



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra primární a preprimární pedagogiky

Bakalářská práce

Využití příběhu podporující prosociální chování v mateřské škole

Vypracovala: Tereza Vodičková
Vedoucí práce: Mgr. Martina Lietavcová Ph.D.

České Budějovice 2024

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejich internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáváním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych poděkovala své vedoucí práce Mgr. Martině Lietavcové, Ph.D., za podporu při volbě tématu, odborné vedení a cenné rady, veškerou ochotu a laskavost, trpělivost a za všechny svůj čas, který mi věnovala během vedení práce. Dále patří mé díky Mgr. Evě Svobodové za odborné konzultace. Také děkuji všem učitelkám za jejich ochotu a spolupráci. Nakonec bych ráda poděkovala všem svým blízkým, a to za jejich podporu.

Abstrakt

Bakalářská práce se zaměřuje na využití příběhu u dětí předškolního věku. Cílem práce je zjistit možnosti rozvoje prosociálního chování dětí předškolního věku prostřednictvím využití příběhu. Teoretická část se věnuje významu čtení a příběhu v předškolním vzdělávání, charakteristice dítěte předškolního věku s akcentem na oblast prosociálního chování ve vztahu k oblasti Já a ten druhý (RVP PV). V praktické části je využita dětská kniha vlastní produkce, která je evaluována učitelkami v mateřské škole. Evaluace je realizována pomocí rozhovorů. Výsledky budou zahrnuty do finální podoby dětské knihy.

Klíčová slova

význam čtení a příběhu, prosociální chování, dítě předškolního věku, RVP PV

Abstract

Bachelor's thesis focuses on the use of storytelling amongst preschool children. Objective of thesis is to explore the possibilities of developing prosocial behaviour in preschool children through storytelling. The theoretical part deals with the importance of reading and storytelling in preschool education, characteristics of preschool children with an emphasis on the prosocial behaviour in relation to area of Self and Others (RVP PV). The practical part utilizes a book for children's of own production, evaluated by teachers at a kindergarten. Evaluation happens through interviews. Results will be included in the final form of the children's book.

Keywords:

Importance of reading and a storytelling, prosocial behaviour, preschool children, RVP PV

Obsah

ÚVOD	8
1 PROSOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ.....	9
1.1 Definice prosociálního chování	9
1.2 Podmínky pro rozvoj prosociálního chování.....	9
1.3 Prosociální chování v kontextu s RVP PV	11
1.3.1 Dítě a ten druhý	11
1.3.2 Dítě a společnost.....	12
2 DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	13
2.1 Charakteristika dítěte předškolního věku	13
2.2 Vliv příběhů na vývoj dítěte předškolního věku.....	13
2.3 Emocionální vývoj dítěte předškolního věku	14
3 POHÁDKA.....	16
3.1 Význam pohádky	16
3.2 Základní funkce pohádek	16
3.3 Druhy pohádek.....	18
3.3.1 Rozdělení podle Dolákové	18
3.3.2 Klasické pohádky.....	18
3.3.3 Bajky, příběhy o zvířatech.....	18
3.3.4 Pohádky s opakujícím se narůstajícím dějem	19
3.3.5 Dobrodružné a romantické příběhy	19
3.3.6 Básně, písně a říkadla	19
3.3.7 Moderní umělé pohádky	19
3.3.8 Pohádky vytvořené pro výukové účely	20
3.3.9 Série pohádek s ústředním motivem – četba na pokračování	20
4 PRÁCE S PŘÍBĚHEM.....	21
4.1 Výběr příběhu.....	21
4.2 Hlasový a řečový projev	22
4.3 Vyprávět nebo předčítat	22
4.4 Vyprávění	23
4.5 Předčítání	25
4.6 Čtenářské strategie	26

4.7	Sedm čtenářských strategií podle Kožehulové	26
4.8	Příběh v kontextu s předškolním vzděláváním	28
5	Cíl praktické části, evaluační otázky	30
6	Metodologie	31
7	Charakteristika respondentů	32
8	Představení dětské knihy.....	33
8.1	Tvůrčí motivace	33
8.2	Proces tvorby	33
8.3	Výtvarné ztvárnění	38
8.4	Hlavní sdělení a poselství	39
8.5	Výsledný vzhled a formát	39
9	Vyhodnocení rozhovorů	40
9.1	Reakce na obsah dětské knihy	40
9.2	Praktické využití dětské knihy v rámci předškolního vzdělávání	42
9.3	Efektivita dětské knihy při podpoře emocionálního porozumění	44
9.4	Doporučení pro dokončení a vydání dětské knihy.....	45
10	Diskuze	47
	ZÁVĚR.....	48
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	49
	SEZNAM POUŽITÝCH OBRÁZKŮ	50

ÚVOD

Výběr tématu bakalářské práce vyplýval z prvotní myšlenky vytvoření vlastního příběhu. Prvotní myšlenka vytvoření dětské knihy vlastní produkce úplně poprvé přišla při samotném výběru tématu bakalářské práce. Bakalářská práce poskytla opravdu jedinečnou příležitost k tomu, uskutečnit prvotní myšlenku. Mým osobním cílem bylo vytvořit příběh s hlubším významem, který bude potenciálně vést k podpoře prosociálního chování u dětí předškolního věku. Tato prvotní myšlenka pro mě byla doslova osobní výzvou, které jsem se já jako budoucí učitelka v mateřské škole postavila.

Teoretická část se zaměřuje na definici prosociálního chování, popisuje podmínky, které je vhodné dodržet, pokud chceme být prosociální a chceme tak i působit na své okolí, kterým jsou v našem případě děti předškolního věku. V důsledku toho, se zde představuje Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, který je také v souladu s prosociálním chováním a jeho rozvojem. Významnou součástí teoretické části tvoří charakteristika dítěte předškolního věku, vliv příběhu na vývoj dítěte předškolního věku a emocionální vývoj dítěte předškolního věku. Představují se zde pohádky, popisuje se jejich význam, funkce a znaky nebo její druhy. Na závěr je popsán výběr příběhu, hlasový a řečový projev, možnosti čtení příběhu a práce s čtenářskými strategiemi. Zmíněna je i důležitost příběhů v kontextu s předškolním vzděláváním.

Praktická část je zaměřena na dětskou knihu vlastní produkce. Popisuje se zde samotná tvůrčí motivace, proces tvorby, výtvarné ztvárnění, hlavní sdělení a poselství a výsledný vzhled a formát, o který se do budoucna usiluje. Dětská kniha vlastní produkce je evaluována prostřednictvím rozhovorů s učitelkami v mateřských školách. Na základě evaluace dětské knihy vlastní produkce jsou vytvořeny evaluační otázky, které jsou kladené během těchto rozhovorů. Cílem je vyhodnotit kategorie, které jsou stanovené.

Teoretická část

1 PROSOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ

1.1 Definice prosociálního chování

„Prosociálnost se vyznačuje pozitivním sociálním chováním, které vede k pomoci druhému člověku či lidem. Tímto chováním člověk nepřináší užitek pouze sobě samému, ale i jiným lidem “ (Svobodová, 2007, s. 8). Podobně se vyjadřuje i Helus (2011), který uvádí, že se jedná o projevy široké škály a mimo jiné se zmiňuje o schopnosti dělat druhým lidem radost, v případě nebezpečí je chránit. Vágnerová (2005) hovoří o významu prosociálního chování a těchto vlastnostech jako o kladném chování, které vybízí k pomoci druhému člověku v situaci, která si to žádá. „Být prosociální znamená pomoci a nečekat odměnu “ (Svobodová et al., 2010, s. 119).

1.2 Podmínky pro rozvoj prosociálního chování

Podle Vágnerové (2005) závisí rozvoj prosociálního chování na dosáhnutém stupni kognitivních dovedností, na emočním vývoji, schopnosti vcítit se do pocitů druhého člověka, regulaci agresivního chování včetně schopnosti odsunout svoje potřeby v aktuální situaci. Rozvoj prosociálního chování rovněž závisí na principu ovlivňování a může být podmíněno pozitivním nebo negativním hodnocením. Rodinné prostředí, ve kterém se dítě nachází, je místem, odkud dítě přejímá vzorce. Přejaté vzorce chování z rodinného prostředí můžou být buď žádoucí, nebo nežádoucí. Tím nejvhodnějším obdobím pro rozvoj prosociálního chování a těchto vlastností je pokládáno období předškolního věku, které zpravidla trvá od tří do šesti let věku dítěte.

Matějček (2005) uvádí, že předškolní věk je klíčovým obdobím pro převážnou část prosociálních vlastností. Prosociální vlastnosti jsou ty, které se odehrávají společně. Tím je souhra, spolupráce, empatie, soustrast, soudržnost, vzájemná radost, humor, veselí, vzájemné dovádění, předvádění se, společná příznivost, přízně, přátelství a kamarádství.

Gillernová a Mertin (2010) hovoří o dospělých, včetně rodičů, prarodičů, příbuzných a učitelů v mateřské škole, jako o lidech, kteří zastávají nenahraditelnou roli v životě dítěte, ve formování sociálního a emocionálního rozvoje, chování a hodnotových postojů

dítěte. Brirley (2000) také uvádí, že tím nejvhodnějším vzorem jsou buď rodiče, nebo učitelé.

Podobně se vyjadřuje i Svobodová a kolektiv (2010), kteří uvádějí, že každý učitel by měl vést děti k prosociálnímu chování, a to nehovoří pouze o učitelích v mateřských školách.

Svobodová (2007) poukazuje na to, že rozvoj prosociálního chování je dále bezpodmínečně závislý na naplňování potřeb dítěte, a pokud dochází k neuspokojování potřeb dítěte, nelze očekávat a předpokládat, že se prosociální chování bude rozvíjet. Pokud budeme mít očekávání toho, že se dítě bude chovat prosociálně, nesmíme zapomínat na skutečnost, že my jsme pro dítě vzorem a záleží na tom, zda se ke svému okolí chováme prosociálně (Svobodová, 2007). Proto i učitelka v mateřské škole by měla být vhodným vzorem pro děti a chovat se prosociálně. Svobodová (2007) upozorňuje na konkrétní dispozice, které je nutné získat, pokud chceme být prosociální:

- „Porozumět vnímání a chápání situace z pohledu druhé osoby
- Schopnost morálního úsudku
- Schopnost empatie
- Znat sociální normy a pravidla“ (Svobodová, 2007, s. 8).

Rozvoj prosociálního chování můžeme uplatnit libovolným způsobem prostřednictvím hry, životosprávy, řešení problémů a tak podobně. Pro rozvoj prosociálního chování u dětí v mateřské škole je zásadní vytvořit si s dětmi společná reálná pravidla, využívat efektivní komunikaci, zastávat rovnocenný a respektující přístup a dbát na individuální potřeby dětí (Svobodová, 2007). „Respektující komunikace, pozitivně nastavené sociální zrcadlo, naplňování potřeb dítěte, pozitivní zpětná vazba a efektivní komunikace, to vše jsou dovednosti, které podporují prosociální chování k ostatním“ (Svobodová et al., 2010, s. 125). Helus (2011) uvádí tři zdroje, které jsou převážně zdrojem prosociálnosti:

- „Zdroj první bývá označován jako egoistický/sebestředný zdroj
- Druhým zdrojem je tlak sociálních norem
- Zdrojem třetím je vcítivost, empatie“ (Helus, 2011, s. 245 - 246).

Svobodová (2007) a Helus (2011) se zároveň zmiňují i o pokročilejším stupni prosociálního chování, který můžeme označit jako altruismus. Tento pojem označuje

specifické chování, které přispívá ke zlepšení celkového blahobytu druhé osoby bez očekávání zřejmé výhody za obvyklého předpokladu s nezbytností sebeobětování.

1.3 Prosociální chování v kontextu s RVP PV

MŠMT (2021) podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání se v Podmínkách předškolního vzdělávání a to konkrétně v Psychosociálních podmínkách objevují podmínky, které se zmiňují o tom, že má učitel šetrným způsobem prosociálně působit na děti předškolního věku. Psychosociální podmínky jsou jednou ze základních a legislativních podmínek pro předškolní vzdělávání. Tyto základní a legislativní podmínky mají pozitivní vliv na kvalitu předškolního vzdělávání, kterou Rámcový program pro předškolní vzdělávání stanovuje a vyžaduje. Vzdělávací obsah je rozlišen do pěti vzdělávacích oblastí, které charakterizujeme jako oblast biologická, psychologická, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální. Tyto oblasti jsou následně pojmenovány jako Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost a Dítě a svět. Každá vzdělávací oblast obsahuje navzájem provázané dílčí cíle, vzdělávací nabídky a očekávané výstupy. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání se zmiňuje o prosociálním chování a jeho rozvoji, a to konkrétně a důkladně ve vzdělávacích oblastech Dítě a ten druhý a Dítě a společnost.

1.3.1 Dítě a ten druhý

Vzdělávací oblast Dítě a ten druhý se cíleně zaměřuje na podporu a vytváření mezilidských vztahů, posilování, rozvíjení a rozšiřování komunikace mezi dětmi či dospělými, a to včetně vytváření a ucelování pohodové atmosféry mezilidských vztahů. Mezi dílčí vzdělávací cíle, které jsou určeny konkrétně pro učitele, ve vzdělávací oblasti Dítě a ten druhý můžeme zaznamenat zejména dva konkrétní dílčí vzdělávací cíle, vztahující se k podpoře a rozvoji prosociálního chování.

