

Využití informačně-naučných textů při rozvoji gramotnosti dětí v mateřské škole

Mgr. Gabriela Krůzová

Bakalářská práce
2021



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2020/2021

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

Jméno a příjmení: **Mgr. Gabriela Krůzová**
Osobní číslo: **H17750**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**
Forma studia: **Kombinovaná**
Téma práce: **Využití informačně-naučných textů při rozvoji gramotnosti dětí v mateřské škole**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury z oblasti rozvoje jazykové a literární gramotnosti dětí v mateřské škole.
Vymezení teoretických východisek vztahujících se k poznávací funkci psané řeči u dětí předškolního věku.
Zpracování souboru edukačních aktivit zaměřených na rozvoj gramotnosti dětí v mateřské škole.
Realizace a ověření souboru edukačních aktivit ve vybrané mateřské škole.
Evaluace souboru edukačních aktivit a zpracování doporučení pro praxi mateřských škol.

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

Seznam doporučené literatury:

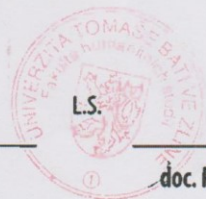
- Kennedy, E., Dunphy, E., Dwyer, B., Hayes, G., McPhillips, T., Marsh, J., & Shiel, G. (2012). *Literacy in Early Childhood and Primary Education (3 – 8 years)*. Dublin: NCCA.
- Petrová, Z. (2014). *Prírodný prístup k rozvíjaniu počítačnej gramotnosti detí v MŠ*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.
- Rose, D., & Martin, J. R. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox Publishing.
- Tomášková, I. (2015). *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Praha: Portál.
- Zápotočná, O., & Petrová, Z. (2010). *Jazyková gramotnost v predškolskom veku*. Trnava: PFTU.
- Zápotočná, O. (2013). *Metakognitívne procesy v čítaní, učení a vzdelávaní*. Trnava: PF TU.

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

Datum zadání bakalářské práce: **7. října 2020**

Termín odevzdání bakalářské práce: **30. dubna 2021**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 27. listopadu 2020

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 1.3.2021

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá možnostmi využití informačně-naučných textů při rozvoji čtenářské gramotnosti u dětí předškolního věku. Cílem teoretické části je vymezit hlavní kritéria pro výběr vhodných informačně-naučných textů pro práci v mateřské škole a objasnit zásadní rozvojové přínosy práce s těmito texty v prostředí MŠ. Cílem praktické části práce, která má aplikační charakter, je vytvořit soubor edukačních aktivit na podporu rozvoje gramotnosti dětí předškolního věku s využitím informačně-naučných textů, ověřit je a evaluovat je v praxi mateřské školy.

Klíčová slova: čtenářská gramotnost, informačně-naučné texty, obohacování poznání

ABSTRACT

The bachelor's thesis deals with the possibilities of using informational texts in the development of preschool children's reading literacy. The aim of the theoretical part of the thesis is to define the main criteria for the selection of suitable informational texts for work in kindergarten and to clarify the main benefits of working with these informational texts in the kindergarten environment.

The aim of the practical part of the thesis, which has the application character, is to create a set of educational activities to support the development of preschool children's literacy by using informational texts and to verify and evaluate this in practice.

Keywords: reading literacy, informational texts, knowledge enrichment

Děkuji paní doc. PhDr. Zuzaně Petrové, PhD. za odborné vedení a podporu, které mi poskytla při zpracovávání mé bakalářské práce. Také děkuji ředitelce a učitelce mateřské školy za podporu při realizaci aplikační části mé bakalářské práce.

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

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 POJMOVÉ VYMEZENÍ GRAMOTNOSTI A ČTENÁŘSKÉ PREGRAMOTNOSTI	12
1.1 POJMOVÉ VYMEZENÍ GRAMOTNOSTI.....	12
1.2 KOMPLEXNÍ POJETÍ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI	14
1.3 PŘEDŠKOLNÍ VĚK A MOŽNOSTI ROZVOJE ČTENÁŘSKÉ PREGRAMOTNOSTI	15
1.4 ZÁKLADNÍ KONCEPCE A PRINCIPY PODPORUJÍCÍ ÚČINNÝ ROZVOJ ČTENÁŘSKÉ PREGRAMOTNOSTI V PROSTŘEDÍ MŠ	17
1.4.1 Koncepce přirozeného přístupu k osvojování psané řeči	18
1.4.2 Princip gramotně podnětného prostředí a role učitelky	19
1.5 VÝZNAM INFORMAČNĚ-NAUČNÝCH TEXTŮ PŘI ROZVOJI ČTENÁŘSKÉ PREGRAMOTNOSTI V MŠ	21
2 CHARAKTERISTIKA INFORMAČNĚ-NAUČNÝCH TEXTŮ.....	24
2.1 DEFINICE A VYMEZENÍ INFORMAČNĚ NAUČNÝCH TEXTŮ.....	24
2.1.1 Informačně-naučné texty pro děti a mládež	25
3 HLAVNÍ HODNOTÍCÍ KRITÉRIA VÝBĚRU KVALITNÍCH INFORMAČNĚ-NAUČNÝCH TEXTŮ.....	28
4 ŠIRŠÍ ROZVOJOVÉ MOŽNOSTI VYUŽITÍ INFORMAČNĚ- NAUČNÝCH TEXTŮ	32
4.1 ROZVOJ JAZYKOVÝCH DOVEDNOSTÍ A ROZVOJ SLOVNÍ ZÁSOPY	35
4.2 ROZVOJ V OBLASTI ZNALOSTI OBSAHU A POROZUMĚNÍ VÝZNAMU TEXTU.....	36
4.3 ROZVOJ ZNALOSTÍ O TYPICKÝCH TEXTOVÝCH STRUKTURÁCH A PRVCÍCH INFORMAČNĚ NAUČNÝCH TEXTŮ	41
4.4 POSÍLENÍ ZÁJMU O ČTENÍ A ZÁJMU O SPECIFICKÉ TÉMA/PROBLEMATIKU	42
4.5 POKLÁDÁNÍ ZÁKLADŮ A ROZVOJ METAKOGNITIVNÍHO MYŠLENÍ U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	43
II PRAKTICKÁ ČÁST	47
5 SOUBOR EDUKAČNÍCH AKTIVIT ROZVÍJEJÍCÍCH PŘEDČTENÁŘSKOU GRAMOTNOST U DĚTÍ V MŠ S VYUŽITÍM INFORMAČNĚ-NAUČNÝCH TEXTŮ.....	48
5.1 CÍLE A ZDŮVODNĚNÍ POTŘEBY VZNIKU A REALIZACE SOUBORU EDUKAČNÍCH AKTIVIT	48
5.2 PROSTŘEDÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY JAKO MÍSTA REALIZACE	49
5.3 SUBJEKTY REALIZACE	49
5.4 OBDOBÍ IMPLEMENTACE SOUBORU EDUKAČNÍCH AKTIVIT V PRAXI LMŠ.....	50

5.5	OBECNÁ CHARAKTERISTIKA SOUBORU EDUKAČNÍCH AKTIVIT	50
6	REALIZACE SOUBORU EDUKAČNÍCH AKTIVIT	51
6.1	OBJASNĚNÍ KONCEPCE VÝBĚRU A STRUKTURY UVEDENÝCH EDUKAČNÍCH AKTIVIT	51
6.2	PŘÍPRAVNÁ FÁZE REALIZACE: PŘÍPRAVA GRAMOTNĚ PODNĚTNÉHO PROSTŘEDÍ.....	52
6.3	HMYZ 1	55
6.4	HMYZ 2 – ROHÁČ	65
6.5	MRAVENCI	73
6.6	MRAVENCI A VČELY - SROVNÁNÍ.....	83
6.7	PTÁCI	88
7	EVALUACE SOUBORU EDUKAČNÍCH AKTIVIT.....	97
7.1	SEBEREFLEXE.....	97
7.2	EVALUACE UČITELKOU	98
7.3	SROVNÁNÍ EVALUACE UČITELKOU A SEBEREFLEXE.....	98
7.4	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	99
	ZÁVĚR	101
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	102
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	107
	SEZNAM OBRÁZKŮ	108
	SEZNAM TABULEK.....	109

ÚVOD

Problematika rozvoje gramotnosti je v dnešní době stále aktuální. Nárůst nových komunikačních a informačních technologií, jež konkurují klasickému psanému slovu, ještě více zvyšuje potřebu jedince být schopen porozumět významu textu, selektovat podstatné informace a kriticky je zhodnotit. Gramotný člověk dneška je tak vystavován stále vyšším nárokům a nedostatečně rozvinuté čtenářské dovednosti pak mohou brzdit jedince ve schopnosti vzdělávat se v obecném slova smyslu. V současné době se o rozvoji čtenářské gramotnosti již běžně uvažuje v kontextu preprimárního vzdělávání, nutnost včasné práce na jejím rozvoji již v předškolním věku je potvrzována mnoha odbornými výzkumy. V souvislosti s rozvojem této pregramotnosti v prostředí MŠ se však práce učitelek povětšinou pojí především s interaktivním sdíleným čtením tradičních narativních textů a stále ještě není zcela zavedené a běžné intensivně zahrnovat do této práce dostatečně často i texty informačně-naučného charakteru. Přitom výsledky nejnovějších výzkumů nás vedou k myšlence, že práce s těmito druhy textů může mít do budoucna zcela zásadní vliv na funkční gramotnost jedince, tedy jeho schopnost náležitě nakládat s faktickými znalostmi a informacemi, na kompetence k řešení problémů, na rozvoj jeho metakognitivního myšlení atd. Očekáváme-li, že by dítě mělo být schopno na základní škole uvažovat, vyjadřovat své myšlenky, či kriticky nahlížet problémy, musí mít povědomí o jistých faktech. Předpokládáme-li, že knihy jsou stále ještě obecně považovány za klíčový zdroj znalostí a slovní zásoby, pak informačně-naučné texty čtené v MŠ mohou být bezesporu ústředním zdrojem pro pokládání základů a rozvoj v oblasti odborných znalostí. Navíc vzhledem k převaze informačních textů v učebnicích v pozdějším vzdělávání a každodenním životě se znalost tohoto žánru jeví jako nezbytná. Práce s tímto druhem literatury tedy může připravovat děti již od útlého věku na schopnost práce s informacemi v běžném životě, v němž je text faktu všudypřítomný.

Ve své závěrečné práci se zabývám právě problematikou využití informačně-naučných textů při rozvoji gramotnosti v prostředí MŠ. Cílem teoretické části této práce je pojmové vymezení gramotnosti a čtenářské pregramotnosti, charakteristika informačně naučných textů, představení hlavních hodnotících kritérií při výběru kvalitních informačně-naučných textů a vymezení rozvojových možností využití informačně-naučných textů při práci v MŠ. Cílem praktické části práce je pak vytvoření souboru edukačních aktivit pro rozvoj čtenářské pregramotnosti v MŠ, ověření a evaluace tohoto souboru v praxi mateřské školy a vypracování doporučení pro praxi jiných mateřských škol.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 POJMOVÉ VYMEZENÍ GRAMOTNOSTI A ČTENÁŘSKÉ PREGRAMOTNOSTI

Cílem této kapitoly je představit základní teoretická východiska související s gramotností jako obecným komplexním fenoménem a současnými přístupy k rozvoji čtenářské pregramotnosti u dětí v mateřské škole. Tato terminologická platforma se pak stane výchozí základnou a teoretickým vodítkem aplikační části mé práce.

1.1 Pojmové vymezení gramotnosti

V té nejobecnější rovině může být gramotnost jedince v dnešní době považována za jeden ze základních ukazatelů vzdělanosti a kulturnosti celosvětové populace, tedy stav gramotnosti společnosti v celosvětovém měřítku, v užším slova smyslu pak jeden ze základních ukazatelů vzdělanosti a kulturnosti jednotlivých svébytných národů. Definování a vymezení pojmu gramotnosti (*literacy*) jako takového ovšem není snadné. Gramotnost se v současnosti zcela jasně vynořuje jako jev mnohdimenzionální, který je dosti proměnlivý jak vzhledem k vnějším podmínkám, které jej ovlivňují, tak vzhledem k individuální variabilitě každého jednotlivce (Kropáčková, Wildová & Kucharská, 2014).

Zápotočná (2004) výstižně uchopuje gramotnost jako širokospektrální a multidisciplinární problém. Všeobecný trend naší dnešní doby vyhodnocuje pojem gramotnost především jako pojem komplexní, který sjednocuje a akceptuje do sebe více dimenzí gramotnosti, přičemž jednotná konsensuální podoba definice tohoto pojmu, která by byla v celém odborném diskurzu jasně odsouhlasená jako nejvýstižnější, není možná. Gramotnost je tedy třeba obecně vnímat jako koncept s vícerozměrnou strukturou – různé vědecké disciplíny (lingvistika, psychologie, pedagogika) si na něm všimají a zdůrazňují jiné věci, zkoumají ho ze svého úhlu pohledu, přičemž výsledkem je pak posun v chápání gramotnosti jako pojmu. Rozvoj gramotnosti pak musí být rozvíjen jako paralelní proces, pohyb v rámci samostatných, ale zároveň propojených dimenzí, které v konečném důsledku tvoří komplex gramotnosti. A to, co se v rámci rozvoje gramotnosti vyvíjí je pak samozřejmě součástí jak jazykového, tak kognitivního a i sociálního, emocionálního a somatického vývoje jednotlivce (Zápotočná & Petrová, 2010). Vždy tedy jde především o otázku míry zastoupení a dosažené úrovně jednotlivých gramotností, přičemž nesledujeme jen rozdíly mezi danými jednotlivci, ale je nutností proniknout i do sféry rozdílů intra-

individuálních, tedy sledovat jedince a jeho dosaženou úroveň gramotnosti v jejích rozličných dimenzích (Zápotočná, 2012).

Gramotnost v obecném pojetí tedy rozhodně nestačí vymezit pouze a jen jako schopnost číst a psát, naopak tento pojem v sobě zahrnuje různé a přesto doplňující se komplexy individuálních zručností, schopností a vědomostí, jejichž rozvoj je navýsost ovlivňován věkem, pohlavím, vzdělávacími a sociálními podmínkami, ale také způsobem myšlení každého jednotlivce. A také faktem, jak on sám uplatňuje čtení a psaní ve svém každodenním životě – tedy jak vědomě a funkčně uplatňuje své kompetence v rámci psané kultury dané společnosti. A v neposlední řadě, jak funkčně aplikuje své další schopnosti, krom matematických také komunikační kompetence. Je ovšem nezbytné také přihlížet k faktu, že úroveň gramotnosti potřebná k tomu, aby byl jedinec schopen úspěšně fungovat v sociálním prostředí dané společnosti, se mění napříč spektrem rozdílných světových kultur a jejich hodnot (Zápotočná, 2012). Gramotnost tedy můžeme v obecné podobě chápat jako jakýsi „*prostředek akulturace jedince*“ (Pupala & Zápotočná, 2001, s. 264). Je ovšem nezbytné vnímat také dispoziční složku gramotnosti, tedy jakousi připravenost jedince k činnostem, díky nimž se stává plnohodnotným členem společnosti, využívajícím jejích výtvarných a zároveň jako individualita reflektuje a plní nároky této společnosti a aktivně a vědomě se do ní zapojuje (Kropáčková, Wildová & Kucharská, 2014).

Současné pojetí gramotnosti se tedy významně posouvá ponejvíce k sociálním a kulturním aspektům gramotnosti, a především zdůrazňuje její funkčnost. *Funkční gramotnost* jako taková však také bývá vymezována poněkud různě. Doležalová (2009) se například velmi shoduje se současným trendem definovat gramotnost s tendencí zdůraznit především její funkčnost, gramotnost pro ni znamená „*schopnost ovládat různé druhy komunikace a početních úkonů za účelem využívání textových informací v rozmanitých životních situacích*“ (Doležalová, 2009, s. 223). Rabušicová (2002) uvádí, že termín funkční gramotnost se týká každodenního života a práce s informacemi. Autorka ve své studii zdůrazňuje, že funkční gramotnost je neoddelitelně spjata s kulturním kontextem a tomuto kontextu pak také odpovídají i požadavky na konkrétní dovednosti – v rámci funkční gramotnosti jsou pak předpokládány nároky, které jsou větší než pouhé zvládnutí technik čtení a psaní. Tyto dovednosti jsou všeobecně chápány především jako schopnost komunikovat a nelze je v žádném případě ztotožňovat s mírou školní úspěšnosti, neboť dostatečné zvládnutí školních povinností nutně neznamená úspěšné zvládnutí úkolů spjatých s každodenní životní realitou, pro niž je funkční gramotnost tolik potřebná. Dle

Gavory (1999) jde o úroveň schopnosti jedince používat dovednost čtení a psaní nad rámec elementární gramotnosti k dosažení individuálních cílů. Opakem takto vymezené funkční gramotnosti je pak funkční negramotnost, kdy člověk, který je obdařen schopnostmi číst a psát, však tyto schopnosti nevyužívá, není schopen je uplatnit a aplikovat ve svém každodenním životě.

Všeobecně lze tedy říci, že jde o kontinuální proces učení, který jedinci umožňuje dosahování vytýčených cílů, rozvoj jeho vzdělávacího potenciálu a zároveň schopnost tohoto jedince vědomě a efektivně participovat na společenských aktivitách, které si svou podstatou na jedinci vynucují používání gramotnosti (čtení, psaní, počítání), ale i využívání nabyté gramotnosti jak ve prospěch vlastního individuálního rozvoje, tak ve prospěch společnosti. Krom konzumování jistých kulturních obsahů se tedy jedná také o aktivní gramotnost, respektive aktivní tvorbu a produkci jedince, aby tak tyto kulturní obsahy posunul dále a vytvořil tak nutně obsahy nové. Výše zmíněné velmi výstižně shrnuje Zápotočná: „*Substantivem „gramotnost“ je tedy vyjádřený důraz na to, že nejde jen o osvojení si jistého objemu poznatků z dané oblasti poznání („know-what“), ale především i o způsoby adekvátního nakládání s příslušnými poznatky v procesu jejich získávání, uplatňování, prezentování či komunikování (know-how)“* (Zápotočná, 2012, s. 22).

1.2 Komplexní pojetí čtenářské gramotnosti

V rámci naší pojmové analýzy gramotnosti se v rozsahu této práce samozřejmě nemůžeme podrobně věnovat všem vzpomínaným dimenzím gramotnosti. Při detailnější charakteristice jednotlivých oblastí používání gramotnosti musíme vycházet především z faktu, do jaké míry příslušné „gramotnosti“ ovlivňují především oblast preprimárního vzdělávání a jejichž rozvíjení je na tuto úroveň vzdělávání vázané, a které také souvisí s tématem této práce.

Termín čtenářská gramotnost se do českého odborného diskurzu dostal ze zahraničí v 90. letech minulého století, a to v souvislosti s mezinárodními výzkumy čtenářské gramotnosti jako je PISA, PIRLS atd. a obsah tohoto termínu se v současné době stále rozšiřuje, především s přihlédnutím k její pragmatické složce. Nutně se nově formuje v souvislosti s měnícími se podmínkami a potřebami společnosti, což logicky vede k aktuálnímu redefinování samotného pojmu, ale také vzdělávacích metod, stanovovaných cílů a potřebných kompetencí (Kropáčková, Wildová & Kucharská, 2014). Čtenářská gramotnost je tedy jedna z dimenzí obecné gramotnosti, je součástí rozvoje dalších gramotností

(počítačové, přírodovědné, matematické, mediální) a bývá všeobecně chápána jako dovednost číst a psát, přičemž tuto dovednost obvykle jedinec získává v počátečních ročních školní docházky (Průcha, Walterová, & Mareš, 2003). S pojmovou analýzou uvedenou výše pak koresponduje definice Wildové, dle které čtenářská gramotnost zahrnuje „*rozsáhlý komplex dovedností a kompetencí, ovlivňující gramotnosti další*“ (Wildová, 2012, str.10).

V rámci mezinárodního kontextu jsou přijímány definice související s výzkumy PISA, PIRLS, TIMSS, kdy je čtenářská gramotnost pojímána jako schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a také k aktivní účasti ve společnosti (Straková et al., 2002). Podobně charakterizuje pojem čtenářské gramotnosti také Tomášková (2015), která gramotnost vnímá jako „*schopnost porozumět psanému i čtenému textu, přemýšlet o něm, jeho obsah sdílet s ostatními, překonávat obtíže, které jsou spojeny se čtením.*“ (Tomášková, 2015, s. 12). Helus (2012) se dívá na čtenářskou gramotnost a čtenářství jako na naplnění smyslu výuky čtení a na této kontinuální cestě k funkčnímu čtenářství vymezuje jednotlivé klíčové fáze úrovně čtenářské gramotnosti: fáze vytváření bazových predispozic pro čtení a jejich předškolní rozvíjení, dále fáze soustavné, komplexní, školní výuky čtení a psaní, do třetice fáze uvádění do fenoménu čtenářství, kdy se zvládnutá gramotnost stává efektivní funkční gramotností a konečně fázi aktivního čtenářství. Dle Wildové (2012) lze vývoj čtenářské gramotnosti možno rozdělit na několik etap – z didaktické perspektivy je pro nás přínosná „*strukturace ontogenetická, která rozlišuje období pregramotnosti (do 6 let věku jedince), období čtenářské gramotnosti (povinná školní docházka) a období funkční gramotnosti (období dospělosti)*“ (Wildová, 2012, s. 11).

Čtenářská gramotnost je v současnosti tedy pojímána jako komplex vzájemně propojených jazykových schopností a dovedností, kdy jedinec nejen že dokáže text přečíst a napsat, ale dokáže textu také porozumět, kriticky s ním pracovat, ohodnotit ho a využít získané informace pro další komunikaci a vzdělávání (Zápotočná in Kollariková & Pupala, 2001).

1.3 Předškolní věk a možnosti rozvoje čtenářské pregramotnosti

Tradiční přístup k rozvoji gramotnosti, který ve svém pojetí uvažoval o podpoře rozvíjení gramotnosti pouze v mantinelech primárního vzdělávání, je snad v současné době stále

více a více překonávaný, nahrazovaný inovovanými odbornými pohledy a přístupy. Dovednost osvojení si psané verze jazyka jako uceleného systému společensky dohodnutých a odsouhlasených znaků není založená na vrozených dispozicích jedince, proto vyžaduje tolik potřebný systematicky ucelený nácvik a s ním spojené učení, které klade na žáky počátečních tříd ZŠ jisté nároky a je nutné, aby dítě disponovalo dostatečně rozvinutými kognitivními schopnostmi a jazykovými kompetencemi. Proto by mělo být výsostnou úlohou předškolního vzdělávání zabezpečit, aby se u jednotlivých dětí právě takovéto potřebné dispozice co nejkvalitněji rozvíjely, aby tyto děti byly na osvojení si psané podoby jazyka připravené a zralé (Zápotočná & Petrová, 2010). Děti, které si na počátku školní docházky neosvojí potřebné čtenářské dovednosti, mohou mít špatné výsledky ve škole a být funkčně negramotné (Mertin, 2003). Tyto děti mohou mít velmi ztížený přístup k dalšímu vzdělávání, mohou mít problémy se společenským uplatněním a častěji se u nich může projevovat společensky nežádoucí chování (Helus, 2012). Význam předškolního vzdělávání leží tedy především v pokládání základů pro schopnost celoživotního učení a také ve snižování nerovnosti ve výsledcích vzdělávání (Kropáčková, Wildová & Kucharská, 2014).

V české i zahraniční odborné literatuře je za jedno z klíčových období podpory rozvoje gramotnosti považováno právě předškolní období. Kucharská (2014) hodnotí tzv. čtenářskou pregramotnost jako soubor postupně se rozvíjejících předpokladů pro čtení a psaní u dětí v předškolním věku, tedy před nástupem do školy. Jde tedy o již zmíněný komplex schopností a dovedností, ale také postojů a hodnot potřebných pro začátek a úspěšný další rozvoj čtenářské gramotnosti a její další aplikace v různých individuálních, ale také sociálních kontextech. Předškolní období bychom tedy měli vnímat jako jeden ze základních kamenů rozvoje čtenářské gramotnosti, obecněji pak celého multidimenzionálního a multidisciplinárního komplexu gramotnosti. Přičemž prioritou by nemělo být systematicky učit dítě číst a psát, ale především u něj rozvíjet pozitivní a vřelý vztah k psané řeči, klást důraz na pozitivní motivaci přístupu k psané řeči a s tím souvisejícího pozitivního vztahu ke čtení. A také nenásilnou formou podporovat rozvoj oblastí potřebných pro budoucí školní výuku čtení a psaní. Smysluplnou podporou rozvoje pregramotnosti je tedy dávat dítěti takové podněty, které u něj vzbudí zájem o čtení a také mu ukáží a prakticky dají zažít využitelnost těchto dovedností a rozvíjet schopnost jejich aplikace v jeho každodenním životě.

Pokud bychom pokusili stručně vystihnout současné základní tendence vztahující se ke čtenářské gramotnosti, které se velmi výrazně projevují, jednalo by se především o všeobecné snižování věkové hranice počátků gramotnosti a z tohoto faktu vyplývající přístupy k jejímu podporování, mění se požadavky na výkon a kritéria jejího hodnocení ve smyslu zvýšené tolerance k chybným a nedokonalým výkonům a produktům. V neposlední řadě pak důraz na smysluplnost a funkčnost celého procesu, tedy systematického a cílevědomého rozvíjení funkcí a strategií používání jazyka a psané řeči v každé jednotlivé etapě jejich rozvoje (Zápotočná in Kollariková & Pupala, 2001).

1.4 Základní koncepce a principy podporující účinný rozvoj čtenářské pregramotnosti v prostředí MŠ

Pojem čtenářské pregramotnosti je v posledních letech v preprimárním vzdělávání velmi aktuální a to díky svému potenciálu obsáhnout různé typy aktivit a čtenářských strategií, které mateřská škola může s dětmi realizovat a zajistit jim tak v budoucím primárním vzdělávání úspěšnější zvládnutí procesu čtení a psaní. Velmi podstatnou úlohou mateřské školy by tedy mělo být vědomě plánovité, cílené a systematické vzdělávání, které bude rozvíjet čtenářskou pregramotnost dětí jako smysluplné poznávání psané řeči a psané kultury (Petrová, 2012). V dřívějších tradičních přístupech k rozvoji čtenářské pregramotnosti v rámci mateřských škol převažovaly cílené tendence spojené hlavně s poznáváním mluvené podoby jazyka, poznávání psané řeči bývalo spíše upozaďováno a vztahováno až k období primárního vzdělávání. V kulisách dnešní doby a jejímu pohledu na gramotnost je ovšem nutné k rozvoji čtenářské pregramotnosti přistupovat daleko komplexněji a zaměřit se i na další roviny pregramotnosti jako je vztah k čtenému a psanému, porozumění čtenému, hledání souvislostí a hodnocení čteného textu apod. (Kropáčková, Wildová & Kucharská, 2014). Dnes je tedy psaná podoba jazyka chápána jako významný prvek jazykového prostředí, nezastupitelně přispívající k rozvoji jazykového potenciálu dítěte a zahrnující v sobě množství specifických stimulů, které běžná hovorová řeč poskytnout nemůže. Výzkumy v této oblasti ukazují, že pokud se u dítěte realizuje efektivní rozvoj v oblasti poznávání psané řeči, má to pozitivní dopad také na mluvenou podobu jazyka, jenž se projevuje např. zvýšením objemu slovní zásoby, celkovou intelektualizací mluvené řeči, rozvojem verbálního myšlení a také úspěšností pozdějšího školního vzdělávání (Zápotočná & Petrová, 2016).

Z výše uvedeného jasně vyplývá, že čtenářské dovednosti by měly být vědomě a aktivně rozvíjeny již před zahájením povinné školní docházky. V předškolním období působí na dítě kromě jeho rodiny obvykle samozřejmě i mateřská škola, která by měla (ve spolupráci s rodinou) v přirozeném sociálním prostředí vrstevníků nenásilně a přirozeně kultivovat předškolní dítě v celé šíři jeho osobnostního rozvoje a také pomoci mu vyrovnat případné nedostatky jeho rodinného prostředí, podporovat ho a motivovat s ohledem na jeho individuální potřeby a schopnosti. Možnosti rozvoje čtenářské pregramotnosti jsou pak samozřejmě závislé na konkrétních podmínkách předškolního vzdělávání (menší počet ve třídě, skupinový a individuální přístup k dětem, prožitkové a kooperativní učení, konstruktivistický přístup, zařazování aktivizačních metod a také kvalitní vzdělání předškolních pedagogů), na dostatečné podnětnosti rodinného prostředí a individuální motivaci podporované osobním příkladem rodičů a pedagogů (Kropáčková, Wildová & Kucharská, 2014).

