo cílem zvoleného textu u dětí dosáhnout (týkající se porozumění textu)?
4. Podařilo se Vám naplnit Váš cíl?
5. Z jakého důvodu jste si zvolila danou strategii na podporu rozvoje porozumění textu?
6. Jaké děti využijí porozumění textu v jejich životě?
7. Je v RVP PV zakotvená problematika porozumění textu?

PŘÍLOHA P II: SEZNAM VYTVOŘENÝCH KÓDŮ Z POZOROVÁNÍ

Čtení z knihy	Otázka k zhodnocení postavy	Porozumění doslovného významu
Čtení z papíru	Otázky kladené před čtením	Použití tradičního žánru
Dramatizace	Otázky kladené během čtení	Práce s ilustrací
Doplnění odpovědi	Otázky kladené po čtení	Práce s dějovou posloupností
Doplnění obrázku	Otázky na ano-ne	Práce s obalem knihy
Hlasový důraz na důležité momenty	Otázky vyplývající z textu	Přerušované čtení
Instrukce	Otázky vedoucí k zamyšlení	Představení knihy
Intenzita hlasu	Otázky nad rámec textu	Reprodukce slyšeného
Představení autora	Otevřené otázky	Rozvádění odpovědí
Menší intonace hlasu	Ověření zapamatovaných informací	Slovní pochvala
Motivace textem	Plynulé čtení	Slovní zásoba
Motivace loutkou	Podpora prožívání kostýmy	Tempo čtení
Motivace obrázkem	Podpora textu loutkou	Text jako motivace k tématu
Název knihy	Pohybová aktivita	Text jako motivace k výtvarné činnosti
Název kapitoly	Pokračování knihy	Textu jako motivace k výtvarné činnosti
Nepředstaven autora	Pomůcky k textům	Vlastní iniciativnost dítěte
Nepředstaven autora	Popis textu	Vysvětlení chování postavy
Oční kontakt k ujištění	Porozumění nad rámec textu	Výrazná intonace hlasu
Obeznámení s knihou	Žánr	Výtvarná aktivita
Obrázková kniha		Žádná ilustrace
Odpověď na položené otázky		
Oprava špatné odpovědi na správnou		
Orientace v textu		

PŘÍLOHA P III: ZÁZNAM Z NESTRUKTUROVANÉHO POZOROVÁNÍ

Datum realizace: 9. 11. 2020

Místo realizace:

Počet dětí: 12

Pozorovaná učitelka: U7

Paní učitelka svolá děti do herny, kde se všichni posadí o kruhu. Sama přijde poslední a drží v ruce knihu a plyšové zvířátko. Dětem ukáže plyšové zvířátko s dlouhým jazykem. Po usazení všech dětem sděluje instrukce: „*Tak, dnes si budeme zase číst o Ferdovi a jeho kamarádech. Jazyk se nám krásně plní. Dnes k němu přidáme další mouchu. Co byste řekli, že dnes bude za emoci?*” Ukáže dětem mouchu, která patří k dané emoci, a děti jí s radostí odpovídají: „*To je smutek.*” Učitelka dětem odpověděla: „*Výborně, dnes si budeme číst o smutku. Tak teď nastražte ouška, já vám přečtu příběh o Smutku.*” Učitelka dětem přečetla část textu, a přerušila čtení, aby dětem položila otázky. „*Co myslíte, byl to dobrý nápad, když si Ferda položil dárek pro maminku na lavku? Kačko, co myslíš?*” Dívka hned reaguje, a odpoví: „*Ne.*” Učitelce jednoslovná odpověď nestačila a dívky se doptává dál: „*Proč to nebyl dobrý nápad?*” Dívka odpovídá: „*Protože by mu to mohlo spadnout, nebo mu to někdo rozšlápne, prostě na to, tam nebylo místo.*” Učitelka souhlasně kývne a ptá se dětí: „*Má někdo jiný návrh?*” Jeden chlapec se přihlásí, a učitelka jej vyzve. Chlapec: „*Že by se někdo mohl zranit. Dárek spadne na zem a rozbije se.*” Učitelka chlapce pochválí za jeho odpověď, a doplní jej: „*Výborně, jeho dárek je totiž ze skla, a pokud by spadl, někdo by se mohl poranit o střepy. Tak budu pokračovat ve čtení, tak pozorně poslouchajte.*” Učitelka se dala znovu do čtení, které po krátké chvíli přerušila a zeptala se dětí. „*Co myslíte, jak se Ferda teď cítil?*” Děti hromadně odpověděly hromadně: „*Smutně.*” Učitelka děti pochválila a řekla: „*A když se Ferda teď cítí smutně, kvůli rozbitému dárku pro maminku, co si asi myslí? Terezko?*” Dívka odpověděla: „*No, že nemá dárek pro maminku, a ta teď bude smutná.*” Učitelka se zeptala na názor ostatních: „*Myslíte si někdo, něco jiného? Nebo souhlasíte s Terezkou?*” Některé, děti jen kývly hlavou na znamení ano, některé odpověděly, že souhlasí. Učitelka pokračovala: „*Napadá vás něco, co by se dalo dělat?*” Jedna dívka se přihlásila: „*Kytičku bych mamince dala.*” Učitelka reagovala: „*Kde by si tu kytku vzala, když jsou obchody zavřené?*” Dívka znovu

odpověděla: „*Natrhala bych ji, nebo bych mohla dát mamince pusu a objat ji.*” Učitelka reagovala na dívčí odpověď slovy: „*To by bylo krásné. Tak já budu pokračovat, abychom se dozvěděli, jak to dopadne.*” Učitelka opět začala číst příběh, a po chvíli jej přerušila. Učitelka dětem vysvětluje, proč přestala číst: „*Tak, ještě naposled jsem přerušila čtení, abych se vás zeptala. Co myslíte, že maminka řekne Ferdovi na to, že jí vzal zrcátko? Bude mít radost nebo se bude spíše zlobit? Jakube, co myslíš?*” Chlapec odpovídá: „*Bude mít radost.*” Učitelka, se s odpovědí nespokojila, chtěla, aby jí chlapec, více rozvedl. „*Ano? A proč? Nebude ji mrzet, že jí Ferda přeměnil zrcátko?*” Stejný chlapec odpovídá: „*Ne bude ráda. Moje maminka je ráda, když něco vyrobím, nezlobí se.*”. Učitelka chlapci poděkovala: „*Dobře, to máš pravdu, maminky, jsou vždy šťastné, když jim něco vyrobíte a přinesete, třeba ze školy. Tak a teď už se opravdu blížíme k závěru, dozvíme se, jak reagovala Ferdova maminka.*” Učitelka dočte příběh a zaklapne knihu. A ptá se dětí: „*Libí se Vám jak to Ferda vymyslel?*” Některé děti odpovídají *ano*, některé jen přikývly na znamení. „*Stává se vám někdy, že jste smutní?*” Jedna dívka se přihlásila, učitelka ji vyvolala. „*Jo, když něco rozbiju.*” Učitelka, odpověděla na souhlas, a zeptala se: „*Někdy se stane, že přemýšlíte nad něčím, co vás rozesmutní. Co potom může pomoci?*” Ozvalo se několik dětí, proto musela učitelka děti upozornit na ztišení, a vyvolala k dopovědi Elišku: „*Já jsem řekla bráškovi, že už je to dobré a ona přestane plakat.*” Učitelka Elišce odpověděla: „*Ano to je dobře, to jsi vymyslela moc pěkně. Tak, že jedna možnost je, že tomu, kdo je smutný řekneme, že to bude zase dobrý.*” Z dětí se ozvala jedna dívka: „*Já jsem byla smutná včera. Omylem jsem si rozstříhala obrázek.*” Učitelka se jí hned zeptala, jak vyřešila svůj rozstříhaný obrázek, a dívka jí odpověděla. „*Nakreslila jsem si nový obrázek ještě hezčí.*” Učitelka dívku pochválila: „*Tak to jsi vyřešila krásně.*” Jeden z chlapců, se ozval: „*Já, když jsem vymaloval něco špatně, tak mi maminka podala bělítka, a znova jsem tam nakreslil písmenko, které tam mělo být.*” Chlapci učitelka odpověděla, že to je v pořádku, že se bělítka, používají k mazání. Učitelka se dětí znovu doptala, jak by vyřešily situaci, když je někdo smutný. A děti jí odpovídaly: „*Nakreslit mu obrázek. Řekneme mu, že ho máme rádi. Dám mu pusku.*” Učitelka ukončila kladení otázek: „*Tak děti, to je konec našeho povídání. Vidím, že víte, co je smutek, proto si zasloužíte mouchu, kterou Tereška připevní na jazyk Ferdovi.*” Učitelka předala mouchu dívce, a ta ji upevnila na jazyk. Poté učitelka uklidila louku i s knihou a společně s dětmi se šli připravit na procházku.