

Možnosti poznávání psané řeči u dětí v MŠ

Mgr. Jana Smolíková

Bakalářská práce
2017



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

akademický rok: 2016/2017

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Mgr. Jana Smolíková**
Osobní číslo: **H14689**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Možnosti poznávání psané řeči u dětí v MŠ**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení základních pojmů a teoretických východisek vztahujících se k filozofickým platformám v otázkách jazyka a gramotnosti a k zmapování možnosti poznávání psané řeči u dětí v předškolním věku.

Příprava metodiky k aplikační části práce vycházející z didaktiky.

Realizace aplikační části práce.

Zpracování a zhodnocení výsledků aplikace.

Prezentace metodické části, shrnutí a vypracování doporučení.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

PETROVÁ, Zuzana. Prirodzený prístup k rozvíjaniu počiatkovej gramotnosti detí v MŠ. Metodicko-pedagogické centrum, 2014, 50 s. ISBN 978-80-8052-768-6.

VAN KLEECK, Anne, STAHL Steven and Eurydice BAUER. On Reading Books to Children: Parents and Teachers.

Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates, 2003, 403 p. ISBN 0-8058-3968-2.

KROPÁČKOVÁ, Jana, Radka WILDOVÁ a Anna KUCHARSKÁ. Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období. Pedagogická orientace, 24 (4), 2014, 488-509 s. ISSN: 1805-9511.

TOMÁŠKOVÁ, Iva. Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole. Praha: Portál, 2015, 144 s. ISBN 978-80-262-0790-0.

ZÁPOTOČNA, Oľga. Kultúrna gramotnosť v sociálnopsychologických súvislostiach. Bratislava: Album, 2004, 121 s. ISBN: 80-968667-3-7.

Vedoucí bakalářské práce:

doc. PhDr. Zuzana Petrová, Ph.D.

Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce:

26. října 2016

Termín odevzdání bakalářské práce:

26. dubna 2017

Ve Zlíně dne 26. října 2016


doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka




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

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

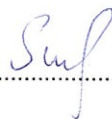
Beru na vědomí, že

- 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 samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 4. 11. 2016

.....


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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá možnostmi poznávání psané řeči u dětí v mateřské škole. Cílem teoretické části práce je zmapovat problematiku předčtenářské gramotnosti u dětí v mateřské škole s využitím modelu vývoje gramotnosti u dětí Anne van Kleeckové. Cílem praktické části práce, která má aplikační charakter, je vytvořit soubor edukačních aktivit na podporu poznávání psané řeči u dětí v mateřské škole a ověřit a evaluovat jej v praxi mateřské školy.

Klíčová slova: psaná řeč, rozvoj předčtenářské gramotnosti, model Anne van Kleeckové

ABSTRACT

My bachelor work is engaged developing early writing experiences and knowledge in preschoolers. The aim of the theoretical part of the thesis is to analyse the issue of the pre-readers literacy among children in the nursery school using a model of literacy development among children by Anne van Kleeck. The aim of the practical part of the thesis, which has the application character, is to create a complex of educational activities to support exploring a written language among children in the nursery school and to verify and evaluate this in practice.

Keywords: writing knowledge, development of early literacy, model Anne van Kleeck

Poděkování

Chtěla bych touto cestou srdečně poděkovat paní doc. PhDr. Zuzaně Petrové, PhD. za cenné rady, odborné vedení a pomoc, kterou mi poskytla při zpracovávání mé bakalářské práce.

Motto

„Chcete zmoudřet? Můj ty světe - otevřete knížku - čtěte!„ (Jiří Žáček)