1.4.1 Koncepce přirozeného přístupu k osvojování psané řeči

Mezi koncepce, jež mohou, jsou-li aplikovány, významně podpořit účinný rozvoj čtenářské pregramotnosti v MŠ, patří bezesporu *přirozené přístupy k osvojování si psané řeči*.

Společným jmenovatelem těchto přístupů je kromě věku dítěte také respektování jeho vlastní aktivní účasti v procesu uchopování světa psané kultury a také snaha o zabezpečení přirozených podmínek jejího širokého působení (Zápotočná, 2001). Role dospělého je v rámci těchto přístupů viděna spíše jako podporující a mediační, spolupracující a iniciační, dospělý sehrává důležitou roli pozorného posluchače a je také důležitým mluvním vzorem (Zápotočná & Petrová, 2010). Stimulace k rozvoji gramotnosti v předškolním věku by měla být především přirozená, a to nejen co se týče vzdělávacích metod, ale také co se týče cílů. Psaná řeč by měla být ideálně osvojována a rozvíjena v sociálních podmínkách velmi podobných tomu, jak si dítě přirozeně během svého vývoje osvojuje mluvenou řeč. Obě formy jazyka, jak mluvená, tak psaná řeč, by měly být rozvíjeny nejlépe paralelně a souběžně.

Stejně jako se mluvená řeč vyvíjí u dítěte na základě přirozené potřeby komunikovat se svým okolím, kdy se učí jazyku lehce a efektivně především jeho každodenním přirozeným používáním, tak by mělo mít dítě také zajištěné analogické sociální podmínky a mechanismy učení k tomu, aby si stejně přirozenou cestou postupně osvojovalo psanou řeč (Zápotočná & Petrová, 2010). Tyto přístupy navíc argumentují také fakty souvisejícími

s funkcemi mluvené a psané řeči – osvojování mluvené i psané řeči se jeví efektivnější dle toho, kolik funkcí plní a pokud dítě získává dostatek zkušeností s těmito rozličnými funkcemi mluvené a psané řeči, je tak zajištěn jeho perspektivní rozvoj v oblasti funkční gramotnosti.

1.4.2 Princip gramotně podnětného prostředí a role učitelky

Gramotné a bohatě literárně podnětné prostředí patří spolu se sociálně-interaktivní dimenzí k základním principům účinné stimulace v počáteční zkušenosti dítěte se psanou kulturou. Podle Petrové (2014) dostatečně podnětné gramotné prostředí vyvolává u dětí přirozený zájem o psanou řeč a psanou kulturu a také o praktické využití psané řeči. Tento přirozený zájem pak může postupně vést k odhalování formální stránky psaní. K tomu, aby se tento proces přirozeně nastartoval, a aby děti mohly se čtením a psáním experimentovat na základě vlastních představ, je potřeba, aby v mateřské škole byla vhodně vybavená třída, která bude vyvářet pro tento proces vhodné podmínky, neboť gramotným se stává jedinec především tím, že je součástí gramotně podnětného prostředí. Kromě možnosti přirozeného ponoření se do jazykového prostředí a tisku by mělo gramotné prostředí splňovat také princip dostupnosti příležitostí a zdrojů. Dětem by měly být vedle žánrově bohaté literatury a jiného materiálu určeného pro čtení dostupné i různé praktické prostředky (papíry, tužky, pera atd.), stimulující přirozenou dětskou potřebu objevování jejich použití. Pouhá přítomnost různých prvků vztahující se k psané kultuře podněcuje u dětí zájem o samotné čtení (i psaní). Tyto prvky pak děti vnímají jako součást prostředí okolo sebe a snaží se mu porozumět (Petrová, 2014). Pokud tedy děti vyrůstají obklopeni každodenním používáním fenoménů čtení a psaní, začnou tyto praktiky chápat jako zcela účelné a smysluplné, stanou se přirozenou součástí jejich životů (Neaum, 2012).

V počátečních stádiích rozvoje čtenářské pregramotnosti se také jako další významný faktor ukazuje *osobnost učitelky* (Kropáčková, Wildová & Kucharská, 2014). V zájmu efektivního rozvíjení jazykové gramotnosti by měla být učitelka kvalitně a dostatečně profesionálně připravena, celoživotně vzdělávána, aby tak mohla cílevědomě plánovat a modelovat příslušné edukační aktivity podporující rozvoj gramotnosti u dětí. Aktivity k rozvoji gramotnosti by měly být učitelkami v MŠ připravovány jako dlouhodobé, komplexní a všestranně zaměřené programy, které budou součástí širšího, uceleného, systematicky budovaného celku, jehož výstavba bude odrážet komplexní a multidimenzionální chápání gramotnosti. Kvalitní učitelka by měla pomocí edukačních

aktivit rozvíjet u dětí jazykovou gramotnost v integraci s jejich poznáváním světa, s jejich sociálním a emocionálním vývojem, s přihlédnutím k důležitosti budování čtenářské identity a podpory pozitivních zkušeností, zájmu o čtení a s vyhlídkou na úspěšný předpoklad vývoje budoucí funkční gramotnosti (Zápotočná & Petrová, 2010). Podmínkou je samozřejmě výše zmíněná kvalitní profesionální příprava a vzdělání učitelky, její metodická výbava jako teoretický background a také ochota chápat při plánování výuky smysl a podstatu předškolního jazykovědného vzdělávání v již už zmíněných širších souvislostech s přihlédnutím k přirozenému přístupu rozvoje gramotnosti jako moderní pedagogické tendenci. Pokud učitelka v MŠ vnitřně přijme princip přirozeného přístupu k rozvíjení gramotnosti podpořený gramotně podnětným prostředím třídy, zefektivní tím rozvoj, jenž nepostupuje od nácvičku formy psané řeči k významu – funkci, ale od významu – funkce k formě (Petrová, 2012). Učitelka respektující princip přirozeného přístupu rozvoje gramotnosti se v rámci tohoto přístupu snaží především:

- iniciovat objevování ve třídě a to tak, že připravuje dostatečně stimulující prostředí a podněcuje u dětí zájem k řešení problémových úloh v souladu s jejich potřebami
- pozorovat děti při řízených aktivitách i spontánních hrách a diagnostikovat jejich momentální vývojovou úroveň, stanovovat jejich vývojový potenciál pro další učení a vytvořit pro něj vhodné podnětné podmínky
- zprostředkovávat dětem učení, jehož průběh nekontroluje, být k dispozici a děti podporovat, pomáhat jim posunout se v řešení problémů, toto řešení s dětmi reflektovat a rozvíjet tak jejich metakognitivní myšlení
- nastolovat atmosféru podněcující svobodné objevování, povzbuzovat děti k pronikání do světa čtení a psaní, k objevování psané i mluvené řeči jako důležitého a smysluplného komunikačního nástroje
- být dobrým komunikačním vzorem a prostřednictvím způsobů, jakými každodenně a přirozeně používá psanou řeč, dětem zprostředkovat její užitečnost a smysluplnost při řešení různých situací
- akceptovat podstatnou skutečnost, že děti dovedou číst a psát, neboť z pohledu dítěte se o čtení (psaní) skutečně jedná a podporovat tak jejich prekonvenční čtení a psaní

Výše popsání podmínky v prostředí MŠ pak umožní dětem bezpečně experimentovat, objevovat různé úrovně použití čtení a psaní v komunikaci a poznávat tak psanou řeč jako užitečný a smysluplný nástroj (Petrová, 2014).

1.5 Význam informačně-naučných textů při rozvoji čtenářské pregramotnosti v MŠ

V souvislosti s rozvojem čtenářské pregramotnosti u předškolních dětí se práce učitelek v MŠ povětšinou pojí především s tradičními narativními texty tzv. krásné literatury. Dle mého názoru se ale v prostředí MŠ ještě stále nedostatečně často a do hloubky zpracovávají texty informačně-naučného charakteru. Nicméně jedním z nepochybně existujících literárních žánrů je i literární styl poznávací čili naučný a práce s texty tohoto typu by měla neodmyslitelně patřit k celkovému pojetí rozvoje gramotnosti. Práce se těmito typy knih se navíc pojí s tolik podstatným osvojováním si vzdělávací a poznávací funkce psané řeči. Poznávání funkce psané řeči má významný motivační vliv, u dětí tak probouzíme zájem a pozitivní vztah ke čtení a psaní. Dítě chápe, proč lidé čtou a píšou, proč psanou řeč používají a proč je důležitá. Pravidelným vystavováním dětí čtením nových informací z informačně-naučných textů (a rozšiřováním poznávání o daném tématu na základě další práce s návaznými informačními zdroji) u nich podpoříme poznání faktu, že čtení jim může pomoci k získávání nových poznatků či dalších informací o tématech, která je zajímají, pomoci jim tak porozumět světu kolem sebe (Duke, 2004). Motivace a schopnost dětí získávat poznatky a dále s nimi pracovat pak úzce souvisí s jejich školní připraveností a zcela jistě pak v dalších letech ovlivní jejich školní úspěšnost a kompetentnost získávat informace a efektivně s nimi nakládat.

V souvislosti s výše zmíněným je zajímavé přihlédnout k odborným šetřením. Dle Národní zprávy ČŠI přinášející výběr nejdůležitějších zjištění šetření PISA z roku 2018 s důrazem na výsledky českých žáků ve čtenářské gramotnosti, je výsledek českých žáků v rámci zemí OECD statisticky průměrný, dlouhodobě pak bez výrazných změn. Českým žákům dělá větší problém porozumění samotnému textu a ze všech domén se nejvíce projevuje genderová nerovnost výsledků – výrazně lepší jsou v této oblasti dívky. Dle zmíněné Národní zprávy ČŠI rozdíly mezi dívkami a chlapci ve čtenářské gramotnosti ukazují, že je potřeba především podporovat motivaci ke čtení všech typů textů a rozvíjet tak čtenářskou gramotnost všemi možnými prostředky, a to právě u chlapců, kdy lze k práci využít informačně-naučné texty, které jsou jim zpravidla bližší než krásná literatura. Ze závěrů tohoto šetření také vyplývá fakt, že panují obrovské rozdíly ve výsledcích žáků jednotlivých druhů škol a ty jsou nejvíce patrné právě v oblasti čtenářské gramotnosti. Dle tohoto šetření se žáci v družích škol s vyšším průměrným výsledkem v hodinách českého jazyka setkávají s aktivitami, které podporují práci s texty v širších souvislostech a také

častěji vnímají radost učitelů z výuky. Výsledky těchto mezinárodních šetření tak ukazují ve prospěch rané podpory gramotnosti. Dovolují si tedy domnívat se, že pokud již v mateřské škole budeme u předškolních dětí budovat základy efektivní práce s texty rozličných žánrů (tedy jak narativními, tak naučnými) a podpoříme-li porozumění a uchování textu dalšími aktivitami rozvíjejícími text do širších souvislostí, budeme tak pozitivně ovlivňovat budoucí školní i životní úspěšnost dětí. Zásadní vliv na celý proces má také samozřejmě osobnost učitele a jeho přístup k výuce.

Přihlédneme-li také k Národní zprávě ČŠI informující o výsledcích mezinárodního šetření PIRLS z roku 2016, opět se nám potvrdí, že schopnosti českých žáků v oblasti čtenářské gramotnosti spíše stagnují. Na škálách dle účelu čtení, jež zhodnocují výkony žáků při práci s narativními a s informačně-naučnými typy textů, si čeští žáci lépe vedli na škále textů narativních. Na škálách zohledňujících postupy porozumění textu se čeští žáci lépe umístili v oblasti vyhledávání a vyvozování, reprezentující spíše jednodušší čtenářské dovednosti, ovšem v oblasti schopnosti interpretace a posuzování, tedy v komplexnějších čtenářských dovednostech dosáhli tito žáci horších výsledků. Navíc celkové výsledky od šetření v roce 2011 se nezměnily, naopak u chlapců došlo k mírnému zhoršení, celkově bylo také zjištěno od roku 2011 mírné zhoršení ve čtení informačně-naučných textů. Čeští žáci se také zhoršili v dovednostech interpretace a posuzování textu, které vyžadují propojování informací z různých částí textu a uvažování o tomto textu jako o celku. Zmíněná Národní zpráva ČŠI vztahující se k mezinárodnímu šetření PIRLS tak na základě těchto výsledků mimo jiné doporučuje podpořit v rámci všech předmětů využívání neučebnicových informačních textů, např. odborných článků a populárně-naučných publikací.

Výše zmíněné shrnutí výsledků obou mezinárodních šetření nás učitelky v MŠ pak tedy může ještě silněji motivovat a podněcovat k častějšímu zařazování informačně-naučných textů při podpoře předčtenářské gramotnosti již u předškolních dětí. Je nasnadě, že pokud budou děti již v útlém věku vystaveny různým žánrům, dokáží snadněji rozpoznat typické rozdíly mezi nimi, identifikovat charakteristické rysy jednotlivých žánrově se lišících textů a naučí se s těmito typy textů efektivněji pracovat. V neposlední řadě pak setkání se s těmito typy knih a výuka pomocí informačního textového typu literatury může významně ovlivnit znalosti o světě, jenž malé děti obklopuje, a tudíž i jejich schopnost celkově porozumět textu.

V této kapitole jsem se pokusila nastínit základní teoretická východiska související s gramotností jako obecným komplexním fenoménem a také jsem se podrobněji věnovala některým přístupům a koncepcím, jejichž aplikaci považuji za důležitou při účelném rozvíjení čtenářské pregramotnosti u předškolních dětí, a tedy i při interaktivním sdíleném čtení informačně-naučných textů v prostředí MŠ, jenž by mělo být z výše zmíněných důvodů pravidelnou součástí vzdělávacích aktivit.

2 CHARAKTERISTIKA INFORMAČNĚ-NAUČNÝCH TEXTŮ

Žánrová oblast, které se v této práci budeme věnovat, je i v dnešní době spíše na okraji literárního bádání a o tématické práce s informačně-naučnými texty v MŠ není v českém prostředí snadno dostupná podrobnější odborná literatura. Literární věda jako taková klade větší pozornost odbornému rozboru aspektů týkajících se „krásné literatury“, která vyniká svou nepostradatelnou estetickou složkou. Literatura naučná stojí tedy tak trochu mimo hlavní ohnisko pozornosti literární vědy. Funkce naučné literatury bývá navíc především spojována s „učením“ a na první pohled se může zdát, že jejím hlavním úkolem je pouze informovat čtenáře a předávat mu „suchá“ fakta. Avšak dle mého názoru, právě v oblasti dětské literatury informativního charakteru je do velké míry zcela podstatná také estetická složka, která je koncipována v souladu s textem tak, že nemá při čtení rušivý vliv a neodvádí čtenáře od faktických informací. Věřím, že v dnešní době ovlivněné všemožnými médii, jenž mají nejen pozitivní vliv na rozvoj předškolních dětí, je nezbytné, aby dětská naučná literatura vědomým, citlivým a efektivním způsobem dokázala sladit a skloubit jak svou funkci estetickou, tak i vzdělávací a výchovnou (dle jejích jednotlivých žánrů a věkových kategorií je pak samozřejmě evidentní různý stupeň zastoupení obou těchto složek).

2.1 Definice a vymezení informačně naučných textů

V rámci pohledu literární vědy a jejího obecně známého dělení literatury spadají informačně-naučné texty pod tzv. literaturu odbornou. Již dle názvu jde tedy o literární žánr, který slouží k prezentaci odborně přesných vědeckých poznatků, které lze získat vlastní výzkumem nebo odvodit z dřívějších odborných prací. Odborná literatura je především věcná, zaměřena na poznání, měla by obsahovat pouze ověřitelné faktické poznatky. Tento druh literatury je obecně slova smyslu nástrojem spolupráce a komunikace mezi badateli a odborníky a jejím úkolem a účelem je rozvoj určitého oboru lidského poznání.

Informační text je druh literatury, ve kterém je „*primárním účelem zprostředkovat informace o přírodním nebo sociálním světě*“ (Duke & Bennett-Armistead, 2003, s. 16).

Profesorka Dukeová (2003) definuje ve své práci informačně-naučné texty jako takové texty, které mají mnoho nebo všechny z následujících znaků:

- a) primárním účelem je informovat čtenáře o přírodním nebo sociálním světě

- b) na rozdíl od beletrie a jiných forem literatury faktu nevyužívá informační text postavy, charaktery, sděluje věcný obsah
- c) má speciální jazykové vlastnosti, jako jsou obecná podstatná jména a nadčasová slovesa, která nejsou v jiných žánrech běžná (např.: Psi štěkají. Někteří mořští hadi jsou smrtelně jedovatí.)
- d) v rámci informačního textu využívají autoři různé struktury, aby pomohli čtenáři rychle a efektivně najít informace – jako např. obsah, rejstřík, tučný text nebo text psaný kurzívou, glosáře specializované slovní zásoby, vložené definice specializované slovní zásoby, realistické ilustrace fotografií, titulky a další štítky
- e) informačně-naučné texty většinou obsahují grafické prvky, jako jsou diagramy, tabulky a mapy
- f) na rozdíl od narativních typů textů, které vyprávějí příběh v lineárním čase, je informační text často (i když ne vždy) nelineární
- g) tyto typy textů se také vyznačují častým opakováním aktuálního tématu

2.1.1 Informačně-naučné texty pro děti a mládež

Pokud se na vymezení informačně-naučných textů chceme dívat prioritně optikou dětského čtenáře, je zajímavé zmínit například typologii žánrů pro děti podle Čeňkové, která v rámci svého vymezení zařazuje naučnou dětskou literaturu do kategorie žánrů shodných s literaturou pro dospělé (Čeňková, 2006).

Typologie žánrů dle Čeňkové:

- a) *Specifické žánry pro děti a mládež* (říkadlo, lidová pohádka, autorská pohádka pro děti, próza s dětským hrdinou, obrázková kniha, loutkové drama)
- b) *Žánry převzaté ze starověké a folklorní literatury* (např. mýtus, epos, pověst a bajka atd.)
- c) *Žánry shodné s literaturou pro dospělé* (literatura faktu, komiks, dobrodružná literatura, vědeckofantastická literatura, historická literatura, detektivní próza atd.)

Pro informačně-naučné typy textů se však v našem prostředí obecně vžilo do podvědomí označení *naučná literatura pro děti a mládež*, někdy se také můžeme setkat s pojmem *literatura faktu pro děti a mládež*. I tento samotný žánr má však své vnitřní členění. Toto členění je v praxi nejčastěji založeno na posouzení tematických okruhů jednotlivých textů.

Při jejich systematizaci záleží na tom, do jaké hloubky rozlišení jednotlivých témat se hodláme sestoupit.

Například Toman ve své odborné práci (1992) členil naučnou literaturu pro děti a mládež do sedmi žánrových oblastí a to na: *memoáry, životopisnou, autobiografickou, cestopisnou, reportážní, populárně naučnou a uměleckonaučnou prózu*. Detailněji se pak autor věnuje pouze uměleckonaučné literatuře (řadí sem ovšem nejen prózy, ve kterých se prolínají obě složky, ale také encyklopedie a obrazové knihy).

Díky současnému neustálému vzniku mnoha nových dětských publikací tohoto typu, které se často snaží zaujmout dětského naslouchajícího čtenáře něčím netradičním, ovšem není zcela možné provést jednoznačné žánrové rozdělení. V dnešní době je dosti běžné, že se informačně-naučné texty prolínají s dalšími oblastmi literatury (kupříkladu s *literaturou uměleckou a publicistickou*) a vznikají tak zcela nové přechodné žánry. Přihlédneme-li tedy k fenoménu doby (která s sebou nese trend vydávání mnoha nových publikací, jenž v sobě organicky prolínají jednotlivé žánrové niance), je nutno připustit, že v současnosti nelze dětské naučné texty jednoznačně zařadit jako informativní texty do „pouhé“ vědecké žánrové oblasti. Vzhledem k tomu, že v posledních letech vychází mnoho dětských encyklopedií (především pro předškolní a mladší školní věk), které jsou silně obohaceny o (ne vždy) vkusnou estetickou stránku a kladou si za cíl nejen rozšířit poznatky a znalosti dětského recipienta textu, ale také rozvíjet jeho estetické cítění, je nutno zmínit žánrovou kategorii, která bere v potaz obě tyto prolínající se složky. V tomto případě je pak nasnadě řadit některé současné informačně-naučné texty pro děti a mládež do žánrové oblasti uměleckonaučné literatury, jež má vedle funkce informativní zvláště také zmíněnou funkci estetickou. V takovýchto textech pak dochází estetickému ozvláštňení a povznesení předkládaných faktů – autoři takovýchto textů si prostřednictvím těchto prostředků kladou za cíl usnadnit dítěti (jako naslouchajícímu recipientu textu) navázat s textem užší kontakt a vytvořit si tak k informacím emotivní a citový vztah. Pokud je estetická stránka takového informačně-naučného textu zdařilá a funkční, může vzbuzovat emoce, které mohou posilovat poznávací činnost. Takto nabyté informace si pak dítě pravděpodobně dokáže dlouhodoběji uchovat (Chaloupka, 1982).

Autoři některých textů, které spadají do zmíněné kategorie uměleckonaučné literatury, se ovšem evidentně snaží mít k látce více osobitý přístup a vedle holých informací a faktů chtějí předškolním dětem zprostředkovat i osobní zkušenosti, zážitky a postoje. V některých textech tohoto typu se tak nezřídka objevuje fenomén hlavního tématu

zpracovaného pomocí postupů, jež žánrově náleží beletrii – a to postupů zpracovávajících narativní texty, známé z oblasti krásné literatury (tzn. je zde určitý děj, literární postava, autor užívá zdobný jazyk atd.). Pojem informační text bývá tedy často používán k označení dvou odlišných typů textů – tzv. *expozičních výkladových textů* a *textů smíšených*. Expoziční texty jsou texty čistě informačně-naučné (někdy označované jako literatura faktu) a texty smíšené jsou pak hybridy, rozostřující hranice mezi tradičními žánrovými kategoriemi, neboť v sobě nesou rysy, jež jsou typické jak pro narativní, tak pro výkladové žánry (Donovan & Smolkin, 2002). Považují však za důležité upozornit, že ne vždy může být tento přístup k informačně-naučnému textu přínosný, je nutno zohlednit fakt, že některé odborné autority varují před tímto kombinováním naučné literatury s beletrií. Tento postup totiž může předškolnímu čtenáři jako naslouchajícímu recipientu textu nejen prospět, ale i uškodit a bránit mu jasně rozlišovat mezi fakty vědeckými a fakty vyfabulovanými a ohrozit tak jeho porozumění textu.

Pokusila jsem se zde stručně nastínit základní žánrové vymezení dětské naučné literatury. Evidentně se jedná o oblast komplikovanou, neboť v některých uvedených žánrových vymezeních můžeme nalézt jisté nesrovnalosti, jiné mohou působit zastarale. Současná dětská naučná literatura s sebou navíc čím dál více přináší témata, jež byla v minulosti vymezena spíše dospělým čtenářům. Také velmi často dochází k prolínání jednotlivých žánrových specifik, a tak není možné některé texty zcela jasně zařadit do náležité skupiny. Proto se některá výše uvedená dělení mohou v současné době jevit jako nedostatečná a nekompletní. Přehledná a kvalitní systematizace současné naučné literatury pro děti a mládež by se tak mohla stát přínosným předmětem samostatné vědecké práce.

3 HLAVNÍ HODNOTÍCÍ KRITÉRIA VÝBĚRU KVALITNÍCH INFORMAČNĚ-NAUČNÝCH TEXTŮ

V posledních letech svět dětské naučné literatury výrazně explodoval a zaplavil trh celou řadou možností výběru. Pro práci týkající se rozvoje čtenářské pregramotnosti v MŠ by však učitelky měly být schopny z této nabídky vybrat kvalitní a přínosné texty. Výběr kvalitního informačně-naučného textu je prioritní a vystavení předškolních dětí společnému hlasitému čtení různých druhů informačně-naučných textů může úspěšně stimulovat rozvoj jejich faktických znalostí, slovní zásoby a hlubšího porozumění.

Americká profesorka Sharon Ruth Gillová (2009) ve svém odborném článku doporučuje pracovat s naučnými knihami, které se svými hlavními rysy podobají učebnici (tzn. jsou dostatečně sdělné, odborné a přesné) a zároveň kladou větší důraz na vkusné a přiměřené vizuální prvky, které napomáhají předávání informací dětskému naslouchajícímu čtenáři. Gillová (2009) také důsledně varuje před knihami, které kombinují beletrii s literaturou faktu. Někteří autoři totiž zahrnují do takovýchto knih fiktivní postavy, aby tak zaujaly předškolní naslouchající čtenáře, mohou tak ale dětem jako recipientům textu zčásti zkreslit fakta a bránit jim v procesu porozumění nebo zmást tyto naslouchající čtenáře v rozlišení věcných a smyšlených informací (Gill, 2009). Fakt, že některé učitelky v MŠ dávají přednost raději těmto smíšeným žánrům, může být způsoben jejich domněnkou, že smíšené žánry mohou být snadněji čitelné nahlas, a že mohou být pro dětské naslouchající recipienty zajímavější a záživnější (Donovan & Smolkin, 2001).

Autorka Kathy Stephensová (2008) sestavila ve své odborné práci jakéhosi „rychlého průvodce“ neboli seznam několika důležitých kritérií, dle kterých by učitelka měla efektivně zvládnout výběr a vyhodnocení kvality dětského naučného textu. Autorka shrnuje tato kritéria do pěti položek, jenž odrážejí hodnocení jak vizuální stránky informačně-naučných publikací, tak i jejich obsahových náležitostí.

První hodnotící položkou je *obálka knihy* – ta otevírá předškolnímu dítěti, které ještě neumí číst, pomyslné motivační dveře a uvádí jej do zajímavého nového světa. Dobrý obal knihy by měl poskytnout vjem přitažlivých a vkusných barevných ilustrací nebo fotografií. Také název knihy by měl být dostatečně krátký a zároveň srozumitelný, aby přilákal zájem, efektivní jsou názvy knih uvedené na obálce dostatečně velkým písmem. Obálka informačně-naučného titulu by tedy měla účelně přitahovat pozornost dětí a vyvolat u nich zvědavost a motivaci k hlasitému přečtení (Stephens, 2008).

Druhou hodnotící položkou kvality dětských encyklopedií je jejich *téma a obsah*. Témata obsažená v dětských naučných knihách by měla být pro předškolní děti jako naslouchající čtenáře vzrušující a podmanivá a měla by je motivovat k touze dozvědět se více. V dnešní době informační exploze by však mělo být pro učitelky v MŠ při práci s informativně-naučnými texty prioritou poskytovat dětem především aktuální, přesný a hodnověrný obsah. Při výběru naučných titulů pro předškolní děti by se učitelky měly přesvědčit o faktu, že je daná publikace založená na seriózním základním výzkumu a ověřit si, že pisatel čtenáři poskytuje odborné reference, zdroje nebo potvrzení o konzultacích s odborníky, a tudíž daný text poskytne dětem spolehlivé informace (Stephens, 2008). Při výběru tématu informačně-naučného textu pro práci s dětmi v MŠ považují také za velmi podstatné přihlídnout k faktu, s jakou skupinou dětí bude učitelka s tímto textem pracovat. Je nutné zohlednit úroveň jejich dosavadních znalostí tak, aby pro ně vybraný text byl věkově vhodný a zároveň obohacující a dostatečně je motivoval k dalšímu poznávání a učení. Učitelka by tak při výběru textu pro společné hlasité čtení měla zohlednit teoretická východiska známé Vygotského teorie zóny nejbližšího vývoje a zvolit text, jenž bude svým obsahem mírně převyšovat dosavadní kognitivní schopnosti dětí, nebude je nudit, ale bude je naopak motivovat a více rozvíjet.

