

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra preprimární a primární pedagogiky

DISERTAČNÍ PRÁCE

Čtenářské strategie v předškolním vzdělávání

Reading Strategies in Preschool Education

Eva Koželuhová

Vedoucí práce: prof. PaedDr. Radka Wildová, CSc.
Studijní program: Pedagogika
Studijní obor: Pedagogika

2020

Odevzdáním této disertační práce na téma Čtenářské strategie v předškolním vzdělávání potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 22.12.2020

Děkuji vedoucí mé práce, prof. PaedDr. Radce Wildové, CSc. za její cenné rady, podporu a nezdolný optimismus, se kterým mě po celý čas povzbuzovala. Děkuji zapojeným paním učitelkám a panu učiteli, že mi důvěřovali a otevřeli mi dveře své třídy. Práce by ale nikdy nevznikla bez významné podpory mé rodiny; děkuji manželovi, který mi vytvářel podmínky, věřil ve mě a trpělivě naslouchal mým steskům. Děkuji rodičům a dcerám za hodiny a hodiny hlídání naší nejmladší treperendy, která mi jinak nedovolí usednout k počítači. A děkuji i mé mamince, která mi od malička s láskou předčítala a probudila tím ve mně lásku ke knihám.

ABSTRAKT

Cílem práce bylo objasnit, jak učitelé mateřských škol rozvíjejí porozumění dětí předčítanému textu a jak hodnotí možnost využití čtenářských strategií jako podpory porozumění dětí během předčítání.

V teoretické části jsem se zaměřila na vymezení pojmu čtenářská gramotnost a pregramotnost, přiblížení pojetí rozvoje čtenářské pregramotnosti v České republice a vyjasnění pojmu porozumění textu. Následně jsem se věnovala problematice čtenářských strategií a představila ty, které jsou vhodné pro využití v předškolním věku.

V empirické části jsem využila kvalitativní přístup vícepřípadové studie, do které bylo zapojeno osm učitelů mateřské školy. Pomocí hloubkových rozhovorů, opakovaného pozorování učitelovy práce s textem a následné analýzy videozáznamů této práce byly hledány odpovědi na výzkumné otázky. Ukázalo se, že učitelé se snaží porozumění u dětí rozvíjet, avšak pouze na doslovné úrovni, jejich práce s texty je intuitivní, bez stanovování konkrétních cílů a sledování míry jejich dosažení. Rovněž se ukázalo, že čtenářské strategie vyžadují ochotu učitele s nimi pravidelně a cíleně pracovat a na předčítání se připravovat, což nekoresponduje s převládajícím intuitivním přístupem. Významným faktorem úspěšného využívání strategií byla možnost dlouhodobého vzdělávání spojeného s výměnou zkušeností. Tato zjištění mohou být využita při koncipování přípravy budoucích učitelů a DVPP, a také při revizi RVP PV.

KLÍČOVÁ SLOVA

čtenářská pregramotnost, čtenářství, předškolní vzdělávání, čtenářské strategie, porozumění, práce s příběhem, vícepřípadová studie

ABSTRACT

The aim of the thesis was to clarify how nursery teachers develop children's comprehension of the text read aloud and how they evaluate the possibility of using reading strategies to support children's comprehension during reading.

In the theoretical part, I focused on defining the concept of reading literacy and pre-literacy, approaching the concept of the development of reading pre-literacy in the Czech Republic and clarifying the concept of comprehension of the text. Subsequently, I dealt with the issue of reading strategies and introduced those that are suitable for use in preschool age.

In the empirical part, I used the qualitative approach of a multi-case study, which involved eight kindergarten teachers. Through in-depth interviews, repeated observation of the teachers' work with the text and subsequent analysis of video recordings of this work, answers to research questions were sought. It has been shown that teachers intend to develop children's comprehension, but only on a literal level, their work with texts is intuitive, without setting specific goals and monitoring the degree of their achievement. It turned out that reading strategies require a willingness of the teacher to work with them regularly and purposefully and to prepare for reading, which does not correspond to the prevailing intuitive approach. An important factor in the successful use of strategies was the possibility of long-term education combined with the exchange of experiences. These findings can be used in designing the training of future teachers, as well as in the revision of the FEP PV.

KEYWORDS

reading pre-literacy, reading, preschool education, reading strategies, comprehension, working with a story, multi-case study

Obsah

| | |
|---|-----|
| Úvod | 7 |
| I. Teoretická část | 10 |
| 1. Čtenářská gramotnost a čtenářská pregramotnost | 10 |
| 1.1. Čtenářská gramotnost, čtenářské dovednosti a čtenářské kompetence..... | 10 |
| 1.2. Čtenářská pregramotnost | 21 |
| 1.3. Oblasti čtenářské pregramotnosti..... | 24 |
| 2. Vývoj pohledu na rozvoj čtenářské pregramotnosti v ČR | 28 |
| 2.1. Vývoj institucionální péče | 28 |
| 2.2. Vývoj pojetí cílů a obsahu ve vztahu k rozvoji budoucího čtenářství..... | 31 |
| 2.3. Současné pojetí čtenářské pregramotnosti | 36 |
| 2.4. Současné publikace zabývající se čtenářskou pregramotností | 36 |
| 2.5. Čtenářská pregramotnost v současných kurikulárních dokumentech..... | 40 |
| 3. Porozumění jako významná složka čtenářské gramotnosti | 49 |
| 3.1. Vymezení pojmu porozumění | 51 |
| 3.2. Porozumění u dětí předškolního věku | 53 |
| 3.3. Hledání kurikula pro rozvoj porozumění..... | 57 |
| 4. Čtenářské strategie | 59 |
| 4.1. Vymezení pojmů čtenářská strategie a čtenářská dovednost | 59 |
| 4.2. Čtenářské strategie a způsob jejich rozvoje/učení..... | 61 |
| 4.3. Čtenářské strategie v předškolním vzdělávání..... | 66 |
| 4.4. Čtenářské strategie a požadavky na učitele předškolního vzdělávání | 82 |
| 5. Shrnutí | 87 |
| II. Empirická část..... | 88 |
| 1. Východiska výzkumu | 88 |
| 2. Cíl výzkumu..... | 89 |
| 3. Výzkumné otázky | 89 |
| 4. Výzkumný design..... | 90 |
| 5. Výběr případů..... | 92 |
| 6. Výzkumné metody a sběr dat..... | 100 |
| 6.1. Rozhovor | 100 |
| 6.2. Pozorování..... | 101 |
| 6.3. Obsahová analýza dokumentů | 104 |

| | | |
|------|--|-----|
| 6.4. | Výzkumný plán | 105 |
| 6.5. | Vstup do terénu..... | 106 |
| 6.6. | Dodatek ke sběru dat | 107 |
| 7. | Zajištění kvality výzkumu..... | 107 |
| 8. | Analýza dat | 109 |
| 9. | Kontext školy | 111 |
| 10. | Výsledky šetření | 113 |
| | Případ první – Adam, průkopnický vůdce | 113 |
| | Případ druhý – Daniela, pečující idealista | 138 |
| | Případ třetí – Hana, důvěřující pozorovatel | 153 |
| | Případ čtvrtý – Erika, cílevědomý praktik..... | 169 |
| | Případ pátý – Ivana, hravý parták | 184 |
| | Případ šestý – Blanka, klasická učitelka..... | 191 |
| | Případ sedmý – Jitka, nejistý pracant..... | 202 |
| | Případ osmý – Klára, pečlivý poctivec | 214 |
| 11. | Jaké odpovědi šetření přineslo..... | 222 |
| | 11.1. Jak učitelé mateřských škol rozvíjejí porozumění dětí příběhům, které jim předčítají?..... | 222 |
| | 11.2. Jaké složky čtenářské pregramotnosti učitelé mateřských škol vědomě u dětí podporují a rozvíjejí?..... | 236 |
| | 11.3. Jak učitelé čtenářské strategie využívají poté, co s nimi byli seznámeni? | 246 |
| | 11.4. Jaké faktory na straně učitele ovlivňují míru využívání čtenářských strategií? | 255 |
| | 11.5. Jaké formy přípravy učitelů pro práci se čtenářskými strategiemi jsou efektivní? | 264 |
| 12. | Diskuse | 272 |
| 13. | Závěr..... | 279 |
| 14. | Použitá literatura..... | 282 |
| 15. | Seznam použité dětské literatury..... | 291 |
| 16. | Seznam použitých zkratk..... | 292 |
| 17. | Seznam schémat, tabulek a grafů | 293 |
| 18. | Seznam příloh..... | 297 |

Motto: „Čtenářem se člověk nerodí, čtenářem se stává.“ Zdeněk Matějček

Úvod

Citátů o knihách a čtení bychom našli celou řadu. Mají jedno společné, vystihují čtení jako činnost, která člověka povznáší, obohacuje, vytrhuje ho z reality všedních dnů a umožňuje mu prožívat sny. Čtení ale neslouží jen pro potěchu duše, ono doslova člověka mění. Ong ve své práci upozorňuje, že „mnohé z charakteristických rysů myšlení a vyjadřování člověka, které se nám zdají přirozené a samozřejmé, nejsou jako takové přirozenou součástí lidské existence, nýbrž se objevily díky zdrojům, které zpřístupnila technologie psaní“ (Ong, 2006, s. 16). Vynález písma člověka změnil, protože přesunul řeč z oblasti sluchu do oblasti zraku a pomohl myšlenky uchovávat způsobem, který by pro lidskou paměť nikdy nebyl možný. Díky tomu můžeme provádět složité myšlenkové operace, analyzovat, zkoumat, pracovat s mnoha informacemi najednou, třídit je, seskupovat. Vždyť i největší rozmach ve vědeckých disciplínách nastal až po vynálezu knihtisku, jelikož bylo možné znalosti jednoduše šířit, vracet se k nim a dále je rozvíjet. V dnešní době je čtení naprosto nezastupitelné, jelikož žijeme ve společnosti, kde úspěch a uplatnění stojí a padají se schopností rychle zpracovávat informace. Už dávno nestačí jen umět číst, musíme zvládat informace vyhledat, posoudit a také je správně využít. Zároveň nikdo nenašel jiný způsob, který by umožňoval tak kultivovat člověka, jako je čtení. Není divu, že je čtení a čtenářství stále v popředí zájmu mnoha odborníků, včetně těch, kteří se zabývají předškolním vzděláváním. Úkolem dnešní školy je připravit děti na život neboli vybavit je takovými kompetencemi, které jim umožní se adaptovat na nové požadavky a situace, které budoucnost přinese, jelikož nároky kladené na jedince jsou stále vyšší. A ačkoli netušíme, jak budoucnost bude vypadat a co přesně dnešní děti budou jednou potřebovat, jedno víme jistě: jednou z hlavních kompetencí je a stále bude rozvinutá čtenářská gramotnost, jakožto předpoklad pro další vzdělávání i uplatnění na trhu práce. Bez ní to nepůjde. Nicméně se ukazuje, že značná část populace číst umí a nečte.¹ Proč tomu tak je? Jaké faktory ovlivňují, zda z dítěte vyroste čtenář? Nejvýraznější je samozřejmě vliv rodinného zázemí. Ale pozornost se zákonitě obrací k dalším složkám čtenářské gramotnosti, přesněji ke schopnosti porozumět textu, a k faktorům, které mají na porozumění

¹ Podle výzkumu z r. 2013 je z populace starší 15 let 16 % nečtenářů (za rok nepřečtou ani jednu knihu) a 40 % čtenářů sporadických (přečtou 1-6 knih ročně) (blíže Trávníček, 2014).

vliv. Mezinárodní šetření PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) ukazují, že Česká republika v úrovni čtenářské gramotnosti u žáků čtvrtých tříd základních škol dosahuje sice nadprůměrných výsledků ve srovnání s ostatními zeměmi, nicméně oproti roku 2011 spíše stagnuje a ke zlepšování, jako tomu bylo v předchozím cyklu šetření, nedochází, jak vyplývá z Národní zprávy ČŠI (Janotová, Tauberová & Potužníková, 2017). Výsledky u starších, patnáctiletých žáků, v rámci šetření PISA (Programme for International Student Assessment) jsou více alarmující: podle nich za posledních devět let došlo ke statisticky významnému zhoršení úrovně sledované oblasti (Blažek & Příhodová, 2016). Problémem u českých žáků je zejména zvládání náročnějších postupů porozumění, kdy mají žáci text interpretovat, zaujmout k němu hodnotící stanovisko, v důsledku čehož komplexnějšími čtenářskými dovednostmi disponuje poměrně málo žáků. Údaje získané z mezinárodních šetření nám dovolují hledat další možnosti pro zkvalitnění výuky. Jako důležité se jeví zejména další vzdělávání učitelů, které by jim umožnilo osvojit si metody pro rozvoj složitějších čtenářských dovedností u žáků. Ukazuje se, že současné pojetí gramotnosti ve výuce již nedostačuje (Průcha, 2000) a je třeba hledat nové cesty, jak rozvoj gramotnosti ve školách všech stupňů podporovat. Role školy je nezastupitelná, přestože na rozvoj čtenářství má největší vliv čtenářské chování v rodině. Nicméně tam, kde rodina dítěti dobrý vzor a dostatek podnětů poskytnout nemůže, přichází škola jako aktér, který otevírá cestu do světa čtení, a který pomáhá formovat čtenářské návyky. Avšak v „České republice je nemalé procento škol a učitelů, jež takto s četbou nepracují a nevyužívají dostatečně svého potenciálu. Neuvědomují si pravděpodobně význam čtenářských návyků pro další vzdělávání dítěte“ (Věříšová, Krüger & Bělinová, 2007, s. 12).

Předškolní vzdělávání jako počátek celoživotního vzdělávání vytváří základy pro mnohé potřebné kompetence, a čtenářská gramotnost je jednou z nich. Praxe mateřských škol však ukazuje, že rozvoj čtenářské pregramotnosti je často chápán pouze jako seznamování s knihou, předčítání a rozvoj dovedností předcházejících výuce čtení a psaní, a je tudíž do vzdělávací nabídky zařazován nekonceptně a nedostatečně, jak vyplývá ze zjištění České školní inspekce (dále jen ČŠI). Ve zprávě ČŠI za školní rok 2011/2012 (ČŠI, 2013) se uvádí, že oproti předchozímu sledovanému období došlo k poklesu úrovně projevů odpovídajících předčtenářské gramotnosti, nejvíce u vyvozování a předvídaní. Jen zhruba polovina učitelů mateřských škol si stanovuje kritéria pro práci s knihou. Dále se uvádí, že „učitelé by měli věnovat mnohem více pozornosti rozvoji správného chápání vyslechnutého textu. Poměrně malá péče v této oblasti se dlouhodobě

negativně projevuje v pozdějším věku při školní docházce“ (2013, s. 14). Zpráva z roku 2013 tato zjištění potvrdila (Kropáčková, Wildová & Kucharská, 2014). I s odstupem několika let Česká školní inspekce stále zjišťuje, že učitelé „nedoceňují příležitosti vedoucí k rozvoji předčtenářských dovedností vycházejících mj. z práce s knihou“ (Zatloukal, 2017, s. 58). Jinými slovy můžeme říct, že vzdělávací nabídka v mateřských školách je nedostatečná pro podporu rozvoje komplexních čtenářských dovedností a předškolní vzdělávání má tudíž rezervy, jejichž využití může vést ke zlepšení úrovně čtenářských dovedností u českých žáků. Další vzdělávání učitelů a jejich seznamování s vhodnými metodami rozvoje čtenářské pregramotnosti může být cestou ke zkvalitnění výuky v předškolním věku. Jednu z možných cest představuje využívání čtenářských strategií ve výuce. A třebaže tento způsob do českých škol již proniká, důkazem mohou být práce na toto téma (např. Najvarová, Whitcroft), využívání programu RWCT (Čtením a psaním ke kritickému myšlení), či inspirativní weby pro učitele (např. www.ctenarska-gramotnost.cz), v předškolním vzdělávání je toto téma okrajové. V České republice se zatím objevují jen sporadicky publikace, které by se využitím čtenářských strategií v mateřských školách obsáhleji zabývaly. Jako dlouholetou učitelku mateřské školy mě toto téma velice zajímalo, sama jsem ve své praxi čtenářské strategie zkoušela a zkoumala je v rámci své diplomové práce (Rybárová, 2016). Na ni v této práci navazuji a mým cílem je zjistit, jaké strategie pro rozvoj porozumění u dětí učitelé používají, s jakými obtížemi se setkávají a jak mohou být na nové výzvy v souvislosti se změnou pojetí čtenářské gramotnosti připravováni v rámci svého vzdělávání.

I. Teoretická část

Motto: Pedagogika se nesmí orientovat na včerejšek, ale na zítřek dětského vývoje. Vygotskij

V teoretické části se budu věnovat východiskům, na jejichž základě mohu uvažovat o zařazení práce se čtenářskými strategiemi do konceptu naplňování cílů pro rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním vzdělávání. Proto nejprve vymezím a objasním pojmy čtenářská gramotnost a pregramotnost a jejich vzájemný vztah, specifikuji další související pojmy, a také se zaměřím na historický i současný vývoj pohledu na čtenářskou pregramotnost v českých mateřských školách. Nastíním vývojová hlediska rozvoje čtenářské pregramotnosti, představím čtenářské strategie a v závěru teoretické části se zaměřím na požadavky, které rozvoj porozumění předčítanému textu u dětí klade na učitele předškolního vzdělávání.

1. Čtenářská gramotnost a čtenářská pregramotnost

1.1. Čtenářská gramotnost, čtenářské dovednosti a čtenářské kompetence

V současné době se můžeme setkat s velkým množstvím různých definic, co vlastně čtenářská gramotnost je, přičemž jednotný pojem není ustálen. V dřívějších dobách byla chápána jako dovednost číst a psát, což bylo umění vyhrazené pouze omezené skupině nejvzdělanějších jedinců dané společnosti. Za dobu své existence písmo prošlo vývojem od jednoduchých záznamů pomocí značek, piktogramů, ideogramů, obrázkového písma až po takové, jaké užíváme dnes. Spolu s tím dovednost číst a psát přestávala být výsadou elity, ale rozšiřovala se mezi běžný lid. A stejně tak jako se proměňovalo samotné písmo, docházelo ke změně chápání pojmu gramotnost. Písmo se stalo nejběžnějším komunikačním prostředkem a jeho znalost a využívání je nezbytným předpokladem pro fungování jedince v dnešní společnosti, jak již bylo zmíněno v úvodu; čtení se stává nástrojem k dosahování dalších cílů. Z tohoto důvodu pojem gramotnost chápeme mnohem komplexněji, přestože pojem jako takový se začal více používat až v souvislosti s šetřením úrovně českých žáků v rámci PISA ke konci 90. let. Čtenářskou gramotnost můžeme zkoumat z hlediska její historické proměny, z hlediska vývojových fází, jimiž prochází, z perspektivy školy či společnosti. Zajímavý pohled přináší Pupala a Zápotočná (2010), kteří čtenářskou

gramotnost chápou jako součást kulturní gramotnosti a cestu k začlenění jedince do života v dané kultuře. Okruhy možných definic, které přinášejí, je zároveň možné vnímat jako určitou hierarchii míry rozvinutí gramotnosti u konkrétního jedince, od osvojení si dovednosti číst a psát až po schopnost gramotnost natolik využívat, že jedinec díky ní získává výsadní místo ve společnosti. Je zřejmé, že není možné, aby celá společnost dosáhla rozvinutí gramotnosti v této míře, nicméně úkolem školy by měla být snaha o maximální možné rozvinutí v rámci individuálních možností jedince.

| | |
|-----------------------------------|---|
| <i>Gramotnost – čtení a psaní</i> | Schopnost kódovat a dekodovat text. |
| <i>Gramotnost – funkční</i> | Uplatňování dovednosti číst a psát v každodenním životě, při řešení problémů, při vzdělávání, duševním obohacování. |
| <i>Gramotnost – adaptace</i> | Schopnost přizpůsobit se světu, zvládnutí jeho požadavků na jedince prostřednictvím vlastní gramotnosti. |
| <i>Gramotnost – aktivita</i> | Jedinec prostřednictvím své gramotnosti přispívá k obohacování světa, ve kterém žije. |
| <i>Gramotnost – postavení</i> | Jedinec se díky své gramotnosti dokáže ve společnosti natolik prosadit, že získává autoritu a moc nad druhými. |
| <i>Gramotnost – populace</i> | Úroveň rozšíření gramotnosti ve společnosti, ukazatel a předpoklad jejího dalšího rozvoje. |

Tab. 1 Okruhy možných definic gramotnosti (Pupala & Zápotočná, 2010)

Nabízí se otázka, proč je definování pojmu čtenářská gramotnost tak důležité. Domnívám se, že bez toho není pro učitele možné připravit optimální vzdělávací nabídku pro děti, žáky či studenty, a stanovit vzdělávací cíle tak, aby cíle pokryly celou vzdělávací oblast. Pokud učitel přesně neví, co je konečným cílem, co charakterizuje rozvinutou čtenářskou gramotnost, jeho výuka by se mohla omezovat pouze na určitou část, např. dovednost číst a psát. Ostatní složky by se rozvíjely velmi pomalu či vůbec. Znalost obsahu pojmu je proto pro nás východiskem pro tvorbu kurikula, ať již na úrovni národní, školní, či třídní. Zároveň způsob, jakým je gramotnost vymezena a chápána, určuje kritéria pro evaluaci výsledků jejího rozvoje i stanovení míry gramotnosti u jednotlivců (Gavora, 2002).

Bohužel v současné době v kurikulárních dokumentech její definice stále chybí, jak ještě později ukáží, což vnímám jako závažný nedostatek.

Představím zde několik definic, které mi pomohou vymezit oblasti, kterými je třeba se při rozvoji gramotnosti zabývat. Na úvod uvádím definici využívanou pro potřeby již zmíněného šetření PISA: „Čtenářská gramotnost znamená 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 společnosti“ (OECD, 2010, s. 37). Nejde tedy o to, zda žáky naučíme číst a psát, ale o to, zda dané dovednosti budou schopni používat v praktickém životě, přičemž je akcentován význam gramotnosti jako nezbytnosti pro pracovní uplatnění a fungování v interakci s ostatními.

Pro šetření PIRLS je čtenářská gramotnost definována jako „schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat. Mladí čtenáři mohou odvozovat význam z široké škály textů. Čtou, aby se učili, aby se začlenili do společenství čtenářů ve škole i v každodenním životě a také pro zábavu“ (Altmanová, Faltýn, Nemčíková & Zelendová, 2010, s. 11). Ačkoli v pojetí této definice se již více objevuje význam čtení jako relaxační volnočasové aktivity, které se věnuje jedinec pro radost a osobní uspokojení, Švamberk Šauerová (2015) ji vnímá jako nedostačenou a zjednodušující, neboť čtenářskou gramotnost vidí jako nástroj k dosahování osobních cílů, nikoli jako cíl samotný.

Výzkumný ústav pedagogický definuje čtenářskou gramotnost jako „celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních a sociálních kontextech. Čtenářsky gramotný člověk využívá čtení k vlastnímu rozvoji i ke svému konání, četbu zúročuje v dalším životě“ (Altmanová et al, 2010, s. 7). Tato definice naznačuje, že gramotnost je něco, co je u člověka rozvíjeno celoživotně, jde o proces, jehož počátek nesouvisí se vstupem do školy a s osvojováním si základů čtení a psaní. Vztahuje se k ranému dětství, k období, kdy dítě vstupuje do světa grafické kultury, je obklopeno písmem, jsou mu předčítány pohádky apod. To je možné již v kojeneckém věku, a podle

výzkumů 40 % rodičů dětem již od novorozeneckého věku také čte². Jde tedy o proces, který neprobíhá pouze na úrovni školního vzdělávání (Wildová, 2005b).

V Pedagogickém slovníku se dočteme, že čtenářská gramotnost je „komplex znalostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. jízdní řád, návod na použití výrobku). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umělecké texty přečíst a porozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat a zpracovávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu apod.“ (Průcha, Walterová & Mareš, 2001, s. 84). Aby jedinec dokázal naplnit takovou definici gramotnosti, nestačí, že dokáže dekódovat znaky a doslovně jim porozumět, ale musí ovládat mnohem širší spektrum dovedností – propojovat informace, hledat souvislosti, vyvozovat závěry, hodnotit, eliminovat nepodstatné a vyzdvihnout to důležité, využít to pro další život. Za tím vším jsou vyšší kognitivní procesy, které je třeba rozvíjet od útlého dětství. Zároveň musí zvládat práci s různými typy textů, včetně schémat, grafů, tabulek apod. Jinými slovy už nestačí, aby měl rozvinuté čtenářské dovednosti, musí disponovat kompetencemi, které mu umožňují získanou dovednost číst a psát používat.

Čtenářskými kompetencemi rozumíme komplex dovedností schopností, postojů a hodnot, které činí člověka způsobilým rozumět psaným textům a používat je. Tato definice vyplývá z vymezení pojmu kompetence v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV) (RVP PV, 2017). Jde o dovednost číst, kompetenci číst s porozuměním běžné texty a kompetenci číst náročné literární texty. V tomto kontextu je patrné, že pojem kompetence, uváděný v rámcových vzdělávacích programech, není příliš vhodně zvolený, neboť neumožňuje dostatečně hodnotit míru zvládnutí dané kompetence; v průběhu života dochází k jejímu prohlubování, přičemž je zřejmé, že ne všichni disponují všemi jejími složkami.

² Výzkumy pravidelně prováděné v USA, kdy jsou každé dva roky sledovány proměny situace a proměny čtenářství v rodinách. Mnou uváděný údaj pochází z šetření z roku 2016; dostupné na https://www.scholastic.com/content/dam/KFRR/PastReports/KFRR2017_6th.pdf



Schéma 1: Čtenářská kompetence a její složky podle Švrčková (2011) Základ je tvořen dovednostmi číst a psát, na které navazuje čtení s porozuměním u běžných a následně i náročných textů.

Švrčková (2011) upozorňuje, že se často pojmy gramotnost a čtenářská kompetence zaměňují, což je nepřesné. Gramotnost chápe jako nadřazený pojem pojmu kompetence, neboť v případě rozvinuté gramotnosti se jedinec dokáže úspěšně začlenit do společnosti, zatímco v případě rozvinuté kompetence si osvojí předpoklady pro používání prvků kultury (v našem případě používání textů). Zároveň upozorňuje, že v kurikulárních dokumentech nejsou kompetence nijak spojovány s pojmem gramotnost. Pojmu kompetence se budu více věnovat v další části v souvislosti s předškolním vzděláváním a Rámcovým vzdělávacím programem. Pro tuto chvíli jen zdůrazním, že o kompetenci můžeme hovořit tehdy, pokud jedinec nejen dokáže číst a psát ve smyslu dovednosti dekódovat/kódovat znaky, ale že také dokáže textové informace zpracovávat.

| Gramotnost (literacy) | Kompetence (competence) |
|--|---|
| V obecném podvědomí hovoříme o osvojení si základních komunikačních dovedností – čtení, psaní a počítání. Je sociokulturním jevem. | Obecná způsobilost založená na vědomostech, dovednostech, zkušenostech, hodnotách a schopnostech, kterou si subjekt vytváří v důsledku svého vzdělávání. (Key Competencies 2002). |
| Celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních a sociálních kontextech. (Panel VÚP, 2010). | Přenosný a univerzálně použitelný soubor vědomostí, dovedností a postojů, které potřebuje každý jedinec pro své osobní naplnění a rozvoj, pro zapojení se do společnosti a úspěšnou zaměstnanost. (European commission 2003). |
| Schopnost člověka ovládat různé druhy komunikace a početních úkonů za účelem využívání textových informací v rozmanitých životních situacích. | Soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj jedince a uplatnění každého člena ve společnosti. |
| Pojem gramotnost bývá užíván ve spojení s různými přívlastky (obecná, bazová, školní, funkční, čtenářská), označující buď její určité stupně, nebo druhy. (Doležalová in Průcha 2010). | Pojem bývá užíván ve spojení s přívlastkem klíčové, obecné, oborové, kognitivní, aj., vymezení je různorodé, užití závisí na situaci a významu. (VÚP, Praha 2007). |
| S rozvojem nároků společnosti a úspěšného začlenění jedince do společnosti není rozvoj „funkční“ gramotnosti ukončen. | Vývoj je dynamický, průběžně se rozvíjí a jejich rozvoj není nikdy ukončen. |
| Nadřazený termín – v definování není obecná shoda | Nadřazený termín – v definování není obecná shoda. |

Tab.2: Porovnání vymezení pojmu gramotnost a kompetence podle Švrčková, 2011. Tabulka přehledně ukazuje, že ačkoliv jsou mnohé rysy pojmům gramotnost a kompetence společné, existují i významné rozdíly.

Výše zmiňované definice gramotnosti zmiňují i další složku, a sice postojovou, poukazují na nezbytnost již zmiňovaného „čtenářství“. **Čtenářství** je chápáno jako akt čtení, které vychází z vnitřní potřeby jedince, kdy je klíčové „chci“, nikoli „musím číst“, např. z důvodu vzdělávání či plnění pracovních povinností (Košťálová, 2017; Trávníček, 2014). Proto se ztotožňuji s tvrzením, že „čtenářsky gramotný člověk důvěřuje tomu, že čtení a psaní jsou smysluplné činnosti, které stojí za námahu. Přistupuje k textům s tím, že jsou

součástí sociálního světa a slouží vždy nějakému mezilidskému záměru, který sledoval jejich autor. Vyhledává a využívá texty podle účelu, který si sám stanoví. Nečte pouze texty informační, ale i beletrii, která mu přináší estetický prožitek a poučení“ (Košťálová, 2017, s. 5). Tato definice čtenářsky gramotného člověka je mi nejbližší, neboť obsahuje i faktor motivace. Tou je nejen aktuální osobní prospěch, ale i vědomí významu čtení. Díky tomu může např. začínající čtenář snáze překonávat obtíže spojené s osvojováním si techniky čtení a psaní. Věří-li, že vynaložené úsilí má smysl, je pravděpodobnější, že vytrvá i v případných těžkostech.

Trávníček (2014) v této souvislosti hovoří o třech úrovních čtení, jak je patrné na následujícím schématu:

| <i>Úroveň gramotnosti</i> | <i>Motivace</i> | |
|---------------------------|-----------------|--|
| <i>Dovednost</i> | <i>Musím</i> | |
| <i>Kompetence</i> | | |
| <i>Habitus</i> | <i>Chci</i> | |

Tab. 3: Model úrovně gramotnosti podle Trávníček, 2014. V tomto modelu je čtenářství (ve smyslu čtení z vnitřní potřeby na základě chtění) chápáno jako nejvyšší úroveň gramotnosti. Stojí výše než čtenářské kompetence, kdy jedinec dokáže číst s porozuměním a texty ve svém životě využívat, ale ke čtení je motivován vnějšími faktory, nikoli vnitřní potřebou.

První úroveň představuje jedince, který má osvojené čtenářské dovednosti, tzn. umí číst ve smyslu dovednosti dekodovat znaky, čte, protože musí, do života společnosti se může zapojit jen částečně (nedokáže dostatečně porozumět obsahu sdělení, tudíž z něj nemůže těžit). Pro takového jedince platí, že je funkčně negramotný. Jedinec, který má osvojené čtenářské kompetence, je na tom lépe, dokáže se ve světě orientovat, čtení využívat ve svůj prospěch ve smyslu fungování v praktickém životě, při vzdělávání, při získávání informací, nicméně „čtení pro něj není samozřejmé; nemůže mu být ani potěšením, (...) ve světě sice ob stojí, ale není schopen čtení přenést na jiné. (...) Teprve toho, kdo si osvojil čtení jako dovednost, kompetenci i habitus, lze považovat na kulturně doceleného, tj. úplného“ (Trávníček, 2014, s. 35). Habitem je myšlen zvyk, návyk číst pravidelně. Takový člověk čte, protože chce, čtení je pro něj nezbytností ne z hlediska pragmatického, ale z hlediska

potěšení, je pro něj smysluplné. Navíc sám může být tím, kdo čtení dokáže přenášet na druhé. V tomto vyjádření je vidět, že Trávníček jde ještě dál, nekončí u rozvinuté čtenářské kompetence. Pojem kompetence v sobě sice zahrnuje složku postojovou, tzn. jedinec čtení uznává jako hodnotu, ale to neznamena, že ve svém životě, ve svém volném čase, pravidelně čte. A právě potřebu číst „jen tak“ bych vnímala jako cíl rozvoje čtenářské gramotnosti.

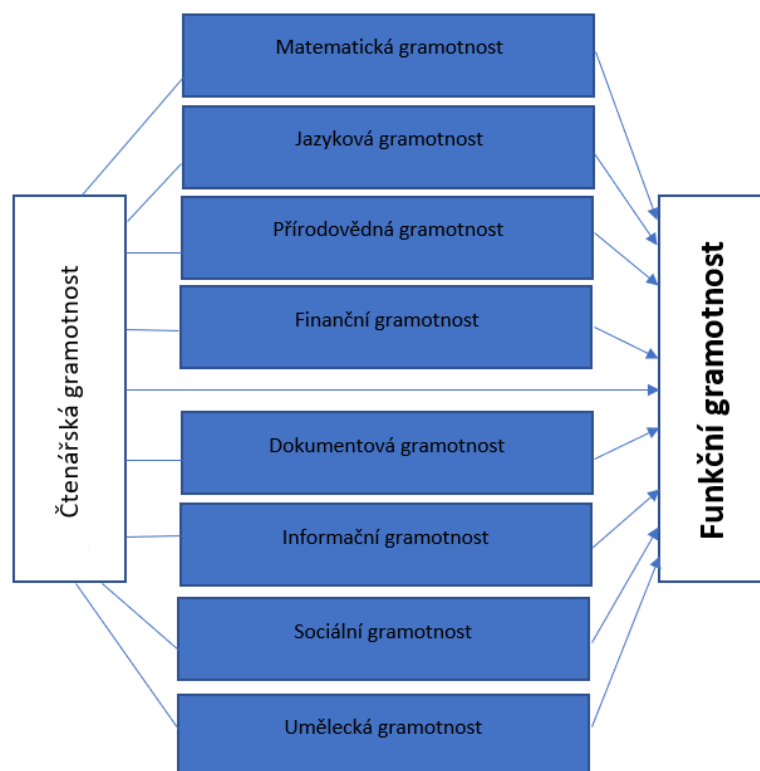
V důsledku proměny společnosti a stále větší úloze, kterou v ní hrají moderní technologie, do pojetí gramotnosti vstupují další aspekty akcentující její **funkci komunikační**. S měnícím se významem pojmu gramotnost musí jít ruku v ruce i proměna nejen cílů vzdělávání, ale i metody, které ve výuce používáme, a to i v mateřských školách.

Gavora (2002) ve své práci definuje čtyři modely gramotnosti – bázovou, gramotnost jako zpracování textových informací, gramotnost jako sociálně kulturní jev a e-gramotnost. **Gramotnost jako socio-kulturní jev** znamená, že na její rozvoj a podobu má vliv prostředí, ve kterém se jedinec pohybuje. Autor tudíž na gramotnost nepohlíží jako na jednu univerzální, ale chápe, že gramotnosti se od sebe mohou lišit; taková gramotnost je pak rysem dané společnosti. **E-gramotnost** hovoří o dovednosti využívat elektronická média, k čemuž je zapotřebí specifických kompetencí (např. umět číst nelineárně, ovládat technická zařízení apod.). Obě gramotnosti souvisejí s mým tématem okrajově, proto je nebudu blíže charakterizovat. Oproti tomu **bázová gramotnost**³ odpovídá představě dovednosti číst a psát, spojené s doslovným porozuměním. V Gavorově pojetí je bázová gramotnost chápána jako kvalitativní popis, co je její podstatou. Jelikož je o dovednost číst, psát a porozumět explicitně uvedeným faktům, spadá do období rozvoje počáteční gramotnosti. **Gramotnost jako zpracování textových informací** již zahrnuje práci s textem za pomoci vyšších kognitivních funkcí – odlišování podstatného, vyvozování závěrů, kritické hodnocení apod., tudíž více odpovídá chápání rozvinuté funkční gramotnosti a zároveň odpovídá požadavkům, které dnešní společnost na jedince klade.

Funkční gramotnost představuje „schopnost člověka efektivně zacházet s písemnými materiály a využívat je v situacích běžného života – osobního, profesního a občanského“ (Hyplová, 2010, s. 8). Tato definice asociuje možnost položit rovnítko mezi funkční a čtenářskou gramotnost, což je zavádějící. Samotný pojem funkční gramotnost je však stále

³ Z anglického „basic“ – základní, ekvivalent k užívanému pojmu bazální (Hyplová, 2010). Vzhledem k rozšíření pojmu bazální budu dále užívat tento.

předmětem diskusí⁴, neboť lze velice těžko definovat, co vše do gramotnosti vlastně spadá, vzhledem k neustále se měnícím požadavkům na jedince a s diverzitou společnosti jako takovou. OECD ji definuje následovně: „Funkčně gramotný člověk je takový, který může být zapojen do všech aktivit v nichž je pro efektivní fungování v jeho skupině a komunitě vyžadována gramotnost, a také které mu umožňují pokračovat ve využívání čtení, psaní a počítání v zájmu jeho vlastního a komunitního rozvoje“ (UNESCO, in Rabušicová, 2002, s. 18). Toto pojetí více reflektuje kulturu, ve které jedinec žije, odpovídá Gavorovu pojetí gramotnosti jako socio-kulturnímu jevu. V prostředí západní společnosti postupně k požadavkům na čtení, psaní a počítání přibýly další – dovednosti související s využíváním techniky, dovednosti související s hospodařením apod. Funkční gramotnost je tudíž spojována s rozvojem gramotnosti obecné, kde čtenářská je pouze jednou ze složek ji tvořící. Nicméně bez čtenářské gramotnosti by další podoblasti funkční gramotnosti nemohly být rozvíjeny, neboť čtení je nutný předpoklad pro osvojování si vědomostí napříč vědními obory. Proto bych ji nestavěla na roveň ostatním gramotnostem, jako to uvádí Najvarová (2010), ale chápu ji jako vstupní podmínku.



⁴ Blíže in Rabušicová, 2002

Schéma 2: Vztah mezi čtenářskou gramotností a podoblastmi funkční gramotnosti. Funkční gramotnost zahrnuje podoblasti gramotností včetně čtenářské gramotnosti. Tu zároveň ale chápu jako předpoklad pro rozvíjení dalších gramotností.

Košek Bartošová (2014) chápe funkční gramotnost jako období rozvoje gramotnostních kompetencí dospělých, které se váže ke konci povinné školní docházky. Nicméně se domnívám, že pokud je funkční gramotnost chápána, jak byla popsána výše, nejedná se o období či vývojovou fázi, ale o kvalitativní vyjádření míry osvojení si a používání čtenářských kompetencí spojených se vztahem ke čtením (schéma 3). K této domněnce mě vede skutečnost, že při funkční gramotnosti u jedince nacházíme také motivaci, osobní zájem o čtení a zkušenosti s ním (Vykoukalová & Wildová, 2013); jedná se tedy také o složku postojovou, vztah ke čtení jako takovému. To ještě více akcentuje Trávníček (2014), který považuje osvojení si pouze čtenářských dovedností a kompetencí za nedostatečné, snižující funkčnost gramotnosti, respektive představující překážku jejího rozvoje, jak již bylo nastíněno výše.

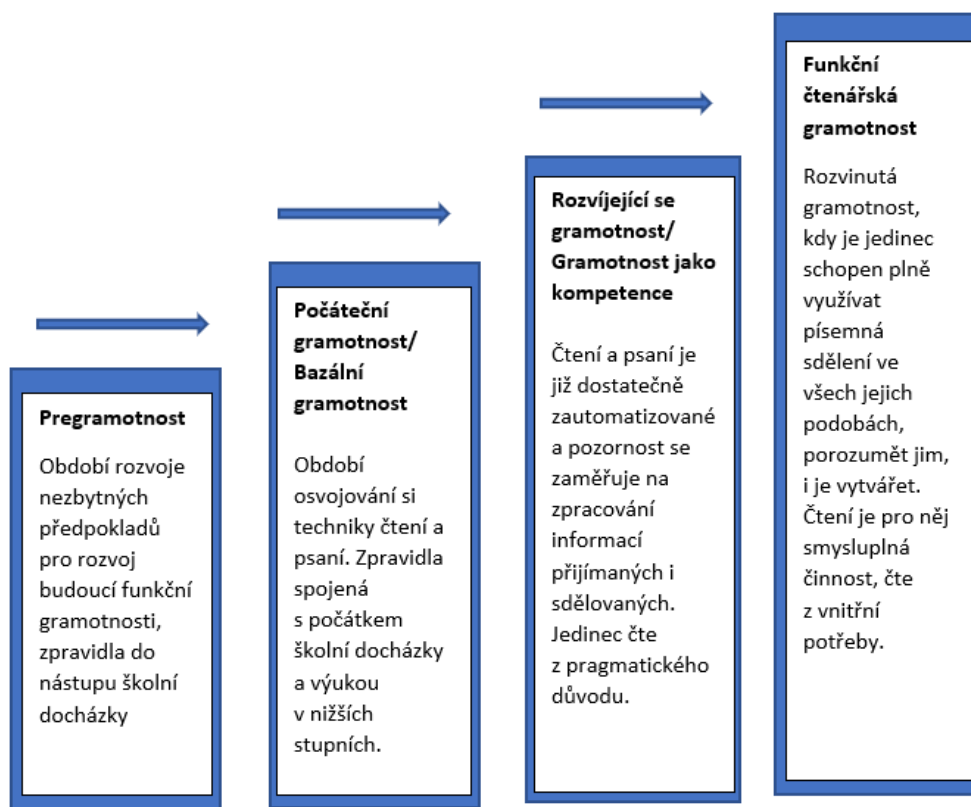


Schéma 3: Znázornění vývoje gramotnosti. Zobrazeny jsou jednotlivé vývojové fáze s přibližným časovým vymezením. Během vývoje gramotnosti dochází nejprve k rozvoji předpokladů, na které následně navazuje rozvoj dovedností a schopností, ale také postojů ke čtení. Jde o celoživotní proces.

Jelikož je u nás pojem funkční gramotnost ustálen ve smyslu vrcholu čtenářské gramotnosti, zůstanu u tohoto pojmu, byť se mi spojení **funkční čtenářská gramotnost** zdá vhodnější.

Dalším hlediskem pro členění gramotnosti je proces jejího vývoje, jak také naznačilo schéma 3. V tomto kontextu hovoříme o období pregramotnosti, počáteční gramotnosti, rozvíjejí se gramotnosti a konečně zmíněné funkční čtenářské gramotnosti.

Nejranější fází rozvoje čtenářské gramotnosti představuje **období pregramotnosti**. Vzhledem k zaměření mé práce budu vymezení tomuto pojmu věnovat samostatnou kapitolu.

Bazální gramotnost je spojována s obdobím tzv. počáteční gramotnosti (Wildová, 2005), tedy se vstupem do školy, třebaže toto časové vymezení je pouze orientační. Část dětí se spontánně naučí číst a psát ještě před začátkem školní docházky, v tom případě hovoříme o časném čtenářství. Pro rozvoj bazální gramotnosti je potřeba, aby byly dostatečně rozvinuté percepční funkce – dobrá zrková a sluchová diferenciacie, koordinace oka a ruky. Jedná se o funkce, kterým je věnována pozornost již v přípravě pro rozvoj počáteční gramotnosti, tedy v mateřské škole.

Na bazální gramotnost navazuje **rozvíjející se gramotnost** (Hyplová, 2010), během které žák již dokáže dostatečně plynule číst a psát, aby se mohl soustředit na rovinu zpracování informací. V této fázi je hlavní akcent pokládán na porozumění, jak explicitnímu, tak implicitnímu. Pokud bychom aplikovali Trávníčkovu pojetí (viz výše), jedná se o období gramotnosti jako kompetence, kdy čtení a psaní je již aktivně využíváno. Toto období je většinou ztotožňováno s obdobím školní docházky, následně by na něj mělo navazovat období rozvíjející se funkční čtenářské gramotnosti. Jak z výzkumů víme, ne vždy se to podaří.

Po vymezení pojmu čtenářská gramotnost jsou srozumitelné oblasti, které je třeba rozvíjet v rámci vzdělávání. Jde o osvojení si čtení a psaní v dostatečné kvalitě, tzn. čtení a psaní dostatečně rychlé, plynulé a bezchybné. Dále jde o získávání praktických zkušeností s různými typy písemností. To umožní četba různých druhů literárních textů včetně odborných, práce s grafickými záznamy, tabulkami a využívání elektronických médií. V neposlední řadě je to péče o porozumění textu, posilování motivace pro čtení, potřebných volných vlastností a komunikačních dovedností, to vše s cílem posilovat

pozitivní vztah k četbě. Tyto oblasti jsou rozvíjené v různé intenzitě ve všech jednotlivých vývojových etapách čtenářské gramotnosti.

1.2. Čtenářská pregramotnost

V předškolním věku rozvíjíme předpoklady pro čtenářskou gramotnost, proto hovoříme v souvislosti s tímto obdobím o tzv. **čtenářské pregramotnosti**. Již samotný název „pregramotnost“ evokuje představu rozvoje něčeho, co není hotové, co něčemu předchází. Čtenářská pregramotnost je „soubor postupně se rozvíjejících předpokladů pro čtení a psaní u dětí v široké době před nástupem do školy – komplex schopností, dovedností, postojů a hodnot potřebných pro zahájení a úspěšné rozvíjení čtenářské gramotnosti i jejímu užívání v různých individuálních a sociálních kontextech“ (Kucharská, 2014, s. 35). Hovoříme tedy o období od narození po vstup do školy, který je spojený se systematickou výukou čtení a psaní. V tomto období je klíčové, aby se dítě setkávalo s dostatečnou mírou podnětů, jejichž vstřebáváním získává základ pro rozvoj pozdější funkční gramotnosti. Toto období tvoří primární fázi rozvoje gramotnosti, neboť se vytvářejí všechny bázové předpoklady pro budoucí rozvoj (Helus, 2012). Tato počáteční etapa, „tedy období předškolního věku v tom nejširším pojetí, je obdobím přípravy na vlastní výuku čtení a psaní a má pro celou čtenářskou gramotnost výsadní postavení“ (Kucharská, 2014, s. 11). Nejde tedy o získání času na rozvoj gramotnosti, ale snahou je zejména využít v maximální míře potenciál vývoje u dětí, jehož případné zanedbání již nemusí následná školní docházka napravit (Zápotočná, 2010). Zároveň nestačí sledovat rozvoj dovedností potřebných pro osvojení si techniky čtení a psaní. Přestože s kladnými postoji ke čtení je spojována až funkční gramotnost, již v předškolním vzdělávání můžeme jako učitelé naše vzdělávací úsilí zaměřovat také na oblast postojovou. „Předškolní věk je obdobím, kdy lze velmi významně rozvíjet čtenářskou pregramotnost a položit základy k cestě ke zralému čtenářství, a to přirozenou a nenásilnou formou respektující veškerá vývojová specifika daného období“ (Rybárová, 2016, s. 14). Utváří se základy, postoje, rodí se chuť číst a my bychom neměli toto období promeškat tím, že budeme rozvíjen jen některé dovednosti.

Ještě zmíním důvod, proč upřednostnit v souvislosti s předškolním věkem pojem pregramotnost, když dříve se běžně používal pojem **předčtenářská gramotnost**.

Domnívám se, že druhý termín je více spojován se čtením a psaním jako takovým, ve smyslu bazální gramotnosti, jak byla osvětlena výše. Avšak naším cílem není, aby dítě pouze četlo a psalo, ale aby čtení a psaní běžně využívalo ve svém osobním životě, ve formě rozvinuté funkční čtenářské gramotnosti. Proto je podle mého názoru výraz pregramotnost, ve smyslu přípravy pro budoucí gramotnost, přesnější. Změna terminologie tedy odráží změnu v chápání gramotnosti jako takové, odklon od důrazu na akt čtení a psaní a přiklonění se k rozvoji kompletních kompetencí souvisejících s komunikací jako takovou, jak bylo objasněno výše (Zápotočná, 2001).

V posledních letech se stále více používá v souvislosti s předškolním vzděláváním pojem **emergentní gramotnost** (emergent literacy), chápaný jako „vynořující se gramotnost“. Můžeme ji vnímat jako prvopočátek rozvoje gramotnosti, jako období, ve kterém si dítě spontánně osvojuje určité dovednosti a znalosti. Tyto dovednosti a znalosti se „vynořují se“, přičemž tento proces „vychází z vnitřního nastavení dítěte, z přirozených procesů vývoje, z přirozené souvislosti mezi vývojem řeči mluvené a psané“ (Kucharská, 2014, s.35). Dnes je na emergentní gramotnost nahlíženo jako na klíčový obsah předškolního vzdělávání. Pojem se poprvé objevil v šedesátých letech a více byl rozvinut v letech osmdesátých, a to v anglosaských zemích, přičemž během doby se pohled na to, co emergentní gramotnost vše obsahuje, měnil (Rohde, 2015). Dnes je chápána jako vzájemně se podporující složky (řečový rozvoj, chápání písma, porozumění) v kontextu prostředí, ve kterém dítě žije, jak je patrné ze schématu 4. Tyto složky nejenže se podporují, tzn. jedna umožňuje rozvoj složky další, ale také se prolínají. Pro rozvinutí funkční gramotnosti je třeba, aby byly přítomny všechny, přičemž nejlépe se rozvíjejí souběžně v přirozeném prostředí (Zápotočná, 2010). Emergentní gramotnost vychází z psychogenetických teorií o vývoji psané řeči (Piaget, blíže in Ferreiro & Teberosky 1982), respektuje tedy přirozené tempo zrání jedince, jeho aktivitu, věří v jedince a jeho predispozice objevit a osvojit si vše potřebné bez nutnosti cílené výuky zvenčí. Role učitele tkví v zajištění podmínek a podnětů pro rozvoj, díky nimž si dítě samo v závislosti na stupni svého vývoje osvojuje potřebné dovednosti a znalosti a rozvíjí schopnosti nezbytné pro započetí výuky čtení a psaní. Tím se zásadně mění přístup učitele ke vzdělávací nabídce, kterou pro děti v předškolním věku má připravovat. Cílenou výuku a dril nahrazuje vytváření vhodného prostředí a podmínek.

To znamená zajištění dostatku příležitostí pro získávání osobních zkušeností s knihou, péče o řečový projev dítěte, využívání vhodných metod práce s dětmi předškolního věku a zejména využití hry jakožto nejpřirozenější činnosti daného věku.

Uvedený model emergentní gramotnosti nám ukazuje oblasti, jejichž rozvoj je v předškolním věku klíčový, přičemž nesmí být opomíjen kontext kultury a konkrétní sociální skupiny, ve které se dítě pohybuje (rodina, třída). Jde o řečový rozvoj, rozvoj fonologického uvědomění a utváření povědomí dítěte o písmu. Je zajímavé, že v tomto modelu chybí dovednosti nutné pro psaní, zejména rozvoj grafomotoriky či péče o správný úchop tužky, které jsou u nás tradičně spjaty s obdobím předškolního věku jakožto dobou, kdy je třeba je u dětí rozvíjet. Domnívám se, že to souvisí s nároky, které na děti klade časná výuka psacího vázaného písma, kdy bylo nutností na tuto činnost děti v mateřských školách dostatečně připravit.

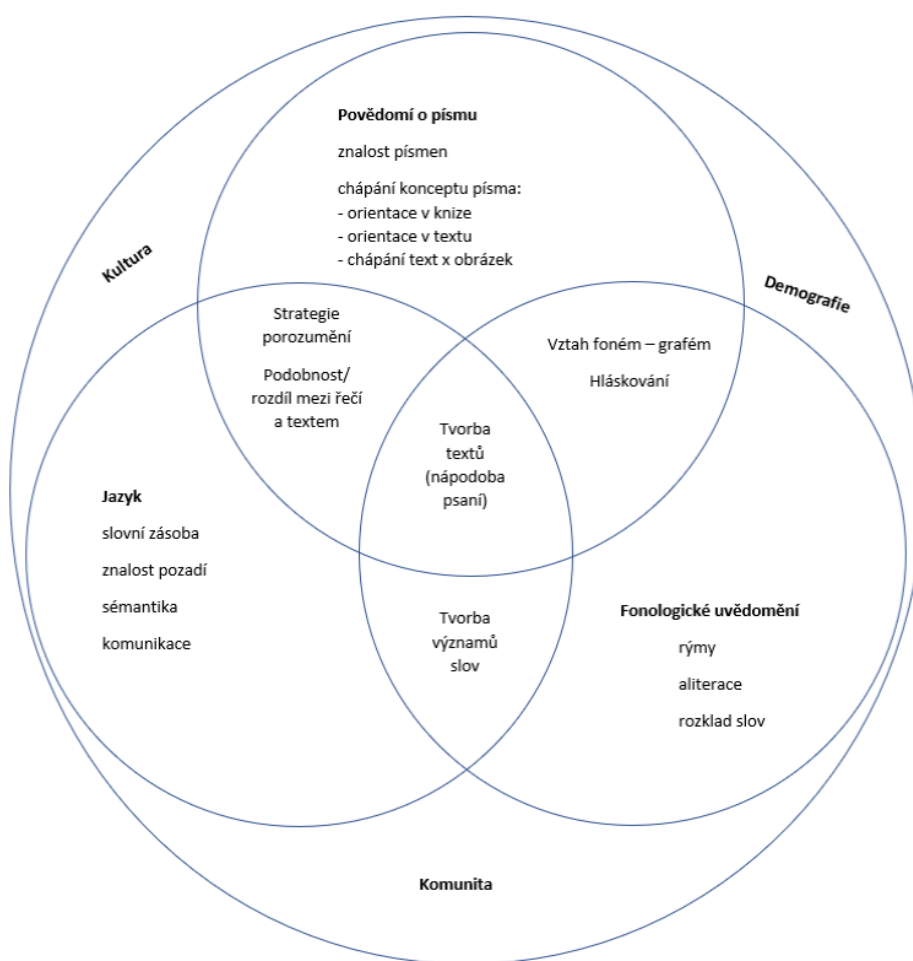


Schéma 4: Model emergentní gramotnosti podle Rohde (2015). Tzv. „vynořující se“ gramotnost je silně ovlivněna vnějším prostředím dítěte. V kontextu těchto vlivů se rozvíjí předpoklady pro čtení a psaní.

1.3 Oblasti čtenářské pregramotnosti

Pro vymezení jednotlivých oblastí čtenářské pregramotnosti vyjdeme z její definice: „Je to soubor postupně se rozvíjejících předpokladů pro čtení a psaní u dětí v široké době před nástupem do školy – komplex schopností, dovedností, postojů a hodnot potřebných pro zahájení a úspěšné rozvíjení čtenářské gramotnosti i jejího užívání v různých individuálních a sociálních kontextech“ (Kucharská, 2014, s. 35). Čtenářská pregramotnost tedy zahrnuje jak složku **dovedností pro čtení a psaní** (preliteracy activities), tak **schopností** (preliteracy skills, u nás „předpoklady pro čtení“, blíže Kucharská, 2014) a **vztahu ke čtení**.

Snow uvádí výčet potřebných dovedností, které čtenář potřebuje: **kognitivní dovednosti** (pozornost, paměť, kritické myšlení, schopnost analyzovat, vybírat podstatné, představivost), **motivaci** (důvody pro čtení, zájem o obsah, vnímání sebe sama jako čtenáře), **znalosti** (slovní zásoba, znalost tématu, jazykové dovednosti, znalost strategií pro porozumění) a **zkušenost** (Snow, 2002, s. 12). To koresponduje s rovinami čtenářství a čtenářské gramotnosti, které vymezuje např. Hausenblas & Košťálová (2010), Tomášková (2015) či Výzkumný ústav pedagogický (Altmanová, et al., 2010): vztah ke čtení, doslovné porozumění, vysuzování a hodnocení, metakognice, sdílení a aplikace.

| | |
|---|---|
| <i>Vztah ke čtení</i> | Četba je důsledkem vnitřního zaujetí jedince, pro něhož je smysluplnou činností přinášející mu uspokojení. Je předpokladem pro rozvoj čtenářské gramotnosti a začíná se formovat již v nejtělejší věku, kdy je dítěti předčítáno. |
| <i>Doslovné porozumění</i> | Dovednost dekodovat text a pochopit význam sdělení na doslovné úrovni, tzn. to, co je v textu explicitně uvedeno. K tomu jedinec využívá své dosavadní zkušenosti a znalosti. Spojeno s obdobím počáteční gramotnosti. |
| <i>Vysuzování⁵ a hodnocení</i> | Jde o porozumění sdělení na vyšší úrovni, kdy jedinec dokáže číst mezi řádky, spojit si |

⁵ Uvažování, usuzování – způsob využívání logicky správných myšlenkových operací, které umožňují vytvářet předpoklady, ověřovat je a odhalovat nové poznání (Hartl & Hartlová, 2010). Jde tedy o kognitivní proces vyšší úrovně, kdy jedinec operuje s danými fakty, které logicky uspořádává a na jejich základě dochází k určitému úsudku, respektujícímu dané souvislosti. Předvídání oproti tomu vychází více z vlastní zkušenosti

| | |
|--------------------------------|---|
| | informace, odhalovat skryté významy, a zároveň je kriticky hodnotit. |
| <i>Metakognice⁶</i> | Jde o dovednost monitorovat vlastní myšlenkové pochody, v kontextu čtení zejména úroveň porozumění, a upravovat své jednání tak, aby bylo dosaženo cílů, které si jedinec předsevzal. Při čtení např. dokáže zvolit vhodnou knihu, přizpůsobit čtení obtížnosti textu volbou vhodné strategie apod. |
| <i>Sdílení</i> | Schopnost sdělovat prožitky z četby, tedy svůj autentický způsob porozumění. |
| <i>Aplikace</i> | Dovednost využít četbou získané poznatky k vlastnímu užitku, ať již k seberozvoji, kultivaci osobnosti, nebo při praktickém jednání. |

Tab. 4: Roviny čtenářské gramotnosti. Uvedené roviny, někdy označované jako složky čtenářské gramotnosti, představují komplex dovedností čtenáře. Není zde zahrnuta rovina přípravy na čtení a psaní, jelikož čtenář již má tyto dovednosti osvojené. Vzhledem ke čtenářské gramotnosti by ji však bylo vhodné doplnit.

Oblast dovedností potřebných pro osvojení si techniky čtení a psaní je velice široká a bylo by třeba věnovat větší prostor jejímu zkoumání. Pro představu, co vše zahrnuje, můžeme vyjít např. z výčtu Kucharské (2014), která uvádí tzv. **klíčové dovednosti**. Ty dělí na verbální schopnosti (slovní zásoba, syntax, komunikační dovednosti), fonologické schopnosti (rozlišování jednotek řeči), časné gramotnostní znalosti (znalost písmen, povědomí o písmu a jeho funkci) a pochopení alfabetského principu (souvislost mezi grafémy a fonémy). Zároveň jsou nutné rozvinuté percepčně-motorické funkce (jemná i hrubá motorika, grafomotorika dítěte, koordinace oko-ruka, lateralita, zrakové a sluchové vnímání). Uvedené klíčové dovednosti se všechny vztahují k osvojování techniky čtení a psaní jako takových, nesouvisí přímo s porozuměním, nicméně při zvládnutí techniky čtení se čtenář může více soustředit na pochopení textu (Matějček 1995). Mertin zdůrazňuje význam rozvoje zejména fonologického uvědomění a chápání konceptu písma, které je mnohdy při vzdělávání opomíjeno (Mertin & Gillernová, 2015). Oproti tomu Švejdomá

a interpretace jevu a může tedy být i značně nepřesné, např. v pohádkách, které dítě zná, je čarodějnice záporná postava, proto očekává (předvídá), že v jemu neznámé pohádce bude čarodějnice opět jednat úskočně.

⁶ Metakognice – poznávání toho, jak člověk poznává (Hartl & Hartlová, 2010). Jedinec tedy dokáže přemýšlet o vlastních myšlenkových procesech, a to zejména s cílem zlepšit své kognitivní schopnosti; přemýšlí, jakým způsobem se učí, jaké používá metody apod.

jako klíčové v dnešní době vidí zaměření se na rozvoj porozumění textu (Švejdová in Vítěčková (eds.), 2019). Výčet je takřka identický s modelem emergentní gramotnosti, jak byla představena výše. Oproti ní se objevují percepčně-motorické funkce potřebné jak pro psaní, tak pro čtení, což souvisí s metodami výuky čtení a psaní v českých školách.

Výčet je možno chápat jako návrh vzdělávacího obsahu vedoucí k rozvoji čtenářské pregramotnosti v mateřských školách. A vidíme, že oblast čtenářské pregramotnosti je tedy velmi široká; zahrnuje oblast smyslového vnímání, myšlení, paměti, řeči a slovní zásoby, oblast fyzického rozvoje, emoční a sociální rozvoj, a zároveň oblast postojovou – vztah ke čtení a vnímání čtení jako hodnoty. Tato obsáhlost klade nároky na učitele, kteří by si měli být vědomi, co u dětí podporují, pro co potřebují vytvářet podmínky. Také by měli postupovat ve všech oblastech souběžně a vyváženě, aby žádná oblast nebyla opomíjena.

Oblasti čtenářské pregramotnosti

| Řeč | Fonologické uvědomění | Povědomí o písmu | Porozumění | Vztah ke čtení | Percepčně-motorické funkce |
|--|---------------------------|--|---|--|---|
| slovní zásoba syntax komunikační dovednosti gramatika artikulace | rozlišování jednotek řeči | souvislost grafém/foném chápání obrázků/text orientace v knize orientace v textu (směr čtení) | znalosti rozvoj myšlení paměť čtenářské strategie emoční a sociální rozvoj rozvoj představivosti | čtení jako hodnota vnímání sebe jako čtenáře motivace dostatek zkušeností pozitivní prožitky | jemná motorika grafomotorika koordinace oko-ruka lateralita akustické a optické vnímání |

Schéma 5: Oblasti čtenářské pregramotnosti. Jednotlivé oblasti zahrnují nezbytné klíčové dovednosti (verbální schopnosti, časné gramotnostní znalosti a pochopení alfabetského principu), percepčně-motorické funkce, porozumění textu a oblast postojovou.

Další možný pohled na čtenářskou pregramotnost nabízí koncept Van Kleeck (Van Kleeck, 1998, in Zápotočná, 2010). Ta navrhuje čtyři domény rozvoje pregramotnosti a počáteční gramotnosti; každá doména představuje soubor určitých dovedností, znalostí, postojů i hodnot související s jednou z oblastí rozvoje čtenářské gramotnosti. Pořadí domén odpovídá částečně přirozenému vývoji dítěte. Jednotlivé domény nazývá „procesory“, neboť se podílejí na „řízení“ procesu čtení. Prvním je **kontextový procesor**, zahrnující znalosti o světě, řeč v receptivní i produktivní formě, chápání souvislostí mezi čteným a vlastní zkušeností, chápání kauzality aj. To vše souvisí s pochopením kontextu čtení. Následuje **významový procesor**, který s první velmi úzce souvisí. Při významovém procesoru se rozvíjí slovní zásoba, ale také poznávání formálních vlastností slova a jeho grafické podoby. Na tyto obsahové složky navazují dvě složky formální – **fonologický procesor** a **ortografický procesor**. Prvně jmenovaný souvisí s rozvojem citu pro zvukovou stavbu jazyka, jeho analýzu a syntézu, druhý se znalostí konvencí psaní, znalostí písmen, interpunkce, a konečně také pravopisu. Učitelé předškolního vzdělávání by měli podle Zápotočné (2010, s.277) tento přirozený vývoj respektovat a rozvíjet jednotlivé oblasti postupně, „od rozvoje porozumění v co nejširším kontextu, přes postupné zpřesňování významů a chápání pojmů k pozdějšímu osvojení kódu – analýze fonologické stavby řeči, pravidel transkripce a ortografie“. Uvedené domény čtenářské pregramotnosti svým obsahem korespondují s požadavky, které byly uvedeny výše.

2. Vývoj pohledu na rozvoj čtenářské pregramotnosti v ČR⁷

Čtenářská pregramotnost je v současné době jednou z oblastí předškolního vzdělávání, na které je upřena pozornost. Chceme-li, aby byla dostatečně rozvíjena, potřebujeme učitelům poskytnout rámec, co mají u svých žáků sledovat a podporovat, jaké jsou očekávané výstupy a jaká je vhodná vzdělávací nabídka. To vše by měl poskytovat Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, který je pro učitele závazný. Jeho pojetí, i následná praxe v mateřských školách, úzce souvisí s historickou zkušeností a tradicí nazírání na oblast rozvoje budoucího čtenářství. Ta prošla během let mnoha proměnami. Vyjasnit si, jak tento historický odkaz koresponduje se současnými poznatky i praxí a co vše spadá pod pojem čtenářská pregramotnost, je jedním z důležitých kroků ke zkvalitnění učitelské práce s literaturou a vytvářením základů budoucí funkční čtenářské gramotnosti.

2.1. Vývoj institucionální péče

2.1.1. Vývoj do roku 1948

Historie institucionální péče o děti ve věku před nástupem do školy je u nás poměrně bohatá, první zařízení vznikala v první polovině 19. století. První opatrovna byla otevřena v r. 1832 v Praze Na Hrádku a jejím ředitelem byl Jan Vlastimír Svoboda. Stalo se tak přibližně šedesát pět let po založení vůbec první evropské instituce, Oberlinovy „místnosti pro ochranu“ (Rýdl & Šmelová, 2012). Po vzoru první pražské opatrovny brzy vznikala podobná zařízení, nejenom v Praze, ale i v dalších městech Čech a Moravy. A zatímco v zahraničí prvotním impulsem pro zakládání zařízení pečujících o malé děti byly převážně sociální důvody, v českých zemích byla již od počátku cílem výchova a vzdělávání (Opravilová & Uhlířová, 2017). Příčinu můžeme spatřovat ve snaze českého národa zabránit postupnému poněmčení a uchovat český jazyk. Dokladem může být výchovný program vůbec první opatrovny u nás, v němž Svoboda požadoval výuku trivia – čtení, psaní a počítání. Díky tomu do opatroven přicházely i děti, u nichž důvodem nebyla sociální potřeba z důvodu zaměstnání rodičů, ale potřeba osvojit si český jazyk dříve, než nastoupí povinnou školní docházku, která byla vedena v němčině.

⁷ Tato kapitola byla částečně publikována v časopise Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání, 2019 (2)

V r. 1869 byla založena první česká mateřská škola, jako reakce na vznik první německé dětské zahrádky v Praze, která fungovala na principech Fröbelovy pedagogiky. Tato nová mateřská škola vycházela ze Svobodova důrazu na vzdělávací stránku včetně výuky trivia, doplněnou Fröbelovou metodikou a nabídkou zaměstnání pro děti. Nově ale přibyl koncept péče po vzoru francouzských zkušeností. O to se zasadila Marie Riegrová, která požadovala větší podíl žen na výchově podle Komenského idejí, aby se tak jednalo skutečně o školu „mateřskou“, doplňující rodinnou výchovu (Rýdl & Šmelová, 2012). Spojením toho nejlepšího z německého a francouzského modelu vzniká základ konceptu české mateřské školy, který přes revize v průběhu let přetrvává dodnes.

V průběhu let až do první světové války počet mateřských škol na území Čech a Moravy rapidně rostl, na konci 19. století jich bylo 350, z nich polovina byla ale německých (Rýdl & Šmelová, 2012, s. 32). Tato situace se změnila po 1. sv. válce a vzniku samostatného Československa. Šlo o období převratných změn, a to nejen v politickém a sociálním životě, ale i v oblasti pedagogiky, kdy došlo k postupné proměně pohledu na dítě a jeho potřeby a ke vzniku reformní pedagogiky, které změnily způsob výchovy a vzdělávání dětí. Hlavními rysy byly požadavky na demokratičnost, svobodu a individualizaci ve vzdělávání. Představitelkami reformního hnutí u nás byly Ida Jarníková a Anna Süssová, které požadovaly, aby základem pro vzdělávání byla láska a úcta k dítěti, prostor pro jeho individualitu a svobodu a odklon od kopírování školního modelu vzdělávání (Opravilová & Uhlířová, 2017). Hledání nové formy pro předškolní výchovu a ujasňování si, co je jejím smyslem a jaké z toho plynou cíle vzdělávání, jsou otázky, které si klademe dodnes. Je mateřská škola „dílnou lidskosti“ nebo přípravou na školu? Jakým způsobem vyvážit cíle osobnostního rozvoje a cíle v podobě znalostí a dovedností? V mnohém dnes můžeme spatřovat opakování situace z r. 1917, kdy mateřské školy byly chápány jako sociální instituce a přešly tudíž pod kompetenci ministerstva sociální péče Rakouska-Uherska, což rozpoutalo boj o zachování pedagogické funkce mateřské školy (Opravilová & Uhlířová, 2017).

Tzv. zlatý věk české mateřské školy a její nadějný vývoj byl narušen 2. sv. válkou, kdy byl vydán zákaz zřizování českých mateřských škol a z původního počtu jich po prvních třech měsících od Mnichovské dohody zůstala pouhá třetina. Je logické, že po osvobození byla prioritou mateřských škol jejich obnova a zajištění péče pro silné populační ročníky. Šlo nejen o zajištění potřebného počtu zařízení, ale také o jejich kvalitu, s čímž souvisela

i potřeba dostatečně kvalifikovaných učitelek, což vedlo k uzákonění vysokoškolské přípravy učitelek v roce 1946. Nicméně snaha o navázání na tradici předválečné předškolní výchovy byla zastavena nástupem komunistické strany k moci, která ve školství spatřovala nástroj pro prosazování své ideologie. Počet mateřských škol narůstal a byly bezplatné, aby ženy mohly pracovat.

2.1.2. Vývoj po roce 1948

Zákonem o jednotné škole v roce 1948 přešla všechna předškolní zařízení pod správu státu a zároveň byly definovány cíle a úkoly, které měla předškolní výchova splňovat. Hlavním cílem byla výchova člověka sociálně vyspělé společnosti (Rýdl & Šmelová, 2012). V roce 1955 byly vydány Osnovy pro mateřské školy, které se staly závaznou normou pro všechny mateřské školy. Aby docházelo k jejich naplňování, hlavní činností v mateřské škole se stalo vyučování realizované v tzv. zaměstnáních, často na úkor hry a jiných činností. Učitelky plánovaly a s dětmi cílevědomě pracovaly po celý den, aby naplnily požadavky na obsah a rozsah vědomostí a dovedností, které si děti měly osvojit. Vzhledem k rozdělení tříd mateřských škol podle věku se řízené činnosti prováděly společně, nebyl tedy prostor pro individualizaci vzdělávání. Osnovy byly v průběhu let několikrát revidovány, naposledy v roce 1984 vydáním Programu výchovné práce pro jesle a mateřské školy, který obsahoval podrobné metodiky pro práci s dětmi členěné podle jejich věku.

2.1.3. Vývoj po roce 1989

Po r. 1989 dochází v předškolním vzdělávání u nás k významným změnám. Do českého školství začaly postupně vstupovat alternativní směry, učitelé mohli hledat inspiraci v zahraničí, byly opět zřizovány třídy s heterogenním věkovým složením. Hlavní změnou pak bylo zrušení povinnosti pracovat podle tehdejších osnov a možnost pracovat podle vlastních vzdělávacích programů. To vše přispělo k diverzifikaci mateřských škol, jejich samostatnosti. V r. 2004 byl schválen první Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, který stanovil nové cíle zaměřené na rozvoj osobnosti a obsah vymezil pouze rámcově, čímž vzniká prostor pro samostatné plánování učitelů. Mateřské školy přestávaly být pouze přípravou na školní vzdělávání, ale staly se prvním článkem celoživotního vzdělávání se zřetelem na rozvoj individuálních dispozic jedince a jeho fungování ve společnosti. Školství se po revoluci muselo potýkat s mnoha problémy, z nichž některé přetrvávají do současnosti. Snížení porodnosti a s tím spojený úbytek dětí, změna ve financování, přechod řízení na místní samosprávné celky, rostoucí počet odkladů školní docházky, potřeba zajistit péči o děti mladší tří let apod. Výsledkem jsou legislativní změny,

jako např. zavedení povinné předškolní docházky v posledním roce před nástupem do školy, přijímání dětí od dvou let, povinnost místních úřadů zajistit místo v mateřských školách, inkluzivní vzdělávání, či změny ve financování – možnost čerpat dotace na zlepšení materiálních podmínek či dalšího vzdělávání pedagogů. Během této doby docházelo i k opětovným diskusím o smyslu předškolního vzdělávání, postavení a vzdělání učitelů, ke snahám zachovat vysokou kvalitu předškolního vzdělávání. V praxi tak mnohdy narážíme na rozpor; na odborné a legislativní úrovni chápeme předškolní zařízení jako součást vzdělávání, čemuž odpovídá i používaný termín předškolní vzdělávání nahrazující původní termín předškolní výchova, důraz na odborné vzdělávání učitelů mateřských škol i pojetí Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, na straně zřizovatelů a rodičů pak vidíme snahu zajistit mateřskou školou sociální službu péče o děti, jejichž rodiče pracují, tlak na zajištění „přehnané stimulace“ v podobě kroužků a dalších nadstandardních aktivit apod. Můžeme tak říci, že předškolní vzdělávání stále čeká na naplnění mnoha cílů a vizí a čeká je ještě mnoho diskusí k dosažení takové podoby, která by sloužila pro dobro celé společnosti a reflektovala skutečné potřeby a zájmy dětí.

2.2. Vývoj pojetí cílů a obsahu ve vztahu k rozvoji budoucího čtenářství

Pojetí rozvoje čtenářské pregramotnosti bylo vždy úzce propojeno s pojetím předškolního vzdělávání, jeho historickým vývojem, funkcí a hlavními cíli. Orientace ve vývoji institucionální péče u nás, jak je nastíněna v předchozí kapitole, nám pomůže lépe chápat místo, jaké zaujímal rozvoj čtenářské pregramotnosti ve vzdělávacích programech tehdejších mateřských škol. Čtenářská pregramotnost a její rozvoj v předškolním věku byla součástí vzdělávání od samého počátku institucionálního vzdělávání, ačkoliv tak usuzujeme jen z požadovaného obsahu či používaných metod; samotný termín jako takový nebyl znám.

První zmínky nalezneme hned ve spisech Jana Ámose Komenského, který položil základ pojetí přístupu k dětem a jejich vzdělávání, a to nejen u nás. Ve svém Informatoriu školy mateřské jako vůbec první komplexně vymezil pojetí rozvoje dítěte do počátku školní docházky, včetně metod a cílů. Kládl důraz na respektování dítěte, jeho potřeb a zákonitostí vývoje, tzn. aby vše probíhalo přirozeně a nenásilně, na aktivitu dítěte, smysluplnost činností a hru jako hlavní prostředek objevování světa. Samozřejmě u něj nemůžeme hledat pojem čtenářská gramotnost, nicméně již u něj nacházíme požadavky na rozvoj dovedností a schopností, které bychom dnes řadili do zmiňované oblasti. Jde zejména o rozvoj řeči, kdy „jazyk se formuje a brousí gramatikou, rétorikou a poetikou“ (Komenský, 2007, s. 37).

Gramatikou Komenský rozumí porozumění řeči, schopnost komunikovat, výslovnost; rétorikou užívání gest, obrazných přirovnání a figur; poetikou práci s říkadly a básněmi. Dále požaduje zařazování aktivit na podporu psaní, a to již od třetího roku života. „A tím aby sobě puňky, čáry, háky, kliky, kříže, kolečka dělaly, jak chtějí: čehož se jim i muštr pomaličku ukazovati může, vše ze hry a kratochvíle. Tím zajisté způsobem ručičku sobě k držení potom křídly a k děláni tahů navedou: a co jest puňkt, co čára neb čárka ect., vyrozumějí“ (Komenský, 2007, s. 59).

Se vznikem prvních institucí se objevila otázka, co má být cílem a obsahem předškolního vzdělávání. V českých zemích byla výuka čtení a psaní součástí vzdělávacího programu hned od počátku. „Systematická výuka čtení, psaní a počítání..., byla Janem Svobodou koncipována jako naučení pevných základů tohoto trivia pro děti 5- 6leté“ (Rýdl & Šmelová, 2012, s. 23). Učitel přitom měl vycházet z přirozeného zájmu dítěte, obdobně jako Marie Montessori, která využívala různých pomůcek pro výuku čtení a psaní a které se v Montessori školách používají dodnes. Podobně v zahraničí v konceptu Fröbela byla výuka čtení a psaní součástí vzdělávání (Opravilová & Uhlířová, 2010). Výuku čtení a psaní můžeme považovat za důsledek snahy o uchování českého jazyka a snaze zabránit poněmčení, jak bylo uvedeno výše. V r. 1872 byla ministerským výnosem zrušena výuka trivia v mateřských školách, cílem mateřské školy byla příprava na školu ve smyslu rozvoje dispozic pro její zvládnutí, přičemž texty (povídky, básničky) a hovory o nich byly prostředkem výchovy vedoucími k rozvoji myšlení a řeči.

Jarníková ve svém výchovném programu mateřských škol připomíná, že vzdělávací systémy (Montessori, Decroly), které se v předškolním věku zabývají výukou čtení a psaní, nebyly primárně určené běžným dětem, avšak při využívání jejich pomůcek se tyto děti mohou naučit číst a psát již před třetím rokem života. Ona sama se klonila spíše k rozvoji dispozic pro pozdější výuku ve školním období, když uvádí, že „před 6. rokem nezáleží jistě tak na pozitivních vědomostech jako spíše na vycvičení rozumových schopností“ (Opravilová & Uhlířová, 2010, s. 65). Učitel by podle ní neměl vzbuzovat zájem dětí o tuto oblast dříve, než je k tomu dítě zralé.

Anna Süsová k prostředkům výchovy již zařazuje také literární výchovu – poslech pohádek, práci s říkadly apod., ovšem literární výchova byla pojímána jako prostředek rozvoje osobnostního – citů, mravů, smyslu pro krásno, a rozvoje řeči.

Výchovné osnovy pro mateřské školy hlavního města Prahy, vydané v roce 1938, tvořily kurikulum pro mateřské školy v duchu reformní pedagogiky. Jejich cílem bylo připravit dítě na školu pomocí podpory duševního rozvoje, rozvoje představ, řeči a soustředění, a to prostřednictvím hry a činností vycházejících ze zájmu dítěte. Kniha byla chápána jako prostředek výchovy a v daném dokumentu je věnován prostor pro charakteristiku vhodných knih pro předškolní věk. Důraz je kladen na ilustrace, které mají být dětem natolik smysluplné, aby z nich dokázaly vyčíst význam, a na obsah i formu odpovídající vývojovým zvláštnostem dětí a jejich zkušenosti (Opravilová & Uhlířová, 2010).

Prvním poválečným vzdělávacím programem byla Mateřská škola napsaná Jarmilou Šukalovou v roce 1945. Vycházela z Výchovných osnov hlavního města Prahy a z hlediska čtenářské pregramotnosti byl zajímavý tím, že obsahoval slovník slov, které by dítě předškolního věku mělo znát, a seznam doporučené dětské literatury, z čehož můžeme usuzovat, že práce s knihou měla již své pevné místo v mateřských školách (Opravilová & Uhlířová, 2010).

Po změnách politického režimu v souvislosti se zákonem o jednotné škole (1948) vzniká nový dokument Pracovní plán pro mateřské školy, který poprvé člení vzdělávací obsah do výchovných složek a objevuje se termín „zaměstnání“ jako název pro činnosti dětí, které však již nevycházely z jejich volby, ale byly učitelkou plánované a řízené (Rýdl & Šmelová, 2012). Literární výchova byla spolu s hudební a výtvarnou součástí výchovy estetické, tzn., že jejím cílem byla kultivace osobnosti, ale také „učí základním dovednostem v různých oborech umění“ (Opravilová & Uhlířová, 2012, s. 34). Můžeme předpokládat, že se tedy jednalo i o přípravu na pozdější čtení a psaní.

V dokumentu Osnovy pro mateřské školy z r. 1955 nacházíme jak cíle, tak vzdělávací obsah a rovněž rozsah vědomostí, dovedností a návyků rozdělených podle věku dítěte, stejné členění přetrvalo až do dokumentů vydávaných do r. 1989. Učitelky tak měly stanoveny, čím přesně se v daném věku dítěte zabírat, jaké cíle sledovat, jaké prostředky využívat. Největší důraz byl kladen na mravní výchovu, tělesný rozvoj a řečovou výchovu. Tyto osnovy vycházely z Prozatímních osnov pro mateřské školy vydaných v roce 1953, spatřujících hlavní cíl předškolního vzdělávání ve výchově lidí „schopných dobudovat socialismus, chránit výsledky tohoto budování, bránit naši vlast, aby po uskutečnění této

první etapy mohli v míru a v klidu pokračovat na výstavbě komunistické společnosti“ (Prozatímní osnovy, 1953, s. 3). Tomuto cíli bylo vše podřízeno – „vědeckost“ výchovy, péče o zdraví a tělesnou kondici, řeč, charakter. Literatura byla prostředkem pro morální formování a pro rozvíjení řeči, děti měly být vedeny k soustředěnému naslouchání; příprava na budoucí čtení a psaní nebyla zmiňována.

Až v r. 1961 nacházíme požadavek na seznamování s literaturou ve smyslu jejího chápání a budování vztahu k ní, a sice v Osnovách výchovné práce pro mateřské školy. Tato složka výchovy byla začleněna do výchovy rozumové (Rýdl & Šmelová, 2012). Na tu byl kladen důraz, vystřídala tak v pomyslném žebříčku výchovu mravní, jakožto nástroj ideologického formování dítěte (Opravilová & Uhlířová, 2012). Mateřská škola zároveň měla ve své práci navazovat na práci jeslí a rozvíjet předpoklady potřebné pro následnou školní práci, tedy i pro rozvoj čtení a psaní, vzdělávání v jeslích, mateřské a základní škole mělo tvořit jeden celek, plynule na sebe navazovat. Lepilová pak uvádí, že zhruba od poloviny 60. let začal „zápas o čtenáře“, kdy „literární výuka proklamuje nejen výchovu četbou, ale také výchovu k četbě zdůrazněním její motivace“ (Lepilová, 2014, s. 155).

V roce 1967 dochází ke zpřesňování obsahu vzdělávání z hlediska rozvoje řeči a seznamování s literaturou, stalo se tak v Programu výchovné práce v jeslích a mateřských školách. Literární výchova tedy již není součástí výchovy estetické, ale spadá pod rozumovou výchovu, což naznačuje hlubší chápání problematiky, kdy je budoucí čtenářství pojímáno v kontextu rozvoje myšlení, řeči a dalších kognitivních funkcí. „Výchovné složky jsou v programu chápány jako komplexní a integrované (rozumová výchova představuje průběžné působení v interakci se všemi ostatními složkami)“ (Opravilová & Uhlířová, 2012, s. 216). Dalším dokumentem upravujícím obsah a cíle předškolního vzdělávání byl Obsah výchovné práce pro jesle a mateřské školy z roku 1978, který ještě více rozpracovával předchozí dokument, avšak z pohledu čtenářské pregramotnosti je zajímavé, že se literární výchova opět řadí mezi estetické složky mající za cíl kultivaci osobnosti a není zařazována do oblasti rozvoje myšlení či porozumění. Stále je zachován důraz na rozvoj řeči a na přípravu na školu (Rýdl & Šmelová, 2012). Budoucí čtenářství je v tomto kontextu pojímáno jako otázka postojová, tudíž dovednosti pro čtení a psaní jsou vnímány odděleně. „Literární výchova tvoří [...] dialekticky pojatou jednotu dvou složek: výchovy k literatuře a výchovy literaturou“ (Kádnerová, 1982, s. 7). Výchovou k literatuře se míní „stále vzrůstající schopnost dítěte přijímat umělecký literární projev, stále lépe jej chápat a prožívat

v souvislosti s rozvojem vlastních morálních postojů“ (Kádnerová, 1982, s. 7). Jde tedy o vztah ke knize, o vytvoření estetických měřítek i rozvoj vlastní tvořivosti v estetických oblastech. Výchova literaturou je vnímána jako využívání textu k poznávání světa, hodnot a k formování osobnostních kvalit jedince. Otázka vztahu ke knize, tedy výchovné a vzdělávací působení zaměřené na rozvoj budoucího čtenáře, je patrný také v práci O. Chaloupky zabývající se právě dětským čtenářstvím. Chaloupka připomínal, že počátky vztahu ke knize sahají do raného vývoje dítěte, kdy se vůbec setkává se senzomotorickými podněty. Uvádí, že dětské čtenářství je třeba rozvíjet již ve „fázi života dítěte, kdy budoucí čtenář ještě nečte a s uměleckou slovesností se setkává postupně jinak, naslouchá jí nebo ji vnímá ve vizuálně akustickém pojetí, např. v televizi či prohlížením knížky souběžně s tím, jak mu někdo vypravuje pohádkový příběh“ (Chaloupka, 1982, s. 62). Tyto důrazy se odrazily také ve vybavenosti mateřských škol knihami a v požadavku, aby literární výchova postupovala veškerou vzdělávací práci v mateřské škole (Kádnerová, 1982).

V r. 1988 byly vydané Metodiky výchovné práce, které měly doplnit tehdy platný Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy z roku 1984. Jejich součástí byla i metodika literární výchovy, která byla, stejně jako ostatní metodiky, využívána i dlouho po r. 1989.⁸ Tato metodika celkem podrobně rozpracovává složky čtenářské gramotnosti, ač tento pojem byl samozřejmě v době jejího zvyku neznámý, avšak v kontextu současných poznatků stále nedostatečně. Vymezuje oblast řečovou – rytmus a plynulost řeči, přednes, vyjadřovací schopnosti, naslouchání, rozvoj fonemického sluchu, oblast porozumění – schopnost porovnávat text s vlastní zkušeností, charakterizovat postavu, dokončit příběh, hodnotit jednání postav. Součástí literární výchovy tak nebyla příprava na budoucí čtení a psaní, ta spadala do oblasti rozumové výchovy a částečně do výtvarné výchovy – nápodoba grafického vzoru, uvolňování ruky, úchop psacího náčiní, vytváření ilustrací k ději příběhu. Metodika byla velmi podrobná, kromě členění dle věku poskytovala učitelkám podrobný plán na jednotlivé měsíce, jak danou oblast rozvíjet, včetně doporučených aktivit. Učitelkám tak zůstával malý prostor pro jejich individuální práci, nicméně byla zachována kompaktnost a posloupnost rozvoje té které dovednosti.

⁸ Důvodem přetrvávajícího využívání metodik mohla být nejistota učitelek, které najednou získaly svobodu pro plánování výchovné a vzdělávací práce. Nutno říct, že do dnešního dne nebyla vydána žádná komplexní metodika či materiál, který by učitelkám pomohl orientovat se v problematice rozvoje čtenářské gramotnosti z hlediska jejích složek, obsahu a vztahu k vývojovým zvláštěm věku dítěte. V současné době se pracuje hned na několika takto komplexních materiálech, jejich podoba, obsah a přínos pro praxi však v době vzniku článku nejsou zatím známy.

2.3. Současné pojetí čtenářské pregramotnosti

Po r. 1989 nastala situace, kdy učitelky mateřských škol byly ponechány vlastním představám o obsahu a cílech vzdělávání, neboť dlouho neexistoval jednotný kurikulární dokument. Ten vznikl až v roce 2004 – RVP PV. Do té doby učitelky hledaly vlastní cesty, inspirovaly se alternativními směry, vytvářely vlastní školní vzdělávací plány. Pomoci jim v tom mohly překlady zahraničních kurikulí, např. Šimon půjde do školy (Rendlová, 1995) či kurikulum nabídnuté českými nestorkami předškolního vzdělávání E. Opravilovou a V. Gebhartovou Jaro-Léto-Podzim-Zima v mateřské škole, později vydané pod názvem Rok v mateřské škole (Opravilová & Gebhartová, 2003). Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy byl odmítnut, zejména pro jeho socialistickou koncepci, přeplněnost učivem a z toho plynoucí přeorganizovanost dne v mateřské škole a nedostatečného prostoru pro dětskou volnou hru (Rýdl & Šmelová, 2012). Odmítnut byl také plán literární výchovy, aniž by byl nahrazen nějakou jinou, vhodnější, metodikou. Změnilo se celé pojetí práce – bylo umožněno zřizovat věkově heterogenní třídy, systém jednotlivých výchov byl nahrazen integrujícím pojetím, kdy se jednotlivé složky vzdělávání navzájem prolínaly, doplňovaly a tvořily jeden celek zajišťující optimální rozvoj dítěte. Vzdělávání bylo rozčleněno do pěti oblastí – Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět, a cíle byly formulovány ve formě očekávaných výstupů. Ty jsou základem pro utváření kompetencí, jež jsou předpokladem pro celoživotní učení a život ve společnosti obecně. Šlo o kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, činnostní a občanské. Toto pojetí vzdělávání přetrvává do současnosti, byť Rámcové programy pro předškolní vzdělávání prošly během následujících let revizemi, poslední v roce 2016 s platností od 1. 9. 2017, reagujícími na změny v legislativě předškolního školství a změny v přístupech k některým otázkám (inkluzivní vzdělávání, péče o děti raného věku). Tomu, jakým způsobem se RVP PV vypořádává s problematikou čtenářské pregramotnosti, se budu věnovat v další části.

2.4. Současné publikace zabývající se čtenářskou pregramotností

Nové pojetí představované RVP PV poskytlo učitelkám možnost koncipovat vzdělávání vycházející z individuálních potřeb dětí, z důsledné pedagogické diagnostiky, partnerského přístupu, diferencované, respektující současné poznatky a trendy ve vzdělávání. Do českých mateřských škol se postupně vracela různorodost, pestrost, originalita v tématech, nové (či staronové) přístupy ve vzdělávání (konstruktivistické pojetí, projektová metoda, alternativní metody apod.). Nicméně se mnohde ukazovalo, že učitelky

s novou svobodou neumějí zacházet a dochází k rozdílům v kvalitě poskytovaného vzdělávání (Rýdl & Šmelová, 2012). Jak se v současnosti ukazuje, rozvoj jednotlivých gramotností včetně předčtenářské je limitován znalostmi problematiky u učitelské veřejnosti. Jelikož v tomto ohledu jsou mezery i v přípravě budoucích učitelů, je nasnadě, že mnozí učitelé tápou, protože se nemají o co opřít, chybí metodické vedení ve smyslu obsahu a vhodných metod. Učitelé doposud nemají k dispozici publikace, věnující se čtenářské pregramotnosti v celém kontextu. Např. vydavatelství Raabe, snažící se vydat ucelené metodiky jednotlivých vědních oborů či vzdělávacích oblastí, sepsané předními českými odborníky, dosud vydalo takřka kompletní řadu metodik, vyjma čtenářské gramotnosti.

Na trhu je publikace *Rozvíjíme čtenářskou gramotnost v mateřské škole* autorky Ivy Tomáškové. Ta se pokusila vymezit a stručně objasnit jednotlivé předpoklady nutné pro rozvoj budoucí čtenářské gramotnosti, tedy jazykové dovednosti, kognitivní, percepční a motorické předpoklady, společně s návrhy činností na jejich rozvoj a stručnými doporučeními pro práci s knihou, včetně aktivit napomáhajících rozvíjet porozumění. Díky tomu je kniha užitečným pomocníkem pro rodiče a učitele mateřských škol, ačkoli nepřináší poznatky např. ze zahraničních zkušeností či rozpracovanější metodiky pro aktivity rozvíjející porozumění. Zároveň autorka uvádí, že „dítě čtenému porozumí tehdy, až bude číst plynule, protože vyčerpává svou energii na spojování hlásek do slabik a slabik do slov a na porozumění už nemá dost sil“ (Tomášková, 2015, s. 18). S tímto tvrzením lze souhlasit do určité míry, jelikož pokud dítě dokáže porozumět textu, byť předčítanému, pomůže mu to pomoci překonat obtíže spojené s nácvikem čtení, vytrvat, protože má zkušenost, že text mu přinese něco pozitivního a není to ztráta času. S tím koresponduje i současný posun náhledu na čtení, kdy je aspekt porozumění chápán jako nejdůležitější ukazatel úrovně čtenáře, nikoli rychlost čtení jako tomu bylo v minulosti (Wildová 2005; Kucharská 2014). Proto se domnívám, že je nutné se aspektu porozumění systematicky věnovat již v předškolním věku, jelikož jde o dovednost rovnocennou ostatním dovednostem pro čtení a psaní, ačkoli v minulosti bylo porozumění slyšenému bráno jako pasivní dovednost, u které se předpokládalo, že se rozvine sama od sebe (Osada, 2004).

Další kniha, která je k dispozici učitelům mateřských škol, nese název *Čtení není žádná nuda* autorky Olgy Černé. Autorka sama je spisovatelkou knih pro děti, pracuje jako knihovnice a má bohaté zkušenosti s texty pro děti předškolního věku. Nepřekvapí tedy, že

její kniha je jakousi inspirací pro rodiče a učitele, vycházející z autorčiných zkušeností přibližování světa knih dětem. Ona sama uvádí, že kniha „není odbornou prací o dětském čtenářství“ (Černá, 2014, s. 7). To je patrné i např. na používaných testech, které nabízí jako doplněk po předčítání doporučených textů, kdy jsou využívány jednoduché otázky mapující pouze úroveň doslovného porozumění, což dnes je chápáno jako nedostatečné, jak ještě níže ukážu.

Širší přístup nabízí publikace Květuše Lepilové, působící na Pedagogické fakultě Palackého univerzity v Olomouci. Její Cesty ke čtenářství s podtitulem Vyprávějte si s námi se pokoušejí odpovědět na otázku, jak vychovat budoucí čtenáře, jak u dětí vzbudit zájem o čtení, přičemž cestu vidí v rozhovorech o předčítaných textech. Vychází ze své výzkumné práce, kdy patnáct let sledovala skupinu dětí a mapovala vývoj jejich postoje ke čtenářství. Upozorňuje, že proces čtení opírající se o řečové dovednosti, bývá ve výuce opomíjen. V procesu „četba-čtení-čtenář“ se snaha o čtenářství soustředila spíše na větší orientaci na širší četby a snížila se aktivita čtenáře konkretizovat text jako myšlení v řeči. Ukázalo se, že „tento proces začíná už soustředěností na poslech čtené/vyprávěné pohádky doma“ (Lepilová, 2014, s. 156). Jinými slovy, základem pro budoucí čtenářství je porozumění textu, založené na rozvinutých řečových dovednostech a vzájemného vztahu myšlení – řeč. Avšak kniha neseznamuje učitele mateřských škol s konkrétními metodami pro rozvoj jednotlivých oblastí čtenářské pregramotnosti (např. práce se čtenářskými strategiemi, práce s ilustracemi, metody programu Čtením a psaním pro rozvoj kritického myšlení apod.).

O komplexní pojetí se pokusili tvůrci Čtenářského kontinua v čele s Hanou Košťálovou (Košťálová, 2017). Ti definovali šest oblastí čtenářské gramotnosti – čtenářské chování, čtenářská odezva, porozumění textu, ustálené prvky, porozumění v kontextech a dekódování. Každá oblast je dále podrobně charakterizována podoblastmi, zahrnujícími otázky postojové, porozumění, metakognici i dovednosti číst a psát s uvedením různých úrovní projevů dané dovednosti od předčtenářského období po období samostatného čtenáře. Vychází z anglosaského pojetí, tedy z emergentní gramotnosti. Je to patrné zejména z akcentu sledování rozvoje vnímání písma, jeho funkce, o knihách (část Ustálené prvky, Dekódování). Materiál, který vznikl, je jak přehledným vodítkem pro práci učitele, tak vhodným diagnostickým materiálem pro zjišťování úrovně dovedností u jednotlivých dětí a pro plánování další práce. Oblast předčtenáře, která je pro nás podstatná a vztahuje se k období před vstupem do školy, ale není více rozpracována od raného vývoje dítěte, a tudíž

může učitelům mateřských škol sloužit spíše jako představa, co by mělo dítě před vstupem do školy zvládat. Bohužel tento materiál není běžně dostupný širší odborné veřejnosti, učitelé se s ním mohou seznámit pouze během speciálních seminářů.

Změna pojetí rozvoje čtenářské gramotnosti, respektive důraz na to, aby šlo o pojetí komplexní, včetně porozumění, je patrná také z nabídek pro další vzdělávání učitelů i z nabídky tzv. „šablon“ z operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání (dále jen OP VVV), spolufinancovaného Evropskou unií, ze kterého mohou čerpat jak jednotlivé mateřské školy, tak vysoké školy. Otázkou ovšem zůstává, jaká je kvalita nabízených seminářů

či realizovaných programů. V nedávné době (v letech 2016-2019) pod záštitou pedagogických fakult českých univerzit probíhaly projekty zaměřené na podporu rozvoje čtenářské pregramotnosti v rámci OP VVV s důrazem na propojení teorie a praxe, sdílení zkušeností a vzájemného učení pedagogů. Jednou z aktivit projektů byla příprava metodických materiálů, které měly obsahovat jak teoretická východiska pro práci s textem v předškolním věku, tak konkrétní náměty práce s knihou. Jihočeská univerzita vydala kolektivu autorek publikaci Čtete si, hrajeme si, poznáváme (eds. Miluše Vítečková, 2019), která přináší stručný ucelený pohled na čtenářskou pregramotnosti – její cíle, oblasti, podmínky jejího rozvoje. Většinu publikace pak tvoří konkrétní příklady práce s dětskými knihami a přehled současné dětské literatury, která má sloužit jako případná inspirace pro učitele mateřských škol. Další publikací, vydanou Univerzitou Karlovou, je Rozvoj čtenářské pregramotnosti dětí v mateřské škole prostřednictvím čtenářských strategií (Wildová, Vykoukalová, Rybářová, Ronková & Harazimová, 2019). Jak z názvu vyplývá, věnuje se čtenářským strategiím a možnostem jejich využití při práci s textem v mateřské škole, což je ilustrováno na konkrétních příkladech – lidových pohádkách a pověstech. A konečně byla vydána Univerzitou Palackého publikace Metodika Čtenářské a matematické pregramotnosti (Cibáková et al, 2019), která přináší návrh nástroje pro hodnocení kvality rozvoje čtenářské pregramotnosti. Její autoři rozpracovali tzv. „roviny čtení“, vycházející z rovin čtenářské gramotnosti, které charakterizovali a doplnili o identifikátory – ukazatele zvládnutí dané roviny. Využili podněty z publikace Košťálové (2017), díky čemuž učitelé získali nástroj, jehož pomocí mohou hodnotit úroveň rozvoje jednotlivých složek čtenářské pregramotnosti a díky tomu projektovat vzdělávací nabídku odpovídající aktuálním potřebám dětí.

Všechny tyto tři metodiky představují kvalitní zdroj podnětů a inspirace pro učitele mateřských škol. Bohužel se jedná o výstupy z projektů, které jsou známé jen úzké skupině do projektů zapojených učitelů; širší odborná veřejnost je patrně nezaznamenala.

2.5 Čtenářská pregramotnost v současných kurikulárních dokumentech

Jak již bylo zmíněno, definování obsahu pojmu čtenářská gramotnost a pregramotnost je klíčové pro vymezení cílů, obsahu a metod vzdělávání. Nicméně Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání s pojmem čtenářská pregramotnost, ani předčtenářská gramotnost, nepracuje. Jelikož chybí vymezení na makro úrovni, pak na mikro úrovni, kdy učitelé musejí vytvářet vzdělávací programy na úrovni školy či třídy, chybí vodítko pro správné a komplexní uchopení dané problematiky. Zároveň nejsou daná kritéria, podle kterých by učitelé mohli svou práci dostatečně evaluovat a věděli, zda jimi nabízená vzdělávací nabídka je dostatečná. Přitom však „RVP PV vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku“ (Smolíková, 2004, s. 5), tudíž by se dalo předpokládat, že se oblasti čtenářské pregramotnosti bude věnovat více. Možnou příčinou může být snaha o integritu vzdělávací nabídky (Smolíková, 2004, s. 8), aby nedocházelo ke členění do výchovných složek, z nichž oblast čtenářské pregramotnosti dříve představovala tzv. „literární výchova“. Nicméně se domnívám, že přesnější vymezení obsahu gramotnosti nemusí vést ke štěpení vzdělávací nabídky na jednotlivé oblasti, jako tomu bylo dříve, ale mohlo by pomoci učitelům, zejména začínajícím, lépe se orientovat v této problematice.

RVP PV explicitně nepracuje s pojmem gramotnost, ale vymezuje **klíčové kompetence**, které mají být rozvíjeny. Těmi jsou kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, činnostní a občanské. Pro uplatňování uvedených kompetencí v budoucím životě se jedinec neobejde bez rozvinuté funkční čtenářské gramotnosti, proto by jejich růst měl probíhat s oporou v jejím rozvoji, a to i v předškolním věku. Přesto nejsou v RVP PV jednotlivé kompetence se čtenářskou pregramotností spojovány.

V požadavcích uváděných RVP PV je možné vidět souvislost se čtenářskou pregramotností v charakteristice komunikativní kompetence. Pospaná charakteristika dítěte s komunikativní kompetencí rozvinutou přiměřeně jeho věku je zároveň natolik jednoznačná, že učitelům nedělá problémy je identifikovat. V jiných částech RVP PV nacházíme další požadavky, které také souvisí se čtenářskou pregramotností, nicméně k odhalení této souvislosti je třeba znalost dané problematiky.

Požadavky v oblasti **komunikativní kompetence** – dítě ukončující předškolní vzdělávání

- ovládá řeč, hovoří ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi, rozumí slyšenému, slovně reaguje a vede smysluplný dialog
- rozlišuje některé symboly, rozumí jejich významu i funkci
- ovládá dovednosti předcházející čtení a psaní
- průběžně rozšiřuje svou slovní zásobu a aktivně ji používá k dokonalejší komunikaci s okolím
- dovede využít informativní a komunikativní prostředky, se kterými se běžně setkává (knížky, encyklopedie, počítač, audiovizuální technika, telefon atp.) (RVP PV, 2018 s.12)

Problém může způsobovat absence vymezení pojmu „dovednosti předcházející čtení a psaní“. Zejména pro začínající učitele, kteří nemají zkušenost z praxe, tato vágní informace neposkytuje vodítko pro plánování přiměřené vzdělávací nabídky, ani jim neumožňuje posoudit, zda u dítěte k naplnění tohoto cíle došlo, protože chybí kritéria pro hodnocení pokroku dítěte.

Požadavky v oblasti **dílčích vzdělávacích cílů** – co pedagog záměrně podporuje

- *Dítě a jeho tělo*
 - rozvoj pohybových schopností a zdokonalování dovedností v oblasti hrubé i jemné motoriky (koordinace a rozsahu pohybu, dýchání, koordinace ruky a oka apod.), ovládání pohybového aparátu a tělesných funkcí
 - rozvoj a užívání všech smyslů (RVP PV, 2018, s.15)
- *Dítě a jeho psychika*
 - Dítě a řeč
 - rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (vnímání, naslouchání, porozumění) i produktivních (výslovnosti, vytváření pojmů, mluvního projevu, vyjadřování)

- osvojení si některých poznatků a dovedností, které předcházejí čtení i psaní, rozvoj zájmu o psanou podobu jazyka i další formy sdělení verbální i neverbální (výtvarné, hudební, pohybové, dramatické) (RVP PV, 2018, s.17)
- Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace
 - rozvoj, zpřesňování a kultivace smyslového vnímání, přechod od konkrétně názorného myšlení k myšlení slovně-logickému (pojmovému), rozvoj paměti a pozornosti, přechod od bezděčných forem těchto funkcí k úmyslným, rozvoj a kultivace představivosti a fantazie osvojení si elementárních poznatků o znakových systémech a jejich funkci.
 - osvojení si elementárních poznatků o znakových systémech a jejich funkci (abeceda, čísla)
 - vytváření základů pro práci s informacemi (RVP PV, 2018, s. 19)

V oblasti **Očekávaných výstupů** najdeme dostatek konkretizovaných cílů z jednotlivých oblastí čtenářské pregramotnosti; jak jsem však již uvedla, nezkušenému učiteli nemusí být jasná jejich souvislost se čtenářskou pregramotností. Na základě teoretických poznatků uvedených v kap. 1.2 a analýzy RVP PV (2018) jsem se pokusila pojmenovat očekávané výstupy náležející k jednotlivým rovinám čtenářské pregramotnosti. Níže uvedené tabulky přinášejí přehled očekávaných výstupů v jednotlivých rovinách (složkách) čtenářské pregramotnosti, kterých by dítě na konci předškolní docházky mělo zpravidla dosáhnout. Zvlášť jsou uvedené očekávané výstupy, které jsou v RVP PV explicitně uvedeny. Ty jsou dále doplněny těmi, které jsou formulovány na základě odborné literatury (Cibáková et al., 2019⁹; Košťálová, 2017; Kucharská, 2014; Zápotočná 2010; Fellowes & Oakley, 2010).

⁹ V publikaci nalezneme Roviny rozvíjení čtenářské pregramotnosti (charakteristika, kritéria, indikátory), jejichž autorka Zuzana Maňourová byla několik let součástí pracovního týmu pro tvorbu Čtenářského kontinua (Košťálová, 2017). Čtenářské kontinuum se období předškolního věku dotýká pouze okrajově, práci Maňourové tudíž dochází k propojení jednotlivých etap rozvoje budoucího čtenáře.

| Rovina | Oblast | Očekávané výstupy uvedené v RVP PV | Očekávané výstupy v RVP PV neuvedené |
|--|--|--|---|
| Příprava na výuku čtení a psaní | Řeč | Správně vyslovuje, ovládá dech, tempo, i intonaci řeči (s.18). | |
| | Percepčně-motorické funkce, fonologické uvědomění | Sluchově rozlišuje počáteční a koncové slabiky a hlásky ve slově (s.18). | Chápe vztah grafém/foném. |
| | | Rozdělí slovo na slabiky (s.18). | |
| | | Ze slyšených slabik složí slovo (s.18). | |
| | | Ze složených hlásek složí krátké slovo (s.18). | |
| | | Utvoří jednoduchý rým. | |
| | | Pozná některá písmena a číslice a napodobí je, rozlišuje některé obrazné symboly a rozumí jejich významu (s.18). | |
| | | Napíše velkými tiskacími písmeny své jméno a své jméno umí přečíst (s.18). | |
| | | Ovládá koordinaci ruky a oka, zachází s grafickým a výtvarným materiálem (s.16) | |
| | Povědomí o písmu | Sleduje text zleva doprava (s.18). | Chápe rozdíl mezi obrázkem a textem. Uvede, jaké informace obvykle najdeme na obálce knihy. Pozná v knize ustálené prvky – nadpisy, začátky kapitol apod. Rozlišuje mezi poezií a prózou. Popíše rozdíl mezi knihou a např. novinami, dopisem, zprávou. |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | Podle ustálených prvků v textu pozná knihy a texty různých žánrů. |
|--|--|--|---|

Tab. 5: Očekávané výstupy v rovině Příprava na výuku čtení a psaní. Z tabulky je patrné, že tato rovina je v RVP PV velmi dobře zpracována, pokrývá takřka celou rovinu, vyjma některých znalostí souvisejících s chápáním koncepce písma. Pokud učitel při plánování vzdělávací nabídky sleduje dílčí cíle vztahující se k dané oblasti a eliminuje rizika ohrožující úspěch vzdělávacích záměrů, mělo by na konci předškolního období být dítě dobře připraveno na nácvik čtení a psaní na základní škole. Pozornost by však měl věnovat i práci s nelineárními texty, s různými typy tiskovin, neomezovat se na předčítání pohádek, ale dětem prezentovat i básnické sbírky.

| Rovina | Oblast | Očekávané výstupy uvedené v RVP PV | Očekávané výstupy v RVP PV neuvedené |
|-----------------------|------------------------------------|--|---|
| Vztah ke čtení | Postoj ke čtení a ke knihám | Projevuje zájem o knížky, soustředěně poslouchá četbu (s.18) | Nosí si z domova svou knihu a „čte si“ ji. Má své čtenářské rituály. Těší se, až se naučí číst. Vybírá si knihy podle svého zájmu. Má své oblíbené knihy, ke kterým se rádo vrací. Má svou představu, kdo je to čtenář, a dokáže ji vysvětlit. Objasní význam a přínos čtení. |
| | Zacházení s knihou | | Umí zacházet s knihou, listovat v ní, dávat na své místo. Rozlišuje různé přístupy ke knize podle účelu čtení. |

Tab. 6: Očekávané výstupy v rovině Vztah ke čtení. Tabulka ukazuje, že tato rovina je v RVP PV uvedena velmi stručně. Nicméně konkretizace v pravém sloupci části Postoj ke čtení a ke knihám dle mého názoru není nezbytná, jedná se o dílčí projevy zájmu o čtení. Naopak výstup v části Zacházení s knihou by dle mého názoru měl být v mateřských školách sledován.

| Rovina | Oblast | Očekávané výstupy uvedené v RVP PV | Očekávané výstupy v RVP PV neuvedené |
|-------------------|--|--|---|
| Porozumění | Rozvoj řeči – doslovné porozumění | Pojmenovává většinu toho, čím je obklopeno (s.18). | Pojmenuje hlavní postavy, které v příběhu vystupovaly, a uvede alespoň některé důležité události. |
| | | Vyjádřuje samostatně a smysluplně myšlenky, nápady, mínění a úsudky ve vhodně formulovaných větách (s.18). | |
| | | Učí se aktivně nová slova (s.18). | |
| | | Popíše situaci (s.18). | |
| | | Chápe slovní vtip, humor (s.18). | |
| | | Pozná a vymyslí jednoduchá synonyma, homonyma, antonyma (s.18). | |
| | | Sleduje děj (s.18). | |
| | Odvozené porozumění | Přemýšlí, vede jednoduché úvahy a také vyjádří to, o čem přemýšlí a uvažuje (s.20). | Jednoduše formuluje hlavní myšlenku, stručně shrne, o čem příběh je. |
| | | Zaměřuje se na to, co je z poznávacího hlediska důležité (s.20). | S dopomocí vyvodí z jednoduché informace informaci další. S dopomocí pozná, co jsou fakta a co jsou jen domněnky. S dopomocí identifikuje místa, která jsou v příběhu důležitá. |
| | | Porozumí běžným projevům vyjádření emocí a nálad (s.23) | Chápe jednoduché kauzální vztahy. Vyvozuje z knihy závěry a porovnává je se svými zkušenostmi. |

Tab. 7: Očekávané výstupy v rovině Porozumění. Tato oblast je v RVP PV poměrně dostatečně pokryta, a to v oblasti Doslovného porozumění. Uvedené očekávané výstupy v části Odvozené porozumění jsou v RVP PV velmi obecné, souvisí obecně s rozvojem myšlení a emoční inteligence. Nemusí být tedy zřejmé, že by tímto způsobem měl učitel pracovat s texty v rámci rozvoje čtenářské pregramotnosti.

| Rovina | Oblast | Očekávané výstupy uvedené v RVP PV | Očekávané výstupy v RVP PV neuvedené |
|--------------------|---------------------------------------|---|--|
| Metakognice | Sledování vlastního porozumění | Formuluje otázky (s.18). | Zhodnotí, co se mu na knize líbilo, nelíbilo, s čím souhlasí a proč. |
| | | | Vyjadřuje se k jednání postav. |
| | | | Doptává se, pokud nerozumí, či chce skutečnost více poznat. |
| | | | Rozpoznává známý text nebo téma a text neznámý. |

Tab. 8: Očekávané výstupy v rovině Metakognice. Tuto oblast RVP PV de facto nezmiňuje vůbec, protože uvedený očekávaný výstup souvisí primárně s mezilidskou komunikací a nemusí být chápán ve vztahu ke knize.

| Rovina | Oblast | Očekávané výstupy uvedené v RVP PV | Očekávané výstupy v RVP PV neuvedené |
|----------------|--|--|---|
| Sdílení | Sdílení zážitků z četby s ostatními | Vede rozhovor (naslouchá druhým, vyčká, až druhý dokončí myšlenku, sleduje řečníka i obsah, ptá se) (s.18). Vypráví příběh či pohádku (s.18). | Vypráví o tom, co čte doma. |
| | | | Popisuje své prožitky z četby. |
| | | | Ukazuje knížky nebo obsahy knížek dalším dětem. |

Tab. 8: Očekávané výstupy v rovině Sdílení. Očekávaný výstupy uváděné v RVP PV nevystihují podstatu roviny Sdílení. Při ní nejde pouze o sdělování faktů týkajících se příběhu, ale také o sdílení osobních prožitků, které v dítěti příběh vyvolal.

| Rovina | Oblast | Očekávané výstupy uvedené v RVP PV | Očekávané výstupy v RVP PV neuvedené |
|-----------------|--|---|--|
| Aplikace | Využití četby pro rozvoj dítěte | Odhalí podstatné znaky, vlastnosti předmětů, nachází společné znaky, podobu a rozdíl, charakteristické rysy předmětů či jevů a vzájemné souvislosti mezi nimi (s.20). | Prakticky využije informace získané z četby. Porovná informace a obsahy z různých knih (či zdrojů). |

Tab. 9: Očekávané výstupy v rovině Aplikace. Pro tuto rovinu RVP PV jasné výstupy neuvádí. Uvedené souvisí s rozvojem myšlení jako takovým, není primárně řečeno, že by dítě na konci předškolního období mělo zvládnout porovnávat např. dvě verze pohádek, či splnit úkol na základě přečtených instrukcí.

Shrnu-li obsahy výše uvedených přehledových tabulek, vidíme, že srozumitelné jsou konkretizované cíle v oblasti rozvoje řeči a rozvoje zrakové a sluchové percepce a přípravy na čtení a psaní. U nich je uveden obsáhlý výčet konkrétních dovedností, kterými by dítě při přechodu z mateřské do základní školy mělo disponovat, např. „sluchově rozlišovat počáteční a koncové slabiky a hlásky; poznat své napsané jméno, sledovat text zprava doleva apod. (RVP PV, 2017, s. 18). Očekávaný výstup „projevovat zájem o knížky, soustředěně poslouchat četbu“ (RVP PV, 2018 s. 18) souvisí se vztahem k četbě. Porozumění je však omezeno jen na základní úroveň, tedy doslovné, kdy se očekává, že předškolní dítě dokáže „porozumět slyšenému (zachytit hlavní myšlenku, sledovat děj a zopakovat jej ve správných větách)“ (RVP PV, 208 s. 18), vyšší roviny, tedy usuzování nebo hodnocení se v RVP PV nezmiňují, stejně jako není počítáno s oblastí aplikace, sdílení a metakognice.

Hlavní důraz při rozvoji čtenářské pregramotnosti je kladen na přípravu pro osvojování si elementární dovednosti číst a psát, v otázce porozumění textu postačuje doslovné porozumění (informace jsou tedy v textu vyjádřeny), usuzování je zmiňováno velmi obecně. Porovnáním obsahu RVP PV s vymezením, co vše je třeba pro rozvinutí čtenářské pregramotnosti, zjišťují, že ačkoliv RVP PV velkou část potřebných dovedností zmiňuje, nejsou však dostatečně přehledně uspořádány a některé klíčové dovednosti chybí úplně, či jsou uvedeny okrajově. Ke shodnému názoru došli také Maňourová, Štefánková, Laibrt, Garabíková Pártlová a Bílková, (2019), když analyzovali obsah RVP PV ve vztahu ke čtenářské gramotnosti. Analýza RVP PV (2017) poukázala na absenci vzdělávací nabídky

i očekávaných výstupů, které by zmiňovaly různé možnosti postupů práce s textem na úrovni vyššího porozumění. [...] Také rovina Vztah ke čtení je v RVP PV ošetřena pouze očekávaným výstupem, sdružujícím více dovedností různého charakteru. RVP PV neuvádí očekávané výstupy, které by konkrétněji formulovaly např. čtenářské postoje [...]. Dále neuvádí očekávané výstupy, odkazující na práci s formální stránkou knih a textů [...] a k literárním žánrům (s.43).

Pokud by byla v RVP PV jasně definována čtenářská pregramotnost a jednotlivé oblasti rozvoje z této definice vyplývající, včetně uvedení očekávaných výstupů, učitelé by měli dostatečný přehled o tom, čemu se mají věnovat.

3. Porozumění jako významná složka čtenářské gramotnosti¹⁰

Bez porozumění čtenému se čtení stává formální záležitostí, která pro aktéra – čtenáře postrádá smysl, jelikož mu nic nepřináší. Absence porozumění je jedním z důvodů, proč lidé nečtou. Dříve se pozornost upírala zejména na rozvoj techniky čtení a psaní, respektive předpokladů pro jejich osvojení, a porozumění bylo rozvíjeno až po jejím zvládnutí (Kucharská, 2014; Wildová, 2005; Osada, 2004). Zápotočná upozornila, že to, „že v počátečních stádiích se poměrně dlouhodobě upřednostňuje nácvik techniky čtení před porozuměním, že porozumění se zanedbává, může poté způsobit, že se vlastně v zárodku potlačí“ (Zápotočná, 2001, str. 279). Někteří autoři jdou ještě dál, když tvrdí, že očekávat, že porozumění se žáci naučí sami od sebe, je mylné (Osada, 2004; Snow, 2002; Zápotočná, 2001; Fellowes & Oakley, 2010). Že je třeba se porozumění dlouhodobě věnovat, ukazují také dlouhodobé výsledky českých žáků v mezinárodních srovnávacích výzkumech (PISA, PIRLS). Porozumění se tak stává rovnocennou složkou čtenářské gramotnosti, společně s technikou čtení a psaní a vztahem ke čtení, na kterou je třeba se při výuce zaměřovat a hledat způsoby, jak u žáků cíle porozumění dosáhnout. Principy pro podporu porozumění jsou obecné – jde o rozvinutí kognitivních dovedností, o rozvoj způsobu myšlení při práci s textem. To by mělo být rozvíjeno nejenom v hodinách českého jazyka, ale napříč všemi předměty. Proto autoři studie Výzkumného ústavu pedagogického (dále jen VÚP) doporučují pro inovaci kurikula pro základní vzdělávání, aby cílů v oblasti čtenářské gramotnosti bylo dosahováno napříč všemi obory, a to díky spolupráci odborníků na čtení a odborníků na daný obor (Altmanová et al., 2011). Ačkoli dovednosti potřebné pro čtení jsou stále stejné, spolu s proměnou společnosti musíme hledat nové způsoby, jak si tyto dovednosti osvojovat, jelikož dosavadní chápání rozvoje čtenářské gramotnosti se v současných podmínkách jeví jako nedostatečné (Altmanová et al., 2011; Gavora, 2002; Průcha, 2000; Gavora, 1991). „Výzkumy, včetně neurovědních, potvrzují, že základní dovednosti čtení se v průběhu staletí nemění. Mění se však způsoby, jak se jim učíme“ (Košťálová, 2017, str. 5).

Oblast porozumění je klíčová pro úspěšný rozvoj budoucího čtenářství. S procesem osvojování si techniky čtení a psaní v období počáteční gramotnosti, jsou spojovány predikátory v podobě některých čtenářských dovedností, které se u dítěte během

¹⁰ Tato kapitola byla částečně uveřejněna v časopisu Cizí jazyky (2018)

předškolního věku rozvinou. Jde zejména o fonematické uvědomění či rozpoznávání některých písmen. Tyto dovednosti a schopnosti jsou významné pro počáteční doslovné porozumění související s dekodováním textu. V šetření, které provedli Torppa et al. (2016) se ukázalo, že zmíněné dovednosti ovlivňovaly úspěšnost dítěte v oblasti čtení pouze během prvních ročníků. S postupujícím časem zůstávala signifikantním ukazatelem pro dobré porozumění čtenému textu úroveň porozumění slyšenému v předškolního věku. Potvrzují závěry, ke kterým na základě analýzy výzkumů došla McNamara (2007), že totiž „dovednosti vedoucí k porozumění, které jsou rozvíjeny v předškolním věku, jsou důležité a přispívají k rozvoji porozumění po vstupu do školy. A nejen to, tyto rané procesy porozumění predikují pozdější úroveň porozumění čtenému, a činí tak nezávisle na jazykových dovednostech a slovní zásobě“ (s. 34). Plynulost čtení, která byla dříve nazírána jako podmínka pro porozumění čtenému není tudíž významná tolik, jak se předpokládalo. A to i přesto, že „u nás je zatím stále porucha porozumění vnímána jako projev dyslexie, ačkoli v zahraničí je chápána jako samostatná porucha, neboť při poruše porozumění může čtenář velice dobře dekodovat znaky, a naopak čtenář, pro kterého je technika čtení obtížná, může velice dobře rozumět“ (blíže Kuchařská, 2014). Problematice indikátorů úspěšného rozvoje čtenářské gramotnosti se v současnosti věnovali Zápotočná & Urban (2020), kteří také dospěli ke zjištění, že ukazatel úrovně porozumění u předškolních dětí je spolehlivějším predikátorem úspěšnosti rozvoje čtení a zejména implicitního porozumění čtenému textu než jiné čtenářské dovednosti. Rozvoj porozumění se zdá být tím základním kamenem, na kterém by se čtenářská pregramotnost měla rozvíjet.

3.1. Vymezení pojmu porozumění

Pojem porozumění, stejně jako pojmy čtenářská gramotnost, čtenářské dovednosti apod., je nahlížen a chápán z mnoha aspektů. Jeho definování je důležité pro vymezení, do jaké hloubky či šíře budeme připravovat vzdělávací nabídku pro žáky a jaké metody a formy výuky budeme volit. U všech pojetí je však patrné, že porozumění představuje celý komplex myšlenkových procesů, vedoucích k porozumění čtenému (Gavora, 2002; van den Broek, 2000). Snow porozumění definuje jako „proces, ve kterém dochází simultánně k získávání a utváření významu prostřednictvím vzájemné interakce s psaným jazykem“ (Snow, 2002, str. 11).



Schéma 6: Model porozumění čtenému podle Snow (2002). Během procesu porozumění hraje důležitou složku interakce čtenáře a textu v kontextu sociokulturního pozadí. Je důležité, jaké má čtenář zkušenosti, jak jsou rozvinuté jeho čtenářské dovednosti, jak je text obtížný, jak odpovídá znalostem čtenáře apod.

Často citovanou definicí je ta, kterou navrhla Durkin (1993), která porozumění chápala jako „záměrné přemýšlení v průběhu čtení o významu, který je utvářen skrze interakci mezi textem a čtenářem“ (NICHD, 2000, str 4-5). V Gavorově pojetí je porozumění cestou do samotné podstaty textu. „Porozuměním textu se žák dostává „dovnitř“ textu, odkrývá jeho obsah, a tím se dostává k poznání. Text je kulturní nástroj, který rozvíjí žáka, posouvá jeho horizont a obohacuje ho. Čtení textu je proto kulturní praxí, je to čerpání z výtvarných poznání lidstva v širokém smyslu slova“ (Gavora, 2003, s. 113). Porozumění je proces,

na jehož konci je konkrétní výsledek – pochopení, o čem text je. Toto pochopení je však individuální, neboť je závislé na aktivním přístupu čtenáře a jeho způsobu interpretace textu (Fellowes & Oakley, 2010; Ong, 2006; Shanahan, 2005; Gavora, 2002). Jde tedy o výsledek interakce tří faktorů – čtenáře, textu a konkrétních čtenářských aktivit. To vše je navíc zasazeno do socio-kulturního rámce určujícího, s jakými předpoklady, znalostmi a zkušenostmi čtenář do interakce vstupuje (Zápotočná, 2015; Fellowes & Oakley, 2010; Gavora, 2003; Gavora, 2002; Snow, 2002;). Na straně čtenáře hrají roli kognitivní faktory (pozornost, paměť, analytické myšlení, představivost), motivace, znalosti a zkušenosti, na straně textu jeho obtížnost (použitá slovní zásoba, stavba věty, grafické uspořádání apod.), rámec pak vymezuje osobní zkušenost danou prostředím, ve kterém jedinec vyrůstá a pohybuje se. Jako učitelé potřebujeme s těmito faktory operovat a poskytovat žákům nejen variabilitu příležitostí setkávání s různými typy textů, ale také individuální podporu pro zvládnutí práce s nimi. Mezi čtenářské aktivity řadíme všechny procesy, které čtenář využívá při své interakci s obsahem¹¹ - dekódování, sledování porozumění, kladení otázek, hledání souvislostí apod. – a které flexibilně využívá a přizpůsobuje svým momentálním potřebám v závislosti na textu. A právě tyto aktivity by měly být obsahem vzdělávacího procesu, zaměřeného na rozvoj porozumění u žáků, neboť představují právě tu podporu, kterou žáci potřebují. Při výuce čtení je tedy potřeba, aby docházelo k vyváženému rozvoji jak tzv. klíčových dovedností (dekódování, rozvoj kognitivních dovedností, pochopení systému písma), tak porozumění (Doležalová, 2014; Fellowes & Oakley, 2010; Zápotočná, 2010; Graesser, 2007; Wildová, 2005).

Ačkoli někteří autoři oponují, že porozumění si žák osvojí sám od sebe pouhým častým čtením, úroveň porozumění má několik rovin, přičemž čtenáři často zůstávají u základní roviny a mylně hodnotí svou úroveň porozumění, jak upozorňuje Graesser (2007). Tomu by odpovídaly i výsledky českých žáků, kteří v mezinárodních šetřeních selhávají právě u rovin vyšší kognitivní náročnosti (Janotová et al., 2017; Starý, 2013). Mezi roviny porozumění řadíme porozumění doslovné, odvozené, hodnotící a kritické (Fellowes & Oakley, 2010). Doslovné porozumění znamená, že čtenář zaznamená a zapamatuje si, co text výslovně říká, a je základní rovinou, u které hraje roli zejména paměť. Pro učitele je také velmi snadné ověřit, zda žák na této rovině rozumí, stačí položit

¹¹ Záměrně jsem nepoužila slovo text, jelikož v dnešní době čtenářskou gramotnost neomezujeme pouze na porozumění textu, ale chápeme ji také jako dovednost porozumět obrazovým schémátům (grafy, tabulky, diagramy) a multimédiím.

otázku „Kdo? Co?“ (př. Kdo sežral Červenou Karkulku?). U dalších rovin je však nutné zapojení náročnějších myšlenkových procesů, zejména odhalování kauzálních vztahů, vybavení si předchozích zkušeností a jejich propojení s novými informacemi apod. Proto můžeme říct, že pro rozvoj porozumění je nutné rozvíjet myšlení u žáků (Košťálová, 2017; Snow, 2002; van den Broek 2000; Pearson, 1991). McNamara uvádí, že pro porozumění je nutné, aby čtenář měl rozvinuté dovednosti ve třech aspektech porozumění: byl citlivý na kauzální vztahy, dokázal se zaměřit na vnitřní stavy (motivy a cíle postav, jejich prožívání), než pouze na vnější stavy (konkrétní děj), a propojoval jednotlivé epizody mezi sebou (opakem je vnímání pouze aktuální epizody) (McNamara, 2007). Tyto náročné požadavky dobrý čtenář naplňuje bez obtíží, často nevědomě. Začínající čtenáři a nečtenáři ale čelí náročnému úkolu a potřebují pomoc, oporu, aby postupně tyto jednotlivé dovednosti zlepšovali.

3.2. Porozumění u dětí předškolního věku

V předškolním věku je porozumění úzce spjato s rozvojem řeči. Myšlení a řeč vytvářejí ucelený systém sjednocující afektivní i intelektuální procesy, mající různé genetické kořeny. Jejich vývoj neprobíhá paralelně a rovnoměrně, ale po různých liniích, vztah mezi nimi není konstantní. Kolem dvou let se vývojové linie řeči a myšlení křížují a způsobují změnu v chování jedince – řeč se stává intelektuální a myšlení získává charakter řeči (Vygotskij, 2017). Dítě se aktivně snaží si řeč osvojit, začíná odhalovat její symbolickou funkci, přičemž ovládnutí gramatických struktur předchází logické struktury (dítě je používá dříve, než vzájemné vztahy logicky chápe). Nejde o pouhou nápodobu řeči, jak se dříve myslelo, ale o proces asimilace; dítě pasivně nečeká na vnější posílení, ale je aktivní, zkouší porozumět přirozené řeči okolo sebe, takže si formuluje hypotézy ve snaze pochopit, hledá pravidelnosti, testuje je. Důkazem tohoto procesu jsou chyby ve skloňování a časování, tzv. konstrukční chyby (např. řeknu to mámě a tátě). Učení řeči není procesem pouhého postupného osvojování si slov, které se později spojí do vět, ale formování systému řeči, kde se jednotlivé složky neustále upravují podle toho, jak se systém mění (Ferreiro & Teberosky, 1982; Piaget & Inhelder, 2014). Přestože se pohled na vývoj řeči různí (např. pojetí Piageta a Vygotského), stejně jako pohled na vztah zrání a učení, z hlediska pedagogické praxe je důležité, že učitel může a má vytvářet takové podmínky, které umožní stimulaci vývoje. To je možné díky interakci mezi učením a zráním – dozrávání umožňuje učení a učení urychluje zrání; přičemž učení je chápáno jako vytváření nových struktur, které jedinec dále může používat. V tomto kontextu je významná teorie zóny

nejbližšího vývoje¹², neboť „má bezprostřednější význam pro dynamiku intelektuálního vývoje úspěšnosti než aktuální úroveň vývoje“ (Vygotskij, 2017, s. 99). Platí, že v předškolním věku děti číst a psát neučíme, neboť je nutné respektovat dolní práh učení, tzn. skutečnost, zda již došlo k vývoji potřebných dispozic pro takové učení. Místo toho připravujeme podmínky (např. vhodně volené způsoby práce, metody a formy výuky, materiální podmínky), které dítěti budoucí nástup rozvinuté funkční gramotnosti umožní. Dítě totiž podobným způsobem jako k osvojování si řeči přistupuje k učení se čtení a psaní. Snaží se přijít na to, jak to „funguje“, konstruuje si koncept písma, který postupně rekonstruuje. Nečeká, až mu dospělý řekne, co a jak je, ale samo si nové poznatky či zkušenosti začlení do svého schématu porozumění. Tento způsob učení platí pro všechny oblasti, dítě si dělá své teorie o matematice, přírodních zákonech, i o čtení (Ferreiro & Teberosky, 1982). Tyto závěry jsou plně v souladu s chápáním emergentní gramotnosti.

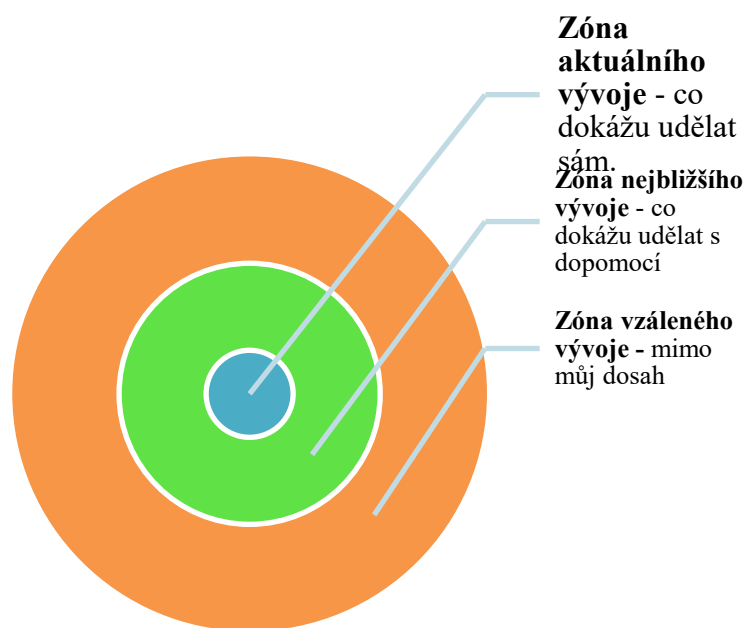


Schéma 7: Model teorie zóny nejbližšího vývoje. Z hlediska učení jsou pro dítě významné úkoly, jejichž splnění je pro něj s určitou dopomocí možné.

¹² Zóna nejbližšího vývoje - „Mentální vývoj probíhá v určitých etapách, které nezačínají náhle a nemění se skokem, nýbrž organismus se na přechody k vyšším vývojovým etapám předem připravuje. Období, které těsně předchází nové vývojové etapě, bývá vnímavější, pohotovější zareagovat na vnější podněty, takže se v něm dá nástup změn urychlit“ (Vygotskij, 2017, s.66).

Pro porozumění je klíčové, zda u dítěte došlo k rozvoji pojmů. Pojem, jakožto souhrn myšlenkových představ jevů, předmětů a skutečností, je aktem myšlení, nevzniká „naučením“, ale zobecněním poznatků. Pokud pojem vytvořen není, dítě si pod slovem nic nepředstaví, nemá, s čím by operovalo, sdělení je pro něj nesrozumitelné. Pojmové myšlení spadá do sémiotické funkce¹³, stejně jako rozvoj řeči, symbolická hra, nápodoba, mentální představivost a grafické vyjadřování, a objevuje se kolem druhého roku. Důkazem nástupu pojmového myšlení je kresba jakožto grafická nápodoba nebo materiální reprodukce modelu. Díky tomu okolo čtyř let dítě chápe, že kresba i písmo něco zastupují, že kniha je na prohlížení či na čtení, a nastupuje nápodoba čtenářského chování (Ferreiro & Teberosky, 1982). Aby k zobecnění došlo, musí mít dítě dostatek příležitostí k poznávání světa kolem sebe, k osvojování si slovní zásoby a upevňování spojení slovo-objekt/jev/čin. Přestože nemůžeme urychlit nástup řeči (z důvodu vývojové zákonitosti), můžeme po jejím objevení se stimulovat její rozvoj, což zpětně podněcuje celkový myšlenkový rozvoj dítěte (Fontana, 2014). Řeč podněcujeme vzájemnou komunikací, vlastním mluvním vzorem, vyprávěním, ale také předčítáním (Zápotočná & Urban, 2020; Tomášková, 2015). Klademe důraz na bohatost slovní zásoby, kterou rozvíjíme pomocí smyslů a konání, na rozvoj porozumění, a na přirozené obklopování písmem, aby si dítě mohlo přirozeně osvojovat koncept chápání písma. Klíčové pro rozvoj myšlení jsou otázky, které dítě klade. Vágnerová uvádí, že v předškolním věku se dítě již snaží pochopit kauzální vztahy, čemuž odpovídají otázky „proč“ a „jak“, zatímco v batolecím období převažovaly otázky na fakta (Vágnerová, 2012). Z hlediska porozumění textu je pochopení vzájemných vztahů mezi informacemi nezbytné a dá se usuzovat, že je důležité pro dítě samotné. Pochopit vztahy, příčiny a důsledek, uspokojuje jeho potřebu „proniknout věcem na kloub“, získat odpovědi na své „proč?“. To může ovlivnit jeho zájem o předčítání, které se v tu chvíli stává aktivitou naplňující jeho potřebu smysluplné činnosti.

Na pochopení vzájemných vztahů a tím i pro předvídaní jednání postav, a tudíž i na porozumění textu, se významně podílí schopnost dítěte vnímat pocity své i druhých, což je odvislé od úrovně jeho emočního rozvoje (Kim & Phillips, 2014; Strasser & del Río, 2013). Jsou-li pocity pro děti srozumitelné, může tyto zkušenosti

¹³ Sémiotická funkce – dovednost rozlišit mezi signifikantem a značkou (signifiers). Díky tomu může dítě používat různá zobrazení, ať už individuální symboly či sociální znaky.

uplatňovat i při práci s textem. Více se této problematice věnuje tzv. Teorie mysli¹⁴, která hovoří o tom, že na základě zkušeností s prožíváním určité události můžeme predikovat chování druhých. Aby dítě porozumělo příběhu, musí být také schopno potlačit silný podnět (v angličtině *inhibitory control*) ve prospěch podnětu slabšího, ale vhodnějšího (Kim & Phillips, 2014; Strasser & del Río, 2013). „Dovednost zaměřit pozornost od atraktivních, ale irelevantních detailů, a zaměřit se na hlavní, ale hůře postřehnutelné prvky může posluchačům poskytnout více vhodných zdrojů pro porozumění (Strasser & del Río, 2013, s. 172). Dítě, u něhož je tato dovednost rozvíjena, dokáže zaměřit svou pozornost od líčení krásných šatů princezny ke sdělení, že ta se má setkat s drakem. Zároveň se dítě potřebuje zaměřovat na vnitřní prožívání postav, a ne pouze na děj, např. vnímat obavu hrdiny, díky níž chápe, proč se zachoval určitým způsobem.

V neposlední řadě v souvislosti s porozuměním nesmím opominout významnou roli paměti, která dětem umožňuje pracovat s jejich zkušenostmi a propojovat je s textem, i si zapamatovat a vybavovat informace z textu (Strasser, del Río, 2013; Dufva, Niemi & Voeten, 2001; Florit, Roch & Levorato, 2001; Adams, Bourke & Willis, 1999). V předškolním věku se krátkodobá i dlouhodobá paměť dítěte zlepšuje; děje se tak díky vzájemné interakci, kdy díky paměti může dítě rozvíjet své kognitivní schopnosti a jejich zlepšováním zase lépe třídit a ukládat informace. Dítě žije před vstupem do školy, respektive, než se naučí číst a psát, v oblasti orální kultury. Jeho poznávání světa je odkázáno na vjemy přijímané prostřednictvím sluchu, zraku, hmatu a dalších smyslů. V orální kultuře je tradičně důležitá pro vybavování informací funkce paměti, neboť potřebné informace nelze jinak zaznamenat. Proto se při vyprávění užívá rytmických vzorců a opakování, které usnadňují zapamatování, využívají se ustálená slovní spojení a aditivnost (např. krásná princezna, statečný rytíř, zlá čarodějnice) či spojení slova s pohybem (Ong, 2006). Pro práci s dětmi předškolního věku nám z toho plynou doporučení pro vhodné metody práce – využívat říkadel, rozpočítadel, pracovat s rytmem, seznamovat s kumulativními pohádkami a pohádkami s ustálenou syžetovou stavbou, doplňovat podstatná jména

¹⁴ Teorie mysli říká, že je třeba soubor schopností, předpokladů, znalostí a zkušeností, který nám umožňuje přisuzovat mentální stavy druhým lidem i sobě samým a na základě toho porozumět chování a predikovat jej. V české odborné literatuře jej zmiňují např. Langmaier a Krejčířová ve Vývojové psychologii (Langmaier, Krejčířová, 2000).

přídavnými, využívat dramatizace a observačního učení. Tyto postupy jsou oporou pro dětskou paměť a slouží k lepšímu zapamatování slyšeného.

3.3. Hledání kurikula pro rozvoj porozumění

Že je porozumění textu klíčové pro rozvoj budoucího čtenářství a naplnění cíle v podobě rozvinuté čtenářské gramotnosti, je zřejmé. Připomeňme si, jaké faktory ovlivňují naši schopnost porozumět textu; strukturu rozvoje porozumění můžeme zobrazit pomocí následujícího schématu (van den Broek, 2000, s. 9).

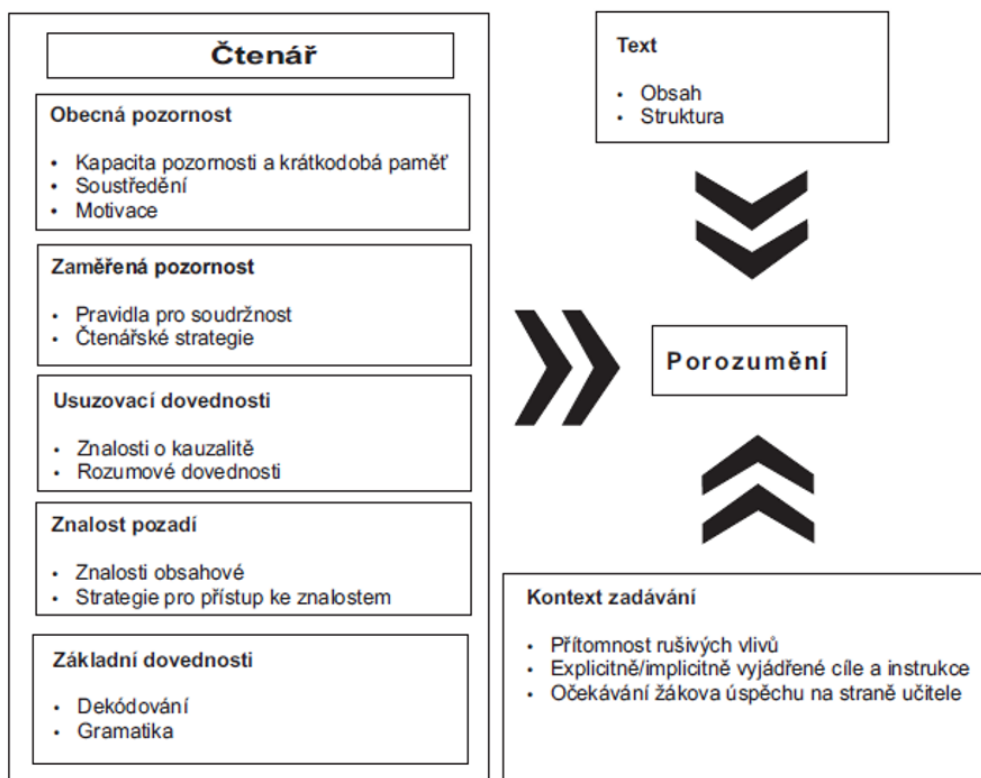


Schéma 8: Model porozumění podle van den Broek (2000, s.9). Tento model podrobně vymezuje jednotlivé složky tří proměnných, které do procesu porozumění vstupují. Na straně čtenáře jsou to kognitivní předpoklady, čtenářské dovednosti a potřebné znalosti, na straně textu jeho vlastnosti obsahové i formální, a dále také kontext, ve kterém předčítání probíhá, včetně očekávání učitele.

Z uvedeného přehledu jsou patrné vzdělávací oblasti, které jsou pro rozvoj čtenářské gramotnosti důležité. S některými rámcové vzdělávací programy počítají (např. výuka dekodování, gramatiky), jiné vůbec nezmiňují, nebo pouze okrajově (Altmanová et al., 2011; Vichterková & Řeřichová 2016; Whitcroft, 2015). Jelikož rámcové vzdělávací programy pro předškolní ani pro základní vzdělávání čtenářskou gramotnost či čtenářské kompetence nedefinují, je mnohdy na učitelích, aby sami hledali, co a jak mají žáky učit. Připomeňme,

že se nejedná pouze o vyučující českého jazyka a literatury, ale o vyučující všech předmětů, neboť rozvoj čtenářské gramotnosti a s tím související rozvoj porozumění textu je mezioborovou záležitostí. K přesnější představě o podobě vzdělávacího obsahu pomůže vymezení čtenářských dovedností a z nich vyplývajících čtenářských strategií, které, jak již bylo naznačeno výše, představují cestu k naplňování některých vzdělávacích cílů v oblasti čtenářské gramotnosti.

4. Čtenářské strategie

4.1. Vymezení pojmů čtenářská strategie a čtenářská dovednost

Na tomto místě je třeba nejprve stručně osvětlit souvislost mezi čtenářskými dovednostmi a strategiemi.

Dovednost představuje „způsobilost člověka k provádění určité činnosti. Dovednost si žák osvojuje záměrným učením, ale také spontánně, např. dítě při hře“ (Průcha, Walterová & Mareš, 2009, s. 59), zatímco **strategii** můžeme definovat jako „posloupnost činností promyšleně řazených tak, aby bylo možné dosáhnout cíle. Pomocí ní žák rozhoduje, které dovednosti a v jakém pořadí použije“ (Průcha, Walterová & Mareš, 2009, s. 287). V kontextu čtení je čtenářská strategie „kognitivní či behaviorální akce, která je uskutečněna v důsledku kontextuálních podmínek s cílem zlepšit porozumění“ (Graesser, 2008). Používání strategií je tedy vědomou aktivitou, a právě toto vědomé využívání je to, co strategie nejvíce odlišuje od dovedností, což zároveň odráží odlišný teoretický a historický původ¹⁵ obou pojmů (Afflerbach, Pearson & Paris, 2008; Pearson, 1991). Významný rozdíl mezi dovednostmi a strategiemi je ve formě jejich rozvíjení či osvojování. Zatímco dovednost je brána jako izolovaná aktivita, kterou jedinec vykonává a osvojuje si ji častým opakováním, strategie představuje úmyslný a flexibilní postup, který čtenář uplatňuje podle potřeby, není tedy vázána na jednu konkrétní situaci (Shanahan, 2005; Snow, 2002; Pearson, 1991).

Pojetí čtenářských dovedností se v minulosti lišilo a vyvíjelo, a i v současné době je obtížné je přesně definovat z důvodu jejich rozsáhlosti a komplexnosti, což se odráží i v pojetí cílů z oblasti čtenářské gramotnosti u nás i ve světě (Wildová 2012; Afflerbach et al., 2008; Zápotočná 2001). Mnozí autoři proto při vymezení cílů v oblasti čtenářské gramotnosti vycházejí z rovin čtenářství (viz kap. 2.6). Uvedené roviny by měly být zastoupeny ve vzdělávací nabídce, přičemž „postoje ke čtení se dobře rozvíjejí především nápodobou a reflexí, tzv. vstřícným přístupem. Naproti tomu znalosti o čtení, o čtenářství a o sobě jako čtenáři a dovednosti lépe plánovat v tzv. zvládacím přístupu“¹⁶

¹⁵ Pojem dovednost má původ v behaviorální psychologii, která takto popisovala činnosti, aktivity, které jsou více automatické, bez zaměření pozornosti; pojem strategie se odvíjí od konstruktivistického pojetí učení s původem v kognitivní psychologii a odkazuje na teorie o sebe řídicím procesu učení (Afflerbach et al., 2008).

¹⁶ Zvládací přístup (Mastery learning) – jde o pedagogicko-psychologickou teorii, kterou první popsal v roce 1968 B. S. Bloom, při níž nejprve zvládnutí jedné úrovně dovednosti umožňuje rozvíjet vyšší úroveň dovednosti. Teorie pracuje se dvěma základními předpoklady: ovládnutí či osvojení (mastery) nějakého

(Košťálová, 2010, str. 15). Kromě roviny vztahu ke čtení ostatní roviny přímo souvisí s porozuměním textu a vyžadují, aby je pedagog dobře znal, a aby dokázal použít strategie, které pomohou žákovi porozumět textu do hloubky. Nicméně i rovina vztahu ke čtení souvisí s porozuměním; bez něho by vztah ke čtení nemohl být dlouhodobě utvářen. Podobným způsobem k problematice přistoupil i Pearson (1991), který na základě výzkumů uvedl charakteristické dovednosti dobrého čtenáře: **hledá souvislosti, sleduje své porozumění, intervenuje v případě ztráty porozumění, rozlišuje podstatné od nepodstatného, propojuje informace, klade otázky**. Z této charakteristiky by podle autorů měla vycházet doporučení pro využívání konkrétních strategií. Z nich se pak postupnou automatizací stanou čtenářské dovednosti (Najvarová, 2008). Jelikož se ukazuje, že žáci mají problém se učit samostatně z knih, protože nemají vybudované strategie práce s textem (Zápotočná, 2010), je toto významným argumentem pro zařazení práce se čtenářskými strategiemi do výuky v prostředí české školy.

Národní panel pro čtení a psaní (NICHD, 2000) na základě analýzy studií zabývajících se porozuměním textů doporučil zařazování práce se čtenářskými strategiemi do výuky. Také uvedl, že využití strategií pro rozvoj porozumění bylo podle výzkumů klíčové zejména v rozmezí třetího až šestého ročníku. To je období, kdy žáci mají již dostatečně rozvinutou techniku čtení a psaní a mohou se více soustředit na proces porozumění. Oproti tomu McNamara (2007) upozorňuje, že snaha učit slabé čtenáře využívat čtenářské strategie může být často kontraproduktivní, neboť odčerpává jejich kognitivní kapacitu, kterou potřebují využít k samotnému dekódování, proto doporučuje začít s nimi dříve než v období školní docházky. Pokud by slabší čtenáři (ve smyslu techniky čtení) měli osvojeny čtenářské strategie již z doby předčtenářské, tedy v předškolním věku, mohli by se plně soustředit na samotnou techniku čtení.

Čtenářské strategie nesmíme omezit pouze na dobu, kde se jedinec učí číst a psát, či se v tom zdokonaluje. Graesser (2007) upozorňuje, že čtenářské strategie neslouží pouze v počátcích výuky čtení a psaní, kdy žákovi pomáhají s porozuměním čtenému textu, ale že jsou využívány celoživotně, a to i zkušenými čtenáři. Slouží k prohlubování

souboru poznatků či dovedností je možné u všech žáků, mají-li k tomu příhodné podmínky (optimální způsob vyučování a takové množství času, jaké potřebují) (Průcha, 2005).

čtenářských dovedností a k porozumění zejména odborných textů, u nichž bez hlubšího pochopení nemůže docházet k očekávanému přínosu učení prostřednictvím textu.

Z výše uvedeného vyplývá, že čtenářské strategie představují jakýsi „záchytný bod“, který žákům umožní sledovat jejich míru porozumění, intervenovat v případě, že se porozumění textu ztrácí, a to jak žákům na počátku jejich čtenářské dráhy, tak žákům již zkušeným. Vzhledem ke svému širokému využití a značnému přínosu představují čtenářské strategie vhodnou metodu rozvoje porozumění, proto je třeba hledat cesty, jakým způsobem s nimi ve výuce pracovat.

Okolo pojmu „čtenářské“ panuje určitá diskuse; někteří autoři více preferují výraz „strategie porozumění“ (comprehension strategy) než „čtenářské strategie“ (reading strategy), můžeme se setkat i s výrazem „instrukce pro porozumění“ (comprehension instruction). Pearson (1990) tuto diskusi nad pojmy čtenářské/porozumění či dovednosti/strategie vysvětluje snahou psychologů vymezit se vůči zažité představě čtenářských dovedností, které jsou představovány jako určité izolované činnosti (např. dekódování znaků, odhalení hlavní myšlenky), a poukázat na komplexnost procesu porozumění, vzájemnou propojenost jednotlivých složek, která je obdobná, ať již člověk čte či naslouchá. Vzhledem k tomu, že pojem čtenářské strategie u nás již získal své místo v odborné literatuře, budu jej i nadále používat, ačkoli by se mi pro předškolní věk zdál vhodnější termín strategie porozumění.

4.2. Čtenářské strategie a způsob jejich rozvoje/učení

Obdobná situace jako při diskusi nad termínem čtenářské strategie versus strategie porozumění panuje i v pohledu, zda strategie rozvíjet či učit. V zahraničních pramenech se v současnosti setkáme v souvislosti s využíváním čtenářských strategií se dvěma pojmy – rozvíjení porozumění a učení strategiím. V tomto pojmosloví se skýtá významný rozdíl v přístupech – transakční přístup (transactional instruction) a přímé vysvětlování (direct explanation). V minulosti se postupovalo tak, že strategie byly učeny, tzn., že každá strategie byla dětem/žákům předem vysvětlena a na konkrétních příkladech procvičena. Nebylo však sledováno, zda žáci chápou, proč je dobré strategie využívat, neučili se myslet strategicky. Tento přístup doporučuje např. Robb (1996), která toto vysvětlování požadovala i u předškolních dětí. Přístup přímého vysvětlování byl navržen, aby eliminoval nedostatky prostého učení strategiím bez hlubšího pochopení, o co se jedná. Podle tohoto přístupu by se měl učitel zaměřovat na to, aby žáci chápali, jak jim strategie pomohou řešit problémy

s porozuměním. Přímým vysvětlováním se tedy myslí zdůvodňování významu konkrétní strategie (Snow, 2002). Teorie přímého vysvětlování vychází z předpokladu, že žák vždy učitelův výklad začleňuje do struktury svých dosavadních znalostí. Pokud tedy učitel co nejpřesněji vysvětlí, jak se která strategie používá a kdy je vhodná, je velká šance, že to povede k jednoznačnému pochopení u žáka (Ankrum, Genest & Belcastro, 2014; Pearson, 1990). Transakční přístup vychází sice ze stejného základu jako přímé vysvětlování, ale role učitele je jiná: místo, aby žákům vysvětloval význam a využití strategie, podněcuje je k diskuzi a přemýšlení nad textem a ke sledování myšlenkových procesů, které se podílejí na porozumění (Snow, 2002). Hlavní rozdíl tkví v odlišné roli učitele. Liší se v jeho přístupu k žákům a v podílu aktivity žáků a jejich vzájemné spolupráci. Jelikož tu chybí jasné vysvětlení „proč“, „jak“ a „kdy“, u transakčního přístupu bych se přikláněla více k výrazu rozvíjení čtenářských strategií.

Duffy upozorňuje, že v konečném důsledku nejde o to, jaké strategie učíme, „ale jestli se u dětí rozvíjí ucelená představa toho, co znamená být strategický“ (Duffy, 1993, s. 231). Pokud se na proces čtení dívám jako na proces myšlení, musím se přiklonit k názoru, že u předškolních dětí tuto dovednost přemýšlet nad příběhem rozvíjíme, nikoli učíme. U starších dětí, žáků nižší i vyšší ročníků základních škol, by měl být přístup k rozvoji strategií vyvážený. Měl by zahrnovat jak vysvětlování, tak možnost strategie využívat v praxi na různých typech textů a zároveň se učit pozorováním druhých. Z tohoto pojetí vycházejí i některé metody rozvoje strategií, např. vzájemné učení (Duke & Pearson, 2009). Ve vztahu k učitelům, kteří by chtěli začít se čtenářskými strategiemi pracovat, byl jejich příprava mohlo spočívat opět v kombinaci obou uvedených přístupů. Učit se strategie znát, mít je jasně definované, ale zároveň mít dostatek příležitostí je přirozeně využívat.

Duke a Pearson také upozorňují, že při procesu čtení čtenář nepoužívá pouze jednu strategii, ale plynule přechází od jedné k druhé, vzájemně je kombinuje, např. předvídá, jak se bude dál děj odvíjet, představuje si, jak scénérie vypadá a zároveň přemýšlí nad tím, jak by v dané situaci reagoval on. Z tohoto důvodu se zmínění autoři přiklánějí k tomu, aby strategie byly u dětí rozvíjeny ve vzájemných souvislostech (Duke & Pearson, 2009; Snow 2002; Pearson, 1991). Oproti tomu jiní autoři doporučují věnovat se vždy jedné strategii, připravit jakousi mini lekci, na které je dětem vysvětleno, co právě mají používat

(Robb, 1996). Vzhledem ke specifickým předškolního věku se kloním k názoru, že je možné oba přístupy kombinovat, podle úrovně znalostí a zkušeností dětí a podle náročnosti textu.

4.2.1. *Modelování a scaffolding*

Při rozvoji čtenářských strategií se uplatňují **modelování a tzv. „scaffolding“**. Pod pojmem **modelování** si můžeme představit aktivitu učitele, kdy během čtení demonstruje, jak strategii používá, verbalizuje své myšlení.¹⁷ Tento jeho osobní příklad je nutný z důvodu, že porozumění je vnitřní proces, z vnějšku nepodchytitelný. Pokud je však verbálně popsán, dítě může pozorovat, jak učitel nad věcmi přemýšlí, čeho si všímá, jaké si klade otázky, a toto chování napodobuje. Modelování je považováno za nejlepší formu podpory, a to i v situacích, kdy se u starších žáků pracuje s objasňováním konkrétní strategie a možností jejího využití (Duke & Pearson, 2009). Modelovat může i zkušenější dítě, proto je důležité poskytnout prostor pro objasnění, jak k nějakému závěru dítě došlo. Autoři Collins a Smith (1980) modelování navrhuje jako první fázi výuky čtenářské strategie, kdy děti postupně následují učitelův příklad, přičemž k přemýšlení jsou povzbuzovány otevřenými otázkami učitele. Tyto otázky by se měly zaměřovat na takové momenty v textu, které jsou pro dítě náročnější a nemuselo by jim rozumět (Whitcroft, 2015).

Pro termín „**scaffolding**“ v češtině není ustálený překlad, nicméně jde o poskytnutí přiměřené opory. V doslovném překladu slovo „scaffolding“ znamená „lešení“ a odkazuje na to, že je v rámci učení poskytována právě taková opora, jaká je momentálně třeba, zpočátku větší, postupem času menší. Podle Fontany představuje „příležitost k napodobování, ke zvnitřňování a k praktickému uplatňování poznávacích pochodů“ (Fontana, 2014, s. 80). To umožňuje rozvíjet porozumění textům, které by pro dítě byly jinak obtížné, neboť jde o „proces, který umožňuje dítěti nebo začátečníkovi řešit problém, zvládnout úkol nebo dosáhnout cíle, který by bez cizí pomoci nezvládl“ (Ankrum et al., 2014, s. 40). Zároveň tento přístup odpovídá teorii zóny nejbližšího vývoje.

Právě to, zda učitel nějakou formu scaffoldingu používá, odlišuje „čtení dětem“ od „čtení s dětmi“. Pro rozvoj porozumění je klíčové, aby učitelé četli společně s dětmi, což bez vzájemné kooperace, zamýšlení se nad textem a verbální komunikace nelze. Je třeba, aby byl veden dialog nad textem, do kterého jsou zapojeni oba aktéři – učitel v roli předčítajícího a dítě v roli naslouchajícího (Roberts, 2013). Nicméně oporu pro porozumění

¹⁷ Např. „Pamatuji si, že kouzelné zrcátko mohlo splnit jedno přání. A protože tady čteme, že se trápil, že jeho milá nemluví, myslím si, že si bude přát, aby znovu mluvila.“

si mohou poskytovat i děti navzájem, právě tím, že dítě zdůvodní, na základě čeho ke svému názoru či odpovědi na učitelův dotaz došlo. Takové čtení, při kterém dochází ke vzájemné komunikaci mezi dítětem a předčítajícím, představuje silný prožitek, během něhož dochází k budování nejen vzájemného vztahu, ale i vztahu ke čtení, neboť se vytvářejí čtenářské rituály.

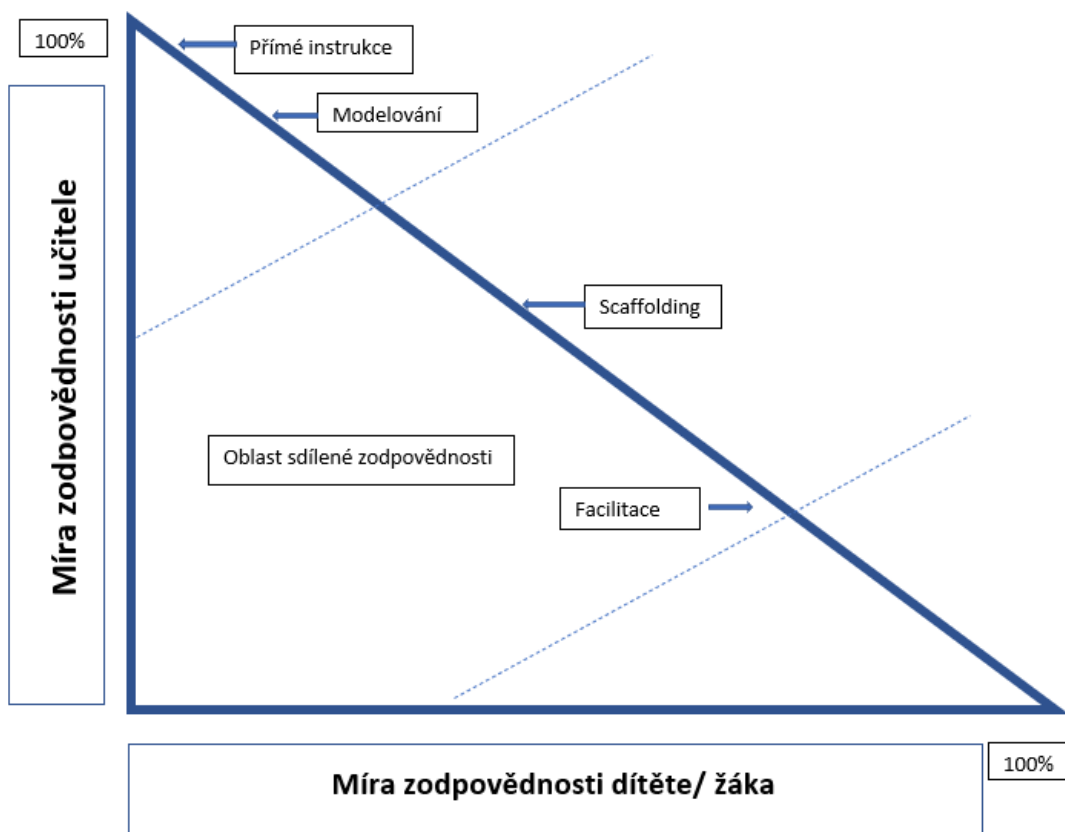


Schéma 9: Model postupného předávání zodpovědnosti podle Duke & Pearson, (2009). Při rozvoji porozumění dochází k postupné proměně role učitele a míry jeho zodpovědnosti za porozumění dítěte. Pokud je zodpovědnost pouze na jeho straně, používá přímé vysvětlování. S rostoucí mírou zapojení dítěte se mění činnost učitele. Nejprve modeluje, později poskytuje nezbytně nutnou oporu do té doby, než je dítě schopno převzít za své porozumění zodpovědnost.

4.2.2. Učiteléské otázky jako forma scaffoldingu

Scaffolding mívá převážně podobu modelování nebo pokládaných otázek; nicméně se můžeme setkat i s vysvětlováním, vyjasňováním, či ověřováním (Ankrum et al., 2014). Autoři ale zároveň uvádějí, že metoda vysvětlování není pro rozvoj dítěte tolik efektivní, jako metoda modelování a kladení otázek, neboť nedochází k podněcování vlastního samostatného myšlení. Další možnou formou scaffoldingu může být zajištění podpůrného materiálu, tedy využití ilustrace, modelu či pomůcky pro podporu vytváření představ.

Kladení otázek proto vnímám jako stěžejní možnost opory během předčítání. Dobře položená otázka upozorní na místo, které je z hlediska porozumění důležité a nemělo by být opomenuto. Kladení otázek je z vývojového hlediska trvalou součástí myšlenkového rozvoje již zhruba od tří let věku (Vágnerová, 2012). Pomáhá jedinci přemýšlet, učit se, poznávat, a to i vzájemné vztahy a souvislosti. Proto dobrý čtenář při čtení otázky klade, ptá se, co jak s čím souvisí, co k čemu může směřovat, co tvrzením asi autor myslel apod. Pro děti je důležité, aby byly podporovány v tom, že se ptají, aby měly dostatek zkušeností s kladením otázek. Jelikož je pro ně samostatná tvorba otázky ve vztahu k textu obtížná, pomáhá jim učitel tím, že je pokládá on. Pro učitele je přirozené při výuce používat otázky (Fontana, 2014), nicméně je třeba věnovat pozornost jejich formulaci. Rozlišujeme dva typy otázek – **otevřené a uzavřené**. Uzavřené otázky aktivizují paměť jedince, slouží k ověřování hypotéz a rozvíjejí konvergentní myšlení, otevřené otázky naopak podporují tvořivé, divergentní myšlení a podněcují myšlení na vyšší úrovni (Droppová, 2015; Fontana, 2014; Havigerová, 2013). Bohužel ve vzdělávací praxi se častěji setkáváme s otázkami uzavřenými (Havigerová, 2013). „Od dítěte se prostě žádá, aby sdělilo učiteli informaci přesně tak, jak mu byla předtím podána. Málo otázek žádá od dětí hodnotící odpověď, a ještě méně otázek má povahu „odrazového můstku“¹⁸ (Fontana, 2014, s. 92). V kontextu kladení otázek v průběhu či po čtení mají otázky často podobu uzavřené, kdy je po dětech žádáno pouhé vybavení si faktů. Pro hlubší porozumění a proniknutí do příběhu je třeba pokládat otázky otevřené. Nicméně Švaříček (2011) upozorňuje, že není prokázána přímá souvislost mezi množstvím otázek určitého typu a úrovní dosažených vzdělávacích výsledků žáků. Upozorňuje na to, že jedním z faktorů, které ovlivňují rozhodnutí učitele, zda položit otevřenou či uzavřenou otázku, je i povaha vyučovaného předmětu. Pokud bych jeho zjištění

¹⁸ Odrasovými (či reflexivními) otázkami jsou myšleny takové otázky, které podněcují k osobnější a originálnější odpovědi, často obsahují prvky sporu a bývají uvedeny tázacím zájmenem „proč“ (Fontana, 2014).

vztáhla na proces předčítání, bude hrát roli to, z jaké knihy bude předčítáno, jakou bude obsahovat slovní zásobu, jak budou formulována souvětí. Při obtížném textu s množstvím neznámé slovní zásoby bude nutné, aby učitel kladl otázky uzavřené.

Otázky můžeme také členit na otázky vyšší kognitivní náročnosti a nižší kognitivní náročnosti. Otázka vyšší kognitivní náročnosti nesmí směřovat pouze na ověřování znalostí a nesmí na ni být odpověď přímo dostupná v textu. Naopak otázky nižší kognitivní náročnosti jsou zaměřeny na doslovné vybavení si faktu (Švaříček, 2011).

4.2.2. Dlouhodobý a systematický přístup.

Dalším důležitým požadavkem pro efektivní využívání čtenářských strategií je, aby byly využívány systematicky, dlouhodobě, avšak různorodě. Učitel by neměl ustrnout v jednom konkrétním způsobu práce či předčítání stejného typu knih. Měl by používat různé typy textů, včetně textů odborných, a dokázat volit vhodné strategie a vzájemně je kombinovat (Ankrum et al., 2014). Právě dlouhodobé využívání umožní, aby v průběhu času mohlo docházet k postupnému umenšování opory a pomoci, kterou učitel dětem poskytuje.

Duke a Pearson uvádějí pět fází postupně zmenšující se opory: nejprve učitel vysvětlí strategii a její využití, poté modeluje použití strategie na konkrétním příkladu, následně žáci používají strategii společně s učitelem, později žák používá strategii za podpory učitele a konečně žák samostatně využívá strategii (Duke & Pearson, 2009, s. 208-209). Obdobný model navrhuje u nás Šafránková (2010b). Je zřejmé, že v předškolním vzdělávání by zmenšující se opora vypadala poněkud odlišně, jelikož by nebyla využita počáteční fáze vysvětlování a dítě by se učilo strategii používat nápodobou, aniž by si bylo vědomo, že jde o využívání čtenářské strategie.

4.3. Čtenářské strategie v předškolním vzdělávání

Schopnost propojovat, vnímat kauzální vztahy, příčinu a důsledek, je potřebná i pro děti, které ještě neumějí číst, a budou z ní těžit i v době budoucího samostatného čtení, proto je nejen možné, ale i vhodné u dětí strategie porozumění rozvíjet (Burriss & Brown, 2014; Lepilová, 2014; Strasser & del Río, 2014; Tomkins, Guo & Justice, 2012; Fellowes & Oakley, 2010; McNamara, 2007). Jelikož porozumění textu vyžaduje jak lingvistické, tak kognitivní dovednosti, prohlašuje například Studijní skupina pro čtení RAND (USA), že by „porozumění psanému textu mělo být již součástí výuky čtení u začínajících čtenářů a nikoli pouze zaměřením výuky v postprimárních ročnících poté,

co si čtenáři již do značné míry osvojili dovednosti rozpoznávání slov“ (Snow, 2002, str. 32), přičemž s výukou porozumění slyšenému textu by se mělo začínat již v preprimárním vzdělávání a pokračovat v ní v průběhu dalšího vzdělávání žáků. S tímto požadavkem koresponduje doporučení amerického Národního panelu pro čtení a psaní (NICHD, 2000), aby byli žáci učeni překonávat překážky, vyskytující se ve snaze porozumět textu, tedy byli seznamováni se specifickými kognitivními postupy.

Jinými slovy, v předškolním věku nejenže může učitel pokládat velmi důležité základy pro pozdější rozvoj porozumění textu, pro dobu, kdy se dítě začne učit číst a stávat se čtenářem, ale je dokonce nezbytné, aby tak činil. Toto tvrzení lze také opřít o předpoklad, že dovednost porozumět je přenositelná, že nezáleží na způsobu, jakým je příběh prezentován, zda jej dítě čte, poslouchá předčítaný, vyprávěný, vnímá jej prostřednictvím obrazu, jak dokazují výzkumy (McNamara, 2007). Vždy totiž příběh vykazuje shodné rysy (např. kompozice, přítomnost hlavní myšlenky) a vyžaduje obdobné dovednosti (předvídat, představovat si, propojovat se svými znalostmi apod.). Proto je možné pro rozvoj porozumění u dětí předškolního věku využívat čtenářské strategie, ačkoli dítě samo ještě nečte. Navíc schopnost porozumět, která je rozvíjena již v předškolním věku může pomoci s porozuměním vlastního čtenému textu v době, kdy dítě musí překonávat obtíže s dekodováním textu.

Jelikož zmiňovaní autoři na základě výzkumných šetření vyzdvihují význam rozvoje porozumění již v předškolním věku, je třeba přehodnotit náhled na vývoj čtenářství, respektive na dobu, kdy je třeba se věnovat porozumění. To je u nás spjato až s dobou po osvojení si techniky čtení a psaní (např. Šauerová, 2015). Je samozřejmé, že schopnost porozumět bude u předškolního dítěte limitována věkem a bude se vyvíjet, ale určité aspekty by do předškolního období spadaly.

Práce se čtenářskými strategiemi v předškolním vzdělávání se bude významně lišit od způsobu, jakým s nimi bude pracovat učitel v rámci primárního vzdělávání. Během něj se žáci učí strategie vědomě používat. Měli by se naučit jednotlivé strategie identifikovat, umět je vysvětlit a poznat, kdy je vhodné konkrétní strategii uplatnit. Již jsem uvedla, že někteří zahraniční autoři tento přístup přímého vysvětlování doporučují i u předškolních dětí (blíže Robb, 1996). V předškolním věku bych s ohledem na kulturní rozdíly i odlišnou tradici pojetí výchovy a vzdělávání v českých mateřských školách od přímého vysvětlování ustoupila. Více bych se opírala o observační učení, oporu učitele a vrstevníků, protože

se domnívám, že není nutné v tomto jednotlivé strategie dětem explicitně představovat a vysvětlovat jejich použití. Stejně jako řeč používají gramaticky správně dříve, než pochopí a osvojí si jeho logickou strukturu (skloňují a časují, aniž by věděly, co je to pád, číslo, rod apod.), mohou s dopomocí učitele strategie používat nevědomě. Domnívám se, že tento přístup koresponduje s pojetím emergentní gramotnosti, kdy dětem připravujeme vhodné podmínky pro jejich rozvoj, nesnažíme se proces přípravy na čtení a psaní urychlovat záměrným učením. Nicméně i tak se domnívám, že čtenářské strategie mají v mateřských školách své místo. Pokud je s nimi učitel dobře obeznámen a využívá je při práci s literárním textem, nenásilně podporuje rozvoj jejich porozumění slyšenému. Pokud si je vědom, že je třeba podporovat děti, aby předvíдалy, hledaly souvislosti, spojovaly si text s osobní zkušeností, a ví, jak jim k tomu vhodnou oporou pomoci, je zajištěna efektivita rozvoje porozumění v předškolním věku.

4.3.1. Zkušenosti se čtenářskými strategiemi v předškolním vzdělávání

Období předškolního vzdělávání je u nás tradičně spjato s předčítáním knih dětem, prací s příběhy, jejich dramatizací a s přípravou na výuku čtení a psaní ve škole. Nicméně čtenářské strategie jsou zatím stále ještě okrajovou záležitostí a jsou vnímané jako metoda určená pro vzdělávání od primárního stupně. V souvislosti s předškolním vzděláváním se jim věnují okrajově projekty v rámci OP VVV (Felcmanová, Kropáčková, Ronková, Slezáková, & Wildová, 2019; Wildová et al, 2019), začínají se objevovat v absolventských pracích studentů pedagogických fakult (např. Veihandová, 2018; Orošová, 2017; Rybárová, 2016). V zahraničí se s nimi pracuje dlouhodobě, v některých zemích jsou součástí kurikula či je jejich využívání doporučováno, např. USA, Austrálie¹⁹. V Evropě se čtenářskými strategiemi a jejich ukotvením v kurikulárních dokumentech zabývala zpráva Eurydice v r. 2011. Od té doby však došlo v některých zemích k revizi kurikula (např. Finsko, Slovensko), tudíž údaje již nejsou aktuální, nicméně pro představu, zda existují zkušenosti s využitím čtenářských strategií v předškolním vzdělávání v evropských vzdělávacích systémech, jsou dostačující. Autoři studie sledovali v kurikulárních dokumentech zmínky nasvědčující tomu, že se v preprimárním vzdělávání podporuje porozumění textu, který je dětem čten, a to nejen v jeho základní rovině. Zaměřili se na usuzování a interpretaci, shrnování obsahu, orientaci v textu, využívání kontextových

¹⁹ Tomu odpovídá i množství odborných studií věnujících se problematice čtenářských strategií v daných zemích.

znalostí, metakognici a vytváření vizuálních znázornění, stejně jako na explicitní vyjádření, že učitelé mají ve výuce používat čtenářské strategie.

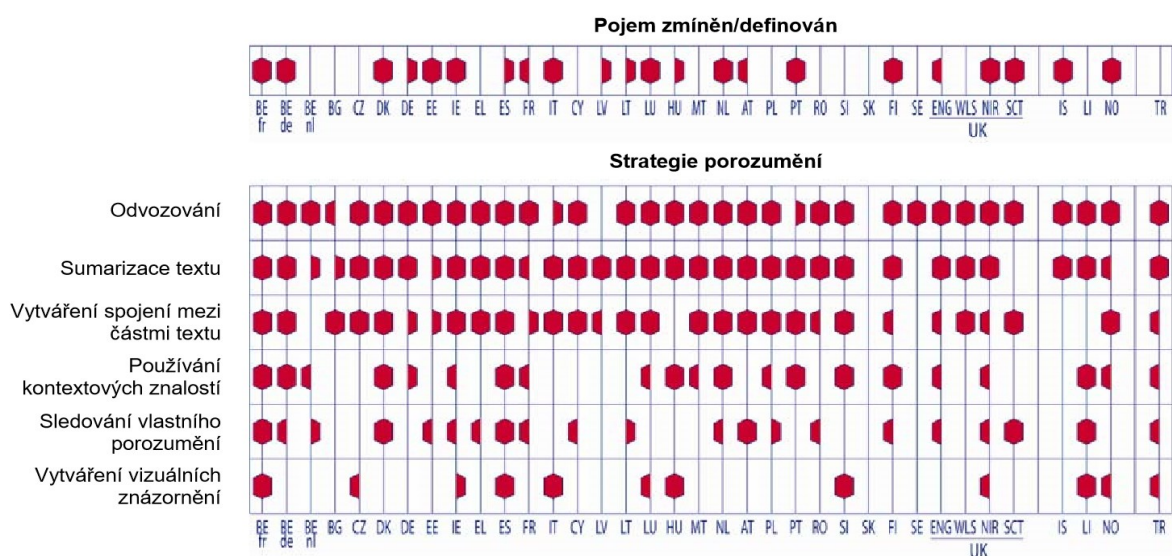


Schéma 10: Výskyt čtenářských strategií v kurikulu vybraných evropských zemí. Záznam vlevo do středové osy dané země představuje preprimární vzdělávání, vpravo primární (Eurydice, 2011, s. 60). Ze schématu lze vyčíst, že v době výzkumu v ČR požadoval kurikulární dokument pro preprimární vzdělávání (RVP PV), aby děti dokázaly odvozovat významy, shrnovat text a propojovat informace. Také je uvedeno vytváření vizuálních znázornění, čímž je pravděpodobně myšlena kresba. S grafickými záznamy, např. vytvářením myšlenkových map, se v mateřských školách nepracuje, respektive to RVP PV nepožaduje. Pojem čtenářské strategie v dokumentu nebyl (a stále není) zmiňován, zatímco ve dvanácti evropských zemích ano.

Výsledky ukázaly, že ve dvanácti²⁰ evropských zemích kurikulum pro preprimární vzdělávání v daném období pracovalo s pojmem čtenářské strategie. V důsledku výsledků v testech PISA a PIRLS mnohé země přistoupily k revizi kurikula, kde byla posílena složka gramotností s důrazem na čtení s porozuměním. Příkladem může být Slovensko, které je navíc blízké našemu vzdělávacímu systému, neboť vychází ze shodného historického základu. Zde vstoupil 1.9.2016 v platnost nový kurikulární dokument, Štátny vzdelávací program pro predprimárne vzdelavanie v materských školách²¹. Ten vymezuje sedm vzdělávacích oblastí, stručně je charakterizuje, a v každé oblasti stanovuje závazné obsahové a výkonové standardy. Zároveň mají učitelé mateřských škol k dispozici metodiky,

²⁰ Belgie, Dánsko, Estonsko, Irsko, Francie, Itálie, Lucembursko, Nizozemí, Rakousko, Portugalsko, Finsko, Velká Británie, Island, Norsko.

²¹ Dostupné na https://www.minedu.sk/data/files/6317_svp_materske_skoly_2016-17780_27322_1-10a0_6jul2016.pdf

jak jednotlivé standardy naplňovat. Ačkoli nové kurikulum z mého pohledu až příliš kopíruje školní přístup (např. profil absolventa, certifikát osvědčující absolvování předškolní vzdělávání), v oblasti rozvoje čtenářské pregramotnosti jsou učitelé jasně vedeni k rozvoji porozumění u dětí. V oblasti Jazyk a komunikace, jejímž cílem je rozvinutí komunikační kompetence ve všech jejích rovinách včetně písemné, jsou standardy v části zaměřené na psanou formu jazyka vymezeny jak v oblasti explicitního, tak implicitního porozumění. Učitelé mají s dětmi předvídat, domýšlet obsah, vyvozovat, využívat informace získané z textu, klást otázky a hodnotit (Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách, 2016, s.29-30). Porovná-li výčet s rovinami čtenářství (kap. 1.3), vidím, že v požadovaných činnostech jsou obsaženy takřka všechny, není zmíněna pouze rovina vztahu ke čtení, která se ale rozvíjí již samotným předčítáním dětem, a metakognice.

V následující kapitole ukážu, že činnosti uvedené ve slovenském kurikulu korespondují se čtenářskými strategiemi vhodnými pro práci s předškolními dětmi, ač se tento pojem v kurikulu neobjevuje. To odpovídá situaci i v českých základních školách, kde se spíše pracuje s pojmem „metody práce s textem“ (Najvarová, 2010). V praxi to znamená, že učitel používá postupy, v zahraničí označované jako strategie, které se žák postupně naučí vědomě používat (stanou se strategií), až postupně dojde k jejich automatizaci (vzniká dovednost). Učitel sám si nemusí být vůbec vědom, že se jedná o čtenářské strategie.

Skutečnost, že v RVP PV oblast rozvoje porozumění rozpracována není tolik jako ve slovenském kurikulu, neznamená, že by učitelé zmíněné činnosti s dětmi v mateřských školách nedělali. Jen je to více závislé na schopnostech, dovednostech a znalostech konkrétního učitele – jak rozumí oblasti čtenářské pregramotnosti, co do ní všechno zahrnuje, jaké zná metody jejího rozvoje, zda sleduje aktuální trendy apod. Domnívám se, že přesnější vymezení problematiky by pro učitele bylo pomocí a pro vzdělávání přínosem. A to i v situaci, kdy zpráva ČŠI z r. 2013 hovoří o zlepšení v mnoha ohledech v praxi mateřských škol (dostupnost knihovniček pro děti, vymezení způsobu rozvoje čtenářské pregramotnosti ve školních vzdělávacích programech a zejména další vzdělávání pedagogů v této oblasti).

4.3.2. Strategie vhodné pro předškolní vzdělávání

4.3.2.1. Charakteristiky myšlení předškolního dítěte ve vztahu k porozumění příběhům

Pro rozhodnutí, jaké ze strategií jsou vhodné pro předškolní věk, musím vycházet ze znalostí charakteristik vývoje dětského myšlení. Právě znalost vývojových specifik se může stát, kromě zahraničních zkušeností, východiskem pro posouzení míry vhodnosti použití konkrétních čtenářských strategií v předškolním vzdělávání. Z tohoto důvodu se na tomto místě budu nejprve stručně věnovat vývojovým zvláštnostem myšlení u dětí předškolního věku.

V tomto období jde o **předoperační stádium myšlení**, pro které je typické názorné intuitivní myšlení (Mertin & Gillernová, 2015; Piaget & Inhelder, 2014; Vágnerová, 2012). Dítě je vázáno a operuje s tím, co vidí, či co si představuje. Nedokáže plně respektovat logické vztahy a svět okolo sebe chápe intuitivně, snaží se jej uchopit a zkoumat tak, že vše posuzuje na základě své dosavadní zkušenosti. Nové poznatky začleňuje do sítě svých představ a zároveň své představy vlivem nových zkušeností upravuje. Díky těmto rysům je myšlení dítěte předškolního věku ještě nepřesné a omezené. Pro vnímání je v tomto věku typický centrismus, egocentrismus, fenomenismus a prezentismus, pro zpracování vjemů pak magičnost, animismus, antropomorfismus, arteficialismus a absolutismus (Vágnerová, 2012).

- **Centrismus** – dítě si všímá pouze jednoho znaku, který je pro něj zajímavý a významný, a opomíjí znaky či informace jiné, byť mohou být mnohem podstatnější. S tím souvisí i to, že předškolní dítě ignoruje informace, které by mu „překážely“ a nevšímá si detailů a vzájemných souvislostí. Pro porozumění příběhu je tedy důležité, aby se dítě postupně učilo všímat si textu a registrovat i takové informace, které pro ně nejsou natolik atraktivní, tedy aby se u nich rozvíjela schopnost inhibice (v angličtině inhibitory control) (Strasser & del Río, 2013). Schopnost inhibice je brána jako významný faktor kognitivního rozvoje (Siegler, 1998 in Vágnerová, 2012).
- **Egocentrismus** – dítě posuzuje skutečnosti se svého osobního hlediska, lpí na svém názoru, jelikož je přesvědčeno, že ten je správný. Nedokáže na situaci nahlížet očima druhého a tím pádem ani nemůže být objektivní. Proto je pro něj při příběhu důležitá identifikace s hrdinou a chceme-li, aby dokázalo zaujmout hodnotící stanovisko k dění

v příběhu, potřebujeme jej vést k tomu, aby se vžilo do dané situace, vybavilo si, zda něco podobného zažilo, jak se cítilo.

- **Fenomenismus** – dítě trvá na své představě světa, svět je takový, jak vypadá.
- **Prezentismus** – dítě je vázáno na přítomnost, žije okamžikem. Je pro něj obtížné vnímat budoucí či minulé věci, podstatné je „tady a teď“. Proto pro něj může být obtížné odhadovat, jak příběh bude pokračovat, respektive se nad tím nemusí samo od sebe zamýšlet, soustředí se na aktuální dějový moment.
- **Magičnost** – dítě si při snaze pochopit svět a vysvětlit si věci, kterým nerozumí, pomáhá fantazií, představami. Představivost mu pomáhá zaplnit i „bílá místa“, díky tomu „dítě pracuje aktivně i s tím, co nikdy nevidělo“ (Homolová, 2013, s. 24). Proto je dobré tuto představivost podněcovat, i ji aktivně využívat.
- **Antropomorfismus** a **animismus** – v očích dítěte ožívají neživé objekty, zvířata mají vlastnosti jako lidé, vše funguje podobně, jako ono samo. Podle svého vnímání vysvětluje a posuzuje veškeré skutečnosti kolem sebe. Zároveň mu tento rys myšlení umožňuje ztotožnit se se zvířecím hrdinou.
- **Arteficialismus** – dítě předpokládá, že za vše kolem něj je zodpovědná nějaká osoba (někdo napustil vodu do rybníka, rozsvítil slunce apod.) (Vágnerová, 2012).
- **Absolutismus** – dítě předpokládá, že každé poznání, tvrzení či skutečnost, je definitivní a stále platné. Hledá jistoty a potřebuje se spolehnout, že věci jsou tak, jak se jeví.

Z hlediska porozumění příběhům je důležitý i způsob uvažování, který se u předškolního dítěte objevuje. Toto uvažování je **induktivní**, kdy dítě posuzuje věci i události na základě podobnosti a hledá analogie. **Analogické** uvažování je sice ještě nepřesné, nicméně dítěti pomáhá myšlení rozvíjet, osvojovat si nové znalosti a porozumět souvislostem. Opět je proto důležité, aby si dítě při poslechu příběhu dokázalo vybavovat své předchozí znalosti a zážitky. Vyhovují mu příběhy a pohádky s ustálenou syžetovou vazbou, rádo se vrací ke známému příběhu a vyžaduje jeho opakování. V tomto období se také objevuje **kauzální** uvažování, které je sice na úrovni chápání jednoduchých logických vztahů a vychází z časové a prostorové následnosti, ale i tak napomáhá porozumění i zapamatování. Důležité pro dítě je, aby vztah příčiny a následku byl pro něj jednoznačný, musí uspokojit jejich subjektivní míru chápání světa a jeho zákonitostí. Z toho důvodu je pro děti ještě obtížné dedukovat, potřebují si závěry odvozovat ze své osobní zkušenosti, nedokážou pouze

logicky vyvozovat. Opět vidíme význam využívání vlastní zkušenosti jako podpory porozumění textu.

Pro obsažení všech složek čtenářské gramotnosti, jak byly objasněny v kap. 1.3 a 2.6., je také důležité, že se v předškolním věku začíná vyvíjet **metakognice**, která je zprvu nevědomá. „Na počátku předškolního věku si děti začínají uvědomovat, že něco vědí a umějí, a začínají chápat, že i ostatní lidé něco vědí a umějí. Postupně rozlišují mezi tím, co znamená vědět, a tím, když člověk něco předpokládá, ale jistě to neví. Rozvíjejí se i uvědomění, odkud které znalosti dítěte pocházejí, jak je dítě získalo“ (Vágnerová, 2012, s. 187).

Z výše uvedené charakteristiky typických rysů myšlení předškolního dítěte vyplývá, že se značně liší od myšlení zkušeného čtenáře, a tudíž pro dítě není snadné příběhům plně porozumět. Čtenářské strategie naopak s touto odlišností pracují a pomáhají dítěti do příběhu proniknout.

4.3.2.2. Představení vybraných čtenářských strategií

Ze zahraničních materiálů můžeme vyčlenit strategie, které jsou vhodné pro využívání v předškolním věku. Jedná se o **propojování** (making connection), **předvídaní** (prediction), **usuzování** (reasoning), **vizualizaci** (visualization), **shrňování** (summarization), **hodnocení** (evaluating) a **kladení otázek** (questioning). Můžeme se setkat i s dalšími strategiemi, nicméně výše uvedené představují takové, které jsou nejčastěji zastoupeny v doporučeních, jak rozvíjet porozumění předčítanému textu u předškolních dětí (Strasser & del Río, 2014; Roberts, 2013; Fellowes & Oakley, 2010; Duke & Pearson, 2009; Robb, 1996; Pearson, 1991). Tyto vybrané strategie spojuje to, že jsou klíčové pro aktivizaci tzv. schémat, což jsou znalosti či zkušenosti, které dítě při poslechu příběhu využívá, aby mu mohlo porozumět (Gregory & Cahill, 2010). Zároveň se dítě při jejich používání může opřít o své smysly, nepotřebuje k tomu dovednosti čtení a psaní, a odpovídají charakteristikám myšlení předškolního dítěte, zejména synkretickému vnímání, prezentismu, konkretismu a identifikaci.

4.3.2.2.1. Propojování

Pro porozumění, ať již řeči či textu, je klíčové, co posluchač o daném tématu již ví; v zahraniční literatuře se setkáme s pojmem „prior“ (předchozí) či „background knowledge“ (znalost pozadí). Jde o informace či zkušenosti, které čtenář může využít ke konstrukci smyslu sdělení, které přijímá. Při čtení, poslechu či rozhovoru se tak příjemci vybavují fakta,

zážitky, události, s jejichž pomocí v mysli přetváří verbální sdělení do podoby osobní představy. Takto vybavená fakta využívá k tomu, aby mohl předvídat následující děj, pochopit jednání postav i zaujmout osobní stanovisko k obsahu (Šafránková, 2010; McNamara, 2007). Jde tedy o jakési vytváření mostu mezi již známým a novým, kdy zároveň uvědomění si blízkosti tématu napomáhá vytvoření lepšího propojení mezi dítětem a knihou, či poslouchaným příběhem, což je důležitá motivační složka (Robb, 1996). Z hlediska předškolního věku a pro něj typického synkretického vnímání, kdy dítě nevnímá celek a jeho části, ale vše posuzuje na základě smyslů ve vztahu ke své zkušenosti či představě; je klíčové, aby během poslechu příběhu mělo tyto své představy, znalosti a zkušenosti vybavené. Stejná podmínka platí i pro práci s odborným textem, kdy je cílem čtení získání nových informací; i zde je důležité uvědomit si, co už o tématu vím. Pro předškolní dítě je totiž velmi obtížné sledovat a chápat příběh, „pro který nenalézá žádné vlastní opory ve své zkušenosti a který si nedovede vizuálně představit“ (Homolová, 2013, s. 26). Propojování je tedy jednou z nejdůležitějších strategií, která pak je využívána strategiemi dalšími (předvídaní, usuzování, vizualizace i hodnocení). Pro předškolní děti je důležité, aby jim učitel pomohl uvědomit si, co už znají, k čemuž slouží otevřené otázky, zaměřující se na osobní zkušenost dětí, např. Byl jsi? Slyšel jsi někdy o? Stalo se ti? Co víš o...? Připomíná ti to něco...?

„Jádrem porozumění je naše schopnost mentálně propojovat různé události v textu a vytvářet z nich ucelenou představu“ (McNamara, 2007, s. 29) a k tomu potřebujeme vybavit si svou předchozí znalost tématu, zkušenost, co jsem zažil, slyšel, četl, viděl, což děti, případně slabí čtenáři, nedělají (Pearson, 1990). Proto souhlasím s názorem, že je vždy třeba vycházet z osobních zkušeností dětí, tedy využívat strategii propojování, která tvoří základ pro porozumění jako takové, neboť to pomůže dětem vybavit si jejich zkušenosti, díky čemuž získají „stavební kameny“ pro konstruování významu, a tedy pro porozumění textu.

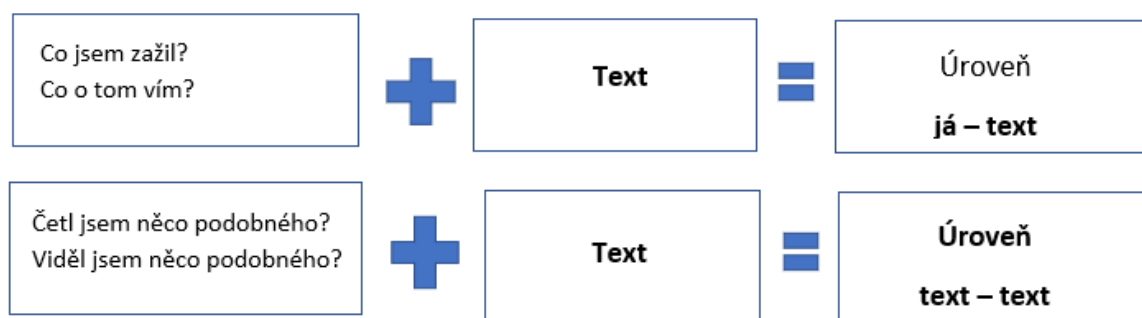


Schéma 11: Strategie propojování. Text je spojován s osobní zkušeností, pak hovoříme o propojení na úrovni „já – text“, nebo se znalostí plynoucí z jiného textu, to hovoříme o úrovni „text – text“. Např. na úrovni „já – text“ si dítě např. vybaví svou zkušenost s vlastní nemocí a pocit, který při ní zažíval. To mu umožňuje lépe se vcítit do pocitů hlavního hrdiny, který také bojuje s nemocí, zároveň mu osobní zkušenost pomáhá předvídat, jak by se hrdina mohl dál zachovat, či hodnotit jeho rozhodnutí. Při úrovni text a text si vzpomene, že zná pohádku o drakovi a může tedy předpokládat, jak se bude chovat drak v pohádce, která je mu právě předčítána. U pokročilých čtenářů se ještě uvádí úroveň „svět – text“, kdy je text propojován s hlubšími znalostmi o světě; tato úroveň je tudíž pro předškolní věk nevhodná, neboť děti ještě nedisponují dostatečnými znalostmi faktů a kauzálních vztahů.

4.3.2.2.2. Předvídání

„Předvídání je vytváření poučeného odhadu na základě dostupných informací“ (Šafránková, 2010, s. 16). Je při něm nezbytné, aby člověk využil své dosavadní znalosti a zkušenosti a s jejich pomocí odhadoval, co se stane, jaké budou důsledky, neboť jde o dovednost, která je nezbytná pro život jako takový. Předvídavý člověk dokáže „číst“ situaci a podle toho se rozhodovat. V minulosti to bylo možná ještě zřejmější, protože přežití lidí záviselo na jejich dovednosti poznat, kdy přijde déšť, kde pravděpodobně naleznou potravu, kdy mají bojovat, kdy naopak utíkat, dnes burzovní makléři odhadují vývoj akcií, politologové výsledky voleb atd. Při čtení pak předvídání funguje obdobně, pomůže nám odhadovat, co bude následovat v textu či příběhu dál – jaké slovo či věta, jak se bude odvíjet děj, i co vůbec může být obsahem knihy. Předvídáním se u čtenáře nejenom zvyšuje zájem o text, ale také míra, do jaké je textu porozuměno (Šafránková, 2010). Již malé děti si mohou vybírat knihu podle svého zájmu pouze na základě obálky, kdy podle ilustrace odhadují, o čem kniha bude a zda tedy bude pro ně vhodná. Při předvídání (uvažování o budoucnosti), kterého ve formě epizod jsou schopné již tříleté děti a které se v průběhu předškolního věku zlepšuje v důsledku větších zkušeností, dítě uplatňuje své vzpomínky na to, co již zažilo, co zná (Vágnerová, 2012). Strategie předvídání je tedy úzce spojena právě s dovedností

propojovat informace, vybavovat si je a dávat do souvislostí (Šafránková, 2010; Robb, 1996). Strategie předvídání se uplatní ve všech fázích práce s textem, při evokaci zvyšuje zájem o četbu, během čtení pomáhá porozumění, po čtení můžeme hodnotit, do jaké míry se naše předpoklady naplnily, či odhadovat, jak by se příběh vyvíjel dál (domýšlení konce příběhu). Někteří autoři pod pojem čtení s předvídáním zahrnují strategii usuzování, nerozlišují mezi nimi (např. Šafránková, 2010; Robb, 1996). Domnívám se však, že toto spojení není přesné a při práci s předškolními dětmi ani vhodné, neboť usuzování klade vyšší nároky na myšlení dítěte. Při předvídání vycházím z vlastní zkušenosti, kdežto při usuzování k ní přidávám vodítka z textu, čtu mezi řádky. Proto je předvídání možné rozvíjet již s těmi nejmenšími, vhodné je opírat se při tom o obrázek – předvídat obsah knihy podle obálky, předvídat děj podle ilustrace, využívat kumulativní pohádky a opakující se motivy (tři oříšky, Bajaja třikrát bojuje s drakem apod.), nechávat děti doplňovat slovo, poté domýšlet, jak to bude dál, a postupně s jejich rostoucími dovednostmi přecházet k usuzování.



Schéma 12: Strategie předvídání. Dítě (či čtenář) vychází ze své zkušenosti a znalosti, na jejichž základě formuluje určitý odhad. Tento odhad se může, ale také nemusí naplnit, protože pro něj nejsou v textu další vodítka. Jde tedy o vyjádření pravděpodobného, nikoli jistého. Dítě např. na základě své zkušenosti z jiné pohádky, že princ princeznu vždy osvobodí, může předpokládat, jak se zachová princ v pro něj neznámé pohádce. Tento předpoklad se však nemusí naplnit. Stejně tak může podle obrázku předvídat, co bude obsahem knihy.

4.3.2.2.3. Usuzování

I při usuzování se u předškolních dětí uplatní z počátku hlavně obrázky, ze kterých dokážou děti vyčíst mnoho detailů a vodítek pro odhad, jak bude příběh dál pokračovat. A nejen to, postupně dokážou díky čerpání informací z obrázku a později i z textu chápat vztahy mezi událostmi; ty mohou být různé, můžeme odhalovat příčiny a důsledky, prostorové vztahy, porovnávat subjekty mezi sebou apod. Již bylo řečeno, že určitá míra kauzálního uvažování se vyskytuje už u dětí předškolního věku. Samozřejmě tyto úsudky

mohou být nepřesné, zkreslené subjektivním vnímáním a také potřebou, aby závěry byly pro dítě jasné, srozumitelné a uspokojivé, tedy aby zapadaly do jeho konceptů. Při usuzování tedy učitel dětem pomocí otázek „proč“ pomáhá se nad těmito vztahy zamýšlet a zároveň je vede k tomu, aby si uvědomovaly, jak ke svému úsudku došly, zda to jen předpokládají, nebo zda si svůj předpoklad spojily s informací v textu nebo na obrázku. Tím zároveň podporujeme rozvoj metakognice. Pochopení kauzálních vztahů přímo souvisí s porozuměním příběhu, jeho smyslu, a zároveň napomáhá zapamatování si příběhu. Nicméně schopnost posuzovat se, rozhodovat (jak bych já reagoval), opět souvisí se schopností inhibice, protože dítě potřebuje odhlédnout od nevýznamných, avšak pro něj atraktivních, informací.

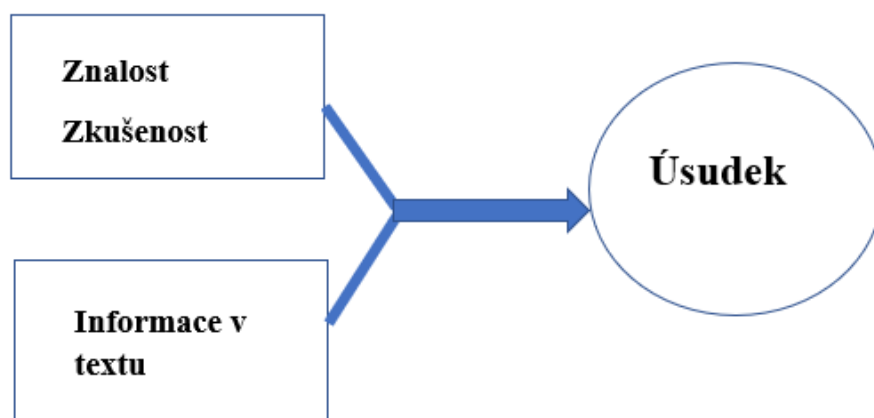


Schéma 13: Strategie usuzování. Při usuzování je nezbytné, aby jedinec využil své předchozí znalosti či zkušenosti, které spojí s informacemi v textu či obrázku. Na základě svých zkušeností a získaných informací může vynést úsudek, který by měl být logický a vést k výroku, který se následně potvrdí. Např. v textu je uvedeno, že postava učitele tajně vyslechla modlitbu holčičky o tříkrálovou svěcenou křídu. Ráno holčička na okně křídu skutečně najde, pod oknem pak leží učitelský zápisník. Dítě tedy usoudí, že křídu na okno dal tajně pan učitel.

Je nutné říct, že hranice mezi předvídaním a usuzováním může být velmi tenká, což někdy vede k nerozlišování mezi těmito dvěma strategiemi. V předškolním vzdělávání podle mého názoru postačí, když si je učitel vědom, že usuzování je pro mladší děti příliš těžké, a pracuje nejprve s předvídaním.

4.3.2.2.4. Vizualizace

Při vizualizaci dochází k tomu, že se souběžně se čtením či poslechem příběhu v hlavě odvíjí „film“, proto využíváním této strategie podněcujeme děti k tomu, aby si vytvářely co nejpřesnější mentální obraz toho, co čtou/slyší (Gregory & Cahill, 2010). Tím se liší vizualizace od fantazie, jež se uplatňuje např. při kresbě ilustrace k pohádce, kdy mohou celou událost, scénérii i vzhled postav přizpůsobit své osobní představě (princezna bude mít dlouhé vlasy, růžové šaty, na nich perličky, na hlavě bude mít čelenku). Při vizualizaci představa odráží doslovné vyjádření textu (princezna bude mít korunku na hlavě, vlasy zapletené a její šaty budou zelené, protože to text říká). Nejde však jen o kresbu, při vizualizaci dochází k aktivizaci všech smyslů, což umocňuje prožitek z četby, neboť se čtenář/posluchač stává účastníkem. Proto cílíme i na chuť, sluch, hmat, pomáháme vybavit si zkušenosti, či získat zkušenosti nové, které budou dalšími stavebními kameny pro prožitek z četby. U předškolních dětí opět operujeme s obrázky, kdy děti mohou vybírat ten, který odpovídá textu, který nejvíce vystihuje atmosféru příběhu, mohou naslouchat různým zvukům, pracovat s různým materiálem, očichávat, ochutnávat. Můžeme ale postupovat i opačně, pracovat s obrazy a ilustracemi a popisovat, jaké pocity to v nás vyvolává (Gregory & Cahill, 2010). Vhodná je v tomto směru poezie se svou poetičností, kdy děti mohou pomocí barev znázorňovat své pocity a představy, které v nich text vyvolává. Již jsem zmiňovala, že dítě potřebuje příběh „vidět“ ve svých představách, aby jej dokázalo sledovat a chápat. A nejen dítě, míra zájmu o příběh, o čtení, přímo souvisí s mírou představivosti, na kolik čtenář/posluchač dokáže svou mysl použít k vyvolání mentálního obrazu na základě slov. V současné době, kdy už děti předškolního věku tráví mnoho hodin sledováním příběhů v animované či hrané podobě, kdy tedy nemusí samostatně představy vytvářet, je rozvoj schopnosti imaginace jedním z priorit učitele při snaze probouzet zájem o čtení. Zároveň jsou při tom vedeny k soustředění se na text jako takový, protože např. pro volbu obrázku odpovídajícího textu je nutná zaměřená pozornost a vnímání detailu.

4.3.2.2.5. Shrnování

Shrnování představuje aktivitu, při které se snaží jedinec vystihnout podstatné jevy a nezabíhá do detailů. Tím se liší od vyprávění, které naopak bývá košatější, obsahuje mnoho podrobností, a naopak bývá žádoucí, aby obsahovalo mnoho detailů svědčících o dobré paměti i vyjadřovacích schopnostech vypravěče. V předškolním vzdělávání má vyprávění svou nezastupitelnou roli, neboť poskytuje příležitost k rozvoji řečových dovedností.

Shrnování je však také významné, protože při něm se myšlení „zpřesňuje“. Jak již bylo objasněno výše, opět při něm dochází k rozvoji inhibice. Předškolní dítě by však bez pomoci shrnovat pravděpodobně nedokázalo, proto je v tomto případě nezbytná pomoc učitele, ideálně ve formě kombinující nedokončené věty a grafické záznamy. Dítěti obrázek, který je postupně doplňován na základě dokončování vět započatých učitelem, poskytuje vodítko, kolik toho je potřeba ještě z příběhu „vybrat“, uvažovat, co je opravdu klíčové a co se k dokončení věty vlastně hodí, jak to formulovat. Začátky vět „a pak, ale, nakonec“ atp., které děti dokončují, umožní celý příběh shrnout do jediného souvětí.

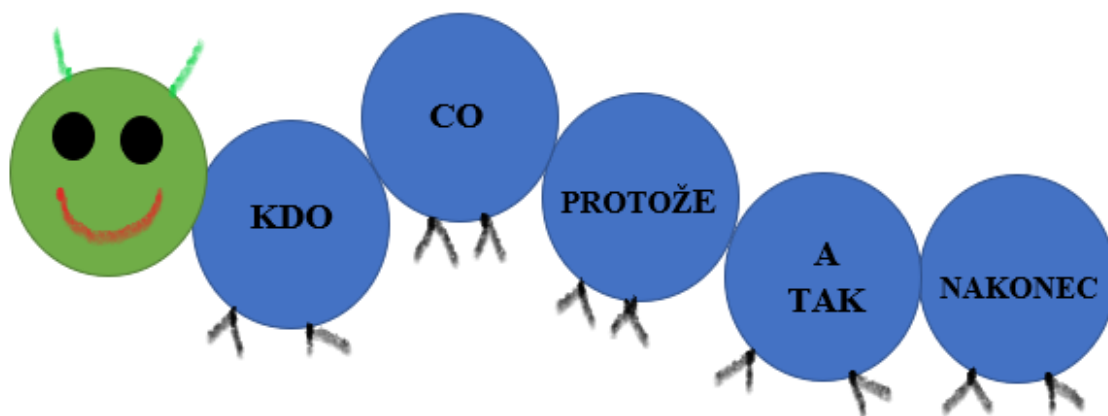


Schéma 14: Strategie shrnování. Příklad možného grafického záznamu, který dětem pomáhá soustředit se na formulaci obsahu příběhu. Jednotlivé části těla stonožky (případně jiného obrázku rozděleného na části) jim ukazují, kolik prostoru ještě mají. Postupně se snaží odpovídat na otázky, jejichž začátky jsou uvedené v jednotlivých částech. Odpovědi může učitelka zapisovat, případně se část mohou vybarvovat. Po zodpovězení všech otázek vznikne jedno souvětí shrnující obsah příběhu. Např. „Medvěd nechtěl jít spát, protože chtěl zažít zimu, a tak utekl ze svého pelíšku, nakonec ale stejně usnul.“²²

4.3.2.2.6. Hodnocení

Ve chvíli, kdy čtenář dokáže zaujmout stanovisko k přečtenému, stává se „účastníkem“ příběhu, je osobně zainteresován. Můžeme v tom spatřovat zárodek rozvíjejícího se vztahu ke čtení. A právě diskuse nad obsahem knihy je cestou, jak podněcovat zájem o čtení, neboť „čtenářský zážitek získává na síle teprve v okamžiku, kdy o něm dítě komunikuje s druhými,

²² Bula, O. (2018). Medvěd nechce jít spát (přeložil Rita LYONS KINDLEROVÁ). Host.

a dává tím najevo, že jej čtení baví“ (Věříšová et al., 2007, s. 11). Při využívání strategie hodnocení jsou děti otázkami podněcovány k tomu, aby hlouběji přemýšlely o chování jednotlivých postav, jejich motivech i důsledcích, které toto jednání má. V předškolním věku je pro děti přirozené se vžít do postavy či se s ní identifikovat, stejně jako zkoušet hodnotit druhé i sebe (Homolová, 2013), nicméně schopnost posuzovat se, rozhodovat (jak bych já reagoval) opět souvisí se schopností inhibice, kdy se dítě dokáže soustředit na podstatné znaky, a s osobní zkušeností dítěte a jeho dosavadními znalostmi (tedy se strategií propojování). Při hodnocení se také uplatňuje aplikace naučeného, tedy opakování vzorce chování, které již dítě zná, a to např. v situaci, kdy po něm chceme, aby navrhlo, jak by ono reagovalo v podobné situaci, jak by problém řešilo. Dítě předškolního věku nedokáže plánovat ve smyslu promýšlení jednotlivých kroků, pokud by pro něj situace/problém byl úplně nový a neznámý (Vágnerová, 2012). Opět tedy musí vycházet ze své dosavadní zkušenosti a aplikovat ji do situace, která je v příběhu popisována. Toho by si měl učitel být vědom, pokud před dítě takový úkol klade. Musí vycházet ze znalosti světa předškolního dítěte, aby dítě mohlo uplatnit rozvíjející se analogické uvažování a spatřit paralelu mezi příběhem a svým životem. Také platí, že jelikož dítě posuzuje vše ze své perspektivy, je pro něj nesnadné vžít se do pocitů druhých. Strategie hodnocení tak napomáhá dítěti posilovat schopnost vnímat druhé, souvisí tedy s emočním a sociálním rozvojem. Práce s příběhy, které nabízejí podněty k hlubšímu zamyšlení nad motivy jednání postav může být učitelem volena jako prostředek pro prosociální rozvoj dítěte.

4.3.2.2.7. Kladení otázek

Dobrý čtenář si při čtení klade otázky. Jak se bude příběh vyvíjet? Jaké jsou souvislosti? Co tím autor chce říct? Činí tak přirozeně a často nevědomě. Pro děti je ptaní se způsobem, jakým získává nové znalosti, je pro něj přirozené se ptát, jak bylo již zmíněno v části 4.2. Z počátku, v batolecím období, jsou otázky uvozovány tázacím zájmenem „co“ a „kdo“, postupně dítě začíná pátrat po kauzálních vztazích a přicházejí otázky „proč“ (Šulová 2015; Fontana, 2014; Vágnerová, 2012). Nicméně při poslechu předčítaného textu se dítě ptát přestává, zaposlouchává se do děje. Proto je dobré děti povzbuzovat, aby se ptaly, pokud nerozumí, či pokud je něco zaujme a chtěly by to objasnit. Kladení otázek se dobře stimuluje při práci s odborným textem, kdy např. při využití metody „vím-čci vědět-dočtěl jsem se“ mají děti po počáteční evokaci a sdělení svých znalostí o tématu, např. o Velikonocích, formulovat otázky směřující k nalezení odpovědí na skutečnosti,

kteřé by je s daným tématem ještě zajímaly. Postupně pak mohou ke konci předškolního období pokládat otázky osobě autora, literárnímu hrdinovi, a společně s ostatními na ně odpovídat. Vhodným východiskem je využití ilustrace z knihy, na jejímž základě děti zkouší formulovat otázku, kterou učitel zapíše, poté začne předčítat text a děti v něm hledají odpovědi na své otázky (Gregory & Cahill, 2010).

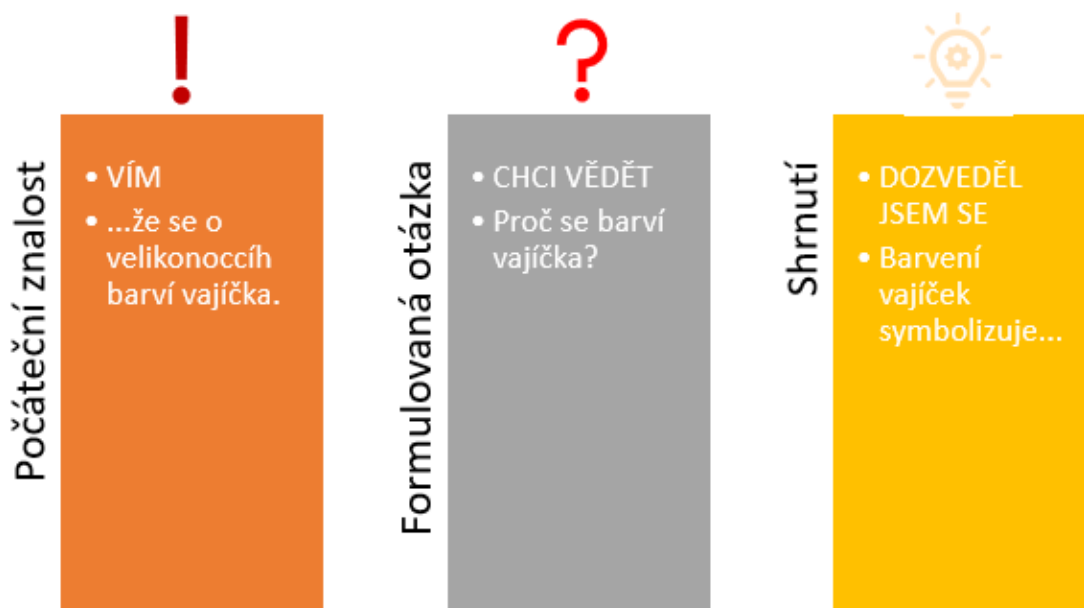


Schéma 15: Strategie kladení otázek. Jedno z možností je využití uvedeného grafického záznamu. V prvním kroku dítě uvádí své znalosti či zkušenosti (strategie propojování) a následně formuluje otázku (strategie hodnocení). Odpověď na tuto otázku se hledá v textu (strategie shrnování). Tento způsob je vhodný zejména při práci s dětskou odbornou literaturou. Je vhodné jednotlivá pole označit piktogramy, které dětem pomáhají orientovat se v záznamu.

Představené čtenářské strategie představují základ, který je pro předškolní dítě vzhledem ke specifikům jeho vývoje dosažitelný. Zápotočná (2010, s.278) uvádí, že „při čtení jde zejména o neustálý dialog dospělého s dítětem či skupinou dětí o předčítaném; otázky – odpovědi, rekapitulace obsahů, vyvozování, usuzování, hodnocení, identifikování podobností s předchozím čtením, souvislostí s reálným světem, předvídaní, co bude následovat, souhrn faktických informací, poznatků, definování a vysvětlování“. Ve zkratce popsala jednotlivé čtenářské strategie a způsob tzv. „dialogického učení“. To je založeno na vzájemné komunikaci učitele a žáka, přičemž učitel svými otázkami podněcuje žáka k přemýšlení a hledání odpovědí. U nás se tomuto způsobu vyučování věnuje

např. Šed'ová, Švaříček, Sedláček & Šalamounová (2016). Proč ale může být důležité, zda při tomto dialogu nad knihou učitel využívá čtenářské strategie? Domnívám se, že při intuitivním vedení dialogu, kdy učitel dítěti klade otázky pod vlivem momentální impulsu, nemusí pokládané otázky cílit na místa v textu, která jsou klíčová pro porozumění. Pokud se však na předčítání připraví, předem identifikuje obtížná či důležitá místa v textu a zváží, jaká čtenářská strategie by mohla dítěti v porozumění pomoci, bude jeho práce efektivní.

4.4. Čtenářské strategie a požadavky na učitele předškolního vzdělávání

Výzkumy ukazují, že nestačí, aby byl učitel s používáním čtenářských strategií teoreticky seznámen, je třeba, aby je aktivně sám používal (Duffy, 1981), protože je nezbytné, aby uměl rozčlenit text do smysluplných částí tak, že děti následně dokážou vnímat jejich význam a vzájemnou souvislost (Afflerbach et al., 2008). Aby toto dokázal, musí být vnímavý ke struktuře textu, rozlišit klíčová dějová místa, musí sám usuzovat, číst text mezi řádky a umět odhadnout, co by pro děti mohlo být z hlediska porozumění obtížné. „Pokud něco neumíme, nemůžeme to naučit žáky. Nové vzdělávací cíle jsou náročné i pro učitele. Je nutné se soustředit na další vzdělávání učitelů“ (Věříšová et al., 2007, s. 4). V souvislosti se způsobem podpory porozumění prostřednictvím otázek učitele je nutné říct, že Fontana v tomto kontextu uvádí, že „nejlepší tvůrčí reflexivní otázky napadnou ovšem učitele, který je odborníkem ve vyučovaném předmětu“ (Fontana, 2014, s. 169). Toto tvrzení podněcuje k úvaze, že dobrý čtenář snáze a možná i lépe podpoří dítě nečtenáře na jeho cestě k porozumění textům. Je-li tedy učitel sám čtenář a považuje-li za důležité rozvíjet porozumění, v jeho práci se to pozitivně odrazí (Richardson, Anders, Tidwell & Lloyd, 1991).

4.4.1. Učitelovo pojetí čtení a čtenářství a jeho významu

Při rozvoji porozumění svou roli hraje také to, jak učitel čtení vnímá; toto vnímání se může pohybovat mezi chápáním čtení „jako dovednosti, která začíná a končí dekodováním a přesvědčením, že čtení je proces výměny mezi čtenářem a textem v rámci sociálního kontextu“ (Richardson et al., 1991). V mateřské škole je význam učitelova pojetí rozvoje budoucího čtenářství o to významnější, že není nijak definováno v kurikulárním dokumentu pro předškolní vzdělávání, jak bylo objasněno výše. Přetrvává tedy stále pohled z dob minulých, kdy vzdělávací nabídka směřovala k přípravě na osvojení si dovednosti číst a psát po vstupu do školy. Díky tomu je obsah vzdělávací nabídky disproporční, opomíjející zařazování aktivit s implicitními informacemi, porovnávání obsahů z různých zdrojů či práci

s nelineárními texty. Méně se také pracuje s otázkami různé úrovně kognitivní náročnosti (Maňourová, Štefánková, Laibr, Garabíková Pártlová, & Bílková, 2019). Postoj učitele k předčítání se odráží ve způsobu, jakým dětem předčítá (Richardson et al., 1991). U učitele platí, že dobrého učitele z něj nedělá pouze znalost oboru a didaktiky, ale že on sám, jeho vlastní osoba, je edukačním „nástrojem“. U předškolního vzdělávání to platí dvojnásob, dítě učitele pozoruje a učí se nápodobou, přejímá vzory chování, mluvení a jednání dospělých. Z hlediska rozvoje budoucího vztahu ke čtení je tedy dle mého názoru nutný zápal u učitele, možná i více než přesná znalost metod, neboť dítě snadno vycítí, zda jsme ve svém jednání autentičtí či nikoliv. „Podstatné je, že cokoli si učitel sám neinternalizoval a sám pro sebe neohodnotil, je z pedagogického hlediska bezcenné. Jestliže si něco přečtu v učebnici a učím to bez osobního zaujetí, pak je lepší to nedělat“ (Keller, 2018, s. 105). Toto tvrzení možná zní až příliš kategoricky, ale myslím, že je platné tím víc, čím mladší jsou děti, se kterými učitel pracuje. V podobném duchu se k osobě učitele vyjádřila i Homolová, která uvádí, že „v zásadě by měl platit koncept učitele jako poučeného aktivního čtenáře znalého (před)čtenářských charakteristik jemu svěřených dětí“ (Homolová, 2012, s. 87). V předškolním vzdělávání by mělo převažovat činnostní učení, učení na základě zkušenosti, která je spojena s prožitkem. „Chceme-li, aby děti pocíťovaly vnitřní potřebu číst, cítily z ní potěšení, pak je nutné působit na prožitkovou rovinu čtení jako činnosti“ (Švamberk Šauerová, 2015, s. 15). V tomto kontextu vnímám čtenářské strategie jako způsob, jak pomoci tento prožitek navodit – aby příběh ožil, aby promlouval, spíše než jako techniku pro „rozbor textu“. Čas práce s knihou by v mateřské škole měl být chvílí, kdy otevření knihy rovná se otevírání dveří novým zážitkům, dobrodružstvím, informací, aktivitou spojenou s objevováním, odhalováním, zkoumáním. Pokud učitel takto ale knihu nevnímá a soustředí se pouze na „technické aspekty“, tedy klíčové dovednosti potřebné pro techniku osvojování si čtení a psaní, jen těžko se mu bude podobný zápal u dětí podněcovat. Významem prožitku jako motivace ke čtenářství se zabývá např. Švamberk Šauerová (2010).

4.4.2. Výběr textů

Dalším významným aspektem je dovednost vybírat vhodné texty, které by měly být různorodé, dětem blízké, ale zároveň pro ně neznámé (Duffy, 1993; Duke & Pearson, 2009). Vybrané texty musí obsahově korespondovat se znalostmi a zkušenostmi dětí, s jejich slovní zásobou, aby mohly při jejich poslechu uplatnit své dosavadní zkušenosti a znalosti, ale zároveň tuto zkušenost a znalost prohlubovat či dále rozvíjet. Vhodné texty budou

takové, které obsahují na sebe navazující epizody, dostatek vodítek pro předvídání či pro zamyšlení a nebudou příliš dlouhé z důvodu limitu, který představuje paměť předškolního dítěte. Zároveň ale budou disponovat potřebnou mírou „hloubky“, která pobízí k přemýšlení, neměly by předkládat jasná přímočará stanoviska a vše vysvětlovat. V souvislosti s požadavkem zaujímání osobního stanoviska k textu (strategie hodnocení) je důležité, aby předkládané texty uspokojovaly potřebu hledat odpovědi, neboli aby dítě mělo možnost řešit příčinu a důsledek (Homolová, 2013, Hyhlík, 1963). To vše na úrovni odpovídající rozumovým schopnostem dítěte. Oakley a Fellowes (2010) v této souvislosti rozlišují stupně obtížnosti textů – texty dětem plně srozumitelné a texty, kterým porozumí s dopomocí. V praxi mateřských škol u nás bychom toto rozčlenění mohli použít tak, že v tradičním čase předčítání dětem, tedy po obědě při odpočinku, by učitel využíval texty snadné pro porozumění, kde není nutná jeho pomoc v podobě využívání strategií (tedy neklade otázky, nemodeluje) ani není třeba jeho vysvětlování, a naopak texty, kde uvedené postupy používá, tedy texty obtížnější, předčítá v době věnované řízené vzdělávací činnosti. Vybírání vhodných textů samozřejmě vyžaduje jak zkušenost a orientaci v dětské literatuře, tak znalost vývojové úrovně dětí, se kterými učitel pracuje, a jejich potřeb. Pozornost je třeba věnovat zejména samotnému obsahu knihy, ten „by měl být pro děti pochopitelný i z hlediska vztahů, dělby rolí, poučení. Závěry by měly být jasné a čisté“ (Homolová, 2013, s. 27). V předškolním věku je silná potřeba identifikace s hrdinou, proto i po této stránce by měly být voleny příběhy, které jsou dětem blízké, kdy hrdinové mají podobné problémy a tím dovolí dítěti vžít se do postavy. Taková postava „umožní dítěti, aby se akceptovalo se svými negativními pocity, vlastnostmi a projevy“ (Vágnerová, 2012, s. 191). Tím je podporován také rozvoj dětské identity. V předškolním věku dítě musí čelit mnoha různým problémům (např. rozvod rodičů, střídává péče, nemoc či smrt někoho blízkého apod.) a vhodně zvolená dětská literatura doplněná citlivým postupem učitele může napomoci tímto obdobím zdárně projít. Dobrý příběh přináší naději a naplňuje tak potřebu otevřené budoucnosti, ukazuje dítěti, že ať se situace zdá zlá, dobře dopadne. Z hlediska rozvoje porozumění a možnosti uplatňovat strategie je vhodné, aby se text řídil jasnými pravidly, měl srozumitelnou strukturu a řád, a tím dítěti umožňoval se v něm orientovat a uplatňovat své dřívější zkušenosti.

4.4.3. Zajištění psychosociálních podmínek

Je nutné, aby učitel dokázal vytvořit vhodné prostředí pro rozvoj budoucího čtenářství. To spočívá nejen v zajištění dostatku času na čtení a následnou diskusi, vhodného materiálního zabezpečení v podobě dostatku knih, odpovídajícího prostorového uspořádání, ve kterém se děti při poslechu budou cítit dobře a nebudou rušeny, ale také ve vytvoření atmosféry důvěry a bezpečí, které umožní dětem aktivně participovat na čtení beze strachu z děláním chyb, výsměchu od ostatních či kritiky učitele (Duke & Pearson, 2009). V neposlední řadě hraje roli způsob, jakým dokáže učitel děti k poslechu četby motivovat, jak dokáže získat a udržet jejich pozornost. Učitel by také měl umět bezpečně poznat, jak na tom děti, kterým předčítá, s porozuměním jsou. Potřebuje monitorovat dění ve třídě, všimnout si, kdy dětem pozornost klesá, odhalovat příčiny tohoto poklesu a reagovat. Není přípustné, aby doba předčítání byla pro děti spojena s nepříjemnými prožitky – stresem, strachem či nudou. V době předčítání se projeví, jaké klima ve třídě převládá, zda se v ní děti cítí dobře a bezpečně, zda je učitel bere jako partnery a umožňuje jim běžně spolupodílet se na rozhodování, nebo zda jsou převážně v pasivní roli konzumentů toho, co jim učitel připravuje, jaké téma zařazuje, kdy je přehnaně organizuje, kdy za ně řeší problémy a nedovolí jim přebírat přiměřenou zodpovědnost. I doba předčítání má svůj význam; je třeba volit takový čas, kdy děti nejsou unavené, kdy mají uspokojeny biologické potřeby, a takovou délku, kdy dokážou udržet pozornost. Nepřiměřeně dlouhé předčítání, navíc spojené s kázněním dětí, pro které je doba čtení příliš dlouhá, může způsobit problémy s postojem ke čtení obecně (Homolová, 2012).

4.4.4. Způsob předčítání

Učitel by měl mít také dobře zvládnutou techniku předčítání nejen po stránce výslovnosti, ale i po stránce přednesu. Správná intonace, hlasitost a tempo řeči, zabarvení hlasu, jeho proměna podle toho, které postavě je právě „propůjčen“, frázování, to vše napomáhá tomu, aby se z předčítání stalo dobrodružství, aby dítě-posluchač bylo vtaženo do děje a zapomnělo na chvíli na to, kde je a že příběh je vlastně jen na papíře. Homolová (2012) přináší doporučení pro předčítání předškolním dětem, z nich je možné odvodit zásady pro předčítání učitelem v mateřské škole:

- **Představit knihu jako celek** – vycházet z obalu, předvídat děj. Uplatňuje se strategie předvídání, případně propojování, kdy děti přemýšlejí, zda na podobné téma již nějaký příběh znají, či zda prožili něco podobného, o čem pravděpodobně bude kniha vyprávět. Je dobré využívat ilustrace, které v dnešní době může mít učitel oskenované a promítnout

je zvětšené na interaktivní tabuli, aby všechny děti mohly dobře vidět detaily. Z hlediska budoucího čtenářství by měl učitel pracovat i s ustálenými prvky (název kapitoly, její začátek, konec, kde je napsáno jméno autora apod.).

- **Odpovídat dětem na spontánní otázky**, povzbuzovat je, aby je kladly a povzbuzovat je k hlubšímu přemýšlení tím, že sám otázky klade. K tomu slouží čtenářské strategie, jak byly představeny výše.
- **Povídat si s dětmi o příběhu** po jeho skončení. V této fázi dochází k reflexi čteného, prožitek se může prohlubovat vzájemnou diskusí a sdílením zážitků.
- **Přerušovat čtení**, aby děti mohly mluvit o tom, jak nad textem přemýšlí. Tato zásada souvisí s kladením otázek a je principem uplatnění čtenářských strategií v praxi.
- **Navázat na příběh** dalšími aktivitami, což opět vede k prohloubení osobního zážitku. V mateřské škole je ideální místo, kdy jednotlivé tematické celky mohou přímo vycházet z konkrétních literárních textů.

4.4.5. Příprava učitele na předčítání

Učitel v mateřské škole v souladu s požadavky RVP PV při koncipování vzdělávací nabídky integruje vzdělávací obsahy a cíle, přičemž má povinnost vytvářet Třídní vzdělávací program, v němž rozpracovává obsah a cíle stanovené Školním vzdělávacím programem. Nemusí tak však činit písemně (RVP PV, 2018). Stejně tak je jen na něm, respektive na jeho dohodě s ředitelem školy, jakým způsobem se bude připravovat na výuku, zda má mít přípravy písemné, ve formě myšlenkové mapy, poznámek, či zda si je jen promyslí. Předčítání se jeví jako poměrně nenáročná činnost, při které je klíčový pouze výběr knihy. Nicméně z hlediska rozvoje porozumění a používání čtenářských strategií je nutné, aby se učitel i na předčítání dobře připravil. Musí text dobře znát, musí odhadnout, která místa jsou klíčová pro porozumění a také si promyslet, jaká je hlavní myšlenka příběhu, aby mohl děti pomocí vhodně zvolených čtenářských strategií postupně nasměrovat k jejímu odhalení (Hausenblas & Košťálová, 2010). Je vhodné, když si tuto svou přípravu poznamená písemně, když si předem naformuluje otázky. Při vlastním čtení však bude reagovat na vývoj situace a potřeby dětí, ale promyšlená příprava je vodítkem, jak se v textu neztratit a neminout cíl, který učitel měl, když volil konkrétní text k předčítání.



Schéma 16: Požadavky kladené na učitele v souvislosti s využíváním čtenářských strategií.

Důležité je osobní přesvědčení učitele a s tím související zodpovědný přístup k předčítání. To se odráží jak v pozornosti věnované přípravě (identifikace hlavní myšlenky, formulace otázek, promyšlení postupu), tak výběru knihy a zajištění vhodného prostředí. V neposlední řadě míra úspěchu záleží na technice předčítání.

5. Shrnutí

V teoretické části jsem se pokusila vymezit čtenářskou pregramotnost a ozřejmit, jaké postavení v ní zaujímá porozumění slyšenému, konkrétně textu, který je dítěti učitelem předčítán. Oblast porozumění je klíčová pro rozvoj vztahu ke čtení, utváření motivace pro čtenářství, významně napomáhá překonávat obtíže s výukou čtení a psaní. Také je predikátorem budoucího úspěšného rozvoje čtenářské pregramotnosti. Je velká škoda, že RVP PV přesnějšímu vymezení nevěnuje tolik pozornosti, díky čemuž nemají čeští učitelé mateřských škol dostatečnou oporu pro plánování, realizování a evaluaci vzdělávací činnosti na podporu rozvoje čtenářské pregramotnosti.

Pomoci by jim mohlo využívání čtenářských strategií, tedy záměrné a promyšlené poskytování opory dětem během předčítání, aby mohlo dojít k porozumění. A to i v hlubších rovinách. Nabízí se tedy otázka, jak si s oblastí porozumění čeští učitelé v běžné praxi mateřských škol poradili? Jaké metody používají, s čím se potýkají, co by uvítali jako pomoc? A lze vůbec čtenářské strategie v kontextu tradice české mateřské školy efektivně využívat? Na tyto otázky se budu pokoušet hledat odpovědi v následující části mé práce.

II. Empirická část

Motto: „Čtení je složitá myšlenková činnost, čtení je myšlení. A naučit se myslet, to dá práci a chce to čas.“ (Hana Košťálová)

1. Východiska výzkumu

Význam porozumění pro rozvoj čtenářské gramotnosti a pro vykročení na cestu budoucího čtenářství je neoddiskutovatelný. Čtenářem se člověk může stát, ale než to tak je, musí se na své cestě potkat s knihami, které ho osloví, a s lidmi, kteří mu pomohou do příběhů v knihách proniknout. To je úkol pro rodiče i pro učitele mateřských škol. Nestačí dětem číst před spaním, nestačí mít v mateřské škole knihovnu; je třeba s knihou pracovat, a to často a promyšleně. Čtenářské strategie, které jsou jako metoda pro práci s textem u předškolních dětí v zahraničí vyzkoušené, pomalu pronikají do českého prostředí. Je ovšem otázka, v jaké podobě a v jaké kvalitě. Jak upozorňuje Košťálová (2010), každá metoda svádí k tomu, aby postupně „zlidověla“, proměnila se. A jelikož v České republice chybí ucelený náhled na to, jak je do předškolního vzdělávání začleňovat, mou snahou bylo pokusit se vnést do dané problematiky více světla. Poměrně hodně víme o tom, jak dětem strategie představovat, méně informací už máme o tom, jak připravit učitele, aby to dokázali efektivně dělat. Měli by vědět nejen o jaké strategii se jedná, ale hlavně proč je používat, jak a kdy. Zahraniční výzkumy ukazují, že pro mnoho učitelů představují čtenářské strategie skutečnou výzvu, protože se s nimi při svém studiu nesetkali. Jiní je naopak používají intuitivně a přirozeně. Každopádně se shodují v tom, že je možné se naučit se s nimi pracovat, byť to může být proces na několik let (NICH, 2000). Jednou z klíčových kompetencí učitele je jeho schopnost se celoživotně vzdělávat. Jako v každém jiném oboru, i v pedagogice přibývá nových vědeckých poznatků, objevují se inovace, nové trendy ve výuce. Učitel musí neustále reagovat na společenské změny a nevystačí si se znalostmi a dovednostmi, které získal v rámci přípravy na učitelské povolání či v začátcích své praxe; proto i v oblasti rozvoje čtenářské pregramotnosti je nutné se zajímat o to, jaké jsou možné způsoby, např. zmiňované čtenářské strategie. Možností dalšího vzdělávání existuje celá řada: samostudium odborné literatury, účast na seminářích, dílnách, kurzech celoživotního vzdělávání. Míra efektivity vzdělávacích programů pro učitele však závisí na učitelově osobní motivaci a profesních přesvědčeních

(Richardson et al., 1991). Ukazuje se, že implementace změn do vzdělávání probíhá ve spirále, kdy učitel po seznámení s novými postupy často sklouzává do svého obvyklého způsobu práce a potřebuje další impulzy, aby nové poznatky či dovednosti zařadil do své výuky (Švaříček & Šedřová, 2016).

2. Cíl výzkumu

Cílem mého výzkumu bylo přinést odpověď na otázku možného využití čtenářských strategií v předškolním vzdělávání v České republice. To v sobě skrývá mnoho aspektů a zahrnuje různé faktory, související s prací učitele mateřské školy. Jakým způsobem učitelé v mateřských školách vlastně cíleně rozvíjejí u dětí dovednost porozumět předčítanému textu? Jaké metody pro to využívají, jak často a jakou prioritu tomu přikládají? Děje se to záměrně nebo intuitivně? Zajímalo mě, zda a za jakých podmínek je možné zahraniční zkušenost s využíváním čtenářských strategií již v předškolním věku přenést do reality české mateřské školy, tedy jaký by byl vhodný způsob představení tohoto metodického přístupu učitelům, a jak samotní učitelé tento problém vnímají. Chtěla jsem zjistit, jak a jaké čtenářské strategie učitelé do své práce s knihou začleňují, jak hodnotí jejich přínos, jaká vidí případně úskalí a zda je pro ně představitelné je trvale zařadit do rejstříku metod, které ve své práci používají. Tato zjištění měla být podkladem pro zkvalitnění mé vlastní práce se studenty, které v rámci studia připravuji pro rozvíjení čtenářské pregramotnosti dětí, a také podkladem pro zpracování metodických materiálů, které by bylo možné následně v praxi vyzkoušet a reflektovat samotnými učiteli.

3. Výzkumné otázky

Z hlediska volby výzkumné strategie bylo pro mě klíčové ujasnit si, na co přesně hledám odpovědi, jedině tak bylo možné zvolit výzkumný design, strategii a metody (Yin, 2018). Na základě cíle mého výzkumu a studia odborné literatury jsem si stanovila výzkumné otázky, jejichž formulaci jsem věnovala velkou pozornost; snažila jsem se, aby vedly k naplnění stanoveného cíle, a to k objasnění využívání čtenářských strategií v českých mateřských školách. Otázky jsem si položila následující:

- 1.) Jak učitelé mateřských škol rozvíjejí porozumění dětí příběhům, které jim předčítají?
- 2.) Jaké oblasti čtenářské pregramotnosti učitelé mateřských škol vědomě u dětí podporují a rozvíjejí?
- 3.) Jak učitelé dokážou pracovat se čtenářskými strategiemi poté, co s nimi byli seznámeni?
- 4.) Jaké faktory na straně učitele ovlivňují míru využívání čtenářských strategií?
- 5.) Jaký způsob přípravy učitelů na práci se čtenářskými strategiemi je efektivní?

První tři otázky jsou přímo spojené s výchovně – vzdělávací činností učitele (co konkrétně realizuje, jaké volí metody, jaký je jeho výukový styl apod.). Čtvrtá otázka je zaměřena na kontext průběhu práce učitele, a to jak na vnější souvislosti (složení třídy, spolupráce s kolegu, vedení školy apod.), tak vnitřní (vztah k četbě, osobní čtenářská historie, vzdělávání, filozofický základ pojetí cíle vzdělávání apod.). Poslední, pátá výzkumná otázka, se týká pochopení principů, jaké přístupy ve vzdělávání učitelů nejlépe odpovídají povaze čtenářských strategií, kdy jde o nutnost osvojení si spíše dovedností než znalostí.

4. Výzkumný design

Při volbě výzkumného plánu jsem se řídila kritérii, která uvádí Yin (2018) a sice typem mé výzkumné otázky, rozsahem kontroly, kterou nad událostmi související s výzkumem mám, a zaměřením výzkumu.

| Kritérium | |
|----------------------------|---|
| Typ výzkumné otázky | Zajímá mě „ Jak “: Jak učitelé pracují s porozuměním, jak nahlíží na čtenářské strategie, jak si je osvojují, jak jsou motivováni pro rozvíjení budoucího čtenářství u dětí |
| Rozsah kontroly | Minimální , nemám kontrolu nad tím, co ve výchovně-vzdělávacím procesu budu sledovat |
| Zaměření | Na současné jevy |

Na základě těchto kritérií jsem zvolila **kvalitativní přístup**, konkrétně design **případové studie**. Kvalitativní přístup mi sice neumožní přinést obecná zjištění, jak učitelé mateřských škol pracují v oblasti rozvoje čtenářské pregramotnosti, ale pomůže mi lépe pochopit, jaké skryté souvislosti a zákonitosti se v praxi objevují v souvislosti s rozvojem porozumění u dětí.

V literatuře se setkáme s uvedením řady různých typů případové studie, přičemž jedno ze základních rozlišení uvádí Stake (2003, in Švaříček & Šed'ová, 2007). Ten případové studie člení na:

- **Intrinsitní** – případ je nazírán z hlubokého zájmu o jeden konkrétní daný případ, který je zkoumán a popisován do hloubky, ale bez většího zájmu o zobecňující přesah.
- **Instrumentální** – případ je nazírán do hloubky, ale s cílem vyvodit nějaké obecné závěry, přesahující hranice daného případu, při výzkumu jsou využívány předchozí znalosti o daném jevu.
- **Kolektivní** – studie mnoha případů ve snaze porozumět určitému fenoménu.

V tomto kontextu jsem se rozhodla využít **kolektivní typ**, představovaný vícepřípadovou studií. Důvodem proto toto rozhodnutí byla snaha o porozumění a popsání způsobů, jak učitelé v praxi mateřských škol řeší porozumění dětí textu, který jim předčítají, a jak dokážou využívat čtenářské strategie, a zároveň navrhnout možnosti, jak tento způsob práce s textem českým učitelům přiblížit. V odborné terminologii není ustálen jeden výraz, který by se používal pro označení situace, kdy výzkumník sleduje několik případů. Miles a Huberman (1994) používají pojem *multiple case* (mnohopřípadová), v České republice se setkáváme s pojmy mnohopřípadová (Hendl, 2016), mnohonásobná případová (Švaříček & Šed'ová, 2007), vícečetná případová studie (Walterová & Starý, 2006) či vícepřípadová studie (Dvořák et al., 2010). Toto označení navrhuje také Mareš (2015) a osobně se k němu přikláním, neboť nejvíce vystihuje mou situaci. Řeším jen několik případů, nikoli velké množství.

Vícepřípadová studie nejlépe vyhovovala mému záměru, neboť jsem předpokládala, že se v praxi setkám s různými přístupy učitelů, a zkoumání pouze jednoho případu by nepřineslo dostatečné odpovědi, bylo by velmi omezené (Miles & Huberman, 1994). Porovnávání jednotlivých případů, hledání shod a rozdílů přineslo potřebnou diverzitu

a pomohlo přesněji popsat okolnosti a skutečnosti, související s rozvojem porozumění textům u dětí předškolního věku. Z tohoto důvodu je také design vícepřípadové studie brán jako více průkazný (Švaříček & Šedřová, 2007; Hendl, 2005).

Yin (2003) uvádí čtyři typy případových studií, které se liší tím, co je jejich výstupem. Jedná se o:

- **Deskriptivní typ** – popisuje zkoumaný jev, přináší zprávu o daném stavu.
- **Explorativní typ** – kromě popisu jevu přináší hlubší průzkum problematiky a vytváří podklad pro další šetření.
- **Explanatorní typ** – případ komplexně vysvětluje, včetně kauzálních a kontextových vazeb, čímž testuje, obohacuje či přímo vytváří teorie.
- **Evaluační typ** – přináší hodnoticí analýzu samotného případu a intervence, která byla v rámci případu realizována.

Vzhledem k tomu, že v průběhu šetření bylo plánováno, že se účastníci výzkumu seznámí s možnostmi využití čtenářských strategií, což představuje intervenci a možnou změnu v jejich dosavadním způsobu práce i přístupu k problematice, je má práce evaluačního typu, neboť bude také vyhodnocovat míru úspěšnosti dané intervence.

Při využití vícepřípadové studie jsem se rozhodla pro využití některých prvků metody zakotvené teorie (Glasser & Strauss, 1967), protože jsem chtěla zamezit možnému hledání potvrzení mých skrytých předpokladů pramenících z toho, že jsem výzkum prováděla ve mně známém prostředí. Jedná se o využití teoretického vzorkování a postupu při tvorbě kódů, bude blíže popsáno v kapitole 8.

5. Výběr případů

Případové studie jsou v pedagogickém výzkumu využívány z důvodu, že umožňují pochopit princip fungování a výskytu určitých jevů. Případem proto mohou být různé objekty šetření. Basse (1992, in Švaříček & Šedřová, 2007) uvádí, že případem může být žák (v kontextu MŠ by bylo vhodnější uvedení pojmu „dítě“, neboť pojem „žák“ se neuvádí), skupina žáků či třída, učitel či skupina učitelů, určitá událost či jev a v poslední řadě celá škola či skupiny škol. Miles a Huberman (1984) případ chápou jako fenomén, který je nějakým způsobem ohraničený; může jít o osobu, roli, malou skupinu, organizaci, uskupení, národ, tedy o případy, které jsou definovány sociálně. Mohou však být určovány prostorově či časově. Jelikož jsem chtěla zjišťovat způsoby práce učitele,

který zároveň prochází určitou formou dalšího vzdělávání, chápala jsem jako případ vždy jednu osobu konkrétního učitele.

U případové studie je nutné, aby výběr případů nebyl náhodný (Miles & Huberman, 1994; Yin 2018; Hendl, 2016), ale aby byl případ (či případy) pečlivě vybírán na základě daných kritérií, které vyplývají z výzkumných otázek. Vzhledem k mým výzkumným otázkám jsem si pro prvotní volbu případů stanovila předem jasná kritéria, která vycházela jednak z poznatků získaných studiem odborné literatury týkající se tématu, jednak z podmínek, které umožňovaly sledovat proces učitelova seznamování se s novou metodou práce. Nejprve jsem hledala mateřskou školu, která:

- 1.) měla v plánu realizovat v rámci tzv. „šablon“ další vzdělávání svých učitelů v oblasti čtenářské pregramotnosti
- 2.) a zároveň její vedení ponechávalo učitelům dostatek volnosti pro plánování a realizaci výchovně-vzdělávacího procesu. Šlo mi o to, aby učitel měl možnost opravdu pracovat tak, jak jemu vyhovuje, bez nutnosti podřídit se určitému stylu práce.
- 3.) Třetím kritériem týkajícím se školy byla její velikost; hledala jsem školu, která by měla alespoň 6 tříd, čímž by se zvyšovala pravděpodobnost, že učitelský sbor bude různorodý. Chtěla jsem, aby pokud možno bylo více jednotlivých učitelů z jedné školy, aby měli identické podmínky pro svou práci a dal se tak lépe sledovat jejich osobní přístup a postoj ke zkoumané problematice. Zároveň jsem předpokládala, že by díky podobnému sociokulturnímu zázemí dětí, docházejících do stejné mateřské školy mohly být snáze komparovány jejich reakce na předčítání.

Hledání vhodné školy mi zabralo několik měsíců, nakonec jsem vytipovala tři mateřské školy podobné velikosti (dvě MŠ šestitřídní, jedna sedmitřídní), všechny z jednoho krajského města, které požadavky splňovaly a kde paní ředitelky souhlasily, abych oslovila jejich učitele. V tento moment jsem narazila na velký problém, kterým byl můj požadavek mít svolení natáčet způsob práce učitelů. Ukázalo se, že učitelé by se mnou v rámci výzkumu hovořili, ale natáčení často z různých důvodů odmítali, nejčastěji jako důvod udávali, že je jim nepříjemné, když je někdo při práci sleduje. Z tohoto důvodu jsem se nakonec rozhodla celé šetření realizovat jen v jedné mateřské škole. Jednalo se o školu,

kde jsem v minulosti působila na pozici učitelky, takže mě někteří učitelé znali. To se ukázalo jako velká výhoda, protože se mohli se za mě „zaručit“ u svých kolegů, což mi pomohlo snáze získávat souhlasy s natáčením, a to platilo i pro souhlasy rodičů, které jsem potřebovala z důvodu natáčení ve výuce (vzor informovaného souhlasu pro rodiče dětí uvádím v příloze 1)

Dalším krokem bylo již hledání vlastních případů. Yin (2018) uvádí několik možností, jak jednotlivé případy pojmout:

- **Volba extrémních případů** – jednotlivé případy jsou něčím výjimečné, unikátní.
- **Volba typických případů** – jednotlivé případy jsou typickými příklady obvyklých jevů, které se běžně vyskytují, nejsou ničím mimořádné.
- **Volba kritických případů** – jednotlivé případy v co možná nejvyšší míře naplňují charakteristiky odpovídající poznatkům, které vyplývají z již známé teorie.

Jelikož jsem při tvorbě konceptuálního rámce vycházela z obecných teorií o faktorech ovlivňujících učitelství dovednosti (Starý, Dvořák, Greger & Duschinská, 2012) a neznala jsem tedy přesné charakteristiky, které by případy měly splňovat, zvolila jsem přístup vyhledávání **typických případů**, tzn. hledala jsem zástupce určitých učitelství typů. Je ovšem otázka, nakolik jsou jednotlivé případy opravdu „typické“, nicméně během vstupních rozhovorů se některé typy učitelů opakovaly a vykazovaly určité shodné rysy, domnívám se proto, že mohu hovořit o určitém „typu“ učitele.

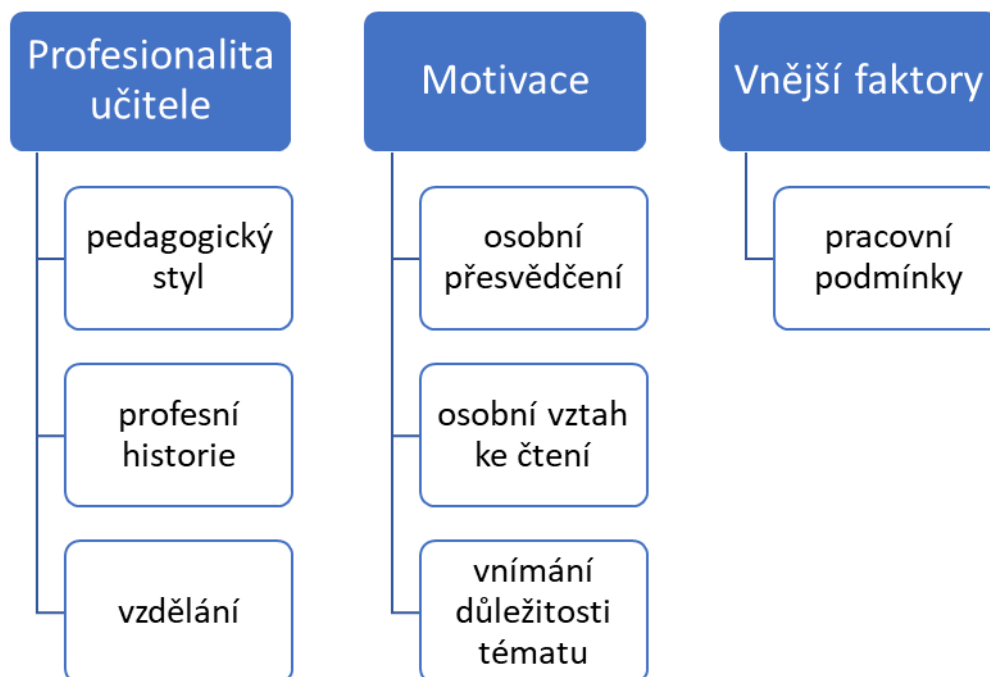


Schéma 17: Konceptuální rámec při vstupu do terénu. Na počátku jsem předpokládala, že roli v tom, jak učitel rozvíjí porozumění u dětí bude souviset jak s jeho osobností, motivací, tak vnějšími podmínkami, představovanými pracovními podmínkami ve smyslu složení třídy z hlediska počtu, věku a potřeb dětí, spolupráce s kolegou na třídě a vedení školy.

Nejprve jsem využila princip pocházející z výzkumného designu zakotvené teorie, a sice teoretické vzorkování. Ze čtyř oslovených učitelů, kteří s výzkumem předběžně souhlasili, jsem náhodně vybrala jednoho, se kterým jsem vedla polostrukturovaný rozhovor s předem připravenými otázkami. Po analýze rozhovoru jsem vytvořila upravený koncepční rámec zahrnující koncepty vzešlé z analýzy daného rozhovoru.



Schéma 18: Konceptuální rámec po analýze vstupního rozhovoru prvního případu. Během rozhovorů bylo identifikováno několik faktorů, které ovlivňují používané metody při vzdělávání. Na jejich volbě se podílí také to, jaké konkrétní oblasti čtenářské pregramotnosti učitel rozvíjí.

Teprve **na základě těchto konceptů byli vybíráni a oslovováni další učitelé** tak, aby svými charakteristikami byli v kontrastu k prvnímu případu i k sobě navzájem. Tito další učitelé byli vybráni graduálně, to znamená, že se postupně „nabalovali“ podle toho, jaké další charakteristiky jsem hledala. Vždy jsem nejprve s každým potenciálním účastníkem vedla vstupní rozhovor, a teprve v případě, že splňoval mnou definované charakteristiky vytvořené na základě konceptů, jsem jej požádala o možnost natočit jeho práci a dále s ním pokračovat ve výzkumu. Takto jsem se snažila, abych dosáhla alespoň částečné saturace výzkumného vzorku. Úplné saturace se mi dosáhnout nepodařilo, musela bych ve výzkumu pokračovat mnohem déle. Také se ukázalo, že některé typy učitelů ve vzorku chybí, protože učitelé tohoto typu účast ve výzkumu odmítali; v tom shledávám svou práci limitovanou. Oslovila jsem celkem 23 učitelů, vstupní rozhovory vedla se 14 učiteli, ve výzkumu pak pokračovalo 8, kteří se v charakteristikách odlišovali a představovali tak různé typy přístupů. Těchto 8 učitelů představuje 8 případů, kterými se ve své práci zabývám. U dvou učitelů bylo šetření ukončeno předčasně, v jednom případě byla důvodem změna mateřské školy, kde nebyly podmínky pro natáčení práce učitele, v druhém případě dlouhotrvající pracovní neschopnost. Oba tyto případy jsou v tabulce

označeny, do výzkumu byly zahrnuty a analyzovány pouze pro potřeby zodpovězení výzkumné otázky 1 a 2, jelikož pro další zkoumání nebylo dostatek dat.

Jednotliví učitelé zařazení do výzkumu měli kromě ochoty dlouhodobě spolupracovat splňovat jediný požadavek: tím bylo jejich seznámení se se způsobem využití čtenářských strategií v předškolním vzdělávání, a to libovolnou formou. Během vlastního výzkumu jsem ale v průběhu analýzy dat zjistila, že by bylo přínosné zařadit také učitele, kteří s pojmem čtenářské strategie obeznámeni nebyli. To mi mělo pomoci porovnat případné shody či rozdíly v přístupech k rozvoji porozumění předčítanému textu. Proto dva učitelé z výzkumného vzorku žádným vzdělávacím seminářem na toto téma neprošli.

Ze vzešlých konceptů jsem jednotlivé případy rozdělovala do kategorií podle:

- 1.) **Míry osobního zaujetí** ve snaze osvojit si práci se čtenářskými strategiemi
- 2.) **Jejich osobní učitelské filozofie** podle Nosálova pojetí²³
- 3.) **Formy seznámení se se čtenářskými strategiemi**

²³ Nosál ve své studii (2014) uvádí dva typy přístupu k dítěti, socializační a pomáhající přístup. Socializační přístup se vyznačuje snahou směřovat dítě správným směrem, učení konformitě a socializaci. Pomáhající přístup předpokládá, že dítě ví samo nejlépe, co je pro něj dobré, snahou dospělých je pomoci dítěti, aby dosáhlo svých každodenních cílů, dítě není disciplinováno. Mezi těmito krajními polohami jsem při pozorování chování učitelů viděla pojetí práce obsahující prvky z obou přístupů, nazvala jsem jej jako „informovaný“ (učitel si je vědom potencialu dítěte a snaží se mu pomoci dosáhnout jeho cílů, ale zároveň má na zřeteli jeho socializaci.).

| | Socializační | | Informovaný | | Pomáhající | |
|-----------------------|---------------|--|----------------|---|--------------|--|
| | | Způsob seznamování se se strategiemi | | Způsob seznamování se se strategiemi | | Způsob seznamování se se strategiemi |
| Středně motivovaný | Klára | Bez dalšího vzdělávání | Erika | Seminář NPI ²⁴ | Ivana | Seminář NPI, <i>Centrum kolegiální podpory</i> |
| Vysoce motivovaný | Blanka | Seminář, NPI, <i>Centrum kolegiální podpory</i> | Daniela | Seminář NPI, <i>metodika</i> | Hana | Seminář NPI, <i>Centrum kolegiální podpory</i> |
| Vysoce motivovaný | Adam | Seminář NPI, <i>Akční výzkum</i> | Jitka | Bez dalšího vzdělávání | | |

Tab. 9: Kategorizace jednotlivých případů podle předem stanovených kritérií. Učitelé byli oslovení postupně, jejich výběr probíhal tak, aby se jednotlivé případy v určitých kritériích lišily. Kurzívou jsou označeny skutečnosti, které nastaly až v průběhu výzkumu a se kterými jsem na začátku nepočítala. Jednalo se o individuální rozhodnutí jednotlivých účastníků se dále vzdělávat. V závěru se ukázalo, že to bylo klíčové pro porozumění problematice efektivnosti různých způsobů vzdělávání učitelů.

Všichni učitelé splňovali kvalifikační požadavky pro práci učitele mateřské školy, lišili se v délce praxe, v dosaženém vzdělání, ve způsobu, jakým se seznamovali se způsobem práce se čtenářskými strategiemi, i ve složení třídy z hlediska věku dětí, ve které pracovali. Jednalo se o 7 učitelek a 1 učitele. V případě 4 účastníků se jednalo dvě dvojice učitelů, kteří na třídě spolupracovali; tato skutečnost se mi zdála také důležitá, neboť situace umožňuje vzájemné učení se a mentoring. Proto jsem předpokládala, že by mohla přinést další perspektivu pro nahlížení na výsledky šetření. Spolupracující dvojice jsou uvedeny v tabulce.

²⁴ NPI – Národní pedagogický institut. V době realizace šetření semináře probíhaly ještě pod původní organizací, Národním institutem dalšího vzdělávání.

| Jméno | Vzdělání | Praxe | Složení třídy | Forma dalšího vzdělávání | Pedagogický styl | Poznámka |
|---------------------------------------|-----------------|--------------|----------------------|--|-------------------------|---|
| Adam (kolega Daniely) | Mgr. | 3 roky | Homogenní | Seminář Akční výzkum | Socializační | |
| Blanka | SŠ | 35 let | Homogenní | Seminář Centrum kolegiální podpory | Socializační | Přestup na jinou MŠ, šetření předčasně ukončeno |
| Klára | Bc. | 6 let | Heterogenní | Studium VŠ | Socializační | |
| Daniela (kolegyně Adama) | Bc. | 1 rok | Homogenní | Seminář Centrum kolegiální podpory Samostudium | Informovaný | |
| Edita (kolegyně Hany) | Bc. | 9 let | Heterogenní | Seminář | Informovaný | |
| Jitka | Bc. | 1 rok | Homogenní | Studium VŠ | Informovaný | |
| Hana (kolegyně Eriky) | SŠ | | Heterogenní | Seminář Centrum kolegiální podpory | Pomáhající | |
| Ivana | SŠ | 20 let | Heterogenní | Seminář Centrum kolegiální podpory | Pomáhající | Dlouhodobá pracovní neschopnost, šetření předčasně ukončeno |

Tab. 10: Charakteristiky učitelů z výzkumného vzorku. Pedagogický styl je charakterizován podle Nosálova pojetí na základě rozhovoru s účastníkem a přímého pozorování jeho přístupu k dětem během dne v mateřské škole.

6. Výzkumné metody a sběr dat

Kvalitativní výzkum těží z možnosti přizpůsobovat výzkumné nástroje potřebám situace, což je dáno jejich určitou otevřeností, např. v případě polostrukturovaného rozhovoru je možné reagovat otázkami na odpovědi respondenta. Zároveň je důležité, aby bylo použito několik výzkumných nástrojů, které by umožnily nazírat problém z různých úhlů a komplexně. U tohoto typu výzkumu se výzkumné nástroje volí až po vyjasnění cíle, vytvoření konceptuálního rámce a definování výzkumných otázek (Švairiček & Šed'ová, 2007). Pro potřeby mého šetření se jevilo jako klíčové využití metody pozorování a rozhovoru, které jsem plánovala doplnit fokusní skupinou. To se mi nakonec nepovedlo realizovat, neboť vzhledem k rozložení trvání výzkumu se v životech jednotlivých učitelů i v životě mateřské školy jako takové vyskytly okolnosti, které tomu zamezily. Nejvýraznější překážkou bylo trvání karantény v důsledku epidemie Covid-19, kdy nebylo možné realizovat nejen osobní setkání všech zúčastněných, ale ani některá natáčení. I tak se ale domnívám, že získaná data umožňují alespoň částečně porozumět principům, jak učitelé nazírají a realizují rozvoj porozumění textu u dětí, kterým předčítají.

6.1. Rozhovor

Rozhovor bývá nejčastější metodou sběru dat v kvalitativním výzkumu, jelikož umožňuje výzkumníkovi proniknout lépe do problematiky, jak je nazírána a prožívána samotným účastníkem. Jde o nestandardizované dotazování, přičemž jsem volila typ **polostrukturovaného rozhovoru**. Měla jsem připravené otázky a témata, na která jsem se jednotlivých účastníků dotazovala (ukázky otázek pro jednotlivé rozhovory jsou v příloze 2-4), nicméně vždy byly kladeny také otázky, jimiž jsem reagovala na výpovědi účastníků. Díky tomu byl každý rozhovor jedinečný. Nicméně mít základ rozhovoru v podobě připravených otázek se mi zdálo vhodnější než využití pouze nestrukturovaného rozhovoru, protože mi umožnil lépe komparovat odpovědi účastníků. Ti dostávali stejné otázky, přestože jejich znění nebylo vždy doslovné, někdy nebyla dodržena posloupnost, v jaké jsem otázky kladla, vždy ale bylo dodrženo zaměření otázky na předem definované oblasti, které vyplynuly z mého koncepčního rámce. Zároveň jsem nechávala učitelům prostor sdílet své zkušenosti a vnímání problematiky zkoumané oblasti. S každým účastníkem proběhlo několik rozhovorů – první vstupní, zaměřený na zjištění biografických skutečností, pojetí učitelské profese a zmapování dosavadního způsobu práce v oblasti čtenářské pregramotnosti. Tento rozhovor byl vždy veden před pozorováním práce učitele,

neboť sloužil k získání informací, zda je daný účastník svou charakteristikou vhodný pro zařazení do šetření.

Druhý rozhovor proběhl až po prvním pozorování, aby nedocházelo k nepřímému ovlivňování práce učitele a také poté, co se účastníci seznámili nějakou formou se čtenářskými strategiemi. Tento rozhovor cílil na zjištění, jak učitel vnímá svou práci (reflexe pozorovaného) a tuto problematiku.

Třetí rozhovor se týkal reflexe jejich vlastní práce, kterou jsem měla možnost sledovat, navazoval tedy na další pozorování. Tato kombinace metod je brána jako velmi vhodná, neboť mi umožňuje lépe pochopit to, co jsem pozorovala, a mohu získat komplexnější data (Švaříček & Šedřová, 2007).

Čtvrtý rozhovor byl závěrečný a týkal se shrnutí celého procesu seznamování se se čtenářskými strategiemi; jeho cílem bylo odhalit, jak na toto téma účastník nazírá, jak se mu s nimi pracuje, jak vnímá svůj profesní rozvoj.

U některých účastníků rozhovor druhý a třetí byly sloučeny v jeden. Výjimkou v rozhovorech byl případ Adama, Ivany a Jitky. Adam se během výzkumu rozhodl zapojit do projektu akčního výzkumu na dané téma (blíže v kapitole 10 Případ první). Díky tomu bylo vedeno rozhovorů více a některé byly formou tvořivého rozhovoru (creative interview), kdy jsem pomocí otázek Adamovi pomáhala pojmenovat a odhalit některé skutečnosti týkající se jeho práce.²⁵ Naopak u Ivany a Jitky byl veden rozhovor pouze jeden. Ivana ze zdravotních důvodů účast v šetření ukončila, Jitka do něj vstoupila v samém závěru a v důsledku pandemie Covid-19 byl znemožněna dlouhodobější spolupráce. Celkem bylo vedeno 26 rozhovorů v celkové délce 325 min. Všechny rozhovory byly nahrány na diktafon a následně přepsány podle transkripční normy Leix (2006) a analyzovány pomocí softwaru MAXQDA (ukázka přepisu v příloze 5).

6.2. Pozorování

Data z rozhovorů byla doplňována daty získanými druhou výzkumnou metodou, a sice **pozorováním**. Původně jsem plánovala pouze **otevřené zúčastněné pozorování**, nicméně někteří účastníci souhlasili s výzkumem pouze za podmínky, že se bude jednat

²⁵ Průběh akčního výzkumu a jeho výsledky byly částečně publikovány in Greger, D., Simonová, J., Chvál, M., Straková, J. (Eds.) Když výzkum mění praxi – Deset příběhů učitelů a akademiků zapojených do akčního výzkumu. Praha: Pedagogická fakulta. (v tisku)

o **pozorování nepřímé** (jednalo se o Kláru, Jitku a Ivanu). Tito účastníci svou práci nechali svou kolegyní na třídě natočit na kameru a nesestríhanou nahrávku mi předali. Zúčastněné pozorování se vyznačuje svou dlouhodobostí a systematickou reflexí jevů, které výzkumník pozoruje (Švaříček & Šedřová, 2007). Pozorovatel se tak stává účastníkem procesu, ale zároveň proces svou přítomností nenarušuje. Gavora (2010) uvádí pět možných stupňů participace pozorovatele. V mém případě se jednalo o částečnou aktivní participaci, kdy jsem s dětmi při návštěvě ve třídě komunikovala, hrála si s nimi, zúčastnila jsem se jejich rituálů (např. komunitní kruh), avšak při vlastní práci učitele s knihou jsem se již držela stranou. Abych svou přítomností průběh činností nenarušovala, snažila jsem se do všech tříd před samotným natáčením pravidelně docházet. Děti tak měly možnost si na mou přítomnost zvyknout a já jsem mohla sledovat styl práce učitele i mimo mou sledovanou oblast, což mi posléze pomohlo chápat některé pozorované skutečnosti. Při každém takovém pozorování jsem si dělala poznámky, které jsem využívala při reflexích. Během těchto návštěv se jednalo o **nestrukturované pozorování**; předem jsem se nepřipravovala na to, co uvidím, ale snažila jsem se postřehnout co nejvíce jevů, které se ve třídě odehrávaly. Když jsem ale šla do třídy se záměrem sledovat učitelovu práci s literárním textem, tak jsem volila **polostrukturované pozorování**, protože jsem se zaměřovala na předem vymezené jevy, kterými pro mě bylo využívání čtenářských strategií. Při těchto pozorováních jsem se snažila stát či sedět tak, abych co nejméně rušila děti; byla jsem tedy buď za nimi, čelem k učiteli, nebo bokem, podle toho, co umožňovalo prostorové uspořádání a učitelem zvolená organizační forma práce. Všechna polostrukturovaná pozorování byla nahrávána na videorekordér či na mobilní telefon a následně analyzována. Pro potřeby analýzy pozorování byl videomateriál přepsán a poté kódován pomocí softwaru MAXQDA (ukázka přepisu v příloze 6).

Při těchto pozorováních jsem využívala **pozorovacího archu**, který jsem pro tento účel vytvořila; inspirovala jsem se hospitačním archem navrženým H. Kasíkovou a V. Žákem²⁶. Původně jsem plánovala, že do archu budu zapisovat v průběhu vlastního pozorování, nicméně to se mi neosvědčilo, měla jsem dojem, že mi leccos uniká. Proto jsem začala pozorovací arch využívat až při analýze videonahrávek pozorovaných

²⁶ Při tvorbě pozorovacího archu jsem se inspirovala hospitačním archem vytvořeným H. Kasíkovou a V. Žákem „Učíme děti učit se“. Dostupné na <http://www.nuov.cz/ae/hospitacni-formular-vyuka-podporujici-rozvoj-kompetence-k>

situacích a při vlastním pozorování se snažila postřehnout co nejvíce skutečností. Pozorovací arch měl celkem tři části:

- **Identifikační část:** obsahovala jméno učitele, datum a délku záznamu, počet dětí, uvedení textu, se kterým učitel pracoval, a popis situace a používaných organizačních forem.
- **Část pro postřehy:** prostor pro mé poznámky týkající se průběhu činnosti, chování dětí, reakcí učitele apod.
- **Projevy použití čtenářských strategií:** předem jsem na základě definic v odborné literatuře specifikovala, co rozumím pod danou čtenářskou strategií, a uvedla modelový příklad, jak vypadá využití dané strategie v úplné či částečné podobě (příloha 7 uvádí identifikátory použití jednotlivých čtenářských strategií). Byla-li čtenářská strategie použita v úplné podobě, značila jsem ji znaménkem ++, pokud jen částečně, pak jsme použila znaménko +. Pokud použití strategie bylo důležité pro pochopení smyslu textu a učitel ji nepoužil, označila jsem ji znaménkem -. Toto značení mi pak pomáhalo snáze srovnávat používání strategií u jednotlivých účastníků, kdy jsem si vytvořila matici kontrolního seznamu (Miles & Huberman, 1994). Blíže objasním v kapitole 8, věnované způsobům analýzy dat (příklad vyplněného pozorovacího archu je uveden v příloze 8).

Pro vlastní výzkum jsem při prvním pozorování učitele požádala o možnost sledovat jej při tom, když s dětmi pracuje s literárním příběhem, a to tak, jak je pro něj typické. Také jsem požádala, zda by mohl využít konkrétní knihu, a sice příběh O prasátku Lojzíkovi: Dlouhá cesta za nosem (Rybenská & Ondrašík, 2013). Použití stejné knihy všemi učiteli jsem navrhovala z důvodu snadnější komparace jednotlivých přístupů k uchopení textu. Hledala jsem knihu, která by odpovídala požadavkům na texty, u kterých se dá využívat čtenářských strategií, jak je uvedeno v teoretické části. Kniha měla tedy být:

- Pro děti neznámá.
- Obsahovat hlubší myšlenky (jádro příběhu), které nejsou explicitně uvedené, kde bude nutné uplatnit chápání kauzalit a odvozování významu.
- Disponovat ilustracemi, které mohou sloužit jako opora pro porozumění.
- Být psána jazykem přiměřeným věku dětí.

Domnívám se, že uvedená kritéria mnou vybraná kniha splňovala, navíc hrdinové tohoto příběhu vystupovali v dalších dvou knihách stejných autorů, které jsem plánovala využít v závěru výzkumu, aby opět mohlo být snáze komparováno, k jakým změnám v přístupu učitelů došlo či nedošlo v průběhu výzkumu. Někteří učitelé však volili vlastní knihu, neboť mnou navržená se jim nehodila do koncepce témat; tuto skutečnost jsem akceptovala. Také jsem se přizpůsobila různému pojetí práce učitele s textem a době, ve které dětem obvykle předčítá. Specifikum práce v mateřské škole představuje vzdělávání v integrujícím pojetí, kdy učitel neodděluje rozvoj jednotlivých oblastí, ale propojuje je. Na rozdíl od ZŠ tak není možné sledovat vyučovací hodinu věnovanou rozvoji čtenářství, ale jednotlivé aktivity jsou zakomponovány do složitějších celků. Proto se délky jednotlivých nahrávek velmi liší, podle toho, jak učitel prací s textem pojímá, někdy práce s textem představovala malý zlomek činnosti daného dne. Celkem byly zaznamenáno 22 čtenářských lekcí o celkové délce 369 minut. Průměrná délka jednoho předčítání činila 16,8 minuty.

6.3. Obsahová analýza dokumentů

Pro dokreslení obrazu, jak učitel oblast čtenářské pregramotnosti rozvíjí a jak pracuje s textem, jsem se rozhodla využít ještě zjednodušenou metodu analýzy dokumentace, konkrétně třídní knihy. Analýza dokumentů je častěji spojována s kvantitativním přístupem, nicméně se využívá i v kvalitativním pojetí, nicméně při něm je nutné zajistit objektivitu (Gavora, 2010). Zároveň je ale v kvalitativním přístupu možné uplatnit některé prvky z kvantitativního (Hendl, 2016), což jsem uskutečnila právě v tomto případě. Stanovila jsem si analytické kategorie, které tvořily jednotlivé oblasti čtenářské pregramotnosti (např. práce s rýmem, rozvoj grafomotoriky, předčítání apod.). Do nich jsem zařazovala jednotlivé významové jednotky (tvrzení – zápisy učitele o realizaci konkrétní činnosti). Následně jsem jednotky kvantifikovala, sledovala jsem absolutní a relativní četnost dané kategorie (příloha 9). Domnívám se, že v mém případě tento postup napomohl spatřit komplexněji přístup učitele k problematice čtenářské pregramotnosti, tedy v kontextu dalších vzdělávacích aktivit. Původně jsem uvažovala o možnosti analyzovat přípravy učitelů, nicméně každý učitel svou přípravu pojímal jinak (někdo jen promyslel a nic nepsal, někdo v bodech apod.), takže to nebylo možné. Místo toho jsem zaznamenávala další činnosti, které souvisely s tématem mé práce u dětí (např. výroba vlastní knihy) a pomocí nich si doplňovala celkový obraz o přístupu učitele k rozvoji čtenářské pregramotnosti.

| Metoda sběru dat | Vedení školy | Učitelé |
|--------------------------|--|--|
| Rozhovor | Individuální rozhovor na počátku výzkumu | Individuální rozhovory podle potřeby a ochoty zúčastněných |
| Pozorování | | Pozorovací archy Analýza videonahrávek |
| Analýza dokumentů | | Analýza záznamů v třídní knize |

Tab. 11: Přehled použitých výzkumných metod

6.4. Výzkumný plán

Výzkum probíhal od září 2018 a byl předčasně ukončen v březnu 2020 z důvodu epidemie Covid-19, která znemožnila pokračovat v pozorováních. Vzhledem k tomu, že mateřskou školu čekalo navíc v červnu uzavření z důvodu výstavby nového pavilonu, rozhodla jsem se výzkum ukončit, protože z časových důvodů nebylo možné jej protáhnout ještě o další půlrok do nového školního roku. Původně jsem plánovala, že by natáčení probíhalo v pravidelných odstupech a u každého účastníka stejně často. V tomto bodě nastal zřejmě největší rozpor mezi realitou a mým výzkumným plánem. V praxi se totiž ukázalo, že každý učitel důležitost práce s literárním textem chápe jinak, a někteří s ním pracovali sporadicky. Pokud jsem chtěla sledovat skutečný způsob rozvoje porozumění textu, který je dětem předcítán, musela jsem respektovat, kdy a jak často učitel s textem pracoval. Domluvená natáčení byla často rušena z důvodu, že se to třídě nehodí (věnovali se jinému tématu, děti zaujala nějaká činnost, které se tedy třída věnovala déle, než bylo učitelkou plánováno). Naopak se ale také stávalo, že mi učitelé říkali, že byla škoda, že jsme zrovna nějaký den nenatáčeli, protože nečekaně pracovali s textem a dle jejich mínění byla práce povedená. Do časového harmonogramu zasahovaly také praxe studentek (celkem pět týdnů v podzimním období a tři týdny v jarním), období prázdnin, svátků a také chřipková epidemie a výskyt neštovic, kdy bylo ve třídách málo dětí a učitelé v té době natáčet nechtěli. To vše způsobovalo, že počet natáčení byl nakonec u každého účastníka jiný. Zpočátku jsem tento fakt vnímala negativně, ale posléze jej začala nahlížet jako odraz skutečné praxe. Přehled průběhu výzkumného šetření je uveden v příloze 10.



Schéma 19: Časová osa výzkumu.

6.5. Vstup do terénu

Při takto koncipovaném výzkumu je nejtěžší získat možnost účastnit se dění ve třídě, jak uvádí Kučera (Pražská skupina školní etnografie, 1998). Brzy jsem zjistila, že mnoho učitelů nechtělo souhlas udělit, protože se necítili jistí a možná se obávali případné kritiky. Souhlasy se mi tedy lépe získávaly v prostředí, kde jsem byla již určitým způsobem známa, jak bylo objasněno výše. Na začátku jsem se domluvila s paní ředitelkou, která nově nastupovala do funkce a s výzkumem souhlasila. Ta mi pak umožnila na pedagogické radě vysvětlit cíl a průběh výzkumu a oslovit případné participanty. Někteří rovnou odmítli, jiní hned souhlasili (jednalo se o Adama, Danielu, a ještě dvě paní učitelky, které ale z hlediska požadavku určité charakteristiky případu do výzkumu nebyly zařazeny). Po úvodním rozhovoru s Adamem a posléze s Danielou jsem opětovně oslovila některé učitele, kteří mi byli jimi doporučení z řad jejich kolegů. Při těchto situacích mi pomohl Adam, který tak fungoval jako tzv. „vrátný“²⁷, týkalo se tak zejména případů, kdy jsem pro učitelky byla neznámou osobou. Na jednotlivých návštěvách tříd jsem se pak domlouvala již s konkrétními učiteli podle jejich možností. Při příchodu do třídy jsem byla vždy dětem představena a část své návštěvy jsem věnovala tomu, že jsem se zapojila do činností dětí (jejich her, rozhovorů při svačině, ranního pozdravení).

²⁷ Pojem vrátný (gatekeeper) je označením osoby, která chápe potřebu a cíl výzkumu a pomůže „otevřít dveře“ u dalších participantů (Gavora, 2010). V mém případě se jednalo o účastníka výzkumu, který byl sám velice motivován a výzkum jej osobně zajímal.

6.6. Dodatek ke sběru dat

Pro potřeby výzkumu jsem jednotlivé účastníky označila pseudonymy, začínajícími na jednotlivá písmena abecedy. Tím jim chci zaručit anonymitu, aby nemohli být identifikováni a nemohlo dojít k jejich případnému poškození. Jelikož se účastníci znají, dávala jsem jim číst pouze část textu, který se týkal jejich osoby (blíže v části 7, zajištění kvality výzkumu).

7. Zajištění kvality výzkumu

Zajištění kvality výzkumu byla otázka, kterou jsem řešila od samého počátku. U kvalitativního přístupu Yin (2018) doporučuje, aby byla zajištěna:

- konstrukční validita – do jaké míry odpovídají výzkumné nástroje výzkumným cílům
- vnitřní validita – do jaké míry jsou správně vyvozené kauzální vztahy
- vnější validita – do jaké míry je možné zobecňovat zjištěné závěry
- reliabilita – do jaké míry je výzkum opakovatelný

Zajištění konstrukční validity

Domnívám se, že mnou zvolené nástroje plně odpovídají sledovaným cílům i položeným výzkumným otázkám. Způsob práce učitele byl zjišťován pomocí záznamů a analýzy jeho práce, neopírala jsem se pouze o data z rozhovorů či záznamů práce v třídních knihách. Zároveň jsem si v pozorovacím archu jasně specifikovala, co je sledováno, v jaké kvalitě, a co je považováno za známku změny v práci učitele.

Zajištění vnitřní validity

Při analýze jsem se snažila opatrně vynášet soudy, týkající se kauzálních vztahů mezi jevy. Pokládala jsem si otázky, zda není jiné možné vysvětlení. Proto jsem porovnávala vzorce chování jednotlivých participantů. Také jsem řešila možný etický problém. Jelikož se u nás dosud čtenářskými strategiemi v předškolním vzdělávání nezaobírá dostatek odborníků, kteří by zároveň vedli vzdělávací semináře na toto téma, jakožto externí pracovník NPI jsem lektorovala ten, kterého se někteří participantů výzkumu účastnili. Abych nedocházelo ke střetu zájmu z možné zaujatosti a také abych se vyvarovala možného zaujetí způsobeného částečnou znalostí prostředí a některých účastníků, jsem po dohodě se školitelkou k analýze práce učitelů přizvala PhDr. Zuzanu Maňourovou, Ph.D. Ta má dlouholeté zkušenosti s analýzami videozáznamů, dlouhodobě se spolupracovala na tvorbě Čtenářského kontinua (Košťálová, 2017) a orientuje se v oblasti čtenářských strategií. Dr. Maňourová měla

k dispozici videonahrávky, které si sama analyzovala s využitím pozorovacího archu a stanovených kritérií. Poté obdržela závěry, ke kterým jsem došla na základě vlastní analýzy, a ty porovnávala se s svými a dělala supervizi mé práce. Díky tomu bylo možné zajistit objektivitu, nezávislý pohled dalších osob byl naprosto nezbytný. Kromě dr. Maňourové se k postupu i výsledkům průběžně vyjadřovala má školitelka.

Nad to jsem po analýze každého jednoho případu poskytla danému účastníkovi kompletní zprávu. Mou snahou bylo, aby se nejenom seznámili s výsledky, ale také se kriticky vyjádřili, zda mou uváděná fakta podle jejich názoru odpovídají skutečnosti. Všichni účastníci vyslovili svůj souhlas se způsobem a výsledky, jakým byly jednotlivé rozhovory a pozorování vyhodnoceny.

Zajištění vnější validity

Vnější validitu, ve smyslu míry, do jaké bude možné mé závěry zobecnit, jsem se snažila řešit množstvím zařazených případů a uplatněním replikační logiky (Hendl, 2016). Sledovala jsem, zda se opakují určité vzorce, vztah mezi příčinou a důsledkem. Na základě zjištění získaných analýzou prvního případu jsem posuzovala případ další a sledovala, zda se v něm objevují shodné prvky.

Zajištění reliability

Pro zajištění reliability jsem vedla „protokol případu“ (Yin, 2018). Jde o přehled, o čem bude šetření, jak bude probíhat, o seznam připravených otázek, nastínění postupu, jak budou data analyzována a prezentována. Zároveň jsem si vytvářela v programu Microsoft Word databázi dat, obsahující mé poznámky, postřehy, nahrávky a přepisy jednotlivých rozhovorů i videonahrávek, tabulky s pozorovacími archy, kódovníky.

Zajištění triangulace

Při výzkumném šetření jsem použitím tří výzkumných nástrojů (pozorování, rozhovoru a analýzy záznamů učitele) naplnila požadavek triangulace dat. Uplatnila se také triangulace výzkumníků, neboť mé výsledky jsem porovnávala se zjištěními kolegyně Maňourové a diskutovala se svou školitelkou.

8. Analýza dat

Při analýze dat jsem využívala software MAXQDA (příklad kódování je uveden v příloze 11). Při vytváření kódů jsem postupovala podle doporučení Milese a Hubermana (1984) a vytvořila si počáteční seznam hlavních kódů, které vycházely z koncepčního rámce. To mi pomáhalo se zaměřovat na důležité informace. Tyto hlavní kódy jsem si předem definovala (příklad uvádím v příloze 12). Dále jsem postupovala induktivně dle doporučení Strausse a Corbinové (Švaříček & Šedřová, 2007) a vytvářela kódy průběžně ad-hoc, některé in vivo (např. „vysavač“). Držela jsem se doporučení vytvářet kódy pro podmínky, vzájemnou interakci účastníků, strategie a důsledky, přičemž jsem se nechala inspirovat rozdělením kódů, jaké uvádí Bogdan a Biklen (1992, in Miles & Huberman, 1994), třebaže ne všechny kategorie jsem využívala:

- Kontext: obecné informace umožňující zasadit studii do širších souvislostí, týkalo se délky praxe, spokojenosti na pracovišti, vzdělání, osobních cílů ve vztahu k profesi učitele, vztahu ke čtení
- Definice situace: jak vnímají problematiku čtenářské pregramotnosti
- Perspektivy: způsob, jak situaci vidí účastníci, co je pro ně důležité
- Náhled na ostatní: jak vnímají děti ve třídě, kolegy, rodiče
- Proces: jednotlivé události
- Aktivity: jednání účastníků
- Strategie: způsoby, jakými účastníci jednají (taktika, metody, techniky, jak naplňují své potřeby)
- Vztahy a sociální struktura: neoficiální vzorce sociálních vazeb
- Metody: problémy, radosti, dilemata

Při kódování jsem se k datům opakovaně vracela, kódy upravovala, u některých sekvencí dat jsem použila vícenásobné kódování. Snažila jsem se kódovat průběžně, díky čemuž se ukázalo jako nutnost s některými účastníky vést ještě doplňující hovory na základě poznámek, které jsem si při kódování dělala. Nejprve jsem využila **otevřené kódování** – přepisy rozhovorů a nahrávek jsem třídila a identifikovala základní kategorie s využitím kategorií výše uvedených. Dále následovalo **axiální kódování**, kdy jsem již hledala vzájemné vztahy mezi kódy a dále je sdružovala do abstraktnějších kategorií. Tím docházelo k redukci počtu kategorií. A konečně následovalo **selektivní kódování**, kdy jsem kategorie uspořádávala do vzájemných vztahů a souvislostí. Tento postup umožňuje zredukovat

množství dat do menších analytických jednotek, vytvořit myšlenkovou mapu napomáhající lépe porozumět souvislostem a vytvořit základ pro analýzu vícepřípadové studie (Miles & Huberman, 1994). Myšlenkové mapy jsem si vytvářela metodou „tužka a papír“ (příklad v příloze 13).

Při analýze jsem se držela doporučení postupovat vždy od jedné výzkumné otázky k další, nesnažit se zodpovědět všechny najednou (Yin, 2018). Postupovala jsem od toho nejjednoduššího, tedy hledání odpovědí, jak vlastně učitelé čtenářskou pregramotnost chápou a rozvíjejí ji. Následně jsem se zaměřovala na sledování, jak se jim daří využívat čtenářské strategie při práci s textem. Na závěr jsem se pak snažila zjišťovat, co ovlivnilo míru efektivity využívání čtenářských strategií.

Přestože se jedná o vícepřípadovou studii, analyzovala jsem nejprve každý případ jednotlivě a izolovaně, s cílem zachovat jeho integritu a jedinečnost. Snažila jsem se zůstat zaměřená vždy opravdu na ten jeden konkrétní případ. Až poté jsem jednotlivé případy mezi sebou porovnávala a hledala shody a rozdíly, opakující se vzorce. Využívala jsem k tomu matice a tabulky. Při analýzách jsem využila techniku **logického modelování** (Yin, 2018), kdy jsem sledovala jednotlivé události v čase a sledovala výskyt vzorce opakujících se událostí ve vztahu příčina – důsledek. Tuto techniku jsem zvolila z důvodu její vhodnosti při sledování dopadu určité intervence, v mém případě to bylo účastníkově absolvování vzdělávacího semináře.

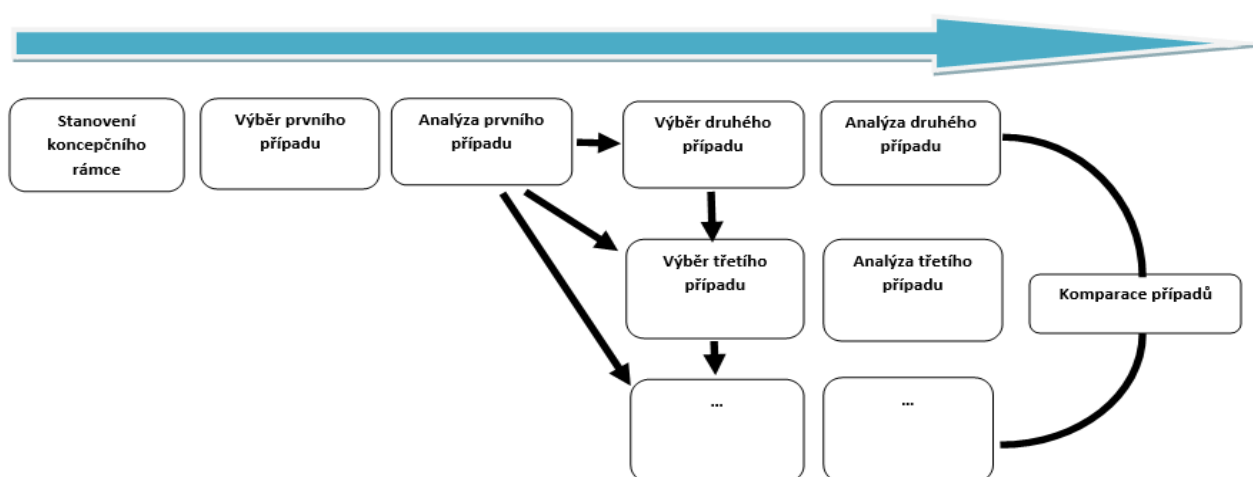


Schéma 20: Postup při analýze dat.

9. Kontext školy

Mateřská škola, ve které šetření probíhalo, se nacházela v sídlištní zástavbě krajského města. Škola byla spádovou i pro děti z blízkých satelitních oblastí. Poskytovala vzdělávání 155 dětem v 6 třídách, většinou s heterogenním složením. Areál mateřské školy byl tvořen třemi jednopatrovými budovami, které byly od sebe oddělené. Tím vznikala jakási nezávislost tříd a byla zvýrazněna jejich suverenita při plánování a realizaci vzdělávacího programu. Filozofií a dlouhodobou vizí školy je vytváření vztahu k lidským hodnotám, vedení k odpovědnosti za svůj život i za své zdraví, vzájemnému respektování, ohleduplnosti, úctě k lidským hodnotám, kladnému vztahu k přírodě a k životnímu prostředí. Mateřská škola byla velmi kladně hodnocena Českou školní inspekcí, která vyzdvihla kvalitu průběhu vzdělávání i dosahované výsledky u předškolních dětí (zdrojem inspekční zprávy z roku 2011 a 2018)²⁸. Před započítáním šetření došlo ke změně vedení školy, kdy původní ředitelka odcházející do důchodu byla nahrazena novou, dosavadní zástupkyní. Ta při rozhovoru vyzdvihla kvality učitelského sboru, jejich chuť se vzdělávat. „*No já si myslím, že to, co máme v mottu, že jsme rodina, že jsme mateřská i otcovská, takže si myslím, že v tomhle případě to naplňujeme, a že to sedí, myslím si, že to je i zpětná vazba od rodičů, co se mi tak teď dostalo, a že ta naše mateřská škola je i z vnějšku hodnocená velice jako kvalitní mateřská škola a velice kladně. Že ta úroveň je tady dobrá. I třeba zpětná vazba, teď jsem měla ze základní školy, kdy také hodnotily, že děti z naší mateřské školy jsou připraveny na jedničku. To si myslím, že je pro nás důležitý*“ (Š_R1_30).

V oblasti tzv. „šablon“ mateřské škole vyšla jako nedostatečná oblast rozvoje polytechnické a matematické gramotnosti, ale paní ředitelka zorganizovala seminář i z oblasti čtenářské, protože se domnívala, že by o něj mohl být mezi učitelkami zájem. V této oblasti práci svých zaměstnanců hodnotila jako kvalitní. „*No můj dojem je takový, že kvalita té práce s dětmi je na velice dobrý úrovni a že spousta lidí si shání i informace a dostudovává si různé materiály, takže si myslím, že se s tím pracuje a že o to zájem je*“ (Š_R1_9). Při rozhovoru také potvrdila, že učitelé mají velkou míru svobody v tom, jak konkrétně na třídách s dětmi pracují, jakou volí vzdělávací nabídku, a to včetně témat. „*No já bych jako ředitelka nerada nařizovala, jakým způsobem se tady bude pracovat. Jde o to, že já si myslím, že ten systém práce, jaký tady je nastartovaný, myslím, že je na velice dobré úrovni a že by spíš bylo lepší v tomhle stylu jako pokračovat*“ (Š_R1_19).

²⁸ Z důvodu zachování anonymity mateřské školy neuvádím odkaz, který by vedl k identifikaci subjektu.

Podmínky pro rozvoj čtenářské pregramotnosti jsou ve škole dobré. Každá třída disponovala velkou knihovnou s dětskou literaturou, kterou si mohly učitelky samostatně dle svého uvážení doplňovat, bohužel ne všechny to dělaly. S dětmi paní učitelky chodí do knihovny, do mateřské školy dochází číst školáci, v jedné třídě dětem předčítají rodiče a prarodiče. Ve škole na zahradě je také vybudovaná velká příruční knihovna, ze které si děti mohou nosit knížky domů, případně si je brát při pobytu venku.

Školní vzdělávací program je zpracovaný jako otevřený ve smyslu, že integrované bloky nejsou řazeny chronologicky, ale jsou průřezové. Učitelé v jednotlivých třídách si z každého integrovaného bloku vybírají určité cíle a záměry, které realizují v podobě třídního integrovaného bloku. Škola nemá žádná doporučená témata, která by se měla realizovat. To od učitelů vyžaduje vysokou míru profesionality a zodpovědnosti v koncipování vzdělávací nabídky. Z inspekčních zpráv ČŠI i z mých pozorování je patrné, že se jim to daří; učitelé vycházejí při plánování své práce z potřeb a zájmu dětí, není to jen pouhý slovní obrat, ale skutečnost. V době mého šetření se ve třídách realizovala různá témata, každá třída byla jiná, originální, odrážela osobnosti těch, kdo v ní byli. Neexistovala jednotná výzdoba, jednotná pravidla, nic, co by bylo unifikované. Na druhou stranu jsem postrehla, že učitelé spolu hodně komunikují, třídy spolupracují, navštěvují se, půjčují si materiály. I ve vyjádřeních účastníků výzkumu velice často zaznívala upřímná spokojenost s pracovištěm, zejména z důvodu dobrých vztahů, kolegiality a svobody pro práci doprovázené důvěrou ze strany vedení školy. Že jde o důvěru skutečnou, potvrzuje vyjádření ředitelky, která ke kvalitě svého učitelského sboru uvedla: „*No já si myslím, že učitelé jsou zodpovědní, a že tu práci dělají s láskou, a to si myslím, že to je důležitý a že to je vidět*“ (Š_R1_32).

Z těchto důvodů se mi tato mateřská škola jevila jako vhodné místo, kde začít své šetření. Jednalo se o kvalitní zařízení s kvalitními učiteli, kteří svou práci mají rádi, chtějí se vzdělávat. A zároveň jim není z vnějšku zasahováno do jejich pojetí, takže se mohl v každé třídě projevit osobní přístup, chápání čtenářské pregramotnosti, očekávala jsem, že se učitelé budou různit i ve volbě konkrétních metod a forem práce s knihou. Škola představuje zástupce kvalitního poskytovatele předškolního vzdělávání a výsledky šetření tak mohou odrazit skutečnou podobu kvalitního rozvoje čtenářské pregramotnosti u nás.

10. Výsledky šetření

Případ první – Adam, průkopnický vůdce

Profesní historie

Adam patří k mladé začínající generaci učitelů, v době zahájení výzkumu pracoval jako učitel mateřské školy třetím rokem. Kvalifikaci získal studiem bakalářského studijního programu Učitelství pro MŠ. Daná mateřská škola byla jeho prvním pracovištěm, vyjma dvou krátkodobých měsíčních brigád ve dvou různých mateřských školách. I v motivaci pro nastoupení brigády ve školce je patrná jeho cílevědomost. „*Tak jsem se nabídl, protože stejně jsem to chtěl dělat, přes prázdniny učit ve školkách, abych si rozšířil svoji odbornost, během studia*“ (U1_R1_7). Od samého začátku práce na pozici učitele byl „hozen do vody“ a musel si poradit sám. Adam je spokojen s mateřskou školou, kde působí. Důvodem jeho spokojenosti je přátelské prostředí a zejména svoboda, která je mu poskytována. „*Svoboda, dejme tomu, že já si třeba můžu říct, zejtra chci jet s dětma do Prahy na Karlův most nebo něco, a můžu. Není tam omezení z hlediska vedení, ježíš, vždyť ty děti se zraněj a takhle podobně. Nic takovýho tady není*“ (U1_R1_23). Při rozhovoru formuloval požadavky na kvalitní vedení mateřské školy, které představuje kombinace dostatečné opory ve vedení a dostatečné svobody pro vlastní iniciativu. „*No, že si můžu dělat, co chci. Že se o ni můžu opřít a že mi věří, a tak no. Což ale, co si budeme povídat, tak by to mělo bejt kdekoliv*“ (U1_R3_20). I toto vyjádření ukazuje, jak moc je pro něj volnost a absence omezení, či striktních pravidel, důležitá. Tento rys byl pak v rozhovorech často patrný.

Osobnostní profil

Adam je cílevědomý a ambiciózní, typ vůdce. To se projevuje i v jeho fungování v učitelském kolektivu, kdy jedná přímo, neskrývá své emoce, takže jeho negativní reakce někdy druhé zaskočí. Na druhou stranu je iniciátorem změn (využívání počítačů pro administrativu, iniciace otevření MŠ pro děti lékařů v době nouzového stavu apod.), chce určovat směr. Jako první reagoval na pozvání k účasti ve výzkumu, jeho motivem byla zvědavost a také možnost, že by mu to mohlo pomoci v jeho profesním růstu. Ze stejného důvodu se rozhodl zapojit do akčního výzkumu a systematicky začleňovat čtenářské strategie do výuky, protože plánoval dále pokračovat v doktorském studiu. „*Protože, proč se nenaučit něco nového, když stejně jako si nepřipadám nějak stoprocentně vytíženěj, že nějakěj čas navíc, proč ne, plus třeba pak konexe na tý univerzitě, pokud bych tam chtěl dělat doktorát. Protože už tam nějak budu, nebo ne známej, ale minimálně bude za mnou*“

něco, že jo“ (U1_R3_24). Později se dohodl se zástupci projektu Podpora vzájemného učení pedagogů Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity (reg.č. CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_010/0000523) a v mateřské škole založil Centrum kolegiální podpory, které sloužilo k setkávání učitelů z plzeňských mateřských škol a výměně jejich zkušeností z oblasti rozvoje čtenářské pregramotnosti. Pravidelně si pro ně připravoval přednášky na různá témata, a nakonec jezdil do Center kolegiální podpory v dalších okresech a krajích a lektoroval jednotlivá setkání. Ve sledované mateřské škole se setkání uskutečňovala každý měsíc a jejich náplní bylo vzájemné sdílení zkušeností s rozvojem čtenářské pregramotnosti. Na některých setkáních působili hosté (např. knihovnice z místní knihovny, lektorka Mgr. M. Škardová apod.). Na setkání Adam vždy připravoval ukázkou konkrétní práce se strategiemi, kdy si účastníci mohli zažít to, co dělal s dětmi ve třídě. To vše odráží jeho rozhodnutí něco dokázat. „Mám rád, že můžu někoho ovlivnit, protože si myslím, třeba že, nebo já nevím, názory, nebo náhled na svět a takhle, že jsou dobrý“ (U1_R1_13). Stejná motivace jej vede i k zájmu o vedení praxí studentek, jejich rozborů a zapojení se do aktivit univerzity, kde získal vzdělání. „Obecně mě to jako baví, no, někomu něco předávat“ (U1_R3_8). Učitelské povolání bere jako poslání. Vymezuje se však vůči školskému systému a odmítá „učitelský přístup“. Je pro něj důležité, že mu mohou děti tykat a že nemá předepisováno ze strany vedení MŠ, co a jak by měl dělat. Ve své práci postupuje intuitivně, příliš neplánuje, je pro něj důležitý prožitek dětí a celková pohoda ve třídě. Nechává dětem prostor pro hru, během volné hry je pozoruje, je ochotný k rozhovorům s nimi, ale nesnaží se je nějak zaměstnat nabídkou nějaké činnosti u stolu. „Některý učitelky z toho dělají strašnou vědu. Děti musí dělat tohle a tamto, furt něco. Důležitý je, aby si děti hrály, užily si to, nic jinýho nepotřebujou“ (U1_R4_5). Při práci s dětmi je pro něj nejdůležitější předávání hodnot a pravidel, přičemž sebe vnímá jako autoritu, která dětem vše předává a ony ji následují. Dbá na řád a pořádek, klade na děti nároky a vyžaduje disciplínu, samostatnost a zodpovědnost, za což od některých rodičů čelil kritice. „Ty děti chodí od rodičů, že neumí poděkovat, neumí pozdravit, neumí se najíst, neumí si umýt ruce po záchodě, neumí v podstatě nic z tamtoho. Natož aby takový hele, já mám obrovskou svačinu a tady Tomáš nemá vůbec nic, takže mu už potom nemusím říkat, aby se rozdělil. Že on sám řekne, hele, ty nic nemáš, tak tady si vem půlku mého chleba obrovskýho, s tím, že já to stejně nesním. Todle je to, co ty děti podle mě musej umět, což je pro život stokrát důležitější než jakýkoliv znalosti“ (U1_R1_19).

Při komunikaci s dětmi bylo vidět, že používá humor, vtipkuje s nimi a dělá různé „legrácky“, ale také zvýší hlas, použije ironii. Děti k němu přistupují otevřeně, nicméně s respektem a je pro ně autoritou.

Charakteristika třídy

V průběhu výzkumu pracoval v homogenní třídě a vystřídal se mu kolegyně. S první kolegyní (Blanka) vycházel průměrně („*Mohlo by to bejt určitě lepší, ale ve většině věcí si vyhovíme*“, U1_R1_33), s druhou (Daniela) si velmi rozuměli. „*Ted' je to lepší, protože za prvý je jako nová, i jako nová jako co se týče práce, to znamená, že se hodně chce učit a že je taková vitální a všechno, což je strašně znát. Na tom přístupu vlastně ke všemu, plus ty informace nějaký veškerý chce a mnohem líp si rozumíme*“ (U1_R3_4). Při mých pozorováních jsem viděla jejich vzájemný respekt, kdy si do činností vstupovali, reagovali na sebe a podporovali se. Kolegyně Daniela na třídě působila až „mateřským“ dojmem a velice vhodně zmírňovala Adamovu přímočarost a náročnost. Její vliv se odrazil i na změně vzhledu třídy oproti době s první kolegyní, třída nyní působila útulnějším dojmem, přibýlo obrázků a dětských výtvorů. Ve třídě je kázeň, děti jsou velmi samostatné a zvyklé se starat o své věci (ustýlají si lehátka, prostírají, rychle se převlékají, uklízí si hračky). Bylo vidět, že mají pravidla zažitá a jsou naučené poslouchat. I v této oblasti se ale zřejmě projevil vliv nové kolegyně. S původní kolegyní, Blankou, byl ve třídě atypický klid, např. děti u jídla vůbec nemluvily. S Danielou přišlo uvolnění, ve třídě je příjemnější atmosféra, děti jsou otevřenější.

Připravenost pro rozvoj čtenářské pregramotnosti

Adam dle svých slov během studia bakalářského programu dostal pouhé základy týkající se rozvoje řeči, vyprávění a práce s obrázkem. To je také hlavní metoda, kterou při předčítání dětem používá – obrázky s dětmi popisují, předvídají podle nich další děj, i usuzují, jaký kdo je, jak se cítí. Přístup vysoké školy k dané problematice kritizoval. „*Ale bylo to vyloženo jenom o technice čtení nějakýho, nic jinýho vůbec neexistovalo. Ale tam vím, že jsem si myslel, že to umím dobře, a ted' jsem jako tam nějak před tou třídou něco četl a řekla mi učitelka, že to je špatně. Říkám, jak je to možný, když jako dělám to nejlepší, co můžu, a pak jako šlo spíš o práci s hlasem než o cokoli jinýho*“ (U1_R3_48). Podobnou zkušenost má další účastnice výzkumu, Jitka, která stejný studijní program absolvovala o šest let později. Adam se čtenářské pregramotnosti se věnuje jednou týdně, čte dětem před spaním každý den. Příběhy využívá jako motivaci a východisko pro třídní integrovaný blok. Ze záznamů v třídní knize vyplynulo, že při rozvoji čtenářské

pregramotnosti využívá předčítání příběhů, říkadla a jejich rytmizaci, čtení obrázkového písma a vytváření vlastních záznamů, dramatizaci i vyprávění příběhů dětmi. Ze všech účastníků výzkumu nejčastěji zařazoval předčítání příběhů do řízené činnosti, což ale může souviset s jeho zapojením do akčního výzkumu. Sám záznamy v třídní knize nepovažuje za průkazné, neboť je píše i týden dopředu a pouze něco. „*Stejně už vím, co budu dělat, tak většinou mám zapsáno v pondělí. To, jestli se to pak realizuje, nebo ne, se stejně nikdo nedozví*“ (U1_R4_10). Toto je další potvrzení Adamova „rebelského“ přístupu vůči všemu školskému. Vzdělávací výsledky čtenářské pregramotnosti hodnotí jako dobré, přičemž u dětí, které podle něj nedosahují uspokojivé úrovně, vidí problém v rodině. Na druhou stranu spoléhá na podnětné prostředí současné společnosti a nevidí jako nutné připravovat děti na psaní a rozvíjet dílčí funkce (zraková a sluchová diferenciac). Cílem rozvoje čtenářské pregramotnosti je pro něj primárně rozvoj myšlení dětí, schopnost kriticky uvažovat, rozvoj porozumění a praktické využití textu a budování vztahu ke čtení. K rozvoji přistupuje intuitivně, bez hlubšího odborného ukotvení, které ale nepovažuje za důležité. „*I kdybych si to uměl pojmenovat, tak to nehraje roli přece. Protože pokud to ty děti budou umět, tak je jedno, jestli já si myslím, že to je usuzování nebo předvídaní*“ (U1_R1_72). Sám se považuje za průměrného čtenáře, čte denně, ale pouze své oblíbené knihy. Podle jeho slov ho škola negativně ovlivnila, školní četbu považuje za ztrátu času. Nabídka vzdělávání v oblasti čtenářské pregramotnosti je podle něj nedostatečná, RVP PV mu není oporou. Obecně k možnostem dalšího vzdělávání učitelů se staví velmi kriticky. „*V rámci seminářů je to hrůza, to je prostě nuda akorát neskutečná, že člověk sedí a čumí, nic jiného nedělá. Ty čtyry hodiny, proto si třeba, pokud už jdu na seminář, tak si vybírám ty z daleka nejkratší, abych tam prostě nemusel celý den sedět. (...) Ne že ty, co přednáší na těch seminářích, že jsou všichni úplně jako blbci, samozřejmě ne, ale jako zažil jsem pár, říkal jsem si, to snad není pravda, že za tohle si někdo nechá platit nebo tak*“ (U1_R4_28_32). Na dotaz, co by mu pomohlo, uvedl: „*Jednoznačně zakotvení v ervépěčku. Protože tam prostě není napsáno explicitně, co a jak, kdy, nebo..., nějaký rady a tak. Plus víc dobřejch seminářů, protože moje zkušenost je taková, že ty semináře minimálně z půlky nestojej vůbec za nic, že to je úplně k ničemu*“ (U1_R1_68). Uvítal by tedy kvalitně vedené semináře, které by nebyly o předávání teoretických poznatků transmisivním způsobem, metodické materiály, podle kterých by mohl pracovat, a informace o tom, co a kdy by mohlo dítě zvládat, tedy něco v podobě map učebních pokroků.

Průběh předčítání na počátku šetření (U1_N1)

Adam jako typickou ukázkou své práce s knihou zvolil situaci, kdy dětem každý den četl na pokračování knihu V. Čtvrťka Jak si Slávek načaroval dubového mužíčka²⁹. Předčítaný příběh zároveň používal jako motivaci pro další vzdělávací činnost. Nejednalo se tedy ani o čtení před spaním, ani o čtení zaměřené na rozvoj porozumění čtenému. Dle jeho slov je to nejčastější způsob, jakým jsou knihy a příběhy v jejich třídě využívány. „*Pokud máme téma nějaký, že my vždycky jedeme příběhy podle knížek, to je vlastně celý rok, tak pokud je ta knížka třeba dlouhá, nebo zajímavá, nebo ne zajímavá, to jsem blbě řekl, no dlouhá, tak se čte třeba obden tohleto, že se dělá vyloženě předčtenářská obden. Teď máme knížku, kde je malinko textu, víc obrázků, takže třeba jen jednou za dva tejdny, a pak s tím vším pracujeme*“ (U1_R1_52). V den natáčení bylo přítomno 19 čtyřletých dětí, natáčení trvalo 20:42 min. Děti byly s Adamem v jedné z místností náležející jejich třídě, místnost byla prostorná, vybavená policovým nábytkem na hračky po obvodu místnosti, celá podlahová plocha pokryta kobercem. Adam seděl na lavičce u zdi, děti byly okolo něj v neorganizovaném těsném houfu ve tvaru půlkruhu, seděly na zemi u jeho nohou, snažily se dostat k němu co nejbližší. Bylo patrné, že jsou zvyklé, nezaznamenala jsem žádné strkanice. Adam shromáždil děti po svačině, jedno dítě ve vedlejší místnosti ještě svačilo, ale na něj se nečekalo. Ve třídě byl s dětmi sám, jeho kolegyně byla nemocná. Adam držel knížku tak, aby děti viděly obrázky, tzn. hřbetem k sobě. Nejprve pomocí obrázků s dětmi připomínal, co již děti z příběhu znají. Tato část trvala poměrně dlouho (cca 12 min.), Adam postupně takto listoval knihou až do místa, kde měl začít číst. Děti udržely pozornost, ačkoli text byl velmi dlouhý, celou dobu seděly na zemi. Adam dobře pracoval s hlasem a mimikou, vypomáhal si gesty. Že děti skutečně příběh poslouchají, bylo patrné z kontrolních otázek na začátku čtení, kdy si vybavovaly informace, které už znají z předchozího čtení. Celkem Adam položil ještě před samotným čtením 28 uzavřených otázek, pro jejichž zodpovězení bylo nutné vybavit si fakta získaná z předchozích čtení. Ani jedna otázka nebyla zaměřena na propojování, předvídání, usuzování, či hodnocení. Ze čtenářských strategií tedy nebyla použita žádná, Adam se omezil na to, že děti dokázaly podle obrázků pojmenovat postavy a vybavit si události, o kterých se četlo v předchozích dnech. Po předčítání opět pokládal otázky na vybavování faktů a dvě otázky částečně zaměřené na usuzování a hodnocení, kdy ale nedošlo k doptávání se, podle čeho děti soudí. Zároveň v průběhu četby musel děti výrazně káznit, až příliš autoritativně

²⁹ Čtvrtek, V. (2001). Jak si Slávek načaroval dubového mužíka (3. vyd, ilustroval Jan ČERNÝ). Albatros.

(„Kdo bude, Emo, říkat nesmysly, tak pomaže vedle.“ (U1_N1_0:29), což by mohlo bránit dětem přicházet s vlastními návrhy a nad textem diskutovat.

Příklad otázek před čtením:

(U1_N1_0:05)

A: „Povídejte, kdo je tohle?“ (ukazuje obrázek na obalu knížky)

D: „Žalud.“

A: „Z žaludu pochází, ale jmenuje se jinak, kdo to je?“

D: „Mužíček.“

A: „Mužíček, jakej?“

D: „Dubový mužíček.“

A: „Dubový mužíček. A tenhle strom je co?“ (ukazuje na obalu knížky)

D: „Dub.“

A: „Hele, a v pohádce už jsme viděli tohohle?“ (ukazuje na obálce knihy)

D: „Ne.“

E: „Jó.“

A: „Kdo bude, Emo, říkat nesmysly, tak pomaže vedle. Neviděli. Co je to?“ (opět ukazuje)

Příklad otázek po čtení:

(U1_N1_9:14)

A: „**Myslíte, že se bál?**“

D: „Ne. Jo. Ne.“ (překřikují se)

A: „**Báli byste se ve tmě, zavřený v šuplíku?**“ (příklad strategie propojování na úrovni Já-text)

D: (křičí) „Jó! Né!“

A: Já teda jo.“

D: Já taky.“

A: „**Zasloužil si to dubovej mužíček, jít do šuplíku?**“ (příklad strategie hodnocení)

D: „Ne. Jo. Ne.“ (opět se překřikují)

Adam položil úsudkové otázky, ale v neúplné formě, protože se dál děti nezeptal, jak ke své odpovědi došly. Zda čerpají ze své zkušenosti, vycházejí z ilustrace, zda jejich hodnocení je podloženo předchozí informací z textu. Díky tomu není možné posoudit, jestli děti opravdu správně porozuměly dějové zápletce. Pokud by doplňující otázku položil, zjistil by, jak děti nad problémem přemýšlejí, z čeho vychází. To by mohlo být podnětem k diskusi a zároveň by došlo k modelování, což dopomáhá porozumění i u dětí, které ještě nad textem nedokážou hlouběji přemýšlet.

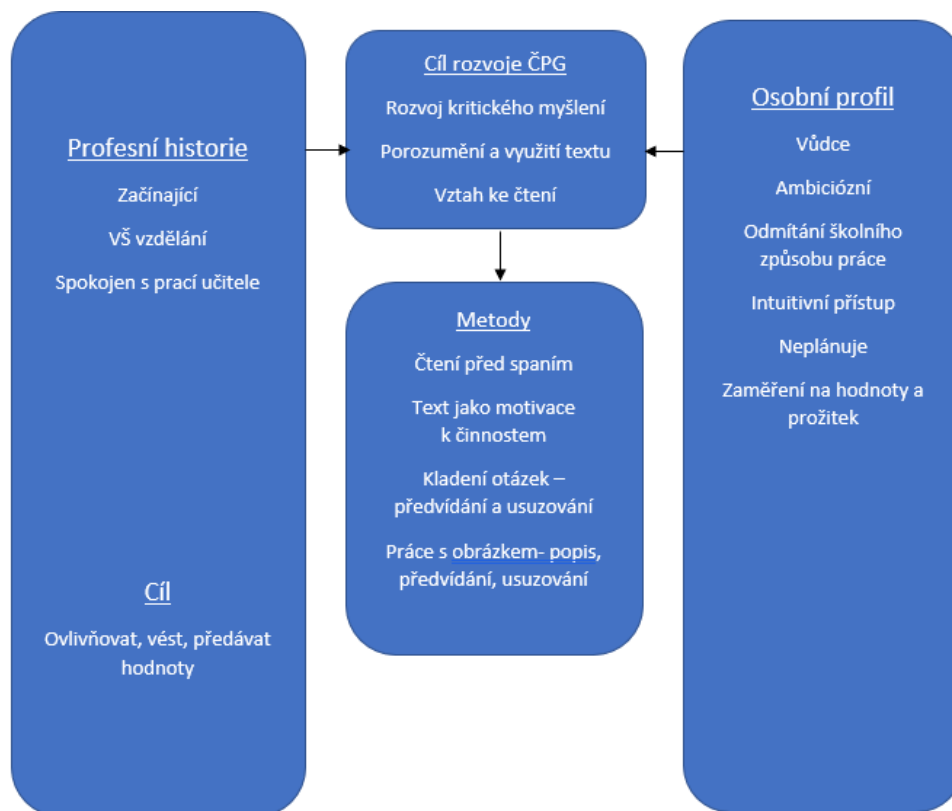


Schéma 21: Shrnutí charakteristiky Adama. Adam je začínající učitel s vysokoškolským vzděláním. Je ambiciózní, vůdčí typ, který chce děti ovlivňovat, předávat jim hodnoty. Odmítá školní způsob práce včetně plánování, pracuje intuitivně, chce, aby to děti ve školce bavilo. Je náročný, vyžaduje kázeň. Na počátku šetření četl dětem před spaním i knihu používal jako motivaci k činnostem. Často pracuje s ilustracemi, pomocí nichž mají děti předvídat děj. V průběhu čtení klade doplňující otázky, zaměřené převážně na fakta.

A jak to bylo dál...

Adam nejprve absolvoval osmihodinový seminář Národního pedagogického institutu, v jehož rámci byly představeny také čtenářské strategie. Seminář hodnotil jako zajímavý a přínosný, hlavně z důvodu jeho praktičnosti. „*Byl praktičej, něco jsme si vyzkoušeli, člověk jenom nesedí a nečumí*“, uvedl (U1_R4_20). Dokonce navzdory své averzi vůči dalšímu vzdělávání učitelů formou seminářů vyslovil domněnku, že by bylo potřeba větší časové dotace. „*Byl to dobrej rámeček, že nějaký ty povrchní znalosti, co jsem měl, zapadly na svý místa. Ale bylo to krátký, no. To prostě tohle všechno chce mnohem víc než osm hodin*“ (U1_R4_22). Největším přínosem pro něj bylo, že mohl vidět videoukázky z praxe („*dostal jsem vzor*“, U1_R4_23). S touto zkušeností stojí v kontrastu jeho rozhodnutí setrvat ve stávajícím způsobu práce, tedy postupovat intuitivně. Zjistil sice, „*že teď jsem to dělal nahodile, intuitivně a tak, což nejspíš budu dělat dál, protože mě obecně*

systemy prostě vadí“ (U1_R2_3). Nechce se vzdát svého osobního přesvědčení o tom, jak by se mělo v mateřské škole pracovat. Zároveň se však rozhodl pro vstup do výzkumného projektu vedeného Ústavem pro výzkum a rozvoj vzdělávání Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy³⁰, v jehož rámci usiloval o zapojení čtenářských strategií, se kterými se prvně setkal právě v rámci semináře, do výuky. Jak jsem již uvedla, jeho motivací byla zvědavost a také možný osobní profit. V rámci zmíněného akčního výzkumu během školního roku systematicky pracoval a analyzoval pokroky své i pokroky dětí, a to společně se mnou (v roli akademika) v tandemu³¹. Má pomoc spočívala v poskytování konzultací a zpočátku dopomoci při přípravách jednotlivých čtenářských lekcí. V rámci akčního výzkumu bylo natočeno dalších 5 videí, na kterých je patrné postupné zlepšování Adamovy práce, a to i přes jeho počáteční nedůvěru k celému projektu. „Zpočátku jsem byl k celé věci poněkud skeptickéj, protože takovej profesionální vědeckej přístup jsem nečekal a úplně jsem se na něco podobnýho necítil“ (U1_R4_30).

Natáčení druhé (U1_N2)

U dalšího natáčení, které následovalo bezprostředně po semináři, nebyly ještě změny v přístupu patrné. Ačkoli se seminář Adamovi líbil, dle jeho slov mu pomohl lépe pochopit celou problematiku a poskytl mu vzor, jak by práce s textem mohla vypadat, nedokázal to přenést do praxe. Předčítání trvalo 18 min a zúčastnilo se ho 18 dětí. Děti na Adama sice dobře reagovaly, při čtení byly pozorné a příběh O prasátku Lojzíkovi³² je zajímal. Adam zůstal u svého osvědčeného způsobu předčítání – děti byly shluknuté u jeho nohou, on sám seděl na židli, knihu otočenou tak, aby děti dobře viděly na obrázky. Jeho kolegyně seděla společně s dětmi, vzadu, stala se spolu s nimi posluchačem. Adam opět hodně využíval ilustrace, vedl děti k tomu, aby z nich získávaly informace. Často děti aktivizoval pomocí otázek, ale otázky směřovaly většinou na fakta (“Co vidíš?”, “Co dělá?”). Několik otázek již bylo vyšší kognitivní náročnosti, jednalo se o otázky úsudkové (např. „Jak se pozná, že je někdo smutný?“).

³⁰ Projekt OP VVV, Podpora pregraduálního vzdělávání na PedF UK, CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_038/0006965. Účast v projektu jsem Adamovi nabídla z toho důvodu, že se jevil jako velmi vyhraněný vůči systematické práci učitele, představoval člověka, který si chce dělat věci „po svém“. Podívat se na svou práci novou optikou bylo pro něj výzvou a pro mě zdrojem poznatků, jak může způsob vzdělávání ovlivňovat postoje učitele, což bylo jednou z mých výzkumných otázek.

³¹ Celý průběh a výsledky výzkumu byly popsány in Greger, D., Simonová, J., Chvál, M., Straková, J. (Eds.) Když výzkum mění praxi – Deset příběhů učitelů a akademiků zapojených do akčního výzkumu. Praha: Pedagogická fakulta. (v tisku)

³² Rybenská, T., & Ondrašík, P. (2013). O prasátku Lojzíkovi: Dlouhá cesta za nose. Petrkov.

Příklad otázek před čtením:

(U1_N1_0:48)

A: „Poznáte, má tam nějakého kamaráda?“ D: „Nééé. Jóóó, ptáčka.“ (když jim byl ukázán obrázek)

A: „Co dělá třeba ten ptáček?“ D: „Lítá.“ „Pípí, píp, píp.“ „Žobá to prasátko.“ (opět „čtou“ z obrázku)

Příklad otázek v průběhu čtení:

(U1_N1_3:45)

A: „Při hře na Vinnetoua hrával Lojzík proradného šerifa, který většinou skončil přivázaný ke kůlu, a ostatní ho čas od času zapomněli osvobodit na večeri. Maminka však vždy stála za Lojzíkem a uměla ho po dlouhém nose tak krásně pohladit. **Jakou má náladu, poznáte to, Lojzík? Poznáte jakej, jak se cítí?**“

D: bez reakce, nevěděly, měly opět informaci vyčíst z obrázku.

A: „**Směje se nebo se mračí?**“ (dopomoc, odkazuje na to, že obrázek jim může pomoci v úsudku)

U: „Mračí.“ <mnohohlasně>

A: „Tak jakej asi je?“

D: „Smutnej.“

A: „**Líbila se mu ta hra?**“

D: „Ne!“ <mnohohlasně>

A: „**Asi ne co, hele tady mu i zničili klobouk.**“ (místo doptávání, proč si děti myslí, že se hra nelíbí, použil Adam náznak modelování, když upozornil, že prasátku byla způsobena nějaká škoda).

Příklad otázek po čtení:

(U1_N1_11:16)

U: „**Hele, viděli jsme tam něco v té pohádce tady z těch obrázků ...**“ (otázka cílí pouze na vybavení si zapamatované informace)

Ž: „Jo! Jo! (?) Jak bylo smutný! Já vidim tady ...“ <děti se překřikují>

U: „Tady?“

Ž: „Já vidim jak má tady dlouhej ten nos.“

U: „Jo tady, jak bylo smutný. Tak počkej, já to dam vejš, abyste viděli. Když si sednete tak uvidíte všichni.“

Ž: To jak si hlál na toho indiána.“

U: „Kde? Jo tady! Tohleto myslíš?“

Ž: „A tady kde blečí.“



Obr. 1: Ilustrace z předsádky knihy. Adam je netypicky využil k motivaci dětí pro četbu. Děti obrázky popisovaly. Po ukončení četby obrázky ukázal opět a děti se ptal, jaké ze zobrazených situací se v příběhu vyskytly.

Adam hojně využívá ilustrací, což je pro děti velkou oporou. Objevuje se formulace otázek úsudkových, ale stále chybí doptávání. Adam nezjišťuje, proč si děti myslí, že Lojzík bude chtít vidět svou rodinu apod. Modelování v situaci, kdy děti na otázku nedokážou odpovědět, je pouze naznačeno. Adam by např. mohl říct: „Vidím na obrázku, že se mračí, tak myslím, že...“, což neudělal. Místo toho však upozorňuje na vodítka v ilustraci, což dětem také může pomoci. Shrnování ve smyslu vyzdvižení hlavní myšlenky neproběhlo, bylo nahrazeno připomenutím jednotlivých epizod pomocí ilustrací z předśadky knihy.

Z rozboru videa a následných hovorů s dětmi vyplynulo, že děti si zpětně vybavovaly epizodu a vnímaly kauzální souvislosti tam, kde Adam po četbě využil společnou hru, aby si text mohly “prožít” (U1_N2_13:20). To bylo pro Adama velké překvapení, protože podle reakcí dětí předpokládal, že všemu rozumí. Sám při rozhovoru označil za největší problém způsob, jakým dětem pokládá otázky, a zároveň vyjádřil, v čem vidí příčinu. *„Problém u sebe stále vidím v tom, že je pro mě těžký zvolit ten vhodnej okamžik, kdy se zeptat, a jak mám položit tu správnou otázku, aby ty děti někam posunula“* (U1_R4_35). To byl moment, od kterého byla zřejmá změna Adamova přístupu; možnost analyzovat svou vlastní práci, uvědomit si chyby a pochopit důležitost promyšlené práce s textem mu pomohla udělat rozhodnutí porozumět a aplikovat čtenářské strategie tak, aby pomohly dětem chápat text, který jim předčítá. Zjistil, že nedosahuje takové kvality práce, jakou si myslel, jeho potřeba „být dobrý ve svém oboru“ ho vedla k rozhodnutí začít pracovat systematicky. *„Hodně mě překvapilo, že porozumění příčin a důsledků v příběhu bylo takřka nulový. Z reakce dětí během čtení, kdy byly soustředěny, příběh je zajímavý, reagovaly..., jsem předpokládal, že mnohem víc pochopí, o čem to bylo. (...) Při rozboru videa jsem viděl, že hlavní problém je ve způsobu, jakým dětem pokládám otázky. Musím se víc soustředit na to, abych se dětí víc ptal na „proč?“ „jak jsi na to přišel“ a tak podobně., aby nad tím příběhem víc přemýšlely a snažily se hledat souvislosti“* (U1_R4_40).

Natáčení třetí (U1_N3)

Třetí natáčení zaznamenalo Adamovu práci s knihou O čertovi P. Čecha³³. Četl 12 min., přítomno bylo 21 dětí. Opět těžištěm Adamovy práce byla činnost s ilustracemi, které děti popisovaly, čímž si zároveň připomínaly, o čem příběh byl, protože Adam se rozhodl pracovat s knihou každý den a v době natáčení z ní četl několikátý den v řadě. Tato úvodní část trvala 6,5 minuty, teprve poté začala Adam číst. Knihu opět držel tak, aby děti celou dobu viděly na ilustrace. Bylo možné pozorovat jeho snahu pracovat se čtenářskými strategiemi, ale sám přiznal, že v tom stále tápe. „*Obecně je pro mě práce se strategiema pořád hodně složitá a komplikovaná, ale cítím, že už se do toho pomalu začínám dostávat. Je mi ale jasný, že bez pořádných příprav a mnoha opakování rozhodně nebudu schopnej dosáhnout vytyčených výsledků.*“ (U1_R4_80). Výrazně se snížil počet uzavřených otázek, které Adam dětem kladl, přestal se zaměřovat na zjišťování vědomostí, ale ještě přetrvává pokládání neúplných otázek, kdy se Adam spokojí s odpovědí, aniž by zjišťoval, jak k ní dítě dospělo. To je však důležité z hlediska modelování. Při čtení zachoval svůj typický způsob organizační formy, kdy děti seděly v chumlu u jeho nohou, kolegyně seděla s dětmi a byla v roli posluchače. Děti byly po celou dobu nadšené, bylo patrné, že je předčítání baví. Jejich zájem ale ústil ve velký ruch, překřikování a celkovou nekázeň ve třídě, na kterou Adam reagoval napomínáním. („*Né řev. Zavřete si pusy a budete se hlásit, pokud budete chtít něco říct,*“ U1_N3_0:45; „*Pššš, hele, kdo takhle bude rušit tak bude někam dozadu,*“ U1_N3_1:33) Děti se tedy začaly hlásit a odpovídaly na otázky. Po dočtení Adamem připravené části následovala pohybová hra s papírovými vločkami, která volně navazovala na situaci v příběhu, kdy čertovi začala být zima, protože sněžilo.

Příklad otázek před čtením:

(U1_N3_0:14)

A: „Kdo tady bydlí?“ (ukazuje ilustraci)

D: „Ta paní <mnohohlasně> Tradamila, tam je čert.“

A: „Tradamila výborně.“

D: „Tam je čert, já jsem ho viděla.“ <děti se překřikují>

A: „Kdo je to?“

D: „Čert!“ <hluk, děti se překřikují>

A: „Jojo.“

D: „Flolymon.“ <hluk>

³³ Čech, P. (2014). O čertovi (V nakl. Petrkov vyd. 3.). Petrkov.

Příklad otázek během čtení:

(U1_N3_9:00)

A: „A bručel si pro sebe, jak je ten svět hrozný a zlý.“ (čte)

D1: „A zlý, protože by ladší byl v pekle.“ (spontánní reakce dítěte)

A: „Tak co? Byl ještě veselej?“

D: „Né“

A: „Byl smutnější a smutnější.“

D1: „No a ještě našťvanější a našťvanější (spontánní reakce dítěte)

A: „Filipe, tady se bavíme o knížce jo? Chtěli byste bejt na jeho místě na tom Florymonovo?!

D: „Ne! Já jo.“

V průběhu čtení ubylo otázek ověřujících znalosti dětí, Adam se více ptá na jejich úsudek, avšak zatím stále bez doptávání a bez snahy rozvést diskusi nad textem. Prvně se také objevila spontánní reakce dítěte, které nad textem přemýšlelo a aktivně se zapojovalo. Otázky na znalosti jsou pokládány v úvodu, jejich smyslem je připomenutí předchozího děje. Díky rozčlenění textu na kratší úseky a pravidelné rekapitulace si děti příběh pamatovaly, některé uváděly i kauzální vztahy, proč byl např. čert našťvaný.

Natáčení čtvrté (U1_N4)

Při čtvrtém natáčení, trvajícím 12 minut, bylo přítomno 17 dětí. Adam pracoval opět s knihou O čertovi. Z reakcí dětí bylo patrné, že některé začínají nad textem více přemýšlet a spontánně své myšlenky verbálně projevují. Většina dětí byla však vtažená do příběhu a soustředěná pouze po dobu, kdy viděla ilustraci, a ve chvíli předčítání jim pozornost klesala. Největší rozdíl v Adamově práci je, že děti dostávají mnohem větší prostor pro diskusi a možnost rozvíjet vlastní představy. Také se snažil zapojovat co nejvíce děti. Když jedno dítě usuzovalo či předvíдалo, dával prostor i dalším dětem, neuzavíral diskusi po jedné odpovědi. Také nebylo nutné děti káznit, díky čemuž celá práce s knihou byla plynulejší a pro děti mnohem zajímavější. Přístup k plánování práce se také změnil, Adam pochopil, že není možné s knihou pracovat pouze intuitivně, ale je dobré se na práci s textem připravit. Oproti dřívějšímu přístupu, kdy Adam vzal knížku a četl ji dětem bez přípravy, tomu nyní dá předem určitý čas. „*Tak kouknu se na to, že plus minus přečtu, já nevím, dvacet pět rádek a kouknu, tady by byl dobrej moment na to to přerušit a zeptat se jich, třeba proč tam šel, když tam mu řekli, že tam chodit nemá nebo něco takovýho*“ (U1_R3_74). Nicméně v důsledku nesystematické práce využívá jen některé strategie – **usuzování, předvídaní, vizualizace, někdy hodnocení.**

Příklad otázek a odpovědí dětí:

(U1_N4_0:11)

A: „Je jiná než ostatní lidi, v něčem. Míšo, víš?“ (vybavení si informace z předchozího čtení)

D1: „Je nemá.“

A: „Co to znamená, že je nemá?“

D2: „Že neumí mluvit.“

A: Ukažte, jak byste povídaly, kdybyste nemohli mluvit. Hm. Tak taková ona je.“

D2: „Tak proto bydlí na střeše.“ (spontánní samostatné usuzování)

(U1_N4_3:46)

A: „Co mu to Tradamila tady připravila, Petro?“

D3: „Čaj a teploměr“ (čtou z obrázku)

D4: „Asi se nachladil z tý lávky.“ (spontánní samostatné usuzování)

(U1_N4_6:19)

A: (čte) „Ale on už se netoužil vrátit se do pekla a ani už nechtěl nikomu škodit.“ „Umíte říct, proč?“

D1: „Protože už chtěl být hodný.“

A: „A proč chtěl být hodnej?“ (Adam se již nespokojuje s odpovědí, ale doptává se dál)

D2: „Protože už se mu nestýskalo po kamarádech.“

A: „Ale proč se mu nestýskalo?“

D5: „Protože má Tradamilu.“

A: „To je možné.“

Otázky jsou vyšší kognitivní náročnosti, zaznamenáváme otázky úsudkové. Již se objevuje příklad doptávání se a vedení dětí, aby nad textem přemýšlely a sdělovaly své postřehy a úsudky. Některé děti to již činí automaticky, aniž by k tomu potřebovaly být vybídnuty otázkou.

Natáčení páté (U1_N5)

Před dalším natáčením se Adam ze své iniciativy zúčastnil semináře s Mgr. Hanou Nádvořníkovou v rámci projektu Jihočeské univerzity, do kterého byl zapojen³⁴. Ze semináře byl velmi nadšen. „Zažít si z pozice dítěte, jak má vypadat excelentní vedení učitele a moct z druhý strany pozorovat, co a jak se má dělat na špičkové úrovni, aby i odezva byla odpovídající, to bylo úžasné. Seminář s paní Nádvořníkovou se mi moc líbil a hned jsem si ho vyzkoušel s dětma. Myslím, že se mi to povedlo, děti to moc bavilo, nicméně úspěch přisuzuju tomu, že jsem opakoval to, co už někdo profesionálně zpracoval. Kdybych dostal do ruky identické text, sotva bych dokázal něco podobně kvalitního vyprodukovat“ (U1_R4_45). Adam během natáčení totiž s dětmi přesně realizoval čtení příběhu tak, jak to sám zažil. Jednalo se o knihu M. Lukešové Bílá zima³⁵. Měl k dispozici zpracovaný materiál, kde byly označeny místa pro položení otázek, které byly zřetelně naformulované. Zároveň materiál obsahoval další doplňkové aktivity, které dětem pomohly umocnit prožitek z četby.

³⁴ Projekt Podpora vzájemného učení pedagogů, reg.č. CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_010/0000523

³⁵ Lukešová, M. (1978). *Bílá zima*. Albatros.

Celé natáčení trvalo 20 min a účastnilo se ho 23 dětí. Na začátku seděl Adam s dětmi na zemi v chumlu a jejich pozornost aktivizoval hádankou, o kom příběh bude. Pak již příběh předčítal, doprovázel gesty a v podstatě po celou dobu zůstal s dětmi v dialogu. Nechával nedokončené věty, kladl otázky, podněcoval děti k dalším odpovědím. Děti byly zaujaté, spokojené, odpovídaly s nadšením a zapojovala se jich většina. S kázní nebyl po celou dobu žádný problém.

Příklad odpovědí dětí:

(U1_N5_2:52)

A: (čte) „...tam to vypadalo jako tady u nás za oknem. Nebyl tam vůbec žádný...“ (dává prostor pro předvídání slova)

Děti: „Sníh.“

A: „A on si ho moc a moc...“ (opět dává prostor pro předvídání slova)

Děti: „Přál.“

A: „Proč si ho přál?“ (úsudková otázka, která vede k různým odpovědím dětí, formulovaných na základě jejich zkušenosti, strategie předvídání)

D1: „Aby mohl postavit sněhuláka.“

D2: „Iglú.“

D3: „Nebo ten, jak jsme si jednou ukazovali na počítači, ten hrad.“

D4: „Jezdit na lyžích.“

D5: „Nebo jezdit na bobech.“

D6: „Nebo postavit betlém.“

D7: „Nebo jezdit na bruslích.“

D8: „Koulovačku.“

D9: „Nebo postavit palác.“

Objevuje se výrazné množství otázek úsudkových, konkrétně je využita strategie předvídání a usuzování. Reakce dětí je velmi pozorná, zapojovaly se, přinášely podněty.

Na základě této zkušenosti Adam opět formuloval přání mít k dispozici kvalitní metodiku, kde by byly různé literární texty konkrétně zpracované, aby je mohl použít a postupně si tak „zažít“ principy používání čtenářských strategií. „*Vyhovuje mi, když to mám od někoho připravený, že vím, tady se mám zeptat, že jsem si to mohl vyzkoušet, mohl jsem se o to opřít, kdežto jindy je to prostě hádání. Líbilo by se mi, kdyby byla nějaká metodika, třeba padesát různých zpracovanejších textů, který bych mohl vzít a zkoušet. Pak by to bylo snazší, líp bych se do toho vpravil, věděl, pochopil to*“ (U1_R4_48).

Natáčení šesté (U1_N6)

Poté, co si Adam vyzkoušel práci se strategiemi na „vlastní kůži“, pracoval s druhým dílem knihy O prasátku Lojzíkovi³⁶. Jednalo se o šesté natáčení, u kterého bylo přítomno 20 dětí a trvalo 18 min. Děti reagovaly velmi natěšeně již v moment, kdy Adam vytáhl knížku, že jim bude číst. Děti se rychle usadily v houfu u židle, připravené na poslech. Na začátku Adam ukázal obal knihy a zeptal se, co děti vidí. Dětem řekl, aby se hlásily, což děti dodržovaly, přesto to nepůsobilo nijak rušivě.

Příklad otázek před čtením:

(U1_N6_0:26)

A: „Honí se s ptáčkem. Luky, co vidíš ty?“ (opět děti popisují, co vidí na obrázku)

D1: „Že to plasátko má malý kopýtko a křičí.“

A: „Jo? Křičí? **Klaudi, jak se cítí ty zvířátka? Co myslíš? (otázka úsudková s využitím opory v ilustraci)**

D2: „Mile a šťastně.“

A: „Jo, jsou šťastný vid'. **Jak jsi to poznala? (doptává se)**

D2: „Protože se ten (prasátko) usmívá.“

A: „Jo, a ptáček se taky usmívá?“

D2: „Jo.“

A: „Tak hele, ukážu vám, co je...“

D3: „Má brejle ten ptáček.“

D4: „Myslím, že to bude veselá knížka.“ (spontánní usuzování dítěte)

A: „Asi to bude veselá knížka.“

D5: „Je špinavej od bláta.“

A: „Je špinavej od bláta, vid', Matěji?“

Děti: „Jo!“

A: „Jak se to asi stalo?“ (strategie usuzování)

D6: „Že skočil do bahna.“

V průběhu čtení bylo patrné, že Adam postupuje odlišně oproti počátečním natáčením. Dával dětem mnohem více prostoru pro přemýšlení, diskuse neuzavíral příliš brzy, potvrzoval jejich odpovědi, doptával se. Zároveň modeloval, jak při formulaci odpovědi on sám vychází z vodítek v textu či obrázku. Díky tomu byly děti mnohem aktivnější. Úvodní fáze před čtením byla mnohem kratší než dříve, větší pozornost byla věnována samotnému předčítání. Během něj pokládal více otázek vyšší kognitivní náročnosti, konkrétně úsudkové a hodnotící. Byly použity strategie **předvídání, usuzování a vizualizace**.

³⁶ Rybenská, T., & Ondrašík, P. (2015). *O prasátku Lojzíkovi: Jak vycvičit vrabce*. Petrkov.

Příklad otázek při čtení:

(U1_N6_4:37)

A: „Děti, vidíte tam, že by tam někdo bydlel teď v tom hnízdu?“

D1: „Možná jestřáb. Ale opustil své hnízdo.“

A: **„Proč opustil své hnízdo?“ (úsudková otázka)**

D2: „Aby si stavěl někde jinde.“

A: „To ptáci nedělají, ty bydlíš vždycky v jednom.“

D3: „Jestřáb odletěl, aby připravil oběd, až se vylíhnou.“

A: „Aha, tak že by tam byly schované jenom vajíčka?“

Děti: „Jo!“

A: „A jestřáb je někde na lovu? Co teďka udělá Lojzík?“

D1: „Bude muset slézt a nějak tam vyšplhat nebo skočit.“

A: **„Ty jo, to by bylo nebezpečný, to je moc vysoko.“**

D2: „Nebo slézt a vylézt na ten strom.“

A: **„Hele, tady má žebřík, tady by mohl slézt dolů do lesa, pak by mohl jít?“**

D3: „Takhle a vylézt na strom.“

A: „Podíváme se, jestli to je pravda?“

(U1_N6_6:08)

A: **„Proč myslíte?“**

D1: „Protože by mohl spadnout na zem.“

A: „Mohl by spadnout na zem. Luky, co myslíš ty?“

D2: „Měl by mít nějakýho kamaráda, kterej by ho jistil, kdyby padal.“

A: „To by měl.“

D2: „Jako při, jako na skále.“

A: **„Ale Lojzík je tam sám, nemá nikoho, kdo by ho jistil. Tobo, co myslíš ty?“**

D3: „Mohla by se zlomit tenká větev.“

A: „Tenká větev by se mohla zlomit. Mohla by se zlomit tahleta?“

Děti: „Ne!“

A: „A co tahleta?“

D3: „Ano. Anebo by mohl už že už by tam nebyly větve a on by už se nemohl kde chytout.“

A: „Nemohl by se chytout. Filipe, co myslíš?“

D4: **„Děda má jednoho kamaráda a ten má takový t'apky a jsou na něm nože, který na těch nožích leze nahoru.“** (příklad spontánního propojování)

V podobném duchu probíhalo celé čtení. Adam výborně po dětech opakuje jejich odpovědi, čímž dává najevo, že je přijímá, zároveň děti cítí, že mohou přemýšlet dál, nebojí se přicházet s nápady, je vytvářeno bezpečné prostředí. Diskuse nad textem je bohatá, děti používají rozvinutá souvětí, své odpovědi dokážou zdůvodnit.

Po tomto natáčení Adam opět v rámci akčního výzkumu zjišťoval, do jaké míry tentokrát děti porozuměly kauzálním vztahům. „Z mého pohledu to bylo super, viděl jsem jak obrovské zájem dětí, tak jejich účast, a když jsem si o tom pak povídali, tak jsem viděl, že došlo k obrovskému zlepšení ve všech ohledech. Posun v porozumění za ty tři měsíce, co jsem se snažil používat strategie, tu víc, tu míň úspěšně, je podle mě jednoznačně viditelné“ (U1_R4_52). Je důležité podotknout, že na tuto práci s knihou se již Adam připravoval zcela samostatně, bez konzultací, bez opory v didaktických materiálech. Je zřejmé, že vnímal důležitost správně položené otázky a na čtení se připravil.

Jak sám podotkl, změna nastala po relativně krátké době, třech měsících záměrné snahy se čtenářskými strategiemi pracovat. Důležitá byla také změna chování dětí během čtení a zvýšení jejich porozumění v implicitní rovině.³⁷

Natáčení sedmé (U1_N7)

Sedmé natáčení proběhlo s knihou M. Černíka Tik, Ťak a Ťuk, pohádky o třech tučňácích³⁸. S touto knihou Adam také pracoval opakovaně, volil jednotlivé krátké příběhy, které dětem předčítal a následně na ně navazoval nabídkou vzdělávacích aktivit motivovaných příběhem. Tato kniha je specifická tím, že jednotlivé příběhy nejsou vystavěny výrazně dějově, neobsahují různé epizody, ale spíše popisují jednu stručnou událost, kterou pojímají až filozoficky. Děti musí nad textem přemýšlet, aby pochopily pointu autorova vyjádření. Text přímo vybízí k diskusím mezi předčítajícím a posluchači. Čtení tentokrát trvalo 8 min. a naslouchalo mu 16 dětí. Při tomto natáčení byl opět patrný rozdíl v práci oproti počátečnímu způsobu předčítání. Nově začal Adam používat strategii **propojování**, což bylo vzhledem k povaze textu nezbytností, a již nevěnoval tolik času opakování informací z předchozího čtení. Děti díky tomu lépe udržely pozornost a lépe se soustředily. Byly velmi pozorné, klidné, aktivně se zapojovala většina dětí. Na začátku také využil poprvé pomůcku – zimní čepice, které si děti nasadily na hlavu.

Příklad otázek před čtením:

(U1_N7_0:57)

A: „Jak by se mohla jmenovat pohádka, když bude o čepicích?“ (strategie předvídání)

D1: „Čepice tam bude napsáno.“

A: „Mělo by tam být napsáno čepice. A jak se jmenovala? Každá pohádka začíná „jak“. Je tam třeba „Jak se Ťak topil, Jak předvedli kouzlo... Tak víte, jak by se mohla jmenovat nějaká ta pohádka o čepicích?“

“ (poskytuje pomoc odkazem na text)

D2: „Jak čepice lítaly?“

A: „Byl by ještě nějaký nápad, Přemku?“

D3: „Jak by čepice se ztratily.“

A: „Jak by se třeba ztratily čepice. To je dobrý nápad. Bernie má nápad?“

D4: „Jak ty čepice třeba dostali.“

A: „Jak dostali ty čepice. Jirko?“

D4: „Třeba že staví sněhuláka.“

A: „Ale to není o čepicích.“

D4: „Jak staví sněhuláka čepice třeba.“

A: „Jak stavěli čepice sněhuláka, to by šlo. Tondo?“

D5: „Jak jim spadly ty čepice.“

³⁷ Kompletní výsledky akčního výzkumu jsou dostupné in Greger, D., Simonová, J., Chvál, M., Straková, J. (Eds.) Když výzkum mění praxi – Deset příběhů učitelů a akademiků zapojených do akčního výzkumu. Praha: Pedagogická fakulta. (v tisku)

³⁸ Černík, M. (2016). Tik, Ťak, Ťuk: pohádky o třech tučňácích (ilustroval Vlasta BARÁNKOVÁ). Knižní klub.

Na tomto úryvku je vidět, jak se mění i Adamův přístup k dětem, nespokojuje se s jednou odpovědí, povzbuzuje k dalšímu přemýšlení, nekritizuje. Vhodně upozorňuje na informace, které je možné získat z textu, z názvu kapitol.

I tak by úvodní část mohla být o něco kratší, ale vzhledem k tomu, že děti v jejím průběhu měly pomůcku – čepici, délka tolik nevadila. V průběhu vlastního čtení se Adam doptával na neznámá slova (bouřňák, rybák, albatros), která byla pro porozumění důležitá. Bez jejich znalosti by text dětem smysl nedával. Také položil jednu úsudkovou otázku a několik otázek ověřujících znalosti a porozumění dětí. Děti se často zapojovaly, reagovaly na otázky, byl na nich patrný zájem.

Příklad otázek v průběhu čtení:

(U1_N7_4:50)

A: (čte text) „Já jsem Ťak, představil se...“ (dává prostor)

D1: „A já jsem Ťuk.“

A: „Kdo se představil jako Ťak?“

Děti: „Červenej.“

A: „A já jsem Ťuk, představil se...“ (dává prostor)

Děti: „Žlutej.“

A: (čte text) „...**že jsou opravdu k nerozeznání. Proč?**“ (strategie usuzování)

D2: „Protože nemají čepice.“

Po přečtení příběhu následovala závěrečná část, ve které Adam převedl myšlenku z příběhu, že je dobré, když se něčím lišíme, do praxe. Děti měly uvažovat, zda by bylo dobré, kdyby vypadaly stejně, a zjišťovat, zda má někdo shodnou čepici.

Příklad otázek po čtení:

(U1_N7_6:28)

A: „A už se dali krásně poznat, tak jako vy. **Myslíte, že když bysme šli do parku, a měli jste všichni stejnou čepici, že bych vás poznal? Když byste někde běhali?**“ (strategie propojení na úrovni já – text)

Děti: „Ne.“

A: „Tak schválně, podívejte se kolem po svých kamarádech a zjistěte, jestli má někdo stejnou čepici jako vy?“

D: „Já nevidím nikoho.“

D2: „A von má.“

A: „Bernie s Matýskem mají modrou. Ale jsou úplně stejné?“

D3: „Ne, Bernie tam má bambuli a Matýsek ji nemá.“

Bohužel Adam nešel s dětmi v úvaze dál, např. směrem, jak by svět vypadal, kdybychom byli všichni stejní. To mě vede k úvaze, že je pro Adama ještě obtížné odhalit hlavní myšlenku příběhu, respektive si ji uvědomit a pracovat s ní záměrně. Volba textu k předčítání je stále podřízena tématu, kterému se společně s dětmi věnují.

Během práce s textem, třebaže byl velmi krátký, bylo využito strategie **vizualizace, usuzování, předvídání a propojování**. Vizualizace byla využita při práci s ilustrací, a bylo by ji možné podpořit ještě více, např. obrázky hejna ptactva. Předvídání bylo využito před čtením, kdy děti vymýšlely, o čem by příběh o čepicích mohl být, a vhodně motivovalo k poslechu příběhu. Usuzování a propojování se vyskytlo během čtení a po jeho skončení. Tentokrát nedošlo ke spontánnímu usuzování dětí, což jde na vrub použitému textu, který k tomu svou strukturou nevybízěl. Vzhledem k jeho délce a přímočarosti v něm nebylo místo pro samostatné uvažování dětí, tím více však bylo prostoru pro úvahy nad jeho spojitostí s osobními zkušenostmi, čehož nebylo plně využito.

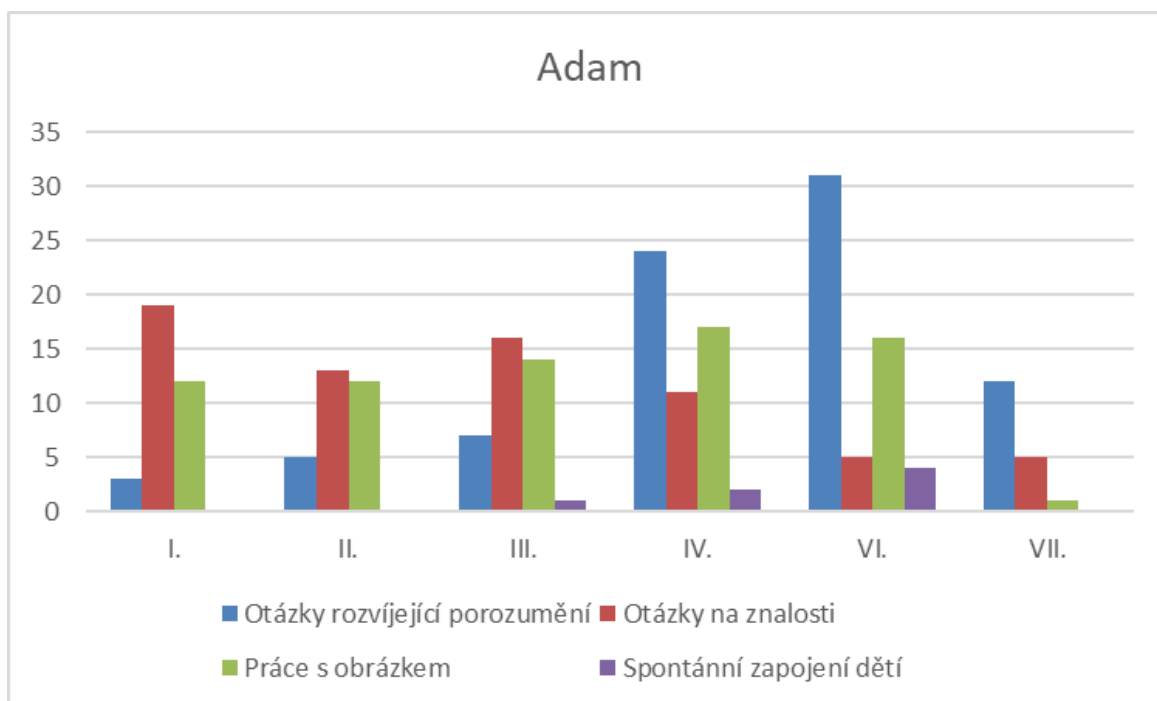
Shrnutí výsledků

Na počátku se zdálo, že pro Adama bude těžké dosáhnout změny v používaných metodách, opustit zažitý způsob práce a osvojit si něco jiného. Tento předpoklad vyplýval z jeho kritického postoje vůči všemu systematickému, plánovanému. To mu připomíná školní přístup, vůči kterému se snaží vymezovat. Vypadalo to, že se zpočátku ke změnám staví odmítavě, nechtěl nic měnit, to ale přehodnotil, když měl možnost konfrontovat svou práci s výsledky, které přinesla. Tím, že se lišily od jeho očekávání a předpokladů, vedly k rozhodnutí změny udělat a přistoupit na plánování, kterému se dřív vyhýbal. Objevil se i vedlejší pozitivní efekt snahy zlepšit způsob rozvíjení porozumění u dětí, a sice větší citlivost a vnímavost Adama k dění ve třídě a k dětem obecně. Adam začal být citlivější a dopřával dětem více prostoru, přestal je tolik řídit. Výrazně se také objevuje méně kázně dětí během předčítání, což je možné přičítat tomu, že děti nový způsob práce s knihou baví.

Na konci šetření je možné říct, že Adam začal ve své práci čtenářské strategie využívat, i když většinou využívá pouze **předvídání, usuzování, hodnocení, vizualizaci** a částečně **propojování**. Na čtení dětem se již připravuje, text si pročítá, promýšlí, kde bude dětem čtení přerušovat a klást otázky. Za dobu výzkumu zaznamenal velký pokrok,

i když sám cítí, že ještě není u konce. „Rozhodně nemůžu říct, že by se podle mojí práce momentálně mohl někdo učit, nicméně zlepšení cítím jak na sobě, tak především na reakcích dětí. Za dobu, kdy výzkum probíhal, se můj přístup k práci s textem radikálně změnil. Teď si vše dopředu promýšlím, vybírám vhodná místa pro kladení stěžejních otázek a přemýšlím nad ideálním využitím jednotlivých strategií. Z grafu je patrné, že mám stále velké rezervy, ale už jenom to poznání, že je mám, mi hodně dává. Především to, že přesně vím, v čem se mám zlepšit a na čem pracovat“ (Greger, Simonová, Chvál & Straková, 2020, s.19). Z poslední ukázky se zdá, že je před Adamem stále ještě prostor pro zlepšení, např. v nutnosti si pojmenovat hlavní myšlenku textu, ke které chce děti dovést. Na uvedeném příkladu je patrné zjednodušení a orientace na to, co je v textu výrazné. Některé strategie zůstaly opomenuty, např. shrnování, které ale s dětmi dělá intuitivně.

Níže uvedený graf zaznamenává proměnu Adamovy práce v průběhu výzkumu. Jednotlivé použité postupy a míra jejich využití při konkrétní práci s textem jsou vyjádřeny ve své četnosti. Pro posouzení změny v přístupu k práci s textem je třeba hledat změny v poměru mezi jednotlivými složkami (typy otázek, využití ilustrací a míra spontánního zapojení dětí) v rámci jedné čtenářské lekce.



Graf 1: Znázornění proměny přístupu Adama k textu v čase. V grafu jsou čtenářské strategie **propojování, předvídání, usuzování a hodnocení** sdruženy do položky „Otázky rozvíjející porozumění“, jelikož se mnohdy překrývají. **Strategie vizualizace** je zahrnuta pod Práci s obrázkem. Otázky na znalosti zahrnují otázky směřující k vybavení si faktů z textu. Na grafu vidíme postupnou změnu přístupu Adama k práci textem a ke způsobu, jakým využívá otázky pro pomoc dětí, aby textu dostatečně porozuměly. Z počátku přetrvává dominance uzavřených otázek, jejichž cílem je zjišťování zapamatování si faktů z textu či ověřování znalostí dětí. Výrazná je i práce s ilustrací, které děti popisují. Výraznější změny nenastaly ani v souvislosti se vzdělávacím seminářem. Ty přineslo až dlouhodobější vzdělávání spojené s konzultacemi příprav a možností využít předem zpracovaných metodických materiálů (blíže viz Natáčení páté). Až po této zkušenosti došlo k hlubšímu pochopení, jak se čtenářskými strategiemi pracovat, což potvrzuje změna poměru typu pokládaných otázek i nárůst spontánního zapojení dětí do předčítání.

Mezi I. a II. natáčením Adam absolvoval vzdělávací seminář, jak pracovat se strategiemi, což se v jeho práci odrazilo jen málo; i nadále využíval zejména práci s obrázkem. Mezi III. a IV. natáčením měl možnost si zažít lekci „naživo“ a použít zpracovanou modelovou lekci ze semináře s Mgr. H. Nádvorníkovou. Z grafu je patrné, že v přístupu k textu se to významně odrazilo. Adam se přestal spoléhat na ilustrace a začal klást významně více otevřených otázek. Také vidíme, že narůstá spontánní zapojení dětí (předvídají, propojují s vlastní zkušeností, hodnotí, usuzují), aniž by k tomu byly dovedeny položenou otázkou. Tuto skutečnost považuji za významný indikátor umožňující porovnávat jednotlivé čtenářské lekce a jejich pojetí. Ukazují totiž na zájem dětí a jejich porozumění textu a odrážejí dlouhodobý trend práce. Naopak poslední natáčení (VII.) trochu vybočuje, nicméně je to dáno povahou textu, který byl výrazně kratší než předchozí,

a tudíž neposkytoval tolik prostoru pro kladení otázek.³⁹ V souhrnu lze říct, že při předčítání začal Adam s dětmi více komunikovat, klade jim otevřené otázky, vede je k přemýšlení pomocí záměrně používaných čtenářských strategií. To vše se odráží v tom, že děti se samostatně aktivně zapojují a začínají samostatně usuzovat a předvídat. Rozdíl v čase mezi II. a VII. natáčením činí 4 měsíce, což je relativně krátká doba. Přestože během ní došlo u dětí i k přirozenému vývoji jejich schopností, konkrétně řečových; z analýzy videoukázek je patrné, že pozitivní vliv měl i způsob, jakým Adam začal s literárními texty pracovat. Graf ukazuje, jak na začátku převládalo kladení otázek nižší kognitivní náročnosti zaměřených na znalost faktů a doslovné porozumění. Později tyto otázky ustoupily a jsou používány tam, kde je k tomu důvod (např. vyjasnění si neznámého slova) a převládají otázky aktivizující myšlení dětí.

| Natáčení | Rekapitulace | Příklad otázek | Příklad reakce dětí |
|--|--|---|--|
| První natáčení Jak si Slávek vyčaroval dubového mužíčka | Převládají uzavřené otázky zaměřené na znalosti a doslovné porozumění. 8 otázek pouze na popis obrázku, 1x neúplná otázka-strategie hodnocení. 19x otázka na vybavení si faktů z předchozího čtení, 2x neúplná otázka-strategie usuzování. | „Hele, a co ten Slávek dělá u toho stolu?“ „Zasloužil si dubový mužíček jít do šuplíku?“ „Co se stalo s dubovým mužíčkem?“ „Byla tam (v šuplíku) tma nebo světlo?“ | Děti: „Čáry, máry.“ Děti: „Jo. Ne. Jo.“ Děti: „Zavřela ho do šuplíku.“ Děti: „Tma.“ |
| Druhé natáčení O prasátku Lojzíkovi, Dlouhá cesta za nosem | Převládají otázky zaměřené na znalosti a doslovné porozumění (13x). Objevuje se předvídání (2x), usuzování (2x), a propojování (1x). | „Děti, co je to pradávno?“ „Hele, tady je. Je velká?“ „Co udělal? Kam ji asi teď pán dá?“ „Proč se nekoupou?“ „Hele, a to se může stát i nám všem?“ | „Jakože to je už hodně, hodně starý.“ „Je malá.“ „Do vany.“ „Přišly by o svou sílu.“ „Nemůže.“ |

³⁹ Z tohoto důvodu není možné údaje z grafu porovnávat ve smyslu kvantitativním, ale je třeba je chápat v hledisku kvalitativním – zda jsou patrné tendence ke změně v přístupu. To platí jak u tohoto případu, tak u případů následujících. Proto vždy graf doprovází tabulka s popisem jednotlivých ukázek předčítání, která umožňuje získat obrázek o případných změnách v práci učitele.

| | | | |
|---|---|--|---|
| <p>Třetí natáčení O čertovi</p> | <p>Velký prostor pro otázky k připomenutí předchozího děje pomocí obrázku (12). Již se objevuje využití čtenářských strategií 4x usuzování (1x neúplné). Mírně převažují otázky na vybavení si faktů (6x). Objevuje se 1 spontánní usuzování dítěte.</p> | <p>„A Karolínko, proč je naštvanej?“ „Proč, Tondo, podzim?“ „Je mu zima. A proč je mu zima?“ „...a bručel si pro sebe, jak je ten svět hrozný a zlý“ (čtený text)</p> | <p>Karolína: „Protože stýská se mu po kamarádech.“ Tonda: „Protože padá listí.“ (obrázek) D: „Protože si nevzal šálu, čepici a rukavice.“ D: „A zlý, protože by byl radši v pekle.“</p> |
| <p>Čtvrté natáčení O čertovi II</p> | <p>Převaha otevřených otázek a vedení dialogu nad textem. Strategie hojně využívané, 17x usuzování, (7x neúplná otázka). Obrázek pro připomenutí děje využit 11x, 3x se vyskytlo spontánní usuzování dítěte.</p> | <p>„Fando, jaký je roční období? A podle čeho jsi to poznal?“ „Natálko, víš, proč se zlobí?“ Adam: „Už se mu nejsteskalo po kamarádech.“ „Ano, je nemá, taková ona je.“ „Připravila mu čaj a teploměr.“</p> | <p>Fanda: „Podzim. Podle draka.“ Natálka: „Protože se mu stýská po kamarádech.“ D: „Už má Tradamilu.“ Sofie: „A proto bydlela na střeše.“ D: „Asi se nachladil z té lávky.“</p> |
| <p>Páté natáčení Bílá zima⁴⁰</p> | <p>-</p> | <p>-</p> | <p>-</p> |
| <p>Šesté natáčení O prasátku Lojzíkovi Jak naučit vrabce létat</p> | <p>Převládá dialogické čtení, otázky otevřené (31x), strategie využívány – předvídání, usuzování, vizualizace. Děti hojně diskutují. Vhodně zapojuje děti,</p> | <p>„Proč myslíte, že se ani nepohnul?“</p> | <p>D1: „Protože byl mrzutý, a protože byl mačkanej.“ D2: „Možná kdyby ho uviděli toho ptáka, kdyby se třeba hejbal,</p> |

⁴⁰ Lekce, která byla kompletně převzata z metodického materiálu H. Nádvorníkové, proto ji do hodnocení nezahrnuji, nejedná se o Adamovu práci.

| | | | |
|--|--|--|---|
| | povzbuzuje k dalším odpovědím. 16x využit obrázků. Otázek na znalosti 5. Děti 4x spontánně usuzují. | „Děti vidíte tam, že by tam někdo bydlel teď v tom hnízdu?“ | tak by ho třeba chtěli sežrat.“ D: „Třeba že nemá takovou sílu.“ D: „Možná jestřáb. Ale opustil své hnízdo.“ |
| Sedmé natáčení Řík, Ťak a Ťuk | Opět převaha otevřených otázek (12x) a vedení dialogu s dětmi. Práce s ilustracemi je menší (k textu byl 1 obrázek). Otázek na znalosti 5. | „Tak víte, jak by se mohla jmenovat nějaká ta pohádka o čepicích?“ | D1: „Jak čepice lítaj.“ D2: „Jak by čepice se ztratily.“ D3: „Jak ty čepice třeba dostali.“ |

Tabulka 12: Přehled vývoje Adamovy práce s textem a využívání čtenářských strategií v průběhu pěti měsíců.

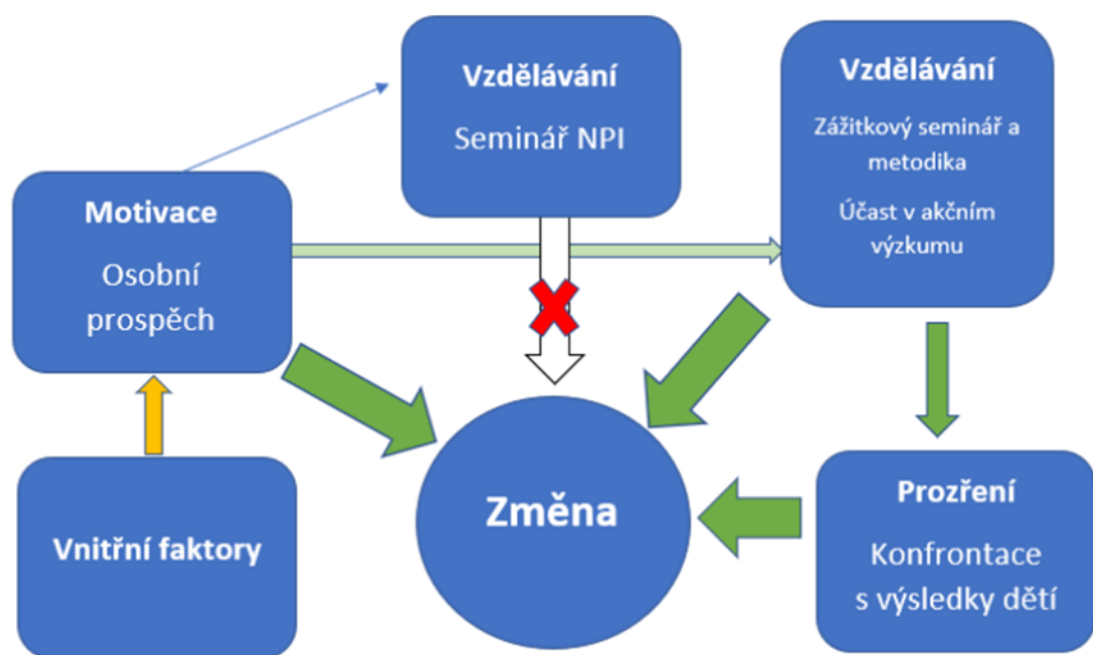


Schéma 22: Faktory změny u případu Adama. U Adama došlo k celkové změně přístupu při práci s textem. Na předčítání se začal připravovat, předem promýšlel otázky související s jednotlivými vhodnými čtenářskými strategiemi. Začal být vnímavější k reakcím dětí, dával jim mnohem více prostoru pro aktivitu a přemýšlení. Tyto změny byly způsobeny možností dlouhodobého vzdělávání v dané oblasti. Významným momentem byla konfrontace skutečných výsledků v oblasti porozumění dětí s těmi, které Adam předpokládal.

Na základě analýzy videonahrávek a rozhovorů s Adamem je možné vidět určité příčinné souvislosti, vedoucí k úspěšnému začlenění čtenářských strategií do vzdělávání dětí. Nejprve je to motivace, přestože se nejedná o snahu zlepšit svou práci či udělat něco dobrého pro děti, jak by se mohlo očekávat, ale motivace v podobě vlastního benefitu v podobě získání lepší výchozí pozice pro případný profesní posun. Dalším významným faktorem byl moment „prozření“. Díky možnosti vidět svou práci na videonahrávce a pomocí testovacího nástroje si ověřit, do jaké míry děti pochopily myšlenku příběhu, Adam pochopil, že jeho práce není tak dobrá, jak si myslel. To ho motivovalo k rozhodnutí začít systematicky čtenářské strategie uplatňovat. Třetím faktorem pak byl způsob sebevzdělávání opakovanou zážitkovou formou a práce podle kvalitních předloh. Naopak účast na jednorázovém vzdělávacím semináři měla na změnu v přístupech malý vliv.

Případ druhý – Daniela, pečující idealista

Profesní historie

Daniela je začínající učitelkou, třebaže věkem patří ke střední generaci. Vystudovala bakalářské studium Učitelství pro MŠ, ale vzhledem k nástupu na mateřskou dovolenou krátce po studiích začínala na počátku výzkumu teprve svůj druhý rok na pozici učitelky. V mateřské škole byla nováčkem, předtím pracovala ve dvou různých mateřských školách, kde však nebyla spokojena. Důvodem nespokojenosti bylo omezování její tvůrčí iniciativy a nemožnost spolupracovat s rodiči. „*V první, tam byla větší svoboda a demokracie i pro práci, nebyla tam teda kolegiálnita, ale prostor pro práci se třídou byl dobrej, i s rodiči byl dobrej prostor, možnost i těch táboráků a tak (...). A v tej druhé škole, tam prostor pro spolupráci s rodiči nebyl absolutně žádněj, a tam sem byla odkázána fakt dost sama na sebe*“ (U2_R1_34). „*Tam, jako v jedný tý škole jsem byla bržděná. Čím víc práce, tím horší*“ (U2_R1_37). Při své práci těží ze zkušenosti ženy-matky. Na počátku své profesní kariéry byla odkázána sama na sebe, až v novém působišti, kdy je na třídě s Adamem, prvně zažívá kolegiální pomoc, kdy ji Adam zaučuje, vše vysvětluje a ukazuje. Se spoluprací s ním je velmi spokojená.

Osobnostní profil

Daniela je optimistická, otevřená a jsou pro ni důležité mezilidské vztahy. Nezbytnost empatie při práci učitelky a každodenní komunikaci a kooperaci s dětmi, kolegy i rodiči, vnímá jako pozitivum, což dokládá její odpověď na otázku, co má na své práci ráda: „*I pro mě je to pořád jiný, že pořád musím přicházet na způsob, jak na to, jak to vyřešit i pro mě optimálně, i pro to dítě, i třeba pro kolegu, kolegyni, pro všechny*“ (U1_R2_43). V praxi se to projevuje jak ve vztahu s dětmi, ke kterým je empatická, ale i ve vztahu s rodiči, které se snaží zapojovat do chodu třídy a doufá, že by na ně prostřednictvím dětí mohla pozitivně působit. „*Nemyslím si, že jako (MŠ) sto procent ovlivní, ale myslím si, že když ty děti pravidelně, že se naučí to mít rádi, že to budou vyžadovat i doma. Že když tu vazbu to dítě k rodiči má, že ho zlomí o tu pohádku. A oni mu ji přečtou. Aspoň třeba jednou týdně. Myslím si, že učitelé to můžou hodně ovlivnit*“ (U1_R1_19). Dalo by se říct, že je pro ni důležité, aby se všichni okolo cítili dobře. Zároveň však dbá na pravidla a ctí je. Je zvědavá a otevřená, má potřebu nových informací a stále se sebevzdělává četbou odborné literatury. Ke vzdělávacím činnostem přistupuje poctivě a snaží se dát dětem maximum. To bylo patrné i z toho, že s dětmi pracovala individuálně po celý den, když se nevěnovaly společné řízené činnosti.

Vždy pro ně měla připravené nějaké výtvarné aktivity, pracovní činnosti, hry či pracovní listy. Snaží se ze sebe vydat maximum a nic neošidit, svou práci nebere jako zaměstnání, ale jako poslání.

Připravenost pro rozvoj čtenářské pregramotnosti

Daniela se ze studií na rozvoj čtenářské pregramotnosti necítí připravena, ani nemá dojem, že by jí v tom pomáhal RVP PV. Vše tedy dělá intuitivně, vychází ze zkušeností s četbou vlastním dětem a z informací, které získala četbou metodických materiálů vzdělávacího programu Začít spolu. Při své práci využívá četbu jako motivaci k dalším vzdělávacím činnostem, kdy usiluje o prožitek dětí. K tomu využívá dramatizaci příběhů, úkoly motivované příběhem, práci s hlasem při předčítání. Protože jsou příběhy motivačním faktorem, čte dětem v rámci řízené činnosti 2 až 3krát týdně, k tomu každý den před spaním. Pozitivní zážitky z četby a celkové vedení ke vztahu k četbě vidí jako nezbytnou podmínku pro budoucí čtenářství, „*aby z toho měl radost. Aby z toho měl radost, aby nebyl tam do ničeho tlačenej, musí na to bejt dobrá cesta. Někdo tam není vůbec vedenej na tu cestu, pak se z něj ten čtenář velkej těžko stává*“ (U2_R1_55). K tomu přidává péči o rozvoj slovní zásoby, kterou vnímá jako klíčovou, doptává se dětí na slova, která by nemusely znát, nechává je dokončovat věty. Ze záznamu v třídní knize vyplynulo, že tímto způsobem pracuje s dětmi velmi často, je možné v tom vidět i vliv Adama, protože se spolu domluvili na tomto způsobu práce. Měla velký zájem účastnit se jak semináře, tak výzkumu, neboť v nich spatřovala příležitost, jak se dozvědět nové věci a moci dělat aktivity spojené s rozvojem čtenářské pregramotnosti dobře. Vzdělávací výsledky čtenářské pregramotnosti u dětí ve své třídě hodnotí stejně jako její kolega Adam jako dobré. Cílem rozvoje čtenářské pregramotnosti je pro ni primárně rozvoj vztahu k četbě. „*Co bych jim chtěla předat? Aby měly rády ty knihy. Aby to nedělaly z donucení. Aby to vycházelo z nich. Aby chtěly tu pohádku přečíst po těch rodičích. Aby, až nastoupí do první třídy, aby se to otočilo a aby ony chtěly přečíst tu pohádku tomu rodiči. Když půjdou po ulici, aby mámu zastavily a řekly: „Teď ti to zase přečtu já.“ Jo? Aby si to prostě našly všude, aby nehledaly to čtení jen v knižce, ale aby třeba, když jedou v tramvaji, tak aby si tam stouply a byly na to hrdý, že ta písmena jim tam už skáčou, sestaví slovo, větu, cokoliv*“ (U2_R1_52). A také naučit děti, že z knih se mohou vzdělávat. To koresponduje s tím, k čemu ona sama knihy ve svém životě používá. A ačkoli je využívá, za čtenáře se nepovažuje, protože beletrii nečte. Při své práci s knihou nejvíce usiluje o prožitek dětí, k čemuž využívá dramatického přednesu při předčítání a dramatizace.

V rámci svého dalšího profesního rozvoje v dané oblasti by uvítala metodické materiály, které by si mohla sama studovat a zkusit je v praxi aplikovat a také materiální vybavení (interaktivní tabule).

Charakteristika třídy

Jak již bylo řečeno, vliv Daniely ve třídě byl brzy velmi patrný. Třída začala být útulnější, začalo se objevovat více výtvarných prací dětí, zároveň s tím se však Daniela dokázala přizpůsobit Adamovu požadavku na řád a pořádek (např. vyhazování nepotřebných věcí, každá věc má své místo, hračky se uklízí). Děti na Danielu reagují velmi dobře, mají ji rády a je na nich vidět, že se cítí bezpečně. Stejná změna také nastala ve vztahu mezi rodiči a učiteli. Někteří z nich měli v minulosti výhrady proti bývalé paní učitelce, nyní však začali se třídou spolupracovat, účastnit se společných akcí. Daniela využila ke komunikaci moderní technologie, začala rodiče pravidelně informovat o dění ve třídě a celou třídu stmelila. Na jedné straně tak zůstal řád, dodržování pravidel, vedení dětí k samostatnosti, na druhé straně se přidala vřelost a empatie. Na třídě je zastoupen mužský (otcovský) i ženský (mateřský) princip a z pohledu pozorovatele funguje. Z pohledu Daniely i Adama také, jak vyjádřila Daniela: „*Adam mi ukázal fakt hodně. Spolupracuje se mi s ním dobře. Fakt. Výborně*“ (U2_R1_57).

Průběh předčítání na počátku šetření (U2_N1)

Daniela jako typickou ukázkou své práce zvolila práci s knihou v rámci tématu věnovanému české státnosti, kdy předčítaný příběh sloužil jako motivace k dalším vzdělávacím činnostem. Dětem předčítala text pověsti O králi Vladislavovi II. z knihy Příběhy českých králů a knížat A. Ježkové⁴¹. Kniha není určena pro předškolní děti, text byl velmi bohatý, popisný, použitá slovní zásoba neodpovídala věku dětí, nicméně dle Daniely neměla k dispozici pro potřeby tématu text vhodnější. Natáčelo se ve třídě, Daniela seděla na židli uprostřed herny, děti byly v neorganizovaném shluku u jejích nohou, nejprve seděly, při začátku četby na pokyn, aby si udělaly pohodlí, si lehly na břicho. Po prvním přerušení a návratu k předčítání již opět seděly, Daniela dala také židli na stranu a seděla mezi dětmi. Knihu měla otočenou k sobě. Přítomno bylo 20 dětí ve věku 4-5 let, Adam byl na třídě přítomen, ale do činnosti nezasahoval, aby mohla Daniela pracovat tak, jak je zvyklá.

⁴¹ Ježková, A. (2007). Příběhy českých knížat a králů (ilustroval Renáta FUČÍKOVÁ). Albatros.

Natáčení trvalo 28 min. Při následném rozhovoru vyšlo najevo, že pozorovaný způsob práce již byl ovlivněn Adamovým přístupem. Dříve „*četla bych a ten text bych zpětně s dětma, nechala bych je reagovat, ale nedělala bych na to činnost, to by mě vůbec nenapadlo. Jako takovej ještě doplněk. Aby se jim to ukotvilo. Tak to by mě třeba nenapadlo, já bych si udělala jenom jako čtení textu*“ (U2_R2_33). Přestože text je pro předškolní děti velmi náročný, děti většinu času udržely pozornost. Přičítám to tomu, že Daniela četbu často přerušovala a prokládala fyzickými aktivitami motivovanými textem příběhu. Úvodní část byla velmi krátká, Daniela pouze dětem sdělila, o čem budou číst a proč, nechala je dokončovat věty a předvídat slova a pracovala s hlasem (tajemně, šepot). Celé čtení Daniela třikrát proložila jinou činností; nejprve to byla pohybová chvilka spojená s tvorbou „hor“ z kostek a hrou na jejich přechod (U1_N1_3:25), podruhé chvíle pohybové aktivity (např. cválání na koni jako rytíři, U1_N1_11:02) motivované textem a ve potřetí kooperativní hra „přechod přes řeku“, kdy děti simulovaly situaci v textu (U1_N1_20:41). V průběhu čtení pak dětem pokládala otázky. V počáteční fázi šlo o otázky uzavřené, sloužící k ověření si zapamatovaných faktů a rozvoji slovní zásoby („*Co bylo na vrcholcích hor?*“ U2_N1_4:25), což odpovídalo tomu, jak Daniela popsala v rozhovoru svou práci, co považuje za důležité při rozvoji porozumění. V další části v souvislosti s hlavní zápletkou příběhu, začala pokládat i otevřené otázky. Použila jednu otázku na předvídaní, jednu na usuzování a dvě otázky hodnotící. Převažovaly otázky formulované jako uzavřené, děti měly odpovědět ano či ne. Děti na otázky reagovaly, Daniela je citlivě vedla, odpovědi dětí nehodnotila, nekritizovala, ale přijímala jako možné. Otázka na usuzování byla pro děti těžká, Daniela se proto snažila o modelování. Při odpovědích dětí se dál nedoptávala.

Ačkoli byl text pro děti náročný, způsob předčítání jim umožnil udržet pozornost. Je ovšem otázkou, do jaké míry pochopily smysl příběhu. Celkem Daniela položila 18 otázek, pouze čtyři měly souvislost se čtenářskými strategiemi, jednalo se o strategie **předvídaní**, **usuzování** a **hodnocení**. Závěrečná fáze se shrnutím příběhu či jeho reflexe neproběhla.

Příklad otázek během čtení:

Daniela: (čte text) „... předem strhli dřevěný most. Proč to udělali, ty lidi?“ (příklad otázky – strategie usuzování)

(děti nevědí)

Daniela: „Hele, ty lidi je ty rytíře asi v tom městě nechtěli, tak ten most...“ (příklad modelování)

D: „Strhli.“

(U2_N1_15:32)

Daniela: „Kolik jich bylo těch rytířů, víte to?“

Dítě: „Pět.“

Děti: „Hodně.“

Daniela: „**Ne, poslouchej tady. Třem českým pánům. Tak kolik?**“ (*Daniela vede k hledání vodítka v textu*)

D: „Tři.“

Daniela: „**Jaký byl ten rytíř, když říkal, že to zkusí?**“ (příklad otázky – strategie hodnocení)

D1: „Bernard.“

D: „No ale jaký byl, když se nebál tý řeky hluboké a studené?“

D2: „Statečný.“

Daniela: „Má Leni pravdu?“

D: „Jo.“

(U1_N1_16:49)

Daniela: „Co by se s ním stalo, kdyby ho úplně ten proud pohltil, i s tím koníkem?“ (příklad otázky – strategie usuzování)

D1: „**Že by už nikdy neviděl své přátele.**“

D2: „Mohli by je tahat nazpátek.“

(U1_N1_17:21)

Daniela: „**Druhý rytíř se vydal za prvním. Myslíte, že se to tak má, nebo nemá?**“ (příklad otázky – strategie hodnocení)

Dítě: „**Jo, protože rytíři jsou kámoši, tak si můžou pomáhat.**“ (Dítě spontánně odůvodňuje svůj názor)

Daniela použila několik otázek, které bychom mohli zařadit ke čtenářským strategiím. Jednalo se o otázky směřující k usuzování, hodnocení a předvídání děje. Daniela sama odpovědi dětí dál nerozvíjí, nedoptává se, jak ke své odpovědi došly, což by bylo potřeba. Na druhou stranu se již objevuje spontánní reakce jednoho z dětí, které ostatním objasňuje, jak ke svému názoru došlo. To je příklad modelování, které může být pro ostatní děti vodítkem, jak pracovat s informacemi v textu a propojovat je se svými znalostmi a zkušenostmi. Modelování také použila Daniela.

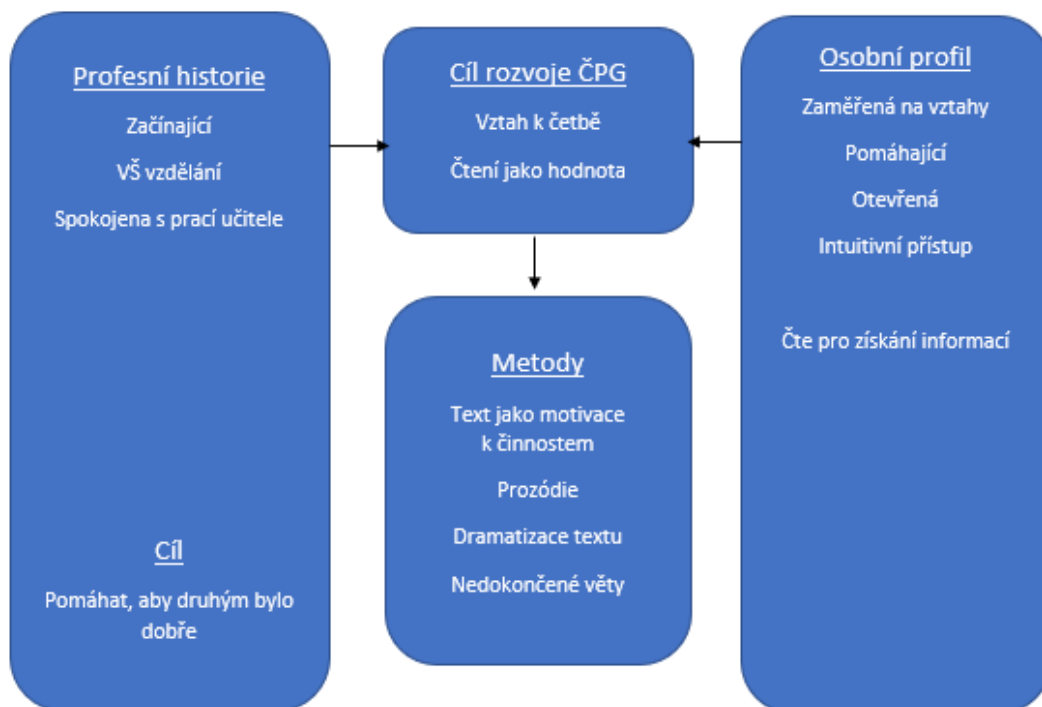


Schéma 23: Shrnutí charakteristiky Daniely. Daniela je začínající učitelka s vysokoškolským vzděláním, která ve své praxi těžší ze zkušenosti ženy – matky. Je empatická, citlivá a velmi jí záleží, aby se druzí okolí ní cítili dobře. Proto se o ně stará a ve všem, co dělá, je velmi autentická. Pracuje intuitivně, je otevřená vůči názorům druhých, chce se učit. Na počátku šetření četla dětem před psaním i knihu používala jako motivaci k činnostem. Využívá metod dramatické výchovy, pracuje s hlasem a snaží se děti do příběhu vtáhnout. Sama jako čtenář čte knihy pouze za účel získání informací, které potřebuje ke své práci či nějakému koníčku, krásnou literaturu nečte.

A jak to bylo dál...

Daniela také absolvovala osmihodinový seminář Národního pedagogického institutu, v jehož rámci byly představeny čtenářské strategie, na který se velmi těšila. Chtěla získat nějaké informace, které by jí pomohly dělat její práci dobře. Seminář hodnotila jako velký přínos, protože do té doby se s ničím podobným nesetkala. Byl pro ni inspirací a pomohl pochopit některé principy, se kterými se v praxi setkávala. Nejvíce ji zaujaly různé metody práce, např. kódování textu pomocí obrázků, shrnování s využitím diagramů, práce s obrázky. „Je fakt, že třeba hodnocení jsme dělali slovně, nebo když jsme navazovali druhé den na pohádku, tak jsme třeba zopakovali, ale teď vidím, že to jde i trošičku líp. Je víc možností, že to nemusí bejt tak strohý. A vůbec vlastně to porozumění,

že tam jde i pracovat do té hry, do činnosti víc“ (U2_R2_21). Oblast porozumění v přínosech nebyla tolik akcentována, třebaže si uvědomila, že má ve své práci prostor pro zlepšení. Nicméně terminologicky jí pojem „porozumění“ splývá se zájmem dětí o četbu. „No...a porozumění textu...tak to vím, že jsem věděla, že to je důležitý, aby se nenudily u té pohádky, aby vnímaly, že jo“ (U2_R2_22). Vidí tak význam rozvoje porozumění, ale podpora rozvoje je spatřována spíše v různých aktivitách vedoucích k udržení pozornosti dětí, případně prožitku, než v konkrétních postupech vedení dialogu nad významem a myšlenkami textu. Adam se pro Danielu stal vzorem, jak s knihou pracovat, během rozhovoru několikrát zmínila, jak se jí jeho práce líbí a inspiruje ji. Nejvíce oceňuje, jak Adam dokáže děti zaujmout, jak jsou aktivní a jak si příběh pamatují a vracejí se k němu i s odstupem několika dní. „Pro mě úplně supr, děti prostě příběh hltaly, zpětná vazba je na to výborná, dokonce se mi dneska ptaly, jestli budeme zase číst Lojzika (...). Dokáže je zaujmout, byl naprostej klid, děti to vnímaly, byly empatický“ (U2_R2_27,29).

Natáčení druhé (U2_N2)

Při druhém natáčení Daniela již v otázce formy kopírovala Adamův přístup. Seděla na židli u zdi, děti v neorganizovaném shluku u jejích nohou, knihu otočenou tak, aby děti viděly na obrázky. Natáčení, které se uskutečnilo v odstupu dvou měsíců od prvního, trvalo 18 min. a bylo mu přítomno 21 dětí. Daniela pracovala s knihou J. Trnky Zahrada⁴². Ve fázi evokace použila obrázek z knihy, kdy se děti ptala, co je na obrázku a co daná postava udělala (připomenutí předchozí části příběhu čtené dříve). V průběhu čtení se ptá na slova, která by mohla dětem bránit v porozumění (např. pradávný, drahý, líný), což ale vede k diskusi a snaze dětí hovořit o tématech, která se jim tím připomněla (úmrtí dědečka). Na druhou stranu velice citlivě reaguje na odpovědi dětí.

⁴² Trnka, J. (2008). Zahrada. Studio Trnka.

Příklad otázek v průběhu čtení:

(U2_N2_1:01)

Daniela: (čte text) „...je tomu již pradávno. Děti, co je to pradávno?“

D1: „Jakože to je už hodně, hodně starý.“

Daniela: „Hodně, hodně starý. Myslíš, že to je starší, než jsme my?“

Děti: „Jo.“

D2: „Jako třeba když už umřel praděda.“

Daniela: „Nebo možná, když byl ještě praděda kluk jako ty.“

D3: „Můj děda a praděda, když jsem se narodil, tak oni umřeli.“

Daniela: (čte text) „...drahně let. Hele, nemá to bejt trošku jinak? Drahně let. To zní trochu zvláště, vid'? Co chtěl asi říct, ten trpaslík? Nemyslel to náhodou, že to bylo strašně let?“

D1: „Jo, hodně dávno.“

Daniela: (čte text) „...**tak on mluví divně a už víme proč. Proč? Jak byl hodně starý, vid'?**“ (Náznak modelování na základě textu)

Daniela otázky klade velmi citlivě, reaguje na odpovědi dětí. Nepůsobí jako autorita vyžadující správné odpovědi.

U některých dětí již byla vidět klesající pozornost, začaly polehávat na koberci, povídat si, zkoumat věci ve třídě, zapojují se děti, které jsou Daniele nejbliže. Daniela v souvislosti s neznámými slovy modeluje, jak z kontextu usuzovat jejich význam. Text je pro děti opět velmi těžký, Daniela se proto snažila pomocí gest a názorného příkladu podpořit pozornost dětí. Dobře tak vnímá potřeby dětí a reaguje na ně, vhodně pracuje s hlasem i gesty, zapojuje ilustrace v knize. Ty dětem pomohly se opět aktivizovat, jeden chlapec pomocí obrázku spontánně usuzuje.

Příklad otázek v průběhu čtení:

(U2_N2_5:32)

Daniela: (čte text a ukazuje obrázky) „...pán má...“

Děti: „Klobouk. Hůlku.“

Dítě: „Protože je hodně starej.“ (příklad spontánního usuzování dítěte)

Daniela: „Protože je hodně starej, říká Lukášek.“

Dítě: „A taky už špatně chodí, proto nosí hůl.“

Daniela: „A nosí klobouk. Hele, nosil se dřív hodně klobouk?“

Děti: „Jo.“

Objevuje se spontánní usuzování dítěte. Při hodnocení je nutné vzít v potaz, že dětem četl pravidelně Adam, který se snažil čtenářské strategie uplatňovat. Posuny dětí jsou tedy výsledkem jak rozvoje dítěte, tak působením obou učitelů.

Čtení Daniela opět přerušila jako při prvním natáčení a zařadila pohybovou aktivitu na motivy příběhu (koupání se v lavoru). V průběhu čtení byly použity strategie **vizualizace**, **předvídání**, **usuzování** a **propojování**, kromě usuzování, které se vyskytlo 2x, byla každá strategie zapojena jednou. Děti ovšem byly vyvolávané a při správné odpovědi již další dítě prostor nedostalo, ani se Daniela se dál nedoptávala. Z tohoto pohledu nebyl patrný rozdíl

mezi prvním a druhým natáčením, Daniela stále četla tak, jak byla zvyklá. Po čtení nedošlo ke shrnutí příběhu, byl uzavřen tím, že děti ukazovaly na obrázky podle Danieliných pokynů a rozlišovaly pojmy menší – větší – největší atd. Bylo by však vhodné četbu nějak uzavřít, nechat děti zhodnotit příběh, počínání starého pána, co se jim líbilo/nelíbilo, co je zaujalo apod.

Příklad otázek po čtení:

(U2_N2_16:29)

Daniela: (ukazuje obrázky) „Kdo z vás se hezky přihlásí a ukáže mi nejmenší rybu?“ (dítě jde splnit úkol) „Je to dobře?“

Děti: „Jo.“

Daniela: „Kdo ukáže tu největší?“ (dítě jde splnit úkol) „Je to dobře?“

Děti: „Jo.“

Daniela: „Ted' to bude těžký. Kdo by dokázal ukázat druhou největší?“ (dítě jde splnit úkol) „Je to dobře?“

Děti: „Jo.“

Jana: „Tak to jste dávali dobrý pozor.“

Daniela využívá text k rozvoji dalších dovedností, konkrétně rozvoji předmatematických představ.

Po druhém natáčení se Daniela začala účastnit setkání, které v mateřské škole organizoval Adam. Šlo o Centrum kolegiální podpory, které v mateřské škole se souhlasem paní ředitelky organizoval, v rámci projektu Podpora vzájemného učení pedagogů⁴³.

Natáčení třetí (U2_N3)

Třetí natáčení se uskutečnilo v odstupu dalšího dvou měsíců, záznam čtení trval 17 min. a bylo přítomno 17 dětí. Daniela s dětmi seděla na koberci, děti byly v kruhu. Pracovala s knihou Pohádkový dědeček E. Petišky, pohádkou Jak se neuměli spočítat⁴⁴. Ve fázi evokace dětem ukázala ilustraci, nechala děti popsat obrázek a nabádala je, aby předvíдалy děj příběhu. Poprvé se tak objevuje použití čtenářské strategie před samotným čtením. Bohužel nedává prostor pro rozvíjení odpovědí dětí, což by bylo důležité pro ty z dětí, které ještě předvídat neumějí. Modelování jinými dětmi by jim mohlo pomoci.

⁴³ Projekt Podpora vzájemného učení pedagogů, reg.č. CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_010/0000523

⁴⁴ Petiška, E. (2006). Pohádkový dědeček (České vyd. 12., V Ottově nakladatelství 2, ilustroval Zdeněk MILER). Ottovo nakladatelství.

Příklad otázek před čtením:

(U2_N3_0:22)

Daniela: „Co je na obrázku?“ (ukazuje knížku) „Lenko?“

Lenka: „Nákej kluk, kterej má ...jako by loví ryby a je tam jako ryba.“

Daniela: „Hmm, vidíte to všichni?“

Děti: „Jó!“

Daniela: „A co tam je ještě, Klaudi?“

Klaudie: „...jak má ty kluky vedle něho.“

Daniela: „Jsou to kluci, poznala jsi to dobře. Miky?“

Mikuláš: „Eště sou tam ty puntíky, nebo jamky.“

Tonda: „Stopy.“

Daniela: „Jo tady jsou nějaký jamky! Teda ty máš oči! **Tak si to pěkně prohlédni“ (ukazuje obrázek). „O čem by to asi mohlo být?“ (probíhá interakce Daniela – dítě – Daniela).**

Daniela s dětmi vede dialog, zároveň svými otázkami povzbuzuje k dalším úvahám dětí.

Krátce po začátku četby čtení Daniela přerušila a zařadila s dětmi pohybovou chvílku, ve které děti vytváří krajinu popisovanou v knize. Samotné čtení několikrát přerušila, aby děti mohly znázornit pohybem to, o čem se právě četlo, a používala k tomu různé rekvizity, např. molitanové kostky, šátek, botu (např. U2_N3_11:50). To můžeme považovat za využití strategie **vizualizace**, neboť si děti zpřesňují svou představu, zapojují fantazii a vžívají se do příběhu. Výsledkem je nadšení dětí, jejich plné soustředění, nikdo nevyrušuje, všichni dodržují pokyny, poslouchají, pantomimicky doprovází text příběhu. Během čtení využívá i další strategie – **usuzování** (6x), **předvídání** (2x děje a několikrát předvídání dalšího slova).

Příklad otázek v průběhu čtení:

(U2_N3_4:05)

Daniela: „Tak se posaď do písku jako kluci, Matýsku a Klaudi, a poslouvej. „Stavěli si tunely a hrady a pak hop do vody. Stríkali na sebe, zkoušeli plavat, křičeli a prskali, když se jim voda dostala do nosu nebo do uší. **Hele, poslouvej, myslíš, že tam ty kluci seděli takhle oblečení jako vy?“ (strategie usuzování)**

Děti: „Ne!“

Dítě: „Oni se svlíkli do vody.“

Daniela: „Počkej, počkej. Podíváme se, jestli to tady bude vidět.“ (ukazuje obrázek)

Dítě: „Jo, jenom v plavkách.“

Daniela: „**Víš co, dneska je teplo, sundejte si ponožky, boty, kalhoty, budeme mít jako plavky. Honem to zařídte, ale musíte to dát pryč z řeky a pískoviště.**“ (děti si svlékají) „**Přece nepůjdete do řeky v kalhotách! Ale pospíchej, honem, ať se stihneme vykoupat. Kdo je připravený, pojdte se vykoupat do řeky jako kluci, pořádnou cákandu**“ (děti se jako koupají). „Pozor, potop se jako pod vodou.“ (děti se jako potápějí) „A už poslouvej. Posaď se do vody. Jé, já jsem se nevysvlíkla, já jdu radši na břeh. Mám pokračovat?“ (strategie vizualizace)

Děti: „Jó!“

(U2_N3_12:47)

Daniela: „**Jak to asi vymyslí ten rybář?**“ (*strategie předvídání*)

Dítě: „Spočítat.“

Daniela: „Ne, co ještě může vymyslet ten rybář?“

Dítě: „Píchnout do vody prutem.“

Daniela: „**Píchnout do vody prutem, to je taky možnost. Co ještě mohl vymyslet, jak by mohl pomoci těm klukům asi ten rybář?** Spočítat je, vylovit prutem, anebo... posad' se a podívej se“ (ukazuje obrázek). „Hele, co je tohle? Mikuláši?“

Dítě: „Jamky.“

Daniela: „Jamky, vid', tys to říkal. Od čeho můžou být ty jamky?“

Dítě: „Stopy.“

Daniela: „Od koho můžou být ty stopy, ty jamky?“

Dítě: „Od kluka, kterej...“

Daniela: „Víte co, posad'te se do toho písku, kterej jste tady udělali a zkuste zadečkem udělat jamku“ (děti si jako sedají do písku). „Zavř'te hezky zadečkem, hele podívej na obrázek, vypadá to, že by to mohla být ta jamka?“

Děti: „Jo.“

Daniela: „A kdo asi ty jamky dělal? No?“

Dítě: „Kluci.“

Daniela: „Kluci. Tak co myslíš, že jim ten rybář poradil?“

Dítě: „Aby se posadili do jámy.“

Daniela: „Aby každéj“ (vrtí se na židli) „si mohl udělat jamku. Zavř'te se taky, zakruť se pořádně a teď dávej pozor. Velkej pozor... no, řekni to nahlas.“

Dítě: „**Že půjde podle těch jamek.**“ (*spontánně usuzuje*)

Daniela trpělivě děti odkazuje k textu, k obrázku, pomáhá jim vytvořit si představu, nesnaží se jim situaci vysvětlovat. S její dopomocí se dětem postupně daří přijít na rozuzlení příběhu)

Po přečtení příběhu s dětmi ještě velice krátce, ale dostatečně, celý průběh uzavírá, když využívá strategii **propojování** a nechává děti si uvědomit souvislost příběhu s jejich vlastní zkušeností.

Příklad otázky po čtení:

(U2_N3_16:19)

Daniela: „Věděl by někdo, jak je to možný, že jim to pořád nevycházelo? Přemku?“

Dítě: „Protože František se neuměl sám spočítat.“

Daniela: „Myslíte, že je to možný tak, jak to říká Přemek, že František zapomněl spočítat.“

Děti: „Sebe.“

Daniela: „**Stává se nám to taky někdy?**“ (*strategie propojování na úrovni já-text*)

Děti: „Jo.“

Na celé ukázce je patrný zřetelný posun v přístupu mezi jednotlivými natáčeními. Daniela sama to přičítá možnosti pravidelně se setkávat s dalšími učitelkami a vyměňovat si zkušenosti. „*A po tom i ukázka praktická, to je pro mě největší přínos, to že jsem si to mohla potom i vyzkoušet*“ (U2_R4_2). V následném rozhovoru přiznala, že se snažila vše ze setkání v rámci Centra kolegiální podpory prakticky vyzkoušet a realizovat, a že se její přístup k práci s knihou změnil. „*Hned co jsem tam viděla,*

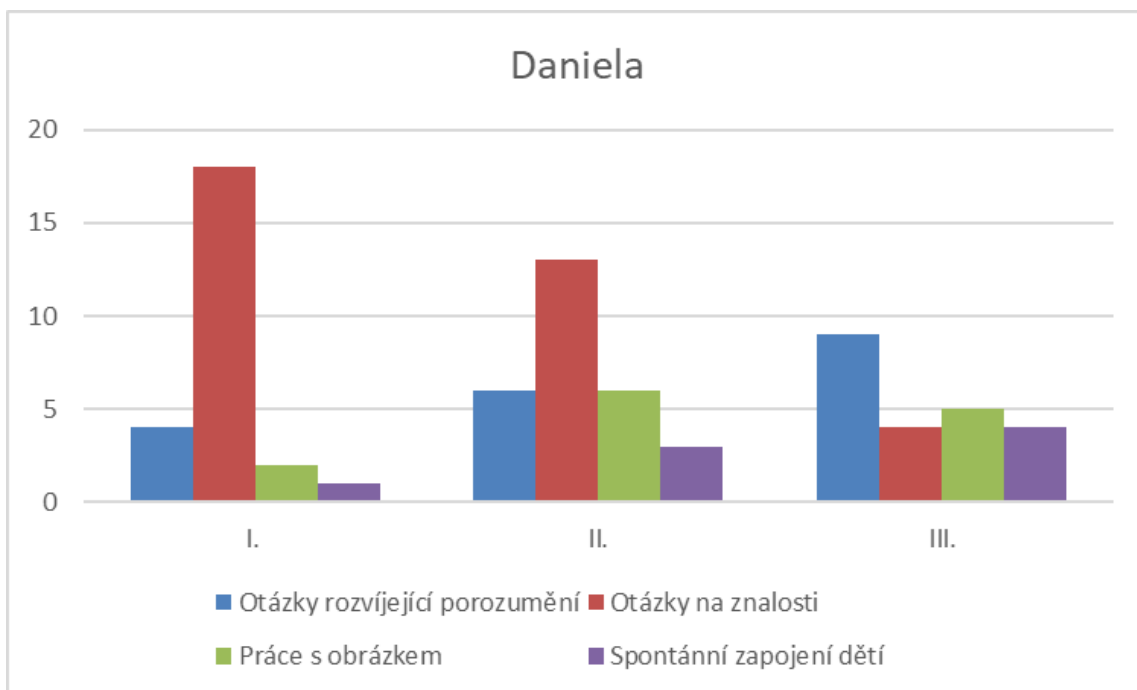
tak jsem si vyzkoušela, a zjistila jsem, že to není až tak složitý a je to efektivní, že se toho vůbec nemusím bát (...). Pochopila jsem, že není nutný předčítání dvacetiminutového textu, stačí krásná obrázková kniha s doplňujícím textem, a že se dá s tím pracovat úplně supr“ (U2_R4_6).

Shrnutí výsledků

Daniela měla na počátku velice hezký přístup k dětem, kdy se je snažila četbou zaujmout a kladla důraz na práci s hlasem, mimiku, případně použití gest. Zároveň se soustředila na rozvoj slovní zásoby a vysvětlování nových slov. Ke konci šetření vidíme v její práci změny. Změnila se volba knih, které jsou pro danou věkovou skupinu vhodnější, Daniela přestala tolik vysvětlovat neznámá slova a začala záměrně používat některé čtenářské strategie. Také se objevilo využití třífázového modelu čtení, evokace-uvědomění-reflexe. Daniela svůj pokrok sama vnímala, mnou pozorované změny potvrzovala při našem posledním rozhovoru. Vyjádřila spokojenost s účastí jak na semináři, který byl inspirací a podnětem k rozhodnutí se dál vzdělávat, tak s možností docházet na pravidelná setkání vedená Adamem. Ta podle ní vedla ke zlepšení její práce. *„No dělám s tím trochu jinak. Dřív bych si vzala text, přečetla, a dřív jsem se hodně zaměřovala na význam těch slov, který třeba neznají, nebo jsou trošku jiný, co nepoužívají, a teďko s tím pracuju trochu jinak, víc obrázků, asi pozvolněji, potom i víc hraní, prožitku do toho, no, řekla bych, že pracuju jinak“ (U2_R4_16).* Takto své předčítání vnímá, přestože již v úvodní ukázce (U1_N1) byly zařazeny aktivity směřující k prožitku dětí. Teď jsou tyto aktivity promyšlenější, více provázané s jádrem příběhu.

| Natáčení | Rekapitulace | Příklad otázek | Příklad reakce dětí |
|---|---|--|---|
| První natáčení Příběhy českých rytířů a králů | Převládají uzavřené otázky zaměřené na znalosti a doslovné porozumění (18x), 4 otázky otevřené – předvídání (2x), usuzování, hodnocení. | „Kolik jich bylo těch rytířů?“ „Jakou barvu má sníh?“ „Co by se s ním stalo, kdyby ho úplně ten proud pohltil?“ „Myslíte, že se to tak má, nebo nemá?“ | „Pět.“ „Bílou.“ „Už by neviděl své přátele.“ „Jo.“ |
| Druhé natáčení Zahrada | Převládají otázky zaměřené na znalosti a doslovné porozumění (13x). Objevuje se předvídání (2x), usuzování (2x), a propojování (1x). | „Děti, co je to pradávno?“ „Hele, tady je. Je velká?“ „Co udělal? Kam ji asi teď pán dá?“ „Proč se nekoupou?“ „Hele, a to se může stát i nám všem?“ | „Jakože to je už hodně, hodně starý.“ „Je malá.“ „Do vany.“ „Přišli by o svou sílu.“ „Nemůže.“ |
| Třetí natáčení Jak se neuměly spočítat | Převládají otevřené otázky směřující k pochopení děje. Strategie usuzování 6x, předvídání 2x, propojování. Strategie jsou použity ve všech fázích práce s textem. | „O čem by to asi mohlo být?“ „Co asi vymyslí ten rybář?“ „Od čeho můžou být ty jamky?“ „Věděl by někdo, jak je to možné, že jim to pořád nevycházelo?“ „Stává se nám to taky někdy?“ | (nedává prostor pro reakci) „Píchnout prutem do vody.“ „Stopy.“ „Od kluků.“ „Protože František se neuměl sám spočítat.“ „Jo.“ |

Tabulka 13: Přehled vývoje práce Daniely se čtenářskými strategiemi v průběhu sedmi měsíců.



Graf 2: Znázornění proměny přístupu Daniely k textu v čase. V grafu jsou čtenářské strategie propojování, předvídání, usuzování a hodnocení sdruženy do položky „Otázky rozvíjející porozumění“, jelikož se mnohdy překrývají. Strategie vizualizace je zahrnuta pod Práci s obrázkem. Otázky na znalosti zahrnují otázky směřující k vybavení si faktů z textu. Je patrná výrazná změna, kdy uzavřené otázky byly postupem času pokládány výrazně méně a byly nahrazeny otázkami otevřenými, přičemž se jednalo o vědomé používání čtenářských strategií. Zároveň narůstala míra spontánních projevů dětí ve vztahu k textu, což ale musí být hodnoceno v kontextu shodného působení obou učitelů. Adam i Daniela začali využívat čtenářské strategie a dětem během řízené činnosti četli několikrát týdně. Opět musím zdůraznit, že výsledky jsou ovlivněny také volbou textu, který v prvním případě byl velmi obtížný s náročnou slovní zásobou, ve třetím naopak dětem blízký. Nebylo tedy potřeba se ptát na neznámá slova.

Na grafu je patrná proměna Danielina přístupu k předcítání v čase. Mezi I. a II. natáčením se zúčastnila vzdělávacího semináře a shodně jako u Adama seminář nevedl k výraznější změně v přístupu. Daniela si ze semináře odnesla dílčí podněty, stále kladla převážně otázky zaměřené na ověřování znalostí. Využívání obrázků a otázek k nim kladených je ovlivněno použitou knihou. Nicméně u III. natáčení je patrné, že Daniela obrázek využívala, třebaže šlo pouze o jednu ilustraci. Děti tak měly oporu pro vytváření úsudků či předvídání. Mezi II. a III. natáčením pak absolvovala tři setkání vedená jejím kolegou Adamem, během kterých mohla opakovaně zkusit, jak se text dá s využitím čtenářských strategií dětem číst. Zdá se, že tato opakovaná zkušenost pomohla Daniele lépe pochopit možnosti využití čtenářských strategií, ona sama přínos setkávání takto hodnotila. Celkově mezi prvním a posledním natáčením uplynulo sedm měsíců. U dětí se projevuje kromě přirozeného vývoje i vliv práce Adama. Oba se s Danielou snaží postupovat jednotně,

dětem oba dopřávají dostatek času i prostoru pro získávání zkušeností s různými texty. Nárůst míry jejich spontánního zapojení (třebaže u III. natáčení šlo o krátký text, který neposkytoval tolik prostoru) je odrazem systematické práce zaměřené na rozvoj myšlení dětí spolu s vytvořením bezpečného prostředí, ve kterém se děti mohou projevit. Navíc si navykly, že prostor pro jejich aktivitu je a že je tato aktivita vítaná.

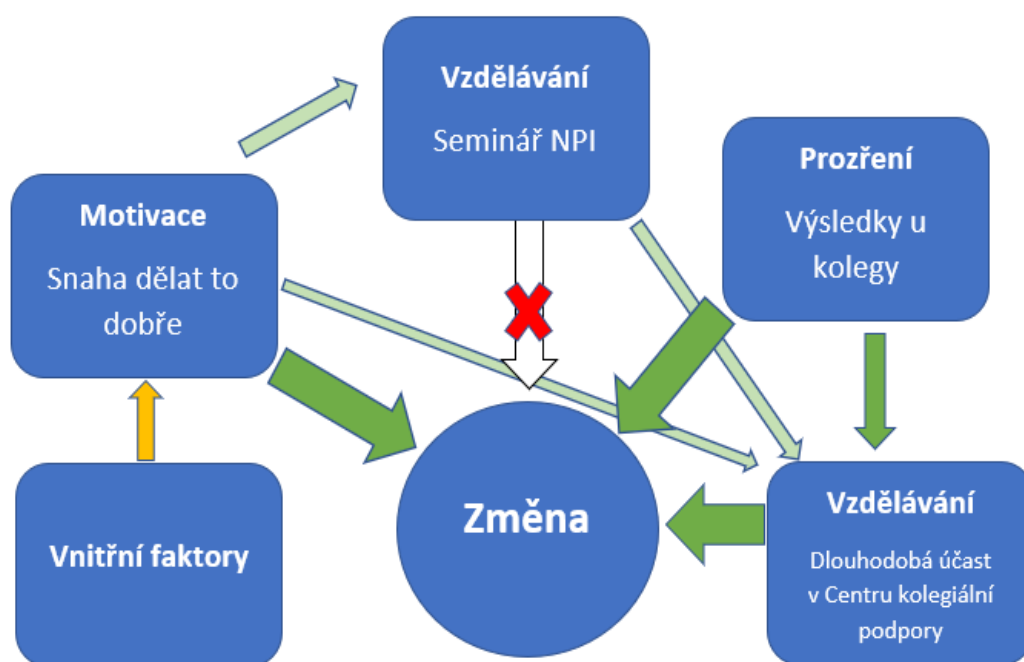


Schéma 24. Faktory změny u případu Daniely. Daniela v souladu se svým osobním přesvědčením chtěla svou práci dělat dobře, přestože ona sama není velkou čtenářkou. Proto se rozhodla ve vzdělávání pokračovat, pomohla jí v tom možnost sledovat změny u svého kolegy, Adama. To posléze vedlo ke změnám a zařazování čtenářských strategií do předčítání. Jednorázový vzdělávací seminář byl impulsem pro další vzdělávání, sám však pro změny nestačil.

Přestože čtenářské strategie Daniela ještě nevyužívá v úplné formě, posun je patrný. Důležitá je skutečnost, že ke změnám dochází záměrně. Jednotlivé čtenářské strategie dokázala Daniela nejenom v rozhovoru a při reflexích své práce pojmenovat, ale i vysvětlit, což po vzdělávacím semináři ještě neuměla. Zařazuje je promyšleně, ví, kdy a proč, i si uvědomuje, že jí jedna konkrétní strategie ještě tolik nejde. Také začala pracovat i s odbornými texty. Ona sama změny hodnotí jako velmi pozitivní, protože přináší ovoce v podobě nárůstu zájmu dětí o předčítání. Na výše uvedeném schématu vidíme, že ke změně vedla kombinace faktorů podobných jako u Adama. Prvním z nich je silná motivace, konkrétně vysoké profesní zaujetí a snaha dělat práci výborně. Druhým je určitý moment nahlédnutí, že určitý způsob práce výsledky přináší a jiný ne. Třetím pak možnost dlouhodobého sebevzdělávání v dané oblasti. Vliv jednodenního semináře byl sice výraznější než u Adama, což bych přičetla k dobru vysoké motivovanosti u Daniely, nicméně nebyl dostačující. Změna nastala až po opakovaných zkušenostech se čtenářskými strategiemi.

Případ třetí – Hana, důvěřující pozorovatel

Profesní historie

Hana je velmi zkušenou učitelkou s dvacetiletou praxí, která svou práci má velmi ráda a stále v ní nachází velké uspokojení. Líbí se jí, že je to profese, která je smysluplná a důležitá, postrádající rutinu, stále hledá nové způsoby, jak k dětem přistupovat. Má středoškolské vzdělání a nástavbové studium speciální pedagogiky. Profesi učitele bere jako proces celoživotního rozvoje, „*učitelem se člověk stává celý život*“ (U3_R2_22). Daná mateřská škola je jejím čtvrtým působištěm, přičemž předtím pracovala deset let ve speciální mateřské škole. Po této zkušenosti se dle svých slov musela hodně učit; začala objevovat, co vše se v dětech skrývá, a postupně u ní došlo k přerodu z „učitelky“ v „průvodce“. „*Nejdřív jsem si myslela, že jsem dobrá učitelka, to jsem se pěkně spletla, dokavad' jsem se nestala právě tím průvodcem*“ (U3_R2_22). Ve své práci byla zvyklá spoléhat jen sama na sebe, zklamaná z nekolegiality svých bývalých kolegyň. „*Kolikrát jsem se i zeptala a spousta mi v jiných mateřinách řekli, hele, já nevím, to si udělej, jak chceš, protože nechtěli pustit to svoje, to, na co přišli sami, přitom je to hrozná škoda, protože jsme mohli být už někde jinde*“ (U3_R1_57). Naopak na svém současném působišti se cítí „jako doma“, právě z důvodu přátelských vztahů, nezištné pomoci a otevřenosti, která na pracovišti panu je. Líbí se jí také spolupráce s její kolegyní na třídě, Erikou, u níž oceňuje kreativní nápady a ochotu domlouvat se. Vše plánují spolu, doplňují se, konzultují.

Osobnostní profil

Hanu charakterizuje její respekt k lidem a velká orientace na mezilidské vztahy. Odráží se v celém jejím způsobu práce, kdy je velmi trpělivá, laskavá, nezvyšuje hlas, ale vše trpělivě vysvětluje. Při své práci vychází z dětí, z jejich reakcí, impulsů, nikam nespěchá, nesnaží se je „rychle něco naučit“. „*Já ji (kolegyni, pozn.) spíš krotím v tomhle, teď je to obráceně. Ona vymyslí spoustu věcí a já jí řeknu, počkej, nech je to prožít, ty děti, ještě vydrž*“ (U3_R1_103). Naopak je velmi pokorná ve vztahu k výsledkům své práce, kdy se vnímá jako ten, kdo dětem pomáhá objevovat to, co je v nich, co samy znají. Zároveň je ale systematická a nad svou prací velmi přemýšlí. Vůči druhým je otevřená a důvěřuje v dobro v lidech, se stejným postojem přistupuje k rodičům, které bere jako partnery a je ochotna se i od nich učit. Zastává názor, že dobrým učitelem se člověk stává až ve chvíli, kdy se začne učit od dětí. Měl by to být na jednu stranu odborník, ale na druhou „*intuitivní spoluhráč*“ (U3_R2_20). Jeho úkolem je dětem pouze pomáhat objevovat, co se v nich ukrývá, rozhodně nemá tlačit na žádný výkon.

„A někdy se před nima (pozn. dětmi) hluboce skláním, co oni dokážou, a jak jsem si já mylně myslela, že jako jsem je to naučila já. Oni se to naučily od sebe kolikrát, a stačí, aby jim člověk trošku pomohl“ (U3_R2_20). Při rozhovorech i při práci ve třídě kolem sebe šíří klid, i její hlasový projev je klidný, tišší, tempo hlasu pomalejší. Při rozhovorech nad každou svou odpovědí přemýšlela, hledala vhodná slova, kterými by své představy, názory a zkušenosti popsala co nejlépe, snažila se maximálně reflektovat svou práci i své přístupy.

Přípravenost pro rozvoj čtenářské pregramotnosti

Ani Hana neměla žádné předchozí zkušenosti se vzděláním v oblasti čtenářské pregramotnosti. Neabsolvovala žádný seminář, RVP PV vnímá jako nedostatečné v dané oblasti, k rozvoji čtenářské pregramotnosti tedy přistupuje na základě svých osobních zkušeností z pozice dítěte, kterému předčítal jeho tatínek. Je to osobní a emoční zkušenost, kterou se ona sama snaží předávat dál. „*Jak on mi četl pohádku a jak to se mnou prožíval! Protože jsem měla chuť v tom dál pokračovat. Nebylo to jako přečtete si pohádku a jdeme spát. Já jsem z něj cítila, že to chce dělat se mnou, že je to spoluhrač můj. Že to není někdo, kdo tam se mnou trpí v tej posteli a musí to udělat, že máma musí třeba umejt nádobí*“ (U3_R2_16). Proto při předčítání dbá zejména na zajištění klidného prostředí, dostatku času a „naladění se“ s dětmi na stejnou vlnu. Účast na semináři brala jako možnost získat nějaké nové nápady. Cílem rozvoje čtenářské pregramotnosti je pro ni primárně rozvoj mezilidských vztahů, protože čtenářská gramotnost je pro ni synonymem pro komunikaci, kterou vidí jako základ pro společné soužití ve společnosti. Na otázku, jaký je význam čtenářské gramotnosti, odpověděla: „*No je to strašně důležité jako, to je komunikace. Když spolu nebudeme komunikovat, tak můžeme být akorát vedle sebe, a to je tak všechno. Jako jak budeme spolupracovat, že jo? To je ten základ, já musím mít takovou slovní zásobu, abych dokázala komunikovat s tím druhým. Když nějakou tu předčtenářskou neprojdou, když nebudu číst doma pohádky s dětmi, když nebudou mít tu slovní zásobu, jak vysvětlí tomu druhému, co chtějí, že jo?*“ (U3_R1_31_33). Proto při své práci dbá zejména o rozvoj řeči ve všech jejích rovinách, emoční rozvoj a uplatňování zkušeností získaných z poslechu příběhů v praxi. Při četbě se děti ptá na neznámá slova, klade jim otázky na význam slov či na předvídaní dalšího slova či děje, vysvětluje jim je. Také velmi často pracuje s říkadly, rytmičuje je a podle záznamů v třídní knize s dětmi velmi často vypráví a vede je k vymýšlení vlastních příběhů. Snaží se, aby děti o četbu měly zájem, nijak jim ji nenutí. Sama se považuje za vášnivého čtenáře, čtení je pro ni životní nutností a těší se na chvíle,

kdy si bude moci číst. Děti mají k dispozici knihovnu, ve které jsou ale knihy hřbetem k nim, nejsou nijak uspořádané. Kromě toho je mimo dosah dětí ve třídě ještě police s knihami, ze kterých je dětem předčítáno před spaním.

Charakteristika třídy

Hana pracuje prvním rokem společně s kolegyní Erikou ve třídě, ve které je zapsáno 24 dětí, průměrná docházka je ale nižší. Třída je věkově smíšená (3-6 let) a dochází do ní tři děti s odlišným mateřským jazykem (Vietnamka, dvě Ukrajinky) a jeden chlapec s vývojovou dysfázií. Ve třídě s nimi působí asistentka pedagoga. Třída je umístěná v přízemí budovy a využívá tři oddělené místnosti. V hlavní místnosti Hana s Erikou zřídily různé koutky a centra aktivit. Prostor je uzpůsoben tak, aby děti mohly být maximálně samostatné. Spolupráce obou učitelek je tak úzká, že mnohdy není patrné, kdo ten den vzdělávací program vede. Třída je bohatě zdobena výtvary dětí, působí velmi útulně a na první pohled je zřejmé, že se obě učitelky dětem hodně věnují. Při každé mé návštěvě jsem mohla pozorovat, že se něco děje, tvoří, řeší, a to i v případě, že jsem přišla předem neohlášena.

Průběh předčítání na počátku šetření (U3_N1)

Jako ukázkou své typické práce s knihou zvolila Hana čas předčítání před spaním. Jelikož ve třídě odpočívá méně dětí, zvolila Hana formu kruhu, kdy si děti vzaly své peřinky, lehly si na břicho na koberec hlavami k sobě a Hana ležela mezi nimi, knihu položenou na zemi tak, aby na ni děti dobře viděly. Natáčení trvalo 18 min. a účastnilo se ho 8 dětí. Pracovala s knihou *O prasátku Lojzíkovi*⁴⁵. Před vlastním čtením vzbudila zájem dětí o četbu prohlédnutím obrázku a přečtením podtitulu knihy („Pro všechny, co mají nos“) a říkadlem o nosu spojeném s ukazováním, které spontánně vymyslela (U3_N1_0:38). Během četby stále dětem ukazovala ilustrace, pracovala s hlasem (šepot, napětí, změna tempa), nechávala děti střídat se v otáčení stránek, ptala se na neznámá slova (pikle) a často nechávala děti dokončovat věty (předvídání slova). Děti byly celou dobu soustředěné, zapojené do příběhu, přinášely vlastní nápady, co by mohly vyzkoušet. Např. viděly obrázek želvy a navrhly, že ji zkusí ze sebe udělat, a schovávaly se pod peřinu. Hana nevedla děti direktivně, nechávala na nich, aby navrhly, jak se bude dál v četbě pokračovat. Po celou dobu byla ve třídě velmi příjemná, poklidná atmosféra, bylo vidět, že Hanu baví dětem číst. Během četby zapojila **strategii předvídání 2x, propojování 1x**. Také opakovaně zařazovala

⁴⁵ Rybenská, T., & Ondrašík, P. (2013). *O prasátku Lojzíkovi: Dlouhá cesta za nose*. Petrkov.

strategii **vizualizace** (dýchání na ruce, znázornění „přimražení“ apod.). Jedna dívka spontánně kladla otázky. Po čtení s dětmi se Hana ujistila, zda děti ví, jak příběh skončil, a shrnula jej pomocí přísloví „Všude dobře, doma nejlépe“. Nevěnovala se však jádru a smyslu příběhu, ani tomu, jak jej děti pochopily.

Příklad otázek v průběhu četby:

(U3_N1_1:26)

H: „Byly to kuličky nezbedné a šťastní rodiče se na ně nemohli vynadívat.“ (otáčí obrázek na děti) „Teď se na ně podívejte a otáčíme dále. Jedno z prasátek dostalo krásné jméno.“ (dává prostor, aby děti hádaly)

D1: „**Dlouhonos.**“ (spontánní usuzování na základě obrázku)

D2: „Petřík.“

D3: „Pavlík.“

D4: „Radek.“

D5: „Ninja.“

H: „Ale tenhle se jmenoval Lojzík po pradědečkovi z Pardubic. Lojzík byl veselý, bystrý a nebojácný, ale přece trochu jiný než jeho sourozenci. Teď už můžeš, Domi.“ (dítě převrací stránku)

D: „Má nos jako kanon.“

H: „Už jste na to určitě také přišli, byl to Lojzíkův dlouhý...“

Děti: „...nos...“

H: „...kterým se od ostatních odlišoval. Sourozenci se mu kvůli němu posmívali a kuli na Lojzíka různé pikle. **Uvidíme, co to je, co to jsou ty pikle, Aničko, prosím, otoč.**“ (odkazuje na text a obrázek jako zdroj informací)

D: „**Že s ním lumpačili.**“ (dítě spontánně odpovídá, využívá svou znalost)

H: „Že s ním lumpačili možná. Jestli tohle je lumpačení, to nevím.“ (ukazuje dětem obrázek)

D: „Nenene, oni ho asi zavázali.“

H: „Je tam přivázaný. Tak čtu dál.“

D: „To je moc zlobení, až moc.“

H: „**Teďka se uvidí, co jsou to ty pikle.**“ (vhodně aktivizuje pozornost dětí) „Při hře na Vinnetoua hrával Lojzík proradného šerifa, který většinou skončil přivázaný ke kůlu. Ostatní ho často zapoměli osvobodit na večeri. Maminka však vždy stála za Lojzíkem a uměla ho po dlouhém nose krásně pohladit. Ládíku, otoč, otoč, jak to bude dál.“

D: „**Chudák.**“ (spontánní hodnocení. Dále mohlo dojít k propojení s vlastní zkušeností dětí s posmíváním a naschvály ze strany druhých)

Během čtení docházelo k dialogu mezi dětmi a učitelkou, společně nad textem uvažovaly, povídaly si. Hana se soustředila na neznámá slova, necílila přímo na klíčové momenty příběhu. Jedno z dětí spontánně reaguje – předvídá na základě obrázku, hodnotí. V rámci pochopení myšlenky příběhu se nabízela otázka, zda děti mají s podobným chováním nějakou zkušenost, aby si text propojily s tím, co znají. Bohužel Hana takovou otázku nepoložila.

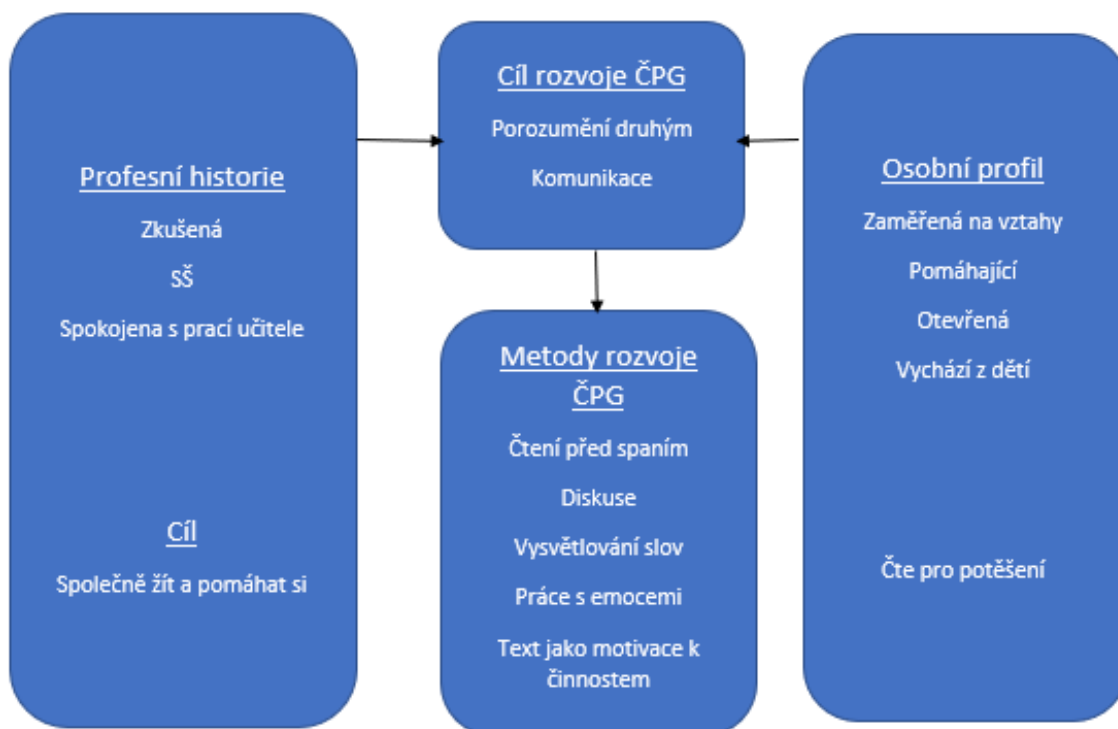


Schéma 25: Shrnutí charakteristiky Hany. Hana je velmi zkušená učitelka se středoškolským vzděláním, s dlouholetou praxí ve speciální mateřské škole pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Je zaměřená na mezilidské vztahy, spolupráce a sounáležitost jsou pro ni důležité hodnoty. Je empatická, otevřená a odmítající manipulaci. Při své práci vychází z dětí, které bere jako skutečné partnery a váží si jich. Úcta a respekt jsou charakteristickým znakem její komunikace a přístupu k druhým. Na počátku šetření četla dětem před spaním a během čtení dětem vysvětlovala neznámá slova. Text také využívala jako motivace k činnostem a jako zdroj poučení. Sama je vášnivou čtenářkou.

A jak to bylo dál...

Hana společně s kolegy také absolvovala vzdělávací seminář, motivací pro ni byla zvědavost a zájem získat nové nápady. Z tohoto pohledu odcházela spokojena, získala nové náměty na praktické postupy, nejvíce ji zaujala oblast kódování a dekodování, kterou chtěla hned prakticky využívat. V oblasti porozumění konstatovala, že pro ni informace o čtenářských strategiích nebyly nové, že je intuitivně používala a je to pro ni přirozené. Že tomu tak opravdu je, se ukázalo i během prvního natáčení, kdy přirozeně zapojovala předvídání a propojování v momentech, kdy se to hodilo. Zároveň ale přiznala, že zjistila, že bez větších příprav nemůže děti posunout dál. „Protože to jsem si vyzkoušela sama při tom, jak jsme měli ten seminář, protože když si nepřečtu text, když jsem to lajdačila při semináři a pořádně si ho nepřečetla a frajerka jsem si myslela, že ho dám, a nedala, když jsem si ho nedočetla úplně do konce a nedokázala jsem vlastně vytáhnout tu myšlenku.“

Naopak to chtělo větší přípravu. Jako bez toho bych to nedala, v tom textu je to vždycky schovaný“ (U3_R2_26). V tomto kontextu uviděla ve své práci slabinu v podobě předem nepřipravených otázek. Ty doposud kladla v návaznosti na reakce dětí, kdy jimi rozvíjela jejich podněty. „Hele to neumím. To je pravda, že tohle neumím. Je to vo tom, aby přemýšlely, aby dedukovaly. Aby z toho něco vymyslely dál. Takže spíš takový otázky bych měla, ale ty mi málokdy napadnou při tom textu“ (U3_R2_30).

Natáčení druhé (U3_N2)

Druhé natáčení se uskutečnilo měsíc po vzdělávacím semináři. Hana tentokrát zvolila čtení v rámci řízené činnosti, neboť po semináři se s kolegyní dohodly, že začnou s knihami více pracovat. Zvolila knihu P. Čecha O čertovi, ze které již četla den předtím její kolegyně Erika. S knihou pracovaly tak, že občas přečetly úryvek, ze kterého dále vycházely při plánování řízené činnosti – děti si jej dramatizovaly, plnily úkoly jím motivované apod. V době natáčení, které trvalo 11 min., bylo přítomno 16 dětí. Na začátku seděla Hana na dětské židličce uprostřed herny, většina dětí na druhé straně třídy. Hana je nenásilně vedla k tomu, aby přišly blíže, že si budou číst. U dětí byla vidět určitá „rozpustilost“, např. na otázku „Uvidíte tak dobře na obrázky?“ odpovídaly „Jo“ a zůstávaly na opačném konci třídy. Postupně se však shlukly u Hančiných nohou. Hana na děti nijak netlačila, nedávala žádné příkazy, pokyny, děti neorganizovala, nechala na nich, aby samy sebe korigovaly (U3_N2_3:35). Na druhou stranu tím ale příprava na čtení a jí připravené činnosti trvala poměrně dlouho. Před samotným čtením pracovala s ilustracemi, které dětem ukazovala, děti si s jejich pomocí připomínaly předchozí děj. Kladené otázky byly nižší kognitivní náročnosti, zaměřené na ověřování znalostí.

Příklad otázek před čtením:

(U3_N2_5:55)

H: Jaký je to strom?“

D: „Čertovský.“

H: „**Proč myslíš, že je čertovský? (již nechává dítě modelovat ostatním, jak k názoru přišlo)**

D: „Protože je pod ním peklo.“

H: (ukazuje obrázek) „Všichni souhlasíte, že je tam peklo? Ano, je tam peklo.“ (ukazuje obrázek) „Co je tady?“

D: „Nic.“

H: „Jak to že nic?“

D: „Bílá mlha.“

H: „A co je tady nahoře?“

D: „Písmenka.“

D2: „Jako když je mokro.“

H: „Jako když je mokro, to vypadá.“ (ukazuje obrázek) „Co je tohle?“

D: „Tady je ten čert a jde jim ucpat komíny.“

H: „Jde jim ucpat komíny. **Proč to dělá?**“

D: „Protože to dělají čerti.“

Před čtením Hana použila několik otevřených otázek (proč), ale vztahovaly se k ději, který už děti znaly, takže šlo jen o vybavení si známé informace. Tento typ otázek by bylo vhodné pokládat i v průběhu čtení.

Poté Hana přečetla z knihy jednu stránku, popis, co měl čert u sebe. Čtení nepřerušovala, vzhledem ke krátkosti textu a jeho jednoduchosti to nebylo nutné, nebyl tedy ani prostor pro využití čtenářských strategií. V jeden moment dala Hana prostor pro předvídání slova. Následovaly již jen navazující aktivity – rozpoznávání předmětů, opakování, na co je čert měl, rozvoj sluchového vnímání a naplňování cílů z oblasti matematické pregramotnosti. Využití předmětů a poslech „*prapodivných a hrůzostrašných*“ zvuků, které pak děti měly i samy vytvářet, můžeme zařadit pod strategii **vizualizace** – Hana pomáhala dětem tvořit představu, což bylo důležité zejména s ohledem na přítomnost dětí s odlišným mateřským jazykem. V této ukázce práce se se čtenářskými strategiemi takřka neworkovalo, ale de facto pro to nebyl ani prostor. Nabízela by se strategie předvídání, kdy by děti mohly navrhnout, co si takový čert může nést v ranci, když jde na svět. Očekávání, zda se jejich odhad naplnil, by podpořilo jejich soustředění na text, které u některých dětí bylo velmi slabé, ačkoli byl text krátký. Chybějící prostor pro čtenářské strategie je ukázkou toho, že ne každý text je pro práci s nimi vhodný. Vzhledem k charakteru textu byl Hančin postup pro přiblížení textu dětem dostatečný, propojení s předchozím čtením výborné, a navazující aktivity nenásilně upevňovaly zapamatování si jednotlivých faktů. Celá práce děti bavila, nadšení je neopouštělo, na Haně byl také znát její zápal.

Příklad otázek ve fázi reflexe:

(U3_N2_07:44)

H: (strká ruku do pytlíku a ozve se zvuk)

Děti: „Trumpeta.“

H: „Já se ale bojím.“

Děti: „Já se nebojím.“

H: „No ale já nevím, co dělá ta trumpeta.“

D: „Troubí.“

H: „**Troubí, ale tady bylo napsané, že něco dělá.**“ (*Odkazuje na informaci k textu*)

D: „Dělá strašné zvuky.“

H: „Strašné zvuky.“

D: „Škodí to na uši.“

H: „Škodí to na tvé uši. Vadí ti to, vid’?“

Děti: „Mně taky.“

H: „Udělejte zvuk, který vám vadí.“ (děti křičí) „Asi stačí, ne? Proč jsi zvedal ruku?“

D: „Protože mně to vadilo.“

H: „Tak až mi bude něco vadit, tak zvednu ruku a bude klid, jo?“ (dítě rozvazuje pytlík) „Vyndáš tu trumpetku? Co že dělá?“

D: „Troubí.“

H: „Troubí a dělá ošklivé zvuky.“

Hana dokázala děti výborně zaujmout. Četla sice krátký text, což neumožňovalo využívat čtenářské strategie a rozvíjet porozumění, nicméně předčítání děti bavilo a jednoznačně docházelo k rozvoji vztahu ke čtení. Hana také dobře využila strategii vizualizace, která není spojená pouze s optickými podněty, ale týká se aktivizace všech smyslových představ, v tomto případě akustických.

Natáčení třetí (U3_N3)

Třetí natáčení se velmi odlišovalo. Byla jsem pozvána, abych viděla ukázkou práce, kterou společně vedly Hana se svou kolegyní Erikou. Pracovaly s pohádkou Jak pejsek s kočičkou myli podlahu, kterou ovšem dětem vyprávěly. Ukázkou práce trvala 8 min. a účastnilo se jí 6 dětí (vysoká nemocnost v zimních měsících). Při své návštěvě jsem tak mohla sledovat, jak jedna dívka pomocí obrázkového zápisu pohádku vypráví, ostatní pantomimou doprovázejí text. Erika seděla na zemi a pomáhala při případných obtížích vyprávějící dívce tím, že ukazovala na obrázky v zápise, pokud se dívka v příběhu „ztratila“ (šlo o dívku ukrajinské národnosti). Hana byla s dětmi, ve dvojici s vietnamskou holčičkou. Povzbuzovala děti tím, že šla v pantomimě příkladem, zdůrazňovala určité aspekty příběhu („kočička se zamračila“, „pejsek pije“ apod., U3_N3_0:2:38). Ve třídě byly přítomny děti z vedlejší třídy jako diváci. Během ukázky nebylo možné pozorovat, jak konkrétně učitelky pracovaly s textem, bylo jen zřejmé, že děti pohádku znaly. Na můj dotaz mi bylo vysvětleno, že každý týden pracují s jednou pohádkou, kterou si děti vyberou. Několikrát si ji vyprávějí, hrají si na ni, děti ji pomocí kódování zapisují.

Právě možnost, aby si děti samy vytvářely své vlastní zápisy, Hanu na celém semináři zaujala nejvíce (příklady těchto zápisů jsou uvedeny v příloze 14). „*Jsem se snažila si vytáhnout ty jednotlivé body, a jedinej, kterej hodně vyzdvihuju, ten jeden, je vopravdu ten zápis. Zápis tý činnosti, ten zápis nějakýho vyprávění, zápis čehokoli, jak dětem zprostředkovat ten další vjem, tu zrakovku, protože to se mi hodně líbilo. Takže tohle se mi líbilo jakoby nejvíc. Jo, že si můžou zapsat to, co chtějí*” (U3_R3_2). Způsob práce s textem, kdy se celý týden opakovaně čte jedna pohádka, aniž by se vysvětlovala, diskutovala, aniž by učitelka kladla otázky, je typický pro waldorfskou pedagogiku⁴⁶, kdy na konci týdne děti pohádku již tak dobře znají, že ji dokážou zahrát. Jde o další možnou cestu, jak nenásilně děti vést k pochopení textu.

Natáčení čtvrté (U3_N4)

Čtvrtá ukázka práce již byla opět o předčítání. Hana použila knihu *O prasátku Lojzíkovi, třetí díl*⁴⁷, ale tentokrát jej četla při řízené činnosti. Čtení trvalo 7 min., účastnilo se ho 13 dětí. Navazovalo na setkání v kruhu, kdy děti sdílely, zda a co doma čtou. Následně si přinesly polštářky a lehly si tak, aby jim to bylo pohodlné. Hana seděla na židli, kterou měla postavenou uprostřed místnosti, blíž ke stěně, aby dobře viděla na děti. Nejprve dětem ukázala obal knihy a přečetla název, přičemž děti nechala doplnit jméno prasátka. Pak již četla, a to poměrně dlouho, bez jediného přerušení (cca 4 min, U3_N4_5:09). Děti zpočátku pozornost udržely, brzy ale bylo patrné, že jsou mezi nimi rozdíly. Část dětí naslouchala, pro část to bylo obtížné. Změna nastala ve chvíli, kdy Hana četbu přerušila a použila strategii předvídání. To děti opět aktivizovalo. Během krátké chvíle to udělala ještě dvakrát a vždy to dětem pomohlo.

⁴⁶ Blíže např. Gážíjová J., Dvořáková K. Proč? (2006). Dostupné na http://www.waldorfb.cz/obsah/dokumenty/zvonek/2006/zvonek_06_2006_web.pdf

⁴⁷ Ondrašík, P., & Ondrašíková, T. (c2014). *O prasátku Lojzíkovi*. Petrkov.

Příklad otázek v průběhu čtení:

(U3_N4_6:13)

H: (čte text) „...a zahrabal se do něj. A co myslíte?“ (strategie předvídání)

D: „Jako pod peřinu.“

Hana: „Ehm. A co myslíte potom?“

D: „Trochu se bojí.“

H: „Usnul.“

(U3_N4_07:11)

H: (pokračuje ve čtení) „Líza je hrozně malá a hrozně písáka.“ (čte text) „...byla to?“

Děti: „Líza.“

H: „To neuhodnete.“

Děti: „Líza.“

H: „To neuhodnete.“

D: „Holčička?“

H: „Je to strašně malé a skáče to.“

D: „Bleška!“

Hana: „Jojo.“

Při odhadování, co za postavu se v příběhu objevilo (blecha), by bylo vhodné využít spíše než nápovědy, kterou Hana poskytla, vodítek v textu, které by děti mohly využít k usuzování, případně modelování (např. myslím, že to musí to být nějaké hodně malinké zvířátko, když se tu píše, že ho měl na svém nose).

Bohužel nebyly využité žádné další strategie, které by vzhledem k obsahu textu byly vhodné. Jde zejména o strategii hodnocení (postoj dětí k rozhodnutí prasátka jít hledat kamaráda) a předvídání (proč asi nebyl Čepeřák doma, co asi prasátko teď udělá apod.). Z ukázky se zdá, jako kdyby se Hana vracela zpět ke způsobu čtení, jakým dříve byla zvyklá dětem číst před spaním, ale jiné prostorové uspořádání neumožňuje takové zapojení dětí; ty jsou spíše pasivními posluchači. Rozdíl a posun v práci Hany je ale zřetelný v kladení otázek. Je jich pokládáno sice málo, ale jsou dobře formulované. To odpovídá i hodnocení Hany, když měla shrnout, co se v průběhu roku v její práci změnilo. Vyzdvihla poznání, že je třeba změnit typ otázek, které dětem klade, a začít se na čtení dětem více připravovat. „Jo, už jo, protože když to vopravdu má mít smysl, tak nemůžu pořádně jet tu svoji intuitivní práci, to nejde“ (U3_R4_6). Podle ní největším přínosem účasti ve výzkumu bylo zjištění, že intuitivní práce nestačí, ač je zkušeným praktikem. Přiznala, že pro ni navyklý způsob, kdy reaguje na děti a jejich podněty, ji odvádí od toho, co jim plánovala příběhem předat. „Já strašně odbočuju. Mě napadá spousta věcí, který by k tomu mohly směřovat a najednou zjistím na konci, že jsem se ztratila já, že jsem úplně někde jinde. Protože reaguju na to, co ty děti říkají. A mně tam prostě vyrůstá, je to hloupý, vyrostl mi tam nějaká větev, kterou si říkám, no jo, na tu já jsem zapomněla, já bych to ještě měla, jdu po tej větvi

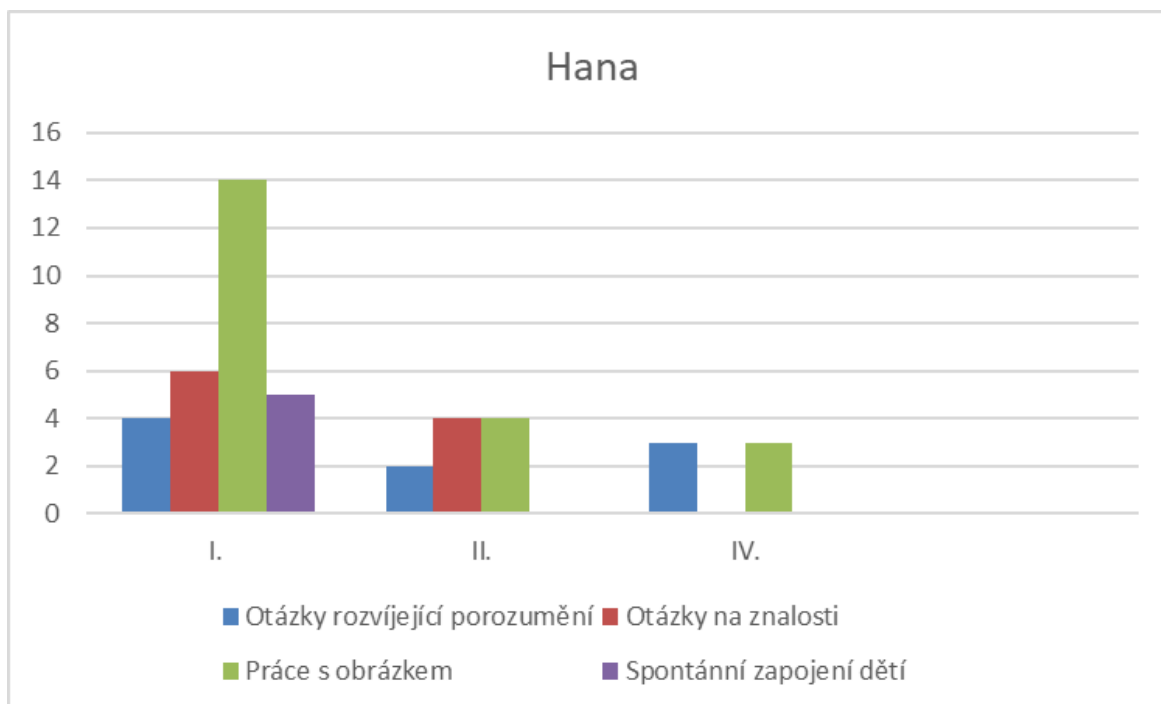
a na ten strom vlastně zapomínám. Takže tuto je pro mě strašně těžký“ (U3_R4_20).

Shrnutí výsledků

Hana již na počátku šetření dokázala při práci s textem využívat kladení otázek odpovídající některým čtenářským strategiím. Dělala to však intuitivně, nevědomky. Otázky kladla podle toho, jak ji k tomu inspirovaly reakce dětí. Při četbě potřebuje být s dětmi „na jedné vlně“, což se při prvním natáčení povedlo i díky tomu, že děti měla hned u sebe. Naopak při posledním natáčení jako kdyby prostorová vzdálenost mezi ní a dětmi byla na překážku. Nedařilo se, aby předčítající a posluchač byli na sebe napojeni, plynuli společně. Při bližším pohledu se zdá, že Hana dobře pochopila smysl a princip čtenářských strategií, i když si je nezapamatovala, ani je nezačala vědomě používat. Začala ale více nazírat důležitost podpory porozumění dětí textu, který jim čte. Dříve porozumění přikládala velkou důležitost, ale zaměřovala se na rovinu doslovného porozumění. Nyní se snaží o porozumění hlubší, proto usiluje o to, aby při čtení neodbočovala a nenechala se reakcemi dětí odvádět jiným směrem. Čtení podle ní musí být spojené s prožitkem, k čemuž k dosavadním způsobům začala nově rozdělovat text na kratší části a zařazovat více aktivit s textem souvisejících. *„Oni to musí prožít se vším a oni v tom příběhu musí být, když to bude jako úplně mimo to jejich chápání, ne že by si nemohly vyložit jinak, ať si to vyloží, ale co z toho jako budou mít?“ (U3_R4_18).* Také pochopila, jak je důležité klást otevřené otázky, které budou podněcovat myšlení dětí, a uznala, že se to nedá dělat jen intuitivně, ale že se na to potřebuje připravit. *„Otázka musí být hodně otevřená a jinak jako je to k ničemu. Já, když vím, co mi ten druhý odpoví, tak se ho nemusím ptát. To je úplně zbytečná věc... Jo, tohle jako by mě zajímalo nejvíc. Aby ty děti rozvíjely samy sebe, aby to nebyli prostě beránkové, prostě na všechno kejvnu“ (U3_R4_8).* Klíčem je pro ni objevení hlavní myšlenky a uvědomění si smyslu textu a důvodu, proč ho dětem chce číst. Důležitá je podle ní i volba knihy, aby byla textově i obsahově dětem přiměřená.

| Natáčení | Rekapitulace | Příklad otázek | Příklad reakce dětí |
|--|---|--|--|
| První natáčení O prasátku Lojzíkovi | Převládá dialogické čtení, kdy děti dokončují věty a Hana přirozeně modeluje. Otázek pokládá málo a je vyrovnaný poměr mezi otázkami na znalosti a otázkami na porozumění příběhu – předvídání (2x), propojování. | „Kdo to je teda ted’?“ „Kam ho ten Čepeřák zavede, co myslíte?“ | „Mravenečník.“ „Někam, kde mu bude líp.“ |
| Druhé natáčení O čertovi | Čtení krátkého úseku s důrazem na představivost. Poměr otázek je opět vyrovnaný, objevuje se předvídání a usuzování. | „Jde jim ucpat komíny. Proč to dělá?“ „Jaký je to strom?“ | „Protože to dělají čerti.“ „Čertovský. Protože je pod ním Peklo.“ |
| Třetí natáčení Jak pejsek s kočičkou myli podlahu | Pantomimické znázornění vyprávěné pohádky. | | |
| Čtvrté natáčení O prasátku Lojzíkovi II | Fáze evokace a uvědomění, čtení delší pasáže bez přerušování, položeny pouze tři otázky – předvídání (2x) a usuzování. | „A co myslíte potom?“ „...byla to?“ | „Asi usnul.“ „Líza?“ „Holčička?“ |

Tabulka 14: Přehled vývoje práce Hany se čtenářskými strategiemi v průběhu sedmi měsíců.



Graf 3: Záznamy práce Hany se čtenářskými strategiemi v čase. V grafu jsou čtenářské strategie propojování, předvídání, usuzování a hodnocení sdruženy do položky „Otázky rozvíjející porozumění“, jelikož se mnohdy překrývají. Strategie vizualizace je zahrnuta pod Práci s obrázkem. Otázky na znalosti zahrnují otázky směřující k vybavení si faktů z textu. Chybí natáčení III., kdy bylo zaznamenáno vyprávění dětí, nikoliv Hany způsob předčítání. Mezi jednotlivými natáčeními uběhlo 7 měsíců. Hanin způsob práce doznal určitých změn zejména v celkovém přístupu k rozvoji čtenářské pregramotnosti. V oblasti rozvoji porozumění vidíme dílčí změnu v podobě úbytku otázek nižší kognitivní náročnosti. Množství otevřených otázek zůstává přibližně na stejné úrovni. Při posledním předčítání nebyly vůbec využity ilustrace. A co je zajímavé, u dětí nedocházelo k spontánním reakcím. Zda to bylo v důsledku absence ilustrace jako opory pro přemýšlení, nebo zda nebyl vytvořen dostatečný prostor pomocí položených otázek, si netroufám odhadnout.

Na grafu je vidět, že výsledky u Hany jsou hůře interpretovatelné. Na záznamu I. vidíme, že velice dobře pracovala s ilustracemi, což umožňovalo dětem spontánně usuzovat a předvídat na základě obrázku. Poměr otázek rozvíjejících porozumění a otázek zaměřených na vybavení faktů je vyrovnaný. Při natáčení II. poměr otázek zůstává přibližně zachován, stále převažují otázky na znalosti, ale úplně chybí samostatné předvídání ze strany dětí. V tomto případě to může být zapříčiněno velmi krátkým textem, kde nebyla vodítka pro hlubší zamyšlení. Text byl popisný, nebyla v něm dějová linka. Natáčení IV. se týkalo obdobné knihy jako I., ale mezi oběma záznamy jsou vidět značné rozdíly v neprospěch

natačení IV. Zde takřka chybí otázky, kniha byla dětem čtena téměř bez přerušování. S obrázky, přestože jich v knize bylo velké množství, se pracovalo minimálně. Díky tomu chybí jakékoli spontánní zapojení dětí. Chybí dialog s dětmi během četby. Oproti prvnímu natačení se výrazně změnil i počet zúčastněných dětí, v situaci IV. jejich počet neumožňoval skoro „důvěrný dialog“ jako v případě I. Práce s knihou tak sklouzla do klasického předčítání bez vedení k hlubšímu porozumění.

V teoretické rovině je tedy u Hany patrné porozumění problematice, pochopení významu, v osobní rovině nechýbí zájem a odhodlání, ale v praktické se nepodařilo „dotáhnout změnu do konce“. Hana sama to přičítá tomu, že účast na jednorázovém semináři není dostačující. *„Bylo toho moc. Já bych ho potřebovala ještě celej dát jakoby ne celej znova, ale potřebovala bych ho rozdělit do těch jednotlivých oblastí, tam bylo strašně nových věcí pro mě, a potřebovala bych vždycky tu věc rovnou vyzkoušet“* (U3_R4_2). U Hany tedy došlo ke změnám, více se zaměřovala na oblast rozvoje čtenářské pregramotnosti a propojovala ji s dalšími oblastmi, začala používat nové postupy a metody. To bylo patrné již jen z návštěvy třídy, kdy se proměnilo prostředí, děti byly obklopeny vlastními záznamy, písmem, knihami. Hana se utvrdila v tom, co doposud dělala. Pro prohloubení změn by ale potřebovala více času a větší podporu. I tak ale podle ní došlo k pozitivním změnám u dětí, které začalo společné předčítání v rámci řízené činnosti bavit, byly pozornější a většina jich dokázala udržet pozornost. Podle Hany k tomu napomohlo i to, že tyto aktivity začaly s kolegyní zařazovat pravidelně. *„Jako myslím si, že když to je zvykem, jo, když se to změní ve zvyk, tak to takhle je a čteme pravidelně, tak se na to naučí a ty uši se jim asi otevřou“* (U3_R4_14).

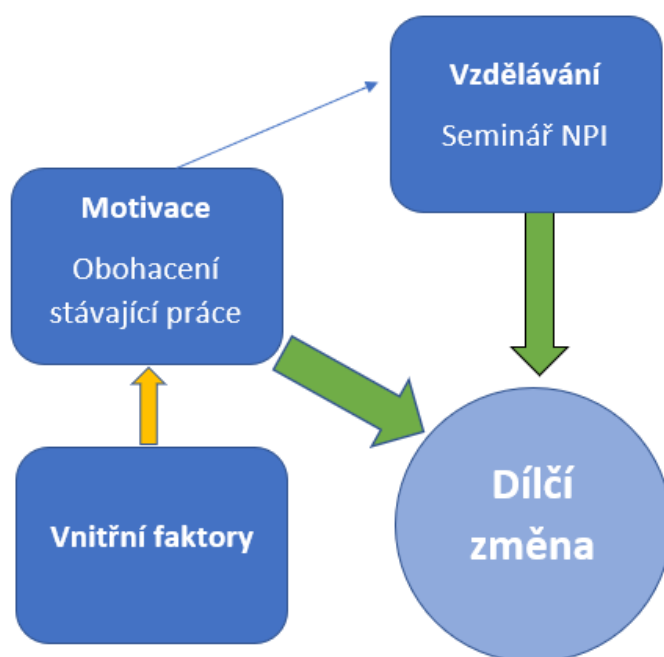


Schéma 26. Faktory změny u případu Hany. Hana již na počátku šetření přistupovala k dětem velmi laskavě a její snahou bylo, aby příběh dětem co nejvíce přiblížila. Během šetření svou práci obohatila o nové postupy, nápady, a také, podle svých slov, začala více přemýšlet, jak se děti ptá. Cíleně využívat čtenářské strategie však nezačala. Ač jí nechyběla motivace, jednorázový seminář pro jejich osvojení nestačil, jak sama v rozhovoru potvrzovala.

Na schématu vidíme, že Haně nechyběla motivace, její snahou bylo probudit v dětech lásku ke knihám, kterou ona sama má. Jednorázový seminář jí pomohl obohatit metody, které při rozvoji čtenářské pregramotnosti používá. Také ji utvrdil v chápání jejího významu a pomohl reflektovat určitá slabá místa, na kterých Hana chce pracovat. Změny jsou však pouze dílčí. V případě, že šlo „pouze“ o předčítání, u dětí byla patrná nuda a ztráta pozornosti. Pokud však předčítání bylo spojené s prožitkovými aktivitami, byly do příběhu ponořené, předčítání je bavilo, děj si pamatovaly. Pokud by Hana chtěla docílit toho, aby děti takto bavilo každé předčítání, bylo by zřejmě nutné, aby měla více možností pro získávání zkušeností, jak tento dialog s dětmi nad textem vést, jak k tomu využívat čtenářské strategie. V menší skupince dětí se jí to nepochybně daří.

Případ čtvrtý – Erika, cílevědomý praktik

Profesní historie

Erika spadá mezi účastníky zkušenější, uváděná praxe činí 9 let, ale z toho 5 let pokrývá mateřská dovolená. Absolvovala bakalářské studium oboru Učitelství pro mateřské školy, předtím vystudovala gymnázium a roční studium pro pedagogické asistenty a pracovala rok jako asistent pedagoga na základní škole. Pochází z učitelské rodiny, maminka působila jako učitelka a nyní se věnuje problematice předškolního vzdělávání na krajském úřadě, sestra je také učitelka. Erika má dvě děti v předškolním věku, v průběhu výzkumu starší nastoupilo na základní školu. Mateřská škola je pro Eriku prvním působištěm, zkušenosti z jiné MŠ nemá. Svě začátky hodnotí jako náročné a krušné, nicméně se mohla opřít o pomoc ředitelky a zkušenější kolegyně na třídě. Také využívala možností vzájemných hospitací a chodila se dívat, jak pracují její další kolegyně. V tomto přístupu je vidět zájem Eriky o práci učitelky a snaha ji vykonávat na co nejlepší možné úrovni. Se současnou kolegyní, Hanou, vychází dobře, třebaže se vyskytují oblasti či situace, ve kterých se neshodnou. *„Tak s kolegyní myslím, že není vůbec žádnéj problém, že si rozumíme, jako ve spoustě věcech, a když ne, tak se nějak domluvíme“* (U4_R1_67). Na začátku své profesní kariéry také absolvovala dlouhodobý kurz vzdělávacího programu Začít spolu pro pedagogy mateřských škol pořádaných společností Step by Step. Kurz ji velmi ovlivnil, začala nad prací jinak přemýšlet, pracovat více konstruktivistickým přístupem, využívat kooperační činnosti a snažit se spolupracovat s rodiči. *„Začít spolu, tak ten mi asi dal jakoby nejvíc, že mi trošku otevřel oči, jak to dělat jinak“* (U4_R1_17). Na pracovišti je spokojená, začala působit jako zástupkyně ředitelky.

Osobnostní profil

Erika působila dojmem člověka, který ví, co chce. Byla přímočará, plná energie, usměvavá, živě gestikulovala, zároveň však neměla potřebu příliš rozebírat své odpovědi, omezovala se na stručná vyjádření. Vždy vystupovala přátelsky, s dětmi jednala laskavě, zároveň vytyčovala hranice a vyžadovala dodržování pravidel. Je ambiciózní, plánuje dopředu, ale nijak druhé „neválcuje“. Že má věci předem promyšlené, dokazuje např. důvod jejího rozhodnutí přijmout funkci zástupkyně ředitelky. *„Jednou, až se uvolní u nás na vesnici místo, tak bych tam chtěla dělat ředitelku, takže tahle zkušenost se mi bude hodit. Jinak bych se sem asi nevracela, to dojíždění je náročný“* (U4_R1_72). Je tvořivá a praktická, rychlá, což se odrazilo jak v proměně třídy po jejím nástupu, tak v tvorbě pomůcek, které ve své práci používá. Při návštěvách jsem pozorovala,

jak ještě před společnou řízenou činností, v čase volné hry, má vždy pro děti připravenou nějakou vzdělávací nabídku u jednoho ze stolečků a s dětmi individuálně pracuje. Její kolegyně Hana oceňuje její pracovitost a spolehlivost, oproti zkušenosti s předcházející kolegyní, kdy musela nést vše na svých bedrech, je ráda, že má vedle sebe někoho, kdo přináší podněty. „*Jo, já vím jako, že někdo udělá další věc. Že se prostě doplňujeme v práci. My si řekneme jenom, jak to bude (...). Ona vymyslí spoustu věcí (...). Ale má úžasný nápady*“ (U3_R1_107). Eriky cílem je, aby děti něco naučila, dovedla je k samostatnosti, a přitom tak, aby byly spokojené a šťastné.

Připravenost pro rozvoj čtenářské pregramotnosti

Erika jako jediná z účastníků vyjádřila spokojenost s koncepcí čtenářské pregramotnosti v RVP PV, když uvedla, že jí „*pomáhá, protože člověk si to vlastně uvědomí, když to vidí jako napsaný ještě od někoho jinýho. A v těch oblastech si to tam můžu jakoby najít*“ (U4_R1_31). Další vzdělávání v oblasti rozvoje čtenářské pregramotnosti absolvovala v rámci semináře Začít spolu. Také přiznává, že se učila od starší kolegyně, se kterou tři roky pracovala před svým odchodem na mateřskou dovolenou. Oblast čtenářské pregramotnosti vnímá jako důležitou, ale příliš medializovanou. Důrazy na ni v poslední době kladené by nemusely být, pokud by rodiče s dětmi doma četli. „*Já si myslím, že je propíraná hlavně kvůli tomu, že rodiče se těm dětem v tomhle ohledu nevěnujou, jinak si myslím, že by se to nemuselo tak jako medializovat, ale tím, že ta péče rodičů je v jiných oblastech, a ne v tý čtenářský, tak asi kvůli tomu, vnímám to, že těm dětem to chybí, no*“ (U4_R1_21). Sama s dětmi čte převážně před spaním, čtení se snaží prokládat otázkami ověřujícími jak informace z textu, tak vedoucí k pochopení smyslu příběhu. „*Když vidím, že je to zajímavá, tak se vlastně nemusím ptát moc, ale když vidím, že někoho to úplně nezajímá, tak se snažím ho tam nějak vtáhnout, buď nějakou otázkou, nebo připomenutím něčeho, nebo ať mi řekne, co ho třeba na tom jako bavilo, pak se ptám, o čem jsme četli třeba den před tím. A pak to s dětma probíráme, jestli to třeba bylo dobře, nebo nebylo dobře, jestli se s tím někdy setkaly, a tak no*“ (U4_R1_51). Uvedené typy otázek odpovídají otázkám používaným při strategiích propojování, hodnocení, shrnování. Erika tak vlastně strategie intuitivně využívá, přestože pojem byl pro ni neznámý. Jedná se však o intuitivní, nepřipravený postup, který je zařazován zejména pro aktivizaci dětí. Porozumění textu vnímá jako klíčové, přičemž je úkolem učitele, aby k němu dětem pomohl. „*Musí se asi ptát ten učitel, dávat tam různé otázky, jestli ty děti tomu opravdu rozumí, a pokud ne, tak se jim snažit to nějak vysvětlit*“ (U4_R1_41).

Výsledkem by pak mělo být, že děti nad obsahem přemýšlejí, nejde tedy pouze o porozumění v základní rovině. Ve vyjádření Eriky je patrné, že byla ovlivněna seminářem Začít spolu a programem RWCT, kdy je kladen důraz na rozvoj myšlení dětí a jejich aktivitu. Nesnaží se však o systematický rozvoj porozumění, reaguje podle situace. Dětem příběhy raději vypráví, než čte, knihu používá jako motivaci k činnostem, klade také důraz na to, aby děti s knihou uměly zacházet, k čemuž napomáhá jejich volný přístup ke knihovničce a možnost si před spaním nějakou knihu vybrat. V oblasti výběru knih cítí rezervy, dle svých slov pracuje s těmi, které zná, vybírá je podle tématu, aby odpovídalo právě realizovanému tematickému celku. Také pracuje se symboly a piktogramy. Z analýzy záznamu v třídní knize vyplynulo, že zařazuje i grafomotorická cvičení, práci s říkadly a dramatizaci. Cílem v oblasti rozvoje čtenářské pregramotnosti je pro ni, aby děti měly vztah ke knihám, uměly s nimi zacházet a věděly, že kniha je zdrojem informací. Výsledky dětí hodnotí jako dobré. „*Myslím si, že některý děti jsou zvyklý na to, s těma knížkami pracovat, a pro některý je to právě něco nového, a vidí, jak si ostatní hrají s knížkami, jak se k nim chovají. A jako ty děti, je vidět, že ty děti jako naslouchají, když něco děláme, a že se o to zajímají, když jim čteme*“ (U4_R1_65). Sama se považuje za čtenáře, čte ráda, ale podle svých slov málo z důvodu nedostatku času.

Charakteristika třídy

Jak bylo uvedeno výše, Erika na začátku výzkumu nastupovala do třídy k Haně, která měla třídu již zavedenou. Ze začátku se toho trochu obávala a raději by se byla vrátila na třídu ke své bývalé kolegyni, se kterou si rozuměla. Důvodem obav byla zdánlivá uzavřenost Hany. „*No nejdřív jsem nevěděla, neznala jsem ji, tak jsem nevěděla, no, moc se nesměje, taková vážná moc mi přišla. Ale v pohodě, rozumíme si, v pohodě, je s ní legrace, no*“ (U4_R1_72). Přestože se osobnostně liší, odlišnosti jsou pro třídu obohacím. Hana je více zaměřená na prožitky, emoce, cítění dětí, Erika děti více vede k předem stanovenému cíli. Hana je jako klidná voda, Erika jako čerstvý vítr. Kombinace těchto přístupů vytváří zajímavou dynamiku. Po nástupu Eriky třída doznala velmi výrazných změn; bylo jiné uspořádání nábytku, vytvoření vzdělávacích koutků, objevuje se množství vlastnoručně vyrobených pomůcek. Také přibýlo místo pro knihy, kam dávají dětem ty, které se vztahují k tématu, aby dobře viděly na jejich obal. Při řízené činnosti spolu obě spolupracují, vstupují si do aktivit. I při natáčení tak docházelo k situacím, že se při vedení aktivity střídaly; není na první pohled zřejmé, kdo řízenou činnost vede.

Průběh předčítání na počátku šetření (U4_N1)

Erika zvolila čtení před spaním jako ukázkou své práce s knihou. Ve třídě bylo přítomno 9 dětí ve věku od tří do šesti let a předčítání trvalo 10 min. Četla z knihy Z. Pospíšilové Pohádky do postýlky⁴⁸. Děti ležely na lehátkách, přikryté peřinkou, Erika seděla na zemi u lehátek tak, aby měla všechny děti na očích. Čekala, až všechny děti budou uloženy, což se dost protahovalo, jelikož jeden chlapec vše schválně zdržoval. Děti byly velmi klidné, trpělivé. Bylo zřejmé, že celá třída je vedena v respektujícím duchu vůči druhým. Během čtení se zapojoval čerstvě šestiletý chlapec a jedna dívenka, ostatní děti naslouchaly a nijak nerušily. V průběhu čtení se snažila o využití třífázového modelu učení. V úvodní fázi se Erika dětí ptala, o čem byla pohádka z minulého dne, společně s dětmi ji shrnula. Jelikož však nová pohádka s touto nijak nesouvisela, dětem toto připomenutí nijak nepomáhalo v porozumění textu, který se jim Erika chystala předčítat. V této fázi dále využila možnost předvídání z názvu pohádky, ale předpovědi dětí se omezily jen na možné postavy pohádky, nikoliv na předvídání děje, a Erika je k dalším úvahám nepodněcovala. Předvídání z názvu pohádky již lze považovat za evokaci, na rozdíl od pouhé rekapitulace předchozího čtení, které bylo v úvodu použito.

Příklad otázek před čtením – fáze evokace:

(U4_N1_1:01)

E: **O čem asi bude, když je ovčáček?**“ (strategie předvídání)

D1: „O ovčákovi.“

D1: „Ovečky.“

E: „Mohly by tam bejt ovečky, ovčák. Kdo je ovčák?“

D2: „Velký takový ??? asi?“

E: **„Tak víš co, tak si to zkusíme přecíst a možná zjistíme, kdo ten ovčák je. Jo?“** (vhodně odkazuje na text, motivuje děti k poslechu)

D2: „Já už to asi mám.“

E: „Tak říkej.“

D2: „Myslím, že tam budou ovečky.“

E: „To už říkala Tereška. Já se ptám, kdo je ovčák?“

D2: „Ovčák bude asi ten pes. Ovčák je jméno tý rasy.“

E: „Jo, rasy, takhle. Jo. Takže poslouvejte a uvidíme, co se dozvíme o té pohádce. Tak posloucháte? Jo, můžeme začít.“

Erika vhodně podněcuje děti k přemýšlení přijetím a potvrzením odpovědi dítěte. Přestože děti nepřijdou s odpovědí, že ovčák bude pán, nesnaží se jim tuto odpověď sdělit, ale motivuje je k naslouchání textu.

⁴⁸ Pospíšilová, Z. (2015). Pohádky před spaním (Vydání třetí, ilustroval Edita PLICKOVÁ). Portál.

V průběhu čtení Erika položila pouze dvě otázky, obě se zaměřovaly na zjištění, zda děti dávají pozor a zapamatovaly si určitý fakt z textu. Se čtenářskými strategiemi, ani s otevřenými otázkami Erika nepracovala. Ve fázi reflexe se Erika již jen zeptala chlapce, který si na začátku myslel, že ovčák bude pes, kdo to tedy byl ovčák. K ději příběhu se již s dětmi nevracela.

Vzhledem k tomu, že pohádka byla čtena před spaním, je pochopitelné, že podněcování k aktivitě dětí i aktivizace pomocí pokládaných otázek bylo minimální. Čtení před spaním by mělo být využíváno pro zklidnění dětí, je to čas pro relaxaci, uvolnění, upevňování čtenářských rituálů. V tomto ohledu byl postup předčítání i text velmi dobře volen; text byl pro děti dostatečně jednoduchý, se srozumitelnou slovní zásobou, nekomplikovaným dějem. Erika tak postupovala vhodně s ohledem na situaci. Práce se čtenářskými strategiemi by měla probíhat v době řízené činnosti, kdy jsou děti odpočaté a připravené pro aktivní účast. Tímto způsobem však Erika s textem pracovala pouze příležitostně, hlavní důraz byl kladen na čtení před spaním.

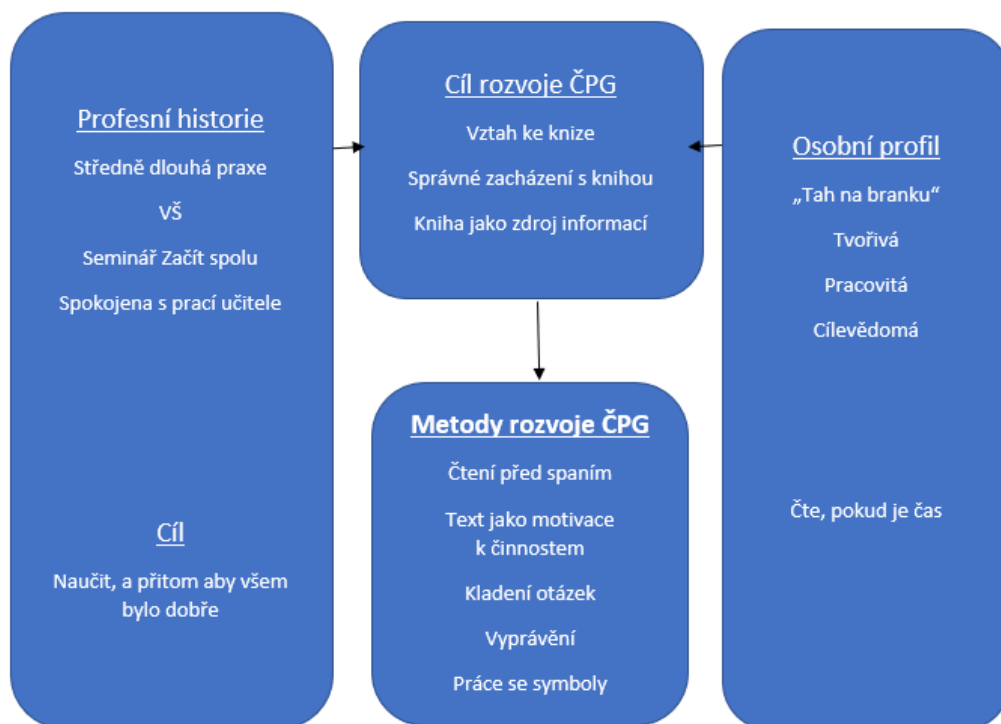


Schéma 27: Shrnutí charakteristiky Eriky. Erika je učitelka s vysokoškolským vzděláním se středně dlouhou praxí. Také těží ze své zkušenosti s výchovou vlastních dětí předškolního a mladšího školního věku. Je cílevědomá, praktická, pracovitá a také velmi tvořivá. Hýří nápady a energií, plánuje, ale zároveň se stará, aby lidem bylo dobře. Na počátku šetření četla dětem zejména před spaním a během čtení jim kladla otázky. Text také využívala jako motivace k činnostem. Čte ráda, ale jen, pokud ji na to vyjde čas.

A jak to bylo dál...

Erika se chtěla zúčastnit vzdělávacího semináře, protože si uvědomovala, že má v dané oblasti určité nedostatky. Také chtěla načerpat nové nápady, jak s dětmi pracovat. Ze semináře odcházela nadšená, vyhovovala jí jak jeho praktická forma, tak skutečnost, že nebyla zatěžována „zbytečnou teorií“ a výkladem, ale mohla si činnosti vyzkoušet. Před seminářem měla dojem určité „roztříštěnosti“ poznatků, která byla způsobena pauzou na mateřské dovolené, kdy se po návratu snažila vybavit a používat informace získané na semináři Začít spolu a převzaté ze způsobu práce s textem, který sledovala u své bývalé kolegyně. Seminář jí dle jejích slov pomohl si věci utřídit, propojit, lépe pochopit. *„No hlavně se mi líbilo, že jsem si to ujasnila, jak se to rozdělilo do těch skupin, tak to jsem si ňák jako ujasnila, jak uchopit tu knížku a co vlastně s tím dělám, co je tím záměrem. Jo, jestli chci, aby si ty děti nejdřív prohlídly tu knížku třeba a samy si zkusily sestavit příběh podle obrázku, nebo jestli chci, aby zase to bylo jinak a tak. Takže to rozdělení jsem jako by neznala, a to mi docela pomohlo“* (U4_R2_11). Vidíme, že přestože nepoužila pojem čtenářské strategie, nejmenovala je, chápala princip a jejich význam. Zároveň při dalších rozhovorech výrazněji akcentovala potřebu porozumění rozvíjet. *„No určité strategie hrajou důležitou roli vlastně... Nevím, prostě... Když by to dítě tomu nerozumělo přece, tak to je zbytečný mu to číst, takže musí“* (U4_R3_45). Forma semináře spojená s praktickými ukázkami také Eriku motivovala k rozhodnutí různé techniky či metody vyzkoušet, aby viděla, zda to ty děti baví. To vyústilo ve snahu něco změnit a s kolegyní Hanou se dohodly, že začnou s knihou pracovat i během řízené činnosti po dobu celého školního roku, více se zaměří na prožitek dětí a na rozvoj jejich porozumění.

Natáčení druhé (U4_N2)

Při druhém natáčení, které následovalo měsíc a půl po semináři, zvolila Erika čtení příběhu v rámci řízené činnosti. Šlo o způsob práce, ke kterému jí dal impuls právě seminář. Ke čtení zvolila knihu P. Čecha *O čertovi*⁴⁹. Předčítání trvalo 6 min., přítomno bylo 18 dětí. Erika s dětmi seděla na zemi, děti byly shluknuté v půlkruhu. Erika dětem ukázala obálku knihy a nechávala je prohlédnout obrázek. Děti samy popisovaly, co je na obrázku. Erika postupně knihou listovala, vždy dětem ukázala obrázek, později přečetla název knihy. Byla patrná snaha o přiblížení textu dětem, objevují se náznaky čtenářských strategií a třífázového modelu učení. Ve fázi evokace Erika využila předvídání z obrázků a později

⁴⁹ Čech, P. (2014). *O čertovi* (V nakl. Petrkov vyd. 3.). Petrkov.

i z názvu, ale v neúplné formě. Děti se nedoptávala, jak k úsudku přišly, nenechávala je rozvést děj knihy, zůstala pouze u znalostní roviny – bude to o čertovi.

Příklad otázek ve fázi evokace:

(U4_N2_0:58)

E: „Chcete to přečíst? Jmenuje se to O čertovi.“

D: „**A o andělíčkoví? Nebo ne?**“ (dítě spontánně usuzuje)

E: (vrtí hlavou) „Je tady napsáno O čer-to-vi.“ (slabikuje spolu s dětmi)

D: „**A třeba to bude i o andělovi.**“ (Erika vrtí pochybovačně hlavou, nevyužívá možnosti k diskusi.)

Erika dobře evokuje znalosti dětí a připravuje je na četbu, využila strategii předvídání. Bohužel nevyužila iniciativy dítěte, které navrhovalo další možnosti, o kom by mohla kniha být. Vhodnější reakcí by bylo přijetí názoru a jeho korekce pomocí důkazu v podobě odkazu na text (např. Možná tam bude i andělíček, ale tady je napsáno jen O čertovi.).

Erika četla vždy krátký úryvek, jednu dvě věty, pak dávala prostor pro vyjasnění, např. neznámého slovního spojení. I přesto část dětí velice brzy polevovala v pozornosti, polehávala po zemi, špitala si s kamarády, ale výrazněji nevyrušovala. Erika pracovala s ilustracemi, celou dobu zůstávala v interakci s dětmi, v komunikaci se s nimi střídala. Děti často spontánně hovořily, ale jejich postřehy zapadly, Erika je přerušovala svou vlastní řečí, či je přecházela bez komentáře. Přijímala ty, které byly v souladu s jejími otázkami. V závěru velice pěkně ponechala dětem prostor pro uplatnění jejich znalostí o pekle (**strategie propojování**), kdy potvrzovala jednotlivé výpovědi, což děti povzbudilo ke snaze přicházet s dalšími nápady.

Příklad otázek ve fázi uvědomění:

(U4_N2_3:15)

E: „**Kdo je tam ještě?**“

D: „Lucifer.“

E: „**Kdo ještě třeba?**“

D: „Oheň.“

E: „**Oheň.**“

D: „Zlobivý děti.“

D2: „Mikuláš.“

D3: „Polívka.“

E: „Polívku tam vaří asi.“

D4: „Lektvar.“

E: „Lektvary, na co?“

D4: „No možná proti zlobení.“

E: „Aha, takže lektvary proti zlobení.“

Vidíme, jak Erika přijímá další odpovědi, opakováním jednotlivých tvrzení motivuje děti k dalšímu přemýšlení, což vede k zapojení většího počtu dětí.

Celkem Erika položila během krátkého času 20 otázek, na které děti odpověděly, převažovaly otázky k obrázkům ověřující jejich znalosti, a otázky týkající se textu ověřující zapamatování přečteného (např. při pohledu na ilustraci stromu „*Co jsme zjistili, že tam je?*“ U4_N2_2:13). Otázky úsudkové, hodnotící a aplikační chybí. Nejbližší k hodnocení měla v závěru práce s textem otázka směřující k propojení s vlastní zkušeností („*Chce se vám třeba někam jít, když jdete?*“ U4_N2_4:18). Erika také často vysvětlovala, naopak takřka chyběla chvála dětí a velice málo se objevovalo potvrzení přijetí odpovědi dítěte, zpětná vazba, kterou by Erika dětem poskytla. Z ukázky je patrné, že se snažila děti textem provést, směřovala k cíli, který si vytýčila (s knihou pak pracovali v rámci dalších činností a četli ji i v dalších dnech). Uplatnily se v neúplné formě **strategie propojování** (2x), **předvídání** a vzhledem k využívání ilustrací i **vizualizace**. Naopak s ohledem k obsahu textu bylo z hlediska jeho pochopení vhodné využití usuzování, což neproběhlo. Také se zdá, že cílevědomost Eriky je na jednu stranu přínosem pro promyšlený postup a využívání otázek, ale na druhou stranu ji limituje v otevřenosti vůči postřehům dětí. Dochází tak k paradoxu, kdy Erika má tak velmi dobře vystavěnou strukturu práce s textem, že ji to možná až příliš svazuje. V takovém případě je důležité, aby učitel v průběhu činnosti monitoroval své působení a více se soustředil na to nenápadné známky spontánního usuzování na straně dětí.

Natáčení třetí (U4_N3)

Třetí natáčení proběhlo krátce poté, co Erika navštívila setkání Centra kolegiální podpory vedené jejím kolegou Adamem. V rámci setkání prezentovala Mgr. Petra Waldaufová z pedagogické fakulty Jihočeské univerzity, katedry preprimární a primární pedagogiky, práci se čtenářskými kostkami. Jedná se o využití pomůcky při práci s textem, kdy dítě pomocí hodu kostkou dostane otázku vztahující se ke knize, na kterou následně odpovídá. Otázky využívají de facto čtenářské strategie, třebaže se to vysloveně neuvádí. Otázky totiž směřují k propojování, předvídání, usuzování, hodnocení a shrnování příběhu. Pomůcka Eriku hned zaujala pro svou možnou atraktivitu pro děti a rozhodla se ji využít. Jelikož neměla kostku, modifikovala nápad dle svých možností. Opět se projevila její tvořivost. Při natáčení, které trvalo 9 min., bylo přítomno 13 dětí, většinou předškoláků. Na začátku seděly ve velkém kruhu na koberci,

uprostřed kruhu ležel plánek velikosti A3 rozdělený na 6 polí, v každém poli byl jeden piktogram, pole bylo značeno puntíkem 1 až 6⁵⁰. Erika na začátku dětem jen řekla, že pro ně má otázku a kostku, nesdělila jim, co se s tím bude dělat, nechala je, aby na to přišly. V tom je patrná velká důvěra ve schopnosti dětí a snaha dopřát jim prostor, nevést je direktivně, což je velmi pozitivní. Poté házela první dívka a dle hodů měla za úkol prolistovat knihu a odpovědět na otázku, o čem kniha je. Postupně se děti střídaly a odpovídaly na otázky. Jejich odpovědi byly jednoslovné, nerozvinuté, bylo patrné, že s odpověďmi na otázky podobného typu nemají moc zkušeností. Z toho se dá usuzovat, že Erika po semináři se čtenářskými strategiemi pravidelně nepracovala, jelikož děti nebyly zvyklé se nad knihou či textem zamýšlet takto do hloubky. Aktivita probíhala jako fáze evokace před čtením textu, se kterým měla v plánu následně pracovat Eriky kolegyně Hana. Využíváno bylo **strategie propojování a předvídaní**, tedy základních a dětem nejbližších čtenářských strategií. I tak bylo pro Eriku obtížné odpovědi od dětí získat. Modelování nepoužila vůbec, byť v tomto případě by bylo pro děti nezbytností, aby snáze pochopily, co se od nich očekává.

Příklad otázek:

(U4_N3_3:24)

E: „Jak by to mohlo v příběhu být. Jak by chtěla, aby ten příběh dál pokračoval. Aničko?“

D: „Šťastně.“ (odpovídá jiné dítě než dotazované)

E: „Necháme to na Aničce. Aničko?“

D2: „Šťastně“.

E: „No a jak dál třeba. Šťastně. **Jak by ten příběh měl být, aby byl šťastný teda? Co bys chtěla, aby to prasátko Lojzík zažil? Třeba?“ (vhodně mění formulaci otázky)**

D2: „Procházku.“

E: „procházku? A kam? Co ještě?“

D3: „Aby se neztratil.“

E: „Teďka ti radí, aby se neztratil...“

D4: „Aby byl doma.“ (dítě hází kostkou)

(U4_N3_4:23)

E: „Nebo počkej, jak ty by sis přál, aby ten příběh pokračoval?“

D3: „Dobře.“

Erika: „A co znamená, to dobře? Co by si chtěl, aby se stalo tomu prasátku? Nebo co by, jak by to mělo být?“ (vhodně se doptává)

D3: (mlčí)

⁵⁰ Ukázka použité pomůcky je v příloze 16.

Erika se dětí vhodně ptá a velice citlivě se snaží odpovědi dětí rozvíjet. Snaží se otázky jinak formulovat, aby byly srozumitelnější, případně klade doplňující otázky. Je však zjevné, že děti nejsou zatím zvyklé takto přemýšlet. Potřebovaly by získat více zkušeností.

Děti aktivita bavila, ale Erika při následném rozhovoru sama vyhodnotila, že pro ně takový způsob práce s knihou je nový a nezvyklý a že by bylo nutné s tím příště jinak pracovat. „*Bavilo je to, no, ale asi jsem, příště bych to udělala ještě jinak, víš, že bych si asi dala menší skupinku dětí, aby se to naučily a to, ale jako bavilo je to*“ (U4_R3_7). Také by bylo nutné podobné aktivity, které vedou k přemýšlení nad textem, zařazovat pravidelně a často.

Shrnutí výsledků

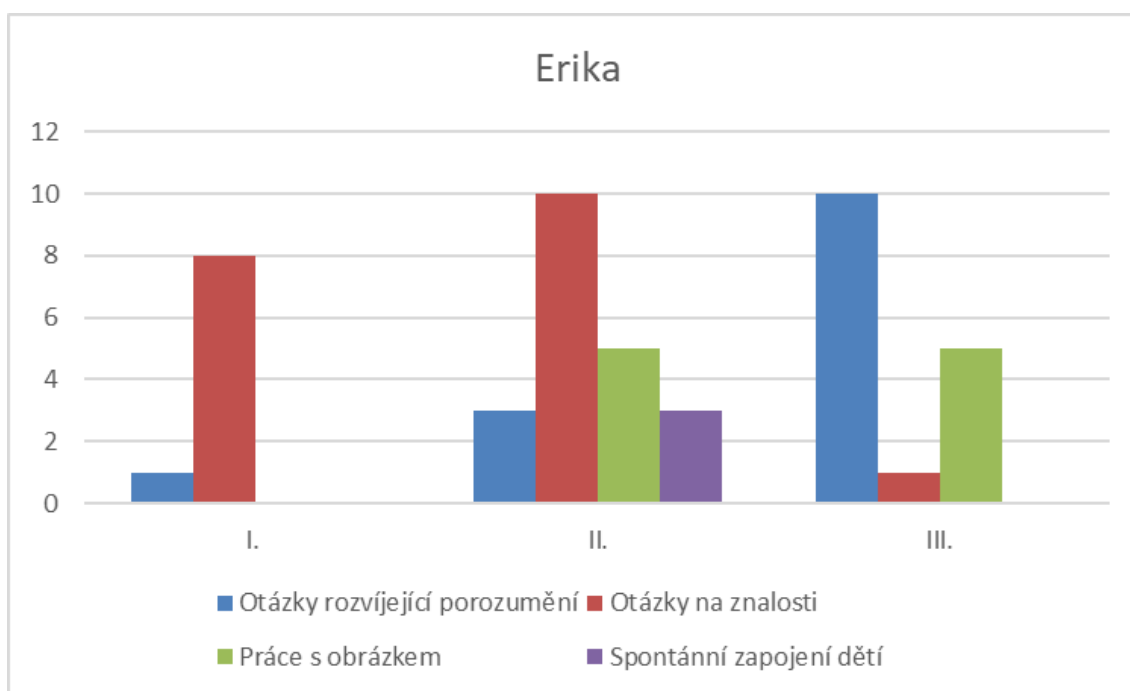
Erika při své práci těží jak ze svého osobního založení, tak z předchozích zkušeností s rozvojem čtenářské pregramotnosti. Je praktická a cílevědomá, proto se snaží zařazovat konkrétní aktivity, které by děti mohly zaujmout. Čtenářské strategie používá intuitivně a v částečné podobě, klade otázky, mnohdy je správně formuluje, ale otázky nejsou pokládány s cílem pomoci porozumět, ale spíše s cílem udržet pozornost dětí a ověřit si, že poslouchají. Chybí dostatečné modelování i doptávání, které by umožnilo dalším dětem pozorovat, jak někdo jiný ke svým odpovědím přišel, jak uvažuje, co v textu sleduje a co využívá pro svůj úsudek. Více než vliv vzdělávacího semináře se projevuje dlouhodobá spolupráce se zkušenější kolegyní a převzaté způsoby předčítání textu, stejně jako dlouhodobé vzdělávání v rámci semináře vzdělávacího programu Začít spolu (např. využívání třífázového modelu učení, využívání piktogramů apod.). Aktuální vzdělávací seminář byl impulsem k zařazení nových konkrétních aktivit a obohacením stávajícího způsobu práce. Erika z něj využila zejména kódování zápisů, které vyzdvihovala při všech hovorech. Na otázku, v čem vidí největší změny ve své práci, uvedla: „*No určitě že to není pasivní poslouchání, ale aktivní, že se snažím ty děti zapojovat do toho víc. Buď kartičkama, obrázkama, nebo vobráceně, vlastně s dětma kódujeme celý den, takže se to prolíná celým dnem a každý den vlastně. Ty děti už i chápou ty znaky různé, už mají svoje znaky, když někdy dítě to nakreslí jinak, tak to oni mu řeknou, my to píšeme takhle (...). Takže jsme s dětma začaly takhle zapisovat ty dny a ty děti to těm rodičům vypráví, co dělaly, a zapisují si to samy ty věci, který si myslely, že ten den byly důležité*“

(U4_R3_21). Využívání zapisování bylo vidět na první pohled – vzkazy rodičům, oznámení v šatně, zápisy aktivity, plány, zapisování pohádek, experimentů s rostlinami, kalendáře počasí atd. Zároveň začala Erika s knihou pracovat pravidelně, stala se pro ni východiskem při plánování tematického celku a dětem začala číst i v rámci řízené činnosti. Dochází tím jednoznačně ke zkvalitnění rozvoje čtenářské pregramotnosti. Nicméně systematický a promyšlený rozvoj porozumění ještě chybí. Otázky, které jsou při četbě kladeny, nejsou primárně promyšleny, aby vedly k jádru textu, ale vycházejí z momentálního impulsu. Erika uvedla, že vždy se nejprve ptá na ověření zapamatovaného, a to teprve případně rozvíjí nějakou další otázkou. „*No, vždycky začínám faktem, první otázka vždycky určitě faktama. A potom, vždycky to není jenom jedna otázka, a pak se to rozvíjí, takže jak třeba by to mohlo bejt jinak, nebo jak by vy jste to vymyslely jinak, takže nechám je jako... nechám jim tu svobodu, aby oni si vymyslely, jak by to mohlo bejt jinak, nebo jak by to udělaly jinak než ten dotyčnej třeba*“ (U4_R3_41). V tomto vyjádření je možné postřehnout absenci sledování záměru a smyslu textu, hledání důkazů v textu pro podporu úsudku. V tomto kontextu se zdá, že Erika ušla do poloviny cesty, kdy chápe důležitost rozvoje porozumění, snaží se o to, ale unikla jí podstata čtenářských strategií, role učitele při jejich využívání a funkce jeho otázek. Také se zdá, že cílevědomost a praktičnost Eriky je možná někdy na úkor citlivosti vůči spontánním projevům dětí, na které není reagováno rozvíjejícím způsobem; Erika sleduje, co si ona připravila. Nicméně dokáže děti na sebe krásně napojit, výborně pracuje s hlasem, takže bylo nutné je jen minimálně káznit. Na dětech bylo zřejmé, že jí důvěřují, mají ji rády a těší se na to, co si pro ně připraví. V tomto kontextu k rozvoji vztahu ke čtení rozhodně dochází, protože to pro děti je spojené s něčím příjemným. Jelikož Erika i Hana se dohodly na shodném přístupu, je velká šance, že děti uvyknou způsobu práce, kdy před vlastní řízenou činností je využíváno předčítání literárního textu. A postupně v souladu s vývojem svých řečových schopností se budou děti i více zapojovat do diskusí o textu. Náznaky byly u předškolních dětí, mladší děti mají ještě čas, aby k tomu dozrály.

| Natáčení | Rekapitulace | Příklad otázek | Příklad reakce dětí |
|-----------------------------------|--|---|---------------------------------|
| První natáčení Ovčácká pohádka | Čtení před spaním, přerušeno pouze 2x otázkami zjišťujícími míru pozornosti dětí a | „Kolik jich měl?“ „Jaké bylinky potřeboval?“ | „Devatenáct.“ „Měsíček.“ |

| | | | |
|--|---|--|---|
| | zapamatování si faktů z příběhu. | | |
| Druhé natáčení O čertovi | Čtení krátkého úseku. Převládá popis obrázku, využívána strategie propojování (1x). | „Chce se vám třeba někam jinam, když jdete?“ | „Když jdeme do hračkárství, tak to já jdu.“ |
| Třetí natáčení O prasátku Lojzíkovi | Fáze seznámení s knihou, využití čtenářských kostek, které využívají čtenářské strategie předvídání, usuzování, hodnocení, propojování. | „Už bys věděla, o čem by ta knížka mohla být?“ „Komu by se kniha mohla líbit a proč?“ | „O prasátku.“ „Asi tobě. Protože má hezkej obrázek.“ |

Tabulka 15: Přehled vývoje práce Eriky se čtenářskými strategiemi v průběhu pěti měsíců.



Graf 4: Znárodnění proměny přístupu Eriky k textu v čase. V grafu jsou čtenářské strategie propojování, předvídání, usuzování a hodnocení sdruženy do položky „Otázky rozvíjející porozumění“, jelikož se mnohdy překrývají. Strategie vizualizace je zahrnuta pod Práci s obrázkem. Otázky na znalosti zahrnují otázky směřující k vybavení si faktů z textu. Mezi jednotlivými natáčeními uběhlo 5 měsíců. U Eriky není možné porovnávat jednotlivá čtení mezi sebou, protože šlo vždy o odlišené pojetí aktivity (čtení před spaním, čtení při řízené činnosti a činnost s pomůckou). Hodnotit je možné vždy jen konkrétní aktivitu. Pokud odhlédneme od natáčení III, kdy se pracovalo se čtenářskými kostkami, můžeme říct, že při předčítání jsou kladeny výrazně častěji otázky na znalosti než otázky podněcující přemýšlení.

Z grafu by se zdálo, že Erika udělala velký pokrok ve způsobu, jakým klade během četby dětem otázky. Třetí natáčení však zaznamenalo činnost s využitím čtenářských kostek, kde jsou otázky předem definovány a dítě odpovídá na tu, kterou si hodí. Otázky jsou formulovány tak, aby odpovídaly jednotlivým čtenářským strategiím, konkrétně předvídání, usuzování, hodnocení a propojování. Používané otázky jsou uvedeny v příloze 15. Navíc tuto aktivitu Erika použila pouze pro seznámení s knihou. Nedá se tedy říct, že by toto natáčení dokazovalo, že nastala změna ve způsobu, jakým Erika předčítá dětem. Spíše ukazuje na to, že Erika je praktik, nebojí se zkusit nové metody a postupy práce, a že další vzdělávání ji inspirovalo k tomu, aby s dětmi zkusila s texty pracovat méně tradičním způsobem. O pozitivním vlivu semináře z hlediska osvojování si čtenářských strategií hovoří více záznamy u natáčení II. Zde vidíme mírný nárůst otevřených otázek, a hlavně využívání obrázků. Změna však není příliš výrazná, stále je zásadní převaha otázek cílících na ověřování znalostí. Erika sama přiznala, že se čtenářským strategiím dále vědomě nevěnuje, ale že pochopila, jak je rozvoj čtenářské pregramotnosti důležitý. *„Přínos (seminář) měl ten, že jsem se nebála to zkusit, že jsem se nebála to vyzkoušet, (...) zase tam člověk viděl nějaký ty aktivity jakoby jiný, nový, který by ho vlastně ani nenapadly, a tím pádem pro ty děti to bylo obohacnější než jim jenom číst. Víš, že mě to bavilo si s nima zkusit, jak na to budou reagovat“* (U4_R3_17). Objevilo se i spontánní zapojení dětí (propojování, usuzování), se kterým ale Erika dále nepracovala.

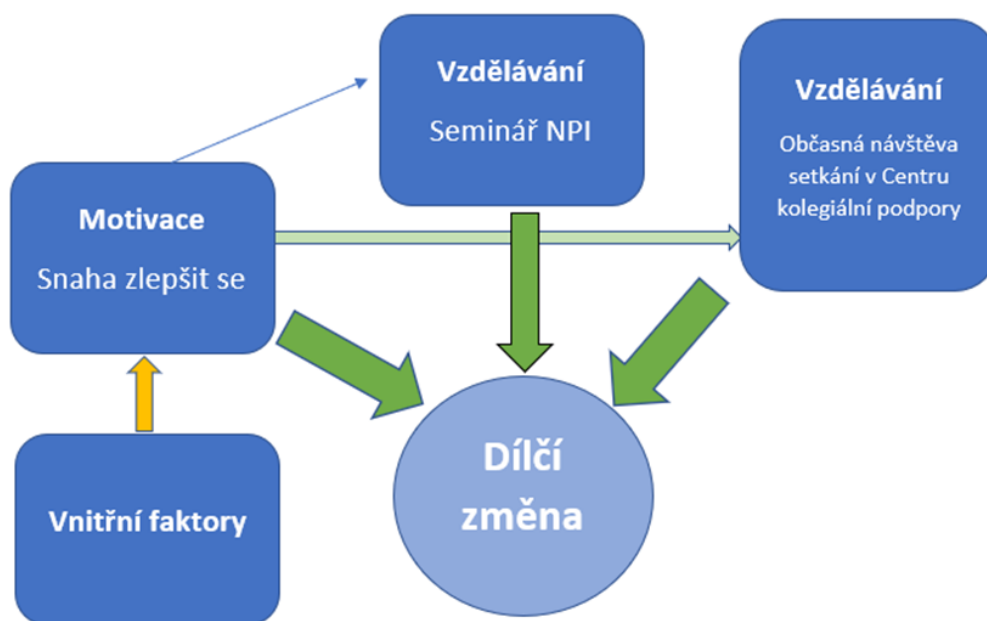


Schéma 28. Faktory změny u případu Eriky. Erika se již počátku šetření snažila dětem příběh srozumitelně zprostředkovat, k čemuž využívala třífázový model čtení. Výborně pracovala s hlasem a snažila se dětem klást otázky. Během šetření svou práci obohatila o nové postupy a nápady, jak předčítání dětem udělat zajímavější. Cíleně využívat čtenářské strategie však také nezačala. Ač jí nechyběla motivace, jednorázový seminář pro jejich osvojení nestačil. Ona sama vyjádřila, že by uvítala možnost mentoringu, který by ji pomohl reflektovat vlastní práci a hledat prostor, jak ji dále zkvalitňovat.

Erika při rozhovorech prokázala schopnost reflexe i sebereflexe, vnímá své slabiny, i nedostatky u dětí. Dovede je dobře identifikovat a pojmenovat. Rozvoj čtenářské pregramotnosti pro ni nebyl prioritou, byla to jedna z dalších oblastí, kterým se jako učitelka potřebuje věnovat. To se změnilo po absolvování jednorázového semináře, který díky své praktické formě byl impulzem ke změně přístupu, k zařazení nových metod a věnování více času práci s knihou. Jako praktika Eriku oslovily konkrétní náměty, které se daly hned uplatnit v praxi, např. čtenářské kostky, ale čtenářské strategie zůstaly okrajovou záležitostí. K tomu, aby je učitel mohl úspěšně využívat, je důležité, aby s nimi on sám byl velmi dobře obeznámen a chápal jejich význam. Vstupní faktor, tedy motivace, byla obdobná jako u případu Daniely i Hany. Erika usilovala o zlepšení své práce, protože její přístup k práci učitelky je velmi poctivý a vyvěrá z hlubokého zájmu o obor. Byla proto ochotná investovat čas do dalšího vzdělávání. Na rozdíl od Daniely ale šlo o vzdělávání spíše jednorázové, které nepřineslo výraznější změnu. Zůstalo to, co bylo výsledkem možnosti dlouhodobě sledovat práci jiné učitelky. Dle mého názoru má Erika potenciál se v oblasti rozvoje čtenářské pregramotnosti dostat ještě dál, pokud by měla možnost dlouhodobějšího vzdělávání se v dané oblasti – mít možnost sledovat někoho, kdo sám se strategiemi pracuje. Je typově podobná Adamovi (cílevědomost, praktičnost, preference praxe před teorií), nicméně výsledky byly v tomto případě jiné. Jednodenní seminář tedy nevedl ke změně v přístupu, sloužil jako obohacení, inspirace, osvěžení. Je možné, že pokud by seminářů bylo více, případně byla jiná koncepce (dlouhodobější vzdělávání v jedné oblasti), že by postupně k výraznějším změnám docházelo. Nutno však zdůraznit, že i bez prohloubení práce se čtenářskými strategiemi je Eričina práce velmi kvalitní a na vysoké úrovni.

Případ pátý – Ivana, hravý parták

Profesní historie

Ivana patří mezi zkušené učitelky, třebaže přímo v mateřské škole pracovala na začátku výzkumu teprve pátým rokem. Předtím působila dvacet let jako vychovatelka v družině. Je plně kvalifikovaná, má vystudovanou střední pedagogickou školu se zaměřením na předškolní pedagogiku. Do mateřské školy, která je jejím prvním působištěm, ji přivedla její bývalá spolužačka, současná ředitelka, se kterou je také po celou dobu působení v MŠ na jedné třídě. Spolupráci s ní si nemůže vynachválit. „*My vše ve dvou. To víš. To je dar. To je dar na třídě*“ (U5_R1_117). Stejně tak je spokojená s celým kolektivem mateřské školy, který jí i v začátcích byl oporou. Práce v mateřské škole je pro ni tím nejlepším, co by mohla dělat, a nutno poznamenat, že to bylo cítit v každém rozhovoru i při každé návštěvě třídy. „*To je hra, radost, a to je nádhera prostě. Ten, kdo přejde, podle mě, ze školky do školy, tak je chudák, ale ten, kdo přijde ze školy do školky, tak to je dar, to je nádhera*“ (U5_R1_47).

Osobnostní profil

Nadšení z práce v mateřské škole odpovídá i Ivaninu založení, kdy je sama hravá, optimistická a nemá ráda přílišná omezení, což školní výuka svými osnovami a pravidly s sebou automaticky přináší. Při rozhovorech často akcentovala, že si s dětmi hraje, že jde hlavně o zábavu a o to, aby děti byly šťastné. K tomu je jim „partákem“. „*Ale nejhezčí je, že ti sní všechno. Když si dáš na čelo nevím co, tak voni budou šťastní jako blázen, a to je na tom nejhezčí, prostě. Ale musí se opatrně. Někdy je strhnu i ke kravině, z toho se pak těžko vylizuje*“ (U5_R1_51). Při svých návštěvách jsem pozorovala, že i při volné hře je dětem neustále k dispozici ve hře – stavěla z kostek, procházela překážkovou dráhu apod. Role partnera a spoluhráče, průvodce, podle ní nevyklučuje, že je i učitelkou, a sice ve chvílích, kdy děti vede k samostatnosti, k vzájemným vztahům, učí je řešit konflikty, poradit si. Sama se charakterizovala jako „*učitel s náskou průvodcovskou knížkou. Nebo průvodce s učitelstvem pravidlami*“ (U5_R3_57). Při vzdělávacích činnostech se však snaží vycházet z dětí, z jejich podnětů, nápadů. V důsledku toho se stává, že jí zamýšlená činnost se vyvíjí úplně jinak, a cíle, které chtěla sledovat, zůstanou nenaplněné. Než by děti tlačila do toho, co má připravené, nechá to nich, přestože vnitřně odklon od svého plánu vnímá. Situaci během natáčení, kdy k tomu došlo, komentovala: „*Ne, nevadilo to, ale je to takovej ten vnitřní, víš, pocit, že jsem si říkala, že ještě přijde tuto a vono to furt nemohlo přijít*“ (U5_R2_11).

V její třídě bylo vždy na všechno dost času, nikdy žádný stres či tlak na děti, na výkon. Vládla dobrá nálada a bylo vidět, že všem zúčastněným je dobře. Děti byly velmi živé a třída někdy působila jako místo s dost volnými pravidly.

Přípravenost pro rozvoj čtenářské pregramotnosti

Ivana byla pro mé šetření zajímavá mimo jiné tím, že sama sebe označila jako „čtenáře-prohlížeče“. „*Já jsem spíš ten čtenář prohlížeč. Já ráda listuju v knížkách, ale sama pro sebe si nečtu*“ (U5_R1_112). Knížky má ráda, ale zaměřuje se na jejich vizuální stránku. To se odráží jak ve výběru knih pro děti, které musí být bohatě ilustrované, tak ve způsobu, jakým s knihami pracuje. Stěžejní je pro ni práce s ilustrací – popis obrázků, jejich řazení, vyhledávání, přiřazování k ději. Vysoce hodnotí nutnost prožitku, proto pracuje s kratšími texty (říkadlo, či odstavec v příběhu), kdy si k textu připravuje úkoly či jej dramatizuje. Tímto způsobem motivuje veškerou vzdělávací činnost. Tomu odpovídá i analýza záznamů práce v třídní knize, Ivana ze všech účastníků šetření s dětmi během řízené činnosti četla pohádky či příběhy a využívala říkadla a básně nejčastěji. Cílem ale nebyl primárně rozvoj porozumění textu, ale prožitek a spokojenost dětí. Stejně tak motivací pro návštěvu semináře o rozvoji čtenářské pregramotnosti byla chuť užít si společný čas s kolegy a získat nové náměty na knížky, případně další aktivity; „*tam budeme fajn banda a bude to bezvadný*“ (U5_R1_65). Informace o tom, jak by mohla u dětí rozvíjet vztah ke knihám, čerpá samostudiem odborné literatury, i když podle ní to není vhodný způsob, upřednostňovala by možnost praktických ukázek a osobního vyzkoušení si doporučovaných metod či postupů. Na druhou stranu v této třídě bylo velmi silně postřehnutelné, že jsou děti vedeny k lásce ke knihám. Třída měla vytvořeno několik vlastních knih, velmi kvalitně zpracovaných po výtvarné stránce. Ve třídě byly obrázky písmen, knihy byly volně k dispozici, nechybělo obměňování knih díky návštěvám v knihovně. Ivana sama přiznala, že si knihy kupuje i sama a přináší je dětem do školky, protože jí dělá radost jimi listovat.

Charakteristika třídy

Třída, na které Ivana pátým rokem působila se svou kolegyní, byla heterogenní (věk 4 až 6 let) a byl v ní integrován jeden chlapec se IV. stupněm podpůrných opatření. Ivana se o něm vyjádřila jako o „*jednom speciálním děťátku*“ (U5_R1_110). I to dokresluje její povahu, kdy se snaží vše brát s úsměvem a pozitivně, ačkoli práce s chlapcem pro ni byla vzhledem k jeho obtížím vyčerpávající a zatěžovala chod třídy. I z tohoto důvodu chtěla Ivana natáčet pouze v době, kdy chlapec nebyl v mateřské škole přítomen. Na třídě byl nižší počet dětí, 18, a spolu se dvěma učitelkami na třídě pracovala ještě asistentka pedagoga

a také docházela osobní asistentka, aby zajistila chlapcovu hygienu a stravování. Třída byla přízemní, bezbariérová, přehledná a krásně vyzdobená dětskými výtvary. Druhá z učitelek byla výtvarnice, s dětmi často tvořila, zatímco Ivana upřednostňovala pohybové a badatelské činnosti (např. chov šneka, líhnutí motýlů apod.).

Průběh předčítání na počátku šetření (U5_N1)

Ivana si jako ukázkou své práce vybrala knihu O prasátku Lojzíkovi a pracovala s ní v rámci řízené činnosti. Nahrávka trvala 36 min., přítomno bylo 14 dětí, většinou starších. Na třídě s ní působila kolegyně, společně činnost vedly, střídaly se, až nebylo patrné, kdo je tím hlavním. Ve třídě byla ještě asistentka pedagoga, ale do činnosti nijak nezasahovala. Hned v úvodu je nutné říct, že po celou dobu činnosti ani jedna z učitelek knihu nevezala do ruky, ani ji dětem neukázala. Příběh dětem vyprávěly, a to ještě zachovaly pouze úvod a motiv nespokojenosti v důsledku posmívání. Jinak děj úplně vynechaly, ani se nedržely smyslu textu v knize. Jde o způsob, který často využívají, příběh je jakýmsi „odrazovým můstkem“ pro další činnosti, není nutné se jej přímo držet. Činnost velice pěkně motivovaly pomocí zavřené papírové krabice, čímž vzbudily zvědavost dětí. V krabici byla na slámě položená prasátka vystřižená z papíru, jedno mělo přilepený dlouhý nos. Děti byly velmi spontánní, aktivní, hned reagovaly, přinášely vlastní nápady. Dostávaly se do role, ve třídě bylo hodně křiku, občas strkanice, ale nadšení dětí bylo patrné. Učitelky spolupracovaly, navzájem reagovaly jedna na druhou. Doplnovaly se, střídaly se, až nebylo zřejmé, kdo činnost vede. Nechávaly dětem volnost při rozhodování o průběhu činnosti (např. zda a kdo otevře krabici). Na druhou stranu děti spolupracovaly, snažily se být zdvořilé (používání slova „s dovolením“), čekaly, až na ně přijde řada. Daný způsob práce byl pro ně známým a přirozeným, cítily se v něm jistě.

Příklad otázek během činnosti:

(U5_N1_12:50)

D: „Ten nosánek se ňák vytáh.“ (dítě si samo všimlo odlišnosti a spontánně to komentuje)

U2: „Myslíš, že má jiné?“

D: „Hm.“

U2: „A ostatní prasátka?“

D: „Mají stejnej, ale tůto nemá.“

D2: „Já mám nápad, měli bysme to takdle přilepit.“

U2: „Myslíš, že by to šlo, přilepit nos, Barčo?“

Děti: „Ne.“

D: „Já vim, že bysme to přimáčkli a pak bysme to přilepili.“

D2: „Ustříhnout a namalovat jiné. Nebo koupit si jiné prasátko.“

D: „Ale můžem si na to zahrát, že já budu prasátko a vy všichni budete, kdo si mě koupí.“

(U5_N1_17:14)

I: „**Jak se mohlo stát, že v jednom domečku, vypadají skoro stejně, jen jedno je jiný? Ruku nahoru, jak se to mohlo stát?**“ (úsudková otázka)

D: „Já myslím nějaký kouzlo.“

D2: „Já myslím, jak třeba se někam dostal nos a nešel vyndat, a tak se mu vytáh.“

D3: „Že možná když se mu to nějak jako vytrklo.“

D4: „Že když ho neměl žádnýho, kterej by mu mohl dávat jídlo, tak mu ho nějak zlej pán, tak potom mu ho ten nos takhle vypinknul.“

U2: „Jako že ho tahal za nos?“

D4: „Jo.“

D: „Něký kouzlo.“

D2: „Zakoplo a pak si ho vytáhlo.“

D3: „Něco ho tlačilo v nose, tak mu to takhle vypinklo.“

Ivana vhodně formuluje otázku, která stimuluje děti k přemýšlení, ale odpověď na tuto otázku přímo nesouvisí s dějem příběhu. Nicméně je vidět, jak děti okamžitě reagují, přemýšlejí, předvídají. Je tedy možné, že pokud by podobná otázka byla položena v souvislosti s hlavní myšlenkou příběhu, děti by ji dokázaly rozvinout a dobře uchopit.

Pak ale opět převládá křik, učitelky děti nijak neusměrňovaly. Celý příběh byl dětem přiblížen s využitím metod dramatické výchovy – práce s rekvizitou, pantomimy a hry v roli. Učitelky nechaly na dětech, co a jak ztvární; děti tedy do velké míry určovaly, co se bude dít. Otázky, které učitelky dětem pokládaly, většinou nesouvisely s jejich vyprávěním, ale týkaly se reakcí dětí při hře jako takové („*Jakpa se tady máte, prasátka?*“ U5_N1_25:03), rozvíjely jejich vlastní prožitky, podněcovaly je ke vzájemné komunikaci. Metody dramatické výchovy jsou jednou z cest, jak u dětí rozvíjet porozumění příběhu. Z mého pohledu je otázkou, porozumění konkrétně čemu se u dětí rozvíjelo, do jaké míry to korespondovalo s obsahem příběhu.

Na závěr Ivana v roli prasátka vedla děti ke slibu, že se nebudou posmívat, ani ubližovat, čímž dětem předložila k pasivnímu přijetí to, na co mohly (a možná měly) přijít díky příběhu samy. Během celé ukázky nedošlo k použití ani jedné čtenářské strategie, která by dětem pomohla pochopit hloubku příběhu. Příběh jako takový sloužil jako východisko pro činnosti rozvíjící další vzdělávací oblasti, především matematické dovednosti a sociální a emoční kompetence. Děti počítaly do pěti, porovnávaly množství, přiřazovaly. Byly rozvíjeny jejich řečové dovednosti, fantazie a představivost, spolupráce a další sociální dovednosti, ale porozumění příběhu nebylo primárně sledováno.

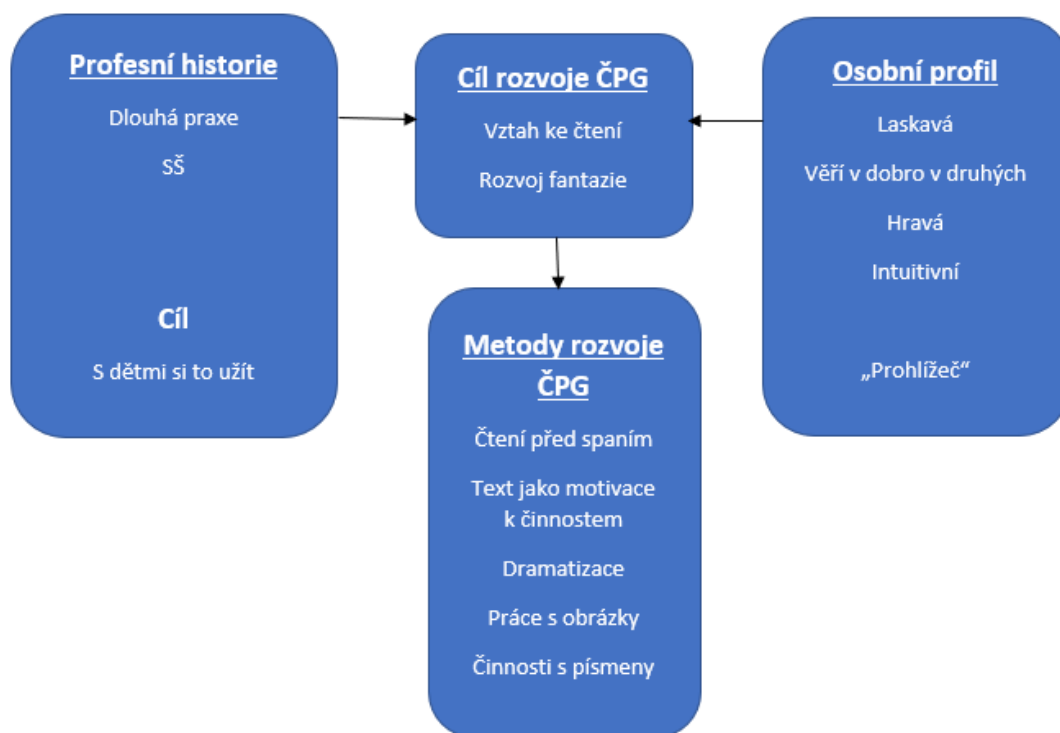


Schéma 29: Shrnutí charakteristiky Ivany. Ivana je učitelka se středoškolským vzděláním s dlouholetou pedagogickou praxí, přičemž práci v mateřské škole se věnuje pět let. Je velmi pozitivní, laskavá, usměvavá a v druhých hledá to dobré. Je hravá a je pro ni důležité, aby s dětmi v mateřské škole společně prožívala krásné chvíle naplněné radostí a objevováním. I proto ke své práci přistupuje intuitivně, vychází z dětí a jejich podnětů a nesnaží se je směřovat někam, kam ony samy nejdou. Na počátku šetření četla dětem zejména před spaním a příběhy s dětmi dramatizovala. Text také využívala jako motivace k činnostem. Sama nečte, ale knihy má velmi ráda, oslovuje ji jejich vizuální stránka.

Shrnutí výsledků

Ivana při rozhovoru zdůrazňovala, že je pro ni důležité vycházet z podnětů dětí, které ona dále může rozvíjet a využívat ke vzdělávání. Jak uvedla, někdy to vede k tomu, že se jí nedaří jí vytyčené cíle naplňovat. V oblasti čtenářské pregramotnosti neplánovala provést žádné změny, její způsob práce jí vyhovoval. Usilovala o to, aby děti zažívaly úspěch a aby je činnost bavila, aby rostla jejich samostatnost a aktivita. Což se jí daří, jak bylo na ukázce vidět. Pracovala s příběhem intuitivně, jak to obvykle dělává, „protože jsem si přála, aby dítě mělo pocit, že to jako chápe, aby odpověď byla víceméně správná“ (U5_R2_16). Na práci s knihou se i nadále připravovala jako obvykle; přečetla ji, promyslela navazující činnosti, vybrala úsek, který s dětmi chtěla realizovat, na co by je chtěla upozornit. Otázky, které by dětem kladla, si ale nikdy předem nepřipravuje. Vzdělávací seminář se jí líbil hlavně kvůli jeho přátelské atmosféře, praktickým ukázkám

a tipům na dětské knihy. Jak ale přiznala, byly tam pro ni i nové věci, které nazvala „odbornostmi“. „Tyhle ty odbornosti. No tak tam se mi asi nejvíc líbily ty obrázky pořád. To lovení z těch obrázků, řazení, asi tak“ (U5_R2_8). A to také zpracovala do své následné práce. Zápal pro práci s knihou je stálý, Ivanu baví si s dětmi příběhy hrát, také docházela na setkávání, která dělal Adam. Změna, která by vedla k systematickému rozvoji porozumění předčítanému textu, však nenastala. Ani seminář, ale ani opakované návštěvy setkání zaměřených na předávání zkušenosti, k zásadní změně, kterou by bylo využívání čtenářských strategií bylo, nevedly. V následujícím období bylo několikrát plánované natáčení zrušeno, až nakonec výzkum musel být ukončen z důvodu dlouhotrvající pracovní neschopnosti v důsledku úrazu Ivany. Ivana však uvádí, a má návštěva u ní ve třídě po jejím návratu již bez kamery to potvrdila, že pracuje pořád stejně, jen více používá ilustrace. S knihou pracují denně, denně si kousek přečtou. Čtenářské strategie tak tedy využívat nezačala, ale i tak děti k lásce ke čtení a budoucímu čtenářství s nadšením vede. Do jaké míry se jí daří tímto způsobem rozvíjet porozumění, a zda je jeho úroveň shodná či odlišná jako při využití čtenářských strategií, by muselo být předmětem dalšího šetření.

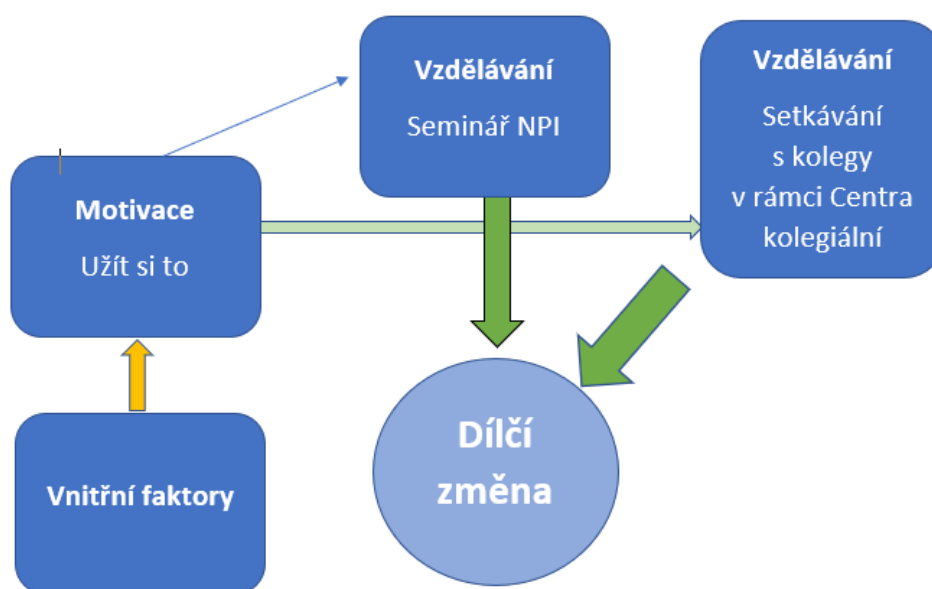


Schéma 30: Faktory změny u případu Ivany. Ivana pro rozvoj porozumění využívala zejména metod dramatické výchovy. Cítila na vlastní prožitok dětí a bylo pro ni důležité, aby si každé dítě z příběhu něco odneslo. Nebylo důležité, aby to bylo porozumění hlavní myšlenky. Tento postoj vyplývá z jejího vnitřního nastavení, kdy je pro ni důležitější proces a jeho prožívání než konkrétní výsledek v podobě dosažení vytýčeného cíle. Proto ani nebylo možné, aby jednorázový seminář vedl k významné změně přístupů. Během

šetření Ivana svou práci obohatila o nové postupy a nápady, zejména nové využívání ilustrací pro podporu utváření vizuální představy, takže částečné změny nastaly.

Schéma znázorňuje, jak u Ivany probíhal proces posunu v oblasti rozvoje porozumění předčítanému textu u dětí. Došlo pouze k dílčím změnám v podobě zařazení nových postupů, konkrétně využívání ilustrací a strategie vizualizace do práce s textem. K němu vedla jak účast na jednodenním semináři, tak pravidelná setkávání s dalšími kolegy a sdílení zkušeností. Tato změna korespondovala s Ivaniným založením a její láskou k ilustrovaným knihám jako takovým. V jejím případě chyběla motivace k tomu, aby něco ve své práci zásadněji změnila. To, jakým způsobem s dětmi pracuje, vyhovuje jí, její kolegyni, dětem, i jejich rodičům. Společný čas v mateřské škole si užívají a využívají jej naplno. Ivanu práce baví, ve třídě je výborná atmosféra, s příběhy pracují často, takže si troufám říct, že lásku ke knihám Ivana v dětech pěstuje. A když s textem pracují s využitím metod dramatické výchovy, mohou jeho obsahu děti dobře porozumět. Záměrné využívání čtenářských strategií neodpovídá Ivaninu založení, ani její filozofii učitelky. Pokud by byla tlačena do práce s nimi, výsledky by nebyly dobré, jelikož ani ona sama by se v tom, podle mého názoru, necítila dobře.

Případ šestý – Blanka, klasická učitelka

Profesní historie

Blanka je učitelka s třiceti pěti letou praxí, přičemž tuto praxi získala působením pouze ve třech různých mateřských školách. Na současném působišti pracovala patnáctým rokem. Má středoškolské vzdělání a v rámci celoživotního vzdělávání absolvovala kurz logopedického asistenta na Univerzitě Karlově. V rámci mateřské školy během doby, co v ní byla zaměstnána, postupně pracovala v jedné třídě skoro se všemi kolegyněmi, které také pracují v mateřské škole již delší dobu. V době domlouvání účasti v šetření pracovala ve třídě s Adamem, ale to se do začátku šetření změnilo. Důvodem byly personální změny ve školce, ke kterým došlo po odchodu ředitelky do důchodu a nástupu nové. Bylo nutné přijmout novou učitelku, Danielu, ke které byl přidělen jako uvádějící učitel Adam, jenž si převedl i svou třídu. Blanka tak zůstala v původní budově a k ní přišla kolegyně v důchodovém věku se svou třídou, v té době již předškolních dětí. Toto řešení bylo zvoleno ze dvou důvodů. Blanka s Adamem čelili několik stížnostem, že jsou moc nároční na děti, proto je nová ředitelka rozdělovala, aby nebyli v jedné třídě oba učitelé stejného typu. Druhým důvodem byla stížnost ČŠI na učitelku důchodového věku z důvodu jejich příliš nízkých nároků na děti. Kombinace pečovatelského přístupu na jedné straně a přístupu s kladením požadavků na samostatnost dětí zastoupená Blankou měla být řešením. Ukázalo se, že nebylo šťastné. Při prvním rozhovoru Blanka uvedla: „*Jsem tu rozhodně spokojená*“ (U6_R1_8). Při dalším už byla postřehnutelná frustrace v komentáři Blanky týkající se její práce v nové třídě, kdy bojovala s apatií dětí. „*Já nevím, jak to vidí ostatní, ale já jsem připravená to zvládnout. Otázka je, jak dlouho mi to vydrží*“ (U6_R2_42). Nevydrželo, Blanka nečekaně po třech měsících od začátku šetření z mateřské školy odešla. „*Tadle poslední třída mi fakt vzala veškerý iluze, že se s dětma dá krásně pracovat. Já prostě jsem rozčarovaná. Jsem rozčarovaná, potřebuju změnu. Děti tří, tříapůlletý, čtyřletý, co zvládly minulej rok, nejsou schopný zvládnout tady předškoláci. A to je strašně špatně*“ (U6_R3_30). Z důvodu odchodu nebylo možné pokračovat v natáčení videonahrávek, ačkoliv jsme dál zůstaly v kontaktu a měla jsem možnost sledovat další vývoj. Nicméně v rámci šetření jsem případ ponechala, protože alespoň na část výzkumných otázek přinášel zajímavé postřehy.

Osobnostní profil

Blanka je velmi poctivá, náročná k sobě, i k druhým. Na práci se připravuje, stále promýšlí, jak co udělat lépe. „*Práci já si vlastně promýšlím pořád. Po cestě do práce, doma, v podstatě to mám v hlavě pořád. Pořád nad tím přemýšlím a pořád vlastně, když ještě mi něco napadne, tak si to musím hned napsat, protože ty myšlenky mi tam běží. Já si třeba můžu prohlížet časopisy, můžu si prohlížet noviny a vždycky mě něco zaujme*“ (U6_R3_8). Na rozdíl od dalších účastníků, které naplňuje, že mohou dětem něco dávat, jí působí radost, když od dětí dostává zpětnou vazbu. Sama se označila za „vysavač“. „*Možná, že jsem takovej ten vysavač, ale беру, spíš čerpám, od dětí tu jejich energii a vlastně, no já nevím, mám dobrej pocit, když za svoji práci něco vidím*“ (U6_R1_10). Při rozhovorech opakovaně vyjadřovala radost, pokud děti dobře reagovaly na vzdělávací nabídku, a naopak zklamání, pokud se plánované činnosti nepovedly tak, jak si ona představovala. Přistupuje k dětem s tím, že jim přináší něco, co si pro ně připravila, vysnila, na rozdíl od jiných účastníků šetření nevychází tolik od dětí. „*Je to hrozně fajn prostě, když ty děti na tebe reagujou a poznáš to z té zpětný vazby, kdy prostě je propojený jedno tělo jedna duše. Já nevím, nezáleží mi na tom, jaký jsou to děti, jestli to jsou předškoláci, nebo malí, ale jde fakt o to, jak si ty děti na sebe napojíš a jak je získáš pro tu svoji práci no*“ (U6_R3_52). I sama sebe označila za „*klasickou učitelku*“ (U6_R3_56). Přistupuje k dětem jako někdo, kdo ví a kdo má předávat znalosti, je zodpovědný za to, že děti budou umět a znát. Jejím cílem je dovést děti k samostatnosti a k úctě, „*aby si dokázaly vážit věci, co mají, vůbec měly i tu úctu k těm ostatním lidem*“ (U6_R1_40). Ale potřeba pozitivní zpětné vazby se odráží i v touze, aby jí děti důvěřovaly a obracely se na ni o pomoc, aby pro ně mohla být oporou.

Připravenost pro rozvoj čtenářské pregramotnosti

V oblasti čtenářské pregramotnosti se dosud nijak nevzdělávala, ani semináři, ani samostudiem, RVP PV v této oblasti při své práci nepoužívá. „*Já bych spíš řekla, že to vůbec jako by... asi ta praxe? Co se mi jako osvědčilo*“ (U6_R1_26). Ačkoli hodně těží ze své zkušenosti, vnímá, že je třeba se dál vzdělávat. Nedostatky spatřuje zejména v neznalosti současné dětské literatury. „*Neumím se v té dětské literatuře tak orientovat. Nebo spíš inklinuju k těm starším knížkám, a to už není úplně ono*“ (U6_R1_38). Ona sama čte velmi ráda, a to jak beletrii, tak časopisy s návody na různé rukodělné činnosti. Z jejich vyjádření je patrná určitá nostalgie po tom, jak to bylo dřív. „*Viš co, v dnešním světě já si myslím, že je hodně potřeba. Úplně se zapomnělo na to,*

že existují nějaký knihovny, kam my jsme chodili úplně běžně a byla to běžná věc, že děti víc chodily do knihovny, víc se zajímaly o knížky, já neříkám, nejsem proti modernizaci, vím, že existují knížky na tabletu, ale nejsem úplně zastáncem toho, že každá knížka se dá prolistovat na internetu“ (U6_R1_48). I proto sama s dětmi velice často chodí do knihovny, případně zvala děti ze školy, aby ve školce předčítaly. Kniha je pro ni hodnotou, vyzdvihuje její obrazovou i textovou složku, je pro ni východiskem pro plánování práce, kdy Blanka na základě různých knih vytváří celoroční projekty. *„Vlastně knížky, všeobecně knížky, mi hodně pomáhají v té mé práci, protože dokážu líp pracovat, když mám v uvozovkách jako osnovu v té knížce (...). Pracuji s tím příběhem, nebo vůbec s tou knížkou, i si tam přimýšlíme do té knížky, že se nedržíme striktně té knížky, pokud nám to možnost dovolí, tak si prostě i tam domyslíme nějaký svůj příběh, ale každopádně je to strašná pomoc“ (U6_R1_12_14).* Kromě využívání knihy jako motivace pro děti, chce, aby děti porozuměly světu, rozvíjely svou řeč a představitost. Proto hodně vysvětluje význam slov, pracuje s ilustracemi, s písmeny a tzv. kvízovými otázkami, jak je nazvala, které dětem v průběhu čtení a po čtení pokládá. Jde o otázky ověřující zapamatování si přečteného textu, kontrolující základní úroveň porozumění, tedy doslovné. Tyto otázky není možné zařadit mezi využívání čtenářských strategií, neboť neslouží k tomu, aby děti samy v textu hledaly a rozpoznávaly význam. Motivací pro účast na semináři byla touha dozvědět se něco o nových knihách, k možnosti, že by se mohla dozvědět nějaké nové informace, postupy, se stavěla skepticky. *„Hele, ráda se nechám poučit, ale já zatím jakoby ani s téma jednoduchýma věcma u nich zatím prostě, já fakt musím strašně pomalu“ (U6_R2_26).* Z analýzy třídní knihy vyplynulo, že kromě předčítání s dětmi vypráví, vede je k vymýšlení vlastních příběhů, provádí s nimi grafomotorická, rytmická, dechová a artikulační cvičení.

Charakteristika třídy

Třída, ve které Blanka učila, byla homogenní, složená z 28 dětí ve věku 5-6 let, které spolu docházely do MŠ od svých tří let, a to k učitelce důchodového věku, velmi laskavé, starostlivé a pečující. Ta spolu s dětmi přešla na počátku školního roku k Blance. Došlo tak ke střetu dvou rozdílných přístupů a očekávání. A frustraci na všech stranách. Blanka vyžadovala kázeň, pořádek, u jídla se nemluvalo, chtěla, aby se děti samy oblékaly, řešily problémy. *„Já jsem byla náročnější. Zaprvé to byli předškoláci, takže tu náročnost musíš. To jinak nejde, já jsem si vždycky říkala, co by tomu řekli ve škole, bože můj, co mi to sem poslali a co tam dělali“ (U6_R4_5).*

Děti ale byly zvyklé, že druhá kolegyně jim vše udělá a se vším jim pomůže. *„Nemuseli si řešit žádný problém, nikdo po nich nic nechtěl, všechno naservírovat na podnose, a když já jsem se třeba kousla a řekla jsem, ne prosím, to nebudeš dělat, šla jsem se vyčůrat a vona jim to udělala. Kreslila jim do výkresů, já úplně trpěla. Vypracovávala za ně výkresy“* (U6_R4_7). To vedlo k problémům jak s některými dětmi, s novou kolegyní, tak s rodiči. *„Setkávám se s těma negativníma reakcema od těch rodičů, že jo. Že na ně mám moc velký požadavky, když chci, aby vyjádřily, co chtějí a tak. Co po nich chci. Ta třída není lehká“* (U6_R2_38). Při svých návštěvách jsem zaregistrovala, že je ve třídě až nepřirozený klid. Hračky bývaly uklizené, děti jedly vždy společně a potichu. Chyběly jejich spontánní projevy, při řízených činnostech se sice zapojovaly, ale nevyvíjely žádnou iniciativu. S druhou kolegyní spolupráce takřka neprobíhala, vždy jedna z učitelek vedla činnost a druhá byla spíše divákem než spolupracujícím partnerem. Třída byla velmi atypicky řešená, členitá, skládala se ze tří různě velkých místností, mezi nimi byla průchozí umývárna. Učitelka tak měla přehled vždy jen o dětech v té místnosti, ve které se zrovna nacházela. Proto je možná pochopitelné, že ve třídě bylo důrazně vyžadováno dodržování pravidel. Ve třídě nebyly žádné koutky, Blanka vše organizovala tak, aby měla děti co nejvíce na očích. Knihy měly sice děti k dispozici, ale v knihovně vyrovnané hřbetem k dětem. Na druhou stranu byla u Blanky velmi zřetelná snaha děti něco naučit, ať už z oblasti sebeobsluhy, kultivace řeči nebo osvojování si dovedností a vědomostí. Pečlivě plánovala a vše promýšlela, její třídní vzdělávací program byl vzorně veden, a to jak po obsahové stránce, tak i po stránce estetické. Děti měla ráda, takže určitá náročnost z její strany byla motivovaná snahou je co nejlépe připravit na vstup do školy. Přísnost byla spojená s láskou. S dětmi vždy mluvila laskavě, s humorem, přátelsky, ale přeci jen dojem „učitelky“ z jejího chování při mých pozorováních byl nejsilnější.

Průběh předčítání na počátku šetření (U6_N1)

Blanka si jako ukázkou své typické práce s knihou vybrala čtení v rámci řízené činnosti, kdy příběh z knihy O prasátku Lojzíkovi⁵¹ využila k naplňování cílů z různých vzdělávacích činností. Ve třídě v době natáčení, které trvalo 30 min., bylo pouze 15 dětí. Ostatní byly nemocné, stejně jako kolegyně Blanky. Děti nejprve seděly v kruhu na koberci, poté dostaly pokyn, aby si připravily molitanové destičky na sezení. Udělaly to velmi

⁵¹ Rybenská, T., & Ondrašík, P. (2013). O prasátku Lojzíkovi: Dlouhá cesta za nosem. Petrkov.

ukázněně, nestrkaly se, byly potichu. Pomocí destiček opět utvořily kruh. Poté Blanka přinesla velký košík, pomocí kterého motivovala děti k další činnosti. Děti jí měly pomoci obsah košíku odhalit. Překvapivé bylo, že děti se hlásily, nikdo se nepřekřikoval, byly velmi disciplinované. V košíku byla knížka zabalená v šátku, kostky, písmena a šablony ptačích stop. Již v tuto chvíli bylo zřejmé, že Blanka má činnost pečlivě připravenou. Ve fázi evokace Blanka dětem ukázala obal knihy, děti spontánně pojmenovaly, co je na obrázku, jedna dívka i předvídala, o čem kniha bude. To Blanka bohužel výrazněji nerozvíjela (např. proč si to dívka myslí), tím by umožnila dívce modelovat ostatním dětem, jak se může předvídat z obrázku. Místo toho se děti zeptala, co jim kniha připomíná, kde takové prasátko viděly, což bychom mohli považovat za strategii propojování. Odkazovala na nedávnou společnou návštěvu zoologické zahrady. Pak začala dětem číst, nejprve název knihy, kdo ji napsal. Vždy po chvíli čtení dětem ukázala odpovídající ilustraci a položila nějakou otázku. Otázky směřovaly většinou k ověření, co si děti zapamatovaly, nebo k objasnění neznámých slov (bércoun, tukan). Děti při četbě měly ležet na břiše, destičku jako polštářek. Poslouchaly velmi soustředěně, smály se humorným situacím v knize, Blanka velmi pěkně pracovala s hlasem. Během čtení také zadávala drobné úkoly, např. sestavit z písmen slovo „ZOO“, což ale s porozuměním příběhu přímo nesouviselo a mohlo to v průběhu předčítání děti rušit.

Příklad otázek během četby:

(U6_N1_14:17)

B: (ukazuje obrázek) „**Tak tohleto je ten mravenečník. Ten svůj dlouhý nos používá na co?**“ (strategie **usuzování**)

Děti: „Na mravence.“

B: „Aby chytal mravence. A tady vykukuje prasátko. Jak se jmenuje?“

Děti: „Lojzík.“

B: „A tady kouká kdo?“

Děti: „Ptáček.“

B: „Jak se jmenuje?“

Děti: (neví)

B: „Če-pe-řák.“

Blanka se snažila svými otázkami děti seznámit s určitými fakty, které by jim mohly být při porozumění příběhu nápomocné. Je ovšem otázka, do jaké míry je to nutné, např. že mravenečník používá svůj nos při chytání mravenců, bylo následně v textu uvedeno.

Po ukončení četby Blanka s dětmi pomocí otázek stručně rekapitulovala příběh. Otázky směřovaly na konkrétní fakta. Následně chtěla, aby si děti příběh zahrály s využitím předmětů, které měly v košíku. V instrukcích ani otázkách nebyl žádný náznak, zda děti pochopily význam příběhu (téma odlišnosti, co je to domov). Blanka zůstává pouze v doslovné úrovni příběhu, v popisu dějové linky jako sekvence událostí, aniž by sledovala, jak spolu jednotlivé události souvisejí a jaké je celé rozuzlení příběhu. Zápětka se úplně ztrácí. S využitím předmětů měly děti následně postavit dráhu, tu společně projít. V této fázi již začaly být děti nejisté, odpovídaly potichu, většinou jednoslovně, nepřicházely s žádnými nápady, neprojevovaly iniciativu, ani chuť do nabízené činnosti.

Příklad otázek po četbě:

(U6_N1_26:25)

B: „Koho by to mohly být stopy?“ (strategie usuzování)

D: „Ptáka jednoho.“

B: „Ale jakého, kdo byl v pohádce?“

D: „Prasátko.“

B: „Jaký pták byl v pohádce?“

D: „Vrabec.“

B: „Jak se jmenoval?“

Děti: „Čepeřák.“

B: „Mohly by to být stopy Čepeřáka?“

Děti: „Jo.“

B: „Pak tu máme nápis, co tu je napsáno?“

Děti: „ZOO.“

B: „Copak nám znamená tohleto?“ (ukazuje na černý šátek) (vede děti k usuzování)

Děti: „Noc.“

B: „Bylo to v noci?“

Děti: „Jo.“

B: „Na co by mohly být ty kostičky?“ (vede děti k usuzování)

D: „Mravenci.“

B: „U koho byli mravenci?“

D: „U prasátka.“

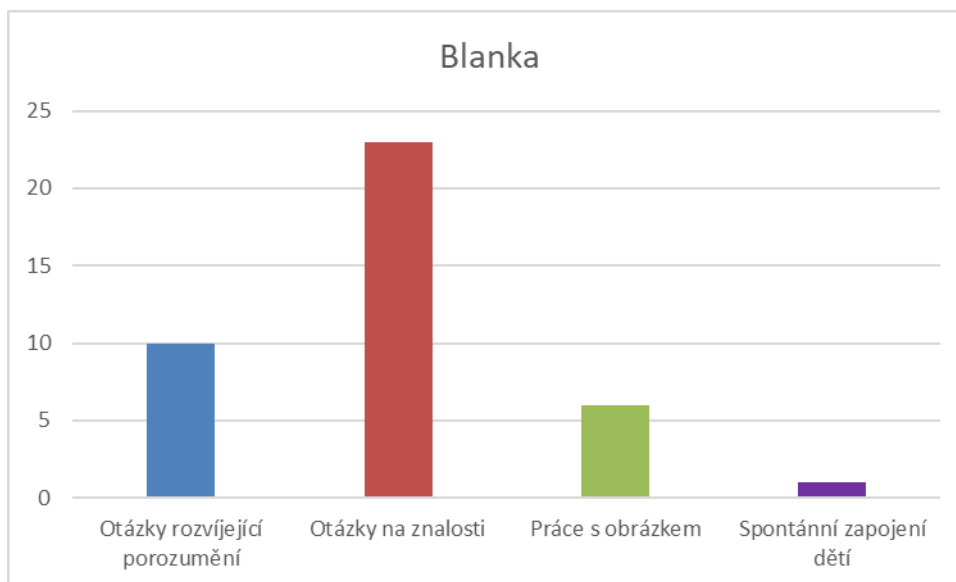
D2: „U mravenečníka.“

Po četbě plánovala Blanka příběh dramatizovat. Z toho, jak pokládala otázky, je patrné, že je pro ni přirozené nepředkládat dětem hotové informace, ale stále je podněcuje k přemýšlení a hledání odpovědí. Pokud by tento způsob dotazování byl přenesen i do vlastní práce s textem, vedlo by to, podle mého názoru, k většímu zapojení dětí.

Při rozhovoru celou práci Blanka hodnotila jako velké zklamání. Měla dojem, že celá její snaha šla vniveč, že děti nereagovaly, jak si představovala. Frustrace pramenila z pocitu, „že do toho dáš maximum a nemáš žádnou zpětnou vazbu“ (U6_R2_40). Blanka investovala hodně času do přípravy a výroby pomůcek ve snaze pomoci dětem příběh pochopit a prožít. Zajímavé je, že i při opakovaném rozboru videa bylo patrné zaujetí dětí i jejich soustředění během četby. Změna v jejich chování nastala až po čtení ve chvíli,

kdy měly příběh dramatizovat. Blanka tak nedokázala postřehnout, že vlastně celá práce s textem se jí dařila, třebaže ne z hlediska záměrného rozvoje porozumění. Příčiny „neúspěchu“ jsou podle ní v nesoustředění dětí, jejich nezájmu a v tom, že dlouhodobě nejsou zvyklé na způsob práce, kdy by měly být samy iniciativní. „*No já si fakt myslím, že za ty děti bylo rozhodováno. Ony neměly šanci se jakoby projevovat samostatně a mají s tím velkej vlastně problém i teď, když jsem to vlastně tady tak nastavila, že se musíme projevovat. Když něco chtějí, protože to je už do prvopočátku, od té sebeobsluhy, takže když něco chtějí, musí se projevit, musí slovně to vyjádřit, (...), v podstatě vyjádření něčeho, rozumíš, a to jim dělá strašný potíže, a myslím si, že je to tím, že fakt jim bylo všechno předkládáno jakoby na zlatém podnose. Jo, tady to máte, a oni vlastně mají vypnuto. Oni nemají potřebu o tom se mnou vlastně diskutovat, protože jsem zjistila, že oni jakmile jako by očekávají, že tady je ten talíř, tam to máš udělaný, vyber si“ (U6_R2_28). Jako učitelka očekává, že bude dostávat zpětnou vazbu a že bude moci na děti reagovat. Jelikož se to neděje, připadá si Blanka bezradná. „*A já se v tom docela topím, protože fakt jsem zvyklá, že mi ty děti dávají nějaký podněty“ (U6_R2_32). Nedaří se jí s dětmi navázat takový vztah, jaký by si představovala, nemůže k nim proniknout. Pro ně, zvyklé, že je o ně po všech stránkách pečováno, Blanka svým vyžadujícím přístupem představuje někoho, koho se možná až trochu bojí. Blanka svým vyjádřením otevřela problematiku komplexního přístupu k dětem. Jelikož proces čtení souvisí s rozvojem myšlení, čtenářské strategie mají podněcovat k samostatnému uvažování nad textem, je důležité, aby kognitivní rozvoj byl u dětí podněcován neustále. Pokud jsou dlouhodobě vedeny k pasivitě a očekávání, že jim bude vše vysvětleno, objasněno, že za ně budou věci řešeny, je pro ně obtížné k textu přistupovat s vlastní iniciativou. Tomu odpovídá i skutečnost, že při čtení ani jedno z dětí spontánně neusuzovalo, nedokončovalo věty, musely k tomu vždy být vybídnuty učitelkou. Na níže uvedeném grafu je patrná výrazná převaha práce s otázkami zaměřenými na zapamatování si, znalost faktů a doslovné porozumění. Práce s obrázkem a využívání otevřených otázek vyšší kognitivní náročnosti je méně častá, spontánní zapojení dítěte proběhlo pouze v jednom případě, a to při ukázání titulní strany knihy, kdy dítě předvíдалo, o čem by mohla být. Adam, který s Blankou pracoval, však Blance přisuzoval zásluhy za to, že děti v jeho třídě nad věcmi přemýšlí. „*Ona se jich furt ptala, třeba venku, co si myslí, proč to tak, co to znamená když a tak. Jako při čtení moc ne, ale jinak furt, to se snažila,***

aby přemýšlely“ (U1_R1_54). Je možné, že v tomto případě byla převaha kladení otázek ověřující znalosti zapříčiněna zkušeností Blanky s pasivitou dětí.



Graf 5: Znázornění přístupu Blanky k textu. V grafu jsou čtenářské strategie propojování, předvídání, usuzování a hodnocení sdruženy do položky „Otázky rozvíjející porozumění“, jelikož se mnohdy překrývají. Strategie vizualizace je zahrnuta pod Práci s obrázkem. Otázky na znalosti zahrnují otázky směřující k vybavení si faktů z textu. Dominují otázky na znalost faktů a doslovné porozumění, ale byly použity i o otázky otevřené, úsudkové a hodnotící. Také došlo k spontánnímu zapojení dítěte.

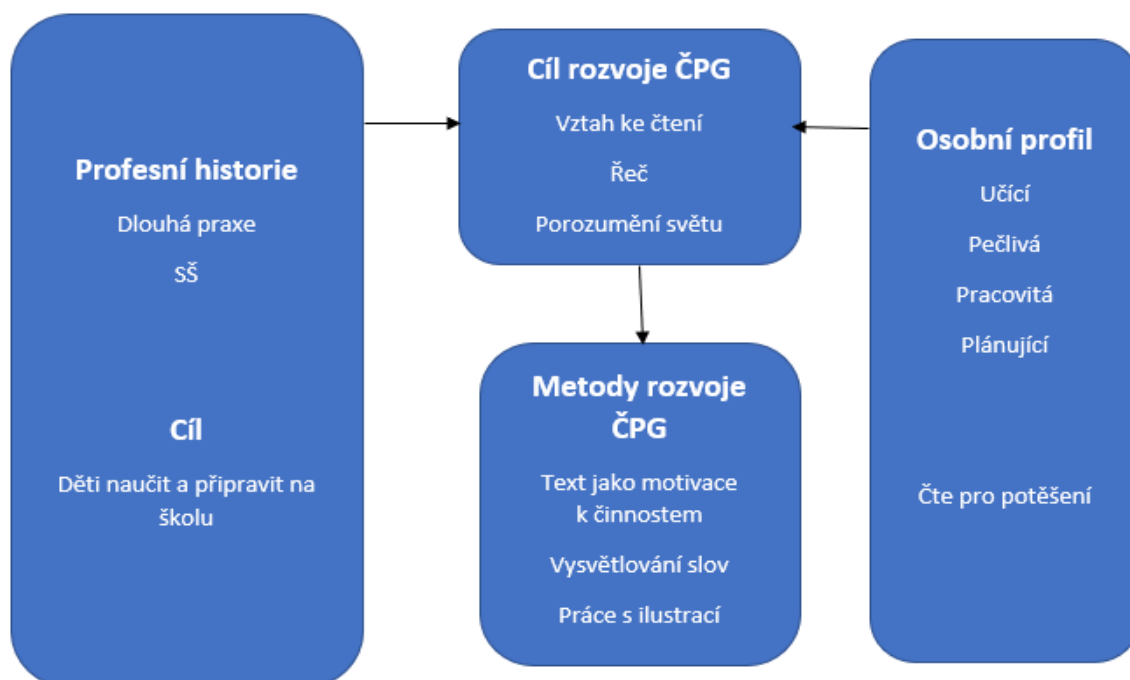


Schéma 31: Shrnutí charakteristiky Blanky. Blanka je učitelkou s dlouholetou praxí a se středoškolským vzděláním, dále absolvovala kurzy v rámci Celoživotního vzdělávání. Je velmi pečlivá a pracovitá, záleží jí na dětech a snaží se je co nejvíce naučit a připravit na školu. Svou práci pečlivě promýšlí a plánuje, je důsledná a přiměřeně náročná. Na počátku šetření četla dětem zejména před spaním a také v rámci řízené činnosti, kdy příběhy byly základem realizovaných tematických celků. Dětem vysvětlovala neznámá slova, aby snáze porozuměly. V osobním životě čte velmi ráda a často.

A jak to bylo dál...

Blanka byla se vzdělávacím seminářem velmi spokojená. Byl pro ni impulsem k nákupu nových knih a k vyzkoušení nových způsobů práce, a to nejen v mateřské škole, ale i s jejími vnoučaty. Seminář pomohl Blance také při reflexi způsobu, jakým u dětí rozvíjí čtenářskou pregramotnost. Dle jejích slov si uvědomila, co vše dělá špatně, že by z toho „neměla dělat takovou kovbojku“ (U6_R3_32), neměla by se snažit s dětmi rozebírat každé slovo, ale měla by vše zjednodušit a cílit na prožitek a hlavní smysl textu. Tím vystihla nedostatky, které byly patrné při prvním natáčení. „V podstatě až na tom semináři jsem viděla, co člověk udělá chyb, že se zaměří na spoustu detailů, a přitom to jde udělat jednoduše a možná pro ty děti jakoby i blíž. Že sem tam dala hroznou spoustu věcí a říkám, možná někdy míň je víc no“ (U6_R3_4). Potřeba zjednodušit práci byla v rozhovoru několikrát akcentována, navíc s odstupem i jinak hodnotila ukázkou své práce. Nyní již z neúspěchu nevinila pouze děti, ale vnímala i své rezervy – snahu

zpracovat dlouhý text najednou, přemíru doprovodných aktivit, které děti spíše rozptylovaly. To vše vedlo ke schematičnosti a povrchnosti, kdy nebylo cíleno na hlavní smysl textu. „*Takže potom začneš už ty věci jakoby osekávat a v podstatě nesplníš všechny ty cíle, co bys chtěla*“ (U6_R3_14). Blanku zaujala možnost využití čtenářských strategií jako velmi jednoduchého způsobu, jak dětem pomoci textu rozumět. „*No to mi právě přišlo úžasný, a to se mi zde vůbec nedaří*“ (U6_R3_24). Příčinu spatřovala v tom, že děti nedostatečně reagují. Neuvědomila si, že může být problém ve způsobu kladení otázek, na které se nijak nepřipravuje. Otázky dětem klade tak, jak ji zrovna v průběhu čtení napadají. Reaguje jimi na to, jak se jí zdá, že děti příběhu rozumí, čeká na jejich impulsy k diskusi. Přitom přípravě doprovodných činností, na které si vyráběla a chystala pomůcky, věnovala značné množství času.

Jak již bylo řečeno, krátce po semináři Blanka mateřskou školu opustila. Na novém působišti se nám nepodařilo zajistit souhlasy rodičů s natáčením, nicméně v kontaktu jsme zůstaly dál. V dalším rozhovoru Blanka uvedla, že je v nové škole velmi spokojená, začala pracovat s homogenní třídou tříletých dětí, s kolegyní, se kterou si rozuměla. Její přístup ke knížkám a způsob, jakým je využívala pro plánování vzdělávací činnosti, byl pro její kolegyni nový a ráda se jej začala učit. Blanka tak najednou byla v jiné pozici; z té, která byla „náročná a černá ovce“, se stal někdo, kdo mohl druhé inspirovat a být příkladem. Také si uchovala chuť se dále vzdělávat a pravidelně chodila na setkání pořádané Adamem, což jí podle jejích slov velice těšilo. A také přineslo výsledky a změny do práce s textem. „*Pochopila jsem to, konečně jsem to pochopila, proto jsem chodila furt. Já vím, že to vypadalo úplně blbě, že jsem tam jak vtrka, ale já pořád jsem tam měla mezery. A když jsem to viděla po stopadesáté prvé, jak se říká, tak teprve potom mi to tam přecvaklo, rozumíš, a už jsem věděla, co s tou knížkou mám dělat, jak postupovat*“ (U6_R4_13). Měla jsem možnost se některých z těchto setkání účastnit a viděla jsem, jak Blanka přináší nové podněty, tipy na knížky, které si sama vyhledala. Začala se jí vracet profesní sebedůvěra a využívala poznatky, kterých nabyla účastí na semináři a společných setkáváních. Začala zkoušet konkrétní čtenářské lekce a zjistila, že „fungují“. „*To bylo famózní. Ty děti mi sestavily takovou knížku, já jsem si, takhle jsem si tleskala, jak ony to pochopily ty asociace, (...), takže já jsem měla takovou radost a najednou jsem měla pocit, že ta moje práce má smysl*“ (U6_R4_13).

Neměla jsem sice možnost si její slova ověřit, ale pokud je Blančin pohled objektivní, ukazovalo by to na to, jak významná je možnost dlouhodobého vzdělávání. Každopádně její otevřený postoj k činnostem s dětskou literaturou i láska k práci učitelky mateřské školy byly při našem posledním rozhovoru zřetelné.

Případ sedmý – Jitka, nejistý pracant

Profesní historie

Jitka je začínající učitelka, v době vstupu do šetření teprve dokončovala vysokoškolská studia oboru Učitelství pro MŠ, předtím absolvovala střední pedagogickou školu. Mladá, bezdětná a bez praxe, nastoupila uprostřed školního roku do třídy po Blance v situaci, kdy děti již byly navyklé na určitý způsob práce. Pracovala hned na plný úvazek a při tom studovala. Práci s dětmi se věnuje i ve svém volném čase. I to dokladuje, jak je pro práci učitelky zapálená a nelituje, že si ji zvolila jako svou profesi. Byla by ráda, kdyby ji děti vnímaly jako partnera, kterým se jim snaží být. „*Já se snažím pro ně bejt přítelem, rádčem, průvodcem, když jako poznáváme ten svět*“ (U7_R1_6). Základem práce učitelky je podle ní láska k dětem a jejich bezpodmínečné přijetí. Bez toho není možné pracovat kvalitně a dosahovat dobrých výsledků. Zároveň jako učitelka děti bere jako ty, kteří ji „*zvou mezi sebe a ukážou jí všechno to, co vnímaj a jak to maj*“ (U7_R1_4). Nevnímá se tedy jako autorita, která jediná rozhoduje o podobě vzdělávání dětí, spíše vztah učitelka – dítě chápe jako vzájemné obohacování. Svými kolegyněmi je vnímána jako velmi šikovná a přínos pro mateřskou školu, do které nastoupila.

Osobnostní profil

Jitka působila vždy klidným, až vážným dojmem. Je to introvert, který potřebuje své prostředí a čas. Je laskavá, upřímná a otevřená, při rozhovorech se nebála sdílet a mluvit o svých nedostatcích. Ke své práci přistupuje poctivě, vytváří si přípravy, vše promýšlí, hledá, jak to udělat co nejlépe. Vůči dětem je pozitivní a optimistická, vidí v nich ty lepší stránky. K sobě je až příliš kritická, což ji někdy limituje. I to, že právě děti ji budou přijímat takovou, jaká je, bylo pro ni jedním z důvodů, proč si zvolila práci učitelky mateřské školy. Děti jí dávají lásku a přijetí, naplňují ji energií. A ona jim to vrací. Nikdy o dětech nemluvila negativně, nikdy nezmiňovala, že by ve třídě byl nějaký problém. Vždy z případných neúspěchů vinila sebe. Vnímá však, že jako začínající učitelka by potřebovala mít možnost nějakého mentoringu, kterého se jí od její současné kolegyně nedostává. „*Celkově mi chybí zpětná vazba v tom, co dělám, a jelikož jsem dost sebekritická, tak bych potřebovala názor třetí strany*“ (U7_R1_57).

Připravenost pro rozvoj čtenářské pregramotnosti

Jitka sama se považuje za čtenáře, byť nikterak vášnivého, označila se, že je „čtenář tak napůl“ (U7_R1_50). Čte, pokud jí to čas dovolí; v tom případě jí četba přináší odpočinek a uvolnění. Více však inklinuje k hudbě, k aktivitám spojeným se sebepoznáním, rozjímáním. Oblast rozvoje čtenářské pregramotnosti spatřuje jako svou slabinu. „*Myslím si, že čtení a práce s knihou není mojí silnou stránkou, a co se týče celkově předčtenářské gramotnosti, mám co zlepšovat*“ (U7_R1_63). Dle její slov se během studia na střední pedagogické škole soustředili na techniku čtení, která jí byla vytýkána jako nedostatečná. I to možná způsobilo, že se práci s knihou spíše vyhýbala. Jitka přiznala, že ani neusilovala o proniknutí do dané oblasti. „*Ani jsem neměla motivaci se v tom nějak zlepšit. Vždycky jsem si jela v čem mně, v čem jsem si byla jistá, že to prostě pro mě bylo jednoduchý*“ (U7_R1_12). Toto rozhodnutí je pochopitelné, vezmeme-li v úvahu Jitčinu potřebu jistoty a bezpečného prostředí, práce s knihou představovala tenký led, když byla opakovaně utvrzována v tom, že jí nejde. Podobně k Jitce totiž přistupovali i při studiu na vysoké škole. „*Potom na vysoký škole, tam když jsme zkoušeli číst knížku, tak paní učitelka právě že na tom musím hodně zapracovat, když těm dětem čtu, nebo když pracuju s tou knihou, že tam něco chybí*“ (U7_R1_14). Co chybělo, se nedozvěděla. Na tomto příkladě je vidět slabina přístupu učitele ke studentům, pokud jim není poskytována dostatečná zpětná vazba spojená s doporučeními vedoucími ke zlepšení. Rozvoj porozumění se tak Jitka u dětí snaží podporovat intuitivně pomocí prožitku s využitím metod dramatické výchovy. Text se stává východiskem a inspirací pro další vzdělávací činnosti. S knihou pracuje často i v rámci řízené činnosti, ale rozvoj porozumění není prioritou. Na svou práci se připravuje, snaží se vycházet z RVP PV, před předčítáním se seznámí s knihou, označuje si místa, kde chce pracovat s hlasem, píše si otázky, které dětem chce položit. Ty jsou podle ní důležité, aby rozvíjely myšlení dětí, z tohoto důvodu zařazuje otázky nejen pro kontrolu pozornosti, ale i otázky otevřené, úsudkové a hodnotící. „*Já si myslím, že u těch dětí je to zvlášť důležitý v tom zaprvý udržet tu pozornost, protože musí dávat pozor, co se tam bude dít, a zároveň je to nutí i přemýšlet. Když jsou ty otázky dobře kladený, tak ty děti u toho příběhu i přemýšlí, že to do sebe jenom nevsáknou, ale něco to v nich určitě i nechá*“ (U7_R1_38). Cílem její snahy je předat lásku ke knize, „*jako namotivovat je k tomu, že kniha je super věc. A že čtení příběhů pro ně může být užitečný. Že to není, jako že se něco přečte a nic z toho nemají, ale že si z toho můžou hodně odnýst*“ (U7_R1_22). Jiné předčtenářské dovednosti nezmiňovala,

ale z analýzy záznamů v třídní knize vyplývá, že často zařazuje grafomotorická cvičení jako přípravu na psaní a také pracuje s říkadly, která s dětmi rytmižují. To ukazuje, že má částečné povědomí o tom, co by se mělo u dětí podporovat a rozvíjet, ale chybí ucelené porozumění problematice. Vzhledem k tomu, že mi Jitka na základě referencí od kolegů začala důvěřovat, souhlasila se zapojením do šetření, které vnímala jako příležitost a možnost se něco naučit. Opakovaně žádala, aby byla následně seznámena s jeho výsledky a měla možnost zpětné vazby pro svou práci. I to je opět dokladem jejího upřímného zájmu o práci učitelky, i výrazem určité pokory, se kterou k ní přistupuje.

Charakteristika třídy

Jitčina třída byla složena z 28 dětí předškolního věku. Ty spolu chodily do jedné třídy od svých tří let, dobře se znaly, stejně jako druhou paní učitelku, která byla důchodového věku. Ta byla velmi laskavá, kamarádká, a děti velmi hýčkala, až opečovávala. Jitka v průběhu roku vystřídala ve třídě Blanku, a třebaže sama měla také určité rozpory s druhou paní učitelkou, celkově třídu hodnotila jinak. Podle ní děti nijak nevybočovaly z průměru a jí se s nimi pracovalo dobře. Výsledky dětí v oblasti čtenářské pregramotnosti hodnotila jako průměrné a případné nezdary přičítala na vrub své nezkušenosti, nikoli dětem, jako tomu bylo u Blanky. Dále Jitka po svém příchodu udělala některé změny ve třídě, zřídila koutky, zpřístupnila více knihy, uvolnila pravidla třídy. Přesto bylo znát, že se s dětmi snaží pracovat systematicky, učit je a vést. Narážela ovšem na obdobné problémy se svou starší kolegyní, jaké měla Blanka, a velmi si přála, aby v následujícím školním roce mohla být na třídě s někým jiným. „*Občas jsem měla takový pocit, že jsem na třídě vedoucí učitelkou spíše já, i když by jí měla být správně kolegyně jakožto zaučující učitelka.*“ (U7_R1_76). Jelikož však vždy vůči dětem i rodičům vystupovala velmi jemně, laskavě, neměla s nimi potíže, jako mívala Blanka.

Průběh předčítání (U7_N1)

Jitka na ukázkou své typické práce s knihou zvolila předčítání z knihy O prasátku Lojzíkovi⁵². Čtení trvalo 30 minut a účastnilo se ho na začátku 23 dětí, do konce příběhu vydrželo jen 7. Po celou dobu Jitka seděla na zemi v tureckém sedu, knihu otočenou k sobě, takže děti neviděly na obrázky. Děti seděly na zemi před ní ve dvou řadách za sebou. Na úvod Jitka seznámila děti s knihou, ukázala jim obal, přečetla název a autora. Neproběhla fáze evokace, ve které by děti připravila na poslech předčítání. Na začátku předčítání Jitka dětem položila otázku, která je vedla k předvídání děje. Pomocí „ozvěny“ - opakování odpovědi dítěte – potvrzuje návrhy dětí a povzbuzuje další k přemýšlení. Pokud děti chtěly odpovídat, většinou se hlásily.

Příklad otázek během četby:

(U7_N1_1:48)

J: „Co si myslíte, že se v tom lese mohlo stát? Tomu Čepeřákovi?“ (otázka úsudková – strategie předvídání)

D: „Že ho chytil jestřáb.“

J: „Myslíš? A co se ještě může ptáčkovi v lese stát?“ (dál podněcuje děti k přemýšlení)

D: „Může spadnout z hnízda.“

(děti se překřikují)

J: „Ale po jednom!“

D: „Byl smutnej třeba.“

J: „No, mohl být potom smutný.“

D: „Může ho sežrat vlk.“

D2: „Můžou se mu zlomit křídla.“

(U7_N1_11:17)

J: „Víte, co je to dudek?“

Děti: „Jo. Ne.“

J: „A co je to teda?“

D: „To je takovej ptáček.“

J: „Pěnkava, Víte, co je to pěnkava?“

D2: „Jo. Tatínek to někdy předvádí.“

J: „No a krásně zpívá. A bramborníček?“

D: „Ptáček.“

Jitka výborně použila strategii předvídání a dařilo se jí děti podněcovat k dalším úvahám. Bohužel to neděla častěji, převažovaly otázky na znalosti faktů.

Děti ze začátku dávaly pozor, postupně je to ale přestávalo bavit a odcházely. Když se několik chlapců ozvalo, že je to nebaví, Jitka je gestem poslala pryč a v obličejí se jí zračilo zklamání (U7_N1_4:40). Bylo vidět, že se snaží a že si je vědoma toho,

⁵² Rybenská, T., & Ondrašík, P. (2015). O prasátku Lojzíkovi: Jak vycvičit vrabce. Petrkov.

že se jí práce moc nedaří. Na některých dětech bylo patrné zaujetí příběhem, smály se humorným situacím, snažily se dostat blíž k Jitce, aby viděly na obrázky.

V průběhu čtení se Jitka často ptala děti na neznámá slova, která jim následně vysvětlovala. V jednu chvíli položil jeden chlapec klíčovou otázku, týkající se smyslu příběhu. V tento moment by bývalo bylo vhodné, aby Jitka s dětmi o tomto smyslu diskutovala, místo toho jim to jednou větou vysvětlila. Obdobná situace nastala i ke konci příběhu, kdy děti, když se jim podařilo uvidět obrázek, začaly spontánně usuzovat. Jitka s tím ale nedokázala vhodně pracovat, opět se uchýlila ke stručnému vysvětlení.

Příklad reakce dětí během četby:

(U7_N1_

D1: „**Ale to je nebezpečné, jít na strom**“ (chlapec spontánně propojuje se svou znalostí, hodnotí situaci)

D3: „Tady má otisknutej čumák.“ (ukazuje na obrázek)

D4: Počkej, já se kouknu na ty modrý šišky.“

J: „Tam jsou ještě modrý šišky, to je jedla a ta má modrý šišky.“

D1: Ale proč, ale proč? Je to nebezpečné chodit na stromy, lézt? (pokládá otázku týkající se jádra příběhu)

J: „Je to nebezpečné, ale on měl, Lojzík měl toho kamaráda Čumperáka strašně rád a chtěl ho zachránit.“

D1: „**Je srandovní. Jako ptáček vypadá.**“

J: právě. Vypadá jako ptáček. A vy...“

D2: „To je Lojzík?“

J: „To je Lojzík, převlíkl se za ptáčka a vy uvidíte proč.“

D1: „**A bude letět.**“ (spontánně předvídá)

J: „Uvidíme. Třeba se mu to podaří.“

D1: „**A když se mu to nepodaří, tak spadne.**“

Přestože děti kladly otázky, které se týkaly podstaty příběhu, Jitka je nevyužila k tomu, aby dětem pomohla odpovědi najít pomocí textu či obrázku. Místo toho jim sdělila rovnou výsledek. To ovšem brání v tom, aby se děti učily si informace, které nejsou explicitně uvedené, vyvozovat, aby zkoušely předvídat, využívaly vlastní zkušenost. Na druhou stranu Jitka viděla, že velkou část dětí předčítání nebaví. Je možné, že volila přímou odpověď místo diskuse, aby čtení ještě více nepřerušila a nedošlo k ještě většímu poklesu pozornosti u dětí.

Po jedenácti minutách čtení Jitka poprvé čtení přerušila a zařadila aktivitu motivovanou příběhem (děti se měly stočit do klubíčka jako ptáček v hnízdě, opakovat říkadlo z knížky, U7_N1_11:52). V tu chvíli už byla přítomna přibližně jen polovina dětí. Ty teď byly v chumlu okolo Jitky a snažily se jí koukat do knížky. Na konci předčítání u Jitky zůstala už jen třetina dětí, které se zájmem naslouchaly a měly snahu se zapojovat.

Během předčítání působila Jitka klidným dojmem a bylo patrné, že se na četbu připravila. V knize měla nalepené lístečky s poznámkami, s otázkami pro děti. Její práce s hlasem nebyla příliš výrazná, což ale ve chvíli, kdy dětí bylo méně a měly možnost sledovat ilustrace, nevadilo. Sledování ilustrace, zvláště u takto na epizody bohatého textu, se zdálo být pro pozornost dětí stěžejní. Pro předčítání také nepanovaly vhodné podmínky, ve třídě je slyšet hlasy dětí z vedlejší třídy, která si hraje venku pod okny, což odvádělo pozornost dětí. Třebaže Jitka při rozhovoru zdůrazňovala důležitost pokládání otevřených otázek, které by vedly děti k přemýšlení, v praxi jich pokládala velmi málo. Převažovaly otázky zjišťující znalosti dětí a doslovné porozumění, zejména neznámým slovům. Jitka také nevyužívala možnosti k vedení dialogu s dětmi, které jí poskytovaly jejich otázky a komentáře, místo toho se uchýlovala k přímému vysvětlování. Tento postup je však pro rozvoj porozumění málo efektivní. V danou chvíli sice dítě pochopí, ale nikterak se neučí, jak nad textem přemýšlet.

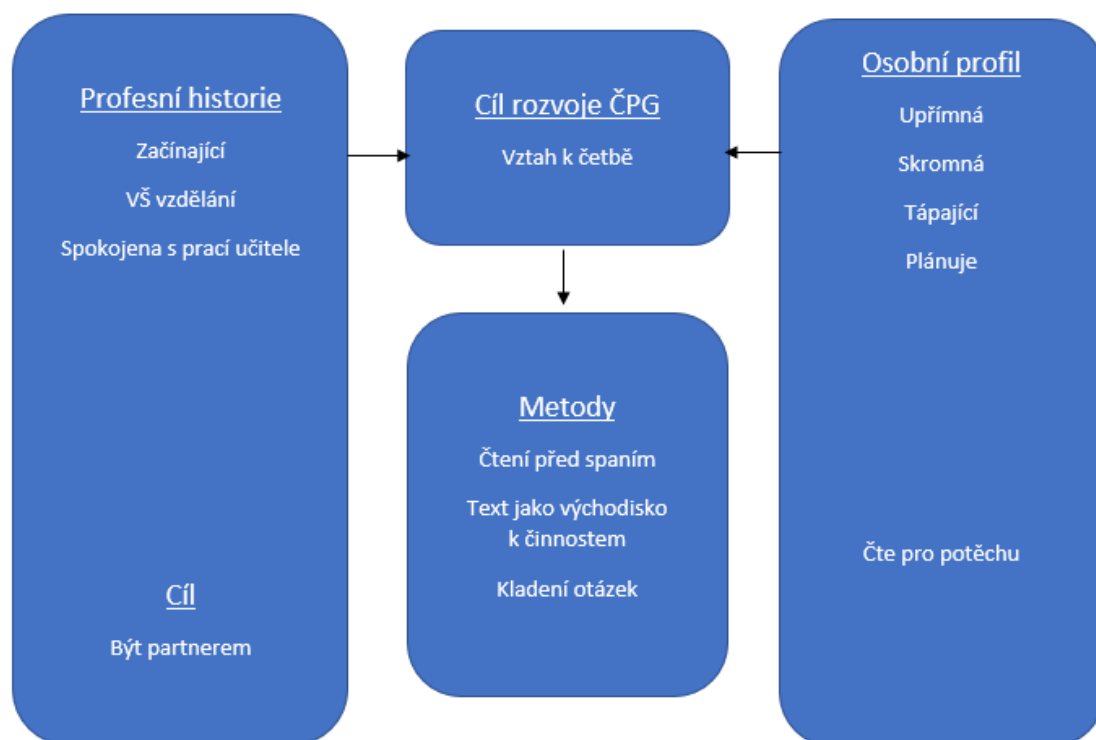


Schéma 32: Shrnutí charakteristik Jitky. Jitka je začínající učitelka a čerstvě dokončené vysokoškolské vzdělání. Je upřímná, poctivá, skromná, svou práci chce dělat dobře a není si v ní mnohdy jista. Usiluje o to být dětem partnerem a přítelem. Dětem čte jak před spaním, tak v rámci řízené činnosti, během čtení klade otázky. Začala v nedávné době číst, zjistila, že knihy jí přinášejí potěšení.

Po natáčení byla Jitka ke svému výkonu velmi kritická. Zajímavé bylo, že neúspěch, jak to sama nazvala, přičítala na vrub sama sobě. Na rozdíl od Blanky, která nezámem stejných dětí přičítala jim samotným a tomu, že nejsou zvyklé na způsob práce, při kterém by měly být aktivní. Jako svůj hlavní nedostatek Jitka označila práci s hlasem, která dle jejího názoru není dostatečně „herecká“. Důvod, proč se do předčítání nedokáže tolik vžít, jsou její pocity studu, „že pořád tam mám takovou tu zábranu, takovou tu, že se беру až moc vážně a dělat ze sebe před těma dětma něco jinýho mi ještě dělá problém“ (U7_R1_16). Jitka použila i výraz „udělat ze sebe šaška“ (U7_R1_18), tak silně prožívá čtení spojené s hereckým přednesem. To nekoresponduje s proklamovaným pojetím otevřenosti vůči dětem, jsou chvíle, kdy Jitka více vystupuje jako učitelka a udržuje si od dětí určitý odstup. Je ale pravda, že Jitčina prozódie vykazuje prostor pro zlepšení, ale bylo možné, že Jitku ovlivnila nervozita z toho, že byla nahrávána. Na nahrávce přitom bylo patrné, že část dětí předčítání bavilo, že chtěly být aktivní, ať už to bylo usilováním o prohlížení ilustrací, komentováním či kladením otázek. Nevýrazný hlas Jitky pro ně nebyl překážkou, spíš jim vadila absence možnosti sledovat ilustraci. Obrázek je v předškolním věku pro děti významným zdrojem informací, pomáhá jim překlenovat obtíže v porozumění, pomáhá jim přemýšlet a představovat si. Také kladené otázky nesměřovaly k zápletky příběhu. V tomto kontextu se ukazuje, že možnost využívání videonahrávek při rozvoji profesních dovedností učitele, může být velmi nápomocna. Jitka se hodnotila příliš kriticky, možnost spatřit svou práci na videonahrávce by jí mohla pomoci k objektivnějšímu hodnocení a odhalení pravděpodobnější příčiny nezájmu dětí o předčítání.

A jak to bylo dál...

Jitka byla sama velmi nespokojená s průběhem natáčení a proto navrhla, aby se brzy zopakovalo. Doufala, že tentokrát se jí práce povede lépe.

Natáčení druhé (U7_N2)

K předčítání zvolila knihu, se kterou s dětmi pracují každý měsíc, kdy si přečtou jednu kapitolu, na jejímž základě je vytvořen integrovaný vzdělávací blok pro dané období. Šlo o knihu Františka Nepila *Já, Baryk*⁵³. Předčítání bylo přítomno 22 dětí a trvalo 20 min. Tentokrát byly děti v kruhu, seděly na zemi, Jitka také, opět v tureckém sedu. Ve fázi evokace se Jitka ptala na to, o čem z knihy četli naposledy, a pomocí otázek vedla

⁵³ Nepil, F. (2001). *Já Baryk* (4. vyd., (3. vyd. v Albatrosu, 1. vyd. s ilustracemi Adolfa Borna), ilustroval Adolf BORN). Albatros.

děti k rekapitulaci obsahu jednotlivých kapitol. Těsně před čtením se snažila děti motivovat větou: „*Já se vás budu ptát během příběhu, jestli třeba si budete něco pamatovat*“ (U7_N2_6:30). Z formulace je patrné, že bude dětem klást otázky, ale že zřejmě půjde o otázky nižší kognitivní náročnosti, ověřující míru zapamatování si v textu uvedených informací. Ve chvíli, kdy dětem začínala číst, se děti měly „uvelebit“, což byl pokyn, aby si lehly na břicho. V této poloze část dětí setrvala po celou dobu, část se vrtěla, klátila nohama, poposedávala.

Příklad otázek před čtením:

(U7_N2_4:26)

J: „Tak, Honzíku, a ty bys věděl, co byl druhý měsíc?“

Jiné dítě: „Kostí.“

J: „Byl to říjen, byl to měsíc mastných kostí a proč? Vždyť venku na stromě žádný mastný kosti nerostou.“

D1: „Já vidím listy, to jsou jako ty kosti.“

J: „Honzí, ale takhle to v tom příběhu nebylo.“

D2: „Protože byla zima.“

J: „Ale hlavně myslivci a ten páníček toho Baryka chodili do lesa...“

D3: „A chtěli zastřelit jelena.“

J: „Jelena ne.“ (ukazuje na obrázek)

Děti: „Srnce!“

J: „Srnce, přesně tak. A potom, když byli na tom honu, tak právě měli hostinu a pak hodili Barykovi nějaký kosti pod stůl, aby si je mohl sníst. A teď už máme měsíc jaký?“

V ukázce si můžeme všimnout, že jeden chlapec odpověď na otázku pojal „kreativně“. Nepamatoval si informaci z předchozího čtení, ale na základě svého úsudku přišel s vlastním návrhem. Z hlediska položené otázky je jeho odpověď chybná, a jako takovou ji Jitka i vyhodnotila. Na druhou stranu by však bylo možné ocenit snahu dítěte nad souvislostmi přemýšlet.

Během vlastního čtení Jitka kladla otázky, které směřovaly k pochopení neznámých slov a mnohých obrazných přirovnáních, které by pro děti nebyly jinak srozumitelné. Některé z otázek je možné chápat jako použití strategie usuzování, ať již z textu, nebo z obrázku. Děti jsou během čtení klidnější, jsou na tuto formu organizace zvyklé, ale na mnohých je patrné, že jsou v mysli jinde. Do odpovědí se zapojuje jen několik dětí.

Příklad otázek v průběhu čtení:

(U7_N2_12:40)

J: „... a nosí dodnes meč. Určitě jste si tady všimli toho obrázku.“ (ukazuje na obrázek)

Děti: „Bažant.“

J: „To je bažant. **Co vám připomíná meč?**“

Děti: „Ten ocásek.“

J: „Ten ocas, přesně, z těch pírek.“

Jitka dobře využila ilustrace jako podpory dítěte při pochopení textu, vhodně k tomu formulovala otázku. To umožnilo pochopit obrazné přirovnání.

Po přečtení příběhu začala Jitka dětem klást otázky, které měly rekapitulovat děj příběhu. Všechny bez výjimky směřovaly na ověření míry zapamatování si konkrétních informací. Ani jedna otázka nebyla vyšší kognitivní náročnosti, tedy úsudková, hodnotící či aplikační, třebaže Jitka v úvodním rozhovoru uvedla, že je používá.

Příklad otázek po čtení:

(U7_N2_16:20)

J: „Tak, jaký to byl měsíc teda?“

Děti: „Listopad.“

J: „A to je podle Baryka měsíc?“

D: „Urousaných tlapek.“

J: „Urousaných tlapek. Urousaných proto, že v listopadu hodně prší a když jdou na ten hon do té vysoký trávy, tak má mokré tlapy a proto urousaný. A koho teda nakonec zachránil?“

D: „Bažanta.“

Jitka dětem kladla otázky nižší kognitivní náročnosti, zároveň jí ale velmi záleželo na tom, aby děti pochopily obsah příběhu. Proto jim v samotném závěru vysvětlí a shrne, proč se jedná o měsíc „Urousaných tlapek“. Místo přímého vysvětlení by bylo možné k tomuto pochopení dětí dovést pomocí otázek vyšší kognitivní náročnosti, např. „Proč myslíš, že mu říkal urousaný?“

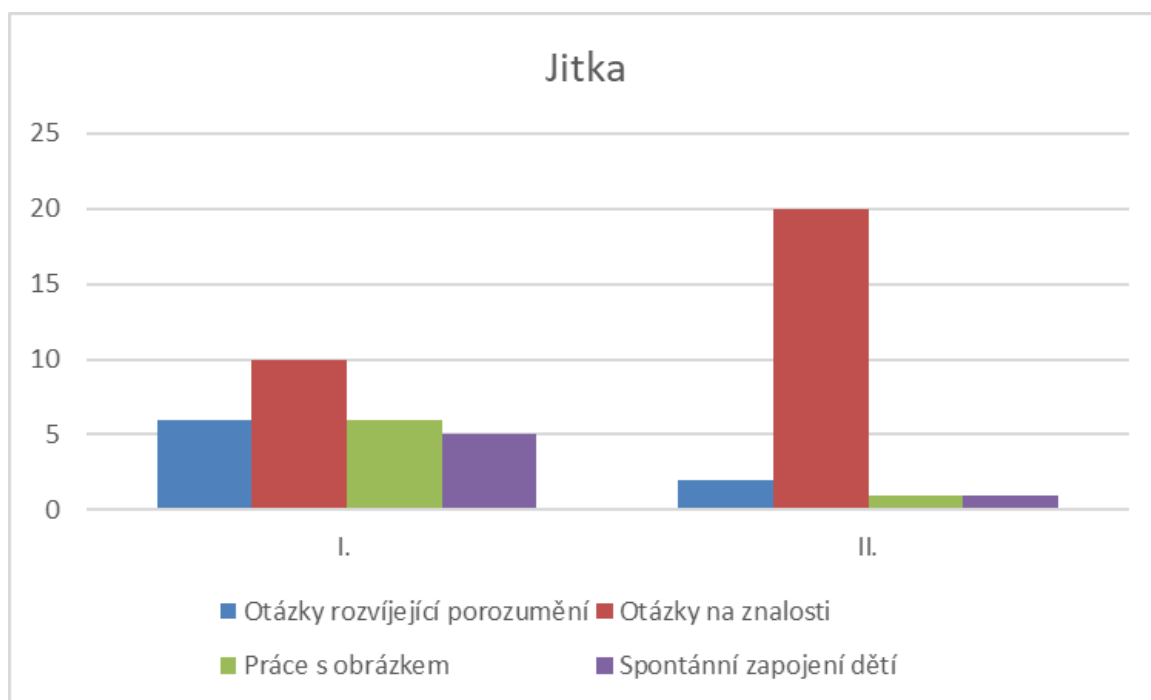
Toto čtení Jitka hodnotila jako povedenější oproti svému minulému pokusu. Měla dojem, že děti poslouchají, nikdo výrazně nevyrušoval, fakta z příběhu si děti většinou pamatovaly. Její práce tak dle ní byla úspěšná. Z hlediska rozvoje porozumění však s dětmi zůstala v základní rovině příběhu, nijak se nedotýkala chování Baryka, jeho motivů, nevedla děti k přemýšlení nad správností/nesprávností jeho chování. Osobně se domnívám, že tato kniha je pro předškolní věk náročnější, že většina dětí ještě není schopna samostatně vnímat humornou nadsázku, jelikož jim chybí zkušenosti a všeobecný rozhled (např. v dané kapitole odkazy na Lucemburky a Karla IV.). O to více je třeba věnovat pozornost tomu, aby děti mohly souvislosti vnímat. To se bohužel v tomto případě úplně nepovedlo. I závěrečná rekapitulace, která se nesla v duchu opakování faktů, je ukázkou toho, jak je někdy v předškolním vzdělávání rozvoj porozumění chápán – jako doslovné opakování či převyprávění děje. Hlubší souvislosti a kauzální vztahy jsou opomíjeny.

Zároveň se ale učitelky o porozumění snaží, záleží jim na něm, a tak volí cestu přímého vysvětlování. U Jitky, jako začínající učitelky, je to pochopitelné a přirozené, zejména s přihlédnutím k faktu, že během studií „*na střední škole i na veřejce se o předčtenářské gramotnosti moc nemluvalo a když, tak to bylo jen čtení dětem, nic víc*“ (U7_R2_63). V tomto případě je akcentována rozšířená představa, že k rozvoji porozumění stačí, když se dětem čte správnou technikou (práce s hlasem) a dostatečně se dbá na rozšiřování slovní zásoby. Tento pohled je ovšem velmi povrchní, nezahrnuje přemýšlení nad textem, jeho hodnocení, případně se předpokládá, že to děti – posluchači – udělají přirozeně, samy od sebe. Je velmi pozitivní, že Jitka tento nedostatek vnímá a sama usiluje o to, aby se v oblasti rozvoje čtenářské pregramotnosti dál vzdělávala. Nespokojuje se s tímto tradičním přístupem, ale chce hledat cesty pro zlepšení své práce.

Shrnutí

Jitka se snaží svou práci dělat dobře a mrzí ji, když se jí to nedaří. Je schopna sebereflexe, vnímá své silné i slabé stránky. V oblasti rozvoje čtenářské pregramotnosti by se sama dle svých slov potřebovala ještě vzdělávat, necítí se být dostatečně kompetentní. Navštívila i setkání organizované Adamem, na kterém načerpala inspiraci pro vhodné knihy. Při předčítání dětem i přes akcentaci významu kladení otázek, které podněcují přemýšlení dětí, klade otázky jednoduché. Hůře odhaduje, co by dětem mohlo činit při porozumění problému, co je pro ně zvládnutelné, co už je obtížné. To se projevilo i např. v dílčím úkolu, kterým během čtení chtěla děti rozvíjet v oblasti fonemického sluchu, konkrétně rozlišení poslední hlásky ve slově. Použila pro to slovo „listopad“, které je z důvodu spodoby koncové hlásky pro děti velmi obtížně rozlišitelné, tudíž v úkolu chybovaly. (U7_N2_5:34). Na druhou stranu je to přirozené a nejde o výtku, protože Jitka je mladá, začínající učitelka, a mnoho dovedností si teprve bude osvojovat. Musí získat dostatek zkušeností, aby mohla dobře odhadnout, jak jsou na tom děti s porozuměním, jakou podporu potřebují, co ještě zvládnou a co je pro ně již obtížné. A to chce čas. Ideální by bylo, kdyby se v tom mohla opřít o svou zkušenější kolegyni, která by jí pomohla reflektovat její práci. Bohužel je Jitka v situaci, kdy jí kolegyně tuto vazbu neposkytne. „*Hodně mi chyběla taková ta zpětná vazba, která by mi nastínila to, na čem bych mohla ještě zapracovat. I když jsem se o tom snažila s kolegyní mluvit, vždy se mi dostávalo stejné odpovědi, že je vše skvělé, perfektní, že jsem šikovná a podobně, což se sice pěkně poslouchá,*

ale nemyslím si, že učitelka po dvou měsících praxe může být na stejné úrovni jako učitelka, která má praxi 20 let.“ (U7_R1_76) A tak je Jitka při hodnocení odkázána pouze na svůj pocit z realizovaných činností.



Graf 6: Znázornění přístupu Jitky k předčítání textu. V grafu jsou čtenářské strategie propojování, předvídání, usuzování a hodnocení sdruženy do položky „Otázky rozvíjející porozumění“, jelikož se mnohdy překrývají. Strategie vizualizace je zahrnuta pod Práci s obrázkem. Otázky na znalosti zahrnují otázky směřující k vybavení si faktů z textu. Vidíme, že průběh předčítání se velmi lišil, byl ovlivněn typem knihy, délkou textu a do určité míry i Jitčinou zkušeností s knihou použitou při druhém natáčení. V prvním případě byla kniha velmi bohatě ilustrovaná, když se Jitka o ilustrace opírala, děti se i spontánně zapojovaly.

Na výše uvedeném grafu vidíme, že práce s textem u Jitky není ještě nijak výrazně vyhraněná, obě předčítání se od sebe velmi lišila. Do určité míry je to dáno i povahou textu. U natáčení II. bylo nezbytné více zjišťovat, zda děti znají neznámá slova a zda chápou i jejich přenesený význam. Pro rozvoj porozumění předčítanému textu se tak zdá vhodnější způsob práce u natáčení I., třebaže ho Jitka hodnotila jako nepovedené. Poměr otázek nižší a vyšší kognitivní náročnosti je vyrovnaný, registrujeme více spontánního usuzování na straně dětí, což bych přičetla většímu využití obrázků. Ty vedly děti k tomu, aby nad příběhem přemýšlely a kladly si otázky.

Bohužel Jitka toto chování dětí ještě nedokáže využít, ani vhodně podpořit a rozvinout. Zde se otevírá prostor pro další zdokonalování její práce.

Jitka by se chtěla dále vzdělávat a uvítala by možnost metodického materiálu, podle kterého by mohla pracovat. „*Určitě nějaká literatura, kde by bylo ukázaný to „jak“. Jako metodika*“ (U7_R2_34). Tato možnost odpovídá i jejímu založení, kdy se na práci připravuje velice pečlivě, zaznamenává si do textu, chystá úkoly, formuluje předem otázky. Práce podle určité „předlohy“ by jí tedy mohla vyhovovat. Na druhou stranu, když měla možnost sama si prostudovat si metodický materiál Rozvoj čtenářské pregramotnosti prostřednictvím čtenářských strategií autorek Wildová, Vykoukalová, Ronková a Rybářová (2019), který vznikl v rámci projektu OP VVV⁵⁴, neučinila tak. To odráží skutečnost, že čtení pro ni není prioritou, ani stěžejní oblastí, na kterou se momentálně chce zaměřovat. To je opět pochopitelné. Jako začínající učitelka si musí osvojovat velké množství dovedností a poznatků a je přirozené, že se věnuje tomu, co je pro ni v danou chvíli nejpálčivějším problémem, případně je jí osobně blízké. Přestože by tedy cesta ke zlepšení práce v oblasti rozvoje čtenářské pregramotnosti existovala v podobě, který by Jitce mohl vyhovovat, chybí motivace se touto cestou vydat. Kromě metodiky ale Jitka zmínila i možnost vzdělávání formou zážitkových seminářů, které by jí přinesly osobní prožitek se čtenářskými strategiemi, i konkrétní praktické zkušenosti. „*Vidět to v praxi. Já hodně čerpám z praxe, nebo co si zkusím z praxe, tak to je víc užitečnější než teorie. Já to potřebuju vidět, slyšet, zažít. I kdybych měla hrát to dítě, tak bych to potřebovala zažít.*“ (U7_R2_64). Tato forma vzdělávání by zároveň mohla poskytnout potřebnou motivaci nové přístupy zkoušet, pokud by byla spojena s možností své úspěchy či neúspěchy diskutovat s ostatními.

Jitka je na úplném začátku své profesní dráhy a je příslibem do budoucna, že práci učitelky mateřské školy chce dělat ze srdce a již teď hledá cesty, jak se neustále zlepšovat. Jejím cílem je děti něco skutečně naučit a zároveň jim vytvořit dobré prostředí a podmínky pro rozvoj. Na jejím příkladě je možné vidět, jak je důležité, aby měl začínající učitel po svém boku někoho, kdo mu může být v začátcích oporou.

⁵⁴ Projekt EU, OPVVV SC1 reg. č.: CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_011/0000663

Případ osmý – Klára, pečlivý poctivec

Profesní historie

Klára má šestiletou praxi na pozici učitelky mateřské školy, vzdělání si doplňovala studiem bakalářského studijního programu Učitelství pro MŠ během zaměstnání, má krátce po absolutoriu. Během své praxe pracovala ve čtyřech různých mateřských školách. Ihned byla „hozena do vody“, na třídě byla sama (jednalo se o soukromou MŠ) a nikdo jí nenabídl ani podporu, ani možnost zpětné vazby. V současné mateřské škole je spokojená, vyzdvihuje zejména přátelské, nekonfliktní prostředí, ochotu si pomáhat a spolupracovat a partnerský přístup k dětem. *„Líbí se mi, že se tady dává přednost fakt tomu partnerství, jo, učitel-dítě, že ve spoustě školkách je to tak, že ten učitel je fakt jako nadřazený, děti poslouchají na slovo, co řekne učitel a tak, a tady fakt je to o tom partnerství, o té spolupráci, o tom domlouvání se, což je supr“* (U8_R1_8). Při rozhovorech bylo patrné, že má svou práci velmi ráda a že se snaží ji dělat dobře. Usilovala o to se zlepšovat, překonávat naučené postupy, byla ochotná dělat věci jinak.

Osobnostní profil

Klára negativně vnímá, že nikdy neměla nikoho, kdo by jí pomohl při vstupu do praxe. *„A to já vnímám jako ne úplně pozitivní, protože vnímám určitý nedostatky na sobě a vím to a poznávám to až tady a snažím se to učit, snažím se učit od kolegyně, co to jde, abych dohnala, co mi schází“* (U8_R1_51). Je si vědoma svých nedostatků, zejména způsobu, jak zvládnout práci s velkým kolektivem, tak aby žádné dítě nestálo stranou. Ve spojitosti s její snahou dělat svou práci dobře se toto vědomí podepsalo i ve velkém váhání, zda do výzkumu vůbec vstoupit. Klára požadovala jako jediná z účastníků, aby vždy věděla dostatečně dopředu, o čem rozhovor bude, aby se mohla připravit. Také nechtěla, abych ji natáčela. Do výzkumu se zapojila až po půl roce, kdy jí ti účastníci, co mě znali, ujistili, že se není čeho obávat. Vzájemná důvěra během setkávání narůstala a ke konci výzkumu byla již naše setkávání velmi vřelá. Klára je pečlivá, svou práci promýšlí a plánuje, přestože se nebrání ani intuitivnímu přístupu, pokud to situace vyžaduje. Systematická práce je ale podle ní základem. Motivací pro rozhodnutí stát se učitelkou v mateřské škole byl jednak vztah k dětem, ale také vztah s dětmi, který ji naplňuje a obohacuje. *„Mám ráda děti, ráda si s nimi povídám, ráda je rozvíjím“* (U8_R1_77). Sama se považuje za jejich partnera, ráda s nimi diskutuje, nelíbí se jí autoritářský přístup. Na druhou stranu ale chce děti učit v tom smyslu, že ona je tím, kdo je zodpovědný a kdo děti vede. *„Vnímám se spíš jako partner jejich.“*

Jako neřekla bych kamarád, to si myslím, že ne, že to by asi ani ta učitelka v mateřský školce neměla být tou kamarádkou“ (U8_R1_81).

Přípravenost pro rozvoj čtenářské pregramotnosti

Klára byla jediným z účastníků výzkumu, kdo se cítil na rozvoj čtenářské pregramotnosti dobře připraven studiem na vysoké škole. Studovala na jiné VŠ, v jiném kraji, a velice si pochvalovala úroveň vzdělávání v této oblasti. *„Protože tam jsme měli opravdu dobrou paní profesorku Lietavcovou a ta se opravdu snažila, abychom měli přehled o kvalitních knížkách a textech pro ten předškolní věk, a i nám ukazovala, jak s těmi knížkami pracovat“ (U8_R1_39).* Vše si mohli opakovaně zkoušet. Pozitivní vliv školy byl zmiňován několikrát, stejně jako vliv kolegyně, od které se také snaží přejímat postupy. *„Mně hodně dala ta škola. Protože tam jsme si to rovnou i zkoušeli, takže tam mi to dalo asi nejvíc. A pak tady od kolegyně, je šikovná a přijde mi, že pracovat s tou knihou umí. Umí zaujmout ty děti, že to ty děti hrozně baví a chtějí poznat, co se za tím textem ukrývá, takže to mi taky hodně pomáhá v tomhle ohledu“ (U8_R1_53).* To se odráží i v komplexnosti vzdělávací nabídky v oblasti čtenářské pregramotnosti, která rovnoměrně pokrývala jak oblast porozumění, tak oblast rozvoje řeči a přípravy na čtení a psaní. Zároveň je Klára čtenářkou, milující čtení od malička. Ke čtení ji přivedla maminka, která jí věnovala průkazku do knihovny. Na rozdíl od dalších účastníků nepožaduje žádné další vzdělávání, ač nikdy vzdělávací seminář neabsolvovala. Stačí jí inspirace v knížkách, možnost sledovat kolegyni, uvítala by jen zpětnou vazbu ke své práci. Neúčastnila se ani setkávání, který organizoval Adam s odůvodněním, že je nepotřebuje. Pojem čtenářské strategie neznala, nevěděla, co si pod nimi představit, ale když hovořila o způsobech, jak s textem pracuje, bylo zřejmé, že je intuitivně používá, což se prokázalo i při rozboru ukázky její práce. Při své práci se snaží o to, aby děti získaly vztah ke čtení a získaly chuť se dál vzdělávat. S texty pracuje různými způsoby, někdy je využívá jako motivaci k činnostem a text tvoří jádro tematického celku, jindy pracuje s kratší částí textu a snaží se ji dětem předat do hloubky. Používá různé druhy textů, včetně básní a textů písni. Vždy se snaží o porozumění, ke kterému chce děti dovést pomocí otázek podněcujících myšlení a vzájemnou diskusi. *„Otázky, který začínají ‚Proč‘, tak jsou supr v tom, že rozvíjí myšlení dítěte a tak. Pokud chceme vyloženě zjistit, jestli to dítě ten text pochopilo, tak vyloženě se jich ptát jako co tím asi ta postava myslela“ (U8_R1_20).* Vždy si stanovuje cíle, proč text používá, co chce, aby se děti naučily. Na čtení se připravuje tak, že si text nejprve sama přečte a v textu si označí místa, kde chce dětem položit připravenou otázku.

To dokladuje její systematicčnost v práci. Nebrání se ale ani improvizaci, pokud děti přinesou nějaké podněty, které ji inspirují. Jako jediná z účastníků dokázala definovat, co je to čtenářská pregramotnost. „*No, předčtenářská gramotnost, je to období, který předchází čtení a psaní a vlastně se to rozvíjí právě u těch předškolních dětí a jsou to vlastně určitý dovednosti, který by děti měly mít k tomu, aby byly schopny číst a psát (...). Patří tam řeč, mluvení, vyjadřování, aktivní naslouchání, jemná motorika, aby byla rozvinutá, aby ty děti dokázaly psát, rozvoj myšlení, aby děti nad tím dokázaly přemýšlet, co ten text obsahuje, o čem ten příběh je, aby dokázaly třeba předvídat konec příběhu a usuzovat*“ (U8_R1_14_16). Jak uvedla, je to díky nedávno dokončenému studiu.

Charakteristika třídy

V současné mateřské škole Klára působí v heterogenní třídě, do které nastoupila do již zavedeného kolektivu. Ve třídě je 27 dětí ve věku od tří do šesti let. Každý rok v září přijde jen část nových dětí, ostatní zůstávají. Předává se tak určitá filozofie a kultura třídy, neboť vždy převažují děti, kteří jsou již na chod třídy zvyklé a berou ji za svou. Její kolegyní je mladá začínající učitelka, která zrovna dokončila vysokoškolské studium v bakalářském studijním programu a začala studovat v navazujícím magisterském. Tato kolegyně pracuje v mateřské škole třetím rokem, a po celou dobu se učila od své původní zkušené kolegyně, uvádějící učitelky. Klára má tuto svou novou kolegyni jako vzor, několikrát během rozhovoru zmiňovala, že je pro ni obohacující, že se od ní může učit. „*Celkově je to hezčí vidět, celkově mě to daleko víc nakopává, když vidím kolegyni, kterou to baví a vidím tu práci v reálu, protože já jsem fakt tu zkušenost neměla, já jsem nikdy neviděla takhle učitelku, jak s těma dětma pracuje*“ (U8_R1_59). Sžívání obou kolegyň však nebylo zpočátku jednoduché, protože Klára, z důvodu absence zkušeností, byla zvyklá vše pečlivě plánovat a pracovat s týdenními tématy, jako se to někdy dělává. Naopak původní kolegyně byla zvyklá na práci v projektech, využívala dlouhodobější integrované bloky, kdy se při jejich přípravě a realizaci obě kolegyně střídaly a doplňovaly. Klára i jednotlivá témata navrhovala a plánovala spíše „učitelským způsobem“ (při domlouvání natáčení uvedla např. „*ted' budu probírat ptáky*“), druhá kolegyně chtěla vycházet z toho, co bude děti zrovna bavit, čím budou žít. Postupem času ale Klára tomuto způsobu práce přišla na chuť. Třída byla vyzdobena prací dětí, objevovaly se i výtvary z oblasti čtenářské pregramotnosti (vlastní knihy, kódované zápisy). Děti měly k dispozici jak příruční knihovnu, tak poličky s knihami půjčenými z knihovny či týkající se tématu.

Knihy byly titulní stranou k dětem a učitelky je velmi často obměňovaly. Dále byla ve třídě velmi rozsáhlá knihovna s dětskými knihami, ze kterých učitelky dětem knihy vybíraly a předkládaly. Při mých návštěvách jsem vždy viděla, že si děti samy spontánně čtou. I Klára potvrdila, že děti předčítání baví a vyhledávají je. „*Kdykoli pracujeme s kolegyní s knížkou, tak děti o to zájem mají, fakt chtějí vědět, co se za tou knížkou skrývá, co v ní je, jaký činnosti na to budeme dál dělat, nebo je baví o tom diskutovat, přemýšlet nad těma postavama*“ (U8_R1_33).

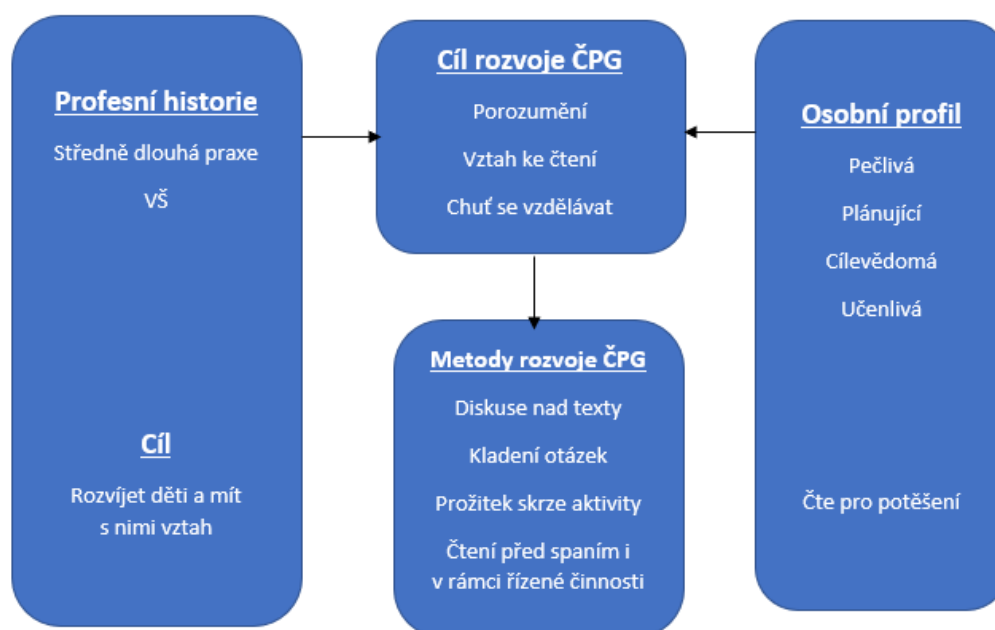


Schéma 33: Shrnutí charakteristiky Kláry. Klára má středně dlouhou praxi a čerstvě dokončené vysokoškolské vzdělání. Praxi získala v soukromých mateřských školách, kde bývala sama ve třídě. Je velmi pečlivá, cílevědomá, učlivá a svou práci plánuje. Chce děti něco naučit a zároveň s nimi mít hezké vztahy. Dětem čte jak před spaním, tak v rámci řízené činnosti, a to pravidelně a často. Čte velmi ráda.

Natáčení první (U8_N1)

Jako ukázkou své práce Klára zvolila práci s knihou *Ti otravní králíci* autorky Ciary Flood⁵⁵. Kniha je zajímavá tím, že má minimum textu, převažují výrazné, humorné ilustrace. Důležitost ilustrací, které pomáhají dětem pochopit příběh, Klára zmiňovala i v úvodním rozhovoru (U8_R1_20). Tuto knihu volila z důvodu jejího tématu, přátelství a otevřenosti vůči druhým, se kterým pracovala. To opět potvrzuje, že Klára svou práci promýšlí. Čtení trvalo 23 min. a účastnilo se jej 22 dětí různého věku, třetina byla tříletých.

⁵⁵ Flood, C. (2015). *Ti otravní králíci*. Svojtka.

Děti byly shromážděny u Klářiných nohou v neorganizovaném chumlu, Klára sama seděla v křesle. Děti se nijak nestrkaly, bylo znát, že jsou zvyklé takto poslouchat. Klára držela knihu tak, aby děti dobře viděly obrázky. Nejzajímavější na celé ukázce bylo, že děti po celou dobu, a to včetně těch nejmladších, udržely pozornost. Hltaly každé slovo, sledovaly ilustrace, zapojovaly se. A dokonce diskutovaly mezi sebou, nebály se říct svůj, byť odlišný názor. To bylo v rámci celého výzkumu ojedinělé, v takovém rozsahu jsem se s tím v žádné jiné třídě nesetkala. Klára to přičítala tomu, že děti jsou na tento způsob práce dlouhodobě zvyklé, je to pro ně přirozené. Nad příběhy s nimi takto diskutuje její kolegyně a předtím i učitelka, kterou Klára ve třídě vystřídala.

Příklad diskuse dětí během četby:

(U8_N1_1:12)

K: „Jak se tváří ty králíci?“

D1: „Šťastně, takže by si z toho našel kamarády.“

D2: „A proč je teda zavírá?“ (dítě spontánně odkazuje na obrázek)

(U8_N1_5:40)

K: „On teda ty králíky nechce pustit?“

D1: „Protože chce být sám.“

K: „Myslíte, že je to dobře?“

Děti: „Ne.“

K: „Jak by to bylo správně?“

D2: „Že by je tam pustil.“

K: „Že by se s nima kamarádlil.“

D3: „A co kdyby mu tam dělali neplechu? A v tom domě, kdyby mu tam rozbili celej byt a utekli?“

(U8_N1_18:07)

K: „A co tady ta jablíčka?“

D1: „Léto.“

D2: „Jsou spadlý.“

K: „Aha, jsou spadaná.“

D3: „Nebo to jsou maliny.“

D2: „**Maliny nerostou na stromě.**“

(U8_N1_19:37)

K: „Košík a je plný nějakých věcí. Kde jsou ti králíci?“

Děti: „Utekli.“

D1: „Nebo jsou v tom koši.“

D2: „Anebo ty králíci jsou ty věci a oni jsou převlíknutý.“

K: „Jo, že jsou převléknutí jako za dřevo a za med? **Možná. To jsou všechno dobrý nápady.**“

Ve třech situacích jiné dítě spontánně komentuje výrok kamaráda. Bylo patrné, že děti se nebojí posměchu, nebojí se říct svůj názor. Zároveň mezi nimi funguje modelování. Na věťě „A proč je tedy zavírá“, která odkazuje na ilustraci, mohou ostatní vidět, jak dítě používá obrázek jako vodítko pro své úvahy. Navíc Klára výborně reaguje na postřehy dětí, nezamítá je, nekritizuje je, ale přijímá a oceňuje.

Před čtením Klára odkazovala na příběh, který si s dětmi četli den předem. Upozorňovala na to, že si příběhy budou v něčem podobné a v něčem se budou lišit. Tím jednoduše upoutala pozornost dětí. Během čtení stále pracovala s ilustracemi, ze kterých mohly děti usuzovat či předvídat následující děj. Také kladla velké množství otázek; převažovaly otázky podněcující přemýšlení nad textem. Otázky po významu slov či popis obrázků byly vzhledem k tomu, že ve třídě byly malé děti, na místě a byly položeny ve vhodné chvíli.

Příklad otázek během četby:

(U8_N1_4:52)

K: „Dělají si tam domeček. Myslíte si, že z toho má medvěd radost?“

Děti: „Ne.“

K: „Proč ne?“

D: „Protože chce být sám. A nechce, aby se mu tam někdo zabydloval. A ani se nezeptali.“

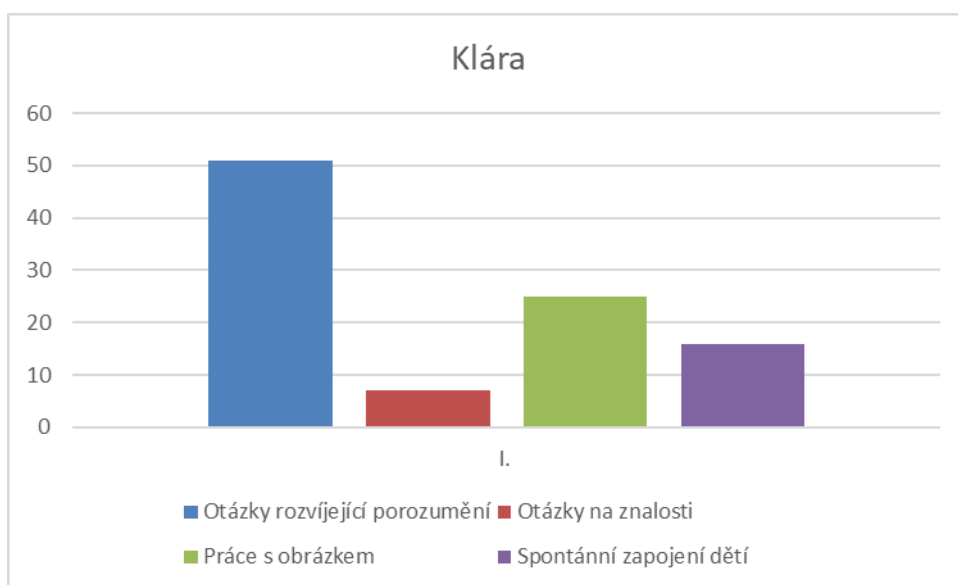
K: „Myslíš, že se někdo musí ptát, když si chce na louce postavit domeček?“

Děti: „Ne.“

Klára se nespokojila s jednoduchou odpovědí, ale doptávala se dál. Z odpovědi je patrné, že dítě vychází z předchozích informací z textu.

Klára během práce s textem opakovaně využívala celou škálu čtenářských strategií – **propojování** (na úrovni já – text a text – text), **předvídaní, usuzování, hodnocení**. Strategie **vizualizace** byla realizována používáním obrázků po celou dobu práce s knihou. Její práce byla krásnou ukázkou dialogického čtení, kdy učitel s dětmi nad textem a obrázky diskutuje a společně odhalují jeho význam. Celá lekce byla velmi zdařilá, přestože bylo přítomno větší množství dětí, a i velmi malých, tříletých. Přitom Klára v rozhovorech opakovaně vyjadřovala, že nikdy o čtenářských strategiích neslyšela. „Nevím, co to je ta čtenářská strategie“ (U8_R1_45). Příběh byl volen s cílem pochopit jednání postavy Kocoura v knize J. Trnky Zahrada. Podle vyjádření Kláry se jej podařilo naplnit. „Na konci té knížky jsem se děti ptala, jestli to náhodou nepřipomíná těm dětem někoho, někoho povědomého, někoho, o kom jsme se bavili, a protože celý jsme probírali charakteristiku toho Kocoura, emoce,

nálady, abychom s tím uměli pracovat, a ty děti samy přišly na to, že ten medvěd jim připomíná toho Kocoura a ti králíci připomínají ty kluky ze Zahrady, no a pak jsme diskutovali, hledali jsme podobnosti jo mezi těma postavama“ (U8_R2_8). Tím zároveň děti prokázaly, že příběhu dostatečně porozuměly. Klára vedla děti k propojení si informací mezi různými druhy textu, což je čtenářsky pokročilá dovednost (strategie propojování na úrovni text – text). Byl to zároveň cíl, který čtením sledovala. „Cílem bylo, aby děti pochopily trošičku charakteristiku a povahový rysy jedné postavy z Trnkovy Zahrady, protože celý roční program jsme měly udělaný s Terezou (pozn. druhá učitelka na třídě) na Trnkovu Zahradu, kde jsou postavy kluci a Kocour a další. A ten Kocour tak tam měl docela podobný povahový rysy jako ten medvěd z toho příběhu, takže se mi to krásně hodilo a shodou okolností v tom příběhu hraje roli pět králíků a v té Trnkově Zahradě šlo o pět kluků, kteří se chtěli spřátelit, nebo my jsme to tak brali, že se chtěli spřátelit s Kocourem, ale Kocour se s nima přátelit nechtěl a pořád je zlobil a provokoval a dělal jim naschvály a tady to bylo trošku podobný. Že se ten medvěd s těma králíkama kamarádit nechtěl, že to neuměl, neuměl se kamarádit.“ (U8_R2_4).



Graf 7: Znázornění přístupu Kláry k předčítání textu. V grafu jsou čtenářské strategie propojování, předvídání, usuzování a hodnocení sdruženy do položky „Otázky rozvíjející porozumění“, jelikož se mnohdy překrývají. Strategie vizualizace je zahrnuta pod Práci s obrázkem. Otázky na znalosti zahrnují otázky směřující k vybavení si faktů z textu. Na první pohled zaujme množství otázek vyšší kognitivní náročnosti, které Klára dětem kladla, i míra zapojení dětí. Významný podíl má také používání ilustrací. Otázky ověřující znalosti byly používány ve velmi malém množství, Klára dětem nic nevysvětlovala, nechávala je, aby samy docházely k závěrům.

Shrnutí

Klářin případ byl pro mé šetření velmi důležitý, neboť Klára představovala učitele, kterému se daří u dětí rozvíjet porozumění předčítanému textu, aniž by kdy byla explicitně seznámena s pojmem čtenářské strategie. Výsledek byl pro mě překvapením, protože jsem předpokládala, že nebude tak přesvědčivý, vzhledem k tomu, jak Klára pochybovala o své práci a dlouho váhala se souhlasem s účastí ve výzkumu. Také absence absolvování vzdělávacích seminářů a to, že v praxi působila relativně krátce a většinu času sama na třídě, to oboje zadržovalo důvod k domněnce, že práce se čtenářskými strategiemi nebude na vysoké úrovni. Opak byl pravdou. Způsob práce s textem byl u Kláry výsledkem tří faktorů – lásky ke knihám a ke čtení, kvalitní přípravou během studia a možností sledovat, napodobovat a učit se od zkušenějších. Klára nejvíce akcentovala právě vliv vysoké školy, kde studovala. „Protože si vybavuju, jak třeba paní profesorka Svobodová krásně pracovala třeba s obrázky a s knihou, úplně mám pocit, že se k tomu vracím a že mám tendenci ji v něčem napodobovat“ (U8_R2_24).

Klára je příkladem, že je možné v průběhu čtení zůstat s dětmi v dialogu, kterým jim napomáhá porozumět textu. Docílila toho využíváním ilustrací a vhodnou formulací otázek. Také dokázala velmi dobře volit text. Její práce je výsledkem osobního zájmu o kvalitní rozvoj čtenářské pregramotnosti, vysoké kvality studia a možnosti své dovednosti rozvíjet pod vedením zkušenější kolegyně.

11. Jaké odpovědi šetření přineslo

Pro porozumění tomu, jak učitelé se čtenářskými strategiemi pracují, je klíčové hledat shodné a rozdílné prvky mezi jednotlivými případy. Na základě této analýzy je možné získat odpovědi na výzkumné otázky. Kromě toho se však objevily další dílčí informace, které pomáhají porozumět situaci rozvoje čtenářské pregramotnosti v mateřských školách a kontextu, v jakém rozvoj porozumění předčítanému textu probíhá či neprobíhá. Přestože na ně necílily mé výzkumné otázky, považuji je za důležité a neměly by být opomenuty. Osobně tato zjištění pokládám za obohacení mé práce.

11.1. Jak učitelé mateřských škol rozvíjejí porozumění dětí příběhům, které jim předčítají?

Dobrá zpráva, porozumění je rozvíjeno. Je tu však jedno „ale“.

Již v průběhu vstupních rozhovorů bylo zřejmé, že učitelé porozumění textu, který dětem přečítají, vnímají jako klíčové pro rozvoj čtenářské pregramotnosti. Podle svých slov se na jeho rozvoj zaměřují, cíleně jej sledují. Výroky učitelů týkající se porozumění byly hodně podobné, zahrnovaly pochopení textu, které vede k tomu, že dítě nad ním dokáže přemýšlet, dokáže o něm vyprávět, vrací se k němu v následných hrách, činnostech či rozhovorech. Vystihuje to následující krátký výrok Adama: „*Já si myslím, že to je vedení...no...třeba vedení dětí k tomu, aby byly schopný porozumět jakémukoliv textu, co se před ně dostane.*“ (U1_R1_35). Porozumění je ceněno velmi vysoko, učitelé nechtějí dětem číst zbytečně, zdůrazňují jeho nezbytnost. Někteří, jako třeba Adam, jej spojovali s rozvojem kritického myšlení, kdy děti mají nejenom porozumět textu, ale také jej zhodnotit „*Je klíčové se zaměřit na porozumění textu. A na kritický myšlení.*“ (U1_R1_63).

V chápání významu porozumění se učitelé shodují, stejně tak se objevují určité společné rysy přístupu k práci ke knize. Existují však také významné rozdíly.

Různé cesty, stejný cíl

Učitelé k rozvoji porozumění textu, který dětem předčítají, přistupují různě. Lišily se jejich odpovědi na otázku, jaké konkrétní metody a postupy používají, na co se zaměřují. Jejich odpovědi potvrdzovalo i následné pozorování. Na základě toho bylo možné identifikovat hlavní přístupy k rozvoji porozumění u dětí. Nutno říct, že v praxi učitelé tyto přístupy různě kombinovali, nikdo nepoužíval pouze jeden. Vždy ale byl jeden z možných způsobů učitelem chápán jako základní, který převažoval.

Cesta první: Rozvoj slovní zásoby

Pro porozumění příběhu je nutné mít dostatečnou slovní zásobu a vytvořené pojmy, které jedinec následně využívá jako „stavebních kamenů“ při konstruování mentálního obrazu. Pokud je dítěti čten text obtížný, kladoucí nároky na bohatou slovní zásobu, je pro dítě takřka nemožné textu rozumět. Učitelé si to uvědomují a kritérium použité odpovídající a přiměřené slovní zásoby uvádějí jako jedno z vodítek pro výběr knihy k předčítání. Jednou z cest, jak rozvíjet porozumění, je pak pro ně objasňování neznámých slov. „*Když mají porozumět tomu textu, tak vysvětluju jednotlivá slova,*“ uvedla např. Hana (U3_R1_6). Hana k rozvoji slovní zásoby přistupuje podobně, snaží se aktivně zjišťovat, zda děti slovům či slovním spojením rozuměly, zároveň se je snaží vést k tomu, aby se samy aktivně ptaly. „*No tak tam myslím, že je potřeba slovní zásoba velká. Plus nebát se o zeptat, když něčemu nerozumím. Jako nerozumím nějakému slovu, tak tam se nebát zeptat, z pohledu dítěte. Z pohledu učitele, pokud už tam dochází k tomu, že se mi ten text zdá těší, tak si děti nakontaktovat a ptát se jich. „Víte, co je to? Rozumíte? Uměl by někdo vysvětlit? „Pak třeba přerušit text a pracovat jen s daným slovem.“* (U2_R1_75) Snahu vést děti ke kladení otázek v případě, že něčemu nerozumí, vyžaduje rozvoj metakognice u dětí, kdy ony samy monitorují úroveň svého porozumění a v případě obtíží adekvátně reagují, v tomto případě položením otázky.

Cesta druhá: Zeptám se jich

Druhým způsobem je dotazování se dětí v průběhu čtení či po něm. „*Musí se asi ptát ten učitel, dávat tam různé otázky, jestli ty děti tomu opravdu rozumí, a pokud ne, tak se jim snažit to nějak vysvětlit,*“ vysvětlila Erika (U4_R1_41). Otázky učitelé používali dvojího typu, otázky ověřující znalosti a zapamatování si slyšeného, jak objasnila např. Blanka: „*Porozumění, tak určitě jsou tam nějaké kvízové otázky, že jo.*“ (U6_R1_34). Druhým typem byly otázky podněcující diskusi nad textem. To popsala Klára: „*Když se čte třeba pohádka, tak v průběhu pohádky zastavím a zeptám se, co si děti myslí,*

co bude následovat, na budoucí děj, nebo na to, proč se tak událost stala, jak se stala a co si o tom myslí.“ (U8_R2_73). Z analýzy videozáznamu vyplynulo, že výrazně převažují otázky prvního typu, tedy uzavřené, ověřující znalost faktů, míru jejich vybavení si.

| Otázky prvního typu – nižší kognitivní náročnost | Otázky druhého typu – vyšší kognitivní náročnost |
|--|--|
| <p>„Pak se ptám, o čem jsme četli třeba den před tím.“ (U4_R1_51)</p> <p>„Co to je plán? Co to je sojka?“ (U3_R1_73)</p> <p>„Čím kouká drak? Úplně jednoduše, aby odpověď byla víceméně pro všechny jednoduchá, srozumitelná.“ (U5_R1_94)</p> <p>„Kdo je to, co udělala a co tady?“ (U1_R1_52)</p> | <p>„Typu a co asi teďka tenhle udělá, jak se asi cítil, co si myslí a tak podobně, nebo že dětem ukážu obrázek a řeknu jim, co asi teď bude, zareaguje, co tendle teď udělá, jak vypadá, jak je jako vnitřně, a tak podobně.“ (U1_R1_48)</p> <p>„Co ho třeba na tom jako bavilo, pak se ptám, o čem jsme četli třeba den před tím. A pak to s dětma probíráme, jestli to třeba bylo dobře, nebo nebylo dobře, jestli si s tím někdy setkaly, a tak no.“ (U4_R1_48)</p> |

Tab. 16: Porovnání příkladů otázek, které účastníci uváděli v rozhovorech, a jejich rozdělení.

Kladení otázek učitelé považují jako nezbytnou pomoc dítěti při podpoře míry jeho porozumění textu. Avšak vyjma případu Kláry, otázky kladou spontánně, nepřipravují se na ně předem, reagují na vzniklou situaci. Vycházejí z pozorování dětí, položením otázky reagují na případný nezáměr či vyrušování a snaží se jimi děti aktivizovat. „Když vidím, že je to zajímavá, tak se vlastně nemusím ptát moc, ale když vidím, že někoho to úplně nezajímá, tak se snažím ho tam nějak vtáhnout, buď nějakou otázkou, nebo připomenutím něčeho.“ (U4_R1_51).

Cesta třetí: Zahrajeme si na to

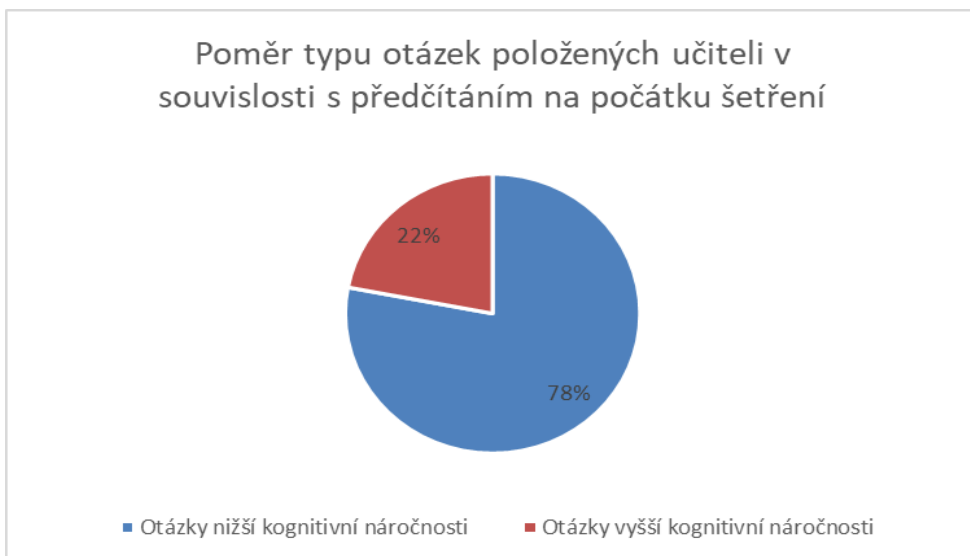
Třetí způsobem, jak dětem přiblížit obsah předčítaného textu, je využití prožitkového učení, často prostřednictvím dramatické výchovy. Tento způsob byl uplatňován v případě, kdy čtení bylo zařazováno v rámci řízené činnosti, nikoli před odpoledním odpočinkem. „Tak u nás to není jenom pouhé čtení textu, ale u nás je to vlastně formou prožitkového učení, že si to zkusíme prožít, užít, vyzkoušet a vlastně i nějakým způsobem, aby se to odrazilo

i na těch dětech,“ uvedla Daniela (U2_R1_60). V praxi jsou učitelé dětem po přečtení nabízeny činnosti, buď přímo dramatické, kdy děti na sebe vezmou roli určité postavy z příběhu, nebo činnosti příběhem motivované. Děti pak plní různé úkoly, řeší problémové situace, experimentují, učí se novou dovednost, a tím si upevňují informace získané poslechem textu. Názorným příkladem této práce byly postupy Ivany (viz kapitola Případ pátý), případně Daniely (Případ druhý), které své čtení vždy prokládala konkrétními úkoly.



Schéma 34: jaké postupy učitelé používají při snaze rozvíjet děti porozumění textu, který jim předčítají.

Výše uvedené způsoby a jejich kombinace mají podle učitelů vést k tomu, že dítě porozumí textu a jeho hlavní myšlence. V převážné většině se tedy zaměřují na doslovné porozumění, které je řešeno vysvětlováním neznámých slov a pokládáním otázek nižší kognitivní náročnosti, tedy otázek ověřujících znalosti a fakta. Na hlubší porozumění kontextu a kauzalitě směřující otázky otevřené, úsudkové a hodnotící, jsou zařazovány výrazně méně. Pozorovaná hra a navazující činnosti motivované textem také zůstávaly v popisné rovině, vedly k hlubšímu zapamatování si faktů, dějových epizod. Jak však měl Adam možnost zjistit, děti si díky hře dobře pamatovaly epizody, ale nevyvodily si žádné kauzální vztahy, takže hlavní myšlenka příběhu jim zůstala skryta. „*Při rozboru videa jsem viděl, že si i tuto epizodu pamatovaly jen proto, že jsem se jí věnoval více, spojil ji s pantomimou a pohybovou hrou, takže si ji děti zažily.*“ (U1_R4_40)



Graf 8: Poměr otázek položených učiteli v souvislosti s předčítáním na počátku šetření. Jsou zahrnuty výsledky prvního předčítání učitelů, které mělo charakterizovat jejich práci, a kdy jejich postup nebyl ovlivněn informacemi ze vzdělávacího semináře. Chybí údaje od Kláry, jejíž styl byl kladení otázek byl diametrálně odlišný a došlo by k významnému zkreslení (Klára sama během jednoho čtení položila více otázek vyšší kognitivní náročnosti než zbývající učitelé dohromady, konkrétně 57 ku 30 ostatních). Otázky nižší kognitivní náročnosti zahrnují otázky zaměřené na ověřování znalostí (Co je to?) a míry zapamatování si faktů z příběhu (Kdo udělal? Kam šel? Apod.). Otázky vyšší kognitivní náročnosti obsahují otázky hodnotící (např. Co si o tom myslíš?) a úsudkové (např. Proč to udělal?)

Není čtení jako čtení

Díky pestrému vzorku učitelů zapojených do šetření se ukázalo, že zdánlivě jednoduchá činnost, za kterou může být předčítání dětem považováno, je v praxi realizována různými způsoby. A také s různými reakcemi na straně dětí. Každý z učitelů do způsobu předčítání přenesl svou osobní zkušenost a svůj vlastní vztah ke čtení. Na základě pozorovaných situací prvního natáčení, kdy měl učitel knihu předčítat tak, jak je zvyklý, se ukázalo, že mezi účastníky vykrytalizovaly tři základní přístupy. Nazvala jsem je podle míry zapojení učitele, respektive podle role, kterou při předčítání zaujal.

Pojďte, budeme si spolu číst

Tento typ předčítání představovala Hana, Ivana a Klára. Učitelky vstupovaly do role čtenářů, kteří se s příběhem seznamují poprvé. Stavěly se do stejné situace jako děti a knihu otvíraly s tím, že si příběh jdou s nimi užít a samy jsou zvědavé, co jim přinese. Kniha v jejich pojetí byla něčím úžasným, co stojí za prozkoumání, své nadšení a zvědavost

přenášely na děti. Z hlediska porozumění nebylo klíčové, aby děti pochopily přesně to, co učitelky v textu viděly. Klára sice měla stanoven cíl, čeho chtěla u dětí dosáhnout, ale byl to její cíl, důvod volby dané knihy. Ivana to vyjádřila slovy: „*Mělo by se v tom hledat něco, čemu rozumím. Co nerozumím, nevádí, třeba tomu porozumím za chvíli, ale hledám v tom něco, čemu rozumím.*“ (U5_R1_74). Jinými slovy, nevádí, když děti nepochopí hned všechno, neproniknou do hloubky textu, důležité je, že je něco osloví, něčemu rozumí a něco si z předčítání odnesou.

Reakce dětí byla na práci s textem, příběhem, byla také identická. Na čtení se těšily, byly zvědavé a zívavé, během čtení s učitelkami spontánně komunikovaly, byl na nich vidět zájem, napojení na učitelku. Druhotným efektem tohoto zájmu byla absence rušivých okamžiků, děti nebylo během čtení potřeba káznit. A to přesto, že u Hany byly ve třídě i děti z cizojazyčného prostředí, pro které předčítání v českém jazyce je obtížné z důvodu malé slovní zásoby, a v případě Kláry přítomnost i velmi malých dětí, čerstvě tříletých. Je nutné zmínit, že obě učitelky zvolily pro předčítání velmi dobře knihu, která umožňovala využívat ilustrace jako podpory porozumění. Rušivé momenty byly ve třídě Ivany, ale to bylo způsobeno volbou doprovodných aktivit.

Při tomto způsobu předčítání je typickou reakcí učitele tzv. „aha prožitek“. Byl použit ve chvíli, kdy v určitý moment učitelka pokládá dětem otázku, která však není určena pouze jim, ale jako kdyby se ptala i ona sama a neznala na ni odpověď. Na návrh dětí, jejich odpověď, pak reaguje slovy „Aha!“, čímž dává najevo, že děti ji svou reakcí a vysvětlením pomohly příběhu rozumět. To opět v dětech vyvolává dojem, že čtení je společnou záležitostí dětí i učitelky, že si to užívají autenticky v daném čase.

Pro učitelky, zastávající tento styl, byl příznačný silný osobní vztah k četbě, ke knihám, které milovaly, byť v Ivanině případě se jednalo o lásku ke knihám jako výtvarnému médiu. Druhým shodným rysem byla nápodoba způsobu čtení, který jim samotným bylo předčítáno a se kterým se vnitřně ztotožnily, ať již v dětství (případ Hany), nebo v průběhu studia (případ Kláry a Ivany). V čem se naopak učitelky lišily, byla míra vědomé práce s textem z hlediska rozvoje porozumění. Hana i Ivana pracovaly čistě intuitivně a reagovaly na podněty od dětí, kdežto Klára se předem připravovala, promýšlela otázky, pracovala strategicky. Není možné z výsledků šetření usuzovat, zda učitelky dosahovaly u dětí shodných či rozdílných výsledků v míře, v jaké děti porozuměly jádru předčítaného příběhu. K čemu ale docházelo jednoznačně, bylo rozvíjení vztahu k četbě.

Způsob, kdy jsme při čtení dětem partnery a čteme si společně, umožňuje zažehávat stejný zájem, jaký máme my sami.

Pojďte, budu vám číst

Při tomto typu předčítání učitel vystupoval v roli toho, kdo příběh již zná a kdo jej jde dětem zprostředkovat. Nebyl tedy ve stejné pozici jako děti, ale byl jim nadřazen; on již věděl, ony ne. Tento přístup měla Erika, a na začátku šetření i Daniela, byť se poté více blížila prvnímu stylu. Kniha byla opět prezentována jako něco zajímavého, ale přeci jen reakce učitelů byly více „vědoucí“. Představovaly jakýsi mezistupeň mezi „aha reakcí“ u prvního způsobu předčítání a reakcí u následujícího typu, který popisují níže. Učitelé dětem kladli otázky, přijímali jejich odpovědi a potvrzovali je, ale nereagovali s takovou citlivostí a empatií jako učitelé v první skupině. Mezi učitelem a dětmi zůstává tenká hranice, nedochází k tak silnému propojení, společnému splnutí s textem, což se projevuje i vyrušováním na straně dětí. Jak Daniela, tak Erika se nepovažují za vášnivé čtenáře. Daniela si čte odborné knihy, Erika čte ráda, ale jen v případě, že jí vyjde čas, čtení není u ní tak silnou potřebou, o jaké hovoří např. Trávníček (2014). Podle mého názoru se dá říct, že k předčítání dětem přistupují jakoby „z rozumu“. Je potřeba to dělat, je to pro děti dobré, a proto jim předčítáme. Obě se také řadí k učitelům, které jsem nazvala „informované“ (viz kap 5, Výběr výzkumného vzorku). Při své práci se snaží vyváženě skloubit potřebu dětí něco naučit a snahu respektovat je a vycházet z jejich potřeb a zájmů. Dokladuje to i vyjádření Eriky: *„Prostě když učitelka čte, nebo matka, to je jedno, takže to dítě tomu musí rozumět, tak aby mu to v tý hlavě, aby nad tím přemýšlel, co vlastně, o čem to je, ne aby to poslouchal jenom pasivně, [...] ale aby to bylo o tom, že o tom přemýšlí a že ví, že se po něm chce, co mu ten dotyčný učitel chce říct.“* (U4_R1_39, zvýrazněno autorkou). Rozdíl mezi Erikou a Danielou byl ale v síle jejich motivace něco ve své práci s knihou zlepšit. Daniela velmi usilovala o to, aby se posunula dál, snažila se aktivně osvojit práci se čtenářskými strategiemi, účastnila se dalšího vzdělávání, studovala materiály. To vedlo k tomu, že během šetření ke změně ve stylu předčítání skutečně došlo. A také se ruku v ruce s tím změnil přístup a Daniela se začala více blížit prvnímu způsobu „Pojďme, budeme si spolu číst.“

Pojďte, budu vám číst a vy dávejte pozor, ať to správně pochopíte

U tohoto typu předčítání je učitel v roli autority, která čtení dětem prezentuje jako jednu z činností, které se v mateřské škole věnují, a kterou oni sami pojmají spíše jako prostředek vzdělávání než jako činnost umožňující společný zážitek. Po dětech jsou požadovány správné odpovědi na otázky, cílí se primárně na věcnou správnost, učitel se s dětmi nepouští do zkoumání prožitků postav či zjišťování názorů a postojů dětí, které v průběhu čtení k příběhu a jeho hrdinům zaujímají. Odstup mezi učiteli a dětmi je v tomto případě velmi výrazný, hierarchický, toto čtení také bývá doprovázeno nutností děti káznit a usměrňovat. Spontaneita dětí v reakci na četbu je malá, při pozorováních byla zřejmá na straně větší části dětí nuda a nezájem (v jednom případě i hromadně odcházely se věnovat jiné činnosti). Tento přístup reprezentovala ve výzkumném vzorku Blanka, Jitka a zpočátku také Adam. Tito učitelé se shodují v pojetí své práce, kdy její jádro vidí v nutnosti děti něco učit, to vidí jako svůj primární úkol. Při čtení tak podle mého názoru dominuje snaha dovést děti ke správnému pochopení, text je využíván vědomě jako nástroj vzdělávání, prožitková část je odsunuta do pozadí, není akcentována jako u prvního přístupu. Zajímavé je, že Blanka se považuje za vášnivou čtenářku a ráda by u dětí vztah ke čtení zažehla. Učitelský styl však toto osobní zapálení pro čtení přebíjí. Adam naopak čte pouze z nudy, není nikterak vášnivým čtenářem. Měl však velmi silnou motivaci svůj způsob práce vylepšit, takže stejně jako u Daniely u něj došlo k posunu nejen v oblasti využívání čtenářských strategií, ale i ve stylu předčítání, který byl na konci šetření více zážitkovým a blížil se spíše prvnímu způsobu.

| Pojďte, budeme si spolu číst | Pojďte, budu vám číst | Pojďte, budu vám číst a vy dávejte pozor, ať to správně pochopíte |
|--|---|--|
| <i>Učitel v roli posluchače</i> | <i>Učitel v roli předávajícího</i> | <i>Učitel v roli předávajícího</i> |
| <i>Učitel klade převážně otevřené otázky</i> | <i>Učitel klade otevřené i uzavřené otázky</i> | <i>Učitel klade převážně uzavřené otázky.</i> |
| <i>Dítě povzbuzováno k diskusi</i> | <i>Dítě povzbuzováno k odpovědím</i> | <i>Dítě povzbuzováno ke správným odpovědím</i> |
| <i>Učitel se snaží děti k porozumění dovést.</i> | <i>Učitel se snaží děti k porozumění dovést, případně vysvětlí.</i> | <i>Učitel dětem vysvětluje.</i> |
| <i>Cílem společný prožitek</i> | <i>Cílem, aby si děti ze čtení něco odnesly.</i> | <i>Cílem, aby děti pochopily přesně to, co se učitel snaží sdělit.</i> |
| <i>Důraz na proces</i> | <i>Důraz na výsledek</i> | <i>Důraz na výsledek</i> |

Tab. 17: Porovnání různých přístupů k předčítání textu a jejich charakteristické znaky.

Na čtení není nic těžkého, nebo je?

Během šetření se ukázalo, že předčítání dětem v mateřské škole je běžnou záležitostí, kterou všichni zapojení ve svých třídách dělali pravidelně. Převážně se jednalo o denní předčítání před spaním. Někdy to byl i jediný čas, kdy se dětem četlo, jako v případě Hany. „*Čteme jediné před spaním.*“ (U3_R1_40). Předčítání plnilo funkci rituálu spojeného s organizací dne, který tvořil přechod od aktivní činnosti k odpočinku. Takové rituály jsou v předškolním věku velmi důležité, protože umožňují dítěti orientovat se v čase, předvídat, co bude následovat. Tím v něm posilují pocit bezpečí. Navíc se tímto podporuje vytvoření čtenářského rituálu. Z hlediska rozvoje porozumění předčítanému textu je ale čtení před spaním málo, je třeba je využívat i v dalších částech dne, zejména během řízené činnosti. V tomto ohledu na počátku šetření dětem během četla přibližně polovina účastníků, konkrétně Adam, Blanka, Daniela, Jitka a Klára. Hana a Erika četli pouze před spaním, Ivana také, ale příběhům se věnovala v dramatické hře „*Čteme před spaním a vobčas, řekla bych tak dvě knížky do roka, si takhle zahrajeme.*“ (U5_R1_29). Po absolvování dalšího vzdělávání čtení do vzdělávacího programu zařazovali již všichni. Příběh se často stal motivací pro tematický celek, byl dramatizován, vyprávěn. Kniha se tudíž stala běžnou součástí dne v mateřské škole.

Na druhou stranu učitelé ve čtení většinou viděli jednoduchou činnost, na kterou není nutné se tolik připravovat, na rozdíl od činností rozvíjející jiné vzdělávací oblasti, kde je příprava nezbytná. Opačný názor měla Jitka, která se na každé čtení připravuje. „*Nejdřív si ten příběh přečtu, abych věděla přímo, co tam bude, potom si tam naznačím, kde jako pracovat třeba s tím hlasem, tak teď už se snažím, když vim, že tam bude nějaká postava něco říkat a za tím je zašeptal, že to neřeknu nahlas, ale že to prostě zašeptam, aby to s tím sedělo. Takže si tam poznačím poznámky, kdy přidat na hlase, kdy ubrat, kdy ten hlas trochu změnit, no a potom tam dávám ty otázky k těm místům, kde mi přijde, že by tam mohly sedět, aby na to mohly děti odpovídat. No a většinou si to přečtu dvakrát třikrát, abysem si to zkusila. Když mam doma tu možnost, tak si to přečtu i nahlas.*“ (U7_R1_56). Důvod této přípravy, cvičného čtení předem, spočívá v tom, že Jitka si je vědoma (a byla v tom utvrzována i během studií), že nemá zvládnutou techniku hlasitého čtení z hlediska přednesu, práce s hlasem. Jelikož svůj styl předčítání považuje za svou slabinu, pociťuje nutnost si předčítání nacvičit předem. U ostatních učitelů typická příprava na předčítání spočívala ve výběru vhodné knihy, se kterou se učitelé seznámili, pokud pro ně byla nová. Nepostupují tak, že by vzali neznámou knihu a začali číst.

Dále si připravili navazující aktivity, které byly textem motivované. Tyto aktivity naplňovaly cíle v jiných vzdělávacích oblastech než v rozvoji čtenářské pregramotnosti. Šlo o činnosti rozvíjející předmatematické představy, aktivity z oblasti výtvarné, hudební či tělesné výchovy apod., jak objasnila Ivana: „*Když jdu číst, [...] musím to mít přečtený, musím vědět, co jakoby bude, jak to asi je dlouhý, jak to bude trvat, kde se zastavovat, co jim ukázat, no a většinou si k tomu připravíme činnost. Hru, nebo nákej úkol, nebo nějaký kreslení, prostě něco eště k tomu.*“ (U5_R2_38). Výjimku v tomto přístupu představovala Klára, která se i na předčítání připravovala strategicky, dělala si v textu poznámky a předem promýšlela otázky, které bude dětem klást. „*To jako připravuju, samozřejmě, tu knížku si pročítám a během toho, jak jsem si doma tu knížku pročítala, tak už mě rovnou napadaly otázky, který bych dětem mohla pokládat, takže jsem si je i zapisovala.*“ (U8_R3_20). Zbývající učitelé otázky kladli intuitivně, jak je v průběhu předčítání napadaly. Díky tomu mnohdy docházelo k přerušování v místech, kde to nebylo třeba, k tříštění textu, otázek bylo příliš mnoho či naopak málo, nebyly vhodně formulované. Učitelé po absolvování vzdělávání a po seznámení se se čtenářskými strategiemi přiznávali, že bez přípravy je velmi těžké dokázat položit správnou otázku ve správnou chvíli, nicméně takto systematicky se začali následně připravovat pouze Adam a Daniela.

Proč učitelé považují předčítání za relativně snadnou činnost, na kterou není nutné se cíleně připravovat, z šetření nevyplývá, bylo by nutné se na to jich samotných zeptat. Možnou odpovědí může být to, že většinou mají dojem, že děti v jejich třídách jsou na tom v oblasti čtenářské pregramotnosti dobře. Což je pro ně zpětnou vazbou o tom, že jimi zvolený způsob je správný. Hana na příklad uvedla: „*Takže děti, které mluví česky, si myslím, že dobrý, že tu pohádku opravdu vnímají, jsem si to vlastně před chvilkou vlastně vyzkoušela, tak si myslím, že tu pohádku vnímají, a opravdu chtějí vidět obrázky, některý jako si řeknou o tu knížku potom, jo, jako, je to dobrý.*“ (U3_R1_83) Soudí tak na základě svého subjektivního pocitu, nedrží se žádných kritérií, která by dlouhodobě u dětí sledovala. Adam už byl při hodnocení úrovně porozumění konkrétnější, opíral se o důkazy v podobě konkrétních výstupů z činnosti. „*Když jsme měli studentku, tak ona si vymyslela, že musíme zachránit Jeníčka a Mařenku a dostali jsme dopis. A to bylo třeba deset řádek a bylo tam psáno, že na nás tam jedna holka jakoby, se kterou jsme tenkrát pracovali, Mária, že je na nás pyšná a tak dále a takový věci, ale že teď vyvstal problém. Že ježibaba drží Jeníčka a Mařenku a že když získáme zlatý klíč, tak je můžeme osvobodit.*“

To byly tři hlavní informace, který v tom textu byly, obalený do všeho možného. A ta studentka se zeptala: „Tak co z toho textu je důležitý?“ A první tři věci, který ty děti řekly, byly přesně tydle ty. To znamená, že se perfektně orientují v textu a doukážou odlišit podstatný od nepodstatného. To, že je na nás Mária hrdá, je sice hezký, ale je to úplně jedno. Pro tu budoucnost, že dostaneme teďka nějaký úkol, to nemá naprosto žádný vliv. Ale že potřebujeme teďka ten klíč, že je Jeníček a Mařenka drženej a že je potřebujeme svobodit, to jsou ty tři základní věci.“ (U1_R1_54) Adam také jako jediný z účastníků volal po nástroji, který by mu pomohl orientovat se v tom, co a kdy by děti v oblasti čtenářské pregramotnosti měly či mohly zvládat. Další zapojení učitelé úspěšnost své práce hodnotí podle toho, zda děti mají o předčítání zájem a zda si pamatují, o čem příběh byl. Jelikož však čtení bývá doprovázeno navazujícími herními aktivitami, je otázka, do jaké míry děti opravdu baví čtení jako takové a do jaké míry jej mají spojené s vidinou následné hry. Také schopnost příběh převyprávět ještě neznamená, že dítě skutečně pochopilo hlavní myšlenku, jak např. zjistil Adam v průběhu svého akčního výzkumu (viz Případ první). Ivana míru úspěšnosti rozvoje čtenářské pregramotnosti u dětí hodnotila podle toho, jak se děti chovají ke knížkám. *„Mají rádi knížky. Mají. Hezky se o ně starají, umí už i listovat, opravujou je, lepší, mají. To jo. To je musím pochválit.“ (U5_R1_106).* Chování dětí ke knihám bych chápala určitě jako jeden z možných ukazatelů, ale sám o sobě nevypovídá o míře porozumění příběhům, když se dětem čte. Na druhou stranu na otázku, do jaké míry podle ní děti ve třídě rozumí předčítanému, odpověděla. *„Myslím si, že tak menší část je na to líp a větší část je na tom hůř, protože se nemůžou soustředit. Jsou takoví těkanci. Že jsou to chytrý hlavy, který by to mohly krásně v tom si najít, ale nemají vnitřní potřebu.“ (U5_R1_102).* To ovšem znamená, že v jedné podstatné složce čtenářské pregramotnosti se ve třídě nedaří dosahovat optimálních výsledků, a proto by bylo vhodné, aby učitel revidoval svůj přístup a hledal možnosti pro zlepšení.

Za ideální považují, kdyby učitelé měli možnost sledovat nějaká objektivní kritéria, která by jim poskytla lepší zpětnou vazbu, zda způsob, jakým dětem předčítají, je adekvátní sledovanému cíli, tedy rozvoji porozumění a vztahu ke čtení.

Hlavně si čtení užít, aneb absence konkrétních cílů

Další oblastí, která vykazuje rezervy pro zlepšení práce s literárními texty v mateřských školách, je oblast práce s cíli. Během šetření se ukázalo, že učitelé mateřských škol mají obtíže při formulaci cílů a jejich sledování (srovnej Syslová et al., 2019). Dotazovaní učitelé vzdělávací cíle v oblasti čtenářské pregramotnosti formulovali vágně (vztah ke knize, rozvoj čtenářské pregramotnosti – příklady). Při odpovědi na otázku, jaké sledovali při předčítání cíle, často uváděli cíle z dalších vzdělávacích oblastí, vztahující se k navazujícím aktivitám. „*No my vždycky, když máme nějaký plán, tak podle toho vybíráme knihu, knížky. Takže když tam teďka máme takové to seznamování, protože je hodně dětí malinkějch, těch tříletejch, tak tam máme seznamování s pravidly.*“ (U4_R1_77). Případně, jako Blanka, odpovídali neurčitě: „*Já vždycky mám cíl, jak to bude krásný.*“ (U6_R1_40). Daniela si při předčítání cíle klade, ale jejich formulace je v podobě činnosti. „*Když jsme třeba hledali v těch knihách, konkrétně ty obrázky, tak jsem třeba chtěla, aby každé dítě našlo alespoň tři obrázky*“ (U2_R1_85).

Naprosto se ztotožňuji s představou zapojených učitelů, že klíčovým pro vznik vztahu ke čtení je prožitek dítěte při předčítání. Možnost ponořit se do příběhu, prožít si jej, nechat pracovat představivost a fantazii, dovolit mu, aby se mě vnitřně dotkl. Na druhou stranu je pro mnoho dětí těžké tuto zkušenost udělat, protože jim chybí zkušenosti, případně potřebné znalosti a dovednosti. Z tohoto důvodu je pomoc dospělého, rodiče či učitele, nezbytná. Učitelé ji intuitivně poskytují, kladou otázky, pracují s hlasem, využívají ilustrace. Ale při čtení v rámci řízené činnosti si nestanovují cíle, které chtějí sledovat. ČŠI přitom na základě svého dotazování během inspekčních návštěv v mateřských školách udává, že učitelé mateřských škol si stanovují cíle kognitivní (86 %), dovednostní (94,9 %) i afektivní (66,3 %). V tomto kontextu se zdá, že učitelé s cíli obecně pracují. Problém však vidím v tom, že tyto cíle učitelé deklarují až na základě realizované činnosti, kdy jsou dotazováni, jaké cíle sledovali. Nicméně skutečnost, že učitel dokáže u činnosti rozpoznat cíl, k jakému by mohla směřovat, ještě neznamená, že tuto činnost s tímto cílem skutečně realizoval. Ačkoli je tento tzv. vstřícný přístup, kdy klíčová je činnost a na ní je následně navázán cíl, jednou z možností učitele při přípravě vzdělávací nabídky, není vždy vhodný. Jeho nedostatkem je nahodilost a nesystematičnost (Šmelová & Prášilová, 2018; Svobodová et al., 2010). Ztotožňuji se s názorem, že předškolní vzdělávání by mělo být postaveno na cíleném rozvoji dítěte, důsledně vázáno na jeho zájmy a potřeby (Syslová et al., 2019). Cíle by tedy neměly být stanovovány převážně nahodile,

případně automaticky přebírány např. ze školního kurikula, ale měly by být formulovány v kontextu situace dítěte. V tomto případě tedy návrh činnosti následuje po formulaci cílů. Při rozvoji čtenářské pregramotnosti by to znamenalo, že učitel dokáže diagnostikovat úroveň rozvoje dítěte v jednotlivých oblastech čtenářských dovedností či složkách čtenářské gramotnosti a na základě svých zjištění si i pro předčítání stanovuje cíl, který sleduje, např. rozvoj dovednosti předvídat na základě obrázku. Šetření však ukázalo, že v praxi tomu tak není. Učitelé tedy dětem čtou, ale nejsou si jisti, s jakými výsledky na straně dětí.

Nepromyšlenost a nestanovování si konkrétních cílů se projevilo i ve způsobu, jakým učitelé děti k četbě motivovali a jak jej uzavírali. Ani jeden z učitelů cíleně nevyužíval model třífázového učení, průběh vlastního čtení probíhal také nahodile. Vždy se učitelé snažili děti před čtením motivovat. Používali k tomu představení knihy, jejího autora, ilustraci, připomenutí předchozího příběhu. Po vlastním čtení se ale k textu většinou nevraceli, či jej jen sami krátce stručně shrnuli, dodali jakousi pomyslnou tečku. Ani v jednom případě nebyla zaznamenána diskuse s dětmi o myšlence příběhu, jejich prožitcích, názorech, jejich hodnocení. Možné vysvětlení nabízí Adamův komentář.: „*Asi to je důležitý, ale moc to neumím.*“ (U1_R4_66). Učitelům může chybět odborná příprava, ale také může být tento přístup důsledkem představy, že porozumění vzniká „samo“. Tím, že učitel dítěti čte, splní svůj díl práce a zbytek už je na dítěti. Pokud by to tak bylo, ukazovalo by to na nepochopení potřeby poskytnutí opory dítěti před, během i po předčítání. Zatímco motivace je vnímána jako důležitá a je používána při každé výchovně-vzdělávací činnosti, nutnost reflektovat, hodnotit právě ukončenou činnost bývá věcí okrajovou, případně občasnou, nikoli pravidlem.

Na velikosti záleží, aneb jak si kdo sedne, tak...

Během šetření se ukázalo, že jedním z důležitých faktorů úspěšnosti předčítání dětem v mateřské škole je organizace samotného čtení, nejen z hlediska časového, kdy dětem čteme, ale i z hlediska prostorového. Zjednodušeně řečeno, v jakém prostorovém uspořádání se děti a učitel nacházejí, v jakém jsou postavení. Velmi dobře to bylo vidět na příkladu Hany, která při úvodním čtení měla děti velmi blízko sebe, kdežto při čtvrtém byly děti volně po prostoru třídy, od Hany ve větší vzdálenosti. A zatímco při prvním čtení ji „visely na rtech“ a příběh poslouchaly se zájmem, při druhém čtení nedávaly pozor, nudily se a některé i vyrušovaly. Hana přitom četla stejnou knihu a velmi podobnému počtu dětí (viz kapitola Případ třetí). Rozdíl kromě uspořádání dětí byl také v četnosti otázek,

které Hana dětem kladla. V prvním případě čtení přerušovala často, v druhém případě po přečtení delších souvislých textů. Nicméně blízké uspořádání se objevilo u všech učitelů, u kterých docházelo ke spontánnímu zapojení dětí, byly vedeny dialogy mezi učitelem a dětmi a byl na první pohled zřejmý zájem dětí o předčítání (případ Kláry, Adama, Daniely a Eriky). Naopak v případě, kdy děti o čtený text až na několik jedinců zájem neprojevovaly, vždy seděly v kruhu, v relativně velké vzdálenosti od učitelky (Blanka, Jitka). V případě Jitky se dokonce děti poté, co větší část dětí v průběhu předčítání z důvodu svého nezájmu odešla, zbylé děti se instinktivně přibližovaly k Jitce, až seděly přímo u ní. V tu chvíli začalo docházet k dialogu a jejich spontánnímu zapojování se do diskuse. Vzájemná blízkost předčítajícího a dětí zlepšuje kvalitu zapojení dětí, prodlužuje se jejich míra soustředění. Přisuzuji to tomu, že na bližší vzdálenost je snazší udržovat oční kontakt, vedení dialogu je přirozenější, děti lépe vidí na ilustrace a také vzájemná blízkost podporuje emoční prožívání a pocit vzájemnosti. Dochází tak ke sdílenému prožitku předčítání jako společné činnosti, ne činnosti, kterou provozuje učitel pro děti. Jestli učitel sedí s dětmi na zemi, nebo na nějakém vyvýšeném místě (židle, křeslo), pak roli nehrálo. Zapojení učitelé využívali obou způsobů a na výsledek to vliv nemělo, pokud mohly být děti blízko, v houfu, či malém kroužku blízko sebe i učitele. Z tohoto hlediska by bylo ideální předčítat menšímu počtu dětí, aby pravdu mohly profitovat z citového pouta, které k osobě učitele mají. Bohužel vzhledem k počtu dětí ve třídách mateřských škol, pokud má čtení obohatit celou třídu a být např. východiskem pro další vzdělávací činnosti, to možné není. Dobrou zprávou je, že i ve velkých počtech dětí (jako měl Adam, Daniela či Klára) je možné vhodnou

organizací uspořádání sezení v dětech pocit blízkosti, sounáležitosti a propojení s předčítajícím navodit.

Jak tedy učitelé mateřských škol rozvíjejí u dětí porozumění předčítanému textu: učitelé chápou, že je důležité, aby děti textu rozuměly, a proto se snaží jim vysvětlovat neznámá slova či obtížné pasáže textu, pokládají jim otázky a zážitky z četby upevňují pomocí dramatické hry či různých aktivit. Přestože zmiňují, že je důležité dětem klást otázky, které je povedou k přemýšlení nad textem, v praxi významně více používají otázky zaměřené na znalosti, fakta a doslovné porozumění. Jednou z příčin může být skutečnost, že učitelé předčítání dětem nevnímají jako náročnou činnost, na kterou je třeba se dobře připravit, a tudíž otázky dětem pokládají spontánně, jak je napadají v průběhu předčítání. Při předčítání sledují většinou obecné cíle, případně cíle z jiných vzdělávacích oblastí, které naplňují pomocí aktivit navazujících na čtení. Zároveň nepoužívají žádné indikátory, kterými by u dětí objektivně posoudili hloubku porozumění textu. Při samotném předčítání se projeví tři různé možné přístupy, které charakterizuje odlišná role učitele při četbě a záměr, s jakým je dětem čteno. Objevují se různé organizační formy, které také ovlivňují míru soustředění na poslech a aktivní zapojení dětí do poslechu. Učitelé pracují s motivací před čtením, v průběhu čtení se snaží děti aktivizovat, po čtení však často nedochází k žádné reflexi, shrnutí příběhu.

11.2. Jaké složky čtenářské pregramotnosti učitelé mateřských škol vědomě u dětí podporují a rozvíjejí?

Při hledání odpovědi na tuto otázku, kdy byly porovnávány jednotlivé výroky učitelů a analýzy záznamů jejich práce, se ukázalo, že v praxi je rozdíl mezi tím, co dělají pro rozvoj čtenářské pregramotnosti, a co považují za rozvoj čtenářské pregramotnosti - to jsou dvě různé věci. Ve výsledku je samozřejmě důležitější, co se děje skutečně, nicméně učitelé by měli být schopni veškeré své výchovně – vzdělávací působení teoreticky ukotvit, objasnit své postupy a pracovat na základě vědomých a promyšlených kroků.

Čtenářská pregramotnost, věc tajemná

Klára jako jediná ze zapojených učitelů dokázala definovat pojem čtenářské pregramotnosti. Uvedla, že „je to období, který předchází čtení a psaní a vlastně se to rozvíjí právě u těch předškolních dětí a jsou to vlastně určitý dovednosti, který by děti měly mít k tomu, aby byly schopny číst a psát. [...] Patří tam řeč, mluvení, vyjadřování, aktivní naslouchání, různé metody, jak k tomu ty dovednosti rozvíjet, jemná motorika, aby byla rozvinutá, aby ty děti dokázaly psát, rozvoj myšlení, aby děti nad tím dokázaly

přemýšlet, co ten text obsahuje, o čem ten příběh je, aby dokázaly třeba předvídat konec příběhu a usuzovat.“ (U8_R1_16). V této její definici se neobjevuje vztah ke čtení, který ale Klára akcentovala jako svůj osobní cíl, čeho by chtěla u dětí dosáhnout. *„Chtěla bych, aby měly v této oblasti vztah ke čtení a psaní, aby měly chuť se v tomhle vzdělávat, aby měly chuť něco přečíst, o to mi jde, aby věděly, že tím čtením můžou získat nějakou informaci, která je pro ně dobrá, kterou se chtějí dozvědět a díky tomu čtení se jim dozví. To psaní taky, aby o to měly zájem, aby věděly, že tím psaním můžou někomu udělat radost, nebo i samy sobě, cokoliv je napadne, že si můžou zapsat. Aby k tomu měly pozitivní vztah.*“ (U8_R1_29). Klára krátce před začátkem šetření dokončila vysokoškolské studium, jehož součástí dle jejích slov byla kvalitní příprava na rozvoj čtenářské pregramotnosti, *„protože tam jsme měli opravdu dobrou paní profesorku Lietavcovou a ta se opravdu snažila, abychom měli přehled o kvalitních knížkách a textech pro ten předškolní věk, a i nám ukazovala, jak s těmi knížkami pracovat.*“ (U8_R1_39). Její práce i teoretické znalosti dokazují, že se nemýlí a na podporu rozvoje čtenářské pregramotnosti v mateřské škole byla v rámci své profesní přípravy dobře vybavena.

Podobně jako Klára hovořil i Adam, když řekl, *„že to je vedení...no...třeba vedení dětí k tomu, aby byly schopný porozumět jakémukoliv textu, co se před ně dostane, a víme to dneska, že člověk má smlouvu a podepíše a vlastně neví, co podepsal, pak taky třeba to, abych si já sám chtěl přečíst něco jenom proto, že mne to baví, anebo proto, že chci získat nějaký znalosti. Jo, třeba, nesmysl, chci vědět, kdo založil Inckou říši, najednou dostanu ten nápad, tak si najdu na internetu, kdy to bylo, kde to bylo a takhle podobně. Kdybych neměl ty znalosti a ty schopnosti, tak nic takového přece udělat nemůžu. Takže to je pro mne čtenářská gramotnost.*“ (U1_R1_35) Svými slovy de facto vyzdvihl oblast dovedností pro čtení i psaní, porozumění, vztah ke čtení a praktické využívání textů k osobnímu užítku. Žádný další zapojený účastník nedokázal pojem čtenářská pregramotnost takto vymezit či blíže popsat. Všichni se shodli na významu vztahu ke čtení, vedení lásce ke knihám a k pochopení, že knihy jsou důležitým zdrojem poznání. Jejich výroky shrnuje Daniela. *„Tak otázka je, co si představuju úplně pod čtenářskou gramotností. Jestli je to člověk, který neumí vůbec číst, nebo je to člověk, co neumí pracovat s knihou, s informacemi... Já myslím, že je na tom hůř, hůř se učí, vnímá, soustředí, prostě jazyk, cokoliv. Myšlení, myslím si, že to hodně ovlivní, no.*“ (U2_R1_49).

Několik učitelů zmiňovalo některé ze čtenářských dovedností. Např. Ivana uváděla aktivity související s přípravou na psaní („*Se jménem, teď si hrajeme se jménem a víceméně i v knížkách hledáme, teda teď, v tuhle chvíli, počáteční písmenko svého jména, protože máme ty velký děti, rozstříháváme písmenka, skládáme je do puzzlíků.*“ (U5_R1_84).), Adam zase dějovou posloupnost („*A jinak je to práce s obrázkama typu, že, já nevím, četlo se něco a oni musejí seřadit ty obrázky podle děje, jak to bylo*“ (U1_R1_48).) Většina však další oblasti nezmiňovala, a to ani v odpovědi na dotaz, jaké další aktivity v rámci rozvoje pregramotnosti s dětmi dělají. Vystihuje to Adamovo prohlášení: „*A jinak si neuvědomuju, že něco dalšího ještě. A pokud jo, tak to nevím.*“ (U1_R1_48). Při analýzách záznamů o výchovně – vzdělávací činnosti se ale ukázalo, že učitelé zařazují pestrou škálu činností spadajících do oblasti čtenářské pregramotnosti, jako např. rozvoj grafomotoriky, fonematického sluchu či vymýšlení a vyprávění příběhů. Zda si uvědomují, že i tyto činnosti, běžně v mateřských školách realizované (např. grafomotorické cvičení), spadají do oblasti čtenářské pregramotnosti, je otázkou. Na jednu stranu je pozitivní, že vzdělávání neprobíhá v izolovaných oblastech a učitelé jednotlivé činnosti „neškatulkují“ ve smyslu dříve chápaných tzv. výchov, ale je skutečně uplatňován integrovaný přístup. Na druhou stranu ale pro hodnocení efektivity vlastní práce učitel potřebuje i teoretické znalosti oborové, vědět nejen, co s dětmi dělá, ale také jak správně to dělat a proč to dělat.

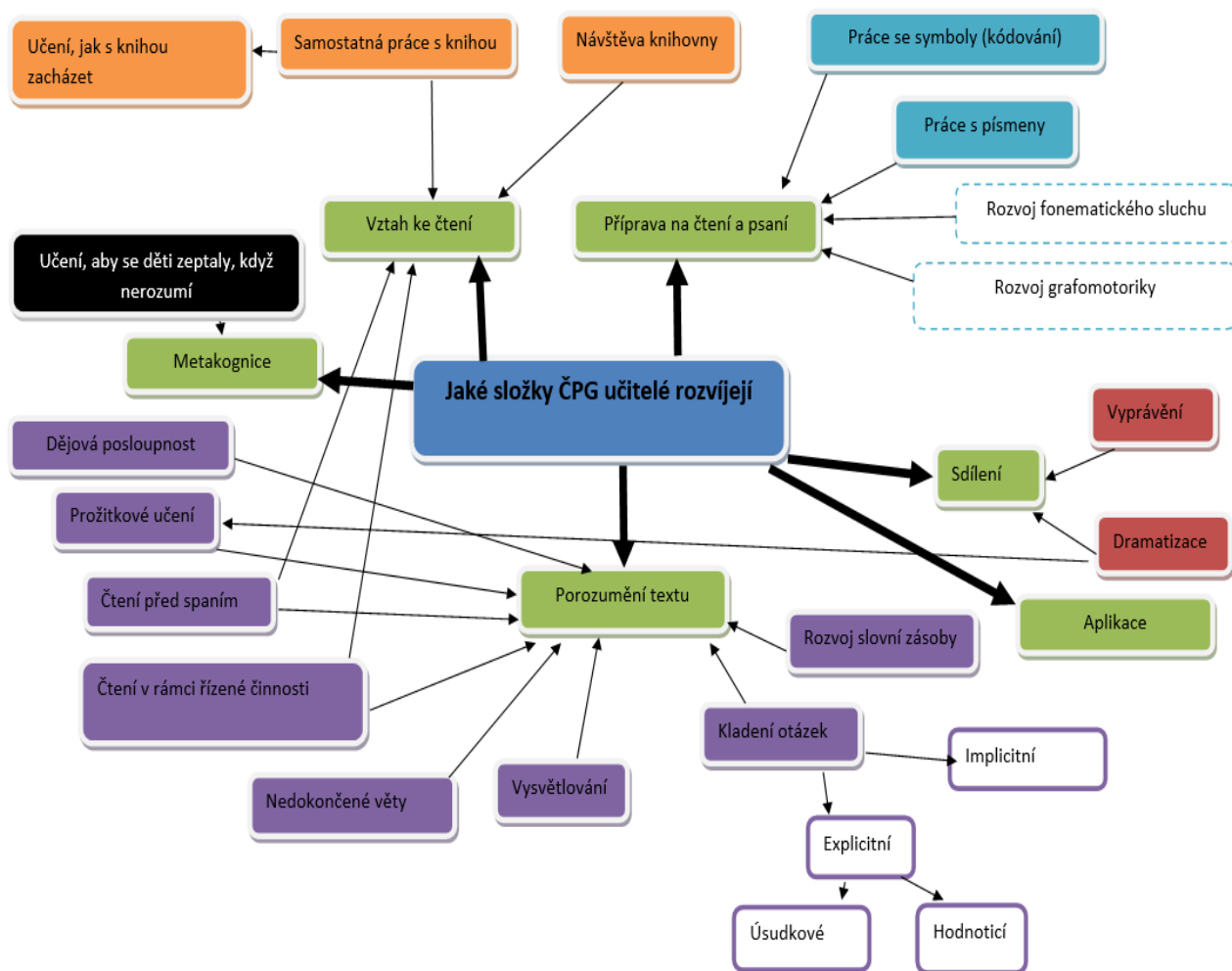


Schéma 35: Jaké složky čtenářské gramotnosti učitelé rozvíjejí a jaké postupy k tomu používají. Zeleně jsou označeny složky čtenářské gramotnosti, které jsou definovány v kap. 2.6. s tím, že oblast Doslovné porozumění a Vysuzování byly zde pro větší přehlednost sloučeny pod složku Porozumění textu. Jednotlivé barvy pak odlišují konkrétní činnosti či metody používané pro rozvoj dané oblasti. Přerušovaná linie je použita pro činnosti, které učitelé v rozhovorech neuváděli, ale vyskytovali se v záznamech v Třídních knihách. U složky Aplikace nejsou uvedeny konkrétní činnosti, neboť již z podstaty charakteru této složky jde o různé praktické využití znalostí a dovedností získaných poslechem čteného textu.

| | | Klára | Hana | Erika | Blanka | Adam | Daniela | Ivana | Jitka |
|--|------------------------------|-------|------|-------|--------|------|---------|-------|-------|
| Složky čtenářské gramotnosti, které učitelé vědomě rozvíjejí | Porozumění textu | + | + | + | + | + | + | + | + |
| | Příprava na psaní | + | + | | + | + | + | + | |
| | Vztah ke čtení | + | + | + | + | + | + | + | + |
| | Metakognice | | | | | | | | |
| | Sdílení | + | | + | | | + | | |
| | Aplikace | + | + | | | + | + | | |
| Činnosti uváděné v "Třídni knize" | Práce se symboly | + | + | + | + | + | + | + | + |
| | Grafomotorická cvičení | + | + | + | + | + | + | + | + |
| | Rytmizace, práce s říkadly | + | + | + | | + | + | + | + |
| | Dramatizace | + | + | + | | + | + | + | |
| | Vyprávění, vymyšlení příběhů | + | + | + | + | + | + | + | + |
| | Rozlišování hlásek | + | + | | | + | | + | |
| | Četba textu | + | + | + | + | + | + | + | + |
| Rozvoj porozumění probíhá pomocí | Rozvoj slovní zásoby | + | + | + | + | | + | | + |
| | Vysvětlování | | + | + | + | | + | | + |
| | Nedokončené věty | | | | | | + | | |
| | Dramatizace | + | + | | + | | + | + | + |
| | Dějová posloupnost | | | | | + | | | |
| | Otázky-implicitní | + | + | | + | + | + | + | + |
| | Otázky explicitní | + | | + | | + | | | + |

Tab.18: Porovnání přístupů a využívání konkrétních metod jednotlivými učiteli. Údaje vyplynuly z jednotlivých rozhovorů, odrážejí tedy to, co učitelé vědomě dělají a také přiřazují k oblasti čtenářské pregramotnosti. Oddíl „Činnosti uváděné v třídni knize“ naopak ukazuje to, co za činnosti se ve třídě skutečně během školního roku realizovalo, přestože to učitelé v rozhovorech nezmiňovali.

Problém těžké uchopitelnosti pojmu čtenářská pregramotnost dle mého názoru souvisí s vymezením čtenářské pregramotnosti v RVP PV, respektive s absencí tohoto vymezení. Učitelé se soustředí na složky, které jsou výslovně zmíněny (viz kapitola 2.5), ostatní si se čtenářskou pregramotností spojují jen obtížně. Většina učitelů také vyjádřila svůj názor, že jim v rozvoji čtenářské pregramotnosti RVP PV nijak nepomáhá, protože v něm nevidí, co by měli dělat. Adam shrnul svou představu, co by mělo v RVP PV být, následovně: „Podle mě v *ervépěcku* to není nijak podložený, čtenářská gramotnost. Nebo, je tak nějak *naťuklá*, párkrát sem tam, ale není tam nic uceleného, že by člověk mohl říct „*fajn*, tak *ted'* to *můžu* vzít a použít a děti *dotáhnu* na *tudlectu* úroveň“, která zase by tam musela být napsaná. Že dítě je, já nevím, schopný porozumět sledu obrázků a seřadit je třeba do děje, nic takového tam není.“ (U1_R1_46) Výjimkou byla Erika, která uvedla, že s RVP PV pracuje, konkrétně s částí popisující vhodnou vzdělávací nabídku, kterou učitel dětem předkládá. „Člověk si to vlastně uvědomí, když to vidí jako napsaný ještě od někoho jiného. A v těch oblastech si to tam *můžu* jakoby najít.“(U4_R1_31).

Absence jasného vymezení či akcentace významu rozvoje gramotností v předškolním věku v RVP PV vede k tomu, že učitelé leckdy tápou, jak významná je to oblast pro úspěšné vzdělávání a začlenění do života společnosti. Ivana uvedla:

„Myslím si, že je důležitá, to určitě, protože pro ně bude čtení jednou to nejdůležitější, co budou jakoby dělat, ale ani nevím, na jakou příčku, kam bych to postavila.“ (U5_R1_53). Učitelé se tak v názlehu na důležitost čtenářské gramotnosti pohybují na škále od *„je to to nejdůležitější“*, protože je základem veškeré mezilidské komunikace (U3_R1_31) až po *„je to důležité, ale nemuselo by se o ní tolik mluvit“*. *„Já si myslím, že je propíraná hlavně kvůli tomu, že rodiče se těm dětem v tomhle ohledu nevěnujou, jinak si myslím, že by se to nemuselo tak jako medializovat.“ (U4_R1_21).* Tato neukotvenost může vést k nesystematické či necílené přípravě vzdělávací nabídky. Bylo by také zajímavé analyzovat záznamy v třídních knihách z hlediska kvantitativního a porovnat, jak velký prostor je věnován rozvoji jednotlivých gramotností a jak si mezi realizovanými vzdělávacími činnostmi stojí rozvoj té čtenářské z hlediska míry pozornosti, která je jí věnována.

Absence definice čtenářské pregramotnosti v RVP PV má ještě jeden důsledek, kterým jsou rozdílné představy učitelů, co by mělo dítě v oblasti čtenářské pregramotnosti zvládat na konci předškolního období. Někteří, jako třeba Daniela, usilují o to, aby dítě při přechodu z mateřské školy rozumělo předčítanému textu, mělo čtení rádo a disponovalo také předčtenářskými dovednostmi potřebnými pro učení se čtení a psaní. *„Až půjdou do školy. Aby uměly vnímat ten text. Prostě s kterým pracuješ, ať už je to pohádka, nebo cokoliv. Aby mu rozuměly a vzpomněly si na něj, třeba. Druhej, třetí den, abychom se k tomu mohli vracet, aby ho dokázaly vyprávět. Tak, co ještě? Taky nějakou práci s písmenem, aby uměly, třeba tvar písmena, aby je to zajímalo, co je to za písmeno, aby si samy řekly.“ (U2_R1_53).* Jiný, jako např. Erika či Hana, spatřují cíle v oblasti komunikační. *„Aby se uměly vyjadřovat třeba nad určitýma obrázkama, aby dokázaly říct, co potřebujou.“ (U4_R1_25).* Pro Kláru je pak stěžejní vybudování vztahu ke čtení a vytvoření motivace pro osvojování si techniky čtení a psaní, orientuje se tedy více na složku postojovou a hodnotovou, neakcentuje rozvoj potřebných dovedností. *„Chtěla bych, aby měly v této oblasti vztah ke čtení a psaní, aby měly chuť se v tomhle vzdělávat, aby měly chuť něco přečíst, o to mi jde, aby věděly, že tím čtením můžou získat nějakou informaci, která je pro ně dobrá, kterou se chtějí dozvědět a díky tomu čtení se jim dozví. To psaní taky, aby o to měly zájem, aby věděly, že tím psaním můžou někomu udělat radost, nebo i samy sobě, cokoliv je napadne, že si můžou zapsat. Aby k tomu měly pozitivní vztah.“ (U8_R1_29).* Rozdílná představa, k čemu by chtěl učitel dětí dovést,

se odráží jak v přípravě vzdělávací nabídky, ve sledovaných cílech i v hodnocení míry jejich naplnění. Může tak docházet k tomu, že děti při vstupu do základní školy mohou některé důležité dovednosti, na kterých potřebuje primární vzdělávání stavět, postrádat.

Z těchto důvodů by bylo více než žádoucí, aby učitelé měli k dispozici evaluační nástroj pro hodnocení úrovně rozvoje čtenářské pregramotnosti a který by jim zároveň pomáhal v orientaci, co a kdy s dětmi v mateřské škole v oblasti rozvoje budoucího čtenářství podporovat. To je de facto Adamův požadavek, plynoucí z jeho kritiky RVP PV, jak bylo zmíněno výše.

Kromě toho by bylo vhodné posílit spolupráce se základními školami, či v rámci profesní přípravy učitelů zařadit také problematiku výuky čtení a psaní v prvních třídách základních škol. Hana uvedla: „*Tak kdyby ta paní učitelka přišla a ukázala jim, co tam má, než půjdou do školy, co tam má všechno, jak je učí číst a opravdu jako z té pozice učitelky ze základní školy. Protože to je takový, my jsme se učili po slabikách, to je pravda, teď se učí po hláskách někde, já nevím ani tady, jak se učí číst, to bychom potřebovali vědět, abychom mohli s těma dětma pracovat, můžeme je na něco připravit a tam to bude jinak.*“ (U3_R1_91) Učitelé v předškolních zařízeních mnohdy nemají přesnou představu, jaké nároky budou na děti po přechodu do prvních tříd kladeny. A tedy ani neví, jaké dovednosti budou potřebovat.

Optimisté a pesimisté, aneb o roli mateřské školy

S chápáním čtenářské pregramotnosti souvisí postoj učitelů k roli mateřské školy, kterou by měla při rozvoji čtenářské pregramotnosti zastávat. Dotazovaní učitelé byli v jednotě ve smyslu, že nutný je základ položený z rodiny, v tomto názoru se shodovali. V míře zodpovědnosti se již mezi nimi objevovaly názorové nuance. Někteří, např. Adam či Blanka, zastávali názor, že tam, kde není dobrý základ z rodiny, mateřská škola nic nez může. „*Jsou tam děti, kterejm doma nikdo nečte, se kterejma se nemluví, se kterejma se neřeší nic, takže tam není v podstatě na čem stavět.*“ (U1_R1_56). Na opačném pólu stál názor Hany, která vzdělávání v mateřské škole vnímala jako doplněk v situaci, kdy má dítě z rodiny podmínky nedostatečné. „*Já si myslím, že jo. Protože kolikrát se tady poprvý setkají s knížkou. [...]. Můžeme jim tady pomoc.*“ (U3_R1_47). Mezi těmito polarizujícími postoji stálo stanovisko, že úspěch je možný, pokud mateřská škola a rodiče

budou spolupracovat, přičemž mateřská škola může plnit funkci osvětovou a rodiče pozitivně ovlivňovat. Tento názor zastávala Daniela. „*Já myslím, že hodně, no. Nemyslím si, že jako stoprocent ovlivní, ale myslím si, že když ty děti pravidelně, že se naučí to mít rádi, že to budou vyžadovat i doma. Že když tu vazbu to dítě k rodiči má, že ho zlomí o tu pohádku. A oni mu ji přečtou. Aspoň třeba jednou týdně. Myslím si, že učitelé to můžou hodně ovlivnit, [...], že když se to propojí s tou rodinou, tak by to mohlo.*“ (U2_R1_57).

Postoj, do jaké míry se učitel cítí zodpovědný za vzdělávací výsledky dětí, může ovlivnit jeho přístup. Očekávání, že škola pouze staví na položených základech, by mohlo být zavádějící. De facto by se tím rezignovalo na snahu dosáhnout dobrých výsledků u všech dětí. Pokud se děti neposouvají, nezlepšují, nehledá se příčina ve způsobech práce, ale konstatuje se, že víc se nedá dělat, protože rodiče zanedbali svou roli. Pokud však jako učitel svou roli vnímám jako významnou (či dokonce významnější) i u těch dětí, které nemají doma optimální podmínky, mou snahou bude hledat cesty, jak právě u těchto dětí dosáhnout největších posunů. Nejde přitom o snahu vyrovnat výsledky, ale vyrovnat šance dětí. Takové přesvědčení se může odrazit i ve snaze budovat skutečně partnerský přístup mezi školou a rodinou a nabídnout rodině zdroje, ať již ve formě poznatků, či materiální, které jí v péči a rozvoji dítěte pomohou.

Není kniha jako kniha, aneb důležitost správné volby

Dalším poznatkem, který však nebyl tolik překvapivý jako předchozí zjištění, byla nezbytnost vhodného a kvalitního textu. Učitel musí věnovat velkou pozornost výběru knihy, kterou chce předčítat. V některých případech obtíže dětí při porozumění předčítanému textu, provázené poklesem pozornosti a vyrušováním, plynuly z volby textu, který byl pro děti obtížný (např. u Daniely u prvního a druhého čtení, či u Jitky v případě druhého čtení). Naopak Klára volila vzhledem k přítomnosti menších dětí knihu, která byla sice textem stručná, hlavním nositelem významu byla ilustrace, nicméně hlavní myšlenka příběhu byla dostatečně hluboká, aby zaujala i starší děti. Všechny děti se tak mohly do předčítání zapojit a sledovat jej, měly pro to oporu odpovídající jejich potřebám (viz kapitola Případ osmý). V tomto kontextu bylo zajímavé sledovat, jaká kritéria učitelé při volbě knihy uplatňují. Jako nejčastější uváděli, aby kniha odpovídala tématu, kterému se momentálně věnují v rámci integrovaných bloků. „*No my vždycky, když máme nějaký plán, tak podle toho vybíráme knihu, knížky. Takže když tam teďka máme takové to seznamování, [...]. Takže jsme vybrali jednu knížku s pravidly.*“ (U3_R1_77).

Další uváděná kritéria byla přiměřenost věku dětí s ohledem na použitou slovní zásobu a ilustrace. Požadavek na knihu je kladen z hlediska formálního i obsahového. Kniha musí být obsahem blízká životu dětí, odpovídat tématu v mateřské škole právě probíranému, musí mít určitý spád a vhodnou slovní zásobu odpovídající věku a také vizuálně atraktivní. Tyto požadavky shrnula Ivana: „*Musí mi bejt sympatická, musím jí rozumět, musím mít dost obrázků, musí se nám třeba hodit do tématu, co prostě v tu chvíli chceme.*“ (U5_R1_100). Volba knihy je podřízena širšímu kontextu (ohled na probírané téma) s dodržáním požadavku přiměřenosti. Ani jeden z účastníků nevolí text knihy, který by odpovídal jeho vzdělávacímu záměru, např. aby děti předvíдалy, pracovaly s vizuální představou, porovnávaly dvě různé verze pohádek apod. To potvrzuje, že sledované cíle nejsou nesouvisí primárně s rozvojem porozumění.

Učitelé často volí knihy, se kterými mají dobré zkušenosti z doby svého vlastního dětství či z doby, kdy jako rodiče předčítají (předčítali) svým vlastním dětem. Předkládají dětem to, co oni sami považují za zajímavé a vhodné. Jediná Klára zmiňovala zapojení dětí do výběru knihy, kterou jim bude předčítat. „*Podle toho, co je zajímavá. Buď to to navazuje na nějaký předchozí téma, nebo podle jejich zájmu, že s dětma jdeme do knihovny a ony samy si vyberou to, co by rády četly.*“ (U8_R1_71). Tento postup napomáhá tomu, že děti mají o předčítání zájem, protože se spolupodílejí na volbě, spolurozhodují o obsahu vzdělávání, což zvyšuje jejich motivaci a aktivní zapojení. Zároveň přijímají knihy, které jim představí a nabídne Klára. Možností vybírat si knihu v knihovně rozvíjí další dovednosti – předvídají děj podle ilustrace, rozlišují žánry či typy knih podle vizuálních znaků (poezie/próza, kniha naučná/beletristická), odhadují, koho by kniha mohla zaujmout a také se samozřejmě učí domlouvat se, dělat kompromisy, spolupracovat, protože se musí na volbě nějaké knihy shodnout.

Učitelé obecně během šetření deklarovali, že orientaci v současné dětské literatuře považují za svou slabinu. Od svého dalšího vzdělávání tak mimo jiné očekávali seznamy vhodné dětské literatury, tento požadavek byl v četnosti zastoupení rovnocenný požadavku na typy metodických postupů pro práci s literaturou. Blanka k tomu uvedla: „*Tak pro sebe bych asi uvítala, protože se až tak neorientuju v dětských knížkách, pomoc třeba, pomoc třeba při výběru té dětský knížky, výběru té dětský knížky [...], nebo neumím se v té dětské literatuře tak orientovat. Nebo spíš inklinuju k těm starším*

knížkám, a to už není úplně ono.“ (U6_R1_38). Orientace v dětské literatuře se stává jedním z nároků, které jsou na učitele mateřské školy kladeny, již si nevystačí s knihami, se kterými mají zkušenosti coby děti či rodiče. Nakolik jsou ovšem obecně učitelé mateřských škol ochotni investovat čas do seznamování se s novými knihami, návštěvy knihoven, sledování edičních plánů nakladatelství či periodik zaměřujících se na kvalitní a oceňované dětské knihy, je ovšem otázka. Přitom každoročně v České republice za mediální podpory probíhá oceňování nejlepších knih vydaných v daném roce, a informace jsou široké veřejnosti běžně dostupné.

Níže uvedené schéma ukazuje problematická či obtížná místa související s rozvojem čtenářské pregramotnosti, jejichž posílení povede ke zlepšení jeho kvality. Vycházejí z identifikovaných slabin, které se v průběhu analýzy a komparace jednotlivých případů objevovaly, tzn., že někteří zapojení učitelé v nich dosahovali značné kvality, což se pozitivně odráželo na způsobu jejich práce, zatímco jiní měli určité rezervy. Zároveň se jedná o oblasti, jejichž posílení není náročné. Jedná se o zlepšení profesní přípravy učitelů v rámci studia či DVPP (osvojení si teoretických základů, práce s cíli, orientace v dětské literatuře), o zkvalitnění metodických materiálů pro učitele (identifikátory) a úpravy v didaktických postupech při vzdělávání (zapojení dětí a rodiny).



Schéma 36: Přehled oblastí, jejichž posílení povede ke zlepšení kvality rozvoje čtenářské pregramotnosti.

Co učitelé u dětí v oblasti čtenářské pregramotnosti podporují a rozvíjejí? Z výsledků vyplynulo, že se daří činnostmi podporovat rozvoj všech složek čtenářské pregramotnosti, byť samozřejmě šíře aktivit byla u každého učitele jiná. Také se liší míra uvědomění si konkrétních sledovaných cílů. Učitelé většinou pracují intuitivně, je pro ně obtížné oblast čtenářské pregramotnosti vymezit. Lišili se v představě, co by dítě mělo při přechodu do primárního vzdělávání umět, podle čeho posuzovat úroveň jeho rozvoje ve sledované oblasti. Jednou z příčin tohoto stavu může být nedostatečná opora, kterou by jim při plánování, realizaci a hodnocení měl poskytovat RVP PV. Učitelé také jinak přistupují k volbě knih, které dětem předčítají, přičemž většinou vycházejí ze své osobní zkušenosti a zájmu. Také pohled na míru zodpovědnosti mateřské školy za vzdělávací výsledky dětí se liší. Část učitelů ji přenáší výhradně na rodinu, která musí zajistit vhodné podmínky, část se snaží případné deficity z nedostatečně podnětného prostředí kompenzovat. Výše uvedené představuje příležitosti pro zkvalitnění rozvoje čtenářské pregramotnosti v mateřských školách, které by měly a mohly být obsahem dalšího vzdělávání učitelů i součástí profesní přípravy učitelů budoucích.

11.3. Jak učitelé čtenářské strategie využívají poté, co s nimi byli seznámeni?

Tato výzkumná otázka měla přinést odpověď na to, zda jsou učitelé ochotni měnit svůj zažitý způsob práce, případně do jaké míry se jim to daří. Proto navazovala na předchozí zjištění, jak učitelé otázku porozumění u dětí v praxi řeší (viz kap. 11.1.). Ukázalo se, že porozumění vnímají jako důležité, až klíčové, ale k jeho rozvoji přistupují intuitivně. Kombinují při jeho podpoře vlastní vysvětlování, pokládání otázek a práci s prožitkem prostřednictvím her či navazujících aktivit. Nijak při hodnocení nerozlišují, do jaké úrovně děti porozuměly, zda se jedná o porozumění doslovné, či porozumění odvozené, tedy jde i o chápání kauzálních vztahů a dalších souvislostí.

A na počátku byla...

Učitelé při rozhovorech mnohdy deklarovali důležitost kladení otázek, které vedou děti k hlubšímu přemýšlení nad textem. Např. Adam svůj postup popsal, „že se čte děj a kladou se doplňující otázky. Typu a co asi teďka tenhle udělá, jak se asi cítil, co si myslí a tak podobně, nebo že dětem ukážu obrázek a řeknu jim, co asi teď bude, zareaguje, co tendle teď udělá, jak vypadá, jak je jako vnitřně, a tak podobně.“ (U1_R1_48). Jedná se o postup, který je základem pro jednotlivé čtenářské strategie. Každá jednotlivá strategie vlastně znamená, že si čtenář položí určitou specifickou otázku,

kteřá mu pomůže uvědomit si či odhalit důležité souvislosti, např. jak příběh může dál pokračovat, co podobného on sám zažil, proč k nějaké události došlo. V případě předškolního vzdělávání tyto otázky klade dětem učitel. Z tohoto důvodu se může zdát, že někteří učitelé čtenářské strategie využívají, neboť dětem otázky kladou.

Z šetření také vyplynulo, že existuje rozdíl mezi tím, co si učitel myslí, že dělá, a tím, co skutečně dělá. Příkladem může být Jitka, která v rozhovoru zdůraznila význam dobře položené otázky, i definovala, jak by měla taková otázka vypadat. *„Jako charakterizovala bych ji tak, že to je otázka, na kterou děti neodpoví společně jednohlasně jo nebo ne, ale je to otázka, nad kterou ty děti se třeba zamyslí. Že musí vymyslet nějakou tu odpověď jinou než hromadně automaticky, jak jsou zvyklí odpovídat, jako jo, nebo líbilo by se vám to takhle a oni odpoví ne, aby je to donutilo k tomu, aby mohli nějak reagovat no.“* (U7_R1_70). V praxi však takové otázky používala sporadicky a zůstávala u otázek ověřujících znalosti, fakta a doslovné porozumění. A to i přesto, že patřila k těm výjimkám, které se na předčítání připravovaly.

Níže uvedená tabulka ukazuje, jaké čtenářské strategie byly nevědomky na počátku šetření využity, a jaké učitelé uvedli, že používají. Tyto strategie neuváděli explicitně, protože pro ně v tu dobu pojem čtenářské strategie ještě nebyl přesně znám. Často byli v situaci jako Jitka: *„Já si myslím, že ne, jako ten pojem je mi povědomej, ale abych přímo řekla, co to je, tak to asi nezvládnou říct.“* (U7_R1_62). Jednotlivé strategie byly tudíž identifikovány na základě jejich popisu, na co se děti ptají. Např. u Adama otázka *„co asi tenhle udělá“* souvisí s předvídáním děje, takže byla zařazeno pod strategii předvídání. Toto rozčlenění typů otázek k jednotlivým strategiím byla provedeno z důvodu potřeby následné komparace původního přístupu k předčítání a přístupu ovlivněného dalším vzděláváním učitele. Stejným způsobem byly identifikovány strategie v konkrétní činnosti učitele, jak byla pozorována při ukázce jeho práce s textem.

| | | Klára | Hana | Erika | Blanka | Adam | Daniela | Ivana | Jitka |
|--|-------------|-------|------|-------|--------|------|---------|-------|-------|
| Intuitivně používané čtenářské strategie - co učitelé uváděli v rozhovorech | Propojování | | | + | | + | | + | |
| | Předvídání | + | + | | | + | | | + |
| | Usuzování | + | | | | | | | |
| | Vizualizace | + | | | | | + | + | |
| | Hodnocení | + | | + | | | | | |
| | Shrnování | | | | | | | | |
| Intuitivně používané čtenářská strategie - co bylo pozorováno | Propojování | + | + | | | | | | |
| | Předvídání | + | + | | | | + | | + |
| | Usuzování | + | | | + | + | + | + | |
| | Vizualizace | + | + | | + | | | + | |
| | Hodnocení | + | | | | + | + | | |
| | Shrnování | | | | | | | | |

Tab. 19: Porovnání intuitivního využívání čtenářských strategií u jednotlivých učitelů. Červená část obsahuje informace získané z rozhovorů s učiteli, na základě jejich popisu práce s textem, zelená to, co bylo pozorováno.

Z tabulky je patrné, že v praxi učitelé používají pestřejší škálu prostředků, než dříve v rozhovoru deklarovali. Výjimkou byla Erika, která během předčítání nepoložila žádnou otázku, která by odpovídala využívání čtenářských strategií, byť intuitivnímu. Četla totiž dětem před spaním, což by měl být čas pro relaxaci, odpočinek, aktivizace dětí pomocí otázek a diskuse nad textem by byla v tomto momentě diskutabilní. Z tohoto pohledu tedy není žádnou chybou, že se u jejího jména v části pozorovaných žádné čtenářské strategie neobjevují. Tabulka nabízí pouze náhled, jak to vypadá se čtenářskými strategiemi v praxi, či spíše, nakolik se postupy učitelů při rozvoji porozumění přibližují využívání čtenářských strategií. Data není možné zobecňovat, či je nějak přeceňovat, protože jejich zdrojem je malý vzorek respondentů a jednorázový akt čtení. Navíc každý učitel pracoval s jiným textem, a ne každý text umožňuje využití té které strategie. Nicméně i tak si troufám říct, že se ukázalo, že učitelé, pokud se čtenářskými strategiemi nepracují cíleně, pokrývají pouze malou část toho, co je k porozumění potřeba. Většinou využívali 2-3 různé typy otázek. Intuitivní přístup podle mého názoru může rozvíjet porozumění předčítanému textu, nicméně vědomá práce se čtenářskými strategiemi má lepší předpoklady rozvíjet komplexní dovednosti potřebné pro porozumění. Např. strategie shrnování, jejímž cílem je odhalení a formulování hlavní myšlenky textu, nebyla v praxi využita ani v jednom případě. Přitom z hlediska porozumění je tato dovednost velmi důležitá.

Také se ukazuje význam přípravy na čtení. Příkladem může být Klára, která se při práci s textem opírala o otázky úsudkové a hodnotící, dětem jich položila značné množství, což vedlo k rozprůdění diskuse nad textem (blíže kapitola Případ osmý). Ona sama však v rozhovoru přiznala, že o čtenářských strategiích nikdy neslyšela a neví,

co to je. Nicméně ve své práci se drží rad a postupů, které získala během kvalitní přípravy v rámci svého studia a od zkušenější kolegyně, která se čtenářskými strategiemi pracuje. Také se na předčítání dětem připravuje, otázky si předem promýšlí.

Dokud neuvidím, neuvěřím

Má-li nastat změna ve vyučovacím stylu, respektive má-li učitel do své práce zařadit nové prvky, je důležité vědět, za jakých podmínek je to ochoten udělat. A zde se ukázal jeden problém, který by v případě, že bychom chtěli, aby učitelé v mateřských školách se čtenářskými strategiemi pracovali, bylo nutné vyřešit. Tím problémem je skutečnost, že učitelé musí být nejprve přesvědčeni o tom, že nový způsob práce skutečně přináší výsledky a vyplatí se tedy investovat energii a čas do učení se novému. Erika např. uvedla: „*Asi by mě to muselo nadchnout a musela bych bejt přesvědčená o tom, že to vede k rozvoji toho dítěte, většímu.*“ (U4_R1_43). Jinými slovy, nejdříve musím vidět efekt a ten efekt musí být výraznější než u stávajícího způsobu práce, pak teprve je možné přistoupit ke změně. Hana k tomu dodala: „*Musí to fungovat. Musí to prostě fungovat. Já to vyzkouším ráda, ale když vidím, že to není k ničemu, tak to opouštím.*“ (U3_R1_63). Tento požadavek je vcelku logický, nicméně jeho naplnění je problematické.

Čtenářské strategie nepředstavují univerzální „rychlometodu“, která by se dala aplikovat pomocí nějaké „kuchařky“, kdy učitel jednoduše uplatňuje na sebe navazující, předem jasně definované kroky. Nedají se převzít podobně jako ukázka práce s písni, nová hra či výrobek, a jednoduše realizovat. Práce se čtenářskými strategiemi vyžaduje, aby s nimi učitel byl hluboce obeznámen, dokázal je uplatňovat podle aktuální potřeby dětí v závislosti na typu textu a konkrétní situace. A jak se z šetření zdá, i děti potřebují čas, aby si zvykly na to, že nad textem mají přemýšlet a s učitelem při čtení mohou diskutovat. Upozornil na to jak Adam, tak Blanka. Adam na otázku, jak si vysvětluje, že děti nepochytily hlavní myšlenku, odpověděl, že nejsou zvyklé takto nad textem přemýšlet, že se zaměřují pouze na pro ně zajímavé dějové momenty. Proto je *nutné „trénovat to, protože všechno je vždycky jenom o tréninku, protože pokud tohle bylo první setkání, tak řekněme desátý už bude někde úplně jinde.*“ (U1_R2_24) Vývoj jeho práce a změna výsledku u dětí mu daly za pravdu (blíže kapitola Případ první). Podobné potvrzení nabízí případ Daniely a Kláry. V jejích třídách děti dokázaly s učitelem dobře komunikovat, při četbě byly aktivní, zvědavé, nad textem se zamýšlely, diskutovaly i mezi sebou. Obě učitelky přitom pracovaly se skupinou dětí, která podobnému stylu práce byla uvyklá. Oproti tomu Blanka bojovala

s tím, že děti byly od kolegyně zvyklé na přímé a jasné vysvětlení a instrukce (Případ šestý). Adamův názor potvrdila také Hana, když s odstupem času komentovala, jak se jí se čtenářskými strategiemi pracuje: „*Jako myslím si, že když to je zvykem, jo, když se to změní ve zvyk, tak to takhle je a čteme pravidelně, tak se na to naučí a ty uši se jim asi otevřou.*“ (U3_R4_14) Sama viděla, že jde o dlouhodobý proces.

Představa učitelů, že si vyzkouší pracovat se čtenářskými strategiemi a na základě přímé reakce dětí se rozhodnou, zda to je lepší než jejich původní styl práce, nekoresponduje s náročností využívání čtenářských strategií. Jednorázová aktivita k výsledkům nevede a je třeba určitého času, než se pozorovatelné změny dostaví. Řešením by bylo koncipovat vzdělávání učitelů a jejich seznamování se se čtenářskými strategiemi tak, aby v jejím rámci mohli vidět dostatečné „důkazy“ o smysluplnosti jejich využívání. Podrobněji se tomuto problému budu věnovat v části 11.5.

Těžko na cvičišti, těžko i na bojišti

Kromě Jitky a Kláry, všichni zbývající učitelé prošli v rámci svého vzdělávání seminářem, věnovaném rozvoji čtenářské pregramotnosti (pořádané Národním pedagogickým institutem). V jeho rámci se seznámili i s možností využívání čtenářských strategií. Shlédli videoukázky s příklady dobré praxe a zkusili i si strategické postupy aplikovat na ukázkových textech. Dále někteří pokračovali v dalším vzdělávání a hledali cesty, jak svou práci zkvalitnit. Adam se zapojil do projektu Jihočeské univerzity, jeho kolegyně začaly tu více, tu méně často docházet na setkání, která pořádal a na která zval různé odborníky. Efektivitě jednotlivých podob jejich vzdělávání se budu věnovat v kap. 11.5. V tuto chvíli je důležité vyhodnotit, zda nějaké posuny u učitelů nastaly, zda začali čtenářské strategie využívat. Pro vyhodnocování byla použita data z případů 1-4 a 8. U případů 5 a 6 nebylo dostatek informací, aby bylo možné posun vyhodnotit, v případě 7 nedošlo k seznámení se se čtenářskými strategiemi vůbec, a to z důvodu přerušení vzdělávání v mateřských školách na jaře 2020. Jitka sice měla k dispozici metodické materiály, které vznikly v rámci projektu OP VVV Podpora pregramotností v předškolním vzdělávání, ale jejich prostudování odložila.

Z výsledků analýzy záznamů pozorování jednotlivých čtenářských lekcí, kteří učitelé v průběhu školního roku realizovali, bylo patrné, že k určitým změnám alespoň v některých případech docházelo. Přehledně to zobrazuje následující tabulka:

| | | Hana | Erika | Adam | Daniela | | Klára |
|---|-------------|------|-------|------|---------|--|-------|
| Intuitivně používané čtenářské strategie - co bylo pozorováno | Propojování | + | | | | | + |
| | Předvídaní | + | | | + | | + |
| | Usuzování | | | + | + | | + |
| | Vizualizace | + | | | | | + |
| | Hodnocení | | | + | + | | + |
| | Shrnování | | | | | | |
| Záměrně používané čtenářské strategie - co bylo pozorováno | Propojování | | + | + | + | | ++ |
| | Předvídaní | + | + | ++ | ++ | | ++ |
| | Usuzování | + | | ++ | ++ | | ++ |
| | Vizualizace | + | + | + | + | | + |
| | Hodnocení | | | + | + | | ++ |
| | Shrnování | | | | | | |

Tab. 20: Porovnání změny v četnosti využívání jednotlivých strategií učitelů před a po vzdělávacím semináři. Hodnota „+“ značí použití dané strategie v alespoň jedné ze sledovaných ukázek práce učitele. Hodnota „++“ značí opakované použití strategie během několika různých ukázek práce. V tabulce je ponechána úvodní kolonka náležející údajům z případu Kláry (Případ osmý), aby bylo možné srovnání.

U většiny učitelů, kteří v rámci šetření prošli nějakým typem vzdělávání v oblasti čtenářské pregramotnosti a zároveň zůstali ve výzkumu zapojeni po celou dobu jeho trvání, ke změně způsobu předčítání došlo. Výjimkou je případ Hany, u níž frekvence pokládání typů otázek odpovídajících použití čtenářské strategie zůstala na shodné úrovni (blíže graf 3, Případ třetí).

Hana během čtení přestala dětem klást množství otázek na znalost faktů a pochopila, že bez dobré přípravy to nejde. Na druhou stranu přiznává, že připravit si otázky předem neumí. „*Hele to neumím. To je pravda, že tohle neumím. Bud' mi ta otázka vyvstane z toho, jak ty děti reagujou, a pak si říkám, hele, to je dobrý, a pak se eště zkusím na něco zeptat, abych tam měla aspoň tu otevřeno otázku, aby to nebylo takový, jakože je jedna odpověď ano, ne, nebo červená. [...] Aby z toho něco vymyslely dál. Takže spíš takový otázky, ale ty mi málokdy napadnou při tom textu.*“ (U3_R2_30). Změnila svůj přístup v tom, že začala dětem číst pravidelně a myslí na to, aby při každém čtení položila aspoň jednu otázku, která bude děti podněcovat k přemýšlení. Otázku formuluje v závislosti na reakci dětí, nemá ji promyšlenou předem, ani předem připravené místo, kdy by ji chtěla položit. V tomto smyslu se podle mého názoru tedy o využívání čtenářských strategií nejedná.

U Eriky došlo k podobnému posunu jako u Hany. Na čtení se více připravuje a s knihou začala pracovat cíleně a pravidelně v rámci řízené činnosti. „*No, záleží, když čtu jenom před spaním, tak se na to úplně jako nepřipravuju. Ale ptám se průběžně asi víc než dřív. Abych věděla, jak ty děti, jestli to vůbec vnímaj, jak na to reagujou. Ale když dělám nějak projekt třeba s dětma, tak určitě se připravuju víc než dřív.*“ (U4_R3_29). Změnil se její náhled na porozumění, nyní chápe, že je klíčové a je nutné se jeho rozvoji u dětí věnovat. Snaží se aplikovat čtenářské strategie, nicméně jde o přístup „vhledem“, jak dokladuje její výrok: „*No hlavně se mi líbilo, že jsem si to ujasnila, jak se to rozdělilo do těch skupin, tak to jsem si náh jako ujasnila, jak uchopit tu knížku a co vlastně s tím dělám, co je tím záměrem. [...]. Takže to rozdělení jsem jakoby neznala, a to mi docela pomohlo.*“ (U4_R2_11). Erika tedy pochopila, že jsou různé dovednosti, které se na porozumění podílejí, že posluchač či čtenář musí provádět několik různých myšlenkových operací, aby do textu a jeho smyslu pronikl. Nedokázala však jednotlivé oblasti pojmenovat či popsat, vystihnout jejich provázanost. Informace o čtenářských strategiích jsou na úrovni znalosti – ví, že něco takového existuje, že to může být dobré, že se zaměřují na různé oblasti. A tyto znalosti se snaží intuitivně uplatňovat, což se projevuje kladením většího počtu otevřených otázek a vytváření prostoru pro diskusi. Shodně jako Hana si otázky předem nepřipravuje. I v tomto případě se podle mého názoru o využívání čtenářských strategií nejedná. Hana zmínila ještě jeden aspekt čtenářských strategií, a sice jejich náročnost z hlediska sebeřízení učitele, kdy je nutné dodržet připravený postup. „*No jako ukočírovat sama sebe. Já nevím, jak bych to řekla, že vopravdu se musím držet aspoň nějaký ty osnovy, protože já strašně odbočuju. Mě napadá spoustu věcí, který by k tomu mohly směřovat a najednou zjistím na konci, že jsem se ztratila já, že jsem úplně někde jinde. Protože reaguju na to, co ty děti říkají.*“ (U3_R3_20).

Odlišná situace nastala u Adama a Daniely. Oba se začali jinak připravovat, předem si chystají otázky, vybírají momenty, kde budou četbu přerušovat. Adam se postupně dopracoval k tomu, že si začal dělat poznámky v textu, Daniela šla ještě dál, začala si dělat přípravu na čtení, kde si i otázku předem formuluje, a dokonce si i poznamenává, jakou strategii bude uplatňovat. Příklad její přípravy je uveden v příloze 14. Strategie se snaží uplatňovat vědomě, protože má dojem, že je to pro děti důležité. „*Já si myslím, že sou důležité. Že bez nich to úplně nejde, to je takovej stavební kámen, na kterým já můžu stavět a když vidím, že to de dál, tak můžu pokročit o stupínek, aby se mi prolínaly všechny*

ty strategie. Potom dá i takej krásnej celek a je to takový naplněný no.“ (U2_R3_40). Investování času do přípravy je u obou reakcí na zjištění, že intuitivní přístup je vlastně polovičatým a neumožní dosáhnout takových výsledků, jako systematická práce. *„Protože pokud už je něco jakoby takhle odborného, nebo tak, tak se to nedá mým stylem intuitivně jako dobře udělat. Nebo dá se to na nějakou úroveň, řekněme na padesát, šedesát, sedmdesát procent možná, že jsem schopnej ty děti dotáhnout bez ničeho, ale ten zbytek pak už ne.*“ (U1_R3_68). Případ Adama ukazuje, jakými těžkostmi si procházel ve snaze začít se čtenářskými strategiemi pracovat, na co vše musí být učitel připraven, když se rozhodne je do předčítání dětem včlenit. Na druhou stranu potvrzuje, že je možné se to naučit, i když tento způsob práce nemusí být člověku přirozený a daný. Při posledním rozhovoru, kdy byl schopen jednotlivé strategie popsat, uvádět do souvislostí, kdy již věděl, kdy a jakou používal, to shrnul: *„Ale to je jenom o tom nad tím si sednout a pořádně připravit, a tak no.*“ (U1_R6_30).

Případ Kláry jsem pro srovnání ponechala, protože ona se z výše uvedeného vymyká. Její příklad práce byl excelentní ukázkou dobré praxe, a to nejen z hlediska typu, množství a načasování pokládaných otázek. Za mnohem důležitější považuji reakci na straně dětí, která svědčila o jejich pochopení příběhu a hlavní myšlenky (dokázaly o tom společně diskutovat) a o velkém zájmu o předčítání. Děti byly ukázněné, aniž by k tomu byly nějak vybízeny, byly aktivní, zapojovaly se, a to včetně tříletých dětí. Přitom Klára se s pojmem čtenářské strategie nikdy nesetkala. Jak je to možné? Podle mého názoru Klára čtenářské strategie používá a vědomě s nimi pracuje, ačkoli nepoužívá toto označení. Čtenářské strategie jsou pouze jednou z možných cest, jde vlastně o dialogické čtení, o uplatňování metod pro práci s textem. Klára má tyto postupy zažité v důsledku kvalitní přípravy při studiu a spolupráce s kolegyní, která sama čtenářské strategie využívá. Co je však podstatné, pracuje s těmito postupy vědomě a systematicky. Plánuje, připravuje se, věnuje čas rozmyšlení otázek. A to se následně odráží na kvalitě předčítání a prezentace textu dětem. Jak bylo uvedeno v teoretické části, v předškolním vzdělávání jde zejména o to, aby učitel postupoval strategicky.

Při zkoumání, jak učitelé se čtenářskými strategiemi pracují, vykryštalizovaly některé podmínky, které jsou pro efektivní využití čtenářských strategií nezbytné. Čtenářské strategie vyžadují, aby učitel s nimi pracoval systematicky a dlouhodobě,

což vyžaduje čas nutný k přípravě. Bez těchto tří složek není možné strategicky postupovat. Přítomnost těchto tří faktorů tak považuji za rozhodující pro posouzení, zda učitel využívá čtenářské strategie, pokud vnější ukazatele, tedy typ pokládaných otázek a dodržení určitého sledu kroků, jsou identické. Skutečnost, že učitel formuluje vhodně otázku ještě neznamená, že se čtenářskými strategiemi pracuje. Zároveň to, že učitel se rozhodne čtenářské strategie uplatňovat, vede k investování času a úsilí do systematické a dlouhodobé podpory porozumění u dětí. Učitel dále musí dokázat „*správně je všechny zařazovat, aby se nějaká neopomenula, [...] a vůbec správně najít to místo, kde jí použít.*“ (U1_R6_24). Pro práci se čtenářskými strategiemi je nezbytné dokázat odhalit hlavní myšlenku textu a v souladu se sledovaným cílem se rozhodnout, jakou míru opory dětem poskytnout, aby ji také mohly nahlédnout. Samotné uvědomění si však nestačí. Je nutná teoretická vybavenost znalostmi didaktických postupů, konkrétně většinou způsobu kladení otázek. Pokud tato vybavenost je, učitel může při předčítání postupovat strategicky. Nicméně to, že učitel sám dokáže se čtenářskými strategiemi pracovat, mu pomůže identifikovat hlavní myšlenku a sledované cíle. V důsledku toho se domnívám, že je možné, aby se čtenářskými strategiemi mohl pracovat každý učitel, třebaže on sám se nepovažuje za vášnivého čtenáře. Pokud bude dobře teoreticky i prakticky připraven, znalost čtenářských strategií mu pomůže v lepším porozumění jakéhokoliv textu a usnadní mu cestu, jak příběh či pohádku dětem zpřístupnit.



Schéma 37: Podmínky pro uplatňování čtenářských strategií při předčítání dětí.

Jak učitelé čtenářské strategie využívají? Z výsledků vyplynulo, že po seznámení se se čtenářskými strategiemi došlo u sledovaných učitelů ke snaze je začlenit do práce s textem a využívat je. Učitelé byli ochotni si je vyzkoušet, ale k rozhodnutí pracovat s nimi trvale, či častěji, potřebují mít osobní zkušenost s jejich přínosem a být přesvědčeni o jejich prospěšnosti. Pro jejich využívání je nutné, aby učitel byl ochoten věnovat zvýšený čas své pedagogické přípravě, pracovat systematicky a dlouhodobě se věnovat podpoře rozvoje porozumění. Tyto podmínky nebyly u všech sledovaných naplněny. Část učitelů dál zůstala u svého intuitivního přístupu a do své práce implikovala dílčí změny, část se rozhodla pro změnu, a začala vědomě se strategiemi pracovat. U těchto učitelů bylo možné v průběhu šetření pozorovat dílčí změny v podobě nárůstu zájmu dětí o četbu, jejich výraznějšího aktivního zapojení. Tito učitelé také hodnotili, že změna přístupů se projevila vedlejším efektem v zájmu dětí o knihy. Učitelé z první skupiny tyto změny nepozorovali. Učitelé také identifikovali nároky, které na ně práce se čtenářskými strategiemi klade. Patří mezi ně nutnost teoretických poznatků, schopnost odhalit hlavní myšlenku textu a citlivost vůči dětem, jak jim tuto myšlenku nejlépe přiblížit. Mezi podmínkami a nároky na učitele existují vzájemné vazby. Díky tomu je možné si práci se čtenářskými strategiemi osvojit, třebaže se sám učitel nepovažuje za dobrého čtenáře.

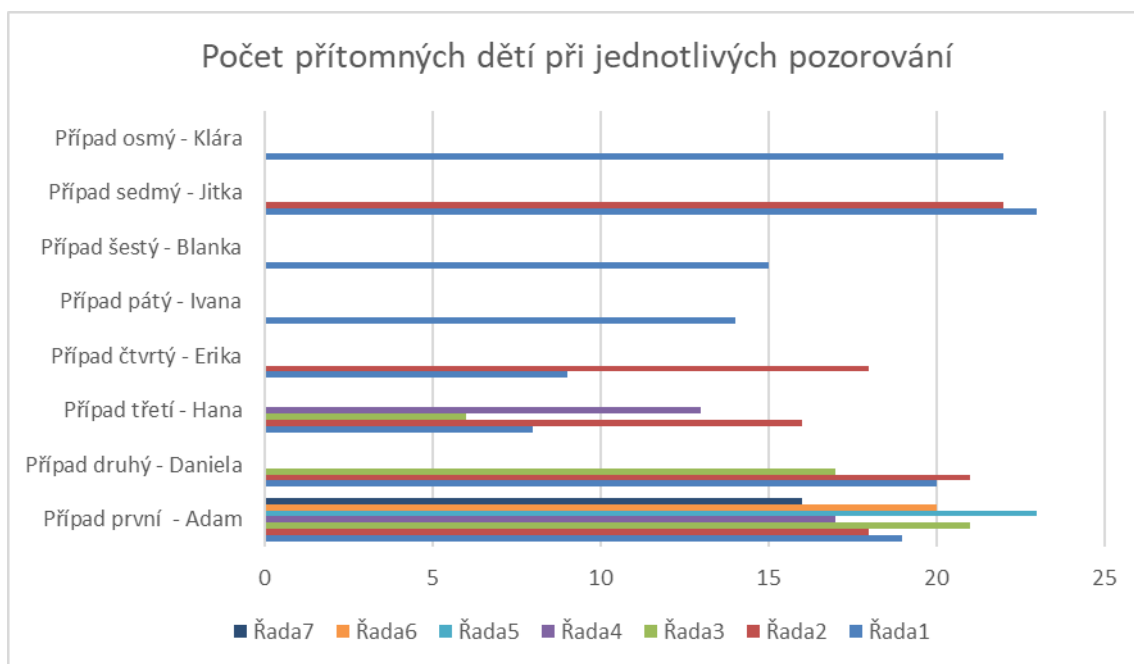
11.4. Jaké faktory na straně učitele ovlivňují míru využívání čtenářských strategií?

V kontextu hledání odpovědi na předchozí výzkumnou otázku vyvstává nová otázka: proč u některých učitelů se se čtenářskými strategiemi dařilo pracovat, zatímco u jiných ne, ačkoli se o to snažili? Jakou roli hrají vnější či vnitřní podmínky? Co je potřeba proto, aby byl učitel ve své snaze úspěšný? Pro získání odpovědi bylo nutné pečlivě porovnat podmínky, které u jednotlivých případů panovaly, jak vnější, tak vnitřní.

Dobry strom, dobre ovoce?

Dobré podmínky pro práci učitele jsou samozřejmě velmi důležité. Svou roli hraje jak počet dětí ve třídě, jejich věk, ale také filozofie a klima školy jako takové. Učitel při plánování vzdělávací nabídky vždy musí vycházet z konkrétní místní situace, z aktuálního dění a potřeb a přizpůsobovat obsah, metody i formy vzdělávání tak, aby dosahoval optimálních výsledků. Na druhou stranu se zdá, že pro úspěšnost při práci se čtenářskými strategiemi hrají vnější podmínky marginální roli.

V rámci předškolního vzdělávání se často upozorňuje na vysoké počty dětí ve třídách a je snahou tyto počty snižovat, aby bylo k dětem možné přistupovat individuálněji. Při práci se čtenářskými strategiemi samozřejmě také platí, že menší počet dětí ve třídě umožňuje větší interakci, ale rozhodně není podmínkou pro úspěch předčítání. Během šetření to bylo jasně patrné. Byly zapojeny třídy s různými počty dětí, a také se během roku velmi lišila jejich docházka. Ta byla nejvyšší v podzimních a jarních měsících, v zimě v důsledku nemocnosti dětí klesala.



Graf 9: Počet přítomných dětí při jednotlivých pozorování. Barvy linie označují pořadí natáčení, 1–7. U každého učitele byl počet realizovaných pozorování odlišný.

Na grafu je možné vidět, že počty zúčastněných dětí se pohybovaly od 6 dětí v případě Hany, po 22 až 23 v případě Adama, Jitky a Kláry. Dalo by se předpokládat, že čím vyšší počet dětí ve třídě, tím bude klesat úspěšnost učitele při předčítání. To se ale nepotvrdilo. Klára, která měla jeden z nejvyšších počtů dětí, měla při čtení dětí nejvíce aktivně zapojené, naslouchající, ve třídě byl klid bez nutnosti dětí káznit. Relativně nízké počty, jako v případě Blanky, Ivany či Hany, samy o sobě k dosažení stejného efektu nevedly, děti vyrušovaly, jejich míra zapojení se byla nižší. V případě Hany, když měla pouze 8 dětí, to umožnilo být s nimi v úzkém kontaktu a číst si společně s nimi, napojit se vzájemně. Nižší počet dětí může tedy práci učitele usnadnit, ale vysoké počty dětí ve třídě nejsou překážkou úspěšného rozvoje porozumění předčítanému textu.

Obdobně je to s vlivem složení třídy. V každé sledované třídě byly začleněny děti, které měly buď speciální vzdělávací potřeby nebo pocházely z prostředí s odlišným mateřským jazykem. Lišily se však ve složení podle věku, Jitka, Blanka, Adam a Daniela pracovali se třídou věkově homogenní, Ivana, Erika, Hana a Klára se třídou heterogenní. Klára, Adamovi i Daniele se se čtenářskými strategiemi dařilo pracovat, ostatním ne. Složení třídy z hlediska věku tedy také nehraje významnou roli. Toto zjištění odpovídá i principu scaffoldingu, na kterém je využívání čtenářských strategií postaveno, a sice, že učitel poskytuje dětem pro porozumění takovou podporu, kterou potřebují. Díky tomu mohou být příběhem osloveny i mladší, či nezkušené děti, případně děti z prostředí cizojazyčného. Učitel ovšem musí vědět, jakou podporu dětem poskytovat, a zároveň umět monitorovat, co děti aktuálně potřebují. S tím souvisí i volba knih, organizace při čtení, využití případných pomůcek, obrázků či doplňkových aktivit. Nutnost aktuálně reagovat na odlišné potřeby a zájmy dětí ve třídě by měla být učitelům, kteří pracují s heterogenní třídou důvěrně známa a měli by umět s ní pracovat. Platí to i pro učitele v homogenní třídě, byť se může zdát, že ti mohou připravovat pro děti shodnou vzdělávací nabídku, jelikož vzhledem k věku by se měly pohybovat na podobné vývojové úrovni. Tento předpoklad však neplatí; i děti shodného věku se ve svém vývoji různí a potřebují odlišné přístupy.

Co naopak z vnějších podmínek vliv na práci učitele ve třídě mateřské školy má, je jeho spolupráce a soulad s kolegou na třídě. U Kláry a Daniely byl patrný pozitivní vliv přítomnosti někoho, od koho se mohly učit a se kterým si zároveň rozuměly. Daniela několikrát v rozhovoru zmiňovala, jak se jí líbí proměna Adamovy práce a že se jí inspiruje, např.: „*No, to bylo perfektní, to jeho shrnutí, to musím říct, že to bych tam třeba já v ten daný okamžik už nedala. Tuto je pro mě nový.*“ (U2_R3_45). Klára zase uvedla, že se od kolegyně učí a že je přínosné vidět věci v praxi. „*A pak tady od kolegyně, je šikovná a přijde mi, že pracovat s tou knihou umí. Umí zaujmout ty děti, že to ty děti hrozně baví a chtějí poznat, co se za tím textem ukrývá, takže to mi taky hodně pomáhá v tomhle ohledu.*“ (U8_R1_53). Naopak Blanka byla velmi rozladěná, že kolegyně pracuje odlišným stylem, že se neshodnou, což se podle ní odráží na dětech. „*Já si spíš myslím, že tam prostě nefungovala ta spolupráce. A ono jedeme tejdén, prostě něco dělat a něco si naplánovat a něco prostě s nima, víš co, si říkáš, bude to úžasný a druhej tejdén nebyla vůbec žádná návaznost a vlastně to šlo všechno vniveč.*“ (U6_R4_3). Podobnou zkušenost udělala i Jitka.

Výběr učitelů, kteří spolu pracují na jedné třídě, je záležitostí vedení ředitele školy. To by mělo usilovat, aby se vytvořily dvojice spolupracující, ne pracují vedle sebe. Míra spokojenosti ve třídě se odráží v klimatu školy jako takové. Všichni účastníci šetření danou mateřskou školu hodnotili velmi kladně, cenili si důvěry, kolegiality a vzájemné podpory a pomoci, nejen ze strany vedení, ale i ze strany kolegů. Výjimkou byla právě Blanka a posléze Jitka, které v průběhu šetření začaly pracovat s kolegyní důchodového věku, jejíž přístup k dětem a vnímání cílů předškolního vzdělávání byly odlišené. Klima třídy a klima školy má značný vliv na pohodu učitele a tím i na jeho pracovní nasazení, úsilí, které do příprav na vzdělávání dětí vkládá. U Blanky nepohoda vedla až k rezignaci a vyvrcholila odchodem do jiné mateřské školy. Zde, po boku kolegyně, se kterou si rozuměla, opět získala chuť se dále rozvíjet, zlepšovat a vydávat ze sebe pro děti to nejlepší. Také záleží, jaký prostor pro tvořivou práci vedení školy učitelé vytvoří. Ve sledovaných případech měli učitelé ze strany ředitelky školy důvěru a prostor postupovat při plánování a realizaci výchovně – vzdělávacího procesu podle svého uvážení. „*No já bych jako ředitelka nerada nařizovala, jakým způsobem se tady bude pracovat. Jde o to, že já si myslím, že ten systém práce, jaký tady je nastartovaný, myslím, že je na velice dobré úrovni a že by spíš bylo lepší v tomhle stylu jako pokračovat.*“ (Š_R1_21). Nebyli omezováni, co, kdy a jak mají dělat, co musí realizovat. Když Adam přišel s nápadem, zapojit se do vzdělávacího projektu, dostal k tomu volnou ruku. Samozřejmě tato svoboda a volnost klade nároky na zodpovědnost a kompetentnost jednotlivých učitelů, nicméně pozitivně působí na rozvoj jak školy, tak seberozvoj učitelů samotných. Což se může pozitivně projevit i v ochotě zkoušet nové věci a hledat nové cesty pro práci s dětmi. Díky tomu si může učitel sám ve třídě nastavit takové podmínky, které mu umožňují s knihou dostatečně často a dostatečně intenzivně pracovat. Hana zdůraznila, že je důležité „*mít čas na tu knížku a čas na to si povídat a nedělat nic jinýho*“. (U3_R1_45). V dnešní době, kdy se stupňují tlaky na přípravu dětí pro základní vzdělávání, je velmi důležité, aby v mateřské škole byl čas skutečně činnosti a události prožívat, nespěchat, necílit na výkon dítěte.

Dobré vnější podmínky se tedy zdají být ulehčujícím faktorem, nikoli však rozhodujícím. I při zhoršených podmínkách, kterými jsou například vysoké počty dětí ve třídě, je možné, aby učitel se čtenářskými strategiemi úspěšně pracoval.

Není-li shůry dáno, nevadí

Dobré podmínky pro práci učitele jsou faktorem druhotným. Mnohem větší vliv mají osobní charakteristiky a filozofický základ přístupu k dětem. Porovnání jednotlivých účastníků přináší následující tabulka:

| | | Klára | Hana | Erika | Blanka | Adam | Daniela | Ivana | Jitka |
|--|-------------------------------------|--------|-----------|-----------|-----------|----------|-----------|--------|--------|
| Úspěšnost při využívání čtenářských strategií | | + | +/- | +/- | +/- | + | + | - | - |
| Vnější podmínky | Počet dětí ve třídě | vysoký | nízký | nízký | nízký | vysoký | vysoký | nízký | vysoký |
| | Složení třídy z hlediska věku | hetero | hetero | hetero | homo | homo | homo | hetero | homo |
| | Věk dětí | 3-6 | 3-6 | 3-6 | 5-6 | 4-5 | 4-5 | 4-6 | 5-6 |
| | Složení třídy - SVP, OMJ | ano | ano | ano | ne | ano | ano | ano | ne |
| | Spolupráce s kolegou | + | + | + | - | + | + | + | - |
| | Možnost učit se od zkušenějšího | + | - | + | - | + | + | - | - |
| Vnitřní podmínky - profesní zkušenost | Vzdělání | VŠ | SŠ | VŠ | SŠ | VŠ | VŠ | SŠ | VŠ |
| | Délka praxe | S | D | S | D | Z | Z | S | Z |
| | Přístup k dětem | S | P | I | S | S | I | P | I |
| | Počet různých profesních zkušeností | 4 | 4 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 1 |
| Vnitřní podmínky - osobní přístup | Motivace k účasti na semináři | | inspirace | správnost | inspirace | prospěch | správnost | zábava | |
| | Motivace ke změně | ++ | + | + | + | ++ | ++ | - | - |
| | Osobní vztah ke čtení | + | + | +/- | + | +/- | - | - | +/- |
| | Rozvoj čtenářství jednou z priorit | ano | ano | ne | ano | ne | ano | ano | ne |
| | Příprava otázek, plánování | ano | ne | ne | ne | ano | ano | ne | ne |

Tab. 21: Porovnání faktorů vyskytujících se u jednotlivých případů. Zohledněny jsou jak vnější podmínky v podobě složení třídy a spolupráce s kolegou, tak vnitřní, plynoucí z osobních postojů jednotlivých účastníků nebo z jejich profesní historie.

Legenda: Úspěšnost při využívání čtenářských strategií: + značí používání čtenářských strategií, +/- dílčí změny, - nedošlo ke změnám. Délka praxe: Z – začínající, praxe do 3 let; S – praxe delší 3 let, kratší 10 let; D – praxe více jak 10 let. Přístup k dětem: S – socializační, I – informovaný, P – pomáhající. Osobní vztah ke čtení: + značí vysokou oblibu čtení, +/- značí čtení nižší intenzity, - značí situaci, kdy učitel ze svého zájmu nečte.

V tabulce je znázorněno, že **vliv vzdělání, délky praxe a množství zkušeností z různých mateřských škol** nehraje významnou roli. Absolvování vysoké školy nevedlo k lepším výsledkům, stejně tak délka praxe. Spíš než stupeň kvalifikace se projevoval vliv její kvality, jak vyplynulo z porovnání případu Kláry s ostatními účastníky s vysokoškolským vzděláním. Ti vesměs svou přípravu na rozvoj čtenářské pregramotnosti v rámci studia kritizovali s tím, že se omezovala pouze na dílčí aspekty (práci s hlasem, činnosti k rozvoji čtenářských dovedností potřebných pro čtení a psaní), nikoli na celek v širších souvislostech. Jana obsah předmětu věnovanému rozvoji čtenářské pregramotnosti popsala takto: „Při studiu jsme na tohle téma narazili, ale jenom prostě zmínit, a pak už jsme se tomu moc nevěnovali, protože sám pan profesor o tom moc nevěděl, co se týče do detailů, jak vzdělávat přímo tuhle oblast, a...takže jsme se dozvěděli, že je součástí ervépěčka, ale nějak do detailů jsme se jí nikdy nevěnovali.

Ani ve škole, ani na praxích.“ (U2_R1_45) To je v rozporu se zkušeností Kláry, která studovala stejný studijní program, ale na jiné univerzitě. Ze svého studia na rozdíl od ostatních vyšla připravená a její způsob práce s textem, respektive reakce dětí na něj, je toho důkazem. Kvalita studijního programu je tudíž velice důležitá a je nutné, aby odpovídala jak aktuálním poznatkům z daného oboru a požadavkům praxe, tak byla dostatečně hluboká v oblasti teoretické, i praktické z hlediska možnosti zkoušet teoretické poznatky aplikovat.

U délky praxe se zdá, že není až tak důležitá její faktická délka, že by např. začínající učitelé byli ve výhodě, spíš bych data interpretovala tak, že je důležité, do jaké míry si učitel uchová ochotu učit se novému, zůstane flexibilní v myšlení. Učitelé s praxí delší deseti let uváděli, že staví na svých získaných zkušenostech. Např. Blanka řekla, že je pro ni zkušenost získaná dlouholetou praxí tak ceněná, že necítí potřebu se na čtení dětem připravovat. *„Ne, ne, jako fakt si to nepřipravuju. Vycházím z toho, jak vidím, jestli jsou děti naladěný, jestli tomu porozuměly, to zjistím už při tom čtení, a vlastně fakt vycházím už asi ze svých zkušeností a nemám úplně připravený otázky, to nemam nikdy.*“ (U6_R3_48). Pro tyto učitele je obtížnější změnit zažitý způsob práce.

Ani množství rozličných pracovních zkušeností není určujícím faktorem, vliv však má, zda učitel je či byl na třídě s někým, od koho se reálně mohl učit, tzn. daný kolega ho svým způsobem práce inspiroval, či inspiruje, aby se v rozvoji svých profesních dovedností posouval. U Eriky to byla v minulosti kolegyně, která ji ovlivnila, u Adama spolupráce v rámci akčního výzkumu, pro Danielu byl inspirující jeho posun, Klára čerpala od nové kolegyně, ke které nastoupila. Možnost dlouhodobého kontaktu s někým, kdo je profesně zkušenější či danou dovednost ovládá lépe, se ukázalo jako velmi významný faktor. Ti, u nichž tato možnost byla, se ve své práci posunuli a čtenářské strategie využívali. U ostatních došlo k dílčí změně, případně setrvání na stávající úrovni. Ukázalo se, jakou pomocí by pro učitele byla možnost mentoringu či funkčního systému uvádějících učitelů.

Zajímavá zjištění přinesla komparace osobních postojů, souvisejících s předpoklady pro rozvoj čtenářské pregramotnosti. Srovnávala jsem **vztah ke čtení** jednotlivých účastníků a jejich **chápání míry významu čtenářské gramotnosti**. Pro mne velkým překvapením bylo, že nerozhodovalo to, zda učitel rád čte, zda je pro něj čtení důležitou hodnotou. Daniela, která v osobním životě beletrie nečte, knihy používá pouze k sebevzdělávání, nebo Adam, který čte příležitostně, dokázali postupně dětem příběhy dobře zprostředkovat,

rozvíjet jejich myšlení a vést je k pochopení hlavní myšlenky. Naopak vášnivým čtenářkám, Haně a Blance, se to nedařilo. Buď hlavní myšlenka děti minula, nebo děti předčítání nebavilo a reagovaly vyrušováním. Pro Adama dokonce rozvoj čtenářské pregramotnosti nebyl prioritou, více cílil na rozvoj samostatnosti dětí, schopnost postarat se o sebe, řešit problémy, a snažil se jim předávat hodnoty ve společnosti uznávané a ceněné. Co dle mého názoru rozhodlo, byla **síla motivace** ke změně a **přístup k plánování práce**.

Motivaci k účasti na vzdělávacím semináři i k zapojení do výzkumného projektu měli účastníci různou. Šlo o získání inspirace, o možnost trávit zajímavý čas s kolegy, o snahu zlepšit se a v případě Adama o snahu získat nějaké výhody pro sebe do budoucna v rámci budování profesní kariéry. S ní souvisela i motivace převést nové poznatky do praxe. Erika stála o zlepšení svých znalostí a dovedností. Vnímala u sebe nedostatky a po semináři vyjádřila spokojenost, že splnil její očekávání. Začala s knihou pracovat jinak – zařadila čtení do řízené činnosti, pracovala s knihou takřka na denní bázi, kdy se příběh stal motivací pro další vzdělávací činnosti a zejména začala s dětmi kódovat, tedy zapisovat prožité události či jejich nápady a postřehy pomocí jimi zvolených symbolů a značek. Nedařilo se jí pouze upravit způsob formulace otázek, které dětem v průběhu čtení klade. Erika převzala informace a postupy, které bylo snadné aplikovat. Také se jednalo o činnosti, u kterých byl velice brzy vidět pozitivní dopad. „*Určitě, určitě, když vemu třeba to kódování, který jsme fakt dělaly každé den, toho dne, tak ze začátku s tím měli docela problém, fakt byly to kresby, nebylo to kódování, ale teďko vlastně na konci roku, už i ty malý zvládli cokoliv prostě zakreslit, nějak. A nikdo neřešil, že to je prostě, že... Jiný děti neřešily, že o tom měly jinou představu, ale to dítě si to prostě zapsalo nějak a ty děti to tak braly.*“ (U4_R3_31). Tím, že viděla výsledky v podobě pro děti pestřejší a zajímavější činnosti a podařilo se jí dosáhnout dílčích změn, potřeba dalšího prohlubování nebyla tak silná. Navíc, jak již bylo řečeno, rozvoj myšlení a s tím souvisejícího porozumění čtenému textu, je dlouhodobější záležitostí, kde výsledky nejsou hned, avšak investice v podobě času a úsilí jsou značné. Tím, že potřeba Eriky zlepšit se byla saturována pomocí dílčích aktivit, do oblasti přípravy na čtení a snahy aplikovat čtenářské strategie již investováno nebylo tolik a nebylo tudíž postupováno systematicky a v delším časovém horizontu. Čtenářské strategie byly využity jednorázově, jako možné zpestření práce s textem.

Stejný motiv jako Erika měla také Daniela, byla i typově shodnou učitelkou, tzn. že sice respektovala děti a snažila se vycházet při vzdělávacím procesu z jejich potřeb a zájmů, ale také před ně kladla cíle a svou práci plánovala. Daniela chtěla svou práci dělat dobře a „naučit se to“. „*No zajímá mě to moc, zajímá mě to prostě, a chtěla bych tu práci dělat dobře.*“ (U2_R1_67). Na rozdíl od Eriky však začala vidět změny u Adamova přístupu a odezvu na straně dětí. To vedlo ke zvýšení úsilí osvojit si dané postupy také. Přestože obě učitelky měly shodné vzdělání, přístupy k práci, počáteční motivaci, sledovaly shodný záměr, obě také čerpaly ze zkušeností s vlastními dětmi, u Daniely se aplikování čtenářských strategií podařilo. Rozhodujícím momentem dle mého názoru bylo posílení motivace prostřednictvím osobního prožitku významu investovaného úsilí, který se projevil ve změně jak chování dětí a jejich přístupu k předčítání, tak v celkovém Adamově pojetí práce učitele. Změny Daniela komentovala: „*No výborně, pro mě úplně supr, děti prostě příběh hltaly, zpětná vazba je na to výborná, dokonce se mi dneska ptaly, jestli budeme zase číst Lojzika*“. (U2_R3_27). Díky tomu měla Daniela motivaci posílenou a byla ochotna překonávat překážky a začít se možnosti zapojovat čtenářské strategie do výuky systematicky věnovat. Tím byla také naplněna podmínka dlouhodobé činnosti – Daniela měla dostatek času pozorovat práci se čtenářskými strategiemi a začala se dále vzdělávat prostřednictvím sdílení a výměny zkušeností s dalšími učiteli.

Podobný prožitek jako Daniela měl i Adam. U něj byla jeho motivace a odhodlání vytrvat a systematicky plánovat posílena v momentě, kdy udělal osobní zkušenost a byl konfrontován s tím, jak se skutečné výsledky dětí v oblasti porozumění liší od těch, jaké on předpokládal. Jeho motivace byla jiná, na rozdíl od Daniely či Eriky mu nešlo primárně o prospěch dětí v důsledku zlepšení metod práce, ale sledoval osobní výhody – možnost vlastního profesního uplatnění a posunu v oboru. „*Protože, proč se nenaučit něco nového, když stejně jako si nepřipadám nějak stoprocentně vytíženej, že nějaký čas navíc, proč ne, plus třeba pak konexe na té univerzitě, pokud bych tam chtěl dělat doktorát.*“ (U1_R4_24). I přes tento rozdíl v důvodech, síla motivace postačovala k provedení nutných změn v zažitých vyučovacích postupech.

Dalším významným faktorem byla ochota pracovat systematicky a plánovitě. To se ukázalo být významné. U jednotlivých učitelů se lišil přístup k plánování vzdělávání v důsledku jejich vnímání role učitele. Ti, kteří sami sebe vnímali více jako průvodce a spadali pod charakteristiku „pomáhající“, při činnostech působí více jako facilitátoři.

Přinesou dětem impuls, připraví dětem podmínky, ale zbytek nechají na nich. Jejich příprava spočívá v promyšlení, co by bylo pro děti vhodné, ale již jim nestanovují cíl, kterého by děti měly dosáhnout. Oproti tomu ti, kteří se vnímali více jako učitelé a bylo pro ně důležité, aby se děti něco konkrétního naučily, tedy „socializační typy“, během plánování i realizace více sledovali právě předem vytýčený cíl. Mezi těmito póly se vyskytovali učitelé, kteří oba přístupy kombinovali, nazvala jsem je „informované“. Ukázalo se, že učitelům zastávajícím pomáhající přístup se nedařilo se čtenářskými strategiemi pracovat. Tím, že nechávali hlavní míru aktivity na dětech a reagovali pouze na jejich impulsy, nedokázali se na předčítání pečlivě připravit, včetně promyšlení a přípravy otázek v klíčových momentech textu. Naopak učitelům, zvyklým sledovat vytýčené cíle, nečinilo problém se začít připravovat i na předčítání. Samozřejmě práce se čtenářskými strategiemi je dovednost jako každá jiná, takže je možné, aby učitel, který je tomuto způsobu práce s textem uvyklý, již nevěnoval tolik času přípravě, nicméně to nebyl případ ani jednoho z účastníků, kteří se se čtenářskými strategiemi teprve seznamovali.

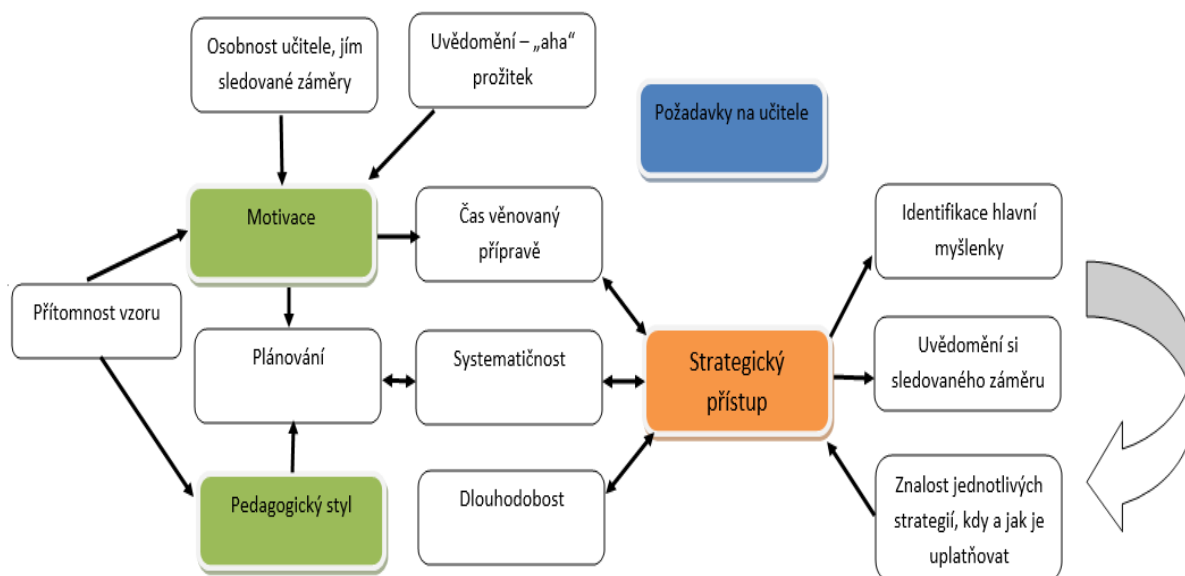


Schéma 38: Faktory ovlivňující míru úspěšnosti učitele při snaze zařadit čtenářské strategie do předčítání dětem.

Jaké faktory ovlivňují míru úspěšnosti učitele při snaze zařadit čtenářské strategie do předčítání dětem v mateřských školách? Z výsledků byly identifikovány dva hlavní faktory, ovlivňující míru úspěšnosti jednotlivých učitelů. Prvním z nich je jejich motivace, respektive její síla. Není důležité, jaká motivace je vede, zda snaha zlepšit výsledky vzdělávání dětí, láska ke knihám či snaha o osobní rozvoj, musí však být dostatečně silná. Podpurným činitelem pro motivaci je možnost tzv. „aha“ prožitku, jak jsem nazvala moment uvědomění. Jde o okamžik, kdy se učitel osobně přesvědčí o pozitivním vlivu čtenářských strategií na porozumění dětí či jejich zájmu o předčítání a knihy jako takové. Silná motivace je dle mého názoru nezbytná z důvodu náročnosti práce se čtenářskými strategiemi z hlediska časového, který je nutný věnovat přípravě na předčítání. Dostatečně motivovaní učitelé byli ochotni tento čas věnovat, a nejen to, byli ochotni se připravovat systematicky, průběh předčítání plánovat včetně přípravy formulací vhodných otázek a vytipování klíčových momentů, kdy by měly být položeny. Druhým faktorem je pedagogický styl učitele, který se odráží v míře síly jeho vedení třídy. Učitelé inklinující více k podpoře dětí pomocí připraveného prostředí a vhodných podnětů, ale dále ponechávající dětem volnost, k čemu tyto podněty využijí, jen obtížně mění svůj styl a na předčítání se důkladně připraví. Na druhou stranu učitelé, kteří byli zvyklí alespoň někdy pracovat cíleně, tzn. usilovali u dětí o dosažení konkrétního, předem daného výstupu, snáze přistoupili na nutnost připravit se i na zdánlivě jednoduchou činnost, kterou předčítání může být. S motivací i pedagogickým stylem dále souvisela dlouhodobá přítomnost vzoru a pomoci, jak dětem předčítat. Tu u jednotlivých účastníků šetření představoval kolega ve třídě, případně mentor. Faktory délky praxe, vzdělání či osobního vztahu ke čtení se neukázaly jako relevantní. Jedinou výjimkou byla forma a kvalita vzdělávání, čemuž se budu věnovat v následující kapitole.

11.5. Jaké formy přípravy učitelů pro práci se čtenářskými strategiemi jsou efektivní?

Mezi faktory ovlivňující úspěšnost účastníků by patřil i způsob jejich přípravy na práci se čtenářskými strategiemi. Jelikož se jedná o oblast primárně související se vzděláváním, ať už studiem v rámci profesní přípravy, nebo v rámci prohlubování profesních dovedností, věnovala jsem ji samostatnou výzkumnou otázku. Je důležité vědět, jaké vzdělávací metody jsou efektivnější a jak dál směřovat ke zkvalitnění přípravy učitelů, nejen mateřských škol.

Všechny cesty do Říma nevedou

Z šetření jednoznačně vyplynulo, že na formě a intenzitě přípravy učitelů záleží. Zapojení učitelé byli připravováni třemi základními způsoby. Jednalo se o přípravu v rámci studia vysoké školy, dále o vzdělávání formou akreditovaného semináře a konečně o vzdělávání dlouhodobé, využívající možnosti sdílení vzájemných zkušeností. Vzhledem k delší době, po kterou probíhal sběr dat, bylo možné postřehnout změny v přístupu učitele v průběhu času v závislosti na typu vzdělávání.

Profesní příprava na povolání učitele mateřské školy u nás probíhá v rámci středoškolského, vyššího odborného či vysokoškolského vzdělávání. Zapojení učitelé měli buď středoškolské nebo vysokoškolské vzdělání, ale shodovali se v hodnocení kvality své přípravy na rozvoj čtenářské pregramotnosti. Tak podle nich nebyla dostatečná, jejím těžištěm byla podpora rozvoje dovedností přímo souvisejících s osvojováním si čtení a psaní, a zlepšování techniky přednesu při předčítání. Výjimkou byla Klára, která si kvalitu své přípravy na vysoké škole cenila, jak již bylo několikrát zmíněno. Klára studovala v jiném kraji než ostatní účastníci, měla jinou zkušenost jak s časovou dotací, tak s obsahem předmětu a metodami, které vyučující se studenty při výuce probírali. Výuka byla praktická, obsahující názorné ukázky a studenti si mohli nové poznatky zkoušet v praxi. Klára se k tomu vyjádřila: „*Mně hodně dala ta škola. Protože tam jsme si to rovnou i zkoušeli, takže tam mi to dalo asi nejvíc.*“ (U8_R1_53). Díky tomu, dle svého vyjádření, dokázala při předčítání s textem otázky klást efektivně, smysluplně, cílicí na pochopení hlavní myšlenky i možnosti vztáhnout si ji ke svým osobním zkušenostem. Děti tento způsob velmi bavil a také přinášel výsledky v hloubce jejich porozumění, kdy děti nad myšlenkami z textu dokázaly diskutovat. Ačkoli Klára neznala pojem čtenářské strategie, strategicky postupovala. S rozmyslem, věděla, na co cílí konkrétními otázkami, měla před očima jasný cíl, ke kterému se snažila děti dovést. Tento cíl dokázala jasně formulovat, byť tato formulace nebyla z hlediska didaktického přesná. „*Cílem bylo, aby děti pochopily trošičku charakteristiku a povahový rysy jedné postavy z Trnkovy Zahrady, [...]. A ten Kocour tak tam měl docela podobný povahový rysy jako ten medvěd z toho příběhu.*“ (U8_R2_4). Pokud bych použila termíny z oblasti čtenářských strategií, chtěla, aby si děti propojily informaci z jednoho textu s informacemi s druhého textu a na základě tohoto uvědomění vyvodily závěry o příčinách chování dané postavy. Jedná se o cíl pro předškolní děti náročnější, přesto se ho povedlo naplnit. „*[...] a ty děti samy přišly na to, že ten medvěd jim připomíná toho Kocoura a ti králíci připomínají ty kluky ze Zahrady, no a pak jsme*

diskutovali, hledali jsme podobnosti jo mezi téma postavama zároveň.“ (U8_R2_7). Na tomto případě je vidět, jak je kvalita studijních programů, a zvláště jednotlivých předmětů, důležitá. Klára nepotřebovala žádné další vzdělávání, ani o něj neměla zájem, protože vnímala, že má dostatečný základ a vzhledem k délce praxe neřešila problém stereotypu a potřeby čerstvých impulsů. Domnívám se také, že v době studia je jedinec otevřený – přejímá poznatky a snaží se je v praxi uplatnit. Jde tedy o jedinečný čas, kdy je možné spolupodílet se na formování profesních hodnot a přístupu k dětem. U učitelů, kteří již byli v praxi delší dobu, bylo obtížnější učit se něco nového, pro Kláru ne, bylo to pro nic přirozené.

Druhým způsobem vzdělávání bylo využití tradičního nástroje, kterým je účast na akreditovaných vzdělávacích seminářích. Ty jsou většinou nabízeny přímo mateřským školám a učitelé si jich vybírají během roku několik. Většinou jde o jednodenní události. Výjimkou jsou tzv. „letní školy“, kde je časová dotace delší, např. týden. I v rámci operačních programů a tzv. šablon školy volili většinou z jednorázových kurzů, nejprve 16hodinových, v současné době 8hodinových⁵⁶. Z šetření však vyplynulo, že efekt těchto vzdělávacích akcí, na které jsou vynakládány nemalé finanční prostředky, je poměrně malý. U žádného z účastníků nedošlo po absolvování semináře k zásadní a trvalé změně přístupu k výuce. Seminář měl vliv v podobě inspirace – účastníci zařadili do své výuky konkrétní činnosti a jednorázové aktivity. Například Hana začala s dětmi zapisovat pomocí různých značek a symbolů. *„Viděla jsem, že názorný věci, co se týká tý tabule, co jsme tady měli, ty noty – to bylo třeba úžasný, to se mi strašně líbilo. To jsem ještě neviděla nikde. Že ta hudebka se dá udělat i takhle.“ (U3_R2_2).* To samozřejmě vede ke zkvalitnění práce učitele, k jejímu oživení a může to být impulsem pro další rozvoj učitele. Podrobná analýza jednotlivých ukázek práce přinesla zjištění, že bezprostředně po semináři učitelé dál četli tak, jak byli zvyklí. Usilovali o pokládání otevřených otázek, ale jejich ustálený styl dominoval, tzn. stále převažovaly otázky zacílené na ověřování si zapamatovaného a znalosti faktů. V průběhu času tomu tak i zůstalo, vyjma případu Adama a Daniely. U nich nastal progres a pokládané otázky se kvalitativně i kvantitativně proměňovaly. Příčinu spatřuji v tom, že se oba zapojili do další formy vzdělávání, která byla dlouhodobá. Změny byly totiž

⁵⁶ Bližší informace je možno nalézt na webových stránkách institucí zajišťujících akreditované vzdělávání pedagogů, např. www.npi.cz.

patrné až po těchto dalších následujících událostech. Větších efektů dalšího vzdělávání tedy bylo dosaženo až v kombinaci s nějakou dlouhodobější formou.

Jednou z možností je také sebevzdělávání prostřednictvím samostudia. K němu je využíváno metodických publikací. Bohužel efekt tohoto vzdělávání se nepodařilo popsat. Samotní účastníci se vyjadřovali, že jim takové materiály k rozvoji porozumění čtenému u dětí chybí. „*Jinak nevím o ničem, kde bych se mohl sám vzdělávat. Pokud bych si neřekl, teď to chci vědět, a našel bych si to na internetu, nicméně bych musel hledat v angličtině, protože v češtině ty materiály prostě nejsou.*“ (U1_R1_44). V době dokončování šetření vhodné materiály v českém jazyce již byly, nicméně již nebylo možné z časových důvodů sledovat, zda a jak s nimi dokážou účastníci pracovat a zda jsou pro ně přínosné.

Porovnání jednotlivých způsobů vzdělávání, které byly využity v rámci šetření, je vidět na následujícím diagramu.

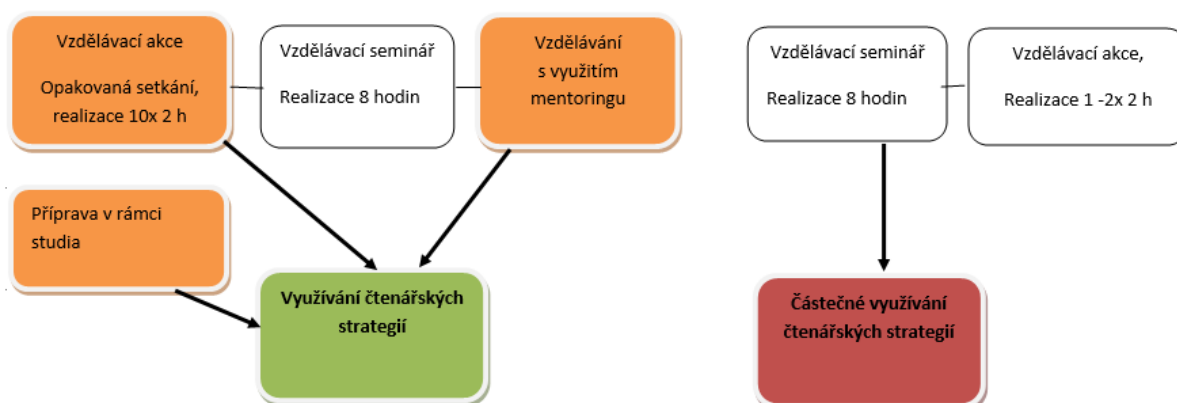


Schéma 39: Vliv jednotlivých způsobů vzdělávání na úspěšnost práce se čtenářskými strategiemi.

Zlatá rybko, splň mi přání...

Účastníci také vyjadřovali svá přání, jaký způsob seznamování se s novými poznatky a postupy by pro ně byl optimální. V kontextu výše uvedeného z toho plynou doporučení pro koncipování nejen dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, ale i studia v rámci profesní přípravy.

Pokud by bylo vyslyšeny jejich představy, ideální vzdělávání by obsahovalo znaky uvedené na diagramu níže:



Schéma 40: Koncepce ideální vzdělávání podle dotazovaných účastníků. Jádrem zůstávají teoretické poznatky, které jsou dále rozvíjeny postupným přebíráním aktivity účastníky vzdělávání. Po praktických ukázkách v rámci semináře či výuky předmětu v rámci studijního programu by následovala možnost okamžité aplikace pod dohledem vyučujícího, dále samostatná práce s oporou o metodické materiály obsahující názorné příklady vhodné k realizaci. Dílčí úspěchy či obtíže by bylo možné sdílet při opakovaných setkáváních, kde by byla zároveň poskytnuta pomoc v podobě mentoringu či sdílení s dalšími účastníky.

Nejvíce účastníci volali po možnosti **názorných ukázek z praxe**. Jednou z možností by bylo sledování přímé práce či videozáznamu práce jiného učitele, který by čtenářské strategie používal. Například Erika uvedla: „*Asi bych byla ráda, kdybych se na to mohla třeba podívat v reálu, jak to funguje, třeba jinde na třídě, jít se tam jako podívat, jak kdo s tím pracuje, tak to by byla asi jakoby pomoc.*“ (U4_R1_55) Druhou variantou je zažít si je z pozice dítěte, tedy opět vidět, jak s nimi pracuje jiný učitel.

„*Já to potřebuju vidět, slyšet, zažít. I kdybych měla hrát to dítě, tak bych to potřebovala zažít,*“ uvedla například Jitka (U7_R1_64).

Druhým požadavkem byla možnost pro **okamžitou aplikaci** předávaných poznatků. Poté, co by byli účastníci seznámeni s teoretickými poznatky i ukázkami dobré praxe, uvítali by možnost vše hned zkoušet a aplikovat na konkrétních textech. Dokládá to např. výrok Ivany. „*Asi to zkusit, [...] nebo se někdy podívat na nějakou skupinu, se kterou se pracuje, to je asi nejvíc než si to někde načíst, to se asi nikde nedočteš.*“ (U5_R1_80).

Stejně tak často měli dotazovaní účastníci představu **mentoringu**. „*No možná že by třeba nebylo špatný, kdyby nás někdy občas nějakým způsobem někdy někdo vedl a kdyby byl třeba nějaký metodik, který by, nevím, na koho by se dalo obrátit, který by spolupracoval s těma učitelkami a mohl nám případně dát nějakou radu.*“ (U2_R1_79). To byl názor Daniely, ke kterému další dodávali, že tímto mentorem by mohl být nejen externí odborník, ale také zkušenější kolega. Touto cestou chtěli získávat zpětnou vazbu své práce, doporučení pro zlepšování a možnost konzultovat své přípravy. Hana navrhla i možnost využít videonahrávek, byť jí činí problémy sledovat sebe sama. „*To si myslím, že je hodně dobrý, chtěla bych se někdy vidět na videu, ale už jsem se viděla strašně, ale nechci to, vždycky zavírám oči a uši a hlavu, ale jako bylo by to přínosný.*“ (U3_R3_42). Nepříjemné pocity ze sledování sebe sama podle mého názoru mohou vycházet z nedostatku zkušeností s touto formou rozvoje profesních dovedností, stejně jako z nedostatečného vnímání vlastních chyby jako příležitosti pro zlepšení.

Poslední přání se týkalo požadavku na **metodické materiály**. Ty by měly obsahovat nejen přehled teoretické poznatky a ukázky z praxe. To podle účastníků není dostačující. Teoretický obsah vysvětlující cíle, zásady a postupy spolu s praktickými názornými ukázkami by měl také obsahovat návrhy konkrétních čtenářských lekcí, které může učitel následně v praxi zkoušet. Vystihla to např. Ivana, která uvedla, že potřebuje „*co nejvíc materiálu, abych si to mohla vyzkoušet.*“ (U3_R1_65). Adam to vysvětloval tím, že opakovaná realizace odborníkem zpracovaných materiálů by pomohla k zažití a pochopení metodického postupu. „*Moc by se mi teda líbil zásobník hodně textů, který by byly podobně popsány, aby se daly rovnou vzít a použít. Jejich realizací bych zároveň absorboval ten systém, kterým se práce se strategiemi řídí, a časem bych se stával čím dál samostatnějším a schopnějším.*“ (U1_R5_24).

Porovnáme-li uvedená přání a požadavky s tím, co učitelé měli možnost v rámci svého vzdělávání zažít, zjistíme, že již seminář toto z větší části splňoval. „*Mně se prostě líbila ta forma. Nebylo to žádný teoretický hodně, ale bylo to fakt praktický použití, jak prostě použít knihu ve třídě s dětma během činností. To se mi líbilo moc,*“ vyjádřila se Erika (U4_R2_2). Chyběla možnost diskuse a výměny zkušeností, kterou oceňovala Daniela u následných setkávání v rámci dalšího vzdělávání, které organizoval Adam. „*V podstatě kontakt s jinejma učitelkama, knihovnice, to je pro mě jako dobrej přínos no.*“ (U2_R3_2). Přestože se zdá, že by vzdělávací seminář mohl splňovat všechny požadavky účastníků a byl by tudíž vhodnou cestou pro zavádění nových metod do výuky, nestalo se tak. Důvod popsala Hana. „*Když si vezmu teda ten seminář jo, že já bych ho potřebovala eště celej dát jakoby ne celej znova, ale potřebovala bych ho rozdělit do těch jednotlivých oblastí, tam bylo strašně nových věcí pro mě a potřebovala bych vždycky tu věc rovnou vyzkoušet.*“ (U3_R3_2).

Ukázalo se, že při seznamování se s novou metodou práce je důležitý čas pro opakované zkoušení si a postupné prohlubování nových dovedností. Nestací jednorázové seznámení se, protože si je učitel nestihne skutečně osvojit, porozumět jim v souvislostech a začít je všechny promyšleně aplikovat. Díky tomu, podle mého názoru, došlo k tomu, že se účastníci, až na výjimky těch, kteří dále ve vzdělávání pokračovali, posunuli ve své práci pouze částečně. Začali používat pouze nějaké prvky související se čtenářskými strategiemi, nikoli systém jako takový. Mnohem vhodnější by tudíž byla forma, kdyby vzdělávání probíhalo formou kratších, ale častějších setkání, rovnoměrně v čase rozložených tak, aby mezi nimi byl prostor pro aplikování nových poznatků, následnou reflexi a konzultaci s odborníkem. Díky tomu by bylo možné zachovat komplexnost poznatků a jejich pozvolné a promyšlené převádění do praxe.

Jaké formy přípravy učitelů na práci se čtenářskými strategiemi jsou efektivní? Výsledky šetření ukázaly, že rozhodujícím činitelem byla délka trvání vzdělávací formy. Jednorázový seminář vedl pouze k dílčím změnám, protože množství nových informací bylo pro účastníky příliš velké a časová dotace neumožňovala dostatečné upevnění těchto poznatků. Se čtenářskými strategiemi začali pracovat ti, kdo měli následně možnost určitou formou sdílet své úspěchy, konzultovat obtíže a dostávali zpětnou vazbu. Podobně nápomocné byly konkrétně zpracované materiály, podle kterých mohli pracovat. Na základě těchto zkušeností a představy dotazovaných učitelů je možné popsat, jak by mohla vypadat ideální příprava a rozvoj učitelů. Měl by probíhat formou opakovaných setkání s časovými rozestupy, což by umožnilo sdílet své zkušenosti a konzultovat obtíže, dále by měl umožňovat praktickou zkušenost, zprostředkovanou i prožitou, a vybavit účastníky vzdělávání dostatečnými teoretickými znalostmi i konkrétními a názornými materiály, podle kterých by zpočátku mohli samostatně pracovat.

12. Diskuse

Pokud se podívám na zjištění s určitým odstupem a odhlédnu od jednotlivých výzkumných otázek, vidím tři základní problémy, které během šetření vykrytalizovaly. Jedná se o samotné využívání čtenářských strategií v předškolním vzdělávání, problematiku kvality učitele a problematiku vzdělávání učitelů, ať již ve formě přípravy na profesi, nebo v rámci dalšího profesního rozvoje.

Čtenářské strategie vhodné pro předškolní věk, které byly vytipovány na základě psychologických a didaktických poznatků a na základě zahraniční praxe, se zdají být vhodnou metodou pro rozvoj porozumění předškolních dětí u jim předčítaných textů. Záměrně uvádím „zdají se“, neboť u nás chybí výzkumy, které by to dokazovaly. Stejně tak není možné porovnávat míru efektivity různých způsobů rozvoje porozumění, se kterým se v praxi setkáváme. Je možné, že díky čtenářským strategiím se děti snáze odhalují kauzální vztahy a lépe tak proniká k hlavní myšlence textu. Nicméně by bylo nutno toto ověřit pomocí dlouhodobějšího sledování vzdělávacích výsledků dětí, u čehož by bylo nutné zároveň pojmenovat míru vlivu přirozeného zrání a vývoje dítěte. Pomoci by mohlo např. testování dětí pomocí diagnostického nástroje zjišťujícího úroveň jazykového rozvoje dětí, který vznikl v rámci projektu ELDEL⁵⁷. Zatím musím při hodnocení vhodnosti čtenářských strategií pro předškolní vzdělávání vycházet z hodnocení samotných učitelů. Ti se shodli, že při použití čtenářských strategií pozorovali změny u dětí v přístupu k předčítání, zvýšení jejich zájmu o knihy a prodloužení pozornosti během čtení. Také rostla míra jejich aktivního zapojení, kdy děti začaly spontánně klást otázky, případně diskutovat mezi sebou, a zvyšovalo se zapamatování si příběhu, ke kterému se později samy vracely. Toto zjištění koresponduje s názory učitelů, které byly získány v rámci šetření zaměřeného na zjišťování zkušeností se čtenářskými strategiemi u učitelů zapojených do projektu Podpora vzájemného učení pedagogů MŠ⁵⁸. Ti uváděli, že poté, co začali pracovat se čtenářskými strategiemi, předčítání se stalo pro děti zajímavou činností, zvýšila se jejich míra porozumění a docházelo k stimulaci rozvoje myšlení a řeči. Práce s textem se stala zajímavější i pro učitele, začali dětem číst častěji a subjektivně svou práci vnímali jako

⁵⁷ ELDEL – Enhancing Literacy Development in European Languages. Projekt se zabývá vyhodnocováním předpokladů pro rozvoj čtenářské gramotnosti a rizik pro vývoj gramotnostních dovedností. Jeho hlavními řešitelkami jsou doc. PhDr. Gabriela Saidlová Málková a doc. PhDr. Paed. Anna Kucharská, Ph.D.

⁵⁸ Projekt pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, v letech 2017-2019. CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_010/0000523,

kvalitnější. Tito učitelé ale také poukazovali na nároky, které využívání čtenářských strategií na učitele klade. Jednalo se o časovou náročnost spojenou s nutností přípravy, nutností správně porozumět způsobu, jakým mají být strategie využívány a také dokázat rozpoznat, kdy a jakou aplikovat (Koželuhová, 2020). I toto koresponduje s mými závěry v rámci této práce. Čtenářské strategie, plně v souladu s teoretickými poznatky, musí být dostatečně pevně ukotveny jako dovednost, kterou učitel disponuje. Vyžadují pochopení jejich teoretického základu a systematický a dlouhodobý přístup při jejich využívání. To může být v rozporu s tím, jak učitelé předčítání vnímají. Nestací dětem číst bez přípravy, případně se s textem pouze zevrubně seznámit, ale je nutné promyslet, jaká opora pro porozumění bude pro děti potřebná a vhodná a v jaké formě bude poskytnuta.

Příprava učitelů na vzdělávací činnost již souvisí s druhým problémem, který se během šetření ukázal, a sice potřeby kvality učitele předškolního vzdělávání. Musím zdůraznit, že zapojené učitele považuji osobně za kvalitní, či některé dokonce za velmi kvalitní. Subjektivně hodnoceno na základě opakovaných setkání a sledování jejich interakce s dětmi bych jim v otázce vzdělávání jako rodič důvěřovala a neměla bych výhrady. Nicméně proměna společnosti a životního stylu, nové potřeby, problémy a výzvy, kterým jako společnost čelíme, vyžadují i nové přístupy. Předškolní vzdělávání není výjimkou. Stojí sice na velmi pevných základech a má dlouhodobě kvalitní úroveň, ale je třeba o něj pečovat. Syslová a Hornáčková (2014) například poukazují na rozdíly mezi učitelkami se středoškolským a vysokoškolským vzděláním ve prospěch učitelek s vyšším vzděláním, tudíž kvalita vzdělávání budoucích učitelů je velmi důležitá. I to se během šetření potvrdilo, když jedna z účastníků, Klára, byla během svého studia dostatečně na oblast rozvoje čtenářské pregramotnosti připravena, zatímco způsob vzdělávání u dalších (Adama či Jitky) do určité míry zkomplikoval jejich cestu ke čtení a předčítání.

V předškolním vzdělávání se také stále objevují určité prvky odrážející přístupy z dob jednotného školství před rokem 1989, které se promítají při plánování i realizaci výchovně vzdělávací činnosti v mateřských školách (Koželuhová, Loudová Stralzcynská & Lipnická, 2020). Přístup ke čtení jako činnosti převážně odpočinkové, kdy je předčítáno převážně v době před spaním, by mohl být jednou z takových tradic. Číst před spaním však nestačí, stejně jako nestačí text pouze přečíst a doufat, že si s ním děti poradí samy. Také kladení otázek ověřujících pouze zapamatování si faktů s textu, je nedostatečné.

Stále u nás chybí evaluační kritéria, která by pomohla nejen ředitelům, ale hlavně samotným učitelům hodnotit úroveň svého profesního rozvoje, identifikovat své silné a slabé stránky a cíleně sebezdokonalovat své profesní působení. Všichni zapojení učitelé chtěli být dobrými učiteli. Jejich motivací pro zapojení do šetření a udělení souhlasu k opakovanému pozorování jejich vlastní práce bylo vedeno snahou „dělat to správně“. Také jejich reakce po ukončení šetření a poté, co si přečetli výzkumnou zprávu týkající se jejich případu, to potvrzovaly. Všichni bez výjimky vyjadřovali vděk za možnost reflektovat svou práci a uvítali by další příležitosti, které by jim pomohly posunout se dál. Učitelé mateřských škol jsou v situaci, kdy jsou většinou odkázáni sami na sebe a na své subjektivní hodnocení. Někomu je oporou kolega ve třídě, někomu vedení školy. Ale není to pravidlo, jak bylo patrné na případu Jitky, začínající učitelky. Většina zúčastněných uváděla, že jim v začátcích učitelské kariéry chyběla opora a že jejich současný pedagogický styl je výsledkem práce pokus – omyl a kompilací postupů, které různě „odkroukali“, případně si je přinesli ze svého dětství. Chybí promyšlená koncepce „uvádějícího učitele“, kde by bylo zřejmé, jaká podpora je pro začínající učitele nezbytná a co by se mělo stát běžným standardem. Erika např. zmiňovala, že pro ni byla v začátcích velmi přínosná možnost vzájemných hospitací v rámci mateřské školy, kdy se chodila dívat, jak pracují její kolegyně. Z toho čerpala podněty a impulsy k reflexi vlastní práce.

V současné době existují dva dokumenty, které se zabývají kvalitou práce učitele mateřských škol, ani jeden však není pro praxi závazný. Prvním je publikace Kompetentní učitel v 21. století (Kargerová, Krejčová, Maňourová, Sobolová & Škardová, 2011)⁵⁹. Jde o mezinárodní profesní rámec vymezující kvalitního učitele, který je používán v programu Step By Step (u nás mateřské školy vzdělávacího programu Začít spolu). Druhou je Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy (Syslová & Chaloupková, 2015). Obě publikace přinášejí oblasti profesních činností učitele, u kterých stanovují standardy jejich očekávané úrovně a také identifikátory, které učitelé pomohou při sebehodnocení. Učitelé mateřských škol sami chtějí být kvalitními učiteli, ale potřebují pomoc, jakým směrem se vydat. Tímto tématem se zabývá ve své práci Syslová (2017), která na základě výzkumů klasifikovala charakteristiku „kvalitního učitele“.

⁵⁹ Publikace je dostupná na <https://www.zacitpolu.eu/podpora-skolam/metodicke-materialy-a-publikace/>

V podobném smyslu, teda jako nástroj pro sebereflexi vlastní pedagogické práce, by bylo možné v oblasti čtenářské pregramotnosti využít i tzv. Roviny rozvíjení čtenářské pregramotnosti, které navrhla Maňourová v rámci projektu Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci⁶⁰ (Cibáková et al., 2019).

Jako problematický vidím fakt, že učitelé předškolního vzdělávání stanovují vzdělávací cíle velmi obecně, či je zaměňují za vzdělávací oblasti. Tento fakt se potvrdil např. v šetření Syslové (2017). V důsledku toho je velmi obtížné vyhodnocovat míru jejich naplnění a práce učitele se tak stává do určité míry nahodilá. V materiálu Syslové a Chaloupkové (2015, s. 12) se uvádí, že cíle by „měly by být natolik konkrétní, aby s hodnocením výsledků vzdělávání učiteli pomohly. Současně by měly učitele vést k představě, jak se rozvíjejí dětské kompetence. Neměly by tedy být jen izolovanými výstupy jednotlivých činností, ale kompaktním celkem, ukazujícím osobnostní (komplexní) rozvoj osobnosti dítěte“. Je nutné, aby při přípravě budoucích učitelů byl kladen důraz na dovednost pracovat s cíli. Umět je formulovat, zvolit k nim odpovídající činnost i si uvědomit, podle čeho poznám, zda cíle bylo naplněno. Praxe pouhého opisování obecných cílů z RVP PV je pro efektivitu vzdělávání nedostatečná.

A v neposlední řadě by učitelům pomohlo jasné vymezení oblasti čtenářské pregramotnosti v RVP PV, a to včetně uvedení komplexnějších dílčích cílů a očekávaných výstupů, jakož i širšího spektra vzdělávací nabídky, jak je tomu nastíněno např. v kapitole 2.5.

Kvalita učitele přímo souvisí s jeho vzděláváním. Učitelé potřebují kvalitní vzdělávací programy jak v rámci své přípravy na profesi učitele, tak v rámci jejího dalšího rozvoje. Starý, Dvořák, Greger a Duschinská (2012) se ve své publikaci zabývali problematikou efektivity profesního rozvoje. Vycházeli z rešerší výzkumů na toto téma, na které navázali vlastním kvalitativním šetřením. Jedním ze závěrů, ke kterým došli, je nutnost stanovovat potřeby profesního rozvoje učitele podle vzdělávacích výsledků a potřeb žáků (dětí). Nestačí subjektivní pocit učitele, zda se mu daří/ nedaří, či zda ho daná oblast zajímá/nezajímá. Musí být zohledněny skutečné potřeby praxe, jejichž naplnění povede ke zkvalitnění vzdělávacího procesu. Tento závěr se podle mého názoru potvrdil

⁶⁰ Projekt OP VVV Podpora společenství praxe jako nástroj rozvoje klíčových kompetencí, reg. č. CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_011/0000660. Projekt byl realizován ve spolupráci s pedagogickou fakultou Jihočeské univerzity v českých Budějovicích.

i v mém šetření. Někteří z aktérů o změny při práci s textem neusilovali, protože jim jejich styl práce vyhovoval. A to i přesto, že neměli žádné důkazy o jeho efektivitě na vzdělávací výsledky dětí (případ Ivany). Jiní (Adam, Daniela) naopak dokázali „uspět“ a práci se čtenářskými strategiemi si osvojit, protože viděli konkrétní dopady na porozumění dětí, kterým četli. Domnívám se, že v jejich případě orientace na skutečné vzdělávací výsledky dětí společně se snahou být dobrým učitelem vytvořila dostatečně silnou motivaci, aby překonali obtíže spojené s učením se něčemu novému. To je vždy spojeno s vystoupením z komfortní zóny a s nutností řešit vznikající situace a problémy novým způsobem. Pokud však má učitel před očima důvod, proč změnu podstupuje, kterým je zlepšení konkrétních výsledků u dětí, je podle mého názoru pravděpodobnější, že ve svém úsilí vytrvá. Jenže aby bylo možné se při rozhodování, jak a v čem se jako učitelé máme rozvíjet, orientovat podle vzdělávacích výsledků dětí, potřebujeme mít kritéria, podle kterých posoudíme kvalitu své práce, jak jsem uvedla výše. Syslová (2017) také upozorňuje, že součástí profesní přípravy by měl být rozvoj sebereflexe učitelů pomocí reflektivních technik (včetně např. využití videonahrávek), jelikož toto vede ke zkvalitnění práce učitele. Bez dovednosti dostatečně reflektovat svou práci se nemůže učitel dál profesně rozvíjet, nemusí si být vědom svých chyb, ale také nemusí postřehnout, proč něco „funguje“ a co by měl ve své práci zachovat. I to se u jednotlivých případů ukazovalo, např. u Blanky či Jitky, které obě mylně vyhodnotily průběh svého předčítání jako nepovedený a nedokázaly postřehnout příčinu dílčích obtíží, ani zaznamenat pozitiva svého působení.

Vedle nutnosti při plánování profesního rozvoje učitelů vycházet ze znalosti vzdělávacích výsledků dětí, je důležitý akcent na oborově didaktickou kompetenci učitele (Starý et al., 2012). Jedná se o rozvoj konkrétních dovedností, jakým způsobem zprostředkovat žákům či dětem znalosti a dovednosti daného oboru. V případě rozvoje čtenářské pregramotnosti to znamená, aby učitele nejen dokázal objasnit, co do dané oblasti patří a na co by se měl zaměřovat, ale musí být v rámci svého vlastního vzdělávání vybaven konkrétními postupy, jak to efektivně dělat, stejně jako tomu bylo u případu Kláry. V opačném případě nastává situace, že učitelé sice chápou, co by měli dělat (jaké znalosti předávat, jaké dovednosti u dětí rozvíjet), ale mnohdy tápou, jak na to. To se projevilo při zkoumání, co konkrétně zapojení učitelé v rámci čtenářské pregramotnosti u dětí rozvíjejí a podporují. Panovaly mezi nimi značné rozdíly v koncipování vzdělávací nabídky,

a to jak co do její šíře, tak do její četnosti. A v otázce rozvoje porozumění převládá intuitivní přístup, až na případ Kláry nebylo postupováno s jasným vědomím, k čemu učitelem zvolený postup povede.

Profesní příprava učitele, která akcentuje oborově didaktické kompetence, by měla obsahovat kromě teoretických poznatků dostatek praktických ukázek a dostatek příležitostí k okamžité aplikaci nově nabývaných znalostí a dovedností. Opět se domnívám, že to neplatí pouze pro osvojování si práce se čtenářskými dovednostmi či rozvoj čtenářské pregramotnosti. Učitelé přicházeli také s požadavkem pomoci při implementaci nových poznatků do praxe, ať již formou sdílení s kolegy, či přímo mentoringu. Smysluplnost takové koncepce vzdělávání potvrzují výsledky šetření, kdy se čtenářskými strategiemi dokázali pracovat ti z účastníků, kteří se s nimi seznamovali během delšího období a měli možnost zpětné vazby (u Adama to bylo v rámci akčního výzkumu, u Daniely díky pravidelnému setkávání s dalšími učitelkami a u Kláry díky takto koncipovanému předmětu studijního programu). Bohužel realita vzdělávání učitelů je mnohdy odlišná. Během přípravy na profesi musí budoucí učitel mateřské školy obsáhnout velké množství teoretických i praktických poznatků z různých oborů a nebývá dostatek času na praktické procvičování osvojovaných dovedností. Programy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků jsou většinou krátkodobé, např. formou jednodenního semináře, případně probíhají v krátkém časovém rozmezí. Většinou bývají zaměřené na celou oblast, např. rozvoj čtenářské pregramotnosti. Efektivnější by bylo, pokud by se obsah semináře více zaměřoval na jeden konkrétní aspekt, kterému by se účastníci dlouhodobě věnovali a zdokonalovali by se v možnostech jeho rozvoje u dětí. Vzdělávací semináře také většinou nepočítají s podporou při zavádění změny či monitorováním jejich dopadu na žáky či děti. Ke stejným zjištěním dospěli Starý et al. (2012). Současná podoba vzdělávacích seminářů se zdá být efektivní jako nástroj oživení praxe učitele, nikoli nástrojem přinášejícím hlubší rozvoj jeho profesních kompetencí. Dokládá to také zjištění Šed'ové et al. (2016, s.269), kdy autoři zjistili, že „jakákoliv změna výukových postupů je časově náročný proces, a efektivní rozvojový program pro učitele musí být tedy dostatečně dlouhý“. Čas, který jednotliví učitelé k dosažení cílového stavu, např. dovednosti efektivně využívat čtenářské strategie v předškolním vzdělávání, je přitom různě dlouhý. Ve světle těchto zjištění by bylo určitě velmi prospěšné, aby se výzkum věnoval problematice efektivity vynakládaných prostředků v rámci tzv. „šablon“ operačního programu Věda, výzkum a vývoj.

Starý et al. (2012) upozorňují, že profesní rozvoj učitelů je třeba chápat mnohem komplexněji, nestačí jej řešit povinnou účastí na vzdělávacích seminářích. V celém procesu jde o důležitou interakci mezi jednotlivými učiteli, jejich kolegy, vedením školy, externími pracovníky (např. lektoři vzdělávacích seminářů, mentoři) a kurikulárním kapitálem. Tím autoři myslí jak rámcové vzdělávací programy, tak další metodické a didaktické materiály. Učitel by měl mít právo zvolit si takovou formu vzdělávání, která mu vyhovuje a která povede k dosažení cílového stavu – změny a zlepšení jeho práce. Bohužel v oblasti podpory porozumění předčítanému textu není v ČR dostatek vhodných materiálů. Na základě výsledků šetření jsem začala připravovat metodický materiál pro práci se čtenářskými strategiemi v předškolním vzdělávání, který byl podpořen grantem Grantové agentury Univerzity Karlovy⁶¹. Tento metodický materiál by měl obsahovat videoukázky použití jednotlivých čtenářských strategií doplněné komentáři.

⁶¹ GAUK, č. 1472120 Videozáznamy jako podpora učitelů při rozvoji čtenářské pregramotnosti.

13. Závěr

Ve své práci jsem se věnovala jedné z oblastí čtenářské pregramotnosti, která je pro rozvoj budoucího čtenářství klíčová – porozumění předčítanému textu. U nás je tato složka opomíjena, respektive jí není věnována dostatečná pozornost. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání zmiňuje rovinu doslovného porozumění, porozumění odvozené explicitně nezmiňuje. V zahraničí je otázka porozumění textu u dětí dlouhodobě sledována a na základě výzkumů je doporučeno, aby již v předškolním vzdělávání byly využívány čtenářské strategie. Proto bylo cílem mé práce zjistit, jak učitelé mateřských škol rozvíjejí porozumění dětí textům, které jim předčítají, a jak dokážou využívat čtenářské strategie, případně jaké faktory jejich úspěšnost ovlivňují. K zodpovězení těchto otázek byl využit kvalitativní přístup více případové studie, který se opíral zejména o analýzy videozáznamů průběhu předčítání učitelů, přímé pozorování a rozhovory se zapojenými učiteli.

Čtenářské strategie v předškolním vzdělávání jsem definovala jako záměrné a promyšlené poskytování přiměřené opory učitele dětem před, v průběhu a po skončení předčítání. Tato podpora má podobu tzv. scaffoldingu v podobě kladených otázek. Cílem těchto otázek je pomoci dítěti aktivovat jeho předchozí znalosti, propojit si text se svou vlastní zkušeností, vytvořit si mentální představu děje či aktérů příběhu, zaujmout hodnotící stanovisko, předvídat děj, odhalovat informace, které nejsou v textu přímo uvedené, či rozpoznat hlavní myšlenku příběhu.

Ukázalo se, že učitelé při předčítání dětem vnímají důležitost toho, aby děti textu porozuměly, ale ne vždy pro to volí odpovídající postupy. Chybí jim kritéria, podle kterých by hodnotili efektivitu svého působení. Jejich práce s literárním textem je převážně intuitivní, reagující na momentální subjektivní prožívání situace ve třídě. Předčítání je primárně spojováno s prožitkem z četby a jeho cílem je probouzet v dětech vztah ke čtení. Dětem není čteno, aby porozuměly, ale je jim čteno a předpokládá se, že rozumí. To se odráží v přípravě učitelů na předčítání, která se omezuje většinou na seznámení se s textem. Nezájem dětí o předčítání bývá připisován nedostatečnému přístupu rodiny jakožto instituce primárně zodpovědné za rozvoj dítěte. Používat čtenářské strategie činilo některým učitelům potíže, protože je spojené se změnou náhledu na problematiku rozvoje porozumění. Učitel musí být ochoten převzít na sebe zodpovědnost

a snažit se dětem text přiblížit takovým způsobem, aby pro ně byl srozumitelný a přitažlivý. Předčítání se v tomto případě stává aktivitou, rovnocennou jiným vzdělávacím činnostem, na které se učitel připravuje, promýšlí postup, zvažuje případná rizika, hledá nejvhodnější cesty, jak dosáhnout definovaného cíle. Jinými slovy nestačí vzít do rukou knížku, vědět, o čem příběh je, a začít číst.

Úspěch v podobě dětského zájmu o předčítání souvisí také s učitelovou orientací v dětské literatuře a schopnosti volit kvalitní, dětem přiměřené a blízké literární texty. Není přitom samozřejmé, aby se v této oblasti učitelé sami dále vzdělávali a sledovali knižní novinky. Z šetření také vyplynulo, že učitelé pociťují nedostatečnou oporu jak v RVP PV, tak v metodické podpoře formou studijních materiálů či vzdělávacích seminářů.

Přestože se učitelé mateřských škol snaží o kvalitu své práce a vnímají důležitost čtenářské pregramotnosti, existuje stále značný prostor pro zlepšování. Pomohlo by jasné vymezení, co mají při koncipování vzdělávací nabídky v oblasti čtenářské pregramotnosti sledovat, jak by měly vypadat očekávané výstupy, jak široká může a má být vzdělávací nabídka. Je velmi dobře, že v posledních letech je na rozvoj čtenářské pregramotnosti kladen větší důraz a díky tomu narůstá povědomí učitelů o významu této oblasti. Spolu s tím si osvojují nové metody i získávají přehled o současné dětské literatuře. Avšak koncipování profesního rozvoje by mělo být řešeno v souladu s výzkumy, které se zabývaly jejich efektivitou. To znamená, že by tyto vzdělávací programy měly být:

- zaměřené na didaktické aspekty rozvoje čtenářské pregramotnosti;
- cílené na jednotlivé vzdělávací oblasti, včetně porozumění;
- dlouhodobé, s časovou dotací umožňující implementovat nové poznatky s oporou v podobě kolegů či mentorů.

Limity výzkumu

Jako výrazný limit mé práce vnímám skutečnost, že se mi nepodařilo trávit s učiteli, v rámci rozhovorů a zejména během jejich přímé práce s dětmi, více času. Původní plán, podle kterého mělo být získáno více dat díky častějším návštěvám jednotlivých tříd, se mi nepodařilo dodržet. Přestože jsem mnoho let sama působila na pozici učitelky mateřské školy, překvapilo mě, jak je velmi obtížné naplánovat jednotlivá natáčení tak, aby nenarušovala přirozený chod třídy. Ukázalo se, že mateřská škola je a podle mého

názoru by měla být „živým organismem“ ve smyslu toho, že je reagováno na aktuální potřeby a zájmy dětí, což se odráží v horší predikci toho, co konkrétně bude obsahem toho daného dne. Tento fakt velmi ztěžoval možnost domluvy jednotlivých natáčení. Zpětně by možná bylo zajímavější a cenné z hlediska získaných dat, kdybych mohla trávit v dané třídě mateřské školy několik dní po sobě a sledovat, jak je čtenářská pregramotnost propojena s rozvojem dalších vzdělávacích oblastí. Do budoucna je důležité, podle mého názoru, dále pokračovat ve výzkumech předškolního vzdělávání s využitím kvalitativního přístupu. To může osvětlit, co a jak probíhá za dveřmi mateřské školy, a co kvantitativní přístup, opírající se o dotazníková šetření, nemusí dostatečně odhalit.

Určitý limit také představuje výběr respondentů. Můj původní záměr byl, aby byli ideálně z jedné mateřské školy, tudíž by měli stejné podmínky pro svou práci a snáze by se postihovaly individuální faktory, ovlivňující jejich přístup k předčítání. Tím ale dochází k určitému zkreslení, protože se do výzkumného vzorku nedostali učitelé, kteří pro svou práci mají úplně jiné podmínky. Např. jim chybí dostatečná materiální podpora v podobě kvalitních knih, jsou pro ně hůře dostupné vzdělávací semináře (např. v případě malých vesnických mateřských škol) či koncepce dané mateřské školy odrážející se v podobě školního vzdělávacího programu neposkytuje dostatečný prostor pro rozvoj čtenářské pregramotnosti (Koželuhová, 2020).

Jsem si vědoma skutečnosti, že vzhledem k malému vzorku respondentů není možné závěry zobecňovat. I přes zmíněné nedostatky se ale domnívám, že práce přinesla zajímavé a důležité podněty pro další výzkum. Dotýká se oblasti, které nebyla věnována dostatečná pozornost, a může být impulsem pro hledání cest, jak rozvoj porozumění u předškolních dětí, a tím i zkvalitňování rozvoje budoucí čtenářské gramotnosti, podpořit. Mou vizí je, aby předčítání dětem v mateřské škole nebylo pouhou tradiční činností, která může být vykonávána automaticky a bez příprav a nestávala se z něj „režimová“ chvilka spojená s odpoledním odpočinkem. Aby předčítání a čas s knihou měly své pevné místo v běžném dni předškolního dítěte a byly vnímány jako příležitost pro rozvoj porozumění.

14. Použitá literatura

- Adams, A. M., Bourke, L., & Willis, C. (1999). Working memory and spoken language comprehension in young children. *International Journal of Psychology*, 34(5-6), 364-373.
- Afflerbach, P., Pearson, P. D., & Paris, S. G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The reading teacher*, 61(5), 364-373.
- Altmanová, J., Faltýn, J., Nemčíková, K., & Zelendová, E. (Eds.). (2010). Gramotnosti ve vzdělávání: [příručka pro učitele]. Výzkumný ústav pedagogický.
- Ankrum, J. W., Genest, M. T., & Belcastro, E. G. (2014). The power of verbal scaffolding: "Showing" beginning readers how to use reading strategies. *Early Childhood Education Journal*, 42(1), 39-47.
- Blažek, R., & Příhodová, S. (2016). *Mezinárodní šetření PISA 2015: národní zpráva: přírodovědná gramotnost*. Česká školní inspekce.
- Burris, S. E., & Brown, D. D. (2014). When all children comprehend: increasing the external validity of narrative comprehension development research. *Frontiers in psychology*, 5, 168.
- Cibáková, D., & kolektiv autorů. (2019). Metodika rozvíjení čtenářské a matematické pregramotnosti dětí v mateřské škole. Univerzita Palackého.
- Collins, A., & Smith, E. E. (1980). Teaching the process of reading comprehension. *Center for the Study of Reading Technical Report*; no. 182.
- Černá, O. (2014). *Čtení není žádná nuda: náměty k rozvíjení čtenářské gramotnosti a radosti ze čtení*. Portál.
- Česká školní inspekce. (2013). Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2011/2012. Praha.
- Davis, F. B. (1944). Fundamental factors of comprehension in reading. *Psychometrika*, 9(3), 185-197.
- Doležalová, J. (2014). *Čtenářská gramotnost (Práce s textovými informacemi napříč kurikulem)*. Hradec králové, Gaudeamus.
- Droppová, G. (2015). Dobrá otázka = dobrá odpověď: aneb Jak vychovávat děti ke kritickému myšlení. *Poradce Ředitelky Mateřské Školy: Aktuální informace a praktické rady pro řízení mateřské školy*, IV (7), 6.
- Dufva, M., Niemi, P., & Voeten, M. J. (2001). The role of phonological memory, word recognition, and comprehension skills in reading development: From preschool to grade 2. *Reading and Writing*, 14(1-2), 91-117.

- Duffy, G. G. (1993). Rethinking strategy instruction: Four teachers' development and their low achievers' understandings. *The Elementary School Journal*, 93(3), 231-247.
- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2009). Effective practices for developing reading comprehension. *Journal of education*, 189(1-2), 107-122.
- Duke, N. K., Pearson, P. D., Farstrup, A. E., & Samuels, S. J. (2002). What research has to say about reading instruction. *What Research Has to Say about Reading Instruction*.
- Durkin, D. (1993). *Teaching them to read*. Boston. Massachusetts Allyn.
- Dvořák, D., Starý, K., Urbánek, P., Chvál, M., & Walterová, E. (2010). Česká základní škola: Vícepřípadová studie. Praha: Karolinum.
- Eurydice. (2011). *Výuka čtení v Evropě: souvislosti, politiky, praxe*. Brusel: Educational, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Felcmanová, L., Kropáčková, J., Ronková, J., Slezáková, J., & Wildová, R. (2019) *Podpora pregramotností v předškolním vzdělávání*. Praha. Univerzita Karlova.
- Fellowes, J., & Oakley, G. (2010). Language, Literacy and Early Childhood Education. *Oxford University Press*.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1982). *Literacy before schooling*. Exeter, N.H.: Heinemann Educational Books.
- Florit, E., Roch, M., & Levorato, M. C. (2011). Listening text comprehension of explicit and implicit information in preschoolers: The role of verbal and inferential skills. *Discourse Processes*, 48(2), 119-138.
- Fontana, D. (2014). *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Portál.
- Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno, Paido.
- Gavora, P. (2002). Gramotnosť: vývin modelov, reflexia praxe a výskumu. *Pedagogika*, 52(2), 171-181.
- Gavora, P. (1991). Kvalitatívny výskum v pedagogike. *Výchova a vzdelávání*, roč. 1, 1990-91.
- Gavora, P., & Zápotočná, O. (2003) *Gramotnosť: vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. Univerzita Komenského.
- Graesser, A., (2007). An Introduction to Strategic Reading Comprehension. *Reading comprehension strategies theories, interventions, and technologies*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, s. 3-26.

Greger, D., Simonová, J., Chvál, M., & Straková, J. (Eds.) *Když výzkum mění praxi – Deset příběhů učitelů a akademiků zapojených do akčního výzkumu*. Praha: Pedagogická fakulta. (v tisku)

Gregory, A., & Cahill, M. (2010). Kindergartners Can Do It, Too! Comprehension Strategies for Early Readers. *The Reading Teacher*, 63(6), 515-520.

Hausenblas, O., & Košťálová, H. (2010) *Metody rozvíjení čtenářských dovedností. Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. s. 18-21.

Havigerová, J. M. (2013). *Projevy dětské zvědavosti: získávání informací a kladení otázek od předškolního věku v kontextu intelektového nadání*. Praha: Grada.

Helus, Z. (2012). Reflexe nad problémy gramotnosti. Počáteční gramotnost. *Pedagogika*, 61.1-2: 205-210.

Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Portál.

Homolová, K. (2013). *Dětský a dospívající čtenář*. Slezská univerzita v Opavě.

Hyhlík, F. (1963). *Psychologie mladého čtenáře*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Hyplová, J. (2010). *Využití projektového vyučování k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků základní školy*. Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě.

Chaloupka, O. (1982). *Rozvoj dětského čtenářství*. Albatros.

Janotová, Z., Tauberová, D., & Potužníková, E. (2017). *Mezinárodní šetření PIRLS 2016: národní zpráva*. Česká školní inspekce.

Johnston, P., & Afflerbach, P. (1985). The process of constructing main ideas from text. *Cognition and Instruction*, 2(3-4), 207-232.

Kádnerová, B. (1982). *Metodika literární výchovy v mateřské škole*. Státní pedagogické nakladatelství.

Kargerová, J., Krejčová, V., Maňourová, Z., Sobolová, R. & Škardová, M. (2011) *Kompetentní učitel 21. století. Mezinárodní profesní rámce ISSA*. Praha: Step by Step ČR o.s.

Kasíková, H., & Žák, V. (2011). *Učíme děti učit se: hospitační arch*. Národní ústav pro vzdělávání.

Keller, G. (2018). *Škola srdce(m): waldorfské inspirace a proměny současné pedagogiky*. Malvern.

Kim, Y. S., & Phillips, B. (2014). Cognitive Correlates of Listening Comprehension. *Reading Research Quarterly*, 49(3), 269-281.

- Kolláriková, Z., & Pupala, B. (Eds.). (2001). *Předškolní a primární pedagogika*. Portál.
- Komenský, J. A. (2007). *Informatorium školy mateřské*. Academia.
- Košek Bartošová, I. (2014). *Metody nácviku elementárního čtení*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Košťálová, H. (2017). *Čtenářské kontinuum*. Pomáháme školám k úspěchu.
- Koželuhová, E. (2020). Využití čtenářských strategií v předškolním vzdělávání z pohledu učitelek mateřských škol. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*, 4 (2), v tisku.
- Koželuhová, E., Loudová Stralzcynská, B., & Lipnická, M. (2020). Planning educational content in school curriculum documents: examples of current practice from pre-schools in the Czech Republic and Slovakia. *Pedagogika*, 70(4), s.563-586.
- Kropáčková, J., Wildová R., & Kucharská A. (2014) Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období. *Pedagogická orientace*, 24(4), s. 488–509
- Kucharská, A. (2014). *Riziko dyslexie: pregramotnostní schopnosti a dovednosti a rozvoj gramotnosti v rizikových skupinách*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Grada.
- Leix, A. (2006). *Transkripce audionahrávek v kontextu etickém, metodologickém a technickém* (Disertační práce). Brno: Fakulta sociálních studií Masarykovy Univerzity.
- Lepilová, K. (2014). *Cesty ke čtenářství: vyprávějte si s námi!*. Edika.
- Maňourová, Z., Štefánková, Z., Laibrt, L., Garabiková Pártlová, M. & Bílková, Z. (2019). Začleňování čtenářské pregramotnosti do pedagogické práce učitelů MŠ. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*, 3 (2), s.21–46.
- Mareš, J. (2015). Tvorba případových studií pro výzkumné účely. *Pedagogika*, 65(2), 113-142.
- Matějček, Z. (1995). *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. Jinočany: H&H.
- McNamara, D. (Ed.). (2007). *Reading comprehension strategies theories, interventions, and technologies*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Mertin, V., & Gillernová, I. (Eds.). (2015). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* (2nd ed). Sage Publications.
- Nádvorníková, H., Svobodová, E., Švejdová, H., & Vítěčková, M. (Ed.). (2019). *Čtete si, hrajeme si, poznáváme: Metodika čtenářské pregramotnosti*. Pedagogická fakulta JU.

Najvarová, V. (2008). Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy (Disertační práce). Brno, Masarykova univerzita.

Najvarová, V. (2010). Čtenářské strategie žáků prvního stupně základní školy. *Pedagogická orientace*, 20(3), 49-65.

National Institute of Child Health and Human Development (NICHD). (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups (NIH Publication No. 00-4754). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.*

Ong, W. J. (2006). *Technologizace slova: mluvená a psaná řeč*. Karolinum.

Opravilová, E., & Gebhartová, V. (2003). *Rok v mateřské škole: učebnice pro pedagogické obory středních, vyšších a vysokých škol*. Portál.

Opravilová, E., & Uhlířová, J. (2010). *Předškolní výchova v zrcadle pramenů I*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

Opravilová, E., & Uhlířová, J. (2012). *Předškolní výchova v zrcadle pramenů II*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

Opravilová, E., & Uhlířová, J. (2013). *Předškolní výchova v zrcadle pramenů III: legislativa k předškolní výchově*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

Opravilová, E., & Uhlířová, J. (2017-). *Příběhy české mateřské školy: vývoj a proměny předškolní výchovy*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2010). *PISA 2009 results. student performance in reading, mathematics and science (Stand: 2009)*. OECD.

Orošová, A. (2017). *Čtenářské strategie v rozvoji čtenářské pregramotnosti: případová studie na české a slovenské škole*. (Diplomová práce). Praha, Univerzita Karlova.

Osada, N. (2004). Listening Comprehension Research: A Brief Review of the Past Thirty Years. *Dialogue*. Vol.3, 53-56.

Pearson, P. D. (1991). Developing expertise in reading comprehension: what should be taught?: how should it be taught?. *Center for the Study of Reading Technical Report; no. 512*.

Piaget, J., & Inhelder, B. (2014). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.

Pražská skupina školní etnografie. (2005). *Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy*. Karolinum.

Pressley, M. (2001). Comprehension instruction: What makes sense now, what might make sense soon. *Reading online*, 5(2), 1-14.

Prozatímní osnovy pro mateřské školy. Praha: SPN, 1953.

Průcha, J. (2000). *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Portál.

Průcha, J. (2005). *Moderní pedagogika*. Portál.

Průcha, J., & Veteška, J. (2014). *Andragogický slovník*. Grada.

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Portál.

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Portál.

Pupala B., & Zápotočná, O. (2001). Vzdělávání jako formování kulturní gramotnosti. In *Předškolní a primární pedagogika* (s. 261–269). Portál.

Rabušicová, M. (2002). *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Brno: Georgetown.

Rendlová, H. (1995). *Šimon půjde do školy: program všestranného rozvoje předškolního dítěte*. Portál.

Richardson, V., Anders, P., Tidwell, D., & Lloyd, C. (1991). The relationship between teachers' beliefs and practices in reading comprehension instruction. *American educational research journal*, 28(3), 559-586.

Robb, L. (1996). *Reading strategies that work: Teaching your students to become better readers*. Scholastic Inc.

Roberts, K. L. (2013). Comprehension strategy instruction during parent-child shared reading: An intervention study. *Literacy research and instruction*, 52(2), 106-129.

Rohde, L. (2015). *The Comprehensive Emergent Literacy Model: Early Literacy in Context*. SAGE

Rybářová, E. (2016). *Čtenářské strategie jako podpora porozumění předčítanému textu u dětí předškolního věku (Diplomová práce)*. Praha, Univerzita Karlova.

Rýdl, K., & Šmelová, E. (2012). *Vývoj institucí pro předškolní výchovu (1869-2011)*. Univerzita Palackého v Olomouci.

Shanahan, T. (2005) *The National Reading Panel Report. Practical Advice for Teachers*. Learning Point Associates/North Central Regional Educational Laboratory (NCREL)

Smolíková, K. (2017). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání od 1. února 2017*. Dostupné z http://www.msmt.cz/fi/le/39793_1_1/

Smolíková, K. (2004). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Výzkumný ústav pedagogický.

Snow, C. E. (2002). *Reading for understanding: toward an R&D program in reading comprehension*. Rand.

Stake, R. (2003). Case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry* (2nd Ed.) (pp. 134–164). Thousand Oaks, CA: Sage.

Starý, K. (2013). *Úlohy pro rozvoj čtenářské gramotnosti: utváření kompetencí žáků na základě zjištění šetření PISA 2009*. Česká školní inspekce.

Starý, K., Dvořák, D., Greger, D., & Duschinská, K. (2012). *Profesní rozvoj učitelů: Podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. Karolinum.

Strasser, K., & del Río, F. (2014). The role of comprehension monitoring, theory of mind, and vocabulary depth in predicting story comprehension and recall of kindergarten children. *Reading Research Quarterly*, 49(2), 169-187.

Syslová, Z. (2017). *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. Brno: Masarykova univerzita.

Syslová, Z. & Hornáčková, V. (2014). Kvalita reflexe v profesním myšlení učitelek mateřských škol. *Pedagogická orientace*, 24 (4), 535-561.

Syslová, Z., & Chaloupková, L., (2015). *Rámcový vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách*. 2016. Dostupný z: http://www.statpedu.sk/files/articles/nove_dokumenty/statny-vzdelavaci-program/svp_materske_skoly_2016-17780_27322_1-10a0_6jul2016.pdf

Šafránková, K. (2010) Čteme s nečtenáři. *Kritické listy: občasník pro kritické myšlení*. Praha: Kritické myšlení, (38), s. 16-19.

Šafránková, K. (2010b). Jak modelovat čtenářské strategie. *Kritické listy: občasník pro kritické myšlení*. Praha: Kritické myšlení, (36), s. 28-31

Šed'ová, K., Švaříček, R., Sedláček, M., & Šalamounová, Z. (2016). *Jak se učitelé učí: cestou profesního rozvoje k dialogickému vyučování*. Masarykova univerzita.

Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách. 2016. Dostupný z: http://www.statpedu.sk/files/articles/nove_dokumenty/statny-vzdelavaci-program/svp_materske_skoly_2016-17780_27322_1-10a0_6jul2016.pdf

Šulová, L. (2015). Repetitorium vybraných poznatků vývojové psychologie. In V. Mertin & I. Gillernová, *Psychologie pro učitelky mateřských škol* (třetí, pp. 13-22). Portál.

Švamberk Šauerová, M. (2015). *Projekty formování pozitivního postoje dětí a dospívajících k četbě v podmínkách rodinné edukace*. Praha: Palestra.

Švaříček, R. (2011). Funkce učitelských otázek ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Studia paedagogica*, 16(1), 9-46.

Švaříček, R., & Šedřová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.

Švrčková, M. (2011). *Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti: výzkumná analýza a popis soudobého stavu*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.

Tomášková, I. (2015). *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Portál.

Tompkins, G. E. (c2006). *Literacy for the 21st century: a balanced approach* (4th ed.). Pearson Education.

Tompkins, V., Guo, Y., & Justice, L. M. (2012). Inference generation, story comprehension, and language skills in the preschool years.

Torppa, M., Georgiou, G. K., Lerkkanen, M. K., Niemi, P., Poikkeus, A. M., & Nurmi, J. E. (2016). Examining the simple view of reading in a transparent orthography: A longitudinal study from kindergarten to grade 3. *Merrill-Palmer Quarterly* (1982-), 62(2), 179-206.

Trávníček, J. (2014). *Překnížkováno: co čteme a kupujeme (2013)*. Brno: Host.

Trávníček, J. (2011). *Čtenáři a internauti: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke čtení (2010)*. Brno: Host ve spolupráci s Národní knihovnou České republiky.

Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.

Van Den Broek, P., et al. (2000) The mind in action: What it means to comprehend during reading. In *Reading for meaning: Fostering comprehension in the middle grades*, 1-31.

Van Den Broek, P., Kendeou, P., Kremer, K., Lynch, J., Butler, J., White, M. J., & Lorch, E. P. (2005). Assessment of comprehension abilities in young children. In *Children's reading comprehension and assessment* (pp. 125-148). Routledge.

Veberová, E. (1984). *Soubor textů k literární výchově v mateřské škole*. Státní pedagogické nakladatelství.

Veihandová, A. (2018). *Možnosti rozvoje čtenářských strategií předvidání a vizualizace v mateřské škole*. (Diplomová práce). Praha, Univerzita Karlova.

Věříšová, I., Krüger, K., & Bělinová, E. (2007). *Kudy vede cesta ke čtenáři?: rozvoj dětského čtenářství na druhém stupni základní školy*. Praha: GAC.

Vicherková, D., & Řeřichová, V. (2016). Čtenářská gramotnost, čtenářská kompetence a čtenářské strategie v kontextu současného českého kurikula. *E-Pedagogium*, 3.

Vykoukalová, V., & Wildová, R. (2013). *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně a možnosti jejího rozvoje*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

- Vygotskij, L. S. (2017). *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál.
- Walterová, E., & Starý, K. (2006). Potenciál změny v realitě školy: Strategie případové studie. *Orbis scholae*, 1(1), 77–97.
- Wildová, R. (2012). Čtenářská gramotnost a podpora jejího rozvoje ve škole. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Wildová, R. (2012b). Rozvoj pregramotnosti a počáteční čtenářské gramotnosti v kurikulu evropských zemí. In: *Pedagogika*. Praha: Pedagogický ústav Jana Amose Komenského.
- Wildová, R. (2005). *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Wildová, R., Vykoukalová, V., Rybářová, Ronková, J. & Harazinová R. (2019) *Rozvoj čtenářské pregramotnosti prostřednictvím čtenářských strategií; Metodická příručka pro učitele mateřských škol pro práci s pohádkou a pověstí*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Whitcroft, L. Čtenářská gramotnost – Čtenářské strategie [online]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/ctenarske-strategie-2>.
- Whitcroft, L. (2015). Výuka čtenářských strategií v zahraničí – teorie, trendy, programy a metody1. *Orbis scholae*, 9.3: 39-51.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications*. SAGE Publications, Inc.
- Zápotočná, O. (2015). Teoretické modely porozumenia textu a ich interpretácie v školskom vzdelávaní. *Orbis scholae*, 9.3: 13-26.
- Zápotočná, O. (2010). Rozvoj počáteční literární gramotnosti. In *Předškolní a primární pedagogika* (s. 271-305). Portál.
- Zápotočná, O.; Urban, M. (2020). Předškolní indikátory úspěšného vývinu čtenářské gramotnosti. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*. 4(2), v tisku.
- Zatloukal, M. (2017). *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2016/2017: Výroční zpráva České školní inspekce*. Praha: Česká školní inspekce.

15. Seznam použité dětské literatury

Čech, P. (2014). *O čertovi*. Petrkov.

Černík, M. (2016). *Tik, Ťak, Ťuk: pohádky o třech tučňácích*. Knižní klub.

Čtvrtek, V. (2001). *Jak si Slávek načaroval dubového mužíka*. Albatros.

Flood, C. (2015). *Ti otravní králíci*. Svojtka

Ježková, A. (2007). *Příběhy českých knížat a králů*. Albatros.

Lukešová, M. (1978). *Bílá zima*. Albatros.

Nepil, F. (2001). *Já Baryk*. Albatros.

Ondrašík, P., & Ondrašíková, T. (2014). *O prasátku Lojzíkovi*. Petrkov.

Petiška, E. (2006). *Pohádkový dědeček*. Ottovo nakladatelství.

Pospíšilová, Z. (2015). *Pohádky před spaním*. Portál.

Rybenská, T., & Ondrašík, P. (2013). *O prasátku Lojzíkovi: Dlouhá cesta za nosem*. Petrkov.

Rybenská, T., & Ondrašík, P. (2015). *O prasátku Lojzíkovi: Jak vycvičit vrabce*. Petrkov.

Trnka, J. (2008). *Zahrada*. Studio Trnka.

16. Seznam použitých zkratek

Zkratky použité v teoretické a metodologické části

| | |
|--------|--|
| ČŠI | Česká školní inspekce |
| RVP PV | Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání |
| VÚP | Výzkumný ústav pedagogický |
| ČPG | Čtenářská pregramotnost |

Zkratky použité pro identifikaci zdrojů dat u jednotlivých případů

U1_R1_Y

| | |
|------|-------------------------------|
| U(x) | Účastník, x= označení případu |
| R(x) | Rozhovor |
| Y | segment v přepisu rozhovoru |

U1_N1_Z

| | |
|------|-----------------------|
| N(x) | Nahrávání |
| Z | stopáž ve videoukázce |

17. Seznam schémat, tabulek a grafů

Seznam schémat

- Schéma 1: Čtenářská kompetence a její složky podle Švrčková (2011).
- Schéma 2: Vztah mezi čtenářskou gramotností a podoblastmi funkční gramotnosti.
- Schéma 3: Znázornění vývoje gramotnosti.
- Schéma 4: Model emergentní gramotnosti podle Rohde (2015).
- Schéma 5: Oblasti čtenářské pregramotnosti vycházející z rovin čtenářské gramotnosti.
- Schéma 6: Model porozumění čtenému podle Snow (2002).
- Schéma 7: Model teorie zóny nejbližšího vývoje.
- Schéma 8: Model porozumění podle van den Broek (2000, s.9).
- Schéma 9: Model postupného předávání zodpovědnosti podle Duke & Pearson, (2009).
- Schéma 10: Výskyt čtenářských strategií v kurikulu vybraných evropských zemí.
- Schéma 11: Strategie propojování.
- Schéma 12: Strategie předvídání.
- Schéma 13: Strategie usuzování.
- Schéma 14: Strategie shrnování.
- Schéma 15: Strategie kladení otázek.
- Schéma 16: Požadavky kladené na učitele v souvislosti s využíváním čtenářských strategií.
- Schéma 17: Konceptuální rámec při vstupu do terénu.
- Schéma 18: Konceptuální rámec po analýze vstupního rozhovoru prvního případu.
- Schéma 19: Časová osa výzkumu.
- Schéma 20: Postup při analýze dat.
- Schéma 21: Shrnutí charakteristiky Adama.
- Schéma 22: Faktory změny u případu Adama.
- Schéma 23: Shrnutí charakteristiky Daniely.
- Schéma 24. Faktory změny u případu Daniely.

Schéma 25: Shrnutí charakteristiky Hany.

Schéma 26. Faktory změny u případu Hany.

Schéma 27: Shrnutí charakteristiky Eriky.

Schéma 28. Faktory změny u případu Eriky.

Schéma 29: Shrnutí charakteristiky Ivany.

Schéma 30: Faktory změny u případu Ivany.

Schéma 31: Shrnutí charakteristiky Blanky.

Schéma 32: Shrnutí charakteristiky Jitky.

Schéma 33: Shrnutí charakteristiky Kláry.

Schéma 34: jaké postupy učitelé používají při snaze rozvíjet děti porozumění textu, který jim předčítají.

Schéma 35: Jaké složky čtenářské gramotnosti učitelé rozvíjejí a jaké postupy k tomu používají.

Schéma 36: Přehled oblastí, jejichž posílení povede ke zlepšení kvality rozvoje čtenářské pregramotnosti.

Schéma 37: Podmínky pro uplatňování čtenářských strategií při předčítání dětí.

Schéma 38: Faktory ovlivňující míru úspěšnosti učitele při snaze zařadit čtenářské strategie do předčítání dětem.

Schéma 39: Vliv jednotlivých způsobů vzdělávání na úspěšnost práce se čtenářskými strategiemi

Schéma 40: Koncepce ideální vzdělávání podle dotazovaných účastníků.

Seznam tabulek

Tab. 1 Okruhy možných definic gramotnosti (Pupala & Zápotočná, 2001).

Tab. 2: Porovnání vymezení pojmu gramotnost a kompetence podle Švrčková, 2011.

Tab. 3: Model úrovně gramotnosti podle Trávníček, 2014.

Tab. 4: Roviny čtenářské gramotnosti.

Tab. 5: Očekávané výstupy v rovině Příprava na čtení a psaní.

Tab. 6: Očekávané výstupy v rovině Vztah ke čtení.

Tab. 7: Očekávané výstupy v rovině Porozumění.

Tab. 8: Očekávané výstupy v rovině Metakognice.

Tab. 9: Kategorizace jednotlivých případů podle předem stanovených kritérií.

Tab. 10: Charakteristiky učitelů z výzkumného vzorku.

Tab. 11: Přehled použitých výzkumných metod.

Tabulka 12: Přehled vývoje Adamovy práce s textem a využívání čtenářských strategií v průběhu pěti měsíců.

Tabulka 13: Přehled vývoje práce Daniely se čtenářskými strategiemi v průběhu sedmi měsíců.

Tabulka 14: Přehled vývoje práce Hany se čtenářskými strategiemi v průběhu sedmi měsíců.

Tabulka 15: Přehled vývoje práce Eriky se čtenářskými strategiemi v průběhu pěti měsíců.

Tab. 16: Porovnání příkladů otázek, které účastníci uváděli v rozhovorech, a jejich rozdělení.

Tab. 17: Porovnání různých přístupů k předčítání textu a jejich charakteristické znaky.

Tab.18: Porovnání přístupů a využívání konkrétních metod jednotlivými učiteli.

Tab. 19: Porovnání intuitivního využívání čtenářských strategií u jednotlivých učitelů.

Tab. 20: Porovnání změny v četnosti využívání jednotlivých strategií učitelů před a po vzdělávacím semináři.

Tab. 21: Porovnání faktorů vyskytujících se u jednotlivých případů.

Seznam grafů a obrázků

Graf 1: Znázornění proměny přístupu Adama k textu v čase.

Graf 2: Znázornění proměny přístupu Daniely k textu v čase.

Graf 3: Znázornění proměny přístupu Hany k textu v čase.

Graf 4: Znázornění proměny přístupu Eriky k textu v čase.

Graf 5: Znázornění přístupu Blanky k textu.

Graf 6: Znázornění přístupu Jitky k předčítání textu.

Graf 7: Znázornění přístupu Kláry k předčítání textu.

Graf 8: Poměr otázek položených učiteli v souvislosti s předčítáním na počátku šetření.

Graf 9: Počet přítomných dětí při jednotlivých pozorování.

Obr. 1: Ilustrace z předsádky knihy.

18. Seznam příloh

Příloha 1: Ukázka informovaného souhlasu rodičů

Příloha 2: Příklad otázek pro vstupní rozhovory s učiteli

Příloha 3: Příklad otázek pro rozhovory po natáčení

Příloha 4: Příklad otázek pro závěrečné rozhovory

Příloha 5: Ukázka přepisu rozhovoru U1_R4

Příloha 6: Ukázka přepisu videonahrávky U1_N2

Příloha 7: Identifikátory použití jednotlivých čtenářských strategií, součást pozorovacího archu

Příloha 8: Příklad vyplněného pozorovacího archu

Příloha 9: Analytické kategorie při analýze záznamů v třídní knize

Příloha 11: Ukázka kódování pomocí softwaru MAXQDATA

Příloha 12: Příklad použitých kódů a daných konceptů vycházejících z konceptuálního rámce

Příloha 13: Ukázka výzkumného deníku, terénních poznámek a myšlenkové mapy

Příloha 14: Ukázka Danieliny přípravy na předčítání

Příloha 15: Příklad využití kódování u Hany a Eriky ve třídě

Příloha 16: Otázky, které Erika použila při práci se čtenářskými kostkami

Příloha 1: Ukázka informovaného souhlasu rodičů

Tř. U Sluníčka

Informovaný souhlas. Souhlasím, aby byly pořizovány obrazové a zvukové záznamy vzdělávacích činností, kterých se bude účastnit mé dítě. Záznamy budou pořizovány v rámci disertační práce zaměřené na výzkum práce učitelů v oblasti podpory rozvoje štanářských dovedností. Záznamy budou anonymní, nebude uváděno ani jméno dítěte, ani název třídy. Záznamy budou využívány výhradně pro výzkumné a vzdělávací účely při přípravě učitelů. Jsem si vědom/a toho, že svůj souhlas mohu kdykoliv odvolat a to bez jakýchkoli důsledků. V případě dotazů k výzkumu se obraťte na Mgr. Evu Rybářovou, tel: 608346002.

| Příjmení | Jméno | Datum | Podpis zákonného zástupce |
|----------------|---------------|------------|---------------------------|
| Bártová | Elen | 3.9. 2018 | |
| Bezák | Vojtěch | 3.9. 2018 | |
| Bruna | Antonín | 3.9. 2018 | |
| Castro Cordova | Erik Patricio | 5.9. 2018 | |
| Cíglerová | Sofie | 3.9. 2018 | |
| Girstl | Filip | 6.9. 2018 | |
| Göttlerová | Juliana | 3.9. 2018 | |
| Hasnedl | Matěj | 3.9. 2018 | |
| Hoffmann | Jiří | 3.9. 2018 | |
| Holler | Jaroslav | 3.9. 2018 | |
| Chládek | Tomáš | 3.9. 2018 | |
| Kukrálová | Adéla | 8.9. 2018 | |
| Kust | Olivier | 11.9. 2018 | |
| Kustová | Victoria | 11.9. 2018 | |
| Lapka | Pavel | 3.9. 2018 | |
| Paštěka | Maxmilián | 3.9. 2018 | |
| Podlešák | Ondřej | 4.9. 2018 | |
| Strnad | Filip | 4.9. 2018 | |
| Süss | Adam | 6.9. 2018 | |
| Sýbová | Anna Tereza | 3.9. 2018 | |
| Šilhánková | Nela | 3.9. 2018 | |
| Šracha | Matěj | 3.9. 2018 | |
| Valentová | Barbora | 3.9. 2018 | |
| Vrána | Albert | 3.9. 2018 | |
| Vrána | Eduard | 3.9. 2018 | |
| Vránová | Gabriela | 3.9. 2018 | |
| Zýka | Adam | 4.9. 2018 | |

Příloha 2: Příklad otázek pro vstupní rozhovory

1. Jak dlouho učíš? Je tato MŠ tvým prvním působištěm?
2. Jaké je tvé vzdělání? Kde jsi studoval?
3. S jakými dětmi pracuješ, jaké je složené tvé třídy?
4. Jaké byly tvé začátky? Měl/a jsi někoho, kdo ti pomáhal?
5. Setkal ses někdy s nějakými inovacemi ve výuce? Jakými?
6. Co máš na své práci ráda?
7. V posledních letech je jedním z hlavních témat vzdělávání čtenářská gramotnost. Jak tuto oblast vnímáš?
8. Co je podle tebe v této oblasti nejdůležitější, co chceš dětem předat?
9. Co by mělo z oblasti čtenářského rozvoje umět dítě, když odchází do školy?
10. Co myslíš, že člověk potřebuje, aby z něj byl čtenář?
11. Jakým způsobem jsi se mohla nějak v této oblasti vzdělávat? Ať už v rámci studia, DVPP či samostudia?
12. Jak ti pomáhá v přípravě vzdělávací nabídky v oblasti čtenářské gramotnosti RVP PV?
13. Co očekáváš od semináře, zaměřeného na rozvoj čtenářské gramotnosti?
14. Proč se ho budeš účastnit?
15. Jak bys definovala pojem čtení s porozuměním?
16. Co je k porozumění potřeba?
17. Co by tě vedlo, aby trvale využívala nové metody rozvoje porozumění?
18. Jaká forma seznámení s novými metodami by pro tebe byla optimální?
19. Jaké aktivity v rámci rozvoje čtenářské gramotnosti obvykle zařazuješ do své výuky?
20. Jak rozvíjíš porozumění čtenému? Můžeš uvést příklad nějaké otázky, kterou používáš?
21. Jak typicky probíhá, když dětem předcítáš?
22. Stanovuješ si nějaké cíle při plánování aktivit v rámci čtenářské gramotnosti? Jaké?
23. Jak bys řekla, že jsou na tom děti v tvé třídě s porozuměním? A se zájmem o knihy?
24. Jakou pomoc či podporu bys uvítala v rámci rozvoje čtenářské gramotnosti?
25. Podle čeho vybíráš knížky? Máš nějaká kritéria?
26. Jak sám sebe vnímáš jako čtenáře? Jak často čteš?
27. Jaké máš teď děti ve třídě? Je někdo, kdo má problém s porozuměním? Popiš ho.
28. Jaké máš podmínky pro svou práci? Jak se ti spolupracuje s kolegyní?

Příloha 3: příklad otázek pro rozhovory po natáčení

1. Jak bys zhodnotila seminář, kterého jsi se účastnila?
2. Co ti to přineslo, čím tě to případně obohatilo?
3. Je něco, co bys teď chtěla vyzkoušet?
4. Z čeho jsi dřív při své práci vycházela?
5. Měla jsi nějaké vzory, jak dětem číst?
6. Jaký by podle tebe měl být učitel předškolního vzdělávání?
7. Co je v práci učitele mateřské školy podle tebe nejdůležitější?
8. Vnímáš se spíš jako učitel, nebo jako průvodce? Kam by ses zařadila?
9. Jak často teď s knihou pracuješ mimo dobu před spaním?
10. Jak se připravuješ na předčítání dětem?
11. Jak bys popsala reakce dětí, vývoj jejich zájmu o knížky a podobně?
12. Podle čeho tak usuzuješ?
13. Jaké myslíš, že používáš čtenářské strategie?
14. Jak bys zhodnotila své předčítání dětem, které jsme natáčeli?
15. Podle čeho usuzuješ, že to bylo...?
16. Je něco, co bys dělala jinak?
17. Jaké cíle jsi sledovala?

Příloha 4: Příklad otázek pro závěrečné rozhovory

1. Jak bys zpětně hodnotila dlouhodobější přínos semináře?
2. A účasti ve výzkumu?
3. Co se ti povedlo?
4. Jak se teď připravuješ na předčítání dětem?
5. Jak vnímáš, když učitel během četní klade dětem otázky?
6. Jakým způsobem si připravuješ otázky, které dětem během čtení kladeš?
7. Jak podle tebe vypadá dobře položená otázka?
8. K čemu by měla vést otázka?
9. Jak často teď s knihou pracuješ mimo dobu před spaním?
10. Jak bys popsala odezvu u dětí, vývoj jejich zájmu o knížky během toho roku?
11. Podle čeho tak usuzuješ?
12. Jaké myslíš, že používáš čtenářské strategie?
13. Co je pro tebe v souvislosti se čtenářskými strategiemi obtížné?
14. Jak bys hodnotila význam čtenářských strategií pro rozvoj porozumění u dětí?
15. Jakou formu předávání příběhů dětem upřednostňuješ?
16. Co myslíš, s čím v oblasti rozvoje budoucího čtenářství tvoje děti odcházely do školy? Co se vám povedlo v této oblasti?
17. Kdybys měla popsat, jak rozvíjíš porozumění textu u dětí, na co se zaměřuješ?
18. Jak se podle tebe přistupuje k rozvoji čtenářské pregramotnosti u vás v mateřské škole?
19. Jakým způsobem u vás ve školce probíhá sdílení zkušeností z rozvoje čtenářské pregramotnosti?
20. Co bys uvítala jako další pomoc při zlepšování rozvoje čtenářské pregramotnosti?
21. Co právě čteš?

Příloha 5: Ukázka přepisu rozhovoru U1_R4

R: Tak já bych tady než se dostanem k tvojí analýze, tak # přesně vlastně když jsem řešili začátek kdy jsi vstupoval vlastně do toho celého výzkumu, tak byla situace kdy si byl na třídě s jinou kolegyní a v tom výzkumu si říkal že ty vztahy, že to jako jde, že by to mohlo být lepší, ale že jako zase jako dobrý a teď máš novou, tak jak bys to zhodnotil.

K: No je to lepší, protože za první je jako nová i jako nová jako co se týče práce, to znamená, že se hodně chce učit a že je taková vitální a všechno, což je strašně znát. Na tom přístupu vlastně ke všemu, plus ty informace nějaký veškerý chce a mnohem líp si rozumíme, a tak no.

R: & # takže tobě vyhovuje, že jí můžeš jako zaučovat?

K: & nebo né že bych si o sobě myslel, že bych uměl něco víc než ona, nebo tak, ale už jenom v té pozici že jsem to dostal od ředitelky nakázaný.

R: Jo.

K: A obecně mě to jako baví no někomu něco předávat.

R: &

K: Což je asi to proč dělám to, co dělám.

R: A # a zároveň se změnilo vedení.

K: &

R: Na to minulé jsi měl nějaké výhrady kvůli informacím a tak dále, tak zase, jak by si to teď zhodnotil.

K: No, teď je to lepší no.

R: V čem?

K: Tak za první vim, že ať nebo já nevím, zase abych neřikal něco že tamto bylo špatný, protože to tak nebylo, já jsem zažil x nějakých už ředitel a Jitka byla jakoby nejlepší do teď a Jana jí o kousek předčila no, říct že v něčem lepší jo, v něčem lepší jo, ale ne zas jako, neuvědomuju si, co konkrétně je lepší no.

R: A v čem ti teda vyhovuje, takže v práci jsi spokojenej, ale čím ti to teda vyhovuje ze strany vedení.

K: No, že si můžu dělat co chci.

R: Jo.

K: Že se o ní můžu opřít a že mi věří, a tak no.

R: &

K: Což ale, co si budem povídat, tak by to mělo být kdekoliv.

R: & # pak bych se tě chtěla zeptat, vlastně, proč si vůbec šel do toho akčního výzkumu?

K: Ze zvědavosti. Protože, proč se nenaučit něco nového, když stejně jako si nepřípadám nějak stoprocentně vytiženej, že nějaké čas navíc, proč ne, plus třeba pak konexe na té univerzitě, pokud bych tam chtěl dělat doktorát.

R: &

K: Protože už tam nějak budu nebo ne známej, ale minimálně bude za mnou něco, žejo.

R: & # Jaká, jak ti vyhovuje se vlastně učit nové věci takhle jako, třeba v rámci seminářů nebo tak, nebo teď v rámci toho akčního výzkumu že se máš něco učit nového, co si nedělal?

K: No, v rámci seminářů je to hrůza, to je prostě nuda akorát neskutečná, že člověk sedí a čumí nic jiného nedělá. Ty čtyry hodiny, proto si třeba pokud už jdu na seminář, tak si vybírám ty z daleka nejkratší, abych tam prostě nemusel celý den sedět.

R: &

K: Tuto je něco úplně jiného no, protože za první ty lidi tady to je jakoby (výkřev) jakoby republiky že jo, na těch seminářích ne že bych zažil jako nějaký že.

R: Myslíš setání toho akčního týmu? &

K: Ne že ty co přednáší na těch seminářích, že jsou všichni úplně jako blbci, samozřejmě ne, ale jako zažil jsem pár, říkal jsem si o snad není pravda, že za tohle si někdo nechá platit nebo tak. Takže tady je to úplně o něčem jiným no, tady si připadam jakoby (rovnocenný) s těma lidma. Jako jsme se cítil na gymplu no.

R: & no a jak ti vyhovuje jako vlastně forma těch poznatků, jak se dozvědět.

K: Jak co?

R: No, když třeba vlastně teď se máš jako naučit používat strategie, tak jak ti vyhovuje se s tím seznamovat?

K: Já nevím.

R: Jestli jako, že někdo třeba si o tom jenom rád přečte, někdo to chce vidět v praxi, někdo chce třeba mentora. Je ti to jedno?

K: No já nevím, já nemám jako žádný zkušenosti s ničím takže nevím.

R: # dřív vlastně, než si prošel seminářem, tak si vlastně tu čtenářskou pregramotnost dělal si říkal intuitivně, jaks to cejtil. # z čeho si jako dřív vycházel?

K: Z ničeho.

R: Z Ničeho, vůbec?

K: Ne.

R: No, z něčeho člověk vychází, třeba z vlastní představy nebo, jak si přišel na to jaks to dělal. Jak si jako zjistil, že třeba budeš číst dětem takovymhle stylem pohádku?

K: Já nevím, prostě se to stalo.

R: Jo, takže intuitivně.

K: Asi jako se člověk naučí chodit, prostě se naučí chodit.

R: # měl si nějaký vzory třeba v tom, jak číst dětem?

K: No jako, na gymplu jsme, teda na gymplu na veřejně jsme měli na bakaláři jeden předmět na to. Kde teda nějaký věci nám říkali, co a jak, co líp, co hůř. Ale bylo to vyloženo jenom o technice čtení nějakého, to (?) vůbec neexistovalo. Ale tam vim, že jsem si myslel, že to umím dobře a teď jsem jako tam nějak před tou třídou něco čet a řekla mi učitelka, že to je špatně. Říkám, jak je to možný když jako dělám to nejlepší, co můžu a pak jako šlo spíš o práci s hlasem než o cokoliv jiného.

R: Jo, takže ta technika. A jak by podle tebe měl být správnej učitel.

K: Jako v jakým ohledu?

R: No, jak bys ho charakterizoval?

K: Tak můžu mluvit třeba půl hodiny.

R: Mluv, máme čas <smích>

K: Já nevím.

R: Jaký by měl mít vlastnosti nebo co, co... Co by mu určitě nemělo chybět?

K: Nevím, to je prostě moc.

R: Jo, když
K: Vlastností jsou stovky.
R: Tak pár klíčových, když třeba přijde, že máš studentky na praxích, tak u některé řekneš, to nebude dobrý u některé řekneš, jo to bude dobrý, na základě čeho.
K: Talent.
R: Talent? Talent k čemu?
K: K učení.
R: Talent k učení. &
K: Což je nerozpoznatelná vlastnost, pokud to sama nemáš a naučit se to nedá. Prostě mít to v sobě, to je jediný, co ten člověk potřebuje, zbytek už je (?)
R: A myslíš si, že bez nějaké jako systematické přípravy jde rozvíjet čtenářskou pregramotnost dobře?
K: No, to pochybuju.
R: Proč?
K: Protože pokud už je něco jakoby takhle odborného nebo tak tak se to nedá mym stylem intuitivně jako dobře udělat.
R: &
K: Nebo dá se to na nějakou úroveň řekněme na padesát, šedesát, sedmdesát procent možná, že jsem schopnej ty děti dotáhnout bez ničeho, ale ten zbytek pak už ne no.
R: Takže co se třeba teď změnili v tý tvój práci, jak k tomu teď přistupuješ vlastně máme dobu intuitivní, pak prostě proběh nějak seminář, začal akční výzkum tak co je teď jinak? Co děláš jinak?
K: No, hlavně třeba výběr těch knížek a tak, že teď jsem schopnej poznat, že něco má jako nějakou hodnou a něco ne, je to prostě jenom text o ničem, plus taky jak se ptát a kdy se ptát. Na nějaký to, proč a tuto, tamto, že vůbec ptát se proč a ne jenom nějaký fakta, on šel tam a ten se jmenuje takhle. Tohle a jak dlouhý intervaly jako dětem číst, že není nutný jim přečíst dvě stránky, ale že třeba po odstavcích to stačí a tak.
R: A když si teda připravuješ otázky tak si předem, jak teda vypadá taková tvoje příprava na to že druhý den chceš s dětma číst, rozvíjet porozumění, jak to teď vypadá.
K: Tak kouknu se na to, že plus minus přečtu, já nevím, dvacet pět řádek a kouknu, tady by byl dobrý moment na to to přerušit a zeptat se jich, třeba proč tam šel, když tam mu řekli že tam chodit nemá nebo něco takovýho.
R: & Takže si připravíš i tu otázku, vybereš místo, kde to je?
K: &
R: # co ti přijde na používání strategií asi nejtěžší, jestli teda ti to přijde vůbec těžký?
K: No, tak já nebudu říkat, že to umím.
R: A co ti na tom přijde těžký?
K: Nevím, že to je nový no všechno. Obecně je pro mě práce se strategiemi pořád hodně složitá a komplikovaná, ale cítím, že už se do toho pomalu začínám dostávat. Je mi ale jasný, že bez pořádných příprav a mnoha opakování rozhodně nebudu schopnej dosáhnout vytyčených výsledků“
R: & mně třeba přijde, že to je takový hodně abstraktní, že se těžko dá použít nějaká kuchařka přesně návod.
K: No ona je každá knížka jiná no.
R: & takže to mi taky na tom přijde těžký. # a jak by si sám sebe teď hodnotil, ten jakoby ten pokrok. Samozřejmě že jo, teď si řek že to ještě neříkáš že to umíš, ale cejtíš nějaký rozdíl, nějaký posun? V čem?
K: No v dětech ne, ty nereagujou jinak. No a taky třeba teďka jak jsem měl tu poslední lekci, tak tam chybělo asi pět šest takových těch jako v uvozovkách jako dobře dětí, což je prostě znát na tom výsledku potom. To je potom se nedá dělat nic, ale já nevím no, že k tomu přistupuju tak nějak jako zodpovědnějš, ne že tady teďka přečtem tady prostě dvě stránky a necháme to bejt.
R: & jaké z toho máš pocit sám ze sebe?
K: Žádný.
R: Žádný? Zatím nad sebou nejasáš? # no a když teda se teď dostanem k tomu co jsi dělal nebo já nevím jestli to chceš nejdřív vidět?
K: Ne.
R: Nepotřebuješ vidět, tak jak bys to hodnotil, jak se to povedlo nebo nepovedlo?
K: No tak ty děti nepřišli na to na co měli. Což je tím, že tam nebyly ty děti, které by na to mohly reálně přijít, tam zbyla vlastně jedna holka, která je k něčemu.
R: Ta asi na to přišla, jedno dítě to tam řeklo a měl jsem pocit že i to tam vykřikoval Tobiáš, ale že nebyl slyšet, že to zaniklo, že ten to mam pocit říkal úplně první, že si toho všiml.
K: No ale to jsem je k tomu, já vím to já jsem je k tomu doved, oni to řekli nakonec, ale ne tak, že by to někoho napadlo samotného.
R: & jo, ale o tom to právě je, že vlastně člověk pracuje s tou strategií tak, že je k tomu dovede.
K: to jo, ale já jsme je k tomu doved, jakože vyloženě, jako kdybych přišel, ukázal jsme červenou flek a řekl sem jim, jaké flek to je. Ne že by to jako samy svojí nějakou (inteligencí)
R: Mně přišlo hodně zajímavý, že bylo vidět, jak ty děti byly perfektně soustředěný a vtažený do příběhu, vlastně hrozně dlouhou dobu to trvalo, já nevím patnáct minut, když jste pracovali s obrázkem. To bylo strašně vidět a ve chvíli kdy se otočila knížka a jenom že jdeš číst, tak stačila jedna věta a už tam na tom třeba třetina dětí vypla, možná ne. Přestala držet pozornost, takže na tom je vlastně vidět takovej obecně ten problém že
K: Jsou zvyklí na televizi
R: Jo, že jsou zvyklí na televizi no.
K: Dostanou mobil do ruky a
R: že je pro ně těžký přepnout na to, že teď se de jenom číst teď budu dostávat jenom slovní pokyn a že to je něco co budeme muset ještě jako, jako učitelé obecně asi s tím ještě hodně pracovat, rozvíjet to no. Je něco, co bys třeba dělal jinak?
K: Kdy?
R: Kdyžs dával ty otázky.
K: Nevím.
R: Tak já si to pak pustím, já jsme u toho jednu poznámku měla, nějaký nápad. No a co teď budete dělat dál?
K: No teďka o Vánocích jakoby v podstatě nic, protože za první zbejvá pár dní, takže ani nemá cenu nic moc rozjíždět ještě tam máme divadlo, a ještě tam jedeme na trhy a to jako na tři, čtyři, pět dní nemá cenu nějaký velký příběhy tam dávat, no a pak zase pojedeme zahradu od ledna, plus minus no, plus budeme odbíhat vždycky na něco dalšího.
R: Takže plánuješ, že to budete zase číst a pracovat s příběhem jako?

Příloha 6: Ukázka přepisu videonahrávky U1_N2

- U: A co dělá?
Ž: Čte si knihu.
U: Čte si knihu. O čem je ta kniha?
Ž: Vo lybičce.
U: To není rybička.
Ž: Vo pra, vo tom praseti.
U: Vo tom praseti. To je knížka vo něm.
Ž: Praseti.
U: Chcete abych vám jí přečetl?
Ž: Jo <Vícehlasně>
U: Tak hele, já si sednu takhle, abyste na mě hezky viděli. Vy si klidně pojdte takhle přede mě, ať na to všichni krásně vidíte, já vám budu ukazovat vobrázky, protože je tam hodně obrázků, takže to všichni krásně uvidíte. Podívejte, tady třeba je, hned na začátku. Poznáte, má tam nějakýho kamaráda?
Ž: Né, jo ptáčka.
U: Ptáčka?
P: Verunka si sedne níž ták.
U: Co dělá třeba ten ptáček?
Ž: Vítá.
U: Líta. Co ještě dělá?
Ž: Píp, píp, píp
U: Ale to nevíme, protože ho neslyšíme.
Ž: (?)
U: Verčo, co ještě?
V: Jestě zobá to plasátko.
U: Jo zobá prasátko. A co dělá prasátko?
Ž: Chro, chro <děti chrochtají>
U: No to nevíme, jestli chrochtá. Z těch obrázků musíte říct co dělá.
Ž: Dělá takhle.
U: Že by plaval myslíš nebo skáče?
Ž: Já nevím.
U: Ukaž kterej myslíš Verčo. Jo tenhle. & tak to nevíme co dělá. A poznáte někde z nějakýho obrázků, co dělá to prasátko? Jirko?
J: Jedno plá če.
U: Jo, no jo, tady pláče.
Ž: A tady zvedá vuce.
U: & Fando ještě.
F: Tady sedí [a kouká.]
U: [Tady sedí.] & Jirko co ještě vidíš?
J: Ještě
U: Tak přečtem si to teda?
Ž: Jo.
U: Uvidíme, jestli tam něco z těch obrázků bude.
U: O prasátku Lojzíkovi.
Ž: Tam jsou mauý malý prasátka.
U: Jednoho dubnového večera se v kartonové krabici na farmě pana Skočdopole narodilo.
Ž: Pět! Pět malých prasátek.
U: Pět malých prasátek. Byly to kuličky nezbedné a šťastní rodiče se na ně nemohli vynadávat. Jedno z prasátek dostalo krásné jméno Lojzík, po pradědečkovi z Pardubic. Lojzík byl veselý, bystrý a nebojácný, ale přece jenom trochu jiný než jeho sourozenci. Poznáte, v čem je jinej, ten Lojzík než ty ostatní?
Ž: Protože má dlouhej nos.
U: Má dlouhej nos. &
Ž: (?)
U: Byl to Lojzíkův dlouhý nos, kterým se od ostatních odlišoval, sourozenci se mu kvůli tomu smáli, posmívali a kuli na Lojzíka různé pikle. Co s nim udělali tady?
Ž: Smávi se mu.
U: Smáli se mu & a ještě mu udělali co?
Ž: Nohu.
U: Co nohu?
Ž: Nohu mu (?).
U: Co, Tondo, co s nim udělali?
T: Nohu mu takhle nahou.
U: Při hře na Vinnetoua hrával Lojzík proradného šerifa, který většinou skončil přivázaný ke kúlu, a ostatní ho čas od času zapomněli osvobodit na večeri. Maminka však vždy stála za Lojzíkem a uměla ho po dlouhém nose tak krásně pohladit. Jakou má náladu, poznáte to, Lojzík? Poznáte jakej, jak se cítí?
Ž: Ne.
U: Směje se nebo se mračí?
Ž: Mračí. <mnohohlasně>
U: Tak jakej asi je?
Ž: Smutnej.
U: Líbila se mu ta hra?
Ž: Ne! <mnohohlasně>

U: Asi ne co, hele tady mu i zničili klobouk. Lojzík se cítil tak moc osamělý. Jednou v noci si stěžoval hvězdičkám a přemýšlel, jestli vůbec do téhle rodiny krátkonosých patří. Najednou, kde se vzal tu se vzal na plot vedle Lojzíkova si sedl.

Ž: Ptáček

U: Byl to vrabec Čepeřák.

Ž: @

U: Píp, píp, hvězdy ti asi neodpoví, ale já znám místo, kde určitě najdeš svou rodinu, jestli chceš, ukážu ti to. Chtěl Lojzík myslíte?

Ž: Jo <hluk>

U: Lojzík se bez váhání rozběhl za Čepeřákem, srdíčko mu bušilo vzrušením. Když by se konečně mohl setkat se svou rodinou. Běželi a letěli, letěli a běželi, že se Lojzík tak daleko nikdy nepodíval. Najednou Čepeřák zamířil k obrovské ceduli ze dřeva s nápisem.

Ž: Zoo.

U: Zoo. Lojzík netušil co ta písmenka znamenají, ale vypadala trochu jako oči sovy. Vidíte? [Jako sova trošku.]

Ž: [Jo.]

U: Tady, žije spousta dlouhonosých, křičel s nadšením Čepeřák. Poběž, možná si slon. Když dorazili na místo, Lojzík zůstal sedět jako přimražený a užasle hleděl na chobot malého sluněte.

Ž: @

U: Že by to byl můj starší bráška, pomyslel si. Sluně bylo velmi přátelské a hned Lojzíkovo přizvalo ke svým hrátkám s vodou, po vzoru sluněte, Lojzík dychtivě nasál vodu do rypáčku. Okamžitě se zakuckal, že mu vyděšené sluně s Čepeřákem museli dát první pomoc. Tak to já slon asi nebudu, povzdychl si smutně Lojzík, zamával sluněti na rozloučenou a vyběhl za Čepeřákem. Poběž, možná jsi mravenečník, křičel Čepeřák a nabral správný směr. Lojzík ho nadšeně následoval i když ho přece jenom trochu mrzelo, že není slon. Kdo je tady vzadu?

Ž: Žilafa.

U: Schovává se. I přijetí u mravenečníka bylo vřelé. Snad mi ty krásné chlupy ještě dorostou, pomyslel si Lojzík a s obdivem sledoval nos svého nového kamaráda.

Ž: @

U: Je čas snídaně, zaradoval se mravenečník. Pojď si nacytat pár šťavnatých mravenců.

Ž: Ble.

U: Mravenci sice Lojzíkovi nikdy nelákali, ale rozhodl se zabořit rypáček do mraveniště, stejně jako mravenečník.

Ž: (?)-kuckání>

U: Netrvalo dlouho a Lojzík z mraveniště vystřelil jako by ho na nože brali. No to spíš oni posnádají mě, nařikal Lojzík s poštípaným rypáčkem. Čepeřák mu rychle pomohl odehnat zbylé mravence z nateklého rypáčku a pelášili spolu dál. Podívejte, jak je celej poštípanej.

Ž: (?)

U: Lojzíkovo poznávání zvířátek bavilo, ale byl smutný, že nemůže objevit svou prvou rodinu. Po tvářích mu začaly stékat obrovské ...

Ž: Szy. [Slzy.]

U: [Slzy.] Jakej byl teďka?

Ž: Smutnej <mnohohlasně>

U: Smutnej.

Ž: A ještě blečí.

U: A brečí. Co udělal ptáček?

Ž: Dal mu (?).

U: Dal mu. A tu zničehonic se Lojzík zapletl do podivné sítě. Neměl tušení, co se to děje. Pracovníci zoo si totiž mysleli, že se Lojzík zatoulal, a tak mu dali nový domov. Namazali mu bolavý rypáček a přinesli spoustu dobrého jídla. Kam ho zavřeli?

Ž: Do klece! <mnohohlasně>

U: Do klece. Dobře.

Ž: A ještě je smutnej.

U: Je pořád ještě smutnej vid'?

Ž: Jo.

U: Jak se to pozná?

Ž: Protože má nateklej nos a dole oči.

U: & má tam alespoň kamaráda jednoho svýho?

Ž: Jo.

U: Alespoň tak. Lojzíkovi se v novém domově nelíbilo. Tolik se mu stýskalo po rodném statku, a tak v noci začal tajně podhrabávat klec s rypáčkem poštípaným od mravenců to šlo ztěžka. Ale Čepeřák mu z druhé strany pomáhal. Společnými silami vyhrabali velikou díru, kterou se Lojzík protáhl ven. Konečně venku! Oba kamarádi se vesele přivítali a hned zamířili na statek. Lojzík teď už moc dobře věděl kde je doma. Najednou to cítil, stýskalo se mu po všem. Dokonce i po mučícím kúlu. Běžel, až se mu za kopýtky prášilo a Čepeřák mu jen tak tak stačil.

Ž: Čepeřák.

U: Jakej je?

Ž: Teď je stastnej.

U: Teď je šťastnej. Maminka Lojzíkova přivítala s otevřenou náručí. Děkala si o něj velkou starost, vždyť byl pryč celý den a celou noc. Šťastně ho stiskla v objetí, obvázala mu poštípaný rypáček a pofoukala rány. Všichni chtěli vědět o tajné výpravě, až do zoo se totiž nikdo z nich ještě nepodíval. Lojzík s Čepeřákem uspořádali pro sourozence velké stínové divadlo za prostěradlem vypůjčeným od maminky. Na programu byla všechna zvířátka, se kterými se Lojzík v zoo setkal. Lojzík za svou odvahu získal hodnost dlouhonosého indiánského náčelníka a Čepeřák se stal jeho věrným sokolem. Týden poté vykopal indiánský kmen válečnou sekeru a vydal se zajmout proradného šerifa, který ukradl a vypral jejich oblíbené špinavé prádlo.

Ž: (?)

...

Příloha 7: Identifikátory použití jednotlivých čtenářských strategií, součást pozorovacího archu

| Název jevu | Charakteristika ++ | Příklad | Charakteristika + | Příklad |
|---|---|---|---|---|
| Hledání souvislosti Já - text | Aktivně hledá spojení se svou osobní zkušeností a znalostí a využívá ji k hlubšímu pochopení textu (např. vžití se do pocitů postavy apod.) | U: „Už jsi někdy byl někde zavřený? Jaké to bylo? Báls ses?“ Ž: „Jednou mě brácha zavřel do peřináku . Hrozně jsem se bál.“ | Hledá spojení se svou zkušeností či znalostí, pouze si vybaví | U: „Už jsi někdy byl v ZOO?“ Ž: „Ano, byl jsem v ZOO s babičkou“ |
| Hledání souvislosti Text - text | Aktivně hledá spojení mezi informací v textu a informací z textů, na podobné téma. Porovnává je, upravuje své koncepty. | U: „Co víš o čarodějnicích? A je tahle jako ostatní, co znáš?“ Ž: „Je zlá, stará a ošklivá. Ale Malá čarodějnice je hodná.“ | Vybaví si, že o tématu již něco slyšel. | U: „Znáš nějakou pohádku o drakovi? Ž: Ano, byl tam s ním princ a useknul mu hlavu.“ |
| Vizualizace | Na základě informací v textu si dokáže vytvořit odpovídající mentální představu, vybere odpovídající ilustraci k textu. | U: Podněcuje ke kresbě, stavbě, výběru obrázku, předmětu, apod. Ž: Tahle bude správný obrázek, protože tady je před lávkou, a tady už je za ní.“ | Na základě informací v textu si dokáže vytvořit odpovídající mentální představu | U: Ukazuje na obrázku, popisuje Ž: Kreslí ilustraci k příběhu, dramatičuje apod. |
| Předvídání | Na základě své zkušenosti předvídá, jak děj bude pokračovat, volbu odůvodní. | U: „Co se stane teď? Proč si to myslíš?“ Ž: Myslím, že ji půjde hledat. Protože jí má rád.“ | Odhaduje, jak text bude pokračovat. | „Co se stane teď?“ Ž: Půjde ji hledat.“ |
| Usuzování | Na základě informací v textu vyvozuje informace nové. Svůj úsudek odůvodní. | U: Proč myslíš, že nechtěl jít spát? Ž: Asi proto, že mu zubr vyprávěl o zimě a on by ji chtěl vidět.“ | Na základě informací v textu vyvozuje informace nové. | U: X Ž: „Chce vidět zimu.“ |
| Hodnocení | Zaujímá hodnotící stanovisko k dění v textu, odůvodní ho. | U: „Co si myslíš o tom, jak to medvědi vyřešili? Co bys dělal ty?“ Ž: Já bych tu babku nevyhodil. Já bych ji řekl, že tohle se dělat nemá.“ | Zaujímá postoj líbí/nelíbí. | U: Jak se ti líbilo, jak to medvěd vyřešil?“ Ž: „Líbilo se mi to.“ |
| Shrnutí | Převypráví/zobrazí klíčové momenty příběhu | U: Využije obrázků, symbolů apod., podle kterých záci příběh shrnou. Ž: Děti viděli v ZOO papouška a pustily ho z klece, protože chtěl domů.“ | Převypráví příběh | U: vyzve děti k vyprávění či dramatičaci Ž: No a pak papoušek řekl, že je Jára a že chce letět domů. A ať ho pustí. A oni nejdřív nechtěli.“ |

Příloha 8: Příklad vyplněného pozorovacího archu

Pozorovací arch

| | | |
|-------------------------|---|--|
| Datum pozorování | 3.12.2018 O čertovi – úvod do knihy | Délka pozorování 10,5min |
| Učitel | Erika | Třída, věk: U Mušky, heterogenní, 17 dětí |
| Pozorovatel | Koželuhová | Organizační forma: frontální |
| Popis situace | <p>Děti sedí na zemi v neorganizovaném kroužku okolo učitelky, dvě děti mají v ruce maňásky čertů. Třída je vyzdobena dle čertovské tematiky, na zdi jsou pověšeny ilustrace z knihy. Učitelka na ně nijak neupozorňuje, bez přípravy dětem okazuje obálku knihy a nechává je prohlédnout obrázek. Poté před nimi knihou listuje, ukazuje na název knihy, až se dostane k textu. Během čtení děti upozorní na obrázek, který jim následně ukáže, pak ještě jeden, který již děti ztotožní s tím, který visí ve třídě.</p> <p>Během práce pozornost dětí kolísá. Menšina (jsou blíže učitelce), vydrží po celou dobu a snaží se odpovídat na otázky, část pozornost neudržela (váli se po zemi, ale neruší). Druhá učitelka je jemně koriguje. Celou dobu je zachována interakce U-Z, v komunikaci se střídají. Děti jsou hodně spontánní, přicházejí se svými postřehy a nápady, ne všechny ale U akceptuje, některé úplně přechází, jiné nepřijímá, další dobře potvrzuje, což vede k větší aktivitě dětí.</p> <p>E: Kdo je tam ještě? Dítě: „Lucifer.“ E: „Kdo ještě třeba?“ Dítě: „Oheň.“ E: „Oheň.“ E: „Zlobivý děti.“ Dítě: „Mikuláš.“ Dítě: „Polívka.“ E: „Polívku tam vaří asi.“ Dítě: „Lektvar.“ E: „Lektvary, na co?“ Dítě: „No možná proti zlobení.“ E: „Aha, takže lektvary proti zlobení.“</p> <p>X E: Chcete to přečíst? Jmenuje se to O čertovi. D: A o anděličkovi? Nebo ne? E: (vrtí hlavou) Je tady napsáno O čer-to-vi.“ (slabikují spolu) D: A třeba to bude i o andělovi. (G vrtí pochybovačně hlavou) Čte jen krátký úsek knihy, po něm následují otázky vztahující se k obrázku: E: „To je ten, tady se píše nejstarším, Pod nejstarším stromem. Co jsme zjistili, že tam je, pod nejstarším stromem?“ Dítě: „Peklo.“ E: Ehm. Tak počkejte, já vám to přečtu. (čte text) „...pod stromem je totiž, Domčo?“ (dává prostor)</p> | |

| |
|--|
| Dítě: „Peklo.“ G: Co je pod tím stromem? Děti: „Peklo. A v tom pekle...“ Gábina: „Peklo se všim všudy. Co to znamená? |
|--|

| | |
|------------------------------|---|
| Postřehy pozorovatele | <p>V ukázce je patrná snaha o přiblížení textu dětem, objevují se náznaky strategií. Vidíme také různé fáze čtení – evokace s využitím titulní stránky (bude to čertovi, ale nedošlo k předvídání děje), uvědomění a závěrečná reflexe (taky se vám někdy nechce?) Délka ukázky je dostatečná, část evokace by mohla být možná kratší, vzhledem ke kolísavé pozornosti nejmladších dětí.</p> <p>Objevují se typy otázek: <u>Při práci s obrázkem:</u> a) Co vidíš na obrázku? (znalost, porozumění) - převažuje b) Co se stalo (podle obrázku)? Jak příběh pokračoval? (doslovné porozumění) c) Jaký/jaká je? Proč to dělá? Proč se to děje? Jak jsi to poznal/a? (usuzování)</p> <p><u>V souvislosti s textem:</u> a) Co to bylo? (doslovné porozumění) („Co jsme zjistili, že tam je?“) b) Co to znamená? (vysvětlování pojmu, události) – usuzování na základě zkušenosti c) Na propojení s vlastní zkušeností – „Chce se vám třeba někde jít, když jdete?“</p> <p>Otázek je pokládáno přiměřeně, děti nejsou zahlceny, ale nedochází k jejich řetězení, nejde se do hloubky.</p> |
|------------------------------|---|

| | | |
|----------------------------|--|---|
| Hledání souvislosti | Já-text | Položena otázka ve fázi reflexe „Chce se vám třeba někde jít, když jdete?“, ale chybí provázanost s textem, např. předvídání dalšího děje na základě této zkušenosti, představa pocitů, hodnocení chování čerta apod. Vzhledem k tomu, že se jedná o úvod ke knize, byly by vhodné otázky, zda děti znají nějakou pohádku o čertech Škála: + Škála: -- (pro fázi evokace) |
| | Text-text | Není přímo řečeno, ale při odpovědích, co vše patří k peklu, děti musí vycházet ze svých dosavadních znalostí z jiných pohádek. Škála: + Bylo by vhodné použít doplňující otázky: proč si to myslíš? Podle čeho jsi to poznal? |
| Vizualizace | Vizualizace je uplatňována pomocí ilustrací v knize a vyzdobou třídy. Jedná se o úvod do příběhu, bylo by vhodné dále představu „pekla se všim všudy“ nějak ztvárnit, ale v textu není žádná opora, využito by mohlo být ilustrace. Škála: + | |
| Předvídání | Náznaky při práci s obálkou a následně titulem knihy. Chybí ale pomocné otázky: co se stane, o čem to bude. V situaci, kdy dítě navrhuje postavu anděla, U tuto představu odmítá, vhodnější by bylo jí připustit, hledat pak odpověď přímo v textu. Škála: + | |

| | | |
|-----------------------|---|---|
| Usuzování | Objevuje se v souvislosti s významem slovního spojení „peklo se vším všudy“- děti mají odvozovat význam. Vzhledem k ději nikoliv. Bylo by vhodné v části, proč měl <u>Florimón</u> škodit lidem, případně proč se mu na svět nechtělo. Škála: -- | |
| Hodnocení | Nevyskytuje se, text pro něj neposkytoval prostor | |
| Shrnování | Proběhlo formou propojení, zda děti také někdy neradi chodí a ověřením zapamatování si jména postavy. Jelikož zatím nešlo v knize o žádný děj, ke shrnování děje zatím nemohlo dojít. | |
| Kladení otázek | uzavřené | |
| | otevřené | Převažují otázky otevřené, ale nižší kognitivní náročnosti: Co je na obrázku? Co může být v pekle? Kdo tam žije? Jak se jmenuje? Jedna otázka konkrétnímu dítěti- proč se mu nechce někam jít? |



Příloha 9: Analytické kategorie při analýze záznamů v třídní knize

| Kód | Deskriptor | Příklad |
|----------------------------|---|---|
| Práce se symboly | Vytváření zápisů pomocí obrázků, symbolů a značek. Čtení obrázkového písma | Pomocí piktogramů zapisujeme růst rostliny – sledujeme a zaznamenáváme změny. Zapisovali jsme, co Míček po cestě viděl (využití obrázkového písma). Cvičili jsme podle plánu – zakreslená stanoviště překážkové dráhy. Četli jsme obrázkové písmo – O veliké řepě. |
| Příprava na techniku psaní | Grafomotorická cvičení. Cvičení na koordinaci oko-ruka. Zrakové diferenciaci. Zraková paměť. | Grafomotorické cvičení – vlny, vázaný oblouk. Bludiště – který klíč ke kterému zámku? Rozlišovali jsme, které klíče jsou stejné. Hráli jsme „čertovské“ pexeso. |
| Předčítání | Čtení textu během řízené činnosti. | Četli jsme pohádku O spadlé vložce. Pokračujeme ve čtení O čertovi. |
| Rozvoj řeči | Činnosti s říkadly, básničkami. Rytmizace. Hry se slovy. Tvoření rýmů. Hádanky. | Naučili jsme se básničku Vánoční stromeček. Naučili jsme se koledu Hody, hody, doprovodili jsme ji vytleskáváním Tvořili jsme homonyma podle obrázků. Vymýšleli jsme hádanky. |
| Dramatizace příběhů | Hraní příběhů – pantomima, narativní pantomima, hra v roli, loutkové a maňáskové divadlo | Hráli jsme pohádku O dvanácti měsíčkách. Udělali jsme loutkové představení pro třídu Sluníček. Hráli jsme O narození Ježíška |
| Vyprávění příběhů | Vyprávění pohádkových příběhů, vymyšlení vlastních, vyprávění podle obrázků. | Vyprávěli jsme si pohádku O perníkové chaloupce. Děti vyprávěly, jakou pohádku doma čtou. Udělali jsme Sloní knížku – vymyšlení vlastních pohádek |
| Rozvoj sluchu | Určování první a poslední hlásky ve slově | Třídili jsme obrázky začínající na „V“. Vymýšleli jsme jména začínající na A. |

Příloha 10: Průběh výzkumu

| Jméno | 4/18 | 6/18 | 08/18 | 09/18 | 10/18 | 11/18 | 01/19 | 02/19 | 03/19 | 04/19 | 05/19 | 06-12/19 | 1/20 | 2/20 |
|------------------|--------------------|------------------|--|--------------|--|--|--|---|--------------------------------------|---|--|--------------------------------|----------------|----------------------------|
| Ředitelka | Souhlas s výzkumem | Oslouení učitelů | R | | | | | | | | | | | |
| Ivana | | Odmítá účast | | Souhlas N R | Seminář R | Praxe-student. Na prosinec neplánují práci s knihou, chtějí až v lednu | „škoda, že to teď neviděla...“ | S knihou nepracuji- „my si pohádky vyprávíme a hrajeme“ | Praxe studenti Přišla na setkání CKP | Stále s knihou nepracuji... Přišla na setkání CKP | PN | Výzkum přerušen z důvodu mé MD | Nemocnost dětí | Nemocnost dětí |
| Adam | | Souhlas R | | N | Seminář N začíná intervence v rámci AV | 2x N 2x R | Zapojení do projektu u JČU | N R Začíná věst CKP | Praxe studenti | N R | N R | ---- | --- | --- |
| Blanka | | Souhlas R | Změna na třídě. Nespokojenost s novou kolegyní | N R | Seminář R | Podává výpověď | Odchází z MŠ. | Přišla na setkání CKP | Přišla na setkání CKP | Přišla na setkání CKP | Přišla na setkání CKP. R | ---- | --- | --- |
| Daniela | | | Nástup po MD. | Souhlas. N R | Seminář N R | N | Nemocné děti | Domluva R Přišla na setkání CKP | Praxe studenti Přišla na setkání CKP | Přišla na setkání CKP | Přišla na setkání CKP N R | Výzkum přerušen z důvodu mé MD | | Domluva eno další natáčení |
| Hana | | | Dostává novou kolegyni | N R Seminář | N Praxe studenti | S knihou nepracuji Není možné natáčení domluvit, neví, kdy s knihou bude pracovat „závisí to na dětech“. | Také si pohádky jen vypráví, hodně pracují s kódováním. Natáčení | Přišla na setkání CKP R | Praxe studenti | Přišla na setkání CKP N | Přišla na setkání CKP R | --- | --- | --- |
| Erika | | | Vrací se po MD | N R | Seminář Studentky praxe. R | Ni | Viz Hana | | Praxe studenti | Přišla na setkání CKP | N R | --- | --- | --- |
| Jitka | | | | | | | Nástup do MŠ, studentka | | Souhlas | N ještě nechce | Přišla na setkání CKP | Výzkum přerušen z důvodu mé MD | N N R | Domluva dalšího natáčení |
| Klára | | | | | | | | | | | Nástup do MŠ Odmítá účast na výzkumu, „nechci, aby mě někdo natácel“ | Odmítá. | Souhlas R | R |

Vysvětlivky:
N = natáčení
R = rozhovor

Příloha 11: Ukázka kódování pomocí softwaru MAXQDATA

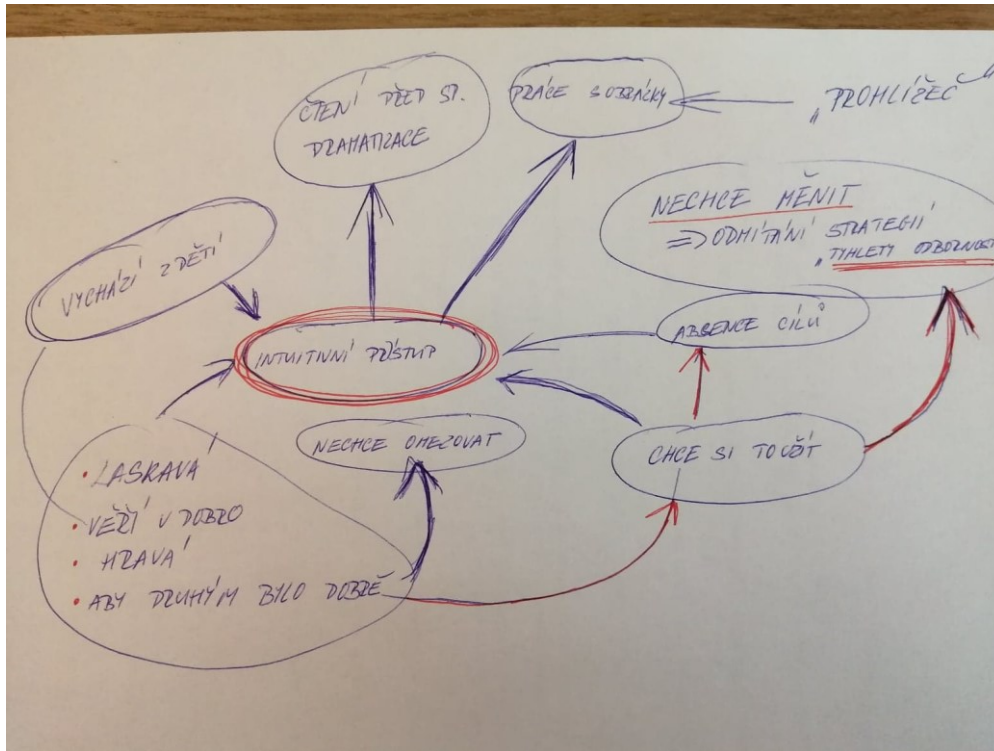
The screenshot displays the MAXQDATA software interface. The top sidebar contains navigation options: 'Soustava dokumentů', 'Kódy', 'Proměnné', 'Analýza', and 'Reporty'. The main window shows a list of documents (Blanka1-Blanka4) and a detailed view of document 'Blanka4' with highlighted text segments and their corresponding codes. A table at the bottom lists the codes and their associated document segments.

| Název dokumentu | Kód | Ho... | Náhled | Datum... | Komentář |
|-----------------|---|-------|--|------------|----------|
| Blanka3 | Metody CFC(imbulzovní přístup | 0 | to spíš vezle ze mě | ...0 11:31 | |
| Blanka3 | Metody CFC(imbulzovní přístup | 0 | Uplně intuitivně a říkám, ty děti krásně reagovaly | ...0 11:39 | |
| Blanka3 | Metody CFC(předmět pročeť otázky nepromýšlí | 0 | Ty to asi ne, spíš reagují na děti. | ...0 12:31 | |
| Blanka3 | Metody CFC(předmět pročeť otázky nepromýšlí | 0 | Něco, jako fakt si ho neprognozuju. Vyčítám z toho, jak vidím. | ...0 12:33 | |
| Blanka3 | Metody CFC(předmět pročeť otázky nepromýšlí | 0 | Vlastně fakt vycházím už asi ze svých zkušeností a nemám úplně | ...0 12:33 | |
| Blanka3 | Metody CFC(kvizový otázky | 0 | ...tema doplňujícíma otázkama | ...0 12:34 | |
| Blanka3 | Metody CFC(kvizový otázky | 0 | Něco to, že nikdy nechtu text úplně v kuse. Že ho přerušuju a vl | ...0 12:34 | |
| Blanka4 | Metody CFC(kvizový otázky | 0 | určitě jsou tam nějaký kvízový otázky, že jo | ...0 22:17 | |

Příloha 12: Příklad použitých kódů a daných konceptů vycházejících z konceptuálního rámce

| Proměnná | Významové jednotky/ Koncepty | Indikátor | Poznámky/ Vlastnosti konceptů |
|--------------------------------------|--|--|---|
| Pedagogická zkušenost | Délka praxe | Tři roky. Po měsíci ve dvou různých školkách. To byla brigáda. | Celková doba pedagogického působení. |
| | Působivé učitele | Tohle je moje první Ve dvou různých školkách. | Kolik různých pracovních prostředí ve školství respondent zažil a může porovnat. |
| | Vstup do praxe | Hned platná součást kolektivu. Nebrali, že začínám. | Způsob, jakým jako učitel začínal, zda byl „hozen do vody“, či postupně uváděn a učen a mohl tak přebírat určité způsoby práce. |
| Pracovní podmínky | Spokojenost v MŠ | Učitelka mi vše vysvětlavala. Tadle je asi nejlepší, kde jsem byl. Jak z hlediska vedení, tak filosofie školky. Občas se narazí na problém. | Pocit osobního uspokojení z pracovního prostředí. /Současné působení hodnoceno jako nejlepší, i když problémy existují a stav není ideální. |
| | Positivní klima školy | Přátelskost. s dětmi si tykáme. Svoboda. | Prostředí, ve kterém se jedinec cítí být přijímán, bezpečně, svobodně, s možností seberealizace |
| | Situace na třídě | Můžu si říct, co chci dělat. Většinou děti jsou čtyři roky. Tři děti čerstvě tři. Čtyři děti, kterým bude pět. Chodí prvním rokem. s kolegy (na třídě). Vyhovíme si. Mohlo by to být lepší. | / Míra svobody se zdá být pro respondenta důležitá. Faktory ovlivňující fungování třídy, zejména z hlediska složení třídy a úrovně spolupráce s kolegy |
| | Vedení školy | Není omezení z hlediska vedení. Neinformovanost z hlediska vedení. Musíme si řešit sami. | |
| Osobní cíle při práci učitele | Spokojenost s volbou povolání | Určitě jsem rád, že jsem učitel. Chtěl jsem to dělat. Brigáda, abych si rozšířil svoji odbornost. | Jistota, že učitelská práce je skutečně to, co chce dělat a co chce dělat dobře. |
| | Uspokojení z předávání náhledu na svět | Že můžu někoho ovlivnit. Můžu dětem něco předat. Něco dobrého, důležitého . | Možnost uplatnění sféry vlivu, potřeba smysluplnosti, potřeba ovlivnit něco či někoho. Potřeba přesahu. |
| | Snaha připravit dětem hezké dětství | Dám jim srandu. Zpřijemním jim den. Jednou si řeknou, to bylo fajn. | Snaha o vytvoření prostředí, na které budou děti v dobrém vzpomínat. |
| | Potřeba naučit | Seminář v mozku. Protože ty děti chodí od rodičů, že neumí poděkovat, neumí pozdravit, neumí se najíst, neumí si umýt ruce po záchodě, neumí v podstatě nic. Znalosti. | /Odráží vlastní představu o příjemně tráveném čase? O podobě školy? Chápání své role jako učitele, zodpovědnost za poznatky, které si děti odnesou. / Vyjadřuje narážkou na státní školky nad soukromou z důvodu absence cílené výuky dle RVP PV? |

Příloha 13: Ukázka myšlenkové mapy z výzkumného deníku



D: Uslyšel ho. Nic.
 U: Nic. Luky říkals to dobře.
 D: Byl (?) a nebyl (?) ale byl hodně (?) takže ho neslyšel.
 U: A mezi tím Čepeřák přišel na místo, kde na něj měl čekat.
 D: Lojzik.
 U: Ale tam nebyl?
 D: Nikdo!
 U: Nikdo. Prosím, kozo, pomohla bys mi najít mého kamaráda Lojzika? **Do as! odpověděla kozo?**
 D: Ne. Jo. Bae. Nel Mee.
 U: Odpověděla meee, ale znamenalo to jo. A tak šli. Tudy, tudy, tudy a potkali!
 D: Psa s (vodítkem)?
 U: Prosim, pejsku, mohli bychom využít tvůj?
 D: Cich.
 U: Že bys nám pomohl?
 D: Haf, najit Lojzika. Haf, haf.
 U: Najit Lojzika. Souhlasil pejssek?
 D: Jo! <mnohohlasně> on řekl haf, haf.
 U: Co udělal?
 D: Tak šli. (?)
 U: Pejssek číchal?
 D: Až byla noc.
 U: Až byla noc.
 D: A to usnul.
 U: Tak daleko se ten Lojzik ztratil.
 D: Chudáček Lojzik. Jo! To by sem já nedělala.
 U: Mezi tím Lojzik odešel, odkud?
 D: Z jeskyně.
 U: Z jeskyně, vrátil se do lesa, ale něco se mu stalo.
 D: O-ou. Já vim.
 U: Zamotal se a tam?
 D: (Na něj čekali zvířata)
 U: Když ještě tam nebyly? Co udělal, když se zamotal?
 D: (Všel tam?)
 U: Lenko?
 D: (Hned se odmotal)
 U: Ne, koukněte na něj pořádně, jako na tej první stránce tady.
 D: (Udělal stojku.) Měl zavřené oči. Zkoušel dělat stojku.
 U: (To se mu) jenom zdá. Ondro, co udělal tady?
 D: <není rozumě>
 U: A co teď dělá teda?
 D: (Visi)
 U: Visi a?
 D: Dělá stojku.
 U: (Emo)?
 D: Má zavřené oči.
 U: **To znamená že co, Sofi?**
 D: (A že je má ve vzduchu)
 U: Co to znamená, když má zavřené oči?
 D: Že spí.
 U: No hurá (konečně)
 D: Dělá že spí.
 U: **Nešil ho kamarádi?**
 D: Jo. <mnohohlasně>
 U: Je veselej Čepeřák?

| | | |
|---------------------|-----------|--|
| Hledání souvislosti | is-text | ++ VITE, APO JE TO JESTLÍK? JE JE TAKOVÁ? ... ++ DĚLA NE? KAMARÁDA... ++ CO PĚLÁJ? VYKAL! |
| | Text-text | |
| Vizualizace | | |
| Předvídaní | | ++ MÁ DRUHÉ, HODNĚ, ŽE TO ŽILHO VYKAL? KAMARÁDA... ++ TO? HODNĚM? ŽILHO? ... ++ ŽILHO? NEKALTE SE ŽILHO? ... ++ ŽILHO? NEKALTE SE ŽILHO? ... ++ ŽILHO? NEKALTE SE ŽILHO? ... |
| Usuzování | | ++ JAK SE ČITÍ? ... ++ JAK SE ČITÍ? ... ++ JAK SE ČITÍ? ... |
| Hodnocení | | ++ JE TO NEKALTEČNÝ? ... ++ JE TO NEKALTEČNÝ? ... |
| Shrnování | | |
| Kladení otázek | uzavřené | / |
| | otevřené | / / / / / / |

++ jev se vyskytl v úplné formě
 + jev se vyskytl, ale ne zcela dostatečně
 - jev se měl vyskytnout, jeho absence nebrání porozumění
 -- jev se měl vyskytnout, jeho absence ztěžuje porozumění

Handwritten notes:
 "Výsledkem - něco jako problém dle dějiny, pomocí uchování, odložení (popis svého) ⇒ u dětí může být problém dle dějiny"
 "jsem zvědavý, co dělal. ⇒ ne registroval"

Příloha 14: Ukázka Danieliny přípravy na předčítání

Kniha: Kouzelná baterka

příběh: „Boťata“

STARTÉR- Evokace před čtením:

Připomenutí předchozího příběhu-nejdříve bez obrázku. *Následně obrázek č.1 (Franta dostává baterku). Co je to za baterku? Je obyčejná? Co se asi bude dít v dalším příběhu? Co by všechno mohl Franta udělat s baterkou? PŘEDVÍDÁNÍ, USUZOVÁNÍ. Když už má toho Petalíka....obrázek č.2*

UVĚDOMĚNÍ – práce s textem:

Franta si prohlížel.....pokračuje text z knihy Franta dostal nápad. *Jaký nápad asi dostal?Co má doma od dědečka? Použije zase kouzelnou baterku? A na co si posvítí tentokrát? HLEDÁNÍ SOUVISLOSTÍ/PROPOJOVÁNÍ. Aktivizujeme děti pomocí již slyšeného příběhu z předchozího dne.*

VIZUALIZACE – *pomocí obrázku č.3 (Boťata).....pokračuje text z knihy . . .Kdyby byly tenisky živé, mohl by si je ochočit,...obrázek č.4 (neposlušné tkaničky)pokračuje text z knihy . . .A jen si je Franta obul, CO ASI SE STANE? Co udělaly tenisky? Svítíl=živé....PŘEDVÍDÁNÍ/USUZOVÁNÍ.*

USUZOVÁNÍpokračuje text z knihy . . . , a když si Franta modré žížaly prohlídnul blíž, poznal *CO ASI?Stále vidíme obrázek č.4 (neposlušné tkaničky) ANO. Svoje tkaničky.*

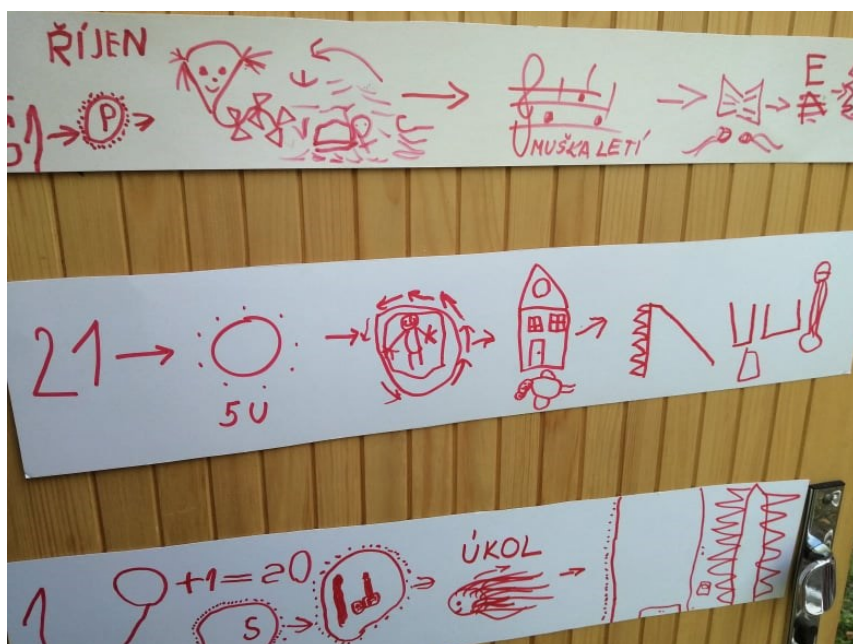
*Obrázek č. 3 (Boťata) – „Já si na chvílku odpočinu, jo?“.....pokračuje text....vzdychal Franta, protože tenisky už zase netrpělivě podupávaly.Co asi Frantu napadne?Nechtěla by babička běhat? Babička sní o časech, kdy takhle běhala, nemůže ji pomoci? ?“.....pokračuje text....“Nechtěla byste chvíli běhat místo mě?“ **Jak to udělat, asi? PŘEDVÍDÁNÍ***

*„Zkuste si moje boty,“ . . . pokračuje text z knihyPadly jí akorát, *Co myslíš, bude běhat?PŘEDVÍDÁNÍ* Obrázek č.5 (babička za stromem), a byla celá rozčuchaná obr.č.6,7 (u značky, klouzačka), obr.č.8 (houpačka) . . . pokračuje text z knihy . . . „Boťata, Boťata...**co asi Franta napadne?Potřebuje je Franta, ty tenisky?** Nechcete si je nechat? Napadlo Frantu . . . pokračuje text z knihy . . . ještě Frantovi zamávala a trochu na něj mrkla.*

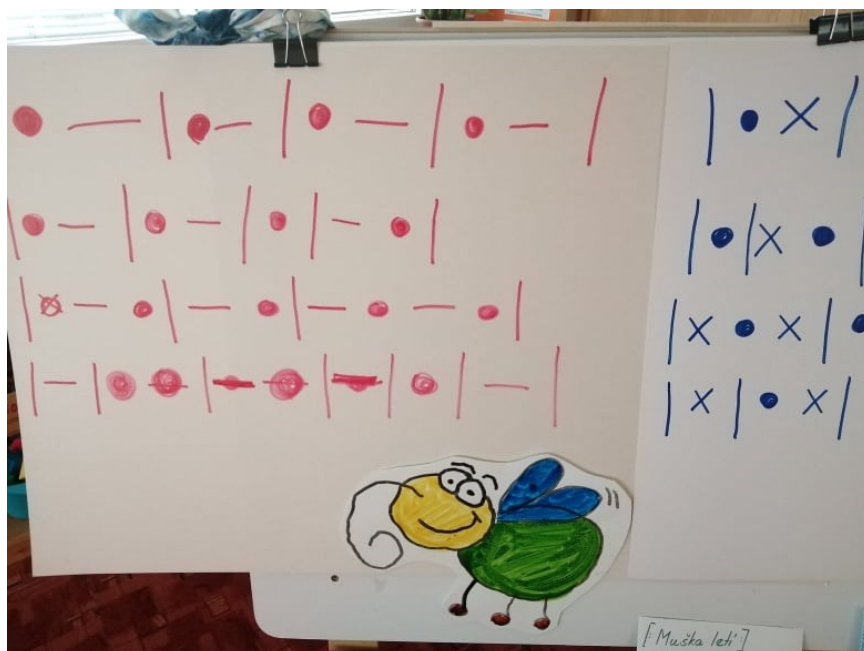
HODNOCENÍ – *Co myslíš, udělal to Franta dobře, že daroval tenisky? Co bys dělal ty?*

SHRNUTÍ – *Myslíš, že bude ještě Franta líný? I když nemá už ty tenisky? Co myslíš, potřebuje je víc on nebo babička? Udělal bys to stejně?*

Příloha 15: Příklad využití kódování u Hany a Eriky ve třídě

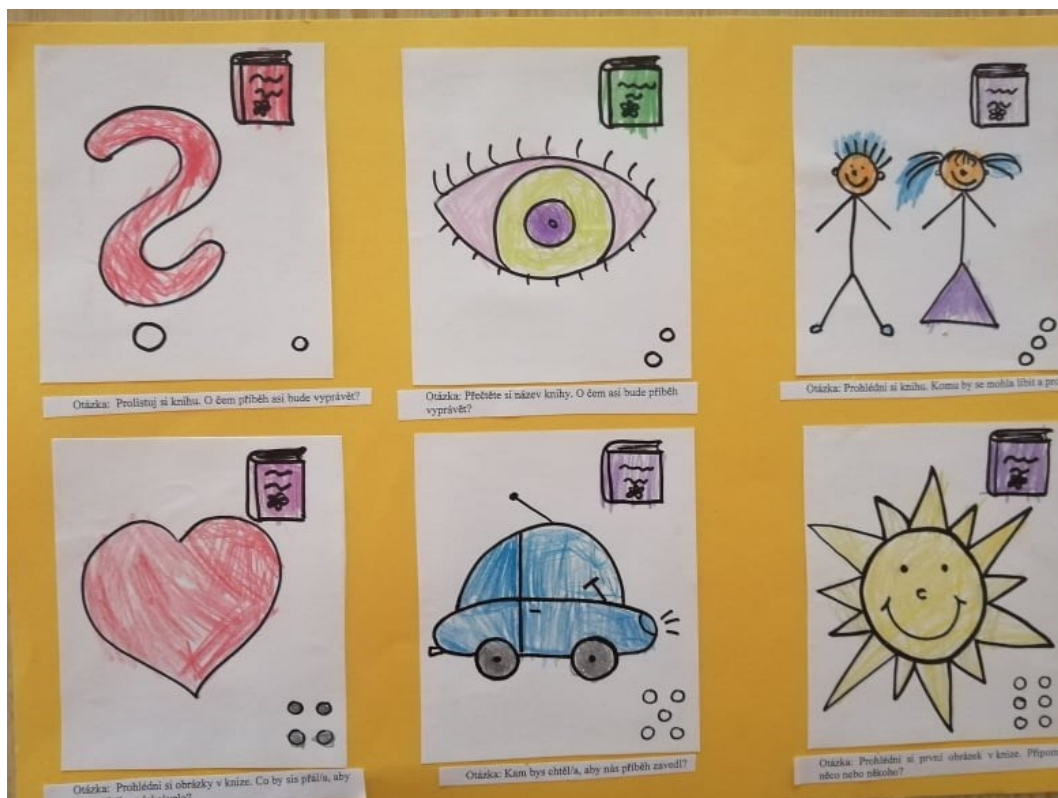


Zápis pro rodiče, co děti ve školce dělaly.



Záznam hudebního doprovodu k písničce.

Příloha 16: Otázky, které Erika použila při práci se čtenářskými kostkami



Před čtením:

Prolistuj knihu a řekni, o čem by mohla vyprávět?

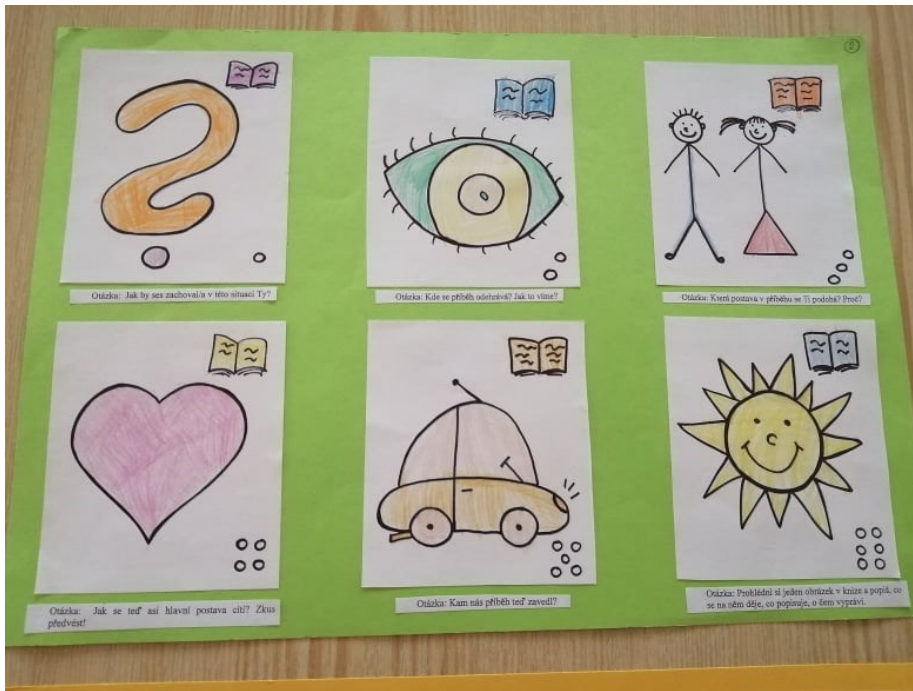
Přečtěte si název knihy. O čem asi bude vyprávět?

Prohlédni si knihu. Komu by se asi mohla líbit a proč?

Prohlédni si obrázky v knize. Co by sis přál, aby se v knize odehrávalo?

Kam bys chtěl, aby nás příběh zavedl?

Prohlédni si první obrázek v knize. Připomíná ti někoho nebo něco?



Další části, otázky pro dobu předčítání a otázky po čtení Erika již nepoužila.

Příloha 17: Ukázka z připravované metodiky pro práci se čtenářskými strategiemi

Zelená pohádka – Jak se javor strakatil

Fischerová, D. (2012). Duhové pohádky. Meander.

Příběh z knihy Daniely Fischerové „Duhové pohádky“ je zpracován pro realizaci v jednom dni, nicméně by se mohl rozdělit na několik částí. Pak by na jednotlivé části mohly navazovat aktivity motivované příběhem a zaměřené na rozvoj dalších vzdělávacích činností. Otázky rozvíjející využití čtenářské strategie jsou psané kurzivou, navazující aktivity jsou pouze pro inspiraci a předpokládají, že si je každý rozpracuje podle svých potřeb.

Činnost před čtením: Nejprve děti seznámíme s hlavní postavou a názvem pohádky.

Dnešní příběh bude o javoru, co je to javor? Znáte nějakou pohádku o stromech? O čem by mohl takový příběh být? Příběh se jmenuje „Jak se javor strakatil“, co myslíte, že to znamená, jak se to stalo?

Použité strategie: hledání souvislostí (úroveň já-text), propojování, předvídaní, vizualizace, hodnocení, usuzování, shrnování

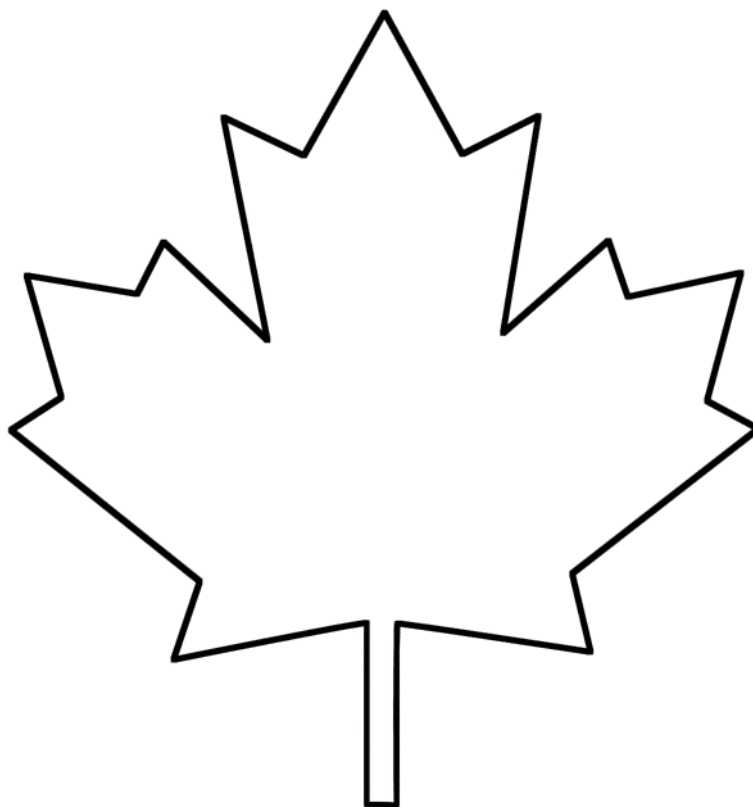


Diagram pro shrnování

Kdysi dávno a dávno byla doba, kdy ještě nebyl žádný podzim. Stromy vypadaly pořád stejně, nikdy neopadávaly a už je to přestávalo bavit. Zvlášť jeden javor pořád hudoval. „Mám toho po krk!“ hulákal kolem. „Stromy jsou zelené, keře jsou zelené, zelí je zelené a v zeleném žabinci kvákají zelené žáby! Kam se kouknu, tam se to zelená jako blázen! S tou zelenou to tedy Slunko přehnal!“ **Přerušení 1**

„Ale, ale!“ říkalo mu Slunko pěkně svrchu. „Já proti zelené nic nemám. Shora to vypadá moc pěkně. A vůbec, zelená je zdravá pro oči.“ Jenže to bylo javoru srdečně jedno. Celé dny přemýšlel, jak si změnit barvu. A když někdo po něčem moc touží a moc se o to snaží, většinou se mu to taky povede. **Přerušení 2**

Jednoho dne začal javor žloutnout a žloutnul a žloutnul, až měl barvu jako lesní med. **Přerušení 3** Viděl se v rybníce a připadal si krásný. A hned dostal nápad, jak se vylepšit. Cák! Udělal po sobě rudé šmouhy. Cák! A fialové! A semtam zlatou jiskru! Ohromně se rozdováděl a vyváděl a řádl, dokud nebyl strakatější nežli strakatec. Najednou se rozhrnuly mraky, Slunko vykouklo a nemohlo uvěřit svým očím. V trávě stálo něco bláznivého a smálo se to jako na pouti. „Co je to?“ vyhrklo Slunko. „Co je to za kašparádu támhle dole? Haló, ty tam! Co jsi zač? “Přece javor!“ zavolal javor a vesele zamával listím. „Cože?“ trhlo sebou Slunko a hned vytáhlo notes. Zalistrovalo v něm a četlo: JAVOR ZELENÝ. „Já to nechápu,“ zamumlalo popleteně. „Přiznej se, ty jsi přece javor! Tak proč nejsi zelený? “Protože jsem žlutý!“ odpověděl javor. Slunko pohněvaně prsklo: „Nemůžeš být žlutý! Kdybys byl žlutý, tak tu mám napsáno JAVOR ŽLUTÝ. A já tu mám JAVOR ZELENÝ!“ **Přerušení 4**

Javor se jen zasmál. „Jsi Číňan?“ houklo na něj Slunko. „Ne.“ „Jsi kuře? Jsi žloutek? Jsi snad pampeliška?“ rozčilovalo se Slunko. „Nejsi, nejsi, nejsi! Jsi javor, tak se koukej zelenat, a hned!“

„To nejde,“ řekl javor vlídně. „Odted'ka jsem JAVOR ŽLUTOSTRAKATÝ.“

„Zmatky!“ vzdychlo Slunko. „Pořád někdo dělá zmatky! Ty si snad myslíš, že jsi hezký? Vždyť vypadáš jako maškara!“ „A ty si myslíš, že je hezké jen to, co se líbí tobě, protože jsi náhodou tak veliké?“ **Přerušení 5**

„Jsi počmáraný šašek!“ houklo Slunko. „A hned tu maškarádu sundej, protože... protože... prostě protože!“ „Protože jsi ješita,“ odpověděl klidně javor. „Koukáš na nás svrchu a myslíš si, že všechno víš líp. Tak abys vědělo, mně se počmáraní šašci líbí. “A dost!“ vybuchlo Slunko. „Dělám listopad!“

A udělalo listopad, první listopad v Zahradě vůbec. Nebem se přehnal ostrý vítr. **Přerušení 6**

„Vyslechni mě aspoň!“ volal javor. Ale Slunko plápolalo hněvem a nic neposlouchalo.

Pak se vítr vrhl na javor. Rval z něj pestré listí... to s červenými šmouhami a žlutými skvrnami a se zlatými tečičkami... dokud javor nebyl skoro dohola. **Přerušení 7**

V Zahradě se udělala zima. Slunku vychládala horká hlava. Poprvé se podívalo na jeden list zblízka a začalo se stydět, co to provedlo. „Hm,“ řeklo si tiše, „ten list vlastně není tak hrozný. Je docela pěkný. Ba ne, je krásný. Ach já. Proč já jen jsem takový hrom do police a vždycky se tak hloupě rozčílím!“ **Přerušení 8**

Pohlédlo na javor, který se třásl zimou, a rozpačitě špitlo: „Javore!“ Javor kýchl a pustil další list.

„Javore,“ zaprosilo Slunko, „promiň! Mě to mrzí. Smůla je v tom, že teď už ten listopad nezabrzdím. Bude trvat celý měsíc a nemůžu ho zastavit.“ Javor se zimomřivě schoulil. Slunko to doopravdy mrzelo. „Máš pravdu, mělo jsem tě vyslechnout. Nevím všechno nejlíp. Teď třeba vůbec nevím, jak to napravit.“ A pak dostalo nápad. **Přerušení 9**

„Poslyš!“ řeklo s nadějí v hlase, „co kdybychom se nějak dohodli? Ať nemáme pocit, že jeden z nás prohrál. Co kdyby ses na jaře vždycky zazelenal – a na podzim se postrakat, jak chceš!“

Byl listopad a příroda se ukládala k spánku. I javor cítil, že na něj jde spaní. Z posledních sil se nad tím zamyslel.

„Dobře, Slunko,“ zívá potom, „to je slušný návrh. Můžeme to zkusit. Tak ahoj na jaře!“ „A i když to byl javor, usnul jako dub. Díky!“ kývlo vděčně Slunko. Vytáhlo notes a zapsalo si JAVOR ŽLUTOSTRAKATÝ.

A tak začalo stromům padat listí. A tak vznikla dohoda, a to je moc dobře, protože jinak bychom se tu věčně hádali. **Přerušení 10.**

Slunko sklaplo notes a okouzleně se dívalo kolem. Jeden javorový lístek plachtil větrem a vypadal jako čarodějný pták.

Přerušení 1: vizualizace – Jak by svět vypadal, kdyby byl celý zelený? (malba)

Přerušení 2: propojování – Je to pravda? Už jsi někdy po něčem toužil a snažil se a ono se to povedlo?

Přerušení 3: vizualizace – Jak se javor proměňoval (malba)

Přerušení 4: usuzování – Jak by se tedy měl javor jmenovat? Proč?

Přerušení 5: hodnocení – Co si o tom myslíš? Jak poznáme, co je hezké? Kdo o tom rozhoduje? Může se něco líbit jen někomu? Proč?

Přerušení 6: předvídání – Co se asi teď stane?

Přerušení 7: vizualizace, hodnocení – Trhání papíru. Jak se asi teď javor cítil?

Přerušení 8: propojování, hodnocení – Už se ti někdy stalo, že jsi litoval, cos udělal? Co bys teď Slunko poradil?

Přerušení 9: předvídání – Jaký nápad to byl? Proč si to myslíš?

Přerušení 10: propojování – Máme ve školce také nějaké dohody? Jaké by se nám hodily?

Pokud bychom s textem pracovali více dní, můžeme zařadit další aktivity rozvíjející různé vzdělávací oblasti, zde pár tipů:

- Dechová cvičení – foukání do listů, grafomotorická cvičení „Padající list“
- Tvorba třídních pravidel
- Sběr listů, výtvarné a pracovní činnosti s jejich využitím
- Třídění listů podle barev, velikostí; tangramy, výtvarné experimenty s barvami
- Práce s encyklopediemi – proč listí opadá, proč se barví; fyzikální experimenty s barvením částí rostlin
- Dramatizace
- Pohybové improvizace listí ve větru (se šátky, poslechy instrumentálních skladeb)
- Společná výroba stromu javoru, slunce...
- Pozorování barev podzimu při vycházkách, práce s lupou – stavba listu
- Atd.