Prohlášení

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

OBSAH

| | |
|--|-----------|
| ÚVOD | 9 |
| I TEORETICKÁ ČÁST | 11 |
| 1 VYMEZENÍ TEORETICKÝCH POJMŮ | 12 |
| 1.1 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST V RÁMCI RVP PV | 12 |
| 1.2 PŘEDČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST..... | 15 |
| 2 TEORETICKÉ PŘÍSTUPY K PŘEDČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI | 18 |
| 2.1.1 Poznávání psané řeči v předškolním vzdělávání..... | 18 |
| 2.1.2 Model čtení a psaní z pohledu přístupu „zdola-nahoru“ | 18 |
| 2.1.3 Model čtení a psaní z pohledu přístupu „shora-dolů“ | 20 |
| 2.1.4 Význam v chápání koncepcí "zdola-nahoru" a "shora-dolů" | 21 |
| 2.1.5 Rovnováha a kompromis jako cesta k předčtenářské gramotnosti | 22 |
| 2.2 MODEL ANNE VAN KLEECKOVÉ..... | 22 |
| 2.2.1 Kontextový procesor | 23 |
| 2.2.2 Významový procesor | 25 |
| 2.2.3 Ortografický procesor | 27 |
| 2.2.4 Fonologický procesor..... | 27 |
| 2.3 PODMÍNKY UMOŽŇUJÍCÍ ROZVOJ ČTENÁŘSKÉ PŘEGRAMOTNOSTI V MŠ..... | 28 |
| II PRAKTICKÁ ČÁST | 29 |
| 3 VÝUKOVÝ PROGRAM ROZVÍJEJÍCÍ PŘEDČTENÁŘSKOU GRAMOTNOST U DĚTÍ V MŠ | 30 |
| 3.1 OBECNÁ CHARAKTERISTIKA VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU | 31 |
| 4 HARMONOGRAM VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU | 32 |
| 4.1 PŘÍPRAVA GRAMOTNĚ PODNĚTNÉHO PROSTŘEDÍ..... | 32 |
| 4.1.1 Knihovna ve třídě mateřské školy..... | 33 |
| 4.1.2 Další centra gramotnosti ve třídě mateřské školy | 34 |
| 4.2 VZDĚLÁVACÍ PROGRAM | 34 |
| 4.2.1 Dobrodružství s medvědem..... | 36 |
| 4.2.2 Jak přežít zimu | 43 |
| 4.2.3 S encyklopedií za zvířátky | 50 |
| 4.2.4 Vrána nebo havran | 52 |
| 5 EVALUACE PROGRAMU | 55 |
| 5.1 VLASTNÍ EVALUACE Z HLEDISKA REAKCÍ DĚTÍ NA VZDĚLÁVACÍ PROGRAM..... | 55 |
| 5.2 EVALUACE Z HLEDISKA UČITELEK MATEŘSKÉ ŠKOLY | 58 |
| 5.2.1 Mapování představ učitelek z MŠ o pojmu předčtenářské gramotnosti | 59 |
| 5.2.2 Prezentace vzdělávací programu a jeho evaluace | 60 |
| 5.3 EVALUACE Z HLEDISKA RODIČŮ | 61 |
| ZÁVĚR | 63 |
| SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY | 65 |
| SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK | 68 |
| SEZNAM TABULEK | 69 |
| SEZNAM PŘÍLOH | 70 |

ÚVOD

Problematika gramotnosti se dnes stává předmětem zájmů pedagogů a psychologů, neboť současná doba a společnost se v důsledku mnoha změn v charakteru lidské práce, jejichž úspěšnost spočívá stále více na schopnosti zpracovávat větší a větší objemy informací, celkově mění a mění se i výsledná očekávání a zvyšují nároky na gramotného člověka. Všeobecný nesmírný nárůst nových komunikačních a informačních technologií, jež se paradoxně stávají konkurenty psaného slova v klasické podobě, nás však neosvobozuje od potřeby selektování a kritického zpracovávání informací, ale je tomu právě naopak. Uchopení psaného slova zůstává stále klíčovou způsobilostí lidského jedince v procesu jeho akulturace. Řešení na úrovni pedagogické teorie a praxe spěje k přehodnocení tradičních vyučovacích postupů už v začátcích osvojování si psaného slova tak, aby naplňovaly svůj hlavní smysl, jímž je využití těchto schopností v reálném životě.

Před školskou reformou, která započala Bílou knihou a v roce 2004 a vykrystalizovala v podobě Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, se o čtenářské gramotnosti uvažovalo pouze v kontextu primárního vzdělávání, a to výlučně v souvislosti s formálním systematickým a metodicky řízeným školním vyučováním čtení a psaní, které bylo odstartováno výukou v prvním ročníku základní školy. Tento tradiční rigidní přístup k rozvíjení gramotnosti vyvěral z chápání jazyka jako umělého, lidstvem vytvořeného tvaru jazyka, jehož smysl spočíval především v zaznamenávání přirozené avšak efemérní podoby jazyka jako mluvené řeči, a to za účelem zachování a přenosu za hranice bezprostřední mezilidské komunikace v konkrétním prostoru a času. Osvojení si psané řeči je dominantní složkou základního vzdělávání nejen svým rozsahem, ale především svým významem, neboť je nevyhnutelnou podmínkou, bez níž se nerealizuje žádné další vzdělávání. Zatímco nedostatečný progres v ostatních oblastech vzdělávání způsobuje individuální částečné škody, při nedostatečných čtenářských dovednostech je ohrožena možnost vzdělávat se v obecném slova smyslu. Cesta od základního vzdělávání až k metě, kterou je vysoká škola, se ubírá směrem postupného samostatnějšího a nezávislejšího sebevzdělávání, které stojí a padá na dovednosti pracovat s textem a extrahovat z něj jeho význam. V tomto smyslu se chápaný význam psané řeči ani dnes nezpochybňuje, je tomu spíše naopak. Současné uchopení psané řeči v kontextu pohledu na gramotnost v jejích funkčních a kulturních dimenzích je však komplexnější a počáteční psaní a čtení je chápáno zásadně v kontextu jazyka v tom nejširším smyslu slova.

Novější výzkumy, jež zde budou představeny, totiž ukazují, že je to právě předškolní věk, kdy dítě získává rozhodující předpoklady pro osvojení si psané řeči, což významným způsobem posiluje vzdělávací úlohu předškolní výchovy a význam vzdělávání v otázce předčtenářské gramotnosti.

Cílem této bakalářské práce v teoretické rovině je vymezení pojmů čtenářské a předčtenářské gramotnosti, popsání teoretických konceptů, které s těmito pojmy pracují a určitým způsobem je definují, prezentování možností rozvoje předčtenářské gramotnosti pomocí modelu Anne van Kleeckové a srovnání těchto informací s podmínkami, jež jsou udávány Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání.