Třetím důležitým faktorem při výběru dětských encyklopedií pro společné hlasité čtení v MŠ je kvalita obsažených *ilustrací či fotografií*. Všechny ilustrace by měly být jasné a velké, ale neměly by být příliš přeplněné nebo rušivé, měly by spíše podporovat objasnění obsahu. Stejně tak obsažené fotografie by měly posilovat obsah, měly by být kvalitní, náležitě podrobné a měly by kontrastovat s pozadím stránek knihy, aby tak kniha získala na přehlednosti (Stephens, 2008). Atraktivnost výtvarného pojetí knihy je samozřejmě velmi důležitá, ale dle mého názoru by učitelka při výběru knihy měla též zvažovat ruku v ruce s atraktivností i vkusné estetické zpracování knihy a při rozvoji čtenářské pregramotnosti podpořit i rozvoj estetického citění dětí.

Předposlední podstatnou položkou rozhodující při výběru informačně-naučného textu je bezesporu *organizace* čili *uspořádání* samotné knihy. Organizace knihy je také velmi důležitá pro udržení pozornosti dětského naslouchajícího čtenáře jako recipienta textu, jeho pozornost by měla být při společném hlasitém čtení knihy bez rušivých vlivů přirozeně v souladu se slyšeným tematickým textem a ilustracemi. Dobře navržené uspořádání knihy se vyznačuje jasným rozdělením mezi tématy, podtématy, ilustracemi a textem. Kvalitní naučná publikace by měla navíc zahrnovat obsah, ilustrovaný glosář a rejstřík (Stephens,

2008). I když předškolní dítě není schopno číst naučný text samostatně, dobrá organizace knihy může při společném čtení v MŠ napomoci dětskému naslouchajícímu čtenáři k tomu, aby společně s učitelkou plynně procházel, vnímal a případně si zapamatoval předčítaná fakta. Nezanedbatelným faktorem při výběru kvalitní naučné literatury pro předškolní děti v MŠ je také *velikost a typ písma* obsaženého v knize (Stephens, 2008). Pokud budeme v MŠ pracovat s informačně-naučnými texty, měli bychom k práci vybírat i takové encyklopedie, v nichž je písmo v nadpisech a podnadpisech dostatečně velké a přehledné. Některé předškolní děti jsou fascinovány světem písmen a rády jednotlivá písmena v knihách rozpoznávají a ukazují společně s učitelkou, nebo je dle knihy jako předlohy rády přepisují na papír či tabuli. Navíc menší, nekonvenční písmo může odvádět pozornost nezkušených naslouchajících čtenářů a narušovat tak porozumění slyšenému. V dnešní době existují samozřejmě na trhu i edice krátkých informačních knih pro začínající čtenáře, které mohou být vhodné pro i předškolní děti, jenž se přirozeně ze své vnitřní motivace učí spontánně číst už v předškolním roku MŠ – v těchto titulech je obvykle písmo velké, konzistentní v umístění a řádkování, a snadno čitelné.

Výše zmíněná autorka Gillová (2009) uvádí ve své odborném článku ještě další kritérium související s výběrem kvalitní informačně-naučné literatury, které Stephensová (2008) výslovně nezmiňuje, a jenž se více do hloubky dotýká fenoménu ilustrací, ale především také stylu jazyka. Jelikož tento faktor považují při výběru encyklopedií pro děti v MŠ za podstatný, dovoluji si ho uvést. Gillová (2009) se kromě výše uvedených kritérií informačně-naučných textů zabývá také podrobněji kritérii rozšiřujícími nároky na ilustrace, pokládá otázky, které pomohou ještě více zpřesnit náš výběr žádaných encyklopedií. Doporučuje se při výběru titulů zabývat otázkami typu: Vykreslují ilustrace přesně text? Jsou zvířata zobrazována přesně a bez antropomorfismu? atd. Podrobněji se pak autorka věnuje zkoumání faktoru *jazykového stylu*, jenž je dle mého názoru při výběru textu vhodného pro společné hlasité čtení v MŠ také zcela rozhodující. Gillová (2009) nabádá k hlubšímu zkoumání autorova stylu psaní. Autor by měl pozornost dětských naslouchajících čtenářů přitáhnout poutavým vedením, jazykovým stylem vhodným pro hlasité čtení. Jednotlivé myšlenky a témata by měli být logicky seřazeny, autor by měl brát v úvahu znalosti dětského naslouchajícího čtenáře na pozadí a nové informace propojovat s tím, co už děti vědí. Autor by měl samozřejmě také být schopen vysvětlit nové obtížné pojmy jasně a jednoduše, užívat vhodný jazykový tón a případně zvládat do textu zakomponovat interaktivní prvky, které pomáhají zapojit dítě jako recipienta textu do

poznávacího procesu. Zmíněné nové pojmy by pak měly být vysvětleny, zvýrazněny a definovány ve slovníku (Gill, 2009).

Tabulka 1 Hodnotící kritéria informačně-naučných textů dle Gillové

Obálka knihy	<p>Je obálka knihy dostatečně atraktivní?</p> <p>Je dostatečně barevná a zároveň není nevkusně a rušivě přeplácaná?</p> <p>Je název dostatečně krátký, aby vzbudil zájem?</p> <p>Jsou slova na obálce srozumitelná a psaná dostatečně velkým písmem?</p>
Obsah/téma	<p>Sdílí spisovatel zajímavá fakta?</p> <p>Je téma poutavé pro předškolní děti?</p> <p>Je obsah aktuální a věkově vhodný?</p> <p>Je obsah textu přesný a hodnověrný?</p> <p>Uvádí autor odborné zdroje či se odkazuje na renomovaný výzkum a odborníky?</p>
Ilustrace/fotografie	<p>Jsou ilustrace dostatečně velké a přitažlivé a zároveň nepůsobí příliš nahuštěně a rušivě?</p> <p>Napomáhají fotografie motivovat čtenáře k bližšímu seznámení s textem?</p> <p>Napomáhají ilustrace porozumění a obohacení obsahu?</p> <p>Jsou nadpisy a popisky jednoduché a zároveň obsahově dostačující?</p>
Organizace textu	<p>Pokud to k textu přísluší, má kniha zpracovaný obsah, rejstřík a glosář?</p> <p>Jsou jednotlivé kapitoly, nadpisy a podnadpisy v textu jasně odděleny?</p>
Velikost a typ písma	<p>Uspadňuje rozmístění slov textu čtení jednotlivých pasáží?</p> <p>Může začínající čtenář na každé straně knihy bez potíží sledovat text?</p>

Jak už bylo uvedeno v předchozí kapitole, učitelky v MŠ by měly práci s informačně-naučnými texty důsledně zařazovat do svých plánů rozvoje čtenářské pregramotnosti. Zkoumáním zmíněných hlavních kritérií by pak pedagogové měli snadněji projít procesem výběru kvalitních textů a postupem času získat ustálenou dovednost umět posoudit vhodné informačně-naučné texty jak z hlediska formy, tak i obsahu a jazykového stylu.

4 ŠIRŠÍ ROZVOJOVÉ MOŽNOSTI VYUŽITÍ INFORMAČNĚ- NAUČNÝCH TEXTŮ

Jak jsme již nastínili v předchozí kapitole, učitelky v mateřské škole musí pro *interaktivní sdílené čtení* ve třídě věnovat vážnou pozornost výběru informačně-naučných textů, přičemž musí brát v úvahu celou řadu kritérií a také obsáhnout celou škálu témat různých obsahových oblastí, zejména těch, která jsou stanovena v RVP PV.

Při realizaci *interaktivního sdíleného čtení* se jedná o aplikaci přístupu, kdy učitel čte text nahlas, často menší skupině dětí, používá množství interaktivních technik, které napomáhají aktivnějšímu zapojení (Moore & Hall, 2012). Velká část obsahu je v tomto druhu textu sdělována prostřednictvím ilustrací či fotografií, proto musí při společném hlasitém čtení děti knihu dobře vidět. V úvodu práce je také nutné se zaměřit na představení knihy, upozornit na fotografie, obrázky, nadpisy a pokusit se s dětmi predikovat název a téma knihy a vyvolat tak u nich zájem a motivaci ke čtení (Yopp & Yopp, 2012). Během interaktivního sdíleného čtení by učitelky měly pečlivě poukazovat na důležité rysy textu a modelovat myšlení naslouchajících dětí při identifikaci textových struktur jako je srovnání, kontrast, problém, řešení, sekvence atd. Dále je také nutné vést s dětmi společnou diskuzi o nové slovní zásobě nacházející se v textu a propojit předchozí znalosti dětí a zkušenosti s nově nabytými informacemi (Yopp & Yopp, 2012). Výběr kvalitního informačního textu tak klade na učitelky jisté nároky a to je možná důvod, proč některé z nich stále ještě upřednostňují při práci spojené s rozvojem rané gramotnosti pouze narativní texty, neboť se v této skupině textů lépe orientují, lépe tyto texty znají, mají s prací s těmito texty větší zkušenost a zažitou praxi. Naopak při představě pravidelné práce s informačně-naučnými texty může učitelky v MŠ svazovat obava, zda práci s těmito texty kvalifikovaně zvládnou, zda se jim podaří najít vhodný text a vhodné strategie práce s konkrétním textem tak, aby se děti jako naslouchající recipienti textu „nenedily“, aby pro ně nebyl příliš obtížný, aby mu porozuměly, aby udržely při práci s textem pozornost atd. Při práci s těmito druhy textů je tedy nutné, aby měla učitelka širší povědomí a přehled o dostupných kvalitních textech vhodných pro MŠ – aby měla jakousi načtenou zdrojovou základnu informačně-naučných textů, ze které může dle tematických potřeb čerpat. Větší úsilí je kromě aktivního pátrání po expozičních či smíšených textech tohoto druhu potřeba věnovat také přípravě jednotlivých výstupů založených na práci s těmito texty, neboť tyto textové struktury často vyžadují vědomou a strategickou přípravu jiných postupů a

klíčových diskusních bodů než typický narativní text. Tato příprava také zahrnuje podrobnou identifikaci nové slovní zásoby, kterou se během hlasitého čtení bude učitelka s dětskými recipienty textu zabývat, a také rozpoznání případných oblastí, kde bude třeba objasnit abstraktní pojmy a předejít tak neporozumění textu. Navíc v praxi pak bývá práce s takovými texty více efektivní, pokud se nové poznatky z textu daří skloubit i s dalšími doplňkovými aktivitami souvisejícími s tématem, děti si znalosti přirozeně upevní a prožijí v další vzdělávací nabídce a nabízených činnostech (Pentimonti et al., 2010). A v neposlední řadě svou roli hraje také fakt, že učitelka v MŠ je při práci s informačně-naučnými texty povětšinou odkázána především na své vlastní postupy, v našem prostředí není totiž zatím vypracována žádná podrobnější metodika rozvíjení gramotnosti v této oblasti (Zápotočná, 2012). I přes tyto nároky by ovšem měly učitelky v MŠ naplňovat požadavek zařazovat informační žánry do svých plánů a zajistit tak, že předškolní děti budou těmto textům pravidelně vystavovány, neboť práce s informačně-naučnými texty jim bezpochyby přinese cenné benefity, které mohou zásadně ovlivnit jejich budoucí školní úspěšnost. „*Pokud do raného vzdělávání dětí začleníme více práce s informačním textem, zajistíme jim lepší pozici ke zvládnutí nároků pozdější školní docházky při výuce čtení a psaní*“ (Duke & Bennett-Armistead, 2003, str. 20). A jak si nastíníme níže, práce s těmito druhy textů může mít do budoucna zcela zásadní vliv na schopnost náležitě nakládat s faktickými znalostmi a informacemi, na kompetence k řešení problémů, na rozvoj metakognitivního myšlení atd., tedy na celkovou úroveň funkční gramotnosti. Bylo by tedy žádoucí, aby si učitelky v MŠ našly způsoby, jak pravidelněji a autentičtěji zahrnout informačně-naučné texty do práce s předškolními dětmi (Duke, 2004). Nepomíjeme také skutečnost, že existují děti, které se na první pohled mohou zdát jako ke čtení a práci s textem zcela nemotivované – může se jednat o typ dětí, které dějové, narativní texty nezaujímou, nejsou jimi osloveny. Tyto typy dětí mohou být naopak velmi přitahovány k informačně-naučným textům, protože je pro ně více motivující a atraktivnější se při společném hlasitém čtení dozvídat nové informace o světě, který je obklopuje a propojovat je s dosavadními poznatky. „*Mojí filosofii je, že všechny děti se mohou učit, jen je nutné najít cestu, jak se k nim dostat a myslím, že čtení informačně-naučného textu mi ukázalo způsob, jak oslovit a zapojit některé děti, které by jinak nejevily zájem*“ (Duke & Bennett-Armistead, 2003, str. 51).

Výše uvedené argumenty by nás tedy přirozeně měly vést k celkovému zlepšení přístupu dětí k informačnímu textu v MŠ, abychom tak ještě více posílili možnosti pozitivních

přínosů práce s těmito texty, které si uvedeme níže. Knihovny nás dospělých, naše stojany na časopisy a záložky webových stránek, jsou plné informačního textu. Mnoho předškolních dětí má však k takovýmto textům omezený přístup a omezenou možnost dozvědět se, k čemu takový text může sloužit. Vytvoříme-li v prostředí MŠ knihovničku informačně-naučných textů, rozlišených dle jednotlivých témat (hmyz, počasí, dopravní prostředky atd.), efektivně tím u dětí podpoříme poznávání poznávací funkce psané řeči, tedy uvědomění, že čtení jim může pomoci získat důležité informace a obohacovat jejich poznání (Duke, 2004). Stejně důležitým fenoménem, podporujícím práci s informačně-naučnými texty a přínos kýžených benefitů, je také schopnost učitelky vytvářet pro děti příležitost k použití informačně-naučného textu k autentickým účelům. Sáhne-li dospělý čtenář po informačně-naučném textu, činí tak obvykle pro autentický účel, tedy aby získal informace, které chce nebo potřebuje vědět. Naproti tomu žáci základních a středních škol obvykle čtou naučný text, protože hledají odpovědi na otázky z učebnice, pracovního listu, či jednoduše proto, že jim to bylo zadáno pedagogem (Duke, 2004). Bylo by dobré, učit děti již v předškolním věku vyhledávat četbu informačně-naučných textů pro více autentičtější, přesvědčivější potřeby. Již v prostředí MŠ mohou učitelky nastavit zajímavé autentické situace, při kterých budou děti motivovány k potřebě informací a budou tak povzbuzeny k jejich získání, tedy ke společnému hlasitému čtení tematicky příslušného naučného textu (Duke, 2004). Může se jednat např. o potřebu identifikovat ptáka pohybujícího se často na školním dvoře či zahradě, potřeba dozvědět se více o pěstování zeleniny před zasazením semínek do školního záhonu, či vyhledání informací o žížalách, které zahlédneme společně s dětmi při pobytu venku po dešti atd.

Mezi unikátní širší rozvojové možnosti a přínosy práce s informačně-naučnými texty řadí odborníci především tyto následující položky, které se v praxi jeví jako výsostně důležité:

- a) rozvoj jazykových dovedností a rozvoj slovní zásoby
- b) rozvoj v oblasti znalosti obsahu a porozumění významu textu
- c) rozvoj znalostí o textových strukturách a prvcích informačně-naučných textů
- d) posílení zájmu o čtení a zájmu o specifické téma/problematiku (Pentimonti et al., 2010).

4.1 Rozvoj jazykových dovedností a rozvoj slovní zásoby

Informačně-naučné texty obsahují obvykle pestřejší a odbornější slovní zásobu než narativní texty. A tak je možné v rámci interaktivního sdíleného čtení v MŠ zapojit děti jako recipienty čteného textu do diskuzí o těchto textech a docílit přirozeného rozvoje slovní zásoby a vytvoření pojmové základny, která je nezbytná k rozvoji schopnosti porozumění textu.

Učitelkám se také naskýtá možnost zčásti používat při diskuzi o pojmech v textu abstraktní jazyk a hlouběji tak rozvíjet verbální jazykové kompetence dětí. Společným interaktivním čtením a rozhovory s dospělými si předškolní recipienti textu kromě slovní zásoby osvojují přirozeně také znalosti gramatiky a syntaxe. Posilování rozvoje těchto jazykových dovedností u předškolních dětí pak dále ovlivňuje celkový rozvoj jejich gramotnosti (Massey, 2014). Odborná studie (Price, Van Kleeck, & Huberty, 2009), porovnávající diskuze rodičů s předškolními dětmi při společné hlasité četbě narativního textu a diskuze dětí s rodiči při četbě textu naučného, odhalila výrazné rozdíly ve složitosti a komplikovanosti společných rozhovorů rodič – dítě. Interakce mezi rodiči a dětmi zaměřené na naučný text se ukázaly jako delší, obsahující více dětských výroků a vyjádření vyšší kognitivní úrovně, než během čtení narativního textu. Zejména otevřené otázky vedou k rychlejšímu vývoji myšlení a jazyka. Děti byly během tohoto procesu vystaveny o mnoho vyššímu stupni úrovně řeči, a to například v momentech, kdy rodič klasifikoval a objasňoval některé pojmy, dával dítěti zpětnou vazbu a reagoval tak na jeho myšlenky a vyjádření. Při společném debatování nad tímto druhem textu byla také zaznamenána větší rozmanitost komentářů a otázek, které se během čtení vyjevily. Přestože tato výzkumná studie byla prováděna s předškolními dětmi a jejich rodiči, lze dle autorů podobné výsledky očekávat i při spolupráci předškolních dětí a učitelek v MŠ (Price, Van Kleeck, & Huberty, 2009).

Prostřednictvím práce s informačně-naučným textem v MŠ si tedy děti výrazně zdokonalují slovní zásobu a jazykové dovednosti a přirozeně také kognitivní schopnosti při rozvíjení koncepčních znalostí. Silná slovní zásoba a jazykové znalosti jsou pak budoucí rozhodující klíče k rozvoji gramotnosti po vstupu do formálního vzdělávání na ZŠ (Massey, 2014).

4.2 Rozvoj v oblasti znalosti obsahu a porozumění významu textu

Rozvoj v oblasti znalosti a porozumění obsahu je logicky spjat a propojen s výše uvedeným rozvojem slovní zásoby u předškolních dětí. Prostřednictvím hlasitého interaktivního čtení informačně-naučných textů v MŠ získají děti přirozeně také znalosti v oblasti obsahu, což vede k postupnému spontánnímu vytvoření znalostní základny, na níž lze pak další znalosti stavět. Malé děti mohou pochopitelně rozvíjet obsahové znalosti z knih, které jim předčítají jejich pečovatelé a učitelé. Budování základních znalostí a rozvoj koncepčních sítí pochopením vztahů mezi novými slovy a jejich spojením, jsou zásadními prvky rozvoje gramotnosti předškoláků (Neumann, 2001).

Očekáváme-li, že by dítě mělo být schopno v budoucích vyšších ročnících ZŠ plnohodnotně myslet, uvažovat, vyjadřovat své myšlenky, či kriticky nahlížet jisté problémy a navrhnout řešení, musí mít o čem psát, o čem přemýšlet, mít povědomí o jistých problémových faktech – důležité procesy učení tedy vyžadují obsahové znalosti. K přemýšlení nad problémem a vyjádření svých myšlenek zkrátka člověk potřebuje jisté penzum znalostí a bohatou slovní zásobu. K získání znalostí je tak zapotřebí znalostí. Předpokládáme-li, že knihy jsou obecně klíčovým zdrojem znalostí a slovní zásoby, pak informační texty čtené v MŠ mohou být bezesporu ústředním zdrojem pro pokládání základů a rozvoj v oblasti odborných znalostí (Neumann, 2001).

Porozumění textu bylo donedávna nejčastěji konotováno s reprodukcí a množstvím faktů, které si naslouchající čtenář dokázal z přečteného textu zapamatovat, bylo tedy zjednodušeně řečeno dlouho vnímáno pouze jako paměťový proces. V současném odborném diskursu je však spíše nasnadě vnímat porozumění především jako aktivní konstrukci významu na základě dosavadních vědomostí a tento význam je vždy do jisté míry subjektivní, relativní, mnohoznačný. Porozumění v tomto smyslu tedy nemůžeme chápat jako pouhou reprodukci, ale spíše jako kritickou reflexi významu dětským recipientem textu. Pedagog pracující s předškolním naslouchajícím čtenářem jako individualitou by se měl aktivně zajímat o to, jak tento recipient danému slyšenému textu rozuměl, proč mu takto rozuměl a dovést při edukační činnosti děti ke společné interakci a diskuzi o tom, proč rozuměly danému slyšenému textu různým způsobem (Zápotočná, 2012).

Učitelky v MŠ by proto měly být schopny zajistit, aby děti jako naslouchající recipienti textu při práci rozvíjely porozumění textu a faktické znalosti, které mají náležitou

soudržnost a hloubku. Měly by pracovat na hranici současné způsobilosti dětí, povzbuzovat je k tomu, aby vyjadřovaly své myšlenky nahlas, klást jim uzavřené či otevřené otázky, které jim napomohou rozvíjet ještě složitější myšlenky a koncepty a propojovat informace z různých částí textu (klást otázky vyšší úrovně, vyvolává kritické myšlení na vyšší úrovni). Existují samozřejmě různé typy otázek na různé úrovni vztahených k textu, které jsou zaměřené na různé úrovně porozumění, a především toto porozumění efektivně rozvíjejí. Jedním z kritérií rozlišování otázek při práci na rozvoji gramotnosti je hledisko jejich časové lokalizace a zcela zásadní úlohu tak hraje čas, kdy tyto otázky během edukační aktivity dětem položíme, neboť v každé etapě práce s textem mohou mít jiný smysl a funkci. Z tohoto časově rozlišovacího hlediska můžeme generovat tři typy otázek (Zápotočná, 2012):

1) *otázky položené před čtením* – mohou být zaměřené do minulosti a aktivovat tak předešlé vědomosti (evokování předešlých zkušeností, prekonceptů), anebo jsou zacílené do budoucnosti a vedou tak naslouchajícího dětského čtenáře k prognózám a hypotézám (prediktabilní otázky zjišťující např. předvídaní obsahu, představy, očekávání). Kromě výše zmíněného pak mohou mít tyto otázky i potřebnou motivační funkci a vzbudit zájem a zvědavost, vyvolat potřebu čtení na základě stanovení cíle, čeho chceme čtením dosáhnout.

2) *otázky položené během čtení* – v této fázi procesu čtení se může především jednat o otázky vztahující se k explicitnímu i implicitnímu významu textu. Při těchto otázkách položených během čtení musíme mít však na mysli fakt, že při interaktivní sdílení čtení nebudeme text číst dětem souvisle od začátku do konce, ale čtení budeme přerušovat dle potřeby, tento proces je při četbě naučných textů výsostně důležitý. Přerušování četby si učitelka může ověřovat pochopení použitých pojmů, případně je v rámci společné diskuze více objasnit, také se zde přerušování naskýtá prostor na rekapitulaci doposud přečtených nejdůležitějších faktů. V průběhu tohoto procesu tak vlastně v rámci vedené edukační aktivity dochází k „myšlení nahlas“ – přičemž učitelka svým hlasitým přemýšlením, komentováním a kladením otázek demonstruje dětem proces, který má nutně při čtení probíhat: tedy klást si otázky, ptát se, ověřovat si porozumění textu, zjišťovat proč textu nerozumíme a podnikat účinná opatření. Učitelka tedy předává dětem neocenitelnou zkušenost faktu, že je potřebné si své čtení vědomě kontrolovat, efektivně usměřňovat a řídit a připravuje tak dětem půdu pro pozdější osvojení těchto strategií myšlení (Zápotočná, 2012).

3) *otázky položené po čtení* – kvalifikovaná učitelka ví, že není možné příslušný text jednoduše po čtení odložit a dále s ním už nepracovat, nové informace nijak aktivně nezužítkovat. Naopak úsilí, které vynaložíme jako pedagogové v této etapě má pro hlubší pochopení textu a uchování informací klíčový význam. Jedná se tedy například o otázky na rekapitulaci podstatných informací, na formulaci textu dle vlastních slov, určování důležitosti jednotlivých informací a jejich uspořádání, tvorba pojmové mapy atd. Dále bychom se v této fázi procesu také měli zabývat otázkami, souvisejícími se zhodnocením proběhnutého procesu, se sebehodnocením a s pokládáním základů a rozvojem metakognitivního myšlení. Konkrétně to mohou být např. otázky: Co jsme se tedy vlastně naučili? Naučili jste se dnes něco nového? Co vám dělalo problémy? Proč? S čím jste si nevěděli rady? Která informace se vám zdá nejdůležitější? Výsostně podstatné v této fázi práce s textem je také vyhodnocení změny, tedy co se nám z našich predikcí a hypotéz potvrdilo, co naopak nepotvrdilo, co už jsme věděli, co jsme zatím vůbec nevěděli a co nového jsme se naučili, jaké další otázky nás po práci s textem napadají, na základě toho pak můžeme společně plánovat své další čtenářské aktivity (Zápotočná, 2012). Během procesu interaktivního sdíleného čtení informačně-naučného textu je tedy nutné dát dětem příležitost k tomu, aby si vytvářely vlastní hypotézy, aby pak mohly společně porovnávat své myšlenky a názory, transformovat je na základě nových informací. Učitelky tak při práci přirozeně podpoří rozvoj kritického myšlení dětí, které je tolik potřebné pro kompetentní porozumění textu (Neumann, 2001).

S výše uvedenými fakty spojenými s vytvářením hypotéz a jejich vyhodnocováním na základě nově nabytých informací existuje v anglo-americkém prostředí pro výuku čtení s porozuměním jistá široce používaná strategie učení – tzv. *KWL strategie*. Jedná se o metakognitivní strategii, kterou navrhla americká profesorka Donna Ogle v roce 1986, a jež je vhodná k práci s informačně-naučnými texty (Ogle, 1986). Dle mého názoru je tato metoda aplikovatelná i pro práci s informačně-naučnými texty v MŠ (kdy je samozřejmě nutná pomoc učitelky), proto ji stručně představím. Zjednodušeně řečeno tato technika vyzývá děti k aktivaci předchozích znalostí a generování otázek k dozvědění se nových poznatků, děti se tedy snaží identifikovat, co už o tématu vědí a co by se ještě chtěli dozvědět. KWL strategie tak u dětí jako naslouchajících recipientů textu podporuje motivaci k aktivnímu postoji a rozvíjí paměť a pozornost. Při práci s informačně-naučnými texty ji lze použít jednak jako strategii před čtením samotného textu a může sloužit i jako zhodnocení výsledku učebního procesu, tedy toho, co se děti během edukační jednotky

naučily. Práce s touto strategií nám může při práci s informačně-naučnými texty přinést kýžené benefity nejen v oblasti rozvoje porozumění textu, ale i v dalších oblastech, jimiž se zabýváme v následujících kapitolách – tedy v oblasti rozvoje znalostí o textových strukturách a také v oblasti posílení zájmu o čtení a tematické angažovanosti a v neposlední řadě nám napomáhá také položit základy metakognitivního myšlení a nadále je rozvíjet.

Ještě před zahájením samotné práce s informačně-naučnými texty vytvoří učitelka na tabuli grafický organizátor - tzv. *KWL tabulku*, která bude při práci s textem využita, a ve které figurují tři hlavní položky:

- 1) **Know** (*Víme*) - zde děti společně s učitelkou vyhodnotí a uvedou vše, co si myslí, že o daném tématu vědí
- 2) **Want To Know** (*Chceme se dozvědět*) - děti společně s učitelkou diskutují a učitelka pak zapíše do tabulky vše, co by se o tématu chtěli ještě dozvědět
- 3) **Learned** (*Naučili jsme se*) - po společném hlasitém dočtení informačně-naučného textu a následné diskuzi učitelka do tabulky uvede, co nového se děti dozvěděly, naučily. Děti se společně s učitelkou mohou vrátit ke sloupci 2 a vyhodnotit, které otázky byly v textu zodpovězeny, a které zůstaly bez odpovědi (Ogle, 1986).

Tabulka 2 KWL tabulka

K - Co vím?	W – Co chci vědět?	L – Co jsem se naučil/a?