- „Posilování prosociálního chování ve vztahu k ostatním lidem (v rodině, v mateřské škole, v dětské herní skupině apod.)
- Vytváření prosociálních postojů (rozvoj sociální citlivosti, tolerance, respektu, přizpůsobivosti apod.)“ (MŠMT, 2021, s. 23).

1.3.2 Dítě a společnost

Vzdělávací oblast Dítě a společnost se cíleně zaměřuje na představení společnosti, pravidel a zásad společenského chování, materiálních a duchovních hodnot, kultury, umění, podporu zvládnutí potřebných dovedností, návyků a postojů, a to včetně poskytnutí možnosti aktivní účasti při vytváření společenské pohodové atmosféry ve společenském prostředí. Mezi dílčí vzdělávací cíle, které jsou určeny konkrétně pro učitele, ve vzdělávací oblasti Dítě a společnost můžeme zaznamenat jeden konkrétní dílčí cíl, který se vztahuje k podpoře a rozvoji prosociálního chování.

- „Rozvoj základních kulturně společenských postojů, návyků a dovedností dítěte, rozvoj schopnosti projevat se autenticky, chovat se autonomně, prosociálně a aktivně se přizpůsobovat společenskému prostředí a zvládat jeho změny“ (MŠMT, 2021, s. 25).

MŠMT (2021) podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání můžeme v Klíčových kompetencích, a to přesněji v Sociálních a personálních kompetencí najít zmínku o tom, že dítě ukončující předškolní vzdělávání, s předpokladem na této úrovni pak napodobuje vzory okolo sebe, které se chovají prosociálně a ohleduplně vůči ostatním. Klíčové kompetence představují cíle, ke kterým má vést předškolní vzdělávání.

2 DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

2.1 Charakteristika dítěte předškolního věku

Krejčířová a Langmeier (1998) definují předškolní věk jako období, které podle nich zpravidla trvá od narození nebo dokonce od prenatálního vývoje až do nástupu na základní školu. Zcela odlišným způsobem charakterizuje předškolní věk Helus (2011), který označuje předškolní věk za období, které začíná dokončením tří let a končí v šesti letech života tedy začátkem vstupu do základní školy. Podobně se vyjadřuje i Matějček (2005), který mimo to zmiňuje, že komplexní předškolní období probíhá přibližně od čtyř let do šesti let života dítěte. Brirley (2000) tohle období označuje za jedno z nejdůležitějších v životě. V souvislosti s tím dále uvádí, že v dětech zřejmě zůstane jen to, co je v nich kvalitně a úspěšně zakotveno. Podobně se o předškolním období vyjadřuje i Kolláriková a Pupala (2010), kteří navíc uvádí, že předškolní období je rovněž obdobím nejintenzivnějšího růstu a vývoje dítěte. Svobodová a Švejsová (2011) uvádějí, že předškolní období je klíčovým obdobím v lidské existenci a jeho hodnota determinuje kvalitu a úroveň lidské existence do budoucnosti. Herman (2008) hovoří o předškolním období jako o nejdůležitějším období v životě člověka, kde se utváří až 85% osobnosti.

2.2 Vliv příběhů na vývoj dítěte předškolního věku

Dle Gillernová a Mertina (2010) je rozvoj řeči spojen s růstem vědomostí a znalostí, které mohou být rozvíjeny prostřednictvím vyprávění textu nebo popisem obrázků. V souvislosti s rozvojem řeči Brirley (2000) uvádí, že je řeč pro lidskou existenci klíčová a je její primární potřebou. Řečový vývoj je komplikovaný, a má na něj významný vliv hned několik faktorů, mezi které patří dědičnost, prostředí, vyvinutý mozek a tak podobně. Řeč si můžeme představit jako komunikační nástroj, který je klíčovým aspektem pro socializaci a interakci s ostatními lidmi včetně interakce s prostředím, které je okolo nás. Chaloupka (1982) rovněž potvrzuje, že umělecká slovesnost má tedy zásadně pozitivní vliv na rozvoj řeči u předškolních dětí. Navíc uvádí, že vývoj řeči patří mezi základní faktory a projevy rozvoje dítěte v předškolním věku. Gillernová a Martin (2010) však upozorňují na to, že převyprávění a následné porozumění textu, včetně projevení vnitřního zájmu o text, závisí rovněž na příležitosti kontaktu mezi dítětem

a dospělým zejména v předškolním období a projevuje se tím tak značná rozdílnost mezi dětmi.

Vágnerová (2005) poukazuje na to, že charakteristickému způsobu myšlení a prožívání dětí předškolního věku korespondují pohádky. Dítě si může specifické informace souběžně zapamatovat různorodým způsobem. Černoušek (2019) rovněž uvádí, že příběhy ať už psané nebo vyprávěné, podporují rozvoj představivosti a myšlení, které je u dětí předškolního věku zejména symbolické, konkrétní, synkretické a animistické.

Brirley (2002) uvádí, že prostřednictvím řeči, hry, nápodoby, explorativních aktivit, knih a učení se obsah paměti dítěte rozrůstá a vnímání světa se rozšiřuje a zdokonaluje. Paměť je primární vlastností mozku a představuje soubor nervových buněk, které mají snahu opakovat vzorce aktivity, které již jedenkrát proběhly nebo se opakují. Pomocí příběhu nebo věty si dítě zapamatuje mnohem více, poněvadž představuje určitou strukturu, kdy je látka pospojována do vzorce. Avšak předpokladem toho je, že dítě musí projevit o látce vnitřní zájem. Pokud ale dítě vnitřní zájem nemá, mozek látku zapomíná. Příběhy přispívají k rozvoji kognitivního, sociálního i emocionálního vývoje, ale i k rozvoji ostatních poznávacích procesů, přičemž hrají významnou roli ve vzdělávání dítěte (Svobodová et al., 2010).

2.3 Emocionální vývoj dítěte předškolního věku

Gillernová a Mertin (2010) uvádějí, že součástí sociálního vývoje je také emocionální vývoj a jeho rozvoj, který je významným faktorem pro výchovu dítěte. Emocionální vývoj a jeho rozvoj je předpokladem pro rozvíjení mezilidských a společenských vztahů. Dítě předškolního věku obvykle zvládne hovořit o svých zážitcích a emocích, které prožívá. Časem je dítě dokáže intenzivněji reflektovat a propojovat se specifickými podněty. Rozhovory s dítětem o jeho zážitcích a emocích mají příznivý vliv na jeho citový vývoj. V minulosti byly zavedeny počátky prosociálního chování, avšak v této fázi života se děti učí ovládat agresi, vztek, zlost i rozčarování způsobem, který je přijatelný pro společnost. Podobně se vyjadřuje i Shapiro (1998), který uvádí, že pokud děti učíme porozumět svým vlastním emocím a vyjadřovat je, může to mít významný vliv na vývoj dítěte a jeho úspěch. V případě, že to děti nenaučíme, hrozí, že budou příliš citlivé vůči konfliktům.

Stuchlíková (2007) charakterizuje emoce jako mimořádně složité jevy, které se vyznačují svou velikou mírou citlivosti a proměnlivosti. Emoce se mohou samostatně proměňovat podle toho, jakým způsobem danou situaci subjektivně vnímáme, a mohou se proměňovat přesto, že se objektivní okolnosti nemění. Jejich projevy jsou různorodé. Vyskytují se různé formy lásky, smutku, strachu a ostatních emocí, které se navzájem výrazně odlišují. Negativní emoce omezují způsob myšlení a jednání člověka. Jejich funkce spočívá ve schopnosti rychle a efektivně reagovat na situace nebezpečné pro život. Tyto rychlé a efektivní reakce jsou dané evolučním i ontogenetickým vývojem člověka. Pozitivní emoce naopak rozšiřují způsob myšlení, přestože se během těchto reakcí vyskytuje typické myšlení a způsob chování v podobě vzorců. To vede člověka k novým a kreativním cestám způsobu myšlení a jednání. Pozitivní emoce mají významný vliv na učení a kognitivní úkoly, přestože trvají krátkou dobu. To přináší rozvoj vlastních schopností a znalostí, rozsahu, směru aktivit a chování.

Helus (2011) uvádí, že termín emoce pochází z latinského slova *emovere*, které můžeme přeložit jako vzrušovat. Psychologové se zaměřují na vymezení malé skupiny emocí, která se nazývá primární nebo základní. Toto označení se používá, protože se s nimi můžeme potkat v životě jednotlivců napříč všemi kulturami. Projevy se odlišují, ale dochází zde pokaždé k porozumění a jsou pro nás v důsledku snadno srozumitelné. Patří sem smutek, strach, úzkost, vztek, radost, důvěra, znechucení, očekávání, překvapení.

Stuchlíková (2007) charakterizuje tyto konkrétní emoce, přičemž charakterizuje i další:

- Radost - emoce, kterou nemůžeme obdržet úsilím, spíše bývá vedlejším výsledkem usilování, které disponuje odlišným záměrem. Radost se zkrátka stane. Její vrcholy jsou spontánní a překvapivé.
- Hněv - emoce, která je obvykle považována za zjednodušený koncept, který se v různých stavech odlišuje převážně výhradně v míře intenzity.
- Strach - emoce, která je významnou motivací a zdrojem energie. Strach nám poskytuje podporu v orientaci v prostředí, které se neustále proměňuje.
- Smutek - to je emoce, která je všestranná a přítomná mezi kulturami, lehce rozlišitelná mezi všemi lidmi bez ohledu na okamžik a okolní prostředí.

3 POHÁDKA

3.1 Význam pohádky

Vágnerová (2005) definuje pohádky jako prostý děj, který se vyznačuje zjevnými pravidly týkající se vítězství dobra nad zlem. Doláková (2015) charakterizuje pohádky jako materiál, skrze který se dozvídáme poznatky o světě kolem nás. Gebhartová (2011) uvádí, že literární text i kniha představují vstupní bránu do světa. Černoušek (2019) přirovnává pohádky k můstkům, které překlenují mezi způsobem myšlení dospělých a dětí počítaje v tom, že představují realitu a oslovují řečí, kterou porozumí i děti. Herman (2008) uvádí, že pohádky jsou současně jedním z primárních prvků, které mají značný vliv na formování duševního stavu, a to přesněji do období předškolního věku dítěte.

3.2 Základní funkce pohádek

Černoušek (2019) uvádí, že pohádky jsou v dětství nenahraditelné kvůli jejich funkci. Pohádky dětem přinášejí jistý smysl a řád do neuspořádaného a nečitelného světa. Zvláště pak dětem předškolního věku, pro které může být svět doposud nesrozumitelný. Skrze jednoduchost v pohádkách, kontrast mezi dobrem a zlem, srozumitelnost zápletek a půvab slova představují pohádky neuspořádanost a nečitelnost skutečného světa. Pravděpodobně nejvýznamnějším posláním pohádek je zobrazovat realitu tohoto světa. Pohádky mimo jiné zobrazují podstatu konkrétních problémových situací, které se mohou vyskytnout během vývoje dítěte, a které je potřeba řešit konkrétním způsobem, aby děti byly schopny problémové situace efektivně řešit v budoucnosti i jako dospělí. Tyto problémové situace a strategie jejich řešení charakterizují specifické a jasné symboly. Pohádky nepřinášejí povědomí pouze o strategiích řešení, ale i o eventuálních následcích. Nepřipravují nás na konkrétní řešení, ale spíše na celkový postoj a přístup k dané situaci. Rovněž budují pozitivní přístup k různým situacím, zkušenostem, vztahům a světu. Podporují psychické vlastnosti, sociální citění, hledání vlastní identity a ztělesňují smysl života. Pohádky nejsou pouze o představě ideálu, nacházíme zde i představy o deziluzi. Pohádky mohou hrát důležitou roli v emočním vývoji dítěte. Pomocí pohádek mohou děti lépe zvládat své vlastní emoce

a mohou jim snáze porozumět. Můžou také zažívat například pocity napětí, uvolnění, rozkoše, úzkosti a traumata, která děti mohou pociťovat v případě, že se potýkají s nejasnými emocionálními projevy u dospělých osob. Pohádky „na jedné straně vysouvají do říše fantazie pohádkovou všemohoucnost, na straně druhé ukazují symbolickým znázorněním realistické skutečnosti tohoto světa“ (Černoušek, 2019, s. 109).

Vágnerová (2005) se zmiňuje o tom, že pohádka představuje pro dítě bezpečný svět, ve kterém může dítě získat jasný přehled o světě, kterému může zcela důvěřovat. Pohádky jsou přiměřené uvažování a prožívání dětem předškolního věku a přispívají k vizi možných situací a vztahů. „Pohádky přispívají k vymezení dětské identity, uspokojují potřebu ztotožnění s hrdinou, což je často postava, která má podobné problémy“ (Vágnerová, 2005, s. 186-187). Pomocí pohádky se dítě může snáze smířit se svými negativními emocemi, vlastnostmi a projevy chování. Potřeba naděje je uspokojena pohádkou, která představuje šťastný konec.

Dle Dolákové (2015) děti v pohádkách nacházejí pohled do světa magie, poetiky, představivosti a dobrodružství. V souvislosti s touto skutečností Doláková (2015) upozorňuje na to, že každou situaci můžeme vyjádřit příběhem a každá konkrétní situace v pohádce se může stát pro dítě předlohou. Tato konkrétní situace může být příkladem toho, jak se má dítě zachovat ve skutečném světě. Děti se v pohádkách učí poznávat různé situace, které mají zpravidla následky, šťastný konec, humor a legraci, a navíc se učí řešit různé situace pomocí humoru a nadsázky. Pohádka nabízí dětem příležitost pro zkoumání a objevování světa kolem nás a jeho zákonitostí zároveň rozvíjí představivost, motivuje, podněcuje k myšlení a ospravedlňuje naše každodenní žití. Pohádky podporují pocit jistoty a bezpečí, sebedůvěru a sounáležitost, sociální a emocionální rozvoj včetně toho, že přispívají k identifikaci a formování osobnosti dítěte.

Herman (2008) zdůrazňuje, že mají pohádky významný vliv na optimální vývoj dítěte a jsou nezaměnitelnou a nepostradatelnou součástí výchovy. Pohádky otevírají dveře do světa plného kreativity a představivosti. Děti vnímají v pohádkách důležitost skrytých poselství. Když se děti ponoří do těchto příběhů, mohou uvolnit pocit napětí a zažít pocit bezpečí, který pohádka přináší a poskytuje prostřednictvím příběhu. Pohádka na jedné

straně otevírá dveře do světa, ve kterém se dítě cítí bezpečně a umožňuje mu vyjádřit negativní emoce bez výčitek svědomí a na druhé straně představuje důležitost překážek a obtíží v lidském životě, které jsou krajně nezbytné a v závěru mají šťastný konec. Na straně třetí pohádka vykresluje výrazné kontrasty mezi lidmi a vybízí nás k identifikaci.

3.3 Druhy pohádek

3.3.1 Rozdělení podle Dolákové

Pohádky rozdělujeme na „klasické pohádky, bajky, příběhy o zvířatech, pohádky s opakujícím se narůstajícím dějem, dobrodružné a romantické příběhy, básně, písně a říkadla, moderní umělé pohádky, pohádky vytvořené pro výukové účely a série pohádek s ústředním motivem – četba na pokračování“ (Doláková, 2015 s. 12-24).

3.3.2 Klasické pohádky

Klasické pohádky jsou známé po celém světě. Velké množství z nich jsou známé napříč kulturami. Patří sem na ukázkou například Popelka či Šípková Růženka. Děti příběh znají obdobně jako zápletku a dějovou linii. Klasické pohádky bývají často velmi dlouhé a občas též zahrnují obtížnou slovní zásobu, včetně použitých archaismů a rozsáhlé slovní zásoby v cizím jazyce, kterou děti neovládají nebo prozatím neumějí požívat. Klasické pohádky nám poskytují možnost setkat se s kulturním bohatstvím různých národů.

3.3.3 Bajky, příběhy o zvířatech

V této moderní době si děti vytvoří snadnější vztah k živým nebo vymyšleným zvířatům. To je možná i důkazem toho, proč jsou bajky, příběhy o zvířatech u dětí tak oblíbené. Děti se snadno identifikují se zvířecími bytostmi, které mluví lidskou řečí a chovají se stejně jako lidé. Prostřednictvím zvířecích bytostí, děti snáze pochopí své vlastní emoce a příčiny svého chování. Děti s vyšší mírou citlivosti si obzvláště váží situací, kdy

zvířecí bytosti chybují, stejně tak, jako chybují lidé. Reagují na to méně bolestně a dramaticky.

3.3.4 Pohádky s opakujícím se narůstajícím dějem

Tyto pohádky, kde jsou opakující se situace, vyznačující se jednoduchou zápletkou a snadnou orientací v dějové lince, představují mnoho možností a příležitostí pro pozitivní vnímání jazyka, procvičování paměti, opakování textu, osvojení si známých slov a situací.

3.3.5 Dobrodružné a romantické příběhy

Tyto útvary spolu často navzájem souvisí a vyskytují se souběžně. Hlavní postava příběhu musí vykonat statečný čin, aby se dostala blíže k milované osobě nebo dosáhla stanoveného cíle. Rozlišujeme zde kladné nebo záporné hrdiny. Toto rozlišení dětem pomáhá s identifikací dobra nebo zla. Děti se snáze identifikují s kladným hrdinou.

3.3.6 Básně, písně a říkadla

Tyto kratší útvary jsou vhodné zejména pro mladší děti. Mezi jejich charakteristické znaky patří jednoduchá obsahová struktura, výrazné rýmy a zvýrazněný rytmus slov nebo přitažlivá melodie, která je typická především pro dětské písničky. Text je oproti běžným prozaickým pohádkám pro děti rychleji a lehčeji zapamatovatelný. Děti s radostí reprodukují krátké rýmové texty, vypravují obsah pomocí obrázků a využívají přitom napodobování konkrétních postav, napodobování hlasového projevu nebo dramatizaci.

3.3.7 Moderní umělé pohádky

Tyto pohádky nás seznamují s moderní dobou a s problémy, která tato doba přináší. Seznamují nás s tímto novodobým světem a pomáhají nám porozumět příčině různých souvislostí. Vykládají nám o mezilidských vztazích a představují svět fantazie.

3.3.8 Pohádky vytvořené pro výukové účely

Tyto příběhy jsou vhodné obzvláště při výuce cizích jazyků, protože obsahují přiměřenou slovní zásobu včetně gramatiky a poutavý kontext. Výukové příběhy můžeme využívat třeba i v matematice, kde se skrze přesné výpočty hlavní hrdina dosáhne svého cíle nebo v prvouce, kde se pomocí příběhu setkáváme s přírodními a společenskými jevy, sociální zkušeností a smyslem života.

3.3.9 Série pohádek s ústředním motivem – četba na pokračování

Tyto pohádky přispívají k utváření silné vazby mezi vypravěčem a posluchačem. Navíc jsou vhodné ke každodennímu čtení, protože nabízí možnost ve čtení pokračovat. Tyto pohádky poskytují odpovědi na mnohočetné otázky, uspokojují dětskou zvědavost, rozvíjejí kognitivní procesy a přírodní zákonitosti, podporují ovládnutí slovní zásoby, nácvik poslechu s porozuměním, předvídání a zachycení hlavní myšlenky obsahu v textu. Umožňují nám pracovat s příběhem a vytvářet nové aktivity pro práci s textem. Texty a následné aktivity podporují rozvoj komunikačních dovedností, následně i psací gramotnost, a to prostřednictvím opakování práce s textem v prostředí, kde se dítě cítí poměrně bezpečně. Může to být například rodinné prostředí nebo školní prostředí.

4 PRÁCE S PŘÍBĚHEM

4.1 Výběr příběhu

Gebhartová (2011) uvádí, že se dobrý vypravěč vyznačuje tím, že má povědomí o vývoji a autorech v oblasti české i světové literatury, včetně výběru kvalitního a vhodného textu pro děti, který dokáže záživným a rozmanitým způsobem zprostředkovat. Zprostředkovaný text musí odpovídat dětskému zájmu. Příběh by měl být pochopitelný. Text musí být pro využití čtenářských strategií zároveň trochu neznámý. Rozhodující je také výběr rozsahu textu. Využíváme různé druhy textů. Kratší texty umožňují jedno předčítání, zatímco delší texty umožňují rozdělit příběh na jednotlivé části. „V tomto případě je následně možné příběh využít jako východisko pro tvorbu integrovaného bloku či tematického celku s aktivitami, rozvíjejícími další vzdělávací oblasti, upevňovat prožitek příběhu jako takového“ (Gebhartová, 2011, s. 53). Vhodné texty jsou ty, které zahrnují na sebe navazující části, dávají příležitost k předvídání nebo zamyšlení a nejsou příliš rozsáhlé, aby se vešly do paměti dítěte předškolního věku. Kromě toho má mít text dostatečnou hloubku, která povzbuzuje k přemýšlení a má předkládat záhadná různorodá stanoviska a zanechat vyváženost mezi přímočarými a záhadnými stanovisky.

Kožehulová (2022) označuje výběr textu za obtížný, poněvadž požaduje zkušenosti, znalost dětské literatury a získání povědomí o vývojové psychologii. Doláková (2015) zmiňuje, že je při výběru textu žádoucí brát na vědomí i obsah příběhu. První věta rozhoduje o tom, zda příběh je nebo není přitažlivý. Text v příběhu musí být dynamický, aktuální a přizpůsobený věku. Měl by obsahovat spíše kratší popisné pasáže. Při výběru textu je vždy důležité zohlednit zájmy daného dítěte. Pro každé dítě může být přitažlivé, hezké a atraktivní něco zcela jiného (Gillernová & Mertin, 2010). Doláková (2015) upozorňuje na to, že všichni zúčastnění by se měli identifikovat s textem, a to dokonce i učitelé nebo učitelky, kteří musí získat pocit jistoty příběh číst nebo vyprávět.

4.2 Hlasový a řečový projev

Gillernová a Mertin (2010) uvádí, že osobnost učitelky má významný vliv na rozvoj čtenářství. Podobně se o roli učitele nebo učitelky vyjadřuje i Kožehulová (2022), která se mimo jiné vyjadřuje i o vysokých nárocích, které jsou kladeny na toto povolání.

Výchovně literární kompetence učitelky v mateřské škole jsou klíčové. Podstatou je, aby učitelka v mateřské škole ovládala hlasový projev, hospodaření s dechem, plynulé a výrazné hlasité čtení, estetické vnímání, schopnost kritického myšlení, základní znalost literárněvědných poznatků a kultivovaný jazykový řečový projev. Učitel slouží jako zprostředkovatel mezi textem a dětmi, které zatím neumějí číst, a měl by být dobrým vypravěčem textů a umění obecně. Klíčové je každodenní čtení, a to i čtení nahlas (Gebhartová, 2011).

Podle Dolákové (2015) je hlas významný prostředek, který je vhodné modifikovat podle konkrétních postav v příběhu. Dětem to usnadňuje porozumět příběhu a snáze se tak identifikovat s dobrem i zlem. Hlasový projev má být pohodový, energický a dramatický. Důležité je, zachovat v textu pauzu. Neverbální projevy jsou považovány za klíčové. Mimo jiné Doláková (2015) zdůrazňuje důležitost nahrávání svého hlasu pomocí zvukového záznamníku a doporučuje si ho následně poslechnout. Představuje tak způsob, jakým lze zhodnotit svůj hlasový projev. Doporučuje využívat i cvičení hlasu.

Učitel nebo učitelka musí uskutečnit vhodný výběr textu, vytvořit emocionálně stabilní prostředí, zvládat práci s hlasem a věnovat dostatečný čas přípravě na práci s příběhem (Kožehulová, 2022).

4.3 Vyprávět nebo předčítat

Doláková (2015) uvádí, že vyprávění i předčítání má svoje klady a zápory. Nejvhodnější nicméně je tyto obě varianty střídat. Střídání těchto variant přispívá k očekávání, posiluje spolupráci a poskytuje přesvědčení o tom, že se stále něco odehrává. Přirozenou komunikaci a reakce v autentickém prostředí poskytuje práce s jazykem a s příběhem. Poslech je významným zdrojem pro poskytování informací, nacvičování verbálního projevu, pozorování zákonitostí rozhovoru, získání prožitku z vyjádření názoru a jeho

účinku, nebo pro rozvoj slovní zásoby. Poslechem se rozvíjí také paměť, organizování, myšlení, úsudek, abstrakce, formování postojů, empatie a systemizace. Vyprávění a předčítání má významný vliv ve skupině dětí, pokud je součástí našeho každodenního života.

4.4 Vyprávění

Gebhartová (2011) se zmiňuje o tom, že těm nejmenším dětem jednoduše vyprávíme příběhy a proměňujeme je v rozhovor o něčem. Vyprávění je důležité si připravit dopředu. U delších příběhů je vhodné vytvořit si základní strukturu, kterou v budoucnu můžeme přenést na magnetickou tabuli, až budeme chtít převyprávět příběh od dětí. Obrazovou strukturu je vhodnější využít až při opakovaném vyprávění příběhu. Určitě je důležité brát v úvahu i věk dětí. Prostřednictvím vyprávění přebíráme roli dramatického vypravěče, která má významný vliv a dopad zejména na rozvoj představivosti dítěte. Využit můžeme například okolní kulisy nebo hudbu a tak podobně. V mateřské škole je možné znovu probudit radost z naslouchání, která vychází z dětí, které touží naslouchat. Vytvoření kruhu vede ke zvědavosti posluchačů, a to v nás vzbuzuje potřebu vyprávět. Tím nejlepším způsobem, jak intenzivněji zaujmout děti jsou rozhovory nad knihou. Ty jsou vedené při práci s menší skupinou nebo individuálně. Tyto rozhovory představují poutavé vyprávění, podrobné poznámky, zodpovězení dotazů, osobní zážitky a prožitky spojené s příběhem a mnoho dalšího. Při rozhovorech nad knihou jsou děti mnohem sebevědomější, častěji se dotazují a rovněž projevují větší zájem zúčastnit se diskuze. Vyprávění není prostá reprodukce děje a je potřeba na to myslet a nezapomínat na to.

Svobodová a Švejdrová (2011) uvádějí, že vyprávění je nejpřirozenější metoda, která vybízí k očnímu kontaktu s dětmi a přináší okamžitou zpětnou vazbu na jejich zážitky. Příběh můžeme číst optimálně v době odpočinku nebo kdykoliv během celého dne, můžeme ho však vyprávět společně s dětmi a představovat si, co v příběhu nebylo vysloveno. Příběh lze vyjádřit kreslením, malováním nebo jiným výtvarným ztvárněním. Můžeme ho dětem zahrát nebo ho společně s dětmi odehrát jako loutkové divadlo. Prostřednictvím metod dramatické výchovy můžeme vstoupit do příběhu, rozehrát ho, zkoumat ho, odhalit nové poznatky, střetnout se s příběhem a situacemi, které přináší.

Můžeme se také učit o vlastní osobě, o ostatních, o životě, o přírodě a o tom, jak to ve světě obvykle probíhá a jakým způsobem by to probíhat mělo. V této podobě se propojuje vyprávění, hra a umění, jevy značně záhadné a nezbytné pro předškolní období. Tyto jevy rozvíjejí fantazii a poznání, které často překračují hranice vědomí. Příběh může sloužit jako motivace k vykonání konkrétních činností. Vyprávěním příběhu a vymýšlením, co dalšího se může přihodit, rozvíjíme jazykové a rozumové schopnosti.

Doláková (2015) se v souvislosti s vyprávěním zmiňuje o přípravě, která spočívá v úvaze o samotné knize a zamyšlení nad tím, co má příběh v knize dětem předat, jaké další poznávací oblasti lze využít, jak bude probíhat příprava dětí na text, jakým způsobem text v knize použijeme v rámci opakování, co konkrétně si připravíme předem. Před vyprávěním je žádoucí vysvětlit známé prvky, což posílí očekávání a motivaci. Podstatou je seznámit děti s klíčovými slovy, se situacemi a také s ilustracemi. Děti si mohou prohlížet knihu, popisovat ilustrace v knize, odhadovat, kde bude děj probíhat, vykreslovat postavy, ztvárnit vlastní výtvarná díla nebo vytvářet loutky. Při samotném vyprávění pozorujeme toho, kdo nás poslouchá a přemýšlíme o tom, zda je vyprávěný příběh zajímavý, pozoruhodný, srozumitelný a převládá zde příjemná a pohodová atmosféra, posluchači jsou schopni spolupracovat a zapojovat se. V průběhu vyprávění můžeme používat klíčová slova, která budou představovat konkrétní pohyb, ale to pouze v případě, kdy příběh vyprávíme opakovaně, nebo můžeme využít řízený obraz v mysli, který disponuje s představováním si konkrétní situace. Hlavním záměrem je názorně ukázat odpověď například výrazem v obličeji či pohybem. Po vyprávění následně přichází hodnocení, které zahrnuje ověření toho, zda si děti něco z příběhu pamatují, zda si něco odnáší, zda rozumí myšlence, kterou jsme chtěli něco připomenout, zda by byly schopny příběh převyprávět, přednést jako dětské vystoupení, zda v nich příběh probudil zájem o některou z oblastí, zda mohu příběh využít i v jiných činnostech. Ověřit to můžeme například i kresbou jednotlivých částí příběhu, popisem jednotlivých postav včetně popisu děje, objasněním toho, co se odehrálo, připojením akcí, reflexí dále ověříme dotazníkem, tabulkou, pracovním listem, metodami dramatické výchovy a tak dále. Nutností je, aby činnosti byly vyvážené a zároveň pestré. Doplňkové činnosti jsou podle funkce různorodé. Zejména jde o jazykové aktivity, hry, hříčky, jazykolamy, rozvíjení slovní zásoby, obsahové a komunikační hry, rozhovory, převyprávění, metody

dramatické výchovy, vyhledávání souvislostí mezi příběhem a světem okolo nás, matematicko-logické aktivity, hudební aktivity, zpívání, rytmizaci, hry na hudební nástroje, kreslení a malování, pracovní činnosti, pohybové hry, rozcvičky anebo tanec.

4.5 Předčítání

Doláková (2015) doporučuje, aby si člověk před přečítáním knihu nejdříve přečetl nahlas pro sebe a obeznámil se s textem. Posluchače je vhodné vtáhnout do děje a využívat přitom interpretaci a zároveň udržovat oční kontakt. Optimální je předčítat na koberci v sedě, aby všichni posluchači viděli na vypravěče a vypravěč viděl na svoje posluchače. Vhodné je využívat také reálné pomůcky. Vždycky je efektivnější využívat reálné předměty oproti demonstračním obrázkům a to stejné je vhodné u předčítání knih. V momentě, kdy nejsou dostupné reálné předměty, pak rozhodně můžeme sáhnout po demonstračních obrázcích, loutkách, hračkách, kostýmech nebo dalších doplňcích. Těmito prostředky dosáhneme maximálního poznávacího a osvojovacího účinku.

Kožehulová (2022) uvádí, že taktický je člověk, který předčítá knihu. Disponuje vyšší úrovní odpovědnosti za porozumění, kterou postupem vývoje dítě přijímá na sebe sama. Předčítání označuje velké množství učitelek v mateřské škole za samozřejmou a nenáročnou metodu. Gillernová a Mertin (2010) dokonce charakterizují předčítání jako nejeftivnější techniku za účelem podpory čtenářství dětí v předškolním věku. Kožehulová (2022) považuje předčítání za hereckou činnost, protože skrze předčítání vstupujeme do role konkrétních postav. Předčítání je specifickou dovedností, která vyžaduje trénování. Učitelka se snaží důkladně poskytnout podporu dětem, aby příběhu snáze porozuměly, aby se z předčítání mohly radovat a něco si z něj mohly odnést. Podobně jako Doláková (2015) se zmiňuje i Kožehulová (2022) o samotné přípravě na předčítání. Podstatné je si připravit pomůcky nebo otázky, které nám můžou pomoci. Klíčovou složkou je i výběr textu a promyšlení pasáží, čtenářských strategií, zamyšlení se nad průběhem předčítání, ale důležitá je i samotná úvaha nad vlastním předčítáním. Dobrým pomocníkem může být tužka a papír. Nutné je si říct, které situace jsou zásadní.

4.6 Čtenářské strategie

Práce s knihou je klíčová vzhledem k předčtenářské přípravě. Počátkem předčtenářské přípravy může být například prohlížení knihy nebo úklid knihy (Gebhartová, 2011). Koželuhová (2015) považuje samotný výběr čtenářských strategií za nejobtížnější. Čtenářské strategie jsou označovány za soubor jednoznačně specifických a dopředu promyšlených postupů, které je nutné udělat, abychom docílili stanoveného záměru. Z hlediska čtenářské gramotnosti vyjadřují čtenářské strategie důkladně zváženu strategii, prostřednictvím které lze získat absolutní porozumění textu v příběhu. Učitel nebo učitelka v mateřské škole uplatňuje strategie, aby dítě porozumělo textu. Porozumění textu je považováno za zásadní a je vnímáno jako čtenářská dovednost. Čtenářské strategie používá učitel. Očima dítěte sledujeme text v knize. Klíčové je promyslet si, které pasáže v textu jsou pro dítě důležité. V jednotlivých pasážích nabízíme dítěti adekvátní podporu a pomoc tak, aby k porozumění přišlo dítě samo. Předpokládáme, že se dítě postupně obejde bez našeho jednoznačného vysvětlování. Máme definované podmínky, které je nutné dodržet pro aplikaci čtenářských strategií. Patří sem příznivé klima ve třídě, role učitele, učitelský optimismus, příležitost k samostatnosti, adekvátní množství času, souvislost v učení a naplňování potřeb dítěte. Mezi rizika přínosného používání čtenářských strategií řadíme nedostatečné množství času pro konkrétní aktivity, orientaci na výkon, striktní režim dne, přehlcování podněty, nedostatek volné hry, používání zavedených metod, stereotypů, nedostatek nadšení, autoritativní přístup, neadekvátní nároky vzhledem k vývoji a individuálním potřebám, špatný výběr textu, neadekvátní předčítání a náhodné až jednorázové používání čtenářských strategií. Mezi nejběžnější chyby můžeme zařadit úsilí, v co nejvyšší míře použít text k učení, nepřiměřené vyjádření otázek a úsilí využít všechny čtenářské strategie nebo zpravidla větší část z nich. Občas se skrývá v jednoduchosti krása a je mnohem lepší využít pouze jednu čtenářskou strategii zejména u kratších textů.

4.7 Sedm čtenářských strategií podle Koželuhové

Koželuhová (2015) uvádí celkem sedm čtenářských strategií, které následně popisuje:

1. Propojování: Hlavním záměrem je, aby si děti vybavily své vlastní zkušenosti a prožitky. Aplikujeme na rovině já plus text nebo tex plus text. Tato čtenářská strategie je vhodná zejména před nebo v průběhu čtení. Využíváme ji u nejmenších dětí.
2. Vizualizace: Cílem je, aby dítě získalo co nejpodrobnější představu o textu. V souvislosti s tím používáme všech pět smyslů. Používáme ji v průběhu nebo po čtení.
3. Předvídání: Prostřednictvím této čtenářské strategie zesilujeme zájem a motivaci o čtený text. Využíváme ji před čtením nebo i v průběhu čtení. Aplikovat ji můžeme i u těch nejmenších dětí. Na počátku předvídáme z ilustrace. Předvídáme, čeho se příběh bude týkat, jakým způsobem bude pokračovat, a postupem času předvídáme skrze text. Doplnuje se slovo a postupně se předvídá pokračování děje. Akceptujeme všechny odpovědi. Žádná odpověď není špatná.
4. Usuzování: Týká se bezprostředně odhalení nepřímo vyjádřených vazeb a souvislostí. Využíváme ji před čtením nebo i v průběhu čtení. Vhodná je především u starších dětí. Na počátku usuzujeme z ilustrace, jak se postava cítí, z jakého důvodu se takto chová, usuzujeme, jak bude příběh pokračovat a potom usuzujeme prostřednictvím textu. Nejdříve slovo a následně průběh děje.
5. Hodnocení: Tato čtenářská strategie pojednává o projevu souhlasu nebo nesouhlasu s jednáním postav v příběhu. Využíváme ji v průběhu nebo po čtení. Odpovídá spíše starším dětem.
6. Kladení otázek: Používáme ji obzvláště při práci s dětskou odbornou literaturou. Strategie zahrnuje vyhledávání otázek v textu a následným souhrnem a závěrem. Využíváme ji před samotným čtením. Aplikujeme ji u starších dětí.

7. Shrnování: Podporuje specifikovat hlavní myšlenku a jádro děje, proto je klíčová. Tato čtenářská strategie nepředstavuje vypravování. Využíváme ji po čtení. Používáme ji zejména u starších dětí.

4.8 Příběh v kontextu s předškolním vzděláváním

Chaloupka (1982) hovoří o literární výchově v předškolním vzděláváním jako o celkovém procesu, který stanovuje program i metodika a který se značným způsobem odlišuje od tehdejšího předčítání. Předčítání bylo chápáno jako pasivní naslouchání, převyprávění textu, recitování textu nebo jako předvádění textu skrze herní aktivity. Vytváří se zde záměrná strategie, která představuje spontánní zájem a sdílnost dítěte, která se přirozeným způsobem uplatňuje, a to například prostřednictvím herních aktivit. Podobně se o doplňkových činnostech vyjadřuje i Kožehulová (2015), která navíc uvádí, že skrze ně budou posilovány a rozvíjeny cíle v dalších vzdělávacích oblastech a navíc se bude zesilovat zážitek ze samotné četby. MŠMT (2021) podle Rámcového vzdělávacího programu jsou dílčí cíle to, co má učitel během předškolního vzdělávání pozorovat a podporovat. Příběh či pohádka mohou sloužit jako základ pro vytváření tematických celků, a to i včetně tvorby Třídního vzdělávacího programu. A to je ten důvod, proč je vhodné, aby sloužily jako základ práce v předškolním vzdělávání. (Kožehulová, 2015). MŠMT (2021) charakterizuje Třídní vzdělávací program jako dokument, který není závazný a podle kterého učitel vypracovává vzdělávací nabídku ze Školního vzdělávacího programu, což je dokument, který vyplývá z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání a specifických podmínek dané mateřské školy. Podle Školního vzdělávacího programu se realizuje předškolní vzdělávání v dané mateřské škole.

Gebhartová (2011) rovněž souhlasí s tvrzením, že důležitou vzdělávací složkou v radostné práci v předškolním vzdělávání může komplexně sloužit kniha a literární text. Mimo jiné zmiňuje, že se práce s knihou se může využít v každé vzdělávací oblasti, a to především ve vzdělávací oblasti Dítě a jeho psychika. Vzdělávací nabídku má zcela bezprostředně tvořit prohlížení a čtení knih v každé jednotlivé mateřské škole. A to zejména proto, že objasňuje životní zkušenosti, obohacuje slovní zásobu, formuje

estetický smysl, podněcuje ke čtenářství, ale i proto, že může být ve vzdělávání nejvhodnější pomůckou.

Dle Svobodové a kolektivu (2010) aktuální koncept předškolního vzdělávání zřetelně definuje současné integrované vzdělávání. MŠMT (2021) označuje integrované vzdělávání jako vzor pedagogického procesu, který vyplývá z celistvého způsobu vzdělávání. Svobodová a kolektiv (2010) uvádějí, že můžeme příběhy využít jako základ pro tvorbu integrovaných vzdělávacích bloků. MŠMT (2021) charakterizuje integrované bloky jako způsob organizování vzdělávání a jeho obsahu v rámci Školního vzdělávacího programu, kdy integrované bloky spojují obsahy ve vzdělávání z několika rozmanitých vzdělávacích oblastí. Svobodová a kolektiv (2010) hovoří o tom, že příběhy současně poskytují celistvost všech rámcových cílů z RVP PV, všech výchovných prvků, mezi které můžeme zařadit informaci a prožitek, prožitky s novými zážitky, realitu a představivost, myšlení, instinkt a pocity, kognitivní a sociální učení a vlastní život se životem ostatních. To poskytuje interakci dětí různých věkových kategorií a interakci dětí, učitelek a současně i rodičů. Příběhy v kontextu s předškolním vzděláváním mají spoustu různých podob, variací a postupů. MŠMT (2021) definuje rámcové cíle jako všeobecné cíle, které určují primární cíl a koncept předškolního vzdělávání. Rámcové cíle charakterizujeme:

- Rozvíjení dítěte, jeho učení a poznávání
- Osvojování základů hodnot, na nichž je založena naše společnost
- Získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí

(MŠMT 2021, s. 10)

Praktická část

5 Cíl praktické části, evaluační otázky

Praktická část se zaměřuje na vytvoření dětské knihy, která je evaluována učitelkami v mateřských školách prostřednictvím rozhovorů. Výsledky těchto rozhovorů budou zahrnuty do finální podoby dětské knihy. Rozhovory, které jsou realizované s učitelkami v mateřských školách, jsou cílené na evaluaci dětské knihy vlastní produkce.

Na základě cíle praktické části jsou zde vypsány následující kladené evaluační otázky:

- EO1: Jak respondenty dětská kniha zaujala?
- EO3: Jak využili respondenti dětskou knihu při práci s dětmi?
- EO2: Jak respondenti hodnotí účinnost dětské knihy na emoční rozvoj?
- EO4: Co doporučují respondenti pro dokončení a vydání dětské knihy?

Vzhledem k cíli praktické části jsou vytvořeny evaluační otázky, ty jsou rozděleny do čtyř kategorií. Tyto kategorie jsou evaluovány a analyzovány skrze rozhovory s učitelkami v mateřských školách. Cílem evaluace je vyhodnotit kategorie, které jsou stanovené pro analýzu výsledků. V souvislosti Syslová (2012) uvádí, že označení výrazu evaluace je různé a rozlišuje se na základě teoretických poznatků. MŠMT (2021) charakterizuje evaluaci jako proces, při kterém se průběžně vyhodnocuje proces vzdělávání a jeho výsledky. Syslová (2012) doplňuje, že je to proces, který vede ke zvýšení úrovně kvality.

Na základě evaluačních otázek jsou vytvořené kategorie, které jsou východiskem pro evaluaci:

- reakce na obsah dětské knihy;
- praktické využití dětské knihy v rámci předškolního vzdělávání;
- efektivita dětské knihy při podpoře emocionálního porozumění;
- doporučení pro dokončení a vydání dětské knihy;

6 Metodologie

Chráska (2016) uvádí, že metodologie je soubor pravidel a postupů, které vymezují, způsob uskutečnění vědeckého výzkumu zahrnující rozpoznání metodologických problémů, volbu metod pedagogického výzkumu nebo jejich kombinaci. Cílem metodologie je získat organizovaný a nestranný přístup k získávání a shromažďování dat. Hendl (2023) označuje metodologii za disciplínu, jejímž předmětem jsou metodické prostředky. Výběr metod záleží na cílech výzkumu a na prostředí, kde se nacházíme.

Metody kvalitativního výzkumu jsou zvoleny na základě zkoumání dětské knihy vlastní produkce, a to na základě cíle praktické části, metody rozhovorů a zmíněné evaluace. Praktická část bakalářské práce se zaměřuje na dětskou knihu vlastní produkce a na její evaluaci. Evaluace se poté realizuje skrze rozhovorů s učitelkami v mateřských školách.

Chráska (2016) uvádí, že kvalitativní výzkumy vyplývají z fenomenologie, která klade důraz na lidské subjektivní vnímání, přítomnost různých možností a zároveň se soustředí na práci s menším počtem osob, pochopení specifických jevů a jedinečnosti chování včetně empatie. Interview se označuje za metodu pedagogického výzkumu, která sbírá data. Tato metoda je založena na přímé verbální komunikaci výzkumníka s dotazovanou osobou. Místo anglického výrazu interview se často používá širší český výraz rozhovor. Tento anglický výraz můžeme přeložit jako mezi názor nebo mezi pohled. Interview se dělí podle míry řízení výzkumníka na strukturované, polostrukturované nebo nestrukturované. Podle počtu dotazovaných se dělí na individuální a skupinové.

Chráska (2016) upozorňuje, že efektivita interview převážně závisí na navázání přátelského vztahu a na vytvoření příznivého klimatu. Tato interakce se označuje výrazem rapport. Mezi nejdůležitější podmínky pro uskutečnění interview patří, že by mělo probíhat v přirozeném prostředí a za vhodných podmínek. Důležitý je zmíněný rapport a vytvoření dostatečného množství času. Audiozáznamník je označován za vhodného pomocníka při interview. Výhodou je, že jeho rušnost není příliš výrazná.

7 Charakteristika respondentů

Hlavním záměrem bylo vybrat ty respondentky, které v minulosti studovaly nebo v současné době studují na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích na pedagogické fakultě obor učitelství pro mateřské školy. Příčinou toho je sdílení stejné filozofie, kterou tato vysoká škola zastává. Původním záměrem bylo cíleně vybrat celkem tři respondentky, a to studentku jakožto budoucí učitelka v mateřské škole, začínající učitelku v mateřské škole a učitelku v mateřské škole s dlouholetou pedagogickou praxí.

Bohužel žádná studentka jakožto budoucí učitelka v mateřské škole nepotvrdila účast. Potvrzená účast přišla však od začínající učitelky v mateřské škole a učitelky v mateřské škole s dlouholetou pedagogickou praxí. Obě tyto učitelky v mateřských školách, tedy respondentky, se současně nachází v závěrečném ročníku kombinovaného bakalářského studia na pedagogické fakultě obor učitelství pro mateřské školy na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích. Tento výsledný výběr je adekvátní, poněvadž tato rozmanitost přináší intenzivní analýzu. V souladu s požadavky na ochranu osobních údajů, s důrazem na zachování anonymity, respektování práva a důstojnosti jsou respondentkám tedy učitelkám v mateřských školách změněna jejich skutečná jména. Skutečná jména jsou nahrazena jmény Stela a Nela. Následně jsou tyto respondentky charakterizovány.

Stela vystudovala střední pedagogickou školu obor předškolní a mimoškolní pedagogika a po jejím úspěšném absolvování začala pracovat jako učitelka v mateřské škole. Stela pracuje už sedmnáct let jako učitelka v mateřské škole. Nyní působí jako vedoucí učitelka v mateřské škole a zástupkyně ředitelky na odloučeném pracovišti, v jednotřídní vesnické mateřské škole, v heterogenní třídě s maximální kapacitou 17 dětí na třídu.

Nela vystudovala všeobecné gymnázium a následně vysokou školu, bakalářský obor management a cestovní ruch. Nela se následně rozhodla stát učitelkou v mateřské škole, a proto se rozhodla ve studiu i nadále pokračovat. Během studia na Jihočeské univerzitě začala tedy působit jako učitelka v mateřské škole a nyní působí v praxi prvním rokem. Nela nyní pracuje jako učitelka v mateřské škole na odloučeném pracovišti, ve dvojtřídní vesnické mateřské škole, v heterogenní třídě s maximální kapacitou 22 dětí na třídu.

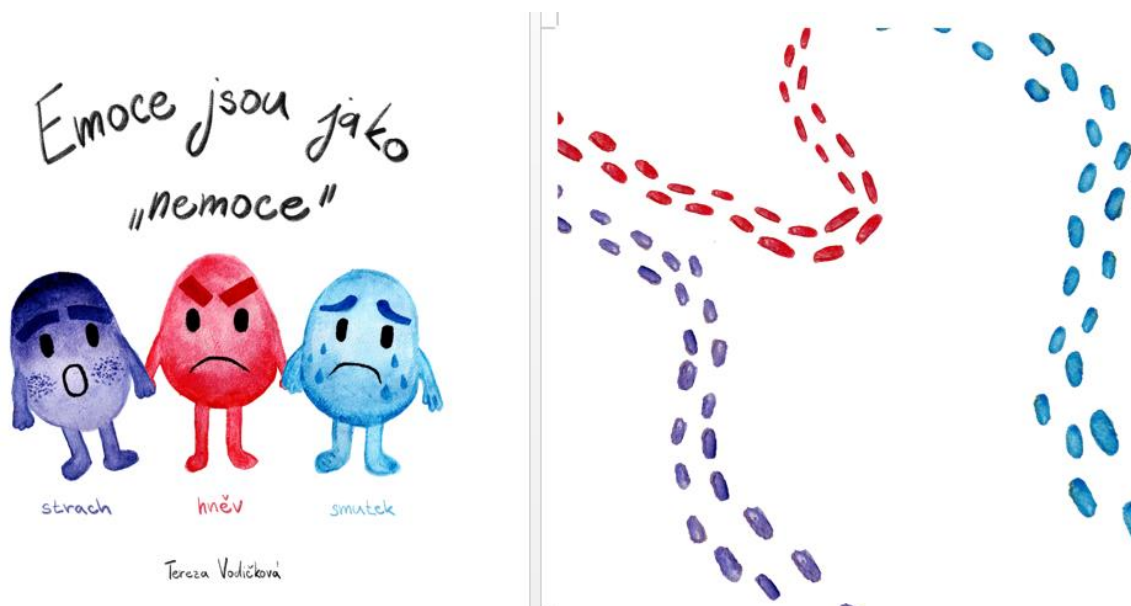
8 Představení dětské knihy

8.1 Tvůrčí motivace

První myšlenka týkající se vytvoření dětské knihy vlastní produkce, tedy přišla úplně poprvé při samotném výběru tématu bakalářské práce. Tato myšlenka se stala doprovodem mysli a poskytla možnost a dobrou příležitost v rámci bakalářské práce vytvořit vlastní příběh. Příčinou volby tématu dětské knihy vlastní produkce byla nejspíš možnost a příležitost v rámci pedagogické praxe a studia na vysoké škole se seznámit s dětskou literaturou a zjistit, že existuje pouze určité množství dětské literatury, která se zaměřuje na emoce. Osobním cílem bylo vytvořit krátký příběh s hlubším významem, který potenciálně povede k podpoře prosociálního chování u dětí předškolního věku.

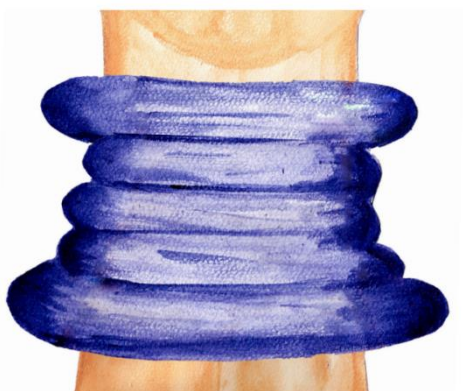
8.2 Proces tvorby

Zpočátku byl proces tvorby soustředěn na původně vybrané téma, které bylo původním obsahem dětské knihy vlastní produkce. Tématem příběhu byly emoce a nemoci.



Obrázek č. 1 a obrázek č. 2 – první verze – obálka (vlastní tvorba)

Klíčovým prvkem byla samotná příprava, která byla předchůdcem procesu tvorby pro vytváření pevného základu a následujících kroků v procesu tvorby. Příprava spočívala v charakteristice a analýze konkrétních emocí, tedy strachu, hněvu a smutku a současně nemocí, respektive symptomů, byla například bolest v krku, rýma nebo teplota či horečka a jejich příčin vzniku a možných řešení. Toto hledání vzájemných vztahů mezi emocemi a nemocemi poskytlo základ pro následující tvorbu příběhu a ilustrací.



Třeba takový strach!
Svazuje tě jako bolest v krku.
Pořád ho cítíš a myslíš na něj při každém kroku.

Nebo takový hněv.
Ten nás též dokáže pořádně potrápít. Chová se
jako teplota nebo horečka.

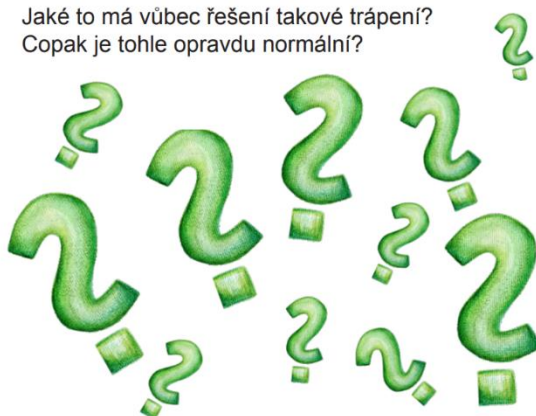


A co takový smutek.
Ten je nakažlivý jako rýma!
Teče z nosu, někdy i z očí.
Někdy je smutek vodový, jindy bílý a někdy zelený.



Proudí po celém našem těle a máme ho plnou
hlavu! Dokonce při něm můžeme i zčervenat.

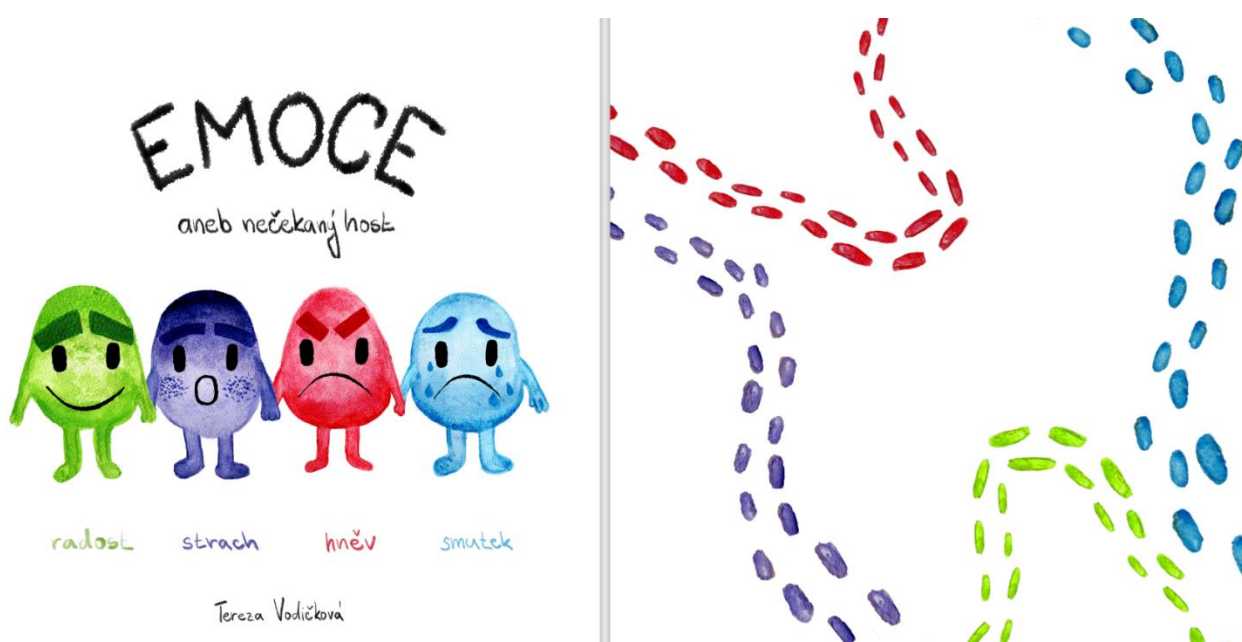
Jaké to má vůbec řešení takové trápení?
Copak je tohle opravdu normální?



Obrázek č. 3 - č. 6 – první verze – část obsahu (vlastní tvorba)

Tato první verze představovala zajímavý a kreativní způsob představení emocí, ale po konzultaci a důkladném zkoumání bylo nutné provést úpravy. Ačkoliv byly objevené některé vzájemné vztahy mezi emocemi a nemocemi, tak společně vytvářely dojem toho, že se emoce mají léčit, že emoce přicházejí, odcházejí, ale jsou negativní. Tohle však nebylo hlavním záměrem a cílem příběhu, proto bylo nutné provést tyto úpravy.

Úprava spočívala v zamyšlení se nad tím, jak původní téma uchopit a zdali je vlastně nutné držet se původního tématu. Po důkladném zvážení se přišlo na to, že emoce nejsou jako nemoci. Rozhodnutím tedy bylo nespojovat už příběh s nemocemi. Byla nutná úprava textu a ilustrací, protože se příběh původně zaměřoval i na téma nemocí.



Obrázek č. 7 a obrázek č. 8 – druhá verze – obálka (vlastní tvorba)

Text už ale neobsahoval rýmy, které byly v první verzi, protože bylo mnohem obtížnější rýmy hledat a vymýšlet vzhledem k důležitosti tématu, který se skrývá v příběhu. Příběh o emocích spočíval v tom, že emoce přicházejí a odcházejí. Příběh představoval charakteristiku konkrétních emocí a navíc obsahoval i charakteristiku emoce, která v první verzi vůbec nebyla zmíněná. Tou byla radost, která se nově objevovala v příběhu.

Někdy to dlouhé čekání, pohádka dobře zahání.



Pravdou je, že to s emocemi nebývá vždycky lehké.

Emoce se protáhnou klíčovou dírkou a sdílí s námi někdy velice dlouhý čas.

Emoce nejsou zlé, ale potřebné. Buďme rádi, že je máme a nebojme se je prožít a sdílet. Emoce náš život doslova obarví a vytvoří duhu, která je směsí mnoha barev.



Život bez emocí by byl příliš prázdný a černobílý.

A co se stane pak?

Emoce s námi zůstanou už napořád?



Tak jako emoce přijdou, tak zase odejdou.

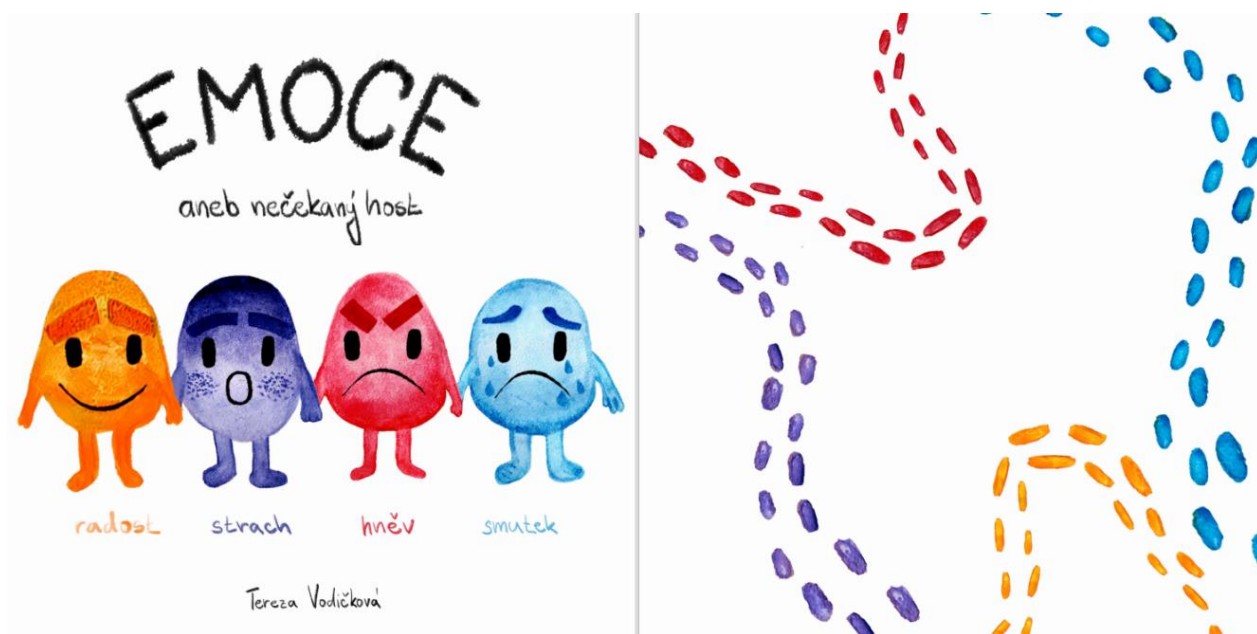
A příště nám zase třeba jednou zaťukají na dveře.



Obrázek č. 9 - č. 12 – druhá verze – část obsahu (vlastní tvorba)

Hlavním záměrem bylo zobrazit symboliku barev a zmínit v příběhu, že emoce jsou potřebné k životu, doslova v příběhu uvést a výtvarně ztvárnit, že emoce náš život doslova obarví. Najednou zde byl kladen větší důraz na zvládání emocí a nabízení řešení. Bylo tedy nutné výtvarně ztvárnit novou obálku a ilustrace, které v první verzi nebyly.

Po konzultaci a vlastním uvědomění byla provedena další úprava. Tato třetí a zároveň prozatím finální verze představuje mnohem méně textu, než jako bylo známo v první i druhé verzi. Příběh představuje stejný princip jako u druhé verze, ale textu je méně textu. Bylo potřeba upravit obálku, ztvárnit nové ilustrace a některé stále upravit.



Obrázek č. 13 a obrázek č. 14 – třetí verze – obálka (vlastní tvorba)



Obrázek č. 15 – třetí verze – část obsahu (vlastní tvorba)

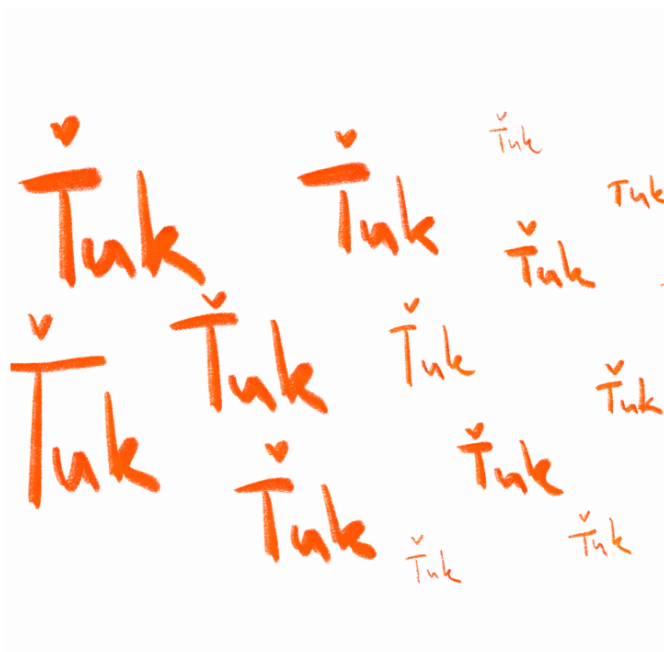
8.3 Výtvarné ztvárnění

Od začátku bylo téměř zcela rozhodnuté a jasné, že se budou vytvářet ilustrace v dětské knize vlastní produkce ručně, přestože to přináší výhody i nevýhody. Důvodem byla zkušenost s držáním štětce, tužky nebo pastelky v rukách. Domněnkou bylo to, že v dnešní době už se možná ručně dělané ilustrace v dětských knihách příliš nezobrazují.

Na počátku bylo potřeba se rozhodnout, zda se budou používat při výtvarném ztvárnění ilustrací akrylové barvy nebo akvarelové barvy. Nakonec došlo k rozhodnutí, že je potřeba pořídit akvarelové barvy, a to i s ohledem na bez předchozí zkušenosti.

Byla pořízena sada patnácti akvarelových barev značky Mungyo Gallery Professional, dále akvarelový papír o velikosti A4 s rozměry 21 x 29,7 centimetrů s gramáží 300 gramů na metr čtvereční, a to včetně sady kulatých štětců o různých velikostech. Osobním cílem bylo malovat podle vlastní představivosti a fantazie. To byla doopravdy motivující výzva.

Dětská kniha vlastní produkce mimo jiné obsahuje i nápisy různých barev, které jsou dělané v grafickém editoru. Grafický editor byl vybrán na základě nedostatku zkušeností s ručním psaním, ale zpětně je preferována přirozenější varianta, která odpovídá kaligrafii. Nutné je brát v úvahu, že kaligrafie vyžaduje určité množství času na naučení.



Obrázek č. 16 – třetí verze – ukázka grafického nápisu (vlastní tvorba)

8.4 Hlavní sdělení a poselství

Příběhem a výtvarným ztvárněním jsou zobrazeny emoce jakožto postavy, které do našeho života průběžně a postupně přicházejí a můžou s námi sdílet někdy opravdu dlouhý čas. Prostřednictvím příběhu jednotlivé emoce konkrétně tedy radost, strach, hněv a smutek v širokém spektru jsou popsány a výtvarně ztvárněny jejich charaktery. Hlavní postavou v příběhu je dítě, které hledá nějaký způsob, jak se vyrovnávat se svými emocemi a s tím mu napomáhá jeho maminka, která představuje různé možnosti řešení. Maminka poskytuje především lásku, empatii, zmiňovanou podporu a porozumění. Na závěr přichází další emoce a tou je radost, která je taky nedílnou součástí lidského života.

8.5 Výsledný vzhled a formát

Pro vytvoření výsledného vzhledu dětské knihy vlastní produkce byl využit grafický editor, kde se zkompletoval finální text a dokončené ilustrace. Na základě toho je vytvořen dokument ve formátu PDF, který je vhodný pro čtení a domácí tisk. Tento dokument je prozatím vytvořen ve čtvercovém formátu o velikosti 24,79 x 24,79. Tento formát a tato velikost byla vytvořena již v grafickém editoru při samotné tvorbě. Do budoucna je usilováno o čtvercový formát o velikosti 25 x 25 centimetrů a o pevnou vazbu, která přináší estetický vzhled a praktické využití. Nabízí se možnost oslovit grafika nebo tiskařskou společnost, a to z důvodu výsledného tisku, formátu, fondu a sazby.

9 Vyhodnocení rozhovorů

Tato kapitola se věnuje vyhodnocování rozhovorů s učitelkami v mateřských školách, které jsou cílené na evaluaci dětské knihy vlastní produkce. Na základě vypsání evaluačních otázek, jsou vypsány kategorie, které jsou východiskem pro evaluaci. Tyto kategorie obsahují evaluační otázky, které jsou pokládány během rozhovorů. Vyhodnocování rozhovorů probíhá na základě evaluace a analýzy těchto kategorií. Tyto kategorie jsou rozděleny do čtyř podkapitol, které prezentují vybrané pasáže z rozhovorů s učitelkami v mateřských školách. V každé podkapitole jsou vzájemně porovnávány koncepty, které jsou pro vyhodnocování rozhovorů zcela zásadní a klíčové.

Tyto polostrukturované rozhovory s učitelkami v mateřských školách jsou prováděny online formou prostřednictvím videohovorů. Tato forma je zvolena na základě vzdálenosti mezi výzkumníkem a učitelkami v mateřských školách jakožto respondentů. Možným rizikem může být výpadek, narušení internetové sítě, nesprávná funkce vybavení včetně videokamery a mikrofonu. Učitelky v mateřských školách byly dopředu seznámeny s možnými riziky a bylo jim doporučeno přezkoumání těchto rizik.

Učitelky v mateřských školách byly dopředu informovány o tom, že jejich účast je dobrovolná a že veškerá jejich data jsou zachována v souladu s požadavky na ochranu osobních údajů, s důrazem na zachování anonymity, respektování práva a důstojnosti. Před samotným průběhem rozhovorů byl vysvětlen účel a klíčové body jeho průběhu, a to z důvodu zajištění plného porozumění a souhlasu učitelek v mateřské škole. Učitelky v mateřské škole byly dopředu seznámeny s použitím audiozáznamníku z rozhovorů.

9.1 Reakce na obsah dětské knihy

Zpočátku respondentky popisují svůj prvotní dojem z dětské knihy vlastní produkce. „*Tak prvotní dojem jsem měla upřímně šok.*“ Tímto způsobem popisuje svůj prvotní dojem učitelka Stela, která v souvislosti s reakcí uvádí, že měla možnost seznámit se s druhou verzí příběhu „*[...] to pro mě bylo úplně nesrovnatelný mezi druhou a třetí verzí.*“ Prvotní reakci popisuje i učitelka Nela „*Tak mi připadalo, že ta knížka je pro ně vlastně taková až příliš jednoduchá nebo málo vizuálně zajímavá.*“ Učitelka Nela nečekaně pokračuje v popisu prvotní reakce „*Vlastně jsem si pak říkala, že ta*

jednoduchost, ty jasné linie jsou tam proto, aby ty děti si mohly víc představovat, víc přemýšlet, aby se s tou knížkou dalo pracovat.“

Následně se respondentky zaměřují na sdílení osobních dojmů po přečtení příběhu. „Působila na mě jasně a právě, že mi dává prostor to pojmout tak, jak já budu potřebovat, nebo jak děti budou aktuálně nastavený, že tam je velká variabilita nebo velká možnost toho učitele přizpůsobit tu práci nebo ty aktivity a vůbec přednesení toho tématu skupině dětí, kterou má zrovna jako na starosti, nebo tu, se kterou plánuje to probírat to téma“ (Nela). Učitelka Stela popisuje zcela odlišný dojem po přečtení dětské knihy vlastní produkce „Já jsem měla prostě pocit, takovej jakoby asi prázdnoty.“ V souvislosti s dětskou knihou učitelka Stela naznačuje, že jí musí dětská kniha zaujmout svým textem. „[...] mě to prostě přišlo, ten text chudý, [...], tam fakt jako by chyběla ta spojitost, [...], přišlo mi to prostě takový nedodělaný, takový nahodilý jakoby“ (Stela).

Otázkou zůstává, zda by si dětskou knihu vlastní produkce respondentky vybraly znovu. Stela popisuje, že by si dětskou knihu vlastní produkce znovu vybrala, a to z toho důvodu, že jako učitelka v mateřské škole využívá prožitkové učení, socio emoční učení a emoční inteligenci. Cítí, že emoce jsou klíčovým tématem a záleží jí na tom, aby děti dokázaly rozpoznat své emoce, pojmenovávat je, vnímat je a učit se je přijímat a pochopit, že jsou součástí našeho života. Učitelka Stela zmiňuje i další důvody, které mají vliv na opětovný výběr. „[...] ráda chodím do knihkupectví, ráda si takový prostě různé druhy dětský literatury vybírám, abych si prostě doplnila tu knihovničku, jak doma, tak ve školce, [...] myslím si, že ta dětská knížka to dětem může krásně přiblížit a pomoci jim to i vysvětlit nebo pochopit, ty emoce, takže to je určitě pozitivum“ (Stela). Učitelka Stela také zmiňuje i důvod, proč by si dětskou knihu vlastní produkce už znovu nevybrala. „[...] a proč bych si knihu nevybrala?“. „[...] prostě jsem závislá na tom, že mě ten text musí oslovit“ (Stela). Nela neuvádí žádný důvod, proč by si dětskou knihu vlastní produkce znovu nevybrala. Ta dokonce naznačuje, že by se ke své práci s knihou vrátila s toutéž skupinou dětí a to v důsledku nedostatku času na naplánované činnosti a aktivity s dětmi. To ovšem připisuje především sobě, kvůli tomu, že působí jako začínající učitelka v mateřské škole. „[...] budu s ní nebo ráda si ji vezmu a budu s ní pracovat znovu, ale vlastně jinak“ (Nela).

9.2 Praktické využití dětské knihy v rámci předškolního vzdělávání

Respondentky popisují, jakým způsobem pracovaly s dětskou knihou vlastní produkce. „Takže my jsme si ukázali vlastně tu titulní stránku té knížky s dětma“ (Stela). „Ptala jsem jich [...] o čem by ta knížka mohla být, [...] jinak jsme si vždycky ukázali tu stránku, já jsem přečetla ten text a dávala jsem vlastně dětem ty doplňující otázky“ (Stela). Učitelka Nela popisuje svou práci s příběhem „[...] jsme se pozdravili, posílali jsme si úsměv do kruhu tak, jak jsme seděli a zkusili jsme ten úsměv na tváři zamknout, abychom měli lepší den, a pak jsem se ptala dětí, komu ten úsměv na tváři nedrží [...] a pak jsme si vlastně vzali tu knihu, [...] ukázala jsem ty čtyři postavičky a navázala jsem na to povídání o emocích [...] a nechala jsem děti hádat [...], co která ta postavička může znamenat“.

Respondentky nečekaně uvádí reakce dětí. „Tak někdo říkal, že kniha bude o bonbónech M&M, někdo povídal, že bude o smajlících nebo o nějakých mračounech, takže už tam bylo patrný, že už někdo o tom přemýšlí, tak že je to vlastně o těch pocitech [...]“ (Stela). „[...] hnedka u té stránky vlastně, jsme reagovaly na to, jestli ty emoce chtějí nebo nechtěj, ty naše děti hlásily, že je chtějí, že je to v pořádku“ (Stela). Tak popisuje prvotní reakci dětí učitelka Stela. Prvotní reakci dětí popisuje i učitelka Nela „první odpověď byla, že se diví smutek, že ho bolí hlava, ten vztek, že nechce být sám, že se zlobí, že chce ven a že nechce spinkat.“ „[...] to nebylo na ty samotné postavičky emocí, ale to bylo na ty panáčky, co jsou v rohu s pozadím, v různé barvě té emoce“ (Nela). Postavy vyvolaly různé reakce. To detailně popisuje i učitelka Stela „[...] nepochopili moc vlastně ty malby, jak je tam vlastně ten človíček, [...], že je nahatej a že mu chybí oči [...], to třeba někdo říkal [...], asi dvě děti napadlo, že je to asi človíček nějakej.“ Učitelka Stela popisuje reakci na postavičku sedící v koutě „[...] někdo povídal, že to je, jak kdyby visel, jak je tam ta čárka nad ním [...], to je ale roh, že jo [...]“ „No, pak, že by si nevybrali ani jeden z hrnečků, protože se jim žádný nelíbí“ (Nela). Takto popisuje reakce dětí učitelka Nela na konkrétní ilustraci, která odkrývá možný způsob řešení. Učitelka Stela uvádí v souvislosti s touto konkrétní ilustrací a následujícími ilustracemi, které se soustředí na možný způsob řešení, že děti vymýšlely další různé varianty řešení, které jsou podle ní závislé na vlastní zkušenosti nebo na osobní zkušenosti druhých lidí. „[...] že by jim třeba pomohla čokoláda [...]“ (Stela). Učitelka Nela též naznačuje, že děti uplatňovaly představitost a fantazii „[...] mluvili jsme o tom, co může pomoci tomu dítěti s tím, když

se necítí dobře, takže každý vymýšlel vlastně, co jemu pomáhá [...]“ (Nela). Zpětně se učitelka Stela zamýšlí nad reakcí dítěte, směřující na text, který předchází těmto konkrétním ilustracím „[...] říkal jakoby, proč je tam to trápení, že proč je emoce jakoby trápení, [...] že je potřebujeme, že to je důležitý [...]“. Učitelka Stela popisuje reakci dětí na ilustraci, kde odchází smutek, hněv a strach „[...] ty starší děti říkají, že vlastně emoce neuteče, že si myslí, že to není pravda.“ Následně se učitelka Stela ptala dětí na otázku, proč si myslí, že emoce neutečou a děti uvedly, že emoci máme v sobě a až něco uděláme, tak už jí najednou mít v sobě nebudeme. „[...] podle těch dětí by bylo lepší, kdyby ty emoce prostě jako zmizely, kdyby tam bylo slovo zmizet“ (Stela). Dokonce se proti takovému tvrzení důrazně ohradilo i jedno konkrétní dítě. Diskuzi rozvíjela ilustrace, kde vychází postava maminky a dítěte z domova a cítí radost. „[...] líbila se jim vlastně i ta pasáž hodně [...], jak vlastně jsou tam ty domečky barevný a je tam vlastně ta otázka, jestli s tebou jakoby můžu zůstat, [...] děti u nás jako to tam zase rozjely, že určitě, ať s námi tady zůstanou, že je máme i ve školce“ (Stela). Tato ilustrace vedla k aktivitě, která spočívala ve vyhledávání fotek emocí, kde jsou ztvárněné reálné obličejové děti s emocemi a vedení rozhovorů nad emocemi, které jsou v příběhu. Reakce dětí popisuje i učitelka Nela „Ptali se, kde je radost, proč tam jsou tyhle tři a proč ty radosti vždycky utečou, proč nemůžou být všichni spolu, jako kamarádi.“ Podle jejich slov, musel rozhovor s dětmi o radosti pokračovat, aby děti pochopily princip a zobrazení radosti.

Respondentky reflektují, zda dětská kniha vlastní produkce vede k rozvoji prosociálního chování a vzdělávací oblasti Dítě a ten druhý z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. V souvislosti s prosociálním chováním a jeho rozvojem se učitelka Stela zmiňuje o konkrétní ilustraci „Vlastně, jak je ta maminka, má to dítě v tom náručí, že může mít řešení takové trápení, tak tam už je vlastně vidět, že to dítě by na to nemělo být samo, že vlastně je tam ta druhá osoba, [...], ta stránka s tím uchem, povídej, poslouchá, že vlastně to vede k tomu, já ti potřebuju něco sdílet nebo já si všímám, že ty něco potřebuješ, nebo že je něco v nepořádku, [...], dáš si čaj, jaký chceš hrneček, přečteme si pohádku, [...], se učíme komunikovat, naslouchat a pomáhat si, [...] ta stránka s těma domečkama barevnýma, [...], můžu s tebou zůstat, prosím, [...], pak se tam drží za ruce, [...]“. Nacházíme zde mírný rozpor s tímto tvrzením „[...] myslím,

že to podporovalo spíše sebeuvědomění [...], to, co se děje mně, [...], já mám emoci, já vlastně tam jsem a mě někdo může teda obejmout, [...]" (Nela).

9.3 Efektivita dětské knihy při podpoře emocionálního porozumění

Respondentky reagují na emoce zobrazené v příběhu. Reakce jsou rozmanité. „[...] ty starší děti si myslím, že neměly problém jakoby v tom vidět to, že to bude o emocích“ (Stela). Podrobné prvotní reakce dětí na emoce nalezneme v kapitole Praktické využití dětské knihy v rámci předškolního vzdělávání (kapitola 9.2). „[...] myslím, že jako nevnímali mezi těmi postavičkami zásadní rozdíl, [...], ta červená, oranžová jsou podle mě dost blízky [...]“ (Nela).

Respondentky detailně popisují, která konkrétní ilustrace nejvíce podněcovala děti k diskuzi o emocích. „Tak určitě ta, co se jim nejvíc líbila, vlastně ta s těma domečkama, no, že je taková hodně barevná [...]“ (Stela). „[...] nejvíc jsme diskutovali o té části, kde je to děťátko s maminkou, [...], ten obrázek maminky, jak objímá to děťátko“ (Julie).

Učitelka Nela popisuje, že dětská kniha vlastní produkce vede k emocionálnímu porozumění „To je jako vizualizace toho vnitřního stavu [...], tohle je jako jiná forma toho vyjádření pocitů a myslím si, že u těchto malinkých i u těch větších toho není nikdy dost [...], je to další způsob, jakým si můžou uvědomit sebe a to, co prožívají a že to vlastně není nekonečný, že s tím jde něco dělat a že vlastně to můžou změnit nebo jim může někdo pomoci.“ Učitelka Stela uvádí, že v případě emocionálního porozumění závisí na více aspektech. „To hraje velkou roli, na jaké úrovni emoční inteligenci dítě bude a zdali se v této oblasti orientuje, komunikuje, vyjadřuje se a podobně [...] pokud dítě o emocích v uvozovkách nic neví a není zvyklé o nich mluvit, tak to to asi pro něj úplně v tomto směru nebude, ale opět důležitým bodem je vliv a směřování paní učitelky, jakým stylem s dětmi pracuje, zda vzdělává v oblasti socio emoční, emoční inteligence a zda jsou děti zvyklé o této oblasti mezi sebou a společně komunikovat“ (Stela).

9.4 Doporučení pro dokončení a vydání dětské knihy

Respondentky popisují svá doporučení. „Určitě bych se držela té druhé verze“ (Stela). Učitelka Stela svá doporučení samozřejmě zdůvodňuje „[...] mně prostě tam chybí to, co, co se mi tak strašně líbilo v té druhé verzi, tak v té poslední verzi to vůbec není [...]“. Tato myšlenka učitelky Stely se začala prolínat už v kapitole Reakce na obsah knihy (kapitola 9.1.) Nečekaně reaguje na druhou verzi i učitelka Nela „Já jsem možná ovlivněná tou předchozí verzí [...] mně by se asi líbilo, to vyvrcholení, kdyby tam bylo, že přijdou, odejdou [...] že prostě přicházejí, odcházejí, je to furt dokola a my se s tím vyrovnáváme [...]“. Obě respondentky popisují rozdíly mezi druhou verzí a finální verzí, tedy tou třetí. Můžeme zde pozorovat mírný rozpor v názorech nebo postojích respondentek, které se týkají zejména rozsahu textu. „[...] mě to přijde opravdu jako strohý [...]“ (Stela). „Myslím si, že méně textů je vyhovující, nejdřív jsem se toho lekla, že v té nové verzi nejsou žádná písmenka, že vlastně těm dětem nebudu mít co číst [...] nakonec to neškodí [...] pomáhá to v tom, že ten učitel nebo to dítě, rodič si může to upravit víc podle sebe, takže méně textu je v té nové verzi lepší.“ (Nela). Obě respondentky se v něčem shodují. „Kdybych si to přečetla jako laik, tak by jsem si říkala, co tím ten autor chtěl říct, protože třeba tam je, ahoj, já jsem tvůj strach a hotovo a nic, když tam vlastně není nějak definovaný, jako kdy to můžu cítit, jak se můžu cítit nebo prostě něco víc, tak bych nepochopila, proč vlastně, o čem ta kniha má být“ (Stela). „[...] dobré je promluvit si s někým, kdo tě má rád a koho mám rád zase já, může to být kdokoliv, maminka, tatínek, babička a dědeček, to mi v té nové verzi chybí, protože ne každý učitel, možná už jo, ale ne každý rodič vlastně to tam dokáže doplnit a proto dítě je to potřeba podle mě jako, aby to vymyslelo, anebo ho navést na to, kdo ho může utěšit [...] pokud to nemá sloužit kvalifikovaným, uvědomělým, respektujícím učitelům, tak by to mělo vlastně zmiňovat, že ty možnosti té útěchy, čaj a bylinky, to dýchání [...] to by bylo prima, kdyby vlastně v té nové verzi bylo, my asi víme, o čem mluvíme [...] ale doplnila bych takové ty poznámky pro někoho, kdo nestudoval Jihočeskou univerzitu“ (Nela). V souvislosti s tím učitelka Stela dodává „[...] myslím, že kdybych tuhle knížku četla i v kolektivu třídy, kde v té socio emoční inteligenci nebo v tom učení tolik nedělají nebo s tím nepracují, tak si myslím, že ty děti některý nebo většina spíše v té třídě, že by tu knížku asi nepochopily.“ Učitelka Stela detailně popisuje další rozdíly. „[...] já jsem byla tou druhou verzí tak

nadšená, to se mi tak strašně líbilo, to je napsaný s citem a jakoby s láskou a s porozuměním [...] všechno to, co jsem viděla v druhý verzi, tak je najednou prostě v té poslední verzi pryč“ (Stela). „[...] já chci verzi dva [...] tam bych určitě dala postavičky dvě, v tý třetí verzi [...] ano, já vím, že tu emoci si musím zpracovat sám, [...] že na to nemusím být sama, že to můžu sdílet [...] je tam hezký [...] v té třetí verzi ty emoce zatím keříkem, ty bych přidala do tý druhý verze [...]“ (Stela). „Tam se mi u ní i líbí prostě ta otázka, víš, o kterou emoci jde, to dítě vedeš k tomu, že prostě může přemýšlet, je tam vidět ten prostor ohromný, ten potenciál prostě nechat to dítěti ten prostor, aby si to uvědomilo, prohlídlo, zažilo [...] tam je i hezká ta věta, tak jako emoce přijdou, tak zase odejdou a ještě nám zase třeba zaťukají na dveře [...]“ (Stela). Následně pokračuje popis úprav, který se týká ilustrací. „ [...] je to takový temný až strašidelný [...] spíš volila opravdu jakoby tu zlatou kliku velkou s tou klíčovou dírkou, aby tam bylo míň tý tmavý barvy, těch dveří [...] doladila bych [...] ještě bych možná fakt uvažovala [...] nad variantou, aby ty človičky tam měly výraz obličej, mně nevadí třeba, že tam je vlastně jakoby to rozbitý pozadí, ale děti opravdu byly ztracený tady v těch obrázcích [...] nevědí, co tam mají sledovat [...] myslím si, že ten obličej, u tý emoce u tý postavičky je tam důležitěj a to jednobarevný pozadí [...] pro ty děti menší, myslím si, že předškolák, který je k tomu vedenej, k tý literatuře a vnímání umění, by si s tím poradit asi uměl nebo mohl [...] by to bylo, si myslím, přehlednější, takový čistší jakoby [...] a radost, já se určitě přikláním k zelený [...]“ (Stela). Tento názor naráží na reakci učitelky Nely, kterou můžeme najít v kapitole Efektivita dětské knihy při podpoře emocionálního porozumění (kapitola 9.3). Názor na výtvarné ztvárnění emoci radosti se zde ztotožňuje. „Mně se líbila ta zelená radost, protože se odlišuje od toho hněvu víc „[...] jak jsem viděla předtím tu zelenou, tak mě osobně to přišlo lepší, [...] bylo to znatelnější a zřetelnější“ (Nela).

10 Diskuze

Předškolní věk se zdá být opravdu tím nejvhodnějším a nejdůležitějším obdobím pro rozvoj prosociálních vlastností a rozvoj osobnosti dítěte. Definice se shodují. Musí se však dodržovat podmínky, které jsou předpokladem pro jeho rozvoj. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání doopravdy usiluje o rozvoj prosociálního chování u dětí předškolního věku. Významný vliv na vývoj a rozvoj osobnosti dítěte a na jeho chování má i emoční vývoj. Uvádí se různé definice emocí. Podstatou je však chápat, že jsou pozitivní i negativní emoce pro život potřebné (Brlirley, 2000; Gillernová a Merin, 2010; Helus, 2011; Herman, 2008; Kolláriková & Pupala, 2010; Matějček, 2005; MŠMT, 2021; Shapiro, 1998; Stuchlíková, 2007; Svobodová, 2007; Svobodová et al., 2010; Svobodová & Švejdomá, 2011; Vágnerová, 2005).

Pohádka má významný a značný vliv na vývoj dítěte a hraje důležitou a nenahraditelnou roli v životě dítěte. Příběh hraje taky důležitou roli ve vývoji dítěte a v rozvoji jeho osobnosti, ale hraje taky velice významnou roli ve vzdělávání dítěte. Práce s příběhem může být rozmanitá. Práce s příběhem je opravdu důležitá, ale někdy je poměrně náročná. Důležitým nástrojem je hlas i řeč. Volba způsobu čtení a výběr čtenářských strategií vyžaduje úsilí (Brlirley, 2000; Černoušek, 2019; Doláková, 2015; Gebhartová, 2019; Gillernová & Merin, 2010; Herman, 2008; Chaloupka, 1982; Kožehulová, 2015; MŠMT, 2021; Svobodová et al., 2010; Svobodová & Švejdomá, 2011; Vágnerová, 2005).

Dětská kniha vlastní produkce v něčem učitelky v mateřských školách zajímá více a v něčem méně. Reakce učitelek v mateřské škole jsou rozmanité. Učitelky v mateřské škole uvádí, že příběh za určitých vede k rozvoji prosociálního chování, sebeuvědomění a za určitých okolností vede i k podpoře emocionálního porozumění. Doporučení pro úpravu dětské knihy vlastní produkce jsou stanovena. Výsledky evaluace, plynoucí z rozhovorů s učitelkami v mateřských školách je vhodné nyní zařadit do finální verze dětské knihy vlastní produkce a nezbyvá nic jiného než pokračovat v procesu úprav.

ZÁVĚR

Cílem bakalářské práce bylo zajistit možnosti rozvoje prosociálního chování dětí předškolního věku prostřednictvím příběhu. Dětská kniha vlastní produkce je praktickým materiálem, který lze využít v podpoře prosociálního chování u dětí v mateřské škole. Záleží ovšem na učiteli nebo učitelce v mateřské škole, na jeho subjektivním vnímání, na jeho zkušenostech, na jeho kreativitě a na dalších okolnostech, které mají vliv na využití příběhu. Teoretická část poskytla důležitý rámec pro praktickou část bakalářské práce. V praktické části byla představena a evaluována dětská kniha vlastní produkce. Výsledky evaluace se plánují zahrnout do finální verze dětské knihy vlastní produkce. Pro další vývoj dětské knihy vlastní produkce by bylo vhodné provést i další rozhovory s učitelkami v mateřských školách a pokračovat v evaluaci dětské knihy vlastní produkce.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- Brirley, J. (2000). *7 prvních let života rozhoduje*. Portál.
- Černoušek, M. (2019). *Děti a svět pohádek: kouzlo vyprávěného slova*. Portál.
- Doláková, S. (2015). *Umíte to s pohádkou?: práce s příběhy v MŠ a ZŠ*. Portál.
- Gebhartová, V. (2011). *Jak a co číst dětem v mateřské škole*. Portál.
- Gillnerová, I., Mertin, V. (2010). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Portál.
- Helus, Z. (2011). *Úvod do psychologie*. Grada.
- Hendl, J. (2023). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Portál.
- Herman, M. (2008). *Najděte si svého manžana*. Hanex.
- Chaloupka, O. (1982). *Rozvoj dětského čtenářství*. Albatros.
- Chráška, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu*. Grada.
- Kolláriková, Z., Pupala, B. (2010). *Předškolní a primární pedagogika*. Portál.
- Koželuhová, E. (2015). *Čtenářské strategie u předškolních dětí a nečtenářů*. Portál.
- Krejčířová, D., Langmeier, J. (1998). *Vývojová psychologie*. Grada.
- Matějček, Z. (2005). *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Grada.
- MŠMT (2021). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. MŠMT
- Shapiro, L. E. (1998). *Emoční inteligence a její rozvoj*. Portál.
- Stuchlíková, I. (2007). *Základy psychologie emocí*. Portál.
- Svobodová, E. (2007). *Prosociální činnosti v mateřské škole*. Raabe.
- Svobodová, E a kolektiv (2010). *Vzdělávání v mateřské škole*. Portál.
- Svobodová, E., Švejsová, H. (2011). *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. Portál.
- Syslová, Z. (2012). *Autoevaluace v mateřské škole*. Portál.
- Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie I*. Karolinum.

SEZNAM POUŽITÝCH OBRÁZKŮ

Obrázek č. 1 a obrázek č. 2 – první verze – obálka (vlastní tvorba)

Obrázek č. 3 - č. 6 – první verze – část obsahu (vlastní tvorba)

Obrázek č. 7 a obrázek č. 8 – druhá verze – obálka (vlastní tvorba)

Obrázek č. 9 - č. 12 – druhá verze – část obsahu (vlastní tvorba)

Obrázek č. 13 a obrázek č. 14 – třetí verze – obálka (vlastní tvorba)

Obrázek č. 15 – třetí verze – část obsahu (vlastní tvorba)

Obrázek č. 16 – třetí verze – ukázka grafického nápisu (vlastní tvorba)