V praktické aplikační rovině je cílem práce vytvořit soubor edukačních aktivit pro rozvoj předčtenářské gramotnosti v mateřských školách, ověřit je a evaluovat přímo v praxi mateřské školy a předložit závěry, které z této evaluace vyplývají.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VYMEZENÍ TEORETICKÝCH POJMŮ

Cílem této části bakalářské práce je vytvořit teoretickou platformu získanou důkladným zmapováním problematiky předčtenářské gramotnosti, a to především s využitím modelu Anne van Kleeckové. Tato teoretická znalost oboru a terminologie se pak stane vodítkem v aplikační části bakalářské práce. V následujících kapitolách se budeme věnovat současné situaci v oblasti čtenářské a předčtenářské gramotnosti v kontextu vzdělávání v ČR. Pravidla jsou pro MŠ závazně nastavena především ve státním kurikulárním dokumentu RVP PV. Následně na základě terminologického vymezení krucióálních pojmů, jako jsou **předčtenářská gramotnost, teoretické přístupy „zdola-nahoru“ a „shora-dolů“, model Anne van Kleeckové**, budou v této bakalářské práci předloženy možnosti, jakými cestami by se předčtenářská, potažmo i čtenářská gramotnost, mohla rozvíjet ve světle moderních výzkumů a nových poznatků tak, aby každé dítě mělo možnost využít maximum ze svého potenciálu.

1.1 Čtenářská gramotnost v rámci RVP PV

V České republice není k dispozici v oblasti rozvoje předčtenářské gramotnosti příliš mnoho zdrojů, na kterých by reálně mohli pedagogové stavět své programy a strategie. Kurikulární dokumenty pro předškolní vzdělávání nenabízí konkrétní specifické rozpracování, jakým způsobem rozvíjet předčtenářskou gramotnost. MŠMT prezentuje své reformní záměry k podpoře čtenářské gramotnosti prostřednictvím Dlouhodobých záměrů vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky, ovšem hovoří se zde především o změnách v obsahu primárního vzdělávání. Uvádí se zde: „Zvyšovat kompetence pedagogů, zejména na 2. stupni ZŠ, které povedou k lepším vzdělávacím výsledkům žáků včetně schopnosti vyhodnocovat kvalitu výuky, dále ji rozvíjet a poskytovat zpětnou vazbu žákům i jejich rodičům, s akcentem na čtenářskou, matematickou a přírodovědnou gramotnost.“ (MŠMT, 2014, s. 19) Ovšem celá zodpovědnost v této oblasti vzdělávání připadá jednotlivým školám. Jsou postaveny před požadavky, které na ně klade RVP, bez nabídky metodik a způsobů jak čtenářskou gramotnost rozvíjet tak, aby byl rozvoj jedince plánován systematicky a efektivně.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, který je závazný pro všechny mateřské školy, je dokumentem vymezujícím hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku, avšak tento určující společný vzdělávací rámec o předčtenářské gramotnosti explicitně nehovoří, jelikož v dokumentu RVP PV není

samostatná část věnovaná rozvoji předčtenářské gramotnosti. V textu ani ve Slovníčku RVP PV není obsažen výraz, jenž by objasňoval termín předčtenářská gramotnost. Z podrobné analýzy klíčových kompetencí a jednotlivých vzdělávacích oblastí vyplývá, že se s rozvojem předčtenářských dovedností implicitně počítá. (Kropáčková, Wildová, Kucharská, 2014) O vztahu k jazyku a čtenářství se v tomto kurikulárním dokumentu hovoří v těchto souvislostech: (ČŠI, 2011):

- Klíčové kompetence – ovládání dovedností předcházející čtení a psaní; schopnost využít informativní a komunikativní prostředky, se kterými se dítě běžně setkává (knížky, encyklopedie, časopisy, počítač, audiovizuální technika, telefon atp.)
- Dítě a jeho psychika – rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (vnímání, naslouchání, porozumění) i produktivních (výslovnosti, vytváření pojmů, mluvního projevu, vyjadřování); rozvoj komunikativních dovedností (verbálních i neverbálních) a kultivovaného projevu; osvojení si některých poznatků a dovedností, které předcházejí čtení i psaní, rozvoj zájmu o psanou podobu jazyk.
- Dítě a společnost – seznamování se světem lidí, kultury a umění, osvojení si základních poznatků o prostředí, v němž dítě žije, vytvoření základů pozitivních vztahů ke kultuře a umění, rozvoj dovedností umožňujících tyto vztahy a postoje vyjadřovat a projevovat, rozvoj společenského i estetického vkusu.