Zatímco práce s uvedenou KWL tabulkou je dobrým způsobem, jak mohou děti stavět na svých znalostech, upravená verze australského autora Tonyho Steada, známá jako RAN strategie, posouvá celý proces ještě o krok dále. Strategie RAN neboli *Reading and Analyzing Nonfiction Strategy*, je ideální pro práci s informačně-naučnými texty a krom jiného může efektivně přispět k hlubšímu porozumění tohoto typu textu. Při aplikaci této strategie děti nejdříve formulují své dosavadní znalosti o tématu (*What I Think I Know*). Po seznámení s textem a poskytnutými informacemi se děti ve společné diskusi s pedagogem rozhodují a potvrzují, v čem měly ohledně daného tématu pravdu (*Confirmed*), a také v dalším kroku vyhodnotí a vysvětlí, v jakých stanoviscích uvedených v prvním kroku se

původně myšly (*We Don't Think This Anymore*). V předposledním kroku děti společně s pedagogem vypíchnou informace, které pro ně byly zcela nové (*Exciting New Informations*). Posledním krokem celého strategického procesu je pak formulace otázek, které děti stále mají, a které je zajímají (*Wonderings*) (Stead, 2014). Níže uvádím grafický organizátor – tabulku Steadem navrženou k aplikaci RAN strategie při práci s textem literatury faktu (Stead, 2014):

Tabulka 3 RAN (Strategie pro čtení a analýzu naučného textu)

Co si myslíme, že víme	Potvrdilo se	Už si to nemyslíme	Nové informace	Otázky
Děti uvedou informace, které o tématu vědí	Během čtení textu si děti potvrzují předešlé informace	Během čtení děti přehodnocují některé předešlé informace	Během čtení děti vyhodnocují nové zajímavé informace	Děti pokládají otázky založené na nově nabytých informacích

Tabulkovou strategii RAN lze uplatnit pro žáky s různými úrovněmi čtení a po jednoduchých úpravách také pro práci s předškolními dětmi, které ještě číst neumí, kdy samozřejmě bude důležitou roli hrát učitelka, která bude do tabulky informace před dětmi zapisovat a nahlas je předčítat. Pro účely práce v prostředí mateřské školy lze výše uvedenou tabulku zjednodušit a ponechat pouze čtyři kategorie (sloupce) - tedy formulaci dosavadních informací (*What We Think We Know*), potvrzení pravdivých informací (*Yes, We Were Right*), formulování nově nabytých informací (*New Information*) a vyvstávající otázky (*Wonderings*) (Stead, 2014). Pro účely práce s informačně-naučnými texty lze zmíněnou RAN tabulku přizpůsobit předškolní dětem použitím obrázkových symbolů a více jim tak vizuálně přiblížit jednotlivé obsažené kategorie. Záleží na učitelce, jaké symboly použije, nebo lze tyto symboly vybrat při společné diskusi s dětmi.

Shrneme-li výše uvedené, pak na teoretické úrovni interaktivní přístup ke čtení informačně-naučných textů vlastně ilustruje již zmíněný Vygotského důraz na zónu proximálního vývoje, kdy dospělí pomocí metody lešení vedou děti k porozumění, kterého by samy nemohly dosáhnout. Poskytnutí tohoto lešení klade na učitele nárok, aby delikátně vyvažoval poskytnutí pomoci a podpory v ten pravý moment, tedy „právě včas“ a to prostřednictvím explicitní strategie, modelování, hlasitého uvažování o úkolu, k jehož

plnění byly děti vyzváni (Kennedy et al., 2012). Navíc pokud si děti prostřednictvím zmíněných procesů při práci s informačně-naučným textem vyvinou jakousi obecnou heuristiku a strategie řešení problémů, mohou se tyto modely přenést do procesu jejich myšlení, vybudovat základ pro určité postupy a návyky (Neumann, 2001).

4.3 Rozvoj znalostí o typických textových strukturách a prvcích informačně naučných textů

Jazyk a struktura informačního textu se samozřejmě liší od narativního textu. Výrazné zkušenosti s informačně-naučnými texty napomáhají dětem jako naslouchajícím recipientům textu naučit se a později rozpoznat typické rysy jedinečné pro tento žánr (Pentimonti et al., 2010). Při prezentaci informačně-naučného textu mají učitelky příležitost předvést a vysvětlit naslouchajícím dětem textové struktury jako je srovnání, kontrast, posloupnost, příčina, následek, popis a problém, řešení atd. a také upozorňovat na formální stránku knihy, podněcovat je k uvědomování si formálních charakteristik psané kultury, tedy poznávání knižních konvencí a konceptu tisku. Grafické rozlišení a funkce tisku jako jsou nadpisy, titulky, fotografie, štítky diagramy, grafy atd. napomáhají strukturovat tištěný text (Massey, 2014). Naučit se s pomocí učitelky číst diagramy, tabulky a další grafické prostředky, které jsou součástí věku přiměřeného textu, může u dětí napomoci rozvíjet také vizuální gramotnost (Duke & Bennett-Armistead, 2003). Vzhledem k převaze informačních textů v pozdějším vzdělávání (v učebnicích) a každodenním životě (noviny, návody k použití atd.) se znalost tohoto žánru jeví jako nezbytná (Moore & Hall, 2012). Práce s tímto druhem literatury připravuje děti na zvládnutí čtení v běžném životě, v němž je text faktu všudypřítomný (Duke & Bennett-Armistead, 2003). Včasné vystavení předškolních dětí struktuře informačně-naučného textu při společném interaktivním čtení pak může zmírnit časté obtíže budoucích žáků ZŠ s expozičním textem, kterému je pro některé žáky obtížné porozumět právě kvůli jeho jedinečné jazykové a textové struktuře (Donovan & Smolkin, 2001). Učitelky v MŠ by měly dětem nahlas a opakovaně předčítat dobře strukturovaný informačně-naučný text a pomocí poskytnutí zmíněného „řešení“ a prostřednictvím hlasitého myšlení o procesech porozumění pomoci dětem pochopit strukturu textu (Massey, 2014). Znalost struktury textu tak napomáhá dětem jako recipientům textu budovat porozumění, neboť jim poskytuje jakousi mentální mapu, díky které si mohou v hlavě uspořádat slyšený text a strukturovat slyšené informace.

Další dobrou strategií, jak dětem, které ještě neumí samy číst, napomoci strukturovat text a přispět tak k rozvoji procesů porozumění, je práce s *grafickými organizátory*. Grafické organizátory pomáhají dětem získat co nejkonkrétnější zkušenosti se slyšeným čteným textem a také slouží jako vhodné interaktivní prvky, které mohou napomoci děti aktivizovat. Mezi grafické organizátory, které jsou vhodné při práci s předškolními dětmi a napomáhají strukturovat slyšený text, patří např. pojmové mapy, T-schéma, časové osy posloupnosti textu, Vennovy diagramy (Moore & Hall, 2012), či již výše zmíněné tabulky napomáhající strukturování a porozumění textu jako KWL tabulka, či RAN tabulka modifikovaná pro předškolní recipienty textu. Grafické organizátory by samozřejmě měly vyhovovat účelu výuky a typu textu. Učitelé, kteří zapojují práci s grafickými organizátory do interaktivního sdíleného čtení, pomáhají předškolním dětem fixovat a strukturovat slyšený informačně-naučný text. Grafické organizátory tak pomáhají zviditelnit slyšené informace a myšlenky a prohloubit schopnost porozumění textu. Jsou mocnými nástroji pro organizaci informací, napomáhají k vytvoření jasných a konkrétních vztahů mezi jednotlivými pojmy (Moore & Hall, 2012). Učitelky v MŠ, které implementují grafické organizátory různých stylů do výuky tak připravují předškolní děti na jejich další vzdělávání, v jehož průběhu se složitost těchto organizátorů zvyšuje, schopnost používat grafické organizátory by se pak postupně měla stát celoživotní dovedností.

4.4 Posílení zájmu o čtení a zájmu o specifické téma/problematiku

Malé děti mají přirozený zájem o svět kolem sebe. Informačně-naučný text zahrnuje témata, jenž je zajímají při poznávání vědeckého a sociálního světa, který je obklopuje. Práce s informačně-naučným textem v prostředí MŠ může být motivační pro rozvoj zájmu o čtení u dětí, které neoslovují narativní texty, obzvláště u některých mladých chlapců (Senn, 2012). Některé výzkumy ukazují, že chlapci raného věku často upřednostňují informačně-naučný text před narativním částečně kvůli svému biologickému a neurologickému nastavení. Narativní texty užívané v prostředí MŠ jsou často zaměřené na emoce a jazykové dovednosti. Dle těchto studií bývají mozky některých chlapců vývojově méně vyspělé, proto mohou být zájmy chlapců v oblasti gramotnosti často úzce spjaty s informačně-naučným textem, díky němuž dokáží lépe porozumět světu kolem sebe (Senn, 2012). Z „neochotných“ naslouchajících čtenářů se tak mohou stát naslouchající čtenáři nadšení (Duke & Bennett-Armistead, 2003). Přístupy zdůrazňující čtení za účelem

hledání odpovědí na skutečné otázky dětí pak tedy mají tendenci vést k lepším výsledkům a vyšší motivaci (Duke & Bennett-Armistead, 2003).

4.5 Pokládání základů a rozvoj metakognitivního myšlení u dětí předškolního věku

Někteří autoři odborných prací týkajících se rozvoje gramotnosti pomocí informačně-naučných textů prioritně a výslovně mezi benefity práce s těmito texty nezmiňují rozvoj metakognitivního myšlení. V současné době je však metakognitivnímu přístupu v pedagogice věnována nemalá pozornost a aktuálnost důležitosti položení základů metakognice je spatřována především v možnosti lépe a účelněji se orientovat v rychle se měnícím světě a v přísunu velkého množství nových informací a poznatků, a tak si tento benefit práce s informačně-naučnými texty dovoluji zmínit. Při interaktivním sdíleném čtení a rozvoji čtenářské pregramotnosti dětí zahrnuje práce v kognitivní oblasti především různé úrovně a procesy myšlení ve čtení, které se váží na příslušné obsahy textů (porozumění), spolu s doprovodnými psychickými činnostmi, jež toto porozumění velkou mírou ovlivňují (metaporozumění). Metaporozuměním máme na mysli „*vědomé myšlenkové procesy a operace v rámci kterých se porozumění tvoří, konstruuje, monitoruje a vyhodnocuje, tj. porovnává s dosavadním vlastním poznáním, ale i porozumění poznání jiných*“ (Zápotočná, 2012, s. 91). K této konfrontaci s druhými pak dochází prostřednictvím sociální interakce s dalšími účastníky čtení a vzdělávání, dětský naslouchající čtenář tak získá nad svým vlastním slyšeným čtenářským zážitkem potřebný odstup, setká se s různými úhly pohledu na text. Míra stimulace rozvoje jazykové gramotnosti v předškolním věku velmi výrazně ovlivňuje její další vývoj, a to platí samozřejmě i v oblasti rozvoje metakognitivních strategií čtení, ty také není možné aplikovat do praxe ze dne na den do procesu vzdělávání. Dle Zápotočné (2012) je evidentní, že rozvoj metakognitivních strategií je dlouhodobý proces, který začíná už v předškolním věku dítěte, tento věk se pro rozvoj metakognice jeví jako nejvhodnější a dokonce nejzazší. Rozvoj metakognitivních strategií by tedy měl být cíleným a vědomě řízeným procesem v programech rozvoje gramotnosti dětí předškolního věku. V repertoáru vzdělávacích aktivit kvalifikovaného učitele by tedy v žádném případě neměly chybět takové postupy, které podpoří rozvoj metakognitivních procesů a strategií čtení u dětí předškolního věku tak, aby se v budoucnu tato snaha pozitivně projevila při vzdělávání se těchto dětí na základní škole. Dřívější teorie zkoumající rozvoj metakognitivních procesů

předpokládaly, že děti předškolního věku ještě nejsou schopné monitorovat svůj výkon přesně a nedokáží jednoduše přenést svou minulou zkušenost do budoucího následného řešení podobného úkolu (Urban, 2017). Navíc je všeobecně známo, že v předškolním věku děti obvykle své výkony, schopnosti a výsledky své práce nadhodnocují. Současné výzkumy však ukazují, že metakognitivní procesy jsou závislé na druhu úkolů, které jsou dětem k řešení předkládány. Děti totiž spíše dokáží posoudit náročnost úlohy či jak moc jsou si svou odpovědí jisté. Toto přesné posouzení jistoty pak hraje velmi zásadní úlohu „*při identifikaci okolností, které zlepšují řešení problémů – děti, které přesně zhodnotí svoji jistotu, si mohou lépe nastavit strategie učení a flexibilně pokračovat v jiné strategii, pokud předcházející nevede k naplnění jejich cílů, nebo vyhledat pomoc*“ (Urban, 2017, s. 82). Metakognice tedy sehrává zcela zásadní roli v mnohých aspektech našeho života – v nakládání s informacemi, porozumění čteného textu, v řešení různých problémů, paměťových procesech i v plánování si svého učení. Teoretické a empirické poznatky v oblasti zkoumání metakognice na přelomu 70. a 80. let poměrně rychle zasáhly didaktiku čtení a začaly se také prosazovat i v konkrétních programech zaměřujících se na rozvoje strategie čtení. Jsou tedy zcela zásadní složkou v procesu rozvíjení gramotnosti a výchově dobrých čtenářů, kteří se prostřednictvím efektivního čtení dokáží úspěšně vzdělávat. Výsostně důležitým faktorem v souvislosti s vývojem řeči a metakognice je tzv. metakognitivně podnětné prostředí. Stejně důležité jako interakce mezi dospělým a dítětem, jsou především metakognitivní otázky typu kde, kdy, jak, proč a co a samozřejmě také otázky vztahující se k mentálním stavům, monitorování, plánování a strategiím řešení. To vše pak ovlivňuje a modeluje způsob řešení problému, které si dítě volí a také jeho uvažování o jeho vlastních schopnostech. Úloha dospělého, ať už jako rodiče, či pedagoga má tedy zásadní význam. Kvalifikovaný pedagog by měl rozvoj metakognice jako jedné ze složek čtenářské pregramotnosti v rámci edukačních aktivit cíleně řídit, regulovat a usměrňovat poznávání dítěte prostřednictvím jazyka a verbalizovaných instrukcí, a to v rámci sociálních interakcí v průběhu procesu řešení problémových úloh již od předškolního věku dítěte. Po stěžejní práci s informačně-naučným textem by se tedy učitelka měla věnovat zodpovězení otázek zmíněných v předchozí kapitole, které následují po čtení textu (Zápotočná, 2012): např. *Co jsme se tedy vlastně naučili? Naučili jste se dnes něco nového? Co vám dělalo problémy? Proč? S čím jste si nevěděli rady? Která informace se vám zdá nejdůležitější?* Úsilí, které pedagogové v této etapě vynaloží, má

klíčový význam pro hlubší pochopení textu, uchování informací a rozvoj metakognitivního myšlení.

Podobné činnosti tohoto typu na úrovni primárního vzdělávání realizují v některých školách žáci už při samotném čtení, k čemuž slouží systémy dopředu dohodnutých značek, které žáci mohou vpisovat přímo do textů, nebo může jít i o jednoduché barevně odlišené podtrhávání atd. Jde o tzv. *metodu I.N.S.E.R.T. (Interactive noting system for effective reading and thinking)*, tedy *Interaktivní poznámkový systém pro efektivní čtení a myšlení*. Tato metoda se používá zejména pro práci s odbornými texty a využívá jednoduchých symbolů. Pomocí symbolů ($\sqrt{\quad}$, -, +, ?) žák vyjadřuje svůj vztah k informacím v textu, přičemž v textu vyznačuje známé, nové, rozporuplné a nejasné informace. Jde tedy o metodu rozvíjející schopnost aktivnějšího čtení, porozumění textu a pozdější rychlejší orientaci v textu (Průcha, Walterová & Mareš, 2013). Věřím, že tuto strategii dopředu dohodnutých jednoduchých značek či symbolů je možno používat už i v rámci preprimárního vzdělávání jako součást gramotnost rozvíjejících vzdělávacích aktivit a pokusila se tuto činnost realizovat i v rámci některých edukačních aktivit uvedených v aplikační části této práce.

Kromě výše zmíněných otázek položených po společném hlasitém čtení textu by měla učitelka pokládat také otázky zaměřené na reflexi a sebehodnocení, neboť jsou v rámci rozvoje metakognitivních strategií navýsost podstatné (Zápotočná, 2012). Při rozvoji gramotnosti je třeba také pokládat základy schopnosti společně zhodnotit a reflektovat celou proběhlou aktivitu jako celek (jak se dětem líbila, jak se jim společně povedla a proč se jim povedla, (slovně, nebo pomocí bodování atd.)) a také zhodnotit sám sebe, svůj podíl na úspěšnosti společné aktivity, nebo aktivity individuální. Naprosto důležitým smyslem reflexe a hodnocení je tedy vštípit dětem základy sebehodnocení a pomoci jim tak naučit se odhadovat svoje reálné možnosti, síly, talenty, posoudit co dokáží, když se přiměřeně snaží, případně co nezvládají a co s tím mohou udělat. V rámci dlouhodobých cílů rozvoje gramotnosti tak vlastně směřujeme ke strategiím, které budou děti v budoucnu potřebovat ke svému autentickému, nezávislému celoživotnímu sebevzdělávání (Zápotočná, 2012). Tato schopnost sebereflexe, jak ji výše popisujeme, se u jedince ovšem nevyvíjí spontánně, ale je třeba k ní postupně směřovat cílevědomým a systematickým úsilím, nejlépe už v rámci preprimárního vzdělávání.

V této kapitole jsem se pokusila podrobně popsat benefity práce s informačně naučnými texty v prostředí mateřské školy. Z výše popsaného vystupuje jasně zřejmý, důležitý, a ne

vždy dostatečně uvědomovaný fakt, totiž že porozumění ve čtení začíná už dávno před tím, než začneme s dětmi určitý text číst a rozhodně nekončí odložením textu, naopak významná část procesu porozumění se odehrává ještě dlouho poté (Zápotočná, 2012). Učitelka v mateřské škole musí při své práci také nutně mít vědomě na paměti dlouhodobé cíle rozvoje gramotnosti a vědět, že *„důležitou součástí výchovy funkčně gramotného, strategického vyspělého čtenáře je také budování dlouhodobých strategií a čtenářských návyků jako jistých trvalých postojů, které by měl učitel žákům soustavně vštěpovat“* (Zápotočná, 2012, s. 107). Není třeba myslím zdůrazňovat, že na takovouto pedagogickou práci s informačně-naučným textem v prostředí MŠ musí být dobrý pedagog kromě svých vlastních čtenářských zkušeností a odborných vědomostí také výborně metodicky připraven a vybaven. Při pečlivém zvážení výběru vhodného informačně-naučného textu pro předškolní děti a cílevědomém plánování výuky mohou učitelky prostřednictvím dobře odborného vedení interaktivně sdíleného hlasitého čtení podpořit u dětí raného věku rozvoj slovní zásoby, znalosti obsahu, jazykové dovednosti a znalosti struktury výkladového textu a pokládat základy metakognitivního myšlení. Práce s informačně-naučným textem, jež je dobře spárována s další vzdělávací nabídkou, doplňkovými praktickými aktivitami a diskuzí dospělého s dětmi, napomůže k uchopení, pochopení a vypořádání se se standardy předškolního vzdělávání prostřednictvím cíleného zkoumání přírodního a sociálního světa (Massey, 2014).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 SOUBOR EDUKAČNÍCH AKTIVIT ROZVÍJEJÍCÍCH PŘEDČTENÁŘSKOU GRAMOTNOST U DĚTÍ V MŠ S VYUŽITÍM INFORMAČNĚ-NAUČNÝCH TEXTŮ

Praktická část práce je aplikačního charakteru a je zaměřena na tvorbu souboru edukačních aktivit, podporujícího rozvoj předčtenářských dovedností dětí v mateřské škole s využitím informačně-naučných textů, a jeho následné ověření v prostředí vybrané mateřské školy. Reflektivní fáze pak bude zahrnovat evaluaci tohoto souboru edukačních aktivit a také formulaci vhodných doporučení pro praxi. Soubor edukačních aktivit je navrhnout tak, aby jednotlivé výstupy mohly být spárovány s doplňkovými aktivitami, čímž lze podpořit u dětí hlubší porozumění zpracovaného slyšeného textu a praktickou aplikaci nově nabytých znalostí. Některé uvedené vzdělávací aktivity na sebe navazují, realizace některých výstupů a jejich příprava vyplynuly z realizace výstupu předchozího, příprava tak zohledňovala aktuální reakce, otázky a potřeby dětí vázané k tématu. Prostřednictvím určité vzdělávací strategie zde tedy představuji jednotlivé typy edukačních jednotek vhodných pro práci s informačně-naučnými texty v MŠ, jimiž se lze dále inspirovat i pro další naučná témata, která nejsou v této práci zpracována. Popsané edukační aktivity jsou také spjaty s nutností přípravy gramotně podnětného prostředí, které bude také zohledněno v úvodu praktické části této práce.

5.1 Cíle a zdůvodnění potřeby vzniku a realizace souboru edukačních aktivit

Cílem praktické části této práce je:

- Navrhnout soubor edukačních aktivit rozvíjejících čtenářskou pregramotnost pro práci s dětmi předškolního věku.
- Realizovat a ověřit tento soubor edukačních aktivit ve vybrané mateřské škole.
- Evaluovat tento soubor edukačních aktivit a zpracovat doporučení pro praxi mateřských škol.

V prostředí mateřské školy se programy zaměřené na rozvoj gramotnosti u předškolních dětí zaměřují především na práci s tradičními narativními texty, nedostatečně často a efektivně se však zpracovávají texty informačně-naučného žánru. Nicméně práce s těmito typy textů by měla neodmyslitelně patřit k celkovému pojetí rozvoje čtenářské

pregramotnosti v prostředí mateřské školy, neboť přináší mnohé cenné benefity, které jsem se pokusila zpracovat v teoretické části této práce. Poznávání poznávací a vzdělávací funkce psané řeči má významný motivační vliv ke čtenářství a může tak u předškolních dětí probudit pozitivní vztah ke knihám a intenzivní zájem o čtení.

5.2 Prostředí mateřské školy jako místa realizace

Soubor edukačních aktivit byl realizován, ověřován a evaluován v jednotřídní akreditované lesní mateřské škole ve Zlínském kraji. Část realizace se uskutečňovala venku, tedy v prostředí přírodní zahrady této lesní mateřské školy (dále jen LMŠ) vybavené potřebnými náležitostmi. Edukační aktivity, které bylo nutno realizovat v interiéru, proběhly v bezprostředně blízkém vnitřním, vybaveném zázemí dané LMŠ.

5.3 Subjekty realizace

Realizace souboru edukačních aktivit proběhla ve třídě, která měla celkem 15 dětí, z toho jednu třetinu tvořily dívky a dvě třetiny pak chlapci. Z celkového počtu dětí bylo ve třídě 6 předškoláků – 5 chlapců a 1 dívka. Soubor edukačních aktivit byl realizován s dětmi ve věku 5-6 let. Samotné realizace se tedy aktivně zúčastnilo 6 dětí předškolního věku. Všechny tyto děti nastoupily do této LMŠ nejpozději kolem třetího roku věku a v průběhu času se tak dostatečně ztotožnily s celkovým klimatem školy. V průběhu realizace byly díky tomuto bezpečnému prostředí všechny děti schopny jak samostatné práce, tak práce ve dvojicích či skupině, nadšeně se zapojovaly a byly dostatečně komunikativní. S danou mateřskou školou navíc dlouhodobě spolupracují, vzájemně se známe a důvěřujeme si, což jistě také pozitivně podpořilo průběh samotné realizace.

Děti v této LMŠ jsou v rámci běžné řízené činnosti zvyklé na společné interaktivní čtenářské aktivity a práci s žánrově různorodými texty, ovšem co se týče dlouhodobější vedené práce s informačně-naučnými texty, ne až v takové míře. Za velmi pozitivní faktor, jenž mohl ovlivnit úspěšnost realizace souboru, považuji také fakt, že děti z LMŠ se často pohybují venku, mají živý kontakt s přírodou a mnoho informací, které si během společného interaktivního čtení informačně-naučných textů osvojily, si mohly při pobytu v terénu ověřit. Také díky zařazované další vzdělávací nabídce a praktickým aktivitám, jenž častý pobyt venku nabízí a jenž byly součástí tohoto souboru, tak bylo možno dosáhnout prohloubení a prodloužení percepce přečteného textu. Složení skupiny předškoláků se při realizaci programu navíc také ukázalo jako velmi výhodné, převládající chlapecká většina

se velmi aktivně zajímala o informačně-naučné texty a intenzivní práci s tímto žánrem přivítala s nadšením. Rodiče dětí, které se zúčastnily realizace, byly před zahájením realizace souboru edukačních aktivit seznámeni s jeho cíli. Zároveň jsem je prostřednictvím písemné žádosti poprosila o informovaný souhlas k pořizování videozáznamů a fotografií z průběhu realizace a jejich následným uveřejněním v této bakalářské práci. (Písemné originály souhlasu rodičů jsou k dispozici u autorky práce).

5.4 Období implementace souboru edukačních aktivit v praxi LMŠ

Implementace souboru edukačních aktivit v praxi LMŠ proběhla v období od listopadu roku 2019 do května roku 2020 (byla přerušena v březnu a zčásti v dubnu kvůli karanténním opatřením). Aktivity probíhaly vždy dopoledne a časové rozvržení jednotlivých bloků bylo plánováno na 30–45 minut, délka jednotlivých bloků se však v praxi odvíjela od míry pozornosti a zaujetí dětí. Edukační aktivity uvedené v této bakalářské práci jsou ilustrací toho, jak lze čtenářskou pregramotnost s využitím informačně-naučných textů rozvíjet. V praxi jsou vzdělávací aktivity tohoto typu i nadále zařazovány v rámci běžné řízené činnosti, neboť naplnění vytýčených cílů tohoto souboru edukačních aktivit je samozřejmě dlouhodobým procesem.

5.5 Obecná charakteristika souboru edukačních aktivit

Tabulka 4 Obecná charakteristika souboru edukačních aktivit

Název souboru	<i>Příroda jako živá kniha</i> – edukační aktivity pro předškolní děti rozvíjející předčtenářskou gramotnost s využitím informačně-naučných textů
Věk dětí	5-7 let
Cíle programu	<ul style="list-style-type: none"> • Vytvořit gramotně podnětné prostředí v zázemí LMŠ • Rozvíjet jazykové dovednosti a slovní zásobu dětí • Seznámit děti s formální strukturou a prvky naučného žánru • Posilovat zájem o čtení informačně-naučných textů • Prohloubit zkušenosti dětí s poznávací a vzdělávací funkcí psané řeči • Pokládat základy metakognitivního myšlení

6 REALIZACE SOUBORU EDUKAČNÍCH AKTIVIT

V této části bakalářské práce předkládám konkrétní harmonogram realizace souboru edukačních aktivit, který byl postupně realizován v LMŠ. U každého jednotlivého dne realizace (kromě přípravné fáze) jsou vypsány cíle, kompetence, organizační formy, metody, prostředky a pomůcky, průběh činností, doplňkové aktivity a reflexe průběhu činností.

6.1 Objasnění koncepce výběru a struktury uvedených edukačních aktivit

Vzhledem k omezeným možnostem stanoveného rozsahu této bakalářské práce samozřejmě nelze uvést průběh všech mnou realizovaných aktivit. Proto zde předkládám úspornější výběr pěti výstupů, díky němuž bych ráda demonstrovala některé strategie, metody a postupy, které považuji při práci s informačně-naučnými texty v prostředí MŠ za zásadní a jimiž se lze dle mého názoru při realizaci průběhu dalších aktivit inspirovat. Jak již bylo uvedeno výše, některé uvedené vzdělávací aktivity na sebe navazují, jejich příprava vyplynula z realizace výstupu předchozího a vědomě a zohledňovala aktuální reakce, otázky a potřeby dětí vázané k tématu. První čtyři aktivity (*Hmyz 1*, *Hmyz 2 – Roháč*, *Mravenci*, *Mravenci a včely – srovnání*) jsou záměrně uspořádány v po sobě jdoucím pořadí, protože kromě výše zmíněné návaznosti na potřeby dětí zohledňují také společné nadřazené téma – jsou tedy ukázkou specifického realizovaného tematického bloku, konkrétně tematického bloku *Hmyz*. Každý z těchto vzájemně propojených výstupů pak klade hlavní důraz na jinou specifickou dovednost, která navazuje na předchozí práci se slyšeným a zpracovaným textem. Výstup *Hmyz 1* je zaměřen na práci s úvodním textem k tématu a seznamuje děti s grafickým organizátorem KWL tabulkou. Navazující výstup *Hmyz 2 – Roháč* pak zohledňuje fakt, že ne všechny informace lze najít v jednom odborném textu a pracuje s dohledáváním potřebných informací, jež se děti nedozvěděly během prvního výstupu v dalších informačně-naučných textech. Edukační aktivita *Mravenci* pak rozšiřuje ještě podrobněji pojmovou základnu daného tématu a zaměřuje se na hlubší porozumění a prodloužení percepce textu pomocí společné práce ve skupině. Aktivita *Mravenci a včely – srovnání* stěžejně cílí na práci s předchozími nabytými informacemi a jejich srovnáváním a také na práci s dalším grafickým organizátorem, konkrétně Vennovým diagramem.

Jako poslední pátou edukační aktivitu uvádím výstup z jiného tematického bloku, a to bloku nazvaného *Ptáci*. Tento výstup tedy na předchozí uvedené vzdělávací aktivity přímo nenavazuje, ale považovala jsem za důležité ho zde uvést, neboť je ukázkou postupu, jak se lze při práci s informačně-naučným textem zaměřit na rozvoj porozumění implicitnímu významu textu, a také na rozvoj schopnosti propojovat obsah textu s vlastní zkušeností.

Struktura jednotlivých edukačních aktivit je v rámci této práce vždy identická – v průběhu výstupu jsou vždy uvedeny *aktivity před čtením, úryvky zpracovávaného textu* a jednotlivé *otázky k textu*, dále *reakce dětí* na otázky, *aktivity po čtení* a v neposlední řadě *doplňkové aktivity*. Popisovaný průběh edukačních aktivit zde tedy metodicky uvádím i reakcemi dětí, neboť to dle mého názoru umožňuje lépe sledovat, jak jsem s daným tématem s dětmi pracovala, jak jsem navazovala na reakce dětí dalšími kladenými otázkami, jak se rozvíjelo jejich přemýšlení nad tématem a novou slovní zásobou a jak se vyvíjelo jejich porozumění textu v průběhu realizačního času výstupu.

Realizace tohoto souboru edukačních aktivit v ideálním případě probíhala tak, aby jednotlivé výstupy mohly být spárovány s navazujícími doplňkovými aktivitami (realizovanými nejlépe v souladu se specifickými podmínkami, jež nabízí jednotlivá roční období), čímž bylo u dětí podporováno prodloužení percepce přečteného textu a také praktická aplikace nově nabytých znalostí.

Konkrétnímu uvedení pěti výše zmíněných výstupů předchází stručný popis přípravné fáze realizace, tedy příprava gramotně podnětného prostředí.

6.2 Přípravná fáze realizace: příprava gramotně podnětného prostředí

Níže zaznamenaná aktivita není vzdělávací aktivitou v pravém slova smyslu, sloužila v harmonogramu realizace souboru edukačních aktivit jako jeho přípravná fáze. Šlo v ní mimo jiné o zabezpečení gramotně podnětného prostředí, které je pro rozvoj čtenářské pregramotnosti nezbytné, a ve kterém mohly posléze děti spontánně experimentovat se čtením a psaním. I když toto gramotně podnětné prostředí již bylo v této LMŠ v některých ohledech iniciováno a využíváno při každodenních běžných činnostech, bylo ještě potřeba některé věci zdokonalit vzhledem k tematickému zaměření této práce. V zázemí dané LMŠ měly děti již dříve k dispozici malou knihovničku s knihami různých žánrů. Přítomnost knihovny je samozřejmě zásadní faktorem v procesu podněcování tzv. prekonvenčního čtení u dětí – děti si mohou spontánně vybírat a prohlížet knihy, sledovat ilustrace, pokoušet se dle ilustrací předvídat text, seznamovat se s grafémy, pokoušet se je opisovat

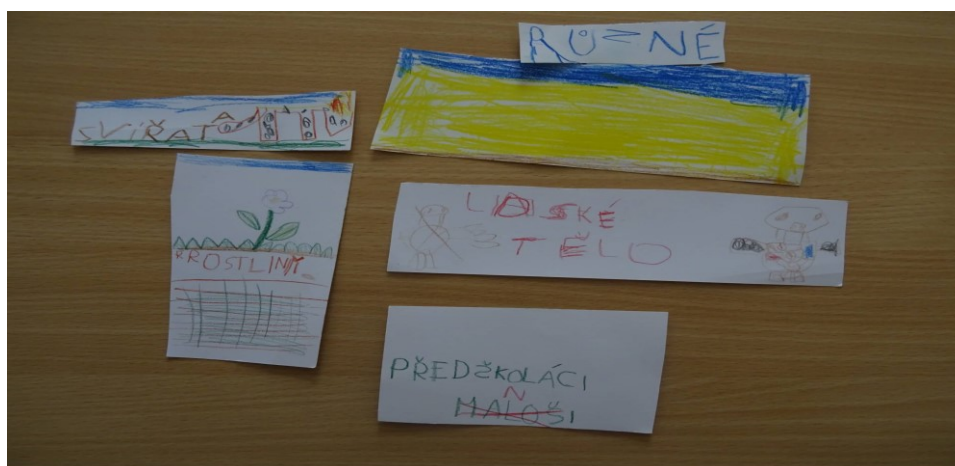
atd. Také byla každodenně zajištěna nabídka psacích a výtvarných potřeb, takže děti mohly samy v autentickém kontextu spontánně experimentovat se čtením a psaním a byly přirozeně motivovány k poznávání psané řeči.

Velmi přínosnou podporou pro rozvoj čtenářské pregramotnosti byly také pravidelné návštěvy místní městské knihovny (uskutečněné kvůli karanténním opatřením pouze v podzimních a zimních měsících), kde si děti mohly prohlížet velké množství knih a zúčastnit se s pracovníky knihovny připravených rozvojových programů zaměřených na rozvoj čtenářské gramotnosti v MŠ. Zde si také děti mohly všimnout žánrového katalogizovaného rozdělení knih do samostatných oddělení – knihovnice je v rámci programu upozornily na fakt, že knihy jsou řazeny podle žánrů, mají svůj název a svého autora atd.).

V rámci přípravné fáze realizace bylo tedy potřeba ve spolupráci s dětmi zkvalitnit dosavadní knihovničku nacházející se v zázemí LMŠ, rozdělit všechny dostupné knihy nejdříve dle žánrů (příběhy pro děti, pohádky, poezie, encyklopedie) a zároveň vytvořit v rámci této knihovny sektor speciálně žánrově zacílený na různě tematicky zaměřené informačně-naučné texty (pro účely realizace souboru vzdělávacích aktivit jsem zajistila dostatečné množství naučných encyklopedií – některé jsem přinesla z vlastních zdrojů, některé jsem vypůjčila z městské knihovny, některé jsme měli v knihovničce LMŠ již dříve).

Společně s dětmi jsme během aktivity třídění encyklopedií dle tematického zaměření zařadili naučné texty do čtyř hlavních sekcí – *zvířata, rostliny, lidské tělo a různé* (naučné texty věnující se obsahově vícerozličným tématům). Děti tak v rámci této přípravné fáze získaly další zkušenost s tímto systémem třídění.

V rámci iniciace gramotně podnětného prostředí bylo také nutné vytvořit cedulky s popisem a identifikačním obrázkem pro jednotlivé tematicky odlišné encyklopedie, aby mohly knihy být (stejně jako v reálné knihovně) po přečtení vráceny do příslušné sekce. Děti si tímto způsobem také mohou zapamatovat vizuální podobu slov, s nimiž se v rámci těchto popisků setkají. Děti tedy s pomocí obrázkové abecedy a s oporou o sluchovou analýzu hláskovaných slov vytvořily zmíněné cedulky s popisem a identifikačním obrázkem.



Obrázek 1 Cedulky s popisem a identifikačním obrázkem

V rámci tohoto zkvalitnění gramotně podnětného prostředí v zázemí LMŠ byl pro děti také připraven koutek, ve kterém měly k volnému prohlížení k dispozici dětské časopisy zaměřující se v každém z čísel podrobněji na určitou tematiku (např. HRANA, Benjamína atd.) a také odborné časopisy o přírodě obsahující kvalitní dokumentární fotografie (např. Naše příroda, National Geographic atd.).

Do zázemí LMŠ byla také na dobře viditelné a dostupné nástěnce přehledně umístěna obrázková abeceda, děti s ní mohly spontánně pracovat, dobře na ni viděly od stolků a pokud potřebovaly, mohly si jednotlivé kartičky jednoduše vzít a půjčit pro svoji potřebu.



Obrázek 2 Práce s obrázkovou abecedou

V rámci přípravné realizační fáze jsem se také rozhodla vytvořit s dětmi *obrázkové kartičky pro hodnocení aktivity*, tedy jakési zjednodušené „I.N.S.E.R.T. kartičky“ které nám později budou sloužit pro hodnocení procesu učení. Děti dostaly za úkol domluvit se jako skupina v rámci společné diskuze na symbolech, které budeme při další práci pro hodnocení používat, tedy značkách pro:

1. *dozvěděl jsem se něco nového*
2. *nedozvěděl jsem se nic nového*
3. *mám otázku/otázky*

Výsledek společného brainstormingu a diskuze skupiny zúčastněných dětí dopadl takto:

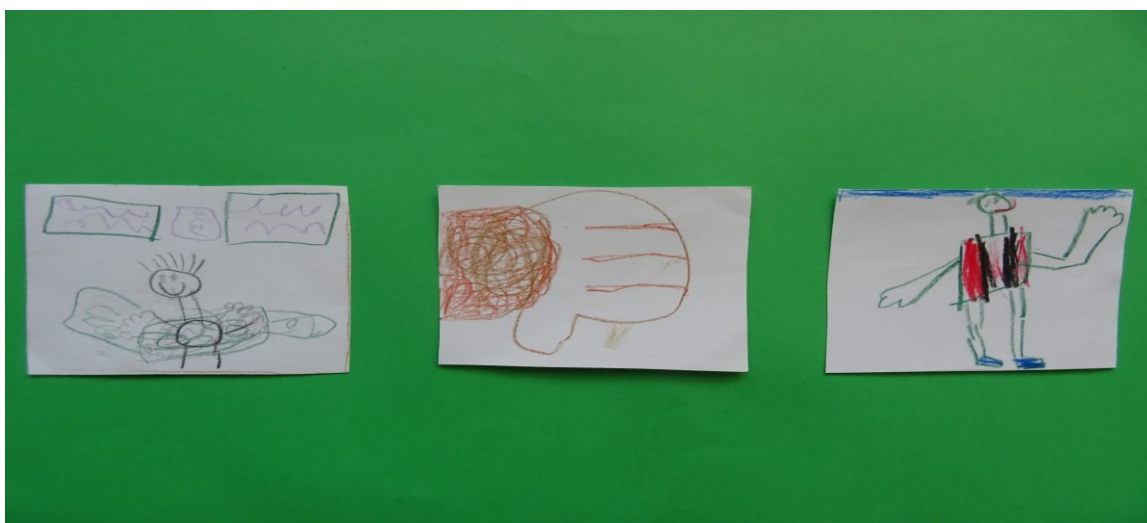
Obrázkové kartičky pro hodnocení aktivity

kartička Panáček s knihou – dozvěděl jsem se něco nového

kartička Palec dolů – nedozvěděl jsem se nic nového

kartička Dítě, které se hlásí – mám otázku/otázky

Zmíněné kartičky si potom děti namalovaly na tvrdý papír a vystřihly.



Obrázek 3 Děti vytvořené I.N.S.E.R.T. kartičky

6.3 Hmyz 1

Tabulka 5 Plán realizace 1. výstupu

Cíle:	<p>Rozvíjet poznávání knižních konvencí a konceptu tisku.</p> <p>Rozvíjet aktivní slovní zásobu se zaměřením na tvorbu synonym a antonym.</p> <p>Seznámit s grafickým organizátorem.</p>
--------------	--

Kompetence:	Dítě ví, kde najde název knihy a jejího autora, pozná, kde text na příslušné straně začíná. Dítě dokáže vyjádřit příslušný výraz jinými slovy podobného významu, či slovy opačného významu. Dítě chápe princip práce s příslušným grafickým organizátorem.
Organizační forma:	Skupinová výuka
Metody:	Rozhovor, diskuze, popis, práce s knihou, práce s grafickým organizátorem, praktické činnosti.
Prostředky a pomůcky:	Encyklopedie „Hmyz“, encyklopedie „Průvodce naší přírodou“, další encyklopedie o hmyzu, obrázková abeceda, RAN tabulka, fix, filc různých barev, bavlnky, nůžky, dětské jehly na šití, demonstrační karty s obrázky hmyzu, kartičky 50 druhů hmyzu, papíry, pastelky.

Průběh:**Aktivita před čtením:**

Sedli jsme si s dětmi na podložku do kruhu, tak, aby všechny děti dobře viděly. Výstup jsem zahájila prezentací knihy dětem: prohlížením obálky, prolístování knihy, ukazováním fotografií z knihy a rozhovorem o žánru:

- „Co myslíte, je to kniha pohádková, nebo je to naučná encyklopedie a proč?“

Reakce dětí

„Encyklopedie, protože jsou tam fotky zvířat.“

„Encyklopedie, protože je tam málo písmen a hodně fotek a velké písmena!“

- „Když se pozorně podíváte na obálku knihy, dokázaly byste říct, o čem si myslíte, že budeme dnes společně číst?“

Reakce dětí

„O vážkách.“

„O broucích a o motýlech!“

Upozornila jsem děti na název knihy psaný na titulní obálce dostatečně velkými tiskacími písmeny a zeptala se jich, zda někdo z nich pozná nějaké písmenko.

Reakce dětí

„Já poznám Z, jako zebra!“

„Já poznám H a M, to mám ve svém jméně, když se podepisuju!“

Požádala jsem oba chlapce, aby mi šli jeden po druhém ukázat, písmena, která znají.



Obrázek 4 Identifikace známých písmen z názvu knihy

Poté jsme se společně pokusili přečíst název knihy, protože tři ze čtyř písmen děti poznaly, poradila jsem jim pouze Y. Zároveň s hláskovanou četbou názvu jsem na obálce knihy dětem postupně ukazovala jednotlivá velká písmena v nadpise knihy: „HMYZ“. Potom se děti společně pokusily najít v obrázkové abecedě příslušná písmena a dle předlohy (obálky knihy) z nich poskládat slovo HMYZ.

- „Víš někdo z vás, co je to hmyz?“

Reakce dětí

„No to jsou malá zvířata, jako třeba právě brouci.“

„Nebo třeba mravenec.“

„Hmyz je taky beruška.“

„Hmyzáci žijou tady na zahradě.“

Poděkovala jsem dětem za odpovědi a informovala je o tom, že se teď společně pokusíme vzpomenout si na všechno, co si myslíme, že víme o hmyzu a zapíšeme si to do tabulky, abychom to nezapomněli. Na rozměrný formát papíru jsem načrtla dostatečně velkou tabulku, se kterou budeme pracovat po celou dobu výstupu – před čtením textu, během čtení textu i po čtení textu, a představila její jednotlivé položky dětem – co si myslíme, že víme o hmyzu, potvrzení informace, co jsme se dnes dozvěděli nového a jaké nás k tématu

napadnou otázky. Vysvětlila jsem dětem, že během průběhu celé dnešní aktivity budeme s tabulkou postupně pracovat a já do ní budu výsledky našich společných diskuzí zapisovat.

- „Zkuste mi teď prosím každý z vás postupně říct, co si myslí, že o hmyzu ví a já to zapíšu.“

Reakce dětí

„Já si myslím, že někteří hmyzáci stríkají tu....tekutinu.“

„Do hmyzu patří třeba slimák.“

„Já vím, že roháci mají rohy proto, aby mohli bojovat o samičky.“

„A já si myslím, že roháci mají rohy, aby se mohli bránit!“

„Některý hmyz, jako třeba beruška, létá.“

„Já myslím, že někteří brouci lezou rádi po kládách.“

Během diskuze jsem před dětmi zapisovala do tabulky informace, které děti uváděly.

- „Za malou chvíli vám přečtu text z knihy, kterou jsme si před chvílí prohlíželi a vy prosím pozorně poslouchajte, zda se v textu dozvíme, zda tyto informace, které jsme zapsali do tabulky, jsou pravdivé. Zatím tyto informace totiž nemáme ověřené, jen si myslíme, že je o hmyzu víme.“

Před zahájením předčítání samotného textu jsem upozornila děti na fakt, že budeme během čtení četbu přerušovat a vysvětlovat si některá těžší nebo neznámá slova. Pokud by ale samy nerozuměly nějakému dalšímu slovu, u kterého se nezastavíme, které si nevysvětlíme, aby se ozvaly zvednutím ruky.

- „Máme tady v této naučné knížce tuto zajímavou dvoustranu (ukázala jsem dětem), kde si myslíte, že začnu číst?“

Ozvala se jedna dívka (nejmladší z předškoláků) a pokusila se ukázat, kde text začíná, kde ho začnu číst – ukazovala na horní roh knihy, kde byl popis obrázku k fotce brouka.

Vyzvala jsem jednoho z nejstarších předškoláků a zeptala se ho, zda se spolužačkou souhlasí.

Reakce dětí

„Ne, začíná se číst tam nahoře!“

Vyzvala jsem chlapce, aby mi ukázal na místo, kde si myslí, že začnu číst. Chlapec správně ukázal na nadpis kapitoly v horní části strany knihy.

- „Ano, toto je název kapitoly, ze které si dnes budeme číst, a pod ní začíná text, který si přečteme. To, co ukazovala (jméno dívky) je popisek k fotce tohoto brouka.“

Vyzvala jsem ještě jiného z chlapců, aby se pokusil přesně ukázat, kde začíná pod nadpisem názvu kapitoly samotný text. Chlapec ukázal zcela správně na začátek první věty textu.

- „Výborně, začněme tedy číst.“

Co je to hmyz? Hmyz je nejúspěšnější v celé živočišné říši. Je neobyčejně přizpůsobivý, a proto obývá zem, vzduch i vodu.

Otázky k textu:

- „Co to znamená, když je někdo přizpůsobivý, dokážete to vysvětlit?“

Reakce dětí

„Že se máme k někomu dobře chovat...nebo být na jeho způsob...nebo tak, zjistit co má rád.“

- „Zjistit co má ten druhý rád a přizpůsobit se tomu jeho chování, to myslíš?“

Reakce dětí

„Ano.“

- „A když teď nebudeme mluvit o lidech, ale o tom hmyzu, co by to mohlo tedy u toho hmyzu znamenat, že je přizpůsobivý? Přečtu vám ještě jednu poslední větu: „Je neobyčejně přizpůsobivý, a proto obývá zem, vzduch i vodu.“

Reakce dětí

„Že obývá nejvíc věcí na zemi. Že bydlí v hlíně, ve vodě, a ještě ve vzduchu.“

- „Takže tím myslíš, že se dokáže přizpůsobit všem těm různým prostředím?“

Reakce dětí

„Ano! Navykne si na ně a zařídí si, aby tam dokázal žít!“

„A ještě třeba, že i mravenci obývají celou Zemi a je jich na celé Zemi nejvíc a jsou všude skoro na všech kontinentech, takže se přizpůsobili těm kontinentům.“

Můžeme ho najít všude, od žhnoucích pouští a horkých pramenů po sněžné vrcholy hor a ledová jezera.

Otázky k textu:

- „Dokázali byste říct, co to znamená žhnoucí poušť?“

Reakce dětí

„Že je tam hrozně žhavé slunce.“

„Že to slunce tam hodně hřeje a je tam úplně vedro.“

„Že je tam hrozné vedro a ti mravenci potřebují dost vody, ale moc vody tam nenajdou.“

- „Ano, na poušti je hodně málo vody.“

Reakce dětí

„Jo, takže oni tomu musí být přizpůsobení.“

- „Dokázali byste teď říct jinak slovo žhnoucí? Jak byste to řekli jednodušeji?“

Reakce dětí

„Horké.“

„Žhavé slunce, žhavá poušť!“

- Dobře a jaké by pak tedy bylo slovo opačného významu ke slovu žhnoucí?

Reakce dětí

„Nežhnoucí.“

„Studené!“

„Ledové.“

- „Skvělé! Pojd'me číst dál.“

Jeho malé rozměry mu umožňují žít v nepatrném prostoru a spokojit se s malým množstvím potravy.

Otázky k textu:

- „Jak rozumíte slovu nepatrný? Co to podle vás znamená?“

Reakce dětí

„Že není opatrný, že je tam hodně nebezpečí.“

„Nee, že to je malý prostor!“

„Ano, že to je hodně malinkaté místo.“

- „Ano, jak bychom tedy mohli říct slovo nepatrný jinými slovy?“

Reakce dětí

„Malinkatý!“

- „Ano výborně. A kdybychom měly říct ke slovu nepatrný slovo opačného významu, jak bychom to řekli?“

Reakce dětí

„Patrný.“

„Néé, tak to neříkáme, říkáme, že je to velké!“

„Nebo obří.“

Hmyz patří mezi bezobratlé, to znamená, že na rozdíl od savců, ryb, plazů a ptáků nemá páteř.

Otázky k textu:

- „Jak chápete slovo bezobratlí, dokážete ho vysvětlit?“

Reakce dětí

„Že nemá obratle.“

„A páteř je z obratlů, takže hmyz nemá páteř.“

Hmyz se vyznačuje například tím, že má šest nohou a většina hmyzu má také křídla, která mu umožňují únik při nebezpečí a hledání potravy ve velkém prostoru. Všechn dospělý hmyz má tělo rozdělené do tří částí: na hlavu, hrud' a zadeček. Do hlavy jsou vkloubená tykadla, používaná převážně jako čidla čichu a hmatu. Většina hmyzu vlastní pár obrovských očí, poskládaný z drobných dílků.

Otázky k textu:

Ukázala jsem dětem velkou fotografii v encyklopedii, kde bylo zvětšené a dobře rozpoznatelné tělo včely a zeptala se jich:

- „Jak si představujete vkloubená tykadla?“

Reakce dětí

„Že mají na hlavě kloub, jako my na ruce, aby je mohli ohýbat a kroutit!!“

- „Jak byste popsali, že hmyz používá tykadla jako čidla čichu a hmatu, jak tomu rozumíte?“

Reakce dětí

„Že s nima čichají a hmatají, tykadlami osahávají něco před sebou.“

- „Dobrá, po tom, co jsme si v textu přečetli, dokázali byste teď říct, kteří živočichové například patří mezi hmyz?“

Reakce dětí

„Motýl.“

„Vážka a kobylka!“

„Čmelák.“

„Včela a mravenec.“

„Třeba ještě moucha“.

Ukázala jsem dětem ještě dvoustranu encyklopedie, ze které jsme četli, tak aby na ni dobře viděly. Děti si prohlížely fotografie a doptávaly se na některý hmyz, který neznaly – zvláště na jepici a strašilku. Jeden chlapec si dle fotografie ještě vzpomněl na škvora a ploštici, které zapomněl předtím uvést.

Aktivita po čtení:

Po skončení čtení jsme se s dětmi opět vrátili k práci s tabulkou. Postupně jsem dětem četla informace z prvního sloupce tabulky (co si myslíme, že o hmyzu víme) a v rámci společné diskuze jsme rozhodovali, zda se nám informace potvrdila, či ne. Na základě předchozí práce s textem se nám zatím podařilo potvrdit/vyvrátit pouze dvě informace:

- 1) Neměli jsme pravdu v tom, že do hmyzu patří slimák.
- 2) Měli jsme pravdu v tom, že hmyz létá.

Poté jsme s dětmi společně vyplňovali třetí sloupec tabulky – tedy nové informace. Dále jsem poprosila děti, aby si promyslely a zformulovaly otázky, které je ještě k tématu napadly. (Otázky, které děti vznesly, jsem zohlednila v dalších edukačních aktivitách během dalšího průběhu realizace souboru, není ovšem v možnostech této práce uvést průběh všech zrealizovaných výstupů). Po doplnění informací do tabulky jsme ještě jednou společně s dětmi vyhodnotili, které informace z prvního sloupce se nám dnes na základě čtení textu nepodařilo potvrdit ani vyvrátit, a které se nám případně podaří dohledat v textech při dalším čtení: *zda hmyz stříká tekutinu, k čemu používají roháci rohy a zda brouci rádi lezou po kládách*. Výsledná tabulka tohoto výstupu pak vypadala takto:

Tabulka 6 Výsledná RAN tabulka z 1. výstupu

Co si myslíme, že víme	Potvrdilo se?	Co jsme se dnes dozvěděli nového	Jaké máme otázky
Některý hmyz stříká tekutinu		Hmyz může být i v poušti a v ledových jezerech	Proč mají motýli barevná křídla?
Slimák patří mezi hmyz	ne	Hmyz nemá páteř	Proč mají motýli na křídlech prášek?
Roháči mají rohy k boji o samičky		Hmyz má vkloubená tykadla	Proč některý hmyz snáší vajíčka?
Roháči mají rohy k obraně		Existuje strašilka	Jí vosy včely?
Některý hmyz létá	ano		
Někteří brouci rádi lezou po kládách			

Hodnocení aktivity dětmi

- „Co pro vás dnes bylo hodně těžké, nad čím jste museli opravdu přemýšlet?“

Reakce dětí

„Nad téma otázkama, které nás ještě napadají.“

„Aj mě to přišlo nejtěžší.“

„Všechny strany té tabulky, co jsme spolu dělali, mě přišly náročné, museli jsme hodně přemýšlet.“

- „Co pro vás dnes bylo naopak lehké, co vám šlo hodně dobře?“

Reakce dětí

„Mě šlo nejlíp vysvětlit, že ti brouci žijí na všech místech, že si zvykli“.

„Pro mě bylo lehké říct, co patří mezi hmyz.“

„Pro mě bylo jednoduché říct to opačné slovo.“

Doplňkové aktivity:

Děti si mohly vybrat z nabídky:

- 1) šití motýla z filcu a ovčí vlny

2) práce s demonstračními kartami Hmyz a kartičkami 50 druhů hmyzu – namaluj hmyz, který tě při společném čtení a prohlížení kartiček nejvíce zaujal



Obrázek 5 Šití motýla z filcu

Reflexe:

Při plánování aktivity jsem jako riziko předvíдалa možnou přílišnou náročnost úvodní části aktivity, konkrétně tedy, zda děti zvládnou odpovídat na otázky směřující k synonymům a antonymům vybraných slov, které jsem měla pro dnešní výstup připraveny. Dalším rizikem bylo také časové zabezpečení a rozvrhnutí aktivity, pokud by bylo pro děti příliš těžké pochopit práci s RAN tabulkou. S tímto grafickým organizátorem jsem s dětmi pracovala poprvé a nevěděla jsem, jak na něj budou reagovat a zda nedojde k většímu zdržení, které by zapříčinilo nedokončení celého procesu. Navíc jsem oproti původnímu plánu uskutečnit vzdělávací aktivitu v prostředí přírodní zahrady byla nucena přesunout realizaci do zázemí, a to kvůli špatnému počasí. Nakonec ale vše probíhalo dle plánované přípravy – děti se dokázaly dostatečně soustředit na práci, udržely potřebnou pozornost a zmíněné otázky ani pochopení principu RAN tabulky jim nečinily větší problém. Nakonec jsme v daném časovém limitu stihli i hodnocení aktivity samotnými dětmi. Vytýčené cíle se tedy podařilo naplnit. Rozpracovanou tabulku jsem pak umístila v zázemí LMŠ na viditelné místo a pokud si z ní děti chtěly něco připomenout, vždy jsem jim přečetla, co požadovaly. Bylo vidět, že jsou tématem zaujaté a přemýšlejí o něm i mimo čas řízené činnosti.

6.4 Hmyz 2 – Roháč

Tabulka 7 Plán realizace 2. výstupu

Cíle:	Vytvářet základy pro práci s informacemi. Trénovat schopnost sumarizace informací z textu. Nabýt zkušenosti s poznávací a vzdělávací funkcí psané řeči.
Kompetence:	Dítě chápe, že informativní komunikativní prostředky (knihy, encyklopedie) mohou sloužit k získávání nových či potřebných informací. Dítě zvládá sumarizovat informace obsažené v textu.
Organizační forma:	Skupinová výuka
Metody:	Rozhovor, diskuze, práce s knihou, práce s grafickým organizátorem, výtvarná činnost.
Prostředky a pomůcky:	Různé encyklopedie o hmyzu, RAN tabulka, fix, I.N.S.E.R.T. kartičky, modelovací hmota, papíry, voskovky, lupy, síťky na chytání hmyzu, kartičky s obrázky hmyzu, předtištěná myšlenková mapa.

Průběh:

Volba tématu vycházela z výstupů minulé vzdělávací aktivity (informace, které děti uvedly do tabulky, mohly být ovlivněny jejich přímou zkušeností). Děti totiž několikrát během jarní sezóny spontánně objevily a měly možnost pozorovat živého roháče přímo v přírodní zahradě LMS, kde se mimo jiné nachází také vytvořené přírodní broukoviště.



Obrázek 6 Roháč v broukovišti přírodní zahrady

Aktivity před čtením:

Práce s encyklopediemi s tematickým zaměřením na hmyz

Děti jsem poprosila, aby si sedly ke stolkům. Každé dítě dostalo k dispozici encyklopedii pojednávající o hmyzu. Společně s dětmi jsme si připomněli a znovu přečetli naši zatím nekompletní tabulku z předchozího výstupu *Hmyz 1* (která byla stále k dispozici na viditelném místě) a vyhodnotili si, jaké informace se nám zatím nepodařilo potvrdit a ověřit. Společně jsme se shodli, že nám z tabulky vyvstávají ještě tři důležité neověřené informace, z nichž dvě se týkají roháče:

- 1) Roháči mají rohy k boji o samičky
- 2) Roháči mají rohy k obraně

Řekla jsem tedy dětem, že dnešním prvním úkolem bude pokusit se najít v odborných encyklopediích informace o tomto zvířeti. Ukázala jsem jim demonstrační obrázek roháče, který jsme si společně prohlédli a dala jsem ho dětem na stůl, kde budou pracovat s encyklopediemi, aby ho tak měly stále na očích a k dispozici.



Obrázek 7 Práce s encyklopediemi – hledání informací o roháčích

Každé dítě tedy dostalo svou encyklopedii, se kterou se mělo seznámit, prolistovat si ji a pokusit se pomocí fotografií či ilustrací najít ve své encyklopedii toto konkrétní zvíře. Děti měly na samostatnou práci s knihami dostatek času. Ve společné diskuzi jsme si pak vyhodnotili, komu se v příslušné encyklopedii podařilo roháče objevit. Třem dětem se zdařilo ve svých knihách roháče najít, dvě děti ve knize tohoto živočicha nenašly. Poté

jsme přistoupili k hledání konkrétních informací o roháči na stranách, o kterých se děti domnívaly, že nám mohou poskytnout potřebné informace.



Obrázek 8 Úspěšné nalezení potřebných informací v encyklopedii

- „Jaké konkrétní informace o roháči teď vlastně hledáme? Vzpomínáte si, co nám v tabulce o roháčích ještě chybí ověřit?“

Reakce dětí

„Jestli má rohy.““

„Má rohy!“ Ale k čemu je má?“

„A jestli bojují rohama o samičky.““

Níže uvádím ukázky úryvků z následného čtení nalezených textů – tyto úryvky nám pomohly ověřit a potvrdit si potřebné informace o roháčích – děti byly upozorněny na to, aby se ozvaly, pokud nebudou něčemu rozumět.

Kusadla

U sameček mnoha druhů této čeledi jsou mimořádně vyvinutá. Brouci je nepoužívají k obživě, ale k zápasu probíhajícímu v době rozmnožování. Zadní část hlavy dokonale zapadá do štítu, který kryje hrud'. To sice její pohyblivost omezuje, ale zároveň poskytuje velkou ochranu, potřebnou při zápasech, které o samičky svádějí samečci.

Zápas

Samci roháčů mají velká kusadla, která používají k vzájemnému souboji a lákání samic. Když jsou hrozby neúčinné, samec brání teritorium se dá s vetřelcem do boje a oba brouci se snaží uchopit jeden druhého mohutnými kusadly ve středu těla a odtrhnout ho od podložky. Pokud se to podaří, je už jednoduché shodit soupeře z větve nebo kmene na zem.

Rozmnožování

Roháči jsou aktivní za soumraku, v teplých večerních hodinách vyhledávají stromy ronící šťávu. Setká-li se tam více samců, dochází k vytrvalým bojům. Samci se okamžitě napadají parohovitými kusadly a snaží se jeden druhého shodit ze stromu. Vyhánějí ale také samice. Na konci hodiny trvajících boje zůstává jediný pár a dochází k páření.

Otázky k textu:

- „Jak tedy správně říkáme rohům roháče, co jsme se dočetli v textech?“

Reakce dětí

„Rohy jsou kusadla!“

„Říká se jim kusadla a oni s nima bojují!“

V rámci čtení o roháčích objevily děti také článek, objasňující jednotlivá stadia vývoje roháče (zaujala je ilustrace s vajíčky a larvami) a vyžádaly si, abych jim úryvek přečetla:

Samice klade vajíčka do ztrouchnivělého dřeva nebo do země blízko silných kořenů. Vývoj larev trvá 3-5 let. Larvy se prožirají měkkým dřevem stromu. Potom larva přestane přijímat potravu a vytvoří si ve dřevě kukelní komůrku a stane se z ní kukla. Leží na zádech, protože si musí chránit nově vytvořené končetiny předtím, než ztvrdnou. Společně jsme pak o něm diskutovali.

Díky fotce zvětšené hlavy roháče na dřevě, která následovala hned za textem o vývojových stádiích, zaujala děti také pasáž o potravě a vyžádaly si její přečtení: **Samci sají svým červenohnědým spodním pyskem šťávu rozličných listnatých stromů, přednost dávají dubům. Samice jsou schopné ukusovat svými kusadly i kůru stromu.**

Aktivita po čtení textu:

Shrnutí informací z textů:

- „Pojďme si teď společně shrnout, co jsme se z těchto všech textů o roháčích vlastně všechno dozvěděli. K čemu tedy roháči používají svá kusadla?“

Reakce dětí

„K bojům.“

„A k obraně!“

- „A čím se živí larvy roháče?“

Reakce dětí

„Měkkým dřevem.“

- „Kam samička nejčastěji klade vajíčka?“

Reakce dětí

„Do ztrouchnivělého dřeva.“

- „Výborně a jak byste popsali ztrouchnivělé dřevo, jaké je to dřevo?“

Reakce dětí

„To je měkké dřevo.“

„Staré dřevo, které se rozpadá.“

- „Myslím si, že bychom se teď mohli vrátit k té naší tabulce z minula, připomenout si, co nám v ní ještě chybí a případně do ní zaznamenat, zda jsme si potvrdili či nepotvrdili nějaké informace.“

Přečetla jsem dětem znovu jednotlivé informace z tabulky, uvedené ve sloupci (*Co si myslíme, že víme*) a postupně jsme doplňovali do druhého sloupce tabulky (*Ano, měli jsme pravdu*), zda se informace potvrdila.

- „Potvrdila se nám z textů informace, že roháči mají rohy k obraně?“

Reakce dětí

„Ano, potvrdila!“

„Jo, ve více knížkách to bylo.“

„Jo, psali tam, že když se brání a bojujou.“

Jeden chlapec mě požádal, zda může značku pro potvrzení této informace zapsat do tabulky on, souhlasila jsem a ostatní děti také.

- „Co myslíte, potvrdili jsme si při čtení informaci, že roháči mají rohy, aby bojovali o samičky?“

Reakce dětí

„Ano, když se chtějí pářit, tak o ně bojujou.“

„Jo, taky je lákají ty samičky na ty velké kusadla a soupeří o ně s dalšíma samcema.“

- „Ještě nám tady v tabulce zbývají potvrdit dvě informace, o kterých si myslíme, že je víme – první z nich je, zda některý hmyz stříká tekutinu. Co myslíte, potvrdili jsme si dnes tuto informaci při práci s encyklopediemi?“

Reakce dětí

„Ne.“

„Nepotvrdili.“

- „Druhou informací, kterou nám zbývá ověřit je, zda někteří brouci rádi lezou po kládách.“

Reakce dětí

„To jsme četli, že se shazují ze stromů, že lezou po stromech ti roháci!“

„A taky se živí tím dřevem měkkým ty larvy.“

„Aj kůru můžou ukusovat.“

- „Dobře, můžeme si tedy potvrdit do tabulky, že někteří brouci rádi lezou po kládách?“

Všechny děti souhlasily.

Zjistili jsme tedy, že jsme spontánně našli při práci s naučnými knihami také potvrzení předposlední informace, která nám chyběla pro zkompletování tabulky.

I.N.S.E.R.T. kartičky – zhodnocení aktivity dětmi

Poprosila jsem děti, aby si připravily své kartičky a popřemýšlely, jak by zhodnotily dnešní aktivitu. Poté jsem je požádala, aby vybraly ze svých kartiček tu, která nejvíce vystihuje jejich dnešní hodnocení proběhlé aktivity. Jeden chlapec vybral ke zhodnocení aktivity kartičku *Dítě, které se hlásí – mám otázku/otázky*, ostatní děti zvedly kartičku *Panáček s knihou – dozvěděl jsem se něco nového*. Dala jsem tedy zmíněnému chlapci ještě prostor pro jeho otázky:

Reakce dětí

„No, mě by ještě zajímalo, proč oni aj ty samice shazují?“

Zeptala jsem se ostatních dětí, co si myslí, zda je k tomu něco napadá. Nikdo z dětí nezareagoval.

- „Myslím, že ten nejsilnější samec asi hledá také tu nejsilnější samičku, kterou nikdo nedokáže ze stromu shodit, aby to jejich potomstvo pak bylo jaké?“

Reakce dětí

„Silné.“

„Nejsilnější!“

„Aby přežilo.“

- „Zkusme se ještě jednou vrátit k úryvku textu, který pojednával o vzájemném shazování roháčů.“ Znovu jsem dětem přečetla úryvek textu.

Nikdo z dětí už neměl žádné další otázky, protože jsme ještě pokračovali v hodnocení aktivity.

- „Co z toho, co jste se dnes o roháčích dozvěděli, vám přijde nejzajímavější? Co vás nejvíce zaujalo?“

Reakce dětí

„Mě hodně zaujalo, že vývoj larvy trvá až 5 let, to je skoro tak, jak já jsem starý, já mám pět roků.“

„A mě, že když se mění larva roháče, tak jí nejdřív musí ztvrdnout nohy, a že leží na zádech.“

„Že samci shazují taky samice.“

Po skončení práce jsme naši rozpracovanou tabulku týkající se hmyzu opět umístili na viditelné místo v zázemí LMŠ a ujistili se, že při další práci s encyklopediemi se pokusíme zjistit, zda je poslední informace (*některý hmyz stříká tekutinu*), kterou nám v tabulce ještě zbývá ověřit, pravdivá či ne.

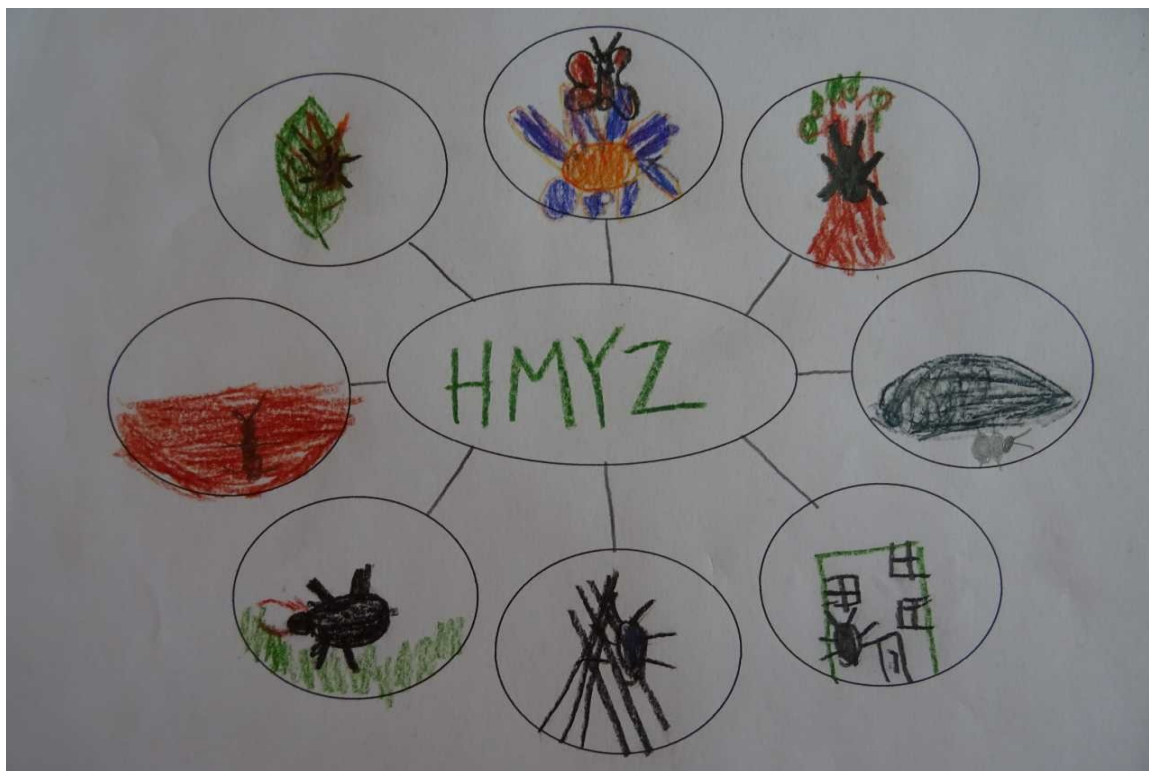
Doplňkové aktivity:

1) Hledání a pozorování hmyzu v přírodní zahradě – děti dostaly k dispozici pomůcky: lupy, síťky na chytání hmyzu, kartičky s obrázky hmyzu, různé encyklopedie o hmyzu atd. Měly za úkol se s co největší opatrností pokusit na v různých místech zahrady najít hmyz a zkusit ho poznat anebo najít s pomocí ostatních spolužáků a učitelky na kartičkách nebo v encyklopedii o hmyzu.



Obrázek 9 Hledání a pozorování hmyzu v přírodní zahradě

2) Obrázková myšlenková mapa “Kde všude v zahradě můžeme najít hmyz”.



Obrázek 10 Myšlenková mapa “Kde všude v zahradě můžeme najít hmyz”

Reflexe:

Průběh této vzdělávací aktivity se velmi vydařil. Potěšila mě intenzivní a znatelná motivace dětí. Bylo zřejmé, že pracují na tématu a hledání odpovědí na otázky, které vyšly z nich samotných, z jejich vnitřní potřeby. Přestože pak potřebné informace v encyklopediích našly, dožadovaly se čtení dalších a dalších úryvků. I když jsme oproti původnímu plánu poněkud přetáhli daný časový limit, děti se nezdály být unavené, spíše naopak. Potěšilo mě, že si samy dokázaly vygenerovat další otázky k tématu a doptávaly se na to, co jim nebylo ještě zcela jasné. Myslím, že cíle dnešní vzdělávací aktivity se podařilo efektivně naplnit a mě se podařilo dětem předat důležitou zkušenost založenou na poznání, že lze pracovat s informacemi v určitém čase, že v jednom odborném textu nenajdeme hned všechny žádané odpovědi, že pokud nás téma zajímá, je nutno hledat i v dalších informačně-naučných knihách. Děti tak v rámci realizace této edukační aktivity mohly nabýt další zkušenosti s poznávací a vzdělávací funkcí psané řeči.

Myslím, že se mi dobře podařilo reagovat na aktuální vývoj učebního procesu a otázky a zájem dětí, zohlednit jejich motivace a přirozeně je pak zahrnout do učebního procesu během průběhu připraveného výstupu.

6.5 Mravenci

Tabulka 8 Plán realizace 3. výstupu

Cíle:	Rozvíjet poznávání písmen abecedy s oporou o obrázkovou abecedu. Rozvíjet slovní zásobu a poznávání skrze naučný text. Posilovat spolupráci ve skupině.
Kompetence:	Dítě poznává písmena abecedy. Dítě dokáže objasnit význam slov a dokáže je vhodně používat. Dítě zvládá spolupracovat ve skupině.
Organizační forma:	Skupinová výuka
Metody:	Rozhovor, diskuze, práce s knihou, popis, výtvarná činnost, pohybová hra.
Prostředky a pomůcky:	Encyklopedie „Pod zemí/ Pod vodou“, Encyklopedie „Průvodce naší přírodou“, obrázková abeceda, tabule, křídly, deka, kartičky 50 druhů hmyzu, modelovací hmota, bílá látka, ovčí vlna.

Průběh:

Aktivity před čtením:

Téma dnešní aktivity jsem dětem záměrně neprozradila, děti se ho měly pokusit samy zjistit: připravila jsem jim na vhodném rovném místě v zahradě koutek s tabulí, křídami, encyklopediemi a na podložce seskládaným slovem z obrázkové abecedy – bylo zde napsáno slovo MRAVENCI. Vyzvala jsem děti, aby si sedly na předem přichystané podložky na sezení do polokruhu tak, aby dobře viděly jak na připravené slovo z obrázkové abecedy, tak na tabuli. Zeptala jsem se dětí, kdo z nich by chtěl přečíst nějaké písmeno. Přihlásil se nejstarší chlapec z předškoláků a řekl, že je zvládne dle obrázkové abecedy přečíst všechny. Postupně přečetl všechna písmena z názvu tématu, ale když jsem se ho zeptala, zda teď dokáže říct, co přečetl za slovo, nevěděl. Bylo zajímavé, že nejmladší dívka z předškoláků, která bedlivě poslouchala, v ten moment jako jediná zavolala: „*Mravenci!*“ Díky pozornému poslechu hláskování jednotlivých písmen byla schopná zvukové syntézy slova.



Obrázek 11 Práce s obrázkovou abecedou a tabulí

Poté děti postupně dle obrázkové abecedy přepisovaly toto slovo na tabuli.

V předchozích vzdělávacích aktivitách měla velký motivační potenciál práce s RAN tabulkou – práce s textem podepřená prací s tímto grafickým organizátorem děti hodně zaujala a bavila, proto jsem práci s tabulkou opět zařadila. Děti už věděly, jak se s touto tabulkou pracuje, jen jsme si to společně stručně připomněli. Dále už jsme pokračovali kompletací první položky tabulky, tedy tím, co si myslíme, že víme o mravencích. Děti ve společné diskuzi daly dohromady následující informace, já jsem je před nimi do tabulky zapisovala:

Mravenec má šest nohou. Mravenec nemá obratle. Mravenec používá kusadla k obraně. Mravenci patří mezi hmyz. Mravenec může lézt po kompostu, kde je hodně zbytků. Mravenec žije v mraveništi. Mravenci někdy sbírají zbytky jídla. Někteří mravenci se okřídlují.

Upozornila jsem děti, že nyní začneme číst, aby pozorně poslouchaly, zda najdeme v textu potvrzení těchto informací, které si o mravencích myslíme.

Většina hmyzu žije samotářsky, mravenci však patří mez sociální hmyz.

Některé děti po této větě ihned zareagovaly a dožadovaly se doplnění do tabulky, tedy potvrzení námi domnívané informace, že mravenci patří mezi hmyz. Proto jsem dle jejich pokynů potvrdila v tabulce informaci: *Mravenec patří mezi hmyz.*

Otázky k textu:

- „Jak tomu rozumíte, že mravenci patří mezi sociální hmyz, to nejsou úplně známá jednoduchá slova...?“

Reakce dětí

„Že žijou pospolu.“

„To znamená, že nežijou samotářsky, že nežijou od sebe, že nežijou třeba dva nebo tři spolu, že jich žije spoustu u sebe!“

- „Výborně! A když jich žije spoustu u sebe, jak říkáte, tak i přes to žije každý sám a stará se sám o sebe, anebo společně žijí jako skupina?“

Reakce dětí

„Jako skupina!“

- „A co to vlastně znamená? Co to pro vás znamená, když vy tady ve školce někdy pracujete jako skupina?“

Reakce dětí

„Že je nás v ní víc.“

„Jo, že nás v ní je víc a že si pomáháme.“

„A když máme úkol, tak na něm pracujeme spolu a ti mravenci tak pracují na všem.“

- „Skvělé, takže pojmenování sociální hmyz znamená, že tento hmyz žije ve skupině, a že v rámci této skupiny jedinci spolupracují. O kterém hmyzu například naopak víte, že žije samotářsky?“

Reakce dětí

„Roháč třeba. Ten žije jenom se svojí samičkou.“

Znamená to, že žijí v koloniích – tedy skupinách, které někdy čítají až tisíce jedinců a ty se dělí o práci uvnitř této kolonie. V každé kolonii žije královna, která jako jediná ze samic klade vajíčka. Pak jsou tam také samci, které nazýváme trubci, jejichž jediná úloha spočívá v oplodnění královny.

Otázky k textu:

- „Dokázali byste popsat, co to znamená, že trubci královnu oplodňují?“

Reakce dětí

„Že ji chrání!“

„A že jí dávají jídlo.“

„Oplodnění podle mě znamená to, že chrání královnu a celé mraveniště nebo tam kde žijou...“

- „Hm, pokusím se vám vysvětlit, co je to oplodnění. Královna je samice a než naklade vajíčka, tedy než se rozmnoží, tak se potřebuje spojit s nějakým samcem, s trubcem.“

Reakce dětí

„Jo, to je, jak když my máme doma kozy a ta koza se musí potkat s kozlem, aby měla potom kůzlátka!!“

- „Ano, takže aby to vajíčko mohlo vůbec vzniknout, tak se musí spojit samička a samec, u mravenců tedy královna a trubec. A tomuto spojení říkáme oplodnění.“

Dále tam žijí dělnice, to jsou samice, které se nemohou rozmnožovat, ale na nich leží veškerá práce v kolonii. Některé schraňují potravu, jiné pečují o vajíčka a larvy a další zase stráží hnízdo.

Otázky k textu:

- „Co asi dělají ty dělnice, když schraňují pro ostatní potravu?“

Reakce dětí

„Že pracují na potravě.“

„Že když už nemají potravu, tak oni se vydají hledat jídlo.“

Každý rok se v určitém období líhnou v hnízdě okřídlení samci a také samice – tedy nové královny a v horkém letním počasí okřídlení samci a královny opouštějí hnízdo ke svatebnímu letu.

Otázky k textu:

- „V textu jsme slyšeli, že okřídlení samci a samice opouštějí hnízdo. Mravenci ale přece nejsou ptáci... jak to tedy v textu myslí, že opouštějí hnízdo?“

Reakce dětí

„Ne, oni to myslí tak, že letí ze svého domova.“

„Ano, z toho jejich mraveniště.“

Po páření samci umírají a královna se uchyluje do země, kde si odkouše křídla, a kde založí nové hnízdo a naklade první snůšku vajíček.

Reakce dětí

„A proč vlastně ti samci umírají?“

- „Právě proto, že ti samci trubci už nemají žádný jiný úkol než to oplodnění královny, o kterém jsme si povídali před chvilkou. Takže když trubci oplodní královnu, tak jejich úkol končí, protože dělnice se pak starají o potravu, o larvy, o kukly atd.“

Reakce dětí

„A můžu se ještě na něco zeptat? Proč vlastně ty dělnice...proč vlastně ty jiné samičky...proč oni se nerozmnožují?“

Zeptala jsem se dětí, zda by někdo chtěl na otázku odpovědět. Děti neodpovídaly.

- „Protože ti mravenci na to rozmnožování mají právě určenou a vybranou jenom královnu. A ta královna je v mraveništi největší a nejsilnější samička a stará se o to, že se potom dál to potomstvo rozmnožuje a ostatní samice se starají o další jiné potřebné věci. Když si vzpomenete, tak jsme si na začátku povídali, že mravenci žijí ve skupině, a že každý z nich má v té skupině svou úlohu. Vy, když tady ve školce pracujete ve skupině na nějakém úkolu, taky neděláte všichni jednu stejnou věc, ale většinou se na začátku dohodnete, jak budete postupovat a kdo bude dělat jakou část úkolu. Rozdělíte si jednotlivé činnosti tak, abyste ten úkol mohli splnit, je to tak?“

Reakce dětí

„Ano...“

Královna má v mraveništi oddělenou zvláštní komůrku a v hnízdě se také nacházejí speciální komůrky pro vajíčka, larvy i kukly. Jiné komůrky se používají pro uskladňování potravy a pro odkládání odpadků.

Otázky k textu:

- „Když jsme se tady teď doslechli o potravě, čím si myslíte, že se vlastně živí mravenci? To jsme ještě dnes úplně nezmínili...“

Reakce dětí

„Já vím! Salátem!“

„Já si myslím, že nějakýma zbytkama....včel třeba.“

„Oni se třeba živí něčím sladkým.“

„A třeba jí i nějaké drobečky od rohlíku.“

- Dobrá, zkusme si teď přečíst, co se o potravě mravenců píše v této knize.“

Potrava

Někteří mravenci vycházejí sbírat drobný uhynulý hmyz, červy a jinou potravu. Jiní olizují sladkou medovici....

Otázky k textu:

- „A mě teď hodně zajímá, co si myslíte, že je to ta medovice?“

Reakce dětí

„To je med.“

„Já myslím, že to je nějaký strom.“

„Já si myslím, že to je smůla.“

- „Dobrá, já vám teď přečtu, co píšou o medovici tady v knize. Možná, že to bude něco, co dnes uslyšíte úplně poprvé, co se dozvíte nového...“

Někteří mravenci vycházejí sbírat drobný uhynulý hmyz, červy a jinou potravu. Jiní olizují sladkou medovici, kterou vylučují mšice na blízkých rostlinách.

Otázky k textu:

- „Znáte mšice? Viděli jste je někdy?“

Reakce dětí

„Ano viděli!“

„Ano, oni jsou tam u domečku na bezu (ukazuje na místo ve školní zahradě)!“

- „A dokážete popsat, jak to mravenec dělá, aby získal tu medovici ze mšice?“

Děti nevěděly.

- „Pozorně poslouchajte, jestli se to se dozvíme z textu.“

K vyloučení kapičky medovice mravenec mšici provokuje lechtáním tykadly.

Ukázala jsem dětem obrázky v encyklopedii, kde byl vyobrazený mravenec obecný „dojící mšičí“ a tento popisek jsem jim přečetla. Poté jsme pokračovali ve čtení textu.

Obrana a úklid

Dělnice rovněž stráží hnízdo. Někteří mravenci mohou také vystřikovat jed proti útočníkovi. Drobní mravenci mohou zdvihnout předměty těžší, než jsou oni sami. Když je mraveniště rozrušeno, je prvořadá starost mravenců dostat do bezpečí svoje kukly.

Otázky k textu:

- „Takže mravenci spolupracují také na tom, aby to své potomstvo dostali do bezpečí a ochránili ho před nějakými útočníky nebo vetřelci. Kdo je to podle vás vetřelec?“

Reakce dětí
„Ten třeba na někoho útočí.“
„Může na ně zaútočit.“
„Třeba vetřelec pro mravence může být roháč!“

Aktivita po čtení:

Kompletace RAN tabulky

Přikročili jsme s dětmi k potvrzení či nepotvrzení námi domnívaných informací v tabulce, dále jsme společně vyhodnocovali, jaké nové informace jsme se dozvěděli a také jaké máme k tématu další otázky. Výsledná tabulka tohoto výstupu pak vypadala takto:

Tabulka 9 Výsledná RAN tabulka z 3. výstupu

Co si myslíme, že víme	Potvrdil o se?	Co jsme se dnes dozvěděli nového	Jaké máme otázky
Mravenec má šest nohou.	Ano	Královna si může odkousat křídla.	Jak se rychle z vajíček stane larva, pak kukla a pak mravenec (jak dlouho to trvá)?
Mravenec nemá obratle.	Ano	Samečci po páření umírají.	Kdo může být pro mravence vetřelec?

Mravenec používá kusadla k obraně.	Ano	Mravenci lechtají mšice kvůli medovici.	
Mravenci patří mezi hmyz.	Ano	Mezi mravenci existují dělnice.	
Mravenec může lézt po kompostu, kde je hodně zbytků.	Ano	Mravenci vylučují jed.	
Mravenec žije v mraveništi.	Ano		
Mravenci někdy sbírají zbytky jídla.	Ano		
Někteří mravenci se okřídľují.	Ano		

- „Teď mě ještě napadá, že my tu u sebe máme tu naši první rozpracovanou tabulku o hmyzu z minula a máme tam jednu informaci, kterou se nám zatím ještě nepodařilo potvrdit.“

Dala jsem zmíněnou tabulku doprostřed kruhu tak, aby na ni všichni viděli a ukázala jsem na místo, kde je napsaná tato informace a dětem jsem ji nahlas přečetla: „*Některý hmyz stříká tekutinu.*“

- „My jsme si tady přečetli předtím, že mšice vylučuje medovici. Když se podíváte tady na obrázek mšice tady v knize, myslíte, že mšice patří mezi hmyz?“

Reakce dětí

„Ano, mšice je hmyz.“

- „A vylučuje tedy mšice nějakou tekutinu?“

Reakce dětí

„No tu medovici může vylučovat.“

- „Taky jsme si teď přečetli, že někteří mravenci mohou vylučovat jed proti útočníkovi, když jsou v nebezpečí. A teď se vás zeptám na vaši vlastní zkušenost. Kousl vás někdy mravenec?“

Reakce dětí

„Mě mockrát!“

„Mě kousl lesní mravenec!“

- „Mě taky, mockrát a hodně to štípe, že? A štípe to právě proto, že mravenci, když se brání a kousnou vás, tak vylučují kyselinu mravenčí a ta vás potom na kůži štípe a svědí. Zdá se mi tedy, že jsme teď při čtení tohoto textu právě narazili na naši jednu nezodpovězenou otázku, tedy zjištění, zda je pravdivá informace, že některý hmyz stříká tekutinu. Takže co myslíte, můžu v tabulce odškrtnout, potvrdit, že je pravda, že některý hmyz stříká tekutinu? Dozvěděli jsme se to z naučného textu?“

Děti jednohlasně souhlasily.

Práce s encyklopedií Pod zemí/Pod vodou – model vnitřního mraveniště

Tato velkoformátová kniha děti velmi zaujala při jejich spontánním prohlížení encyklopedií, proto jsem využila dvojstranu s plánem a popisky, jak to vypadá uvnitř mraveniště. Společně s dětmi jsme si přečetli příslušnou dvojstranu. Děti jsem pak požádala, aby se společně domlouvaly a spolupracovaly ve skupině a zkusily podle knihy vymodelovat model vnitřního mraveniště. Po skončení společné práce jsem děti poprosila, aby mi představily a popsaly vymodelované mraveniště. Poté jsem je vyzvala k diskuzi:

- „Vidím, že jste si s modelem mraveniště dali skutečně práci, co pomohlo, abyste tento náročný úkol zvládli?“

Reakce dětí

„Pomohla nám ta kniha. A jak jsme tady dělali ty komůrky, tak nám to pomohlo, že jsme to mohli udělat aj trošku podle pravdy.“

- „Co vám ještě pomohlo společně tento úkol zvládnout? Vypadá to, že to byla opravdu nelehká práce?“

Reakce dětí

„Už nic nám nepomohlo...“

„Nevím.“

- „Aha, takže každý z vás si plnil ten úkol, jak sám chtěl, někdo si řekl, že bude dělat třeba jehličí...někdo jiný jen seděl a díval se...“

Reakce dětí

„Ne, to ne!“

- „Tak co vám tedy pomohlo, abyste takovýto úkol zvládli?“

Reakce dětí

„Domlouvání nám pomohlo!“

„Že jsme si řekli, kdo bude co modelovat!“

„Jo, že já jsem dělal jehličí a (jméno spolužáka) dělal ty komůrky a (jméno spolužačky) dělala ty vajíčka...“

- „Dobrá, takže jste spolupracovali na tom úkolu, podobně jako spolupracují mravenci?“ Děti jednohlasně souhlasily.

Sebehodnocení dětí

- „Dobrá, jak byste se teď ohodnotili jako skupina, kolik byste vaší skupince dali bodů na stupnici od jedné do deseti za tu dnešní společnou práci a proč?“

Reakce dětí

„Já bych té naší dnešní skupině dala deset. Protože jsme to udělali hodně dobře.“

„Já bych dal devět. Protože jsme se na jedné věci nedomluvili, jak udělat ty cestičky...“

„Já dávám taky devět, protože jsme ještě nestihli udělat nějaké ty cestičky a komůrky...“

„Já bych nám dal osm, protože někdy to domlouvání bylo těžké.“

Doplňkové aktivity:

1) Kooperační pohybová hra “Záchrana kukly” - pohybová hra se uskutečnila v prostoru zahrady, účelem hry bylo dostat „kuklu“, vyrobenou z bílé látky a ovčí vlny do bezpečí před vetřelcem na druhý konec zahrady. Děti utvořily řadu, předávaly si kuklu, kdo kuklu předal, zařadil se na konec řady až do té doby, než se kukla dostala do bezpečí.

2) Pozorování skutečného mraveniště lesních mravenců – návštěva lesa následující den.



Obrázek 12 Pozorování mraveniště lesních mravenců

Reflexe:

Průběh této vzdělávací aktivity považuji za velmi vydařený. Podařilo se mi vhodně zvolit jak téma, tak metody i samotnou strukturu výstupu a tím pádem i úspěšně splnit zvolené cíle. Děti reagovaly s nadšením na informaci, že si musí dnešní téma zjistit samy. Zdály se pak být velmi motivovány během celé vzdělávací aktivity, zčásti tuto intenzivní vnitřní motivaci příkládám také dobře zvolenému tématu, které v dětech vyvolalo patřičnou odezvu. Téma mravenců je totiž dětem hodně blízké, mají často možnost mravence pozorovat v reálných podmínkách, takže během práce s textem mohly zohlednit i vlastní zkušenost. Dobrou volbou se ukázala také opakovaná práce s RAN tabulkou, v předešlé aktivitě děti nadchla, a proto jsem ji zařadila znovu. Na dětech také bylo znát, že se dnes dozvěděly nové a fascinující informace, nadšeně debatovaly o dojení mšice mravencem ještě v průběhu dalšího dne. I když jsme během realizace aktivity přetáhli daný časový limit, přesto jsem s dětmi v realizaci pokračovala, nezdály se být unavené. Považuji to za dobré rozhodnutí, neboť zařazená práce ve skupině i následná kooperační hra se ukázaly být přínosné a efektivní, o čemž svědčí i výše bodového ohodnocení zvoleného dětmi.

6.6 Mravenci a včely - srovnání

Tabulka 10 Plán realizace 4. výstupu

Cíle:	Posilovat schopnost práce s informacemi. Rozvíjet schopnost vyvozování a dedukce. Seznámit s grafickým organizátorem.
Kompetence:	Dítě chápe, že informativní a komunikativní prostředky (encyklopedie) mohou sloužit k získávání nových či potřebných informací. Dítě je schopno vyvodit z informací závěry. Dítě chápe princip práce s příslušným grafickým organizátorem.
Organizační forma:	Skupinová výuka.
Metody:	Brainstorming, diskuze, práce s grafickým organizátorem, popis, výtvarná činnost.

Prostředky a pomůcky:

Papíry, propiska, papír velkého formátu, tlustý fix, DP pětivrstvé puzzle *Vývojová stádia mravence* (Lipka), DP pětivrstvé puzzle *Vývojová stádia včely* (Lipka), předtištěná pojmová mapa k doplnění, pastelky.

Je důležité zmínit, že před realizací této vzdělávací aktivity proběhla realizace výstupu na téma včely: zohledňovala životní prostředí včel, životní cyklus včel, hierarchii uvnitř včelstva atd. Teprve na základě této realizace je pak možné provést s dětmi níže popsany výstup.

Průběh:

Informovala jsem děti, že dnes nebudeme pracovat textem jako takovým, ale budeme se snažit pracovat s informacemi, které se dozvěděly v předchozích aktivitách, a které si zvládly zapamatovat. Také jsem je informovala, že na začátku dnešní aktivity budeme pracovat ve dvou skupinách. Děti jsem tedy rozdělila a vyzvala je, aby se členové každé příslušné skupiny k sobě sesedli na podložky tak, aby se skupiny vzájemně nerušily. Zároveň jsem poprosila kolegyni učitelku, zda by jedné ze skupin asistovala při zapisování (pouze zapisovala, nezasahovala nijak do samotného procesu práce). U druhé skupiny jsem fungovala jako zapisovatelka informací já.

Každé ze skupin jsem dala následující pokyny: jedna skupina si měla v rámci společného brainstormingu vzpomenout na všechny informace, které ví o mravencích a jejich životě. Druhá skupina si v rámci společného brainstormingu měla povzpomínat na všechny informace, které ví o včelách a jejich životě.

Skupina, která měla jako téma mravence a jejich život, přišla s následujícími informacemi:

Mravenci:

- 1) žijí v mraveništi
- 2) v obraně stříkají jed
- 3) mravenec obecný je více černě zbarvený, mravenec lesní je zbarvený spíše do rezava
- 4) královna je největší
- 5) někteří mravenci se okřídľují
- 6) po svatebním letu si královna najde nový domov a odkouše si křídla
- 7) v mraveništi jsou tisíce mravenců
- 8) mravenci se živí zbytky, mrtvým hmyzem

- 9) mravenci si dělají zásoby potravy na zimu
- 10) královna naklade do komůrek tisíce vajíček

Skupina, která měla jako téma včely a jejich život, přišla s následujícími informacemi:

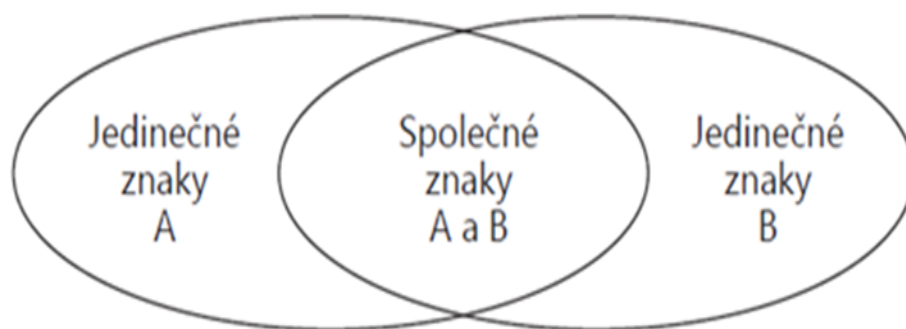
Včely:

- 1) královna se liší od všech dalších včel
- 2) včely sbírají pyl
- 3) královna se liší také tím, že klade vajíčka do buněk pláství
- 4) trubci po svatebním letu umírají
- 5) včela létá
- 6) dělnice krmí larvičky sladkou kašičkou
- 7) jedna včela za celý svůj život nasbírá pyl na 1/2 lžíce medu
- 8) včely žijí v úlu
- 9) včela po bodnutí žihadlem umírá

Po skončení brainstormingu ve skupinách jsem poprosila děti, abychom se zase všichni sesedli do kruhu na podložky tak, abychom se dobře viděli a slyšeli. Informovala jsem je o tom, že jim teď přečtu postupně informace, které dala dohromady každá skupina a poprosila je, aby pozorně poslouchaly.

Poté jsem se dětí zeptala, zda si myslí, že některé informace, které víme o životě mravenců, se shodují s některými informacemi, které víme také o životě včel. Děti souhlasně odpovídaly a začaly spontánně uvádět některé příklady. Poprosila jsem je o to, aby s návrhy chvíli počkaly, že je budeme společně zapisovat do grafického organizátoru - Vennových diagramů.

Ukázala jsem dětem podobu grafického organizátoru a popsala jim, jak budeme postupovat – informace, které se podle nich týkají pouze života mravenců a neshodují se s životem včel, zařadíme do první bubliny – tj. *Jedinečné znaky mravenců*. Informace, které jsou typické pouze pro včely, zapíšeme do poslední bubliny – tj. *Jedinečné znaky včel*. Informace, které se prolínají – tj. týkají se jak života mravenců i včel a jeví se jako společné, budeme zařazovat do prostřední bubliny, která vznikne protnutím dvou výše zmíněných – tj. *Společné znaky mravenců i včel*. Ujistila jsem se, že všechny děti principu rozumí.



Postupovali jsme při práci všichni společně tak, že jsem začala přehledem informací, které děti řekly o mravencích – vždy jsem přečetla jednu informaci a ve společné diskuzi se děti rozhodly, do které bubliny ji zapíšu. Takto jsme postupně společně prošli všechny informace o mravencích a včelách a po společné debatě je zařadili do příslušné bubliny.

Výsledek společné skupinové práce pak vypadal následovně:

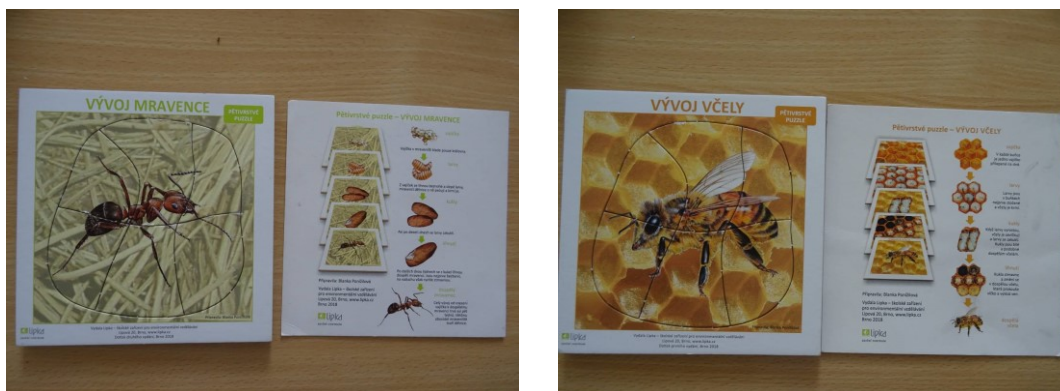
Tabulka 11 Srovnání informací o mravencích a včelách

Jedinečné znaky mravenců	Společné znaky mravenců i včel	Jedinečné znaky včel
<ul style="list-style-type: none"> • Žijí v mraveništi • Mravenec po vystříknutí jedu neumírá • Královna klade vajíčka do komůrky • Někteří mravenci se okřídľují • Královna si po svatebním letu odkouše křídla • Mravenec se živí zbytky a mrtvým hmyzem • Mravenec obecný je černý, mravenec lesní je rezavý 	<ul style="list-style-type: none"> • Královna se liší od ostatních, je největší • K obraně používají jed • Královna klade vajíčka • Královna a samci letí na svatební let, samci poté umírají • Nová královna si hledá nový domov • Žijí jich pospolu tisíce, nejsou samotáři • Dělnice se starají o larvy, krmí je • Dělají si zásoby potravy na zimu 	<ul style="list-style-type: none"> • Žijí v úlu • Po vystříknutí jedu včela umírá • Královna klade vajíčka do buněk plástve • Včely sbírají pyl • Včela létá • Včela se živí nektarem a pylem • Jedna včela za svůj život vyprodukuje půl lžice medu

Po doplnění informací do grafického organizátoru jsem dětem ještě jednou všechny informace z diagramu přečetla. Upozornila jsem posléze děti na to, že jsme si právě

ukázali, jak můžeme dále s informacemi pracovat, můžeme je třídit, srovnávat, vyhodnocovat. Poté jsem ještě dala prostor dotazům.

práce s DP Puzzle – Životní cyklus mravence a Životní cyklus včely – jedná se o pětivrstvé puzzle postupného vývoje mravence a včely.

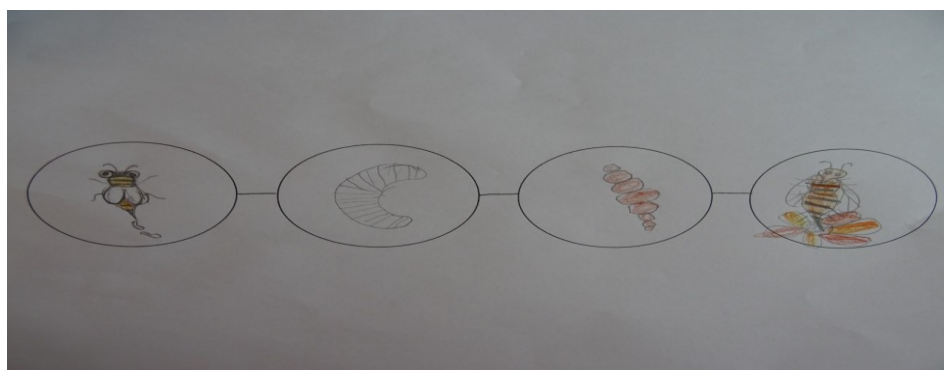


Obrázek 13 DP Puzzle – Životní cyklus mravence a Životní cyklus včely

Děti jsem rozdělila na dvě skupiny, každá pracovala s jednou didaktickou puzzle pomůckou, úkolem bylo složení pětivrstvého puzzle. Děti k dispozici měly jako návod kartu náležící k této pomůcce, která zobrazuje vývojový cyklus zmíněných živočichů. Každá skupina měla na složení puzzle vzájemně spolupracovat a následně si prostudovat přiloženou didaktickou kartu popisující vývojové fáze příslušného hmyzu. Poté si každá skupina měla mezi sebou zvolit jednoho zástupce, který bude dle karty mě a ostatním spolužákům jednotlivé fáze vývoje prezentovat. Postupným srovnáním jednotlivých fází vývoje u obou druhů jsme s dětmi vyhodnotili, že jsou si oba druhy ve vývoji velmi podobné. Společně jsme si pak ještě jednou společně shrnuli jednotlivé fáze vývoje: *vajíčko* → *larva* → *kukla* → *dospělý jedinec*

Doplňkové aktivity:

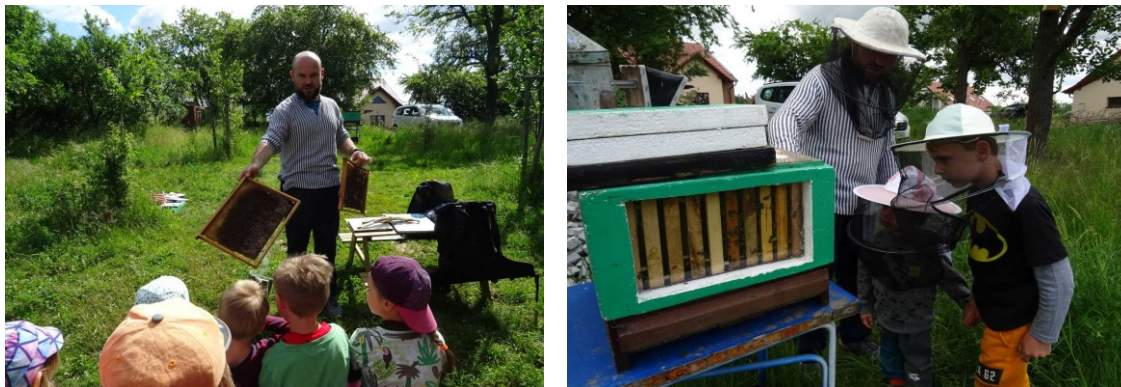
1) obrázková pojmová mapa k tématu – vývojová stádia včely, či mravence



Obrázek 14 Obrázková pojmová mapa “Vývojová stádia včely”

2) beseda se včelařem na přírodní zahradě LMS následující den

Beseda obsahovala: vývojová stádia včely, hierarchie, život v úle, pomůcky včelaře, pozorování proskleného přenosného úlu atd.



Obrázek 15 Beseda se včelařem a pozorování proskleného úlu

Reflexe:

Dobrou volbou při realizaci této aktivity se ukázala být volba malé změny – pro tento výstup jsem nezvolila práci se čteným textem, ale práci s informacemi, které se děti dozvěděly při společném interaktivním čtení v rámci předchozích aktivit. Poprvé jsem také zařadila práci s novým typem grafického organizátoru (konkrétně Vennovým diagramem), na dětech bylo znát, že se s tímto typem práce ještě dříve nesetkaly. Dařilo se jim ale pracovat velmi soustředěně a bylo na nich vidět intenzivní zaujetí. Srovnávání a vyvozování vygenerovaných informací proběhlo velmi efektivně a úspěšně, bylo ale pro děti zřejmě namáhavé a náročné na soustředění. To se ukázalo hlavně v druhé části práce – při srovnávání vývojových fází jednotlivých druhů hmyzu s pomocí pětivrstvého puzzle se u dětí projevila únava a toto srovnávání se zdálo být pro děti díky jejich kondici dost těžké. Pro příště bych volila rozdělení této aktivity na dva samostatné výstupy.

6.7 Ptáci

Tabulka 12 Plán realizace 5. výstupu

<p>Cíle:</p>	<p>Posilovat schopnost vlastními slovy vysvětlit význam slov, které dítě zná.</p> <p>Rozvíjet porozumění implicitního významu textu.</p> <p>Posilovat schopnost propojovat obsah textu s vlastní zkušeností.</p>
---------------------	--

Kompetence:	Dítě dokáže zformulovat vlastní myšlenky k danému tématu do smysluplných vět. Dítě zvládá odpovídat na otázky nad rámec doslovného významu textu. Dítě dokáže popsat vlastní zkušenost, která obsahově souvisí s daným tématem.
Organizační forma:	Skupinová výuka.
Metody:	Dramatizace, diskuze, dialog, popis, práce s knihou, praktické činnosti.
Prostředky a pomůcky:	Knihy „Ptačí zahrada“, další různé encyklopedie o ptácích, zachovalá reálná ptačí hnízda 2 ks, sada pro konstrukci ptačí budky Sýkorník (KikiTiki), plán konstrukce ptačí budky, dětský šroubovák, lněný olej, dětský ornitologický dalekohled.

Průběh:**Aktivita před čtením textu:**

Je nutné zmínit, že tomuto výstupu předcházela výstup s tematickým zaměřením na ptáky (výběr samice, teritorium ptáků, tokání). Následující výstup je tedy nutno vnímat jako navazující na předchozí realizované téma.

Dramatizace na téma tokání – společně v kruhu jsme si zahráli na ptáky a připomněli si, co jsme se minule o tokání a namlouvání ptáků naučili: předvádíme zpěv ptáků, jejich namlouvací tanec, čepýření, vystavování se na odív, lákání samiček, utvoření páru. Po skončení dramatizace jsme si s dětmi sedli na podložky do kruhu a začali společně číst.

Hnízda jsou jako ptačí dětský pokoj. Hnízdo obvykle staví samička se samečkem společně. Každý ptačí druh si staví hnízdo v jiném tvaru. Jsou mezi nimi i hotoví ptačí architekti. Jiní si naopak vystačí i s velmi jednoduchou stavbou.

Otázky k textu:

- „Dokážete vysvětlit slovo architekt? Kdo je to architekt?“

Reakce dětí

„Vědec takový.“

Ostatní děti nereagovaly.

- „Víte, co dělá takový architekt v našem lidském světě, čím se zabývá?“

Reakce dětí

„No on dělá...on něco třeba...ty stavby...on jako ty stavby aj staví někdy. Dělá tomu ty...základy...ne základy, ale kreslí, jak by to mělo vypadat, to je moje máma aj.“

- „Ano, architekt je člověk, který navrhuje, jak má budova vypadat a také dohlíží na její stavbu, kontroluje, aby byla postavena správně podle jeho plánu. Architekt je tedy jedno z lidských povolání. Co by tedy mohla znamenat věta: „Jsou mezi nimi i hotoví ptačí architekti.“?“

Reakce dětí

„Že to staví!“

„A že to aj vymýšlí!“

Ptáci, kteří vystačí s velmi jednoduchou stavbou, dávají přednost takovým místům, jako jsou třeba větve stromů nebo keřů. Tito ptáci si staví takzvané otevřené miskovité hnízdo.

Otázky k textu:

- „Jak si představujete, že by otevřené miskovité hnízdo mohlo vypadat?“

Reakce dětí

„Já nevím.“

„Nevím.“

- „My jsme tady ve školce na podzim společně našli v terénu dvě starší zachovalá ptačí hnízda, pamatujete? Já jsem vám je dnes přinesla ze skladu, můžete se na ně podívat.“ Ukázala jsem hnízdo dětem, aby si ho mohly dobře prohlédnout a zeptala se jich: „Myslíte, že by tohle mohlo být otevřené miskovité hnízdo?“

Reakce dětí

„Ano.“

- „A proč myslíte, že se mu tedy říká miskovité? Co vám připomíná?“

Reakce dětí

„Malou misku.“

„Jo, vypadá jak mistička.“

Dala jsem hnízdo doprostřed stolku, tak, aby na něj všechny děti dobře viděly. A poprosila jsem je, aby mi zkusily popsat, z jakého materiálu je postaveno.

Reakce dětí

„Tady je peří.“

„Tady je i nějaká ztuhlá hlína...a nějaké listy.“

„Já tady vidím větývky.“

„Já zase obilí a trávu.“

Poté jsem děti rozdělila do dvojic a rozdala jim rozličné naučné encyklopedie, které se zaměřovaly na tematiku ptáků. Děti měly za úkol spolupracovat a komunikovat ve dvojicích, prolistovat encyklopedie a najít v nich strany, o kterých si myslí, že by nám mohly poskytnout další informace o tom, z čeho si ptáci staví hnízda.



Obrázek 16 Práce s encyklopedií ve dvojicích

Úspěšná byla dvojice, která našla dvojstranu s fotografií zvětšeného hnízda a podrobnými popisky. Domluvily jsme se s dětmi, že budeme nyní pracovat s touto dvojstranou.



Obrázek 17 Děti nalezená dvojstrana s fotografií zvětšeného hnízda

Zeptala se dětí, zda si na fotografii všimnou ještě nějakého dalšího materiálu, který jsme neuvedli, který v našem reálném hnízdě nebyl.

Reakce dětí

„Tady je papír a nějaká látka!“

„Já tady vidím...to...provázek!“

„A i trochu jehličí tam je!“

„A trochu mechu taky.“

„A tady je něco...nevím co to je...“

„To je plast nějaký.“

„A tady jsou nějaké úplně tenoučké klacíčky!“

Přečetla jsem dětem ještě název kapitoly této dvojstrany, se kterou pracujeme: *Stavba hnízda* a název podkapitoly *Výstelka hnízda* a také popisky k jednotlivým materiálům pro stavbu, které děti podle fotografie pojmenovaly.

- „Ptáci tedy hnízdo z určitých materiálů staví a něčím ho také vystylají. Co to znamená, že ho vystylají?“

Reakce dětí

„Že třeba, to je stejné, jak když se ušije polštář, tak oni to pak vystylají třeba peříčkama nebo nějakou ovčí vlnou.“

- „A proč si myslíš, že to ptáci dělají, proč to hnízdo vystylají?“

Reakce dětí

„Aby tam bylo teploučko v tom hnízdě.“

- „A proč ptáci potřebují mít v hnízdě teploučko?“

Reakce dětí

„Aby nezmrzli v noci třeba.“

„A vajíčka, aby jim nezmrzli, nebo mlád'átka malá, aby nezmrzla.“

- „Dobře. Ještě bych se chtěla zeptat, viděl někdo z vás ještě nějaké jiné opravdové ptačí hnízdo, kromě těch, co tady dnes máme?“

Reakce dětí

„Ne.“

„Já jsem viděl u naší tety (jméno), ona tam má nějakého ptáka...nějakého rehka zahradního a tam je...ale dovnitř tam nejde vůbec vidět, ani vajíčka ani ta samice, ale samec tam pořád lítá sem a tam, přináší jídlo...“

„Já už jsem viděl několikrát vlaštovčí hnízdo a i nějaké hnízdo na stromě, ale jen zdálky...“

Pokračovali jsme s dětmi čtením dalšího úryvku textu.

Stavba hnízda je práce pro oba ptačí partnery, kteří pracují společně. Sbírají hnízdní materiál a vytváří z něj hnízdo.

Otázky k textu:

- „Proč si myslíte, že musí sameček a samička na stavbě hnízda spolupracovat, proč to nedělá třeba jenom samec nebo jenom samice?“

Reakce dětí

„Protože je to hodně těžké.“

„A trvalo by to hodně dlouho.“

„A musí lítat pro vhodný materiál třeba aj kilometry.“

Aktivity po čtení:

Implicitní význam

- „Stavěl někdy někdo z vás třeba malý bunkr, domeček nebo něco takového?“

Reakce dětí

„Já ne.“

„Jo, my jsme stavěli tady s kamošama ve školce v lese domeček z těch klacků a museli jsme je taky hledat.“

- „Jak ses u toho cítil, když jste to stavěli? Myslíš, že bys to zvládl postavit sám, ten úkryt, co máte lese?“

Reakce dětí

„No najít klacky jo, ale postavit ho jako celý ten domeček, tak to ne, protože kdyby mě nepomohl (jméno staršího kamaráda) a stavěl bych to jen já sám, tak bysem to nezvládl, protože bysem nevěděl, jak bysem to měl postavit.“

- „Takže hodně pomohlo, že jste spolupracovali s kamarádem, podobně jako spolupracuje sameček se samičkou při stavbě hnízda. A ještě mi prosím řekněte, my víme, že člověk také potřebuje nějaký úkryt, nějakou střechu nad hlavou. Jaké to asi musí být, když je člověk bez domova, bez „hnízda“, co myslíte?“

Reakce dětí

„Těžké.“

- „A proč? Proč člověk ten domov, to naše lidské „hnízdo“ vlastně potřebuje? Děti přemýšlely.
- „Proč my lidé potřebujeme domov, proč si stavíme domy?“

Reakce dětí

„Abychom si tam mohli dávat různé věci a taky, aby na nás nepršelo třeba.“

„A ještě, že kdybychom neměli dům, no tak bysme nepřežili, protože bysme nemohli najít jídlo.“

„Protože když si třeba fakt, ale fakt hodně unavený...třeba v lese...kde jsou skoro všude mravenci a ty jsi fakt hodně unavený a chceš si tam lehnout, ale nemůžeš, protože jinak by tě pokousali, tak kvůli tomu je třeba dobrý dům.“

„Nebo třeba když ti je zima...“

- „Ano a proč ještě ten domov potřebujeme, proč se někdy opravdu těšíte domů, třeba právě když jste hodně unavení, nebo když jste na dlouhém výletě?“

Reakce dětí

„Abych si tam mohl odpočinout, anebo třeba když dlouho nevidím rodiče, tak se těším za rodičema.“

- „A proč si třeba nemůžeš jen tak odpočinout někde jinde?“

Reakce dětí

„Protože by tě to mohlo píchat.“

„Mohl bych si někde jinde odpočinout, ale bylo by mi to třeba nepříjemné...!“

- „Takže domov je pro vás místo, kde je příjemně, kde je klid, kde se cítíte bezpečně, kde máte tu rodinu, nemáte strach tam usnout, protože víte, že vás tam nic neohrozí. Myslíte si, že i ptáci si staví hnízda z podobných důvodů?“

Reakce dětí

„Ano.“

„Určitě, aby se měli kam schovat.“

„Jo, aby měli pro ty vajíčka bezpečí.“

- „Dobře a teď mám pro vás ještě pár posledních otázek. My lidé, když si čteme nějakou knížku, třeba i pohádkovou, nebo když si spolu jen tak povídáme, tak můžeme použít někdy slovo „hnízdo“, ale vůbec se přitom nemusíme bavit o

ptácích. Co podle vás může znamenat, když někdo řekne: „*Ten náš kluk, ten už vylétl z hnízda!*“ Jak tomu rozumíte?“

Reakce dětí

„*Že už je veliký, a že už může letět sám...nebo odejít sám...*“

„*Že už je dospělý.*“

„*Že už třeba odešel z toho domu.*“

- „Výborně, takže vylétnout z hnízda u nás lidí znamená, že člověk už je dospělý, a že se osamostatnil, odešel z původního domova a postavil si třeba svůj dům a založil vlastní rodinu. A další příklad, kdy nepoužijeme slovo hnízdo v souvislosti s ptáky, může být třeba když řekneme: „*Ty máš ale dneska vrabčí hnízdo na hlavě!*“ Co tím myslíme?“

Reakce dětí

„*Že mám hodně rozčuchané vlasy!*“

„*Že su neučesaný!*“

Doplňkové aktivity:

- 1) povídání o ptácích žijících v dutinách stromů (dutinová hnízdička), hledání dutin ve stromech v zahradě, diskuze o nedostatku dutin a potřebě zavěšení ptačích budek
- 2) práce ve skupině – konstrukce ptačí budky tzv. sýkorníku dle přiloženého návodu, zavěšení budky v přírodní zahradě
- 3) pozorování ptáků v zahradě dětským ornitologickým dalekohledem v následujících dnech



Obrázek 18 Konstrukce ptačí budky

Reflexe:

Při této vzdělávací aktivitě zdařile zafungovala spolupráce a dialog dětí ve dvojicích. Děti byly hledáním zadaného úkolu v encyklopediích zaujaté a věcně mezi sebou diskutovaly. Velmi se osvědčila také práce s reálným hnízdem jako pomůckou, která zajistila názornou demonstraci obsahu čteného textu. Před realizací aktivity jsem jako možné riziko realizace edukační aktivity vyhodnotila schopnost dětí odpovídat na otázky týkající se implicitního významu textu. Potěšilo mě, že i tato část edukační aktivity proběhla v dostatečné soustředěnosti a hloubce. Ukázalo se, že děti zvládají srozumitelně formulovat vlastní myšlenky, mluvit o své zkušenosti k danému tématu, ba i vlastními slovy zachytit a vyjádřit některé abstraktní pojmy či emoce.

Velmi úspěšnou se ukázala být také doplňková aktivita konstrukce ptačí budky, skupina efektivně a bez větších zádrhelů zvládala společnou komunikaci i spolupráci. Pozorování ptáků dětským ornitologickým dalekohledem se pak děti spontánně věnovaly po skončení řízené činnosti téměř po zbytek dopoledne v následujících dnech. Stanovené cíle tedy byly naplněny.

7 EVALUACE SOUBORU EDUKAČNÍCH AKTIVIT

Soubor edukačních aktivit byl evaluován dvěma způsoby. Prvním způsobem evaluace je sebereflexe. Druhý způsob evaluace je tvořen hodnocením další učitelky, která byla přítomna při realizaci všech aktivit. V závislosti na zmíněném je zpracováno srovnání evaluace učitelky a sebereflexe.

7.1 Sebereflexe

Domnívám se, že realizací se z velké míry naplnily cíle projektu. Didaktické strategie jsem zvolila vhodně, neboť podněcovaly děti k přemýšlení a vlastní aktivitě.

Děti se mnou ochotně spolupracovaly a zapojovaly se do připravených činností, úspěšně se mi podařilo do realizace souboru zapojit všechny předškoláky. Motivaci k práci se mi dařilo podpořit také vhodně zvolenými otázkami a zapojit tak děti do diskuze. Děti aktivně reagovaly na mé otázky, přičemž byly přirozeně rozvíjeny také jejich komunikativní a vyjadřovací schopnosti. Děti byly schopné také mezi sebou spolupracovat ve dvojicích či skupině, dokázaly se vzájemně domlouvat a pomoci si při společném plnění úkolů. Vyhovovala mi práce s menší skupinou dětí, která je z hlediska nároků komunikativní interakce efektivnější a hlubší.

Texty k jednotlivým výstupům jsem měla vždy předem přichystané, stejně jako podrobnou přípravu pro práci s nimi – zde bylo třeba počítat s delší časovou dotací na přípravu jednotlivých výstupů. Domnívám se, že jsem jednotlivé informačně-naučné texty volila adekvátně, vzhledem k věku a schopnostem dětí. Stejně tak pomůcky jsem měla vždy dopředu připraveny, čímž byla zajištěna plynulost daných činností.

Co se týče časové náročnosti jednotlivých edukačních aktivit, volila bych příště při některých výstupech kratší texty a o něco menší počet aktivit. Některé výstupy přesáhly stanovenou realizační dobu. Realizace edukačních aktivit tak kladla vyšší nároky na soustředění a komunikační schopnosti dětí.

Jednotlivé vzdělávací aktivity bych také více prolínala pohybovými hrami, abych se tak vyhnula přílišné statickosti průběhu některých výstupů, na což jsem byla pozorující učitelkou upozorněna.

Za velmi pozitivní pokládám také fakt, že se mi zdařila práce s grafickými organizátory, která byla pro děti nová. V neposlední řadě se realizace souboru edukačních aktivit velmi

pozitivně projevila i ve spontánních činnostech dětí. Děti se k jednotlivým encyklopediím ze své vlastní vůle samy vracely, vyžadovaly přečtení jednotlivých úryvků, spontánně přepisovaly některé nadpisy či úryvky knih na papír, vytvářely své vlastní knihy z papíru. Celkově bych hodnotila realizaci tohoto souboru edukačních aktivit jako vydařenou. Aktivity, které jsem realizovala, by mohly posloužit jako inspirace pro učitelky v jiných mateřských školách.

7.2 Evaluace učitelkou

Učitelka mi poskytla své celkové hodnocení realizace souboru edukačních aktivit. Byla přítomna všem jeho částem a byla seznámena s cíli jednotlivých vzdělávacích aktivit i celého souboru. Jako velký přínos hodnotila připravené gramotně podnětné prostředí, jež motivovalo děti ke spontánní práci s knihami, dalšími materiály a pomůckami.

Organizační formy a metody byly učitelkou hodnoceny jako vhodně zvolené.

Celkově jako silné stránky programu hodnotila učitelka rozvoj schopností dětí v oblasti poznávání konceptu tisku a knižních konvencí, rozvoj komunikačních schopností, slovní zásoby a obsahových znalostí u zúčastněných dětí. Komunikace s dětmi probíhala dle učitelky na adekvátní úrovni, témata a jednotlivé čtené texty byly adekvátně voleny tak, aby děti obohacovaly a vedly je k samostatnému myšlení. Děti byly při práci dostatečně motivovány, pracovaly jak samostatně, tak v páru či ve skupině. Učitelka také vyzdvihla ve svém hodnocení skutečnost, že děti, které se programu zúčastnily, i nadále vyhledávají naučnou literaturu při volných činnostech a ve volné hře spontánně aplikují nabyté znalosti, čímž motivují i mladší děti ve třídě LMŠ.

Jako slabé stránky projektu vnímala učitelka časovou náročnost při realizaci některých vzdělávacích aktivit, nároky na soustředění dětí a také nemožnost zapojení všech věkových kategorií. Upozornila i na přílišnou statickosti některých realizovaných aktivit a doporučila jednotlivé výstupy více prokládat pohybovými aktivitami.

Všechny stanovené cíle programu učitelka hodnotila jako splněné.

7.3 Srovnání evaluace učitelkou a sebereflexe

Tabulka níže uvádí srovnání evaluace další učitelky, která byla po celou dobu realizace souboru přítomna, a sebereflexe.

Tabulka také obsahuje několik oblastí, na které bylo zacíleno naše hodnocení. Kladné stránky programu jsou označeny plusy, negativní stránky mínusy.

Tabulka 13 Srovnání evaluace učitelky a sebereflexe

<i>Evaluace</i>	<i>Autoevaluace učitelkou</i>	<i>Sebereflexe</i>
<i>Strategie učitelky</i>	+ organizační forma i metody byly vhodně zvoleny	+ pedagogické strategie jsem zvolila vhodně, protože podněcovaly děti k přemýšlení a vlastní aktivitě
<i>Práce s dětmi</i>	+ rozvoj schopností dětí v oblasti poznávání konceptu tisku a knižních konvencí	+ podařilo se mi děti seznámit a motivovat k práci s grafickými organizátory
	+ rozvoj komunikačních schopností, slovní zásoby a obsahových znalostí u zúčastněných dětí	+ aktivizovala jsem a motivovala jsem děti pomocí vhodně zvolených otázek
	+ děti i nadále vyhledávají naučnou literaturu při volných činnostech, ve volné hře spontánně aplikují nabyté znalosti	+ realizace souboru edukačních aktivit se pozitivně projevila i ve spontánních činnostech dětí
	- nemožnost zapojení všech věkových kategorií	+ do připravených aktivit se mi podařilo zapojit všechny předškoláky
<i>Vzdělávací aktivity (průběh)</i>	- přílišná statická, činnosti více prolínat pohybovými hrami	- vyšší nároky na soustředění a komunikační schopnosti dětí
<i>Adekvátnost čtených textů</i>	+ texty byly voleny adekvátně vzhledem k věku dětí	+ volila jsem naučné texty adekvátně vzhledem k věku a schopnostem dětí
<i>Časová náročnost</i>	- vyšší časová dotace při realizaci některých vzdělávacích aktivit	- časová náročnost přípravné fáze aktivit (výběr textů a příprava práce s textem)

Ze srovnání evaluace ze strany učitelky a mé sebereflexe vyplývá, že průběh realizovaného souboru edukačních aktivit je z obou stran hodnocen spíše kladně. Nad některými oblastmi, jež se vyznačují negativním hodnocením, bych se v budoucnu více zamyslela.

7.4 Doporučení pro praxi

Soubor edukačních aktivit jsem realizovala v jednotřídní lesní mateřské škole, pracovala jsem se skupinou 6 předškoláků a práce s touto malou skupinou se mi velmi osvědčila. Při

realizaci těchto typů aktivit považují práci s menší skupinou za velkou výhodu a doporučovala bych to i ostatním učitelkám v MŠ.

Jako úvodní fázi realizace projektu také doporučuji pečlivou přípravu gramotně podnětného prostředí, jenž může velmi efektivně podpořit úspěšnost realizace.

Také bych doporučila připravit si pohybové aktivity, které budou zohledňovat témata jednotlivých výstupů a prokládat jimi více jednotlivé fáze práce s textem, přičemž ale bude třeba hlídat časovou dotaci jednotlivých výstupů.

Soubor edukačních aktivit je v rámci této práce zaznamenán jen v některých výstupech, realizace dalších edukačních aktivit nadále pokračuje a obecně by samozřejmě měla probíhat v prostředí mateřských škol delší čas. Soubor edukačních aktivit tedy může být navrhnout tak, aby mohl být tento soubor postupně flexibilně realizován v průběhu celého roku, se zaměřením na různé tematické bloky, které jsou aktuální v určitém ročním období.

Považuji za velmi výhodné a doporučuji realizovat některé uvedené edukační aktivity právě s přihlédnutím k návaznosti na měsíční tematické možnosti toho kterého ročního období, spárovat je s dalšími doplňkovými aktivitami a podpořit tak u dětí hlubší porozumění zpracovaného textu a dosáhnout úspěšné praktické aplikace nově nabytých znalostí.

ZÁVĚR

Bakalářská práce seznamuje čtenáře s problematikou možností rozvoje čtenářské pregramotnosti u předškolních dětí zejména s využitím informačně-naučného textu při interaktivním sdíleném čtení.

Na základě teoretického studia dané problematiky a po uskutečnění praktické realizace mého souboru edukačních aktivit nazvaného “Příroda jako živá kniha” jsem dospěla poznání, že rozvoj čtenářské pregramotnosti předškolních dětí v mateřské škole je velmi ovlivněn nejen přítomností gramotně prostředí, ale také osobností učitelky. Velmi záleží na tom, zda je učitelka na práci s informačně-naučným textem v prostředí MŠ kromě svých vlastních čtenářských zkušeností a odborných vědomostí také výborně metodicky připravena a vybavena, a zda dokáže vhodně volit zajímavé strategie a metody tak, aby byly děti k práci s informačně-naučnými texty efektivně motivovány a dospěly ke skutečně hloubkovému porozumění textu.

Naučná literatura bývá totiž často povrchně spojována s „pouhým učením“ a na první pohled se může zdát, že jejím hlavním úkolem je pouze informovat čtenáře a předávat mu holá a „suchá“ fakta. Jenže práce s těmito druhy textů může mít do budoucna zcela zásadní vliv na schopnost dětí náležitě nakládat s faktickými znalostmi a informacemi, na úroveň jejich kompetencí k řešení problémů, na rozvoj metakognitivního myšlení atd., tedy na celkovou úroveň funkční gramotnosti. Jak bylo zmíněno v této práci, odborné výzkumy prokazují, že prostřednictvím práce s informačně-naučným textem v MŠ si děti mohou výrazně zdokonalovat slovní zásobu a jazykové dovednosti a přirozeně také kognitivní schopnosti při rozvíjení koncepčních znalostí.

Je tedy na učitelce, aby dostatečně často a do hloubky pracovala v prostředí MŠ s informačně-naučnými texty a dokázala děti pro tuto práci náležitě nadchnout a motivovat.

Realizace souboru edukačních aktivit potvrdila, že pokud je práce s informačně-naučným textem následně dobře spárována s další vzdělávací nabídkou, tedy doplňkovými praktickými aktivitami a diskuzí dospělého s dětmi, může docházet k prodloužení percepce přečteného textu a také k uchopení, pochopení a vypořádání se se standardy předškolního vzdělávání prostřednictvím cíleného zkoumání přírodního a sociálního světa.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Čeňková, J. (2006). *Vývoj literatury pro mládež a její žánrové struktury*. Praha: Portál.

Česká školní inspekce. (2018). *Mezinárodní šetření PISA 2018* [online]. Dostupné z http://www.csicr.cz/html/2019/Narodni_zprava_PISA_2018/html5/index.html?&locale=CSY&pn=1

Česká školní inspekce. (2016). *Mezinárodní šetření PIRLS 2016* [online]. Dostupné z http://www.csicr.cz/html/2019/Sekundarni_analyza_PIRLS_2016/html5/index.html?&locale=CSY

Doležalová, J. (2009). Gramotnost. In J. Průcha (Ed.), *Pedagogická encyklopedie* (s. 223-229). Praha: Portál.

Donovan, C. A., & Smolkin, L. B. (2001). The Contexts of Comprehension: The Information Book, Read Aloud, Comprehension Acquisition, and Comprehension Instruction in a First Grade Classroom. *The Elementary School Journal* 102, (2), 97-122. Dostupné z <https://www.jstor.org/stable/1002203?seq=1>

Donovan, C. A., & Smolkin, L. B. (2002). Children's Genre Knowledge: An Examination of K-5 Students' Performance on Multiple Tasks Providing Differing Levels of Scaffolding. *Reading Research Quarterly* 37 (4), 28-65.

Duke, K. N. (2004). The Case for Informational Text. *What Research Says About Reading*, 61 (6), 40-44. Dostupné z <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/mar04/vol61/num06/The-Case-for-Informational-Text.aspx>

Duke, N. K. (2003). Information Books in Early Childhood. *Young Children*, 58, 14-20.

Duke, N. K., & Bennett-Armistead, V. S. (2003). *Reading and Writing Informational Text in the Primary Grades: Research Based Practices*. New York: Scholastic Teaching Resources.

Gavora, P. (1999). Školská gramotnosť versus funkčná gramotnosť. *Slovenský jazyk a literatúra v škole*, 45 (5), 143-147.

Gill, S. R. (2009). What Teachers Need to Know About the “New” Nonfiction. *The Reading Teacher*, 63 (4), 260-267.

Helus, Z. (2012). Reflexe nad problémy gramotnosti. *Pedagogika*, 61(1-2), 205-210. Dostupné z <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=605>

Chaloupka, O. (1982). *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha: Albatros.

Kennedy, E., Dunphy E., Dwyer, B., Hayes, G., McPhillips, T., Marsh, J., O'Connor, M., & Shiel, G. (2012). *Literacy in Early Childhood and Primary Education (3–8 years)*. Dublin: NCCA.

Kolláriková, Z., & Pupala, B. (Eds.). (2001). *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál.

Kropáčková, J., Kucharská, A., & Wildová, R. (2014). Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období. *Pedagogická orientace* 24(4), 488-509. Dostupné z <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1896/1509>

Kucharská, A. (2014). *Riziko dyslexie – pregramotnostní dovednosti a rozvoj gramotnosti v rizikových skupinách*. Praha: PedF UK.

Massey, S. (2014). Making the Case for Using Informational Text in Preschool Classrooms. *Creative Education*, 5, 396-401. Dostupné z <https://www.scirp.org/journal/PaperInformation.aspx?PaperID=45295>

Mertin, V. (2003). Podpora a rozvoj čtenářských dovedností v předškolním věku. In M. Mertin & I. Gillernová (Eds.), *Psychologie pro učitelky mateřských škol* (s. 121–129). Praha: Portál.

Moore, M. R., & Hall, S. (2012). Listening and Reading Comprehension at Story Time: How to Build Habits of the Mind. *Dimensions of Early Childhood*, 40 (2), 24-32.

- Neaum, S. (2012). *Language and Literacy for the Early Years*. London: Sage Publications.
- Neuman, S. B. (2001). The Role of Knowledge in Early Literacy. *Reading Research Quarterly*, 36, 468-475.
- Ogle, D. M. (1986). K-W-L: A Teaching Model That Develops Active Reading of Expository Text. *The Reading Teacher*, 39 (6), 564-570. Dostupné z [K-W-L: A Teaching Model That Develops Active Reading of Expository Text on JSTOR](#)
- Pentimonti, M.J. et al. (2010). Informational Text Use In Preschool Classroom Read-Alouds. *The Reading Teacher*, 63(8), 656-665.
- Petrová, Z. (2014). *Prirodzený prístup k rozvíjaniu počiatočnej gramotnosti detí v MŠ*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.
- Petrová, Z. (2012). *Plánovanie výučby v oblasti rozvíjania predčítateľskej gramotnosti*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. Dostupné z https://mpc-edu.sk/sites/default/files/publikacie/petrova_-_planovanie_vyucby_v_oblasti_rozvijania_predcitatelskej_gramotnosti.pdf
- Price, L. H., Van Kleeck, A., & Huberty, C. J. (2009). Talk during Book Sharing between Parents and Preschool Children: A Comparison between Storybook and Expository Book Conditions. *Reading Research Quarterly*, 44, 171-194.
- Průcha, J., Mareš, J., & Walterová, E. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Pupala, B. & Zápotočná, O. (Eds.) (2001). *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál.
- Rabušicová, M. (2002). *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Brno: Georgetown.
- Senn, N. (2012). Effective Approaches to Motivate and Engage Reluctant Boys in Literacy. *The Reading Teacher*, 66, 211-220. Dostupné z <http://dx.doi.org/10.1002/TRTR.01107>

Stead, T. (2014). Nurturing The Inquiring Mind Through The Nonfiction Read-Aloud. *The Reading Teacher*, 67(7), 488–495. Dostupné z [Nurturing the Inquiring Mind Through the Nonfiction Read-Aloud - Stead - 2014 - The Reading Teacher - Wiley Online Library](#)

Stephens, K. (2008). A Quick Guide to Selecting Great Informational Books for Young Children. *The Reading Teacher*, 61(6), 488-490.

Straková, J., et al., (2002). *Vědomosti a dovednosti pro život: čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD*. Praha: ÚIV.

Toman, J. (1992). *Vybrané kapitoly z dětské literatury*. České Budějovice: Jihočeská univerzita.

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

Urban, K. (2017). Metakognitivní monitoring. In O. Zápotočná & Z. Petrová (Eds.), *Raná jazyková gramotnost' dětí zo socioekonomicky znevýhodneného prostredia* (s.79-98). Bratislava: VEDA.

Wildová, R. (2012). Rozvoj pregramotnosti a počáteční čtenářské gramotnosti v kurikulu evropských zemí. *Pedagogika*, 61(1-2), 10-21.

Yopp, R. H., & Yopp, H. K. (2012). Young Children's Limited and Narrow Exposure to Informational Text. *The Reading Teacher*, 65, 480-490. Dostupné z <http://dx.doi.org/10.1002/TRTR.01072>

Zápotočná, O. (2004). *Kultúrna gramotnosť v sociálnopsychologických súvislostiach*. Bratislava: Album.

Zápotočná, O. (2012). *Čitateľská gramotnosť a jej rozvoj v primárnom vzdelávaní*. Bratislava: VEDA.

Zápotočná, O. (2001). Rozvoj počiatkovej literárnej gramotnosti. In: Z. Kolláriková & B. Pupala (Eds.): *Predškolská a elementárna pedagogika / Předškolní a primární pedagogika* (s. 271-306). Praha: Portál.

Zápotočná, O. (2013). *Metakognitívne procesy v čítaní, učení a vzdelávaní*. Trnava: PF TU.

Zápotočná, O., & Petrová, Z. (2010). *Jazyková gramotnosť v predškolskom veku*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave. Dostupné z <http://pdf.truni.sk/download?e-skripta/zapotocna-petrova-skripta.pdf>

Zápotočná, O., & Petrová, Z. (2016). *Jazyk a komunikácia. Metodická príručka k vzdelávacej oblasti inovovaného štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách*. Bratislava: ŠPU.

Seznam titulů použitých při čtení textů v aplikační části práce:

Bellmann, H., Hůrka, K. (2003). *Motýli a ostatní hmyz*. Praha: Knižní klub.

Kolektiv autorů. (2018). *Svět pavouků a hmyzu*. Brno: CPRESS.

Mizielińska, A.M. (2017). *Pod zemí/Pod vodou*. Brno: Host.

Mound, L. (1993). *Hmyz*. Praha: Fortuna Print.

Perina, L. (2002). *Průvodce naší přírodou*. Praha: Svojtka & Co.

Voldřichová, V. (2018). *Ptačí zahrada*. Praha: Ornita.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Atd.	A tak dále
PISA	Mezinárodní šetření v oblasti měření výsledků vzdělávání
PIRLS	Mezinárodní šetření zaměřené na testování čtenářské gramotnosti
TIMSS	Trendy v mezinárodním studiu matematiky a přírodních věd
ZŠ	Základní škola
MŠ	Mateřská škola
LMŠ	Lesní mateřská škola
ČŠI	Česká školní inspekce
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
KWL	Strategie Víím – Chci se dozvědět – Naučil jsem se
RAN	Strategie čtení a analýzy informačně-naučného textu
I.N.S.E.R.T.	Interaktivní poznámkový systém pro efektivní čtení a myšlení
TVP	Třídní vzdělávací program

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Cedulky s popisem a identifikačním obrázkem	54
Obrázek 2 Práce s obrázkovou abecedou	54
Obrázek 3 Děti vytvořené I.N.S.E.R.T. kartičky	55
Obrázek 4 Identifikace známých písmen z názvu knihy	57
Obrázek 5 Šití motýla z filcu	64
Obrázek 6 Roháč v broukovišti přírodní zahrady	65
Obrázek 7 Práce s encyklopediemi – hledání informací o roháčích	66
Obrázek 8 Úspěšné nalezení potřebných informací v encyklopedii	67
Obrázek 9 Hledání a pozorování hmyzu v přírodní zahradě	71
Obrázek 10 Myšlenková mapa “Kde všude v zahradě můžeme najít hmyz”	72
Obrázek 11 Práce s obrázkovou abecedou a tabulí	74
Obrázek 12 Pozorování mraveniště lesních mravenců	82
Obrázek 13 DP Puzzle – <i>Životní cyklus mravence</i> a <i>Životní cyklus včely</i>	87
Obrázek 14 Obrázková pojmová mapa “Vývojová stádia včely”	87
Obrázek 15 Beseda se včelařem a pozorování proskleného úlu	88
Obrázek 16 Práce s encyklopedií ve dvojicích	91
Obrázek 17 Děti nalezená dvojstrana s fotografií zvětšeného hnízda	91
Obrázek 18 Konstrukce ptačí budky	95

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Hodnotící kritéria informačně-naučných textů dle Gillové.....	31
Tabulka 2 KWL tabulka	39
Tabulka 3 RAN (Strategie pro čtení a analýzu naučného textu)	40
Tabulka 4 Obecná charakteristika souboru edukačních aktivit	50
Tabulka 5 Plán realizace 1. výstupu	55
Tabulka 6 Výsledná RAN tabulka z 1. výstupu.....	63
Tabulka 7 Plán realizace 2. výstupu	65
Tabulka 8 Plán realizace 3. výstupu	73
Tabulka 9 Výsledná RAN tabulka z 3. výstupu.....	79
Tabulka 10 Plán realizace 4. výstupu	83
Tabulka 11 Srovnání informací o mravencích a včelách.....	86
Tabulka 12 Plán realizace 5. výstupu	88
Tabulka 13 Srovnání evaluace učitelky a sebereflexe	99