Je na každé jednotlivé mateřské škole, jakým způsobem danou problematiku uchopí ve svém školním vzdělávacím programu, což tedy i průběžně probíhá, v každé konkrétní škole, v různém rozsahu, na velmi rozdílných úrovních. Apelem na zlepšování vzdělávacích strategií v oblasti čtenářské gramotnosti jsou také zjištění, která vznikla na základě výsledků mezinárodního šetření PISA. „Projekt PISA se v roce 2009 zaměřil na čtenářskou gramotnost. Výsledky patnáctiletých českých žáků byly v této oblasti významně pod průměrem OECD – dvacet tři zemí OECD se umístilo výrazně lépe než Česká republika. Tento výsledek ukazuje na zřetelné zhoršení ve výkonu od první studie PISA v roce 2000 (OECD, 2010).“ (Santiago, 2012, s. 20) Tyto výsledky se týkají žáků ukončujících primární stupeň vzdělávání, ovšem aby se situace změnila, je nutné ji měnit již systémově a od raného věku. Tak aby jednotlivé kroky, stejně jako působení jednotlivých vzdělávacích institucí na sebe plynule navazovaly, přičemž prvním krokem, ve kterém je možné dítě začít rozvíjet institucionálně v této oblasti, je mateřská škola.

V mateřských školách rovněž proběhlo zkoumání s ohledem na podporu rozvoje čtenářské gramotnosti. Výsledkem tohoto zjišťování byla tematická zpráva ČŠI, která vznikla v roce 2011. ČŠI v rámci inspekční činnosti navštívila 1.498 mateřských škol, což odpovídalo 31,1% z celkového počtu mateřských škol, bylo zde realizováno celkem 1.995 inspekčních hospitací. Problémem, který ČŠI identifikovala v této otázce prostřednictvím svého hodnocení škol, je prozatímni velmi vysoký podíl škol, které nezvládají tvorbu ŠVP podle zásad a požadavků RVP PV, tudíž ani nejsou schopni implementovat do svých ŠVP podpurnou vzdělávací strategii, která by rozvíjela předčtenářskou gramotnost, přičemž pedagogičtí pracovníci poukazovali na skutečnost, že vzdělávací obsah v RVP PV je vymezen příliš vágně a obecně, a že jim chybí praktický návod, jak témata předčtenářské gramotnosti konkrétně v jednotlivých etapách, s ohledem na věk dětí, zpracovat, a to vše s přihlédnutím k individuálním schopnostem dětí. Závěr této tematické zprávy pro předškolní vzdělávání ČŠI je zpracován takto: „Úroveň a kvalita školních strategií v navštívených MŠ byly vzájemně ovlivněny skutečností, že neexistuje jasné centrální vymezení strategických cílů pro podporu rozvoje čtenářské gramotnosti ani v rámci školních politik ani v RVP PV. Pro další rozvoj kompetencí pedagogických pracovníků v této oblasti chybí metodiky a nabídka dalšího vzdělávání k této problematice, které by mohly plně uspokojit prokazatelně vysoký zájem vedení škol i pedagogických pracovníků o získání ucelených a správných informací.“ (ČŠI, 2011, s. 11)

Ze závěrů ČŠI tedy vyplývá, že mnoho pedagogických pracovníků v mateřských školách má problém s uchopením problematiky předčtenářské gramotnosti, neboť obecný přístup RVP PV jim určitou strategii v praktické rovině nenabízí, a je tedy na nich, jak se k tomuto úkolu postaví, jakým způsobem a na jaké úrovni se s ním ve svých ŠVP a později v TVP vypořádají. Kardinálním faktorem, o němž hovoří závěry ČŠI, je vzdělání a další vzdělávání pedagogů. „Nejvýznamnějšími faktory kvality podpory rozvoje dovedností pro čtení jsou kvalifikovanost pedagogických pracovníků a možnost specializovaného vzdělávání, účast školy a zapojení pedagogických pracovníků v rozvojových projektech a schopnost pedagogických pracovníků propojit vzdělávací činnosti s reálným prostředím. Nízká úroveň v těchto charakteristikách v konečném důsledku představuje rizika skupinové a především individuální neúspěšnosti dětí v hodnocené oblasti. Dalšími významnými faktory jsou velikost třídy a převážně nižší informační gramotnost pedagogických pracovníků s dlouholetou praxí.“ (ČŠI, 2011, s. 11)

V závěrech tematické zprávy ČŠI je dokumentována měnící se situace v oblasti předškolního vzdělávání, kde se otázka předčtenářské gramotnosti (anebo předkonvenčního čtení a psaní) dostává do popředí zájmu, i když zprvu velmi nesměle. Za prvé proto, že je zde stále silné rozdělení mezi kompetencemi MŠ a ZŠ, kdy si ZŠ na základě dlouholeté tradice nárokovala počátek čtenářské gramotnosti pouze ve své režii. Měnit tradice je vždy obtížné, protože pro všechny (učitele, rodiče a děti) představují určitý jistý orientační bod. A zadruhé proto, že o problematice předčtenářské gramotnosti se stále mluví příliš všeobecně, jak dokazují i zjištění ČŠI. Učitelky v MŠ mají z těchto důvodů problém, utvořit si ucelenější představu o tom, jaké oblasti znalostí, schopností a zkušeností, předčtenářská gramotnost zahrnuje, jaký je její vztah ke konvenčnímu čtení a psaní a jaké typy aktivit po praktické stránce je možné zařadit do každodenní vžitě praxe v MŠ tak, aby se dítě v této oblasti rozvíjelo opravdu efektivně. „Nekonkretizovaná představa o tom, co je to předčtenářská gramotnost, je sice postačující pro všeobecný přehled učitelky, ale v situaci, kde MŠ musí tvořit školské vzdělávací programy a plánovat výukové aktivity tak, aby dítě na konci docházky v MŠ vykazovalo vědomosti a schopnosti vymezené v profilu jejího absolventa, je taková všeobecná představa nedostačující.“ (Petrová, 2012, s. 4)

Jako východisko změny je tedy nutné nadefinovat si, co je to čtenářská gramotnost, respektive funkční gramotnost, kam tedy musíme směřovat. Víme, co patří pod taktovku základní školy, nelze se však odstříhnout od kompetencí, které nám vkládá do rukou preprimární vzdělávání, neboť přechod dítěte by měl být kontinuální a měl by stát na spolupráci MŠ a ZŠ, proto je důležité, aby byl důsledně vymezen pojem předčtenářské gramotnosti spolu s konkrétní ukázkou toho, jak lze s touto problematikou pracovat.

1.2 Předčtenářská gramotnost

Vývoj čtenářské gramotnosti je možné rozdělit na několik etap, přičemž z didaktického hlediska je velmi 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 tomto kontextu chápána 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) Čtenářská gramotnost je pojímána jako komplexní schopnost konstruovaná interakcí mezi textem a jedincem s jeho znalostmi,

motivacemi, emocemi a dalšími faktory vstupujícími do procesu porozumění textu. Čtení jako nástroj ke konstruování znalostních struktur je současně procesem, při němž se na podkladu čteného naše představy o světě rozšiřují, revidují nebo potvrzují. Čtení tak má ráz myšlení či přemýšlení o obsazích či idejích zprostředkovaných v textu. Kniha se tak stává prostředníkem, jímž se díváme na svět a možnosti, jak tento pohled měnit a kultivovat. (Artelt, Dörbler, 2010)

Termín funkční gramotnost se týká každodenního života a prací s informacemi, to podrobně analyzuje Rabušicová (2002), když popisuje různá vymezení funkční gramotnosti a konfrontuje je s klasickou představou gramotnosti jako prosté schopnosti číst a psát. Uvádí, že funkční gramotnost je přizpůsobena kulturnímu kontextu a tomuto kontextu odpovídají i nároky na konkrétní dovednosti. Předpokládá v ní dovednosti, které jsou náročnější než pouhé zvládnutí technik čtení a psaní. Tyto dovednosti jsou obecně chápány jako schopnost komunikovat a nelze je ztotožňovat se školní úspěšností, protože zvládnutí školních úkolů nutně neznamená úspěšné zvládnutí úkolů, které před nás staví každodenní realita života, pro niž je funkční gramotnost potřebná.

Jak uvádí Petrová (2012), pojem předčtenářské gramotnosti se stal poslední dobou velmi populárním zejména svým potenciálem obsáhnout různé typy aktivit, které mateřská škola může realizovat tak, aby dítěti co nejvíc ulehčila proces čtení a psaní v 1. ročníku základní školy. Po dlouhém předcházejícím období, které učení se čtení a psaní situovalo výsostně do období 1. ročníku základní školy a ve kterém si mateřská škola jen velmi opatrně vymezovala svoji úlohu především zájmem o mluvenou podobu jazyka. S předčtenářskou gramotností přichází do vzdělávání v mateřských školách myšlenka, že i mateřská škola může významnou měrou přispívat do procesu výuky čtení a psaní. Vzhledem k historické genezi však není překvapením, že koncept rozvíjení se gramotnosti v mateřských školách, se jen velmi pozvolna vymaňuje ze stereotypů, ve kterých hrálo prim v této oblasti pouze primární vzdělávání. Cesta ke změně pojetí této problematiky je trnitá a vyžaduje nejen proměnu terminologie, ale kruciólní záležitostí je změna samotného pohledu na proces čtení, který čtenářské schopnosti individua chápe v perspektivě jeho dalšího vzdělávání a v úspěšné spoluúčasti na soukromém a společenském životě. V tom tkví velká úloha preprimárního vzdělávání, které musí plánovitě rozvíjet předčtenářskou gramotnost dětí. Ta by měla mít charakter smysluplného poznávání psané řeči a psané kultury jako jednoho z prioritních cílů předškolního vzdělávání.

Předčtenářskou gramotnost lze popsat jako „soubor poznatků, schopností, dovedností a zkušeností, které se u dítěte rozvíjejí jako základ jeho schopnosti vyvozovat z textů různého charakteru význam.“ (Kleecková, 1998, in Petrová, 2012, s. 6) Zápotočná je definuje jako „komplex jazykových kompetencí.“ (Zápotočná, in Kolláriková a Pupala, 2001, s. 271)

Takovéto pojetí vyžaduje systematickou snahu o kontaktování dítěte s psanou kulturou. Cílem tohoto období je vytvářet u dítěte pozitivní vztah k psané řeči, stimulovat u něj schopnosti a dovednosti, které mu později umožní optimálně se rozvíjet ve čtení a psaní. Důraz je zde proto kladen na komunikaci, pozitivní motivaci pro budoucí čtení a psaní, dostatek podnětů, které v něm budou vzbuzovat zájem o psanou řeč a ukáží mu smysluplnost a využitelnost těchto dovedností. Je nutné mít stále na paměti, že charakteristickým rysem pro období pregramotnosti je spontánnost dítěte při objevování psané řeči a hledání způsobu jejího „uchopení.“ (Kropáčková, Wildová, Kuchárská, 2014) Čtenářská gramotnost se v rámci tohoto kontextu chápe jako proces, který se začíná přirozeně vynořovat už v prvních letech života dítěte. Rozhodující vliv při tomto vývinu sehrává přítomnost a působení psané kultury na dítě. Je logické, že rodiny, které jsou schopné vytvořit prostředí a podmínky, jež poskytují dítěti dostatečný kontakt s psanou kulturou, dosahují v tomto ohledu později lepších výsledků ve vzdělávání než děti vyrůstající v rodinách, které tyto možnosti neposkytují. (Zápotočná, Petrová, 2014)

2 TEORETICKÉ PŘÍSTUPY K PŘEDČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI

2.1.1 Poznávání psané řeči v předškolním vzdělávání

Jedním z hlavních cílů preprimárního vzdělávání bylo a je stále rozvíjení mluvené podoby jazyka, na něž se samozřejmě soustřeďuje veškerá pozornost učitelek. Dříve bylo poznávání psané řeči spíše upozaděno a patřilo do období primárního vzdělávání a hlavní pozornost byla koncentrována na správný rozvoj řeči, a tento přístup často přetrvává až do současné doby. Učitelky mateřských škol se koncentrují na rozvoj řečových schopností, jazykových receptivních dovedností a dovedností předcházejících čtení a psaní tak, jak je stále doporučováno ve starších metodikách. K rozvoji předčtenářské gramotnosti je však nutné přistupovat k dítěti 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) Samozřejmě se v mateřských školách objevovala literární výchova, ovšem byla dost často okleštěná do podoby četby pohádek před spaním a o komplexním rozvoji dítěte v této oblasti se jednoduše neuvažovalo, neboť tento bod měl přijít na řadu až později ve školních lavicích. Dnes ovšem se o rozvoji jazykového potenciálu a poznávání psané řeči dítěte mluví už i v období předškolního vzdělávání. Psaná řeč je chápána jako významný prvek jazykového prostředí, protože přispívá velkou měrou k rozvoji jazykového potencionálu dítěte, jelikož v sobě zahrnuje množství specifických stimulů, které běžná hovorová řeč poskytnout nemůže. Zatímco nároky v oblasti mluvené řeči se oproti minulosti až tak radikálně nemění. Dá se očekávat, že pokud se realizuje rozvoj v oblasti poznávání psané řeči, bude to mít pozitivní dopad také na mluvenou řeč, např. zvýšení objemu slovní zásoby. „Podstatné je, že cílevědomě zprostředkovaná zkušenost s psanou řečí, podporuje celkovou intelektualizaci mluvené řeči a současně rozvíjí i jiné důležité kompetence. Přispívá k rozvíjení toho, co v konečném důsledku rozhoduje o vývinu gramotnosti, verbálního myšlení a v neposledním řadě i o úspěšnosti pozdějšího školního vzdělávání.“ (Petrová, Zápotočná, 2016, s. 8)

2.1.2 Model čtení a psaní z pohledu přístupu „zdola-nahoru“

Tento typ modelů koresponduje s většinou „tradičních“ metod počátečního čtení a psaní, jenž má základ v kognitivně-psychologickém pohledu, jelikož vychází ze stanoviska, „že identifikace slov je primárně determinovaná bazálními – nižšími úrovněmi procesu čtení

na úrovni dekodování, a tak je především závislá od fonologických, vizuálně-percepčních schopností, ovládnutí abecedního kódu apod.“ (Zápotočná, 2001, s. 290)

Ve školní praxi, kdy se dítě začíná učit číst, pak tato metoda zahrnuje přísně dodržovaný sled kroků, který vede od bazální úrovně, kde jsou identifikovány jednotlivá písmena, směrem k vyšším úrovním, až k pochopení slova, vět atd. V tomto přístupu se nepřipouští možnost, že by určitá fáze mohla být přeskočena a zakomponována do procesu osvojování si čtení později. V praktické rovině se tyto přístupy snaží identifikované posloupnosti přizpůsobit také postupu jednotlivých kroků v didaktických metodách. Následuje trénování a procvičování, až po dosažení maximální preciznosti, přičemž pořadí jednotlivých kroků se přísně dodržuje. To znamená, že zde jde o určitou posloupnost a kontinuitu, která začíná postupným přechodem z bazálních úrovní směrem ke stále vyšším úrovním. Tyto modely nepřipouští možnost přeskočit nějaký úsek, protože každá úroveň se začíná osvojovat až po zvládnutí předchozí. Úspěch této didaktické metody je tedy odvozen od přesného definování jednotlivých kroků. Jde zde především o technické zvládnutí čtení. V případě poruch čtení se hledá kámen úrazu v nezvládnutí určitého didaktického kroku v řetězci a jeho odstraňování je založeno na systematickém nácviku, který v extrémnějších případech přechází v mechanický dril. Z tohoto popisu vyplývá, že porozumění textu v kontextu života a lidské zkušenosti je odsunuto až do závěrečné fáze zvládnutí čtení. (Zápotočná, 2012)

V psaní se postupuje obdobně jako ve čtení, začíná se s mechanickými přípravnými grafomotorickými cvičeními, následně se cvičí jednotlivé grafémy, až nakonec se spojují grafémy do slabik a následně do slov. Psaní se také podobně zdokonaluje v procesu neustálého trénování a procvičování, ať už jde o mechanické opisování textů, které bazíruje především na formálně-estetické úhlednosti, či o diktáty a jejich foneticko-ortografickou správnost. Důraz je kladen nejprve na technické parametry tvaru a velikosti písmen. Myšlenková forma v tvorbě vlastních textů a obsah psaní se dostává na řadu až v úplně poslední fázi, dříve mu není věnovaná vůbec žádná pozornost. Učení čtení a psaní probíhá odděleně, klade se důraz na plynulé přechody mezi jednotlivými kroky a především na formální správnost. (Zápotočná, 2012)

Samozřejmě fakt, že rozvoj čtení s porozuměním a schopnosti vlastního psaní textů je odsunut až na konec procesu, nahrává kritikům a oponentům teoretických konceptů „zdolana-horu“, jelikož tento koncept implicitně staví na tom, že porozumění textu je přímo úměrné a bezprostředně závislé na zvládnutí a zautomatizování techniky čtení a jako

výsledek efektivního dekodování textu se dostaví porozumění textu nějak samo od sebe. (Zápotočná, 2012) Kritici však namítají, že samo od sebe se porozumění nevytváří, ale vede k němu cesta, kterou tyto modely opomíjejí. Proto jako největší nedostatek uvádí oponenti tohoto směru příliš velké zaměření a upínání se těchto modelů k bazálním úrovním procesů čtení a psaní a k jejich formálně-technologickým parametrům, a to bez ohledu na vyšší smysl čtení a psaní jako takového, jímž jde uchopit myšlenku autora, pracovat s ní, a také dokázat vyprodukovat vlastní myšlenkový svět, reprodukovat, stát se autorem. (Zápotočná, 2001)

2.1.3 Model čtení a psaní z pohledu přístupu „shora-dolů“

Opačný přístup k procesu čtení a psaní přináší teoretické koncepce „shora-dolů“, které v důsledku výše uvedených nedostatků „tradičního“ přístupu získávají na popularitě. Hlavní specifičností těchto modelů je, že naopak hlavní význam připisují těm nejvyšším úrovním informačně-procesového systému čtení a psaní. „Dekódování – identifikace slov – je podle nich tedy primárně determinovaná vyššími úrovněmi procesu čtení – kontextem, současnými vědomostmi a zkušenostmi čtenáře, jeho očekáváními, přesvědčeními i hodnotami.“ (Zápotočná, 2001, s. 292) Tento přístup ke čtení uplatňují tzv. sociolingvistické a konstruktivistické koncepce čtení a psaní, podle kterých je kognitivně-psychologický přístup ke čtení "zdola-nahoru" příliš okleštěný. V tomto modelu jsou kardinálním momentem procesu čtení hypotézy, které se v buď v průběhu potvrzují, nebo vyvracejí, přičemž výsledkem ověřování hypotéz jsou nové informace, tedy poznatky, které se zakomponují do aktuálního vědění o světě, a tím dochází k porozumění. (Zápotočná, 2012)

Jedni z nejvýznamnějších představitelů této koncepce jsou Goodman K. a F. Smith. Smith chápe (In Zápotočná, 2012) čtení hlavně jako kreativní a konstruktivní činnost. Metody čtení v tomto přístupu jsou příznačné tím, že vycházejí z významu a porozumění, zdůrazňují smysluplnost čtení od samého počátku, přestože jedinec ještě neovládá proces dekodování, nebo je na jeho úplném počátku, což vyžaduje velkou toleranci k formálním a technickým požadavkům ke správnosti čteného, jehož se má dosahovat postupně a má být přirozeným výsledkem procesu čtení. Zde vzniká předpoklad, že v praktické rovině dochází u dítěte k zvládnutí abecedního kódu intuitivně, na počátku, a to vlastním aktivním objevováním pravidel ortografie v průběhu smysluplné práce s jazykem, kdy se podstatně zvyšuje tolerance proti formálním a technickým požadavkům na správnost a dokonalost.

Ta se vynořuje postupně jako přirozený důsledek učení se čtení a psaní. Čtení, to je chápáno jako cílevědomé, selektivní, interaktivní, anticipační a je především založeno na porozumění. Metody čtení a didaktické postupy se vyznačují tím, že se orientují na význam, porozumění a zdůrazňují smysluplnost čtení od samého počátku. Číst se dítě učí jednoduše tím, že se mu čte nebo samo čte a hlavně tím, že se čtení používá smysluplně. Největší výhodou tohoto přístupu oproti tradičnímu způsobu výuky čtení je, že podněcuje k aktivní práci s významovými obsahy od evokování a zpřítomňování si kontextuálních vědomostí čitatele, směrem k očekávání a tvorbě predikcí, jejich vyhodnocení na základě textu a jejich zahrnutí do již známých kontextů a zkušeností.

Zde se oproti tradičním přístupům ke psaní, se uplatňuje diametrálně jiný způsob výuky, jelikož psaní se vždy vymezuje ve smysluplném kontextu, se psaním se počítá ještě před osvojením si formálně-technických parametrů psaní, počítá se s vyjadřováním myšlenek v čase, kdy ještě dítě neumí psát. Čtení a psaní se učí paralelně jako vzájemně propojené aktivity. Psaní se zdůrazňuje, ba dokonce s jistým předstihem, s důrazem na autorský proces formulování a vyjadřování významů, jak pro vlastní potřebu, tak ke komunikaci a dosahování vlastních cílů. (Zápotočná, 2012)

2.1.4 Význam v chápání koncepcí "zdola-nahoru" a "shora-dolů"

Nejvýrazněji se rozdíly v přístupu ke čtení mezi koncepty „zdola-nahoru“ a „shora-dolů“ prezentují prostřednictvím kategorie významu, neboť vyplývají z jejich primárních východiskových zdrojů. (Zápotočná, 2001)

Protože zatímco přístup „zdola-nahoru“ chápe význam jako svůj cíl, ke kterému se čtenář čtením postupně dopracovává. Předpokládá tak, že význam je něco objektivně daného textem, resp. autorem textu, a podíl čtenáře na jeho tvorbě je minimální. Čtenář je ve vztahu k významu pasivní, jeho úkolem je správně význam dekodovat, za indikátor významu ve čtení se pokládá správná reprodukce textu. Jednoznačnost, správnost a objektivnost tedy v tomto chápání charakterizují kategorii významu a čtenář je takto pojmán pouze jako pasivní recipient. Oproti tomu koncept „shora-dolů“ chápe naopak význam jako východisko čtení. Význam v tomto smyslu závisí na čtenářových vlastních vědomostech a zkušenostech, které si do procesu čtení přináší, a proto je význam do velké míry subjektivní. Utváří se především v mysli čitatele, je čtenářem aktivně vytvářen na základě textu, v interakci s autorem. Výsledkem čtení s porozuměním je vlastní reprezentace významu, která je charakteristická relativností a přirozenou víceznačností. Tyto diametrální rozdíly mezi oběma přístupy, které osobitně krystalizují v souvislosti

s kategorií významu, vedou k diskuzi mezi reprezentanty obou konceptů. Ta však dospívá k zajímavému zjištění a to k tomu, že pravděpodobně ani jedna strana si nemůže nárokovat úplnou a stoprocentní pravdu, což vede k hledání smysluplného kompromisu, který předpokládá, že proces čtení se může vyvíjet v obou směrech současně. (Zápotočná, 2012)

2.1.5 Rovnováha a kompromis jako cesta k předčtenářské gramotnosti

Jsem tedy ztotožněna s myšlenkou, která vyplývá z těchto vzájemně si oponujících konceptů, při nichž ani jedna strana nemůže předložit rozhodující argument, který by miskou vah převážil jedním směrem. Z toho vyplývá, že ani jedna z polemizujících stran si nemůže nárokovat absolutní pravdu v otázce čtení, jelikož ta se nachází zřejmě někde uprostřed obou úvah. (Zápotočná, 2012)

Zatímco jedna strana obhájí tradiční didaktiku čtení a psaní, jež není ze současného moderního pohledu pro svou rigidnost a formálně-technickou nad dimenzovanost chápána jako ideální. Alternativní druhá strana, která představuje koncepty „shora-dolů“, je zdravou a plodnou opozicí, nedokáže nám však nabídnout řešení, jímž bychom změnili naši didaktiku v otázce psaní a čtení od A až do Z, protože to v našich podmínkách není možné realizovat. Je však vítanou inspirací, která je rozhodně potřebná. Proto se v současnosti teorie čtení a psaní ubírá směrem k hledání kompromisů, protože nejbliže k pravdě bývají ty koncepty, které za každou abstraktní linií uvažování vidí celý komplexní systém a mezi extrémy každé dimenze hledají kontinuitu. Koncepty, jež připouštějí možnost kompenzace a komplementarity jednotlivých prvků těchto dvou protichůdných pohledů na proces čtení, mají největší šanci na úspěch. (Zápotočná, 2001)

2.2 Model Anne van Kleeckové

Anne van Kleecková vytvořila v roce 1998 koncepční rámec pro tvorbu programů pro rozvoj předškolní gramotnosti. Jde o model evoluce rané gramotnosti, který je komplexní, koncepčně propracovaný, ale zároveň otevřený dalšímu obohacení novými poznatky. Neopominutelným zdrojem poznatků, z nichž tento model vychází, je kognitivní psychologie. Přestože k psychologickým východiskům se sama autorka explicitně hlásí, jde o model, v němž jsou zahrnuta hlediska jazykově-lingvistické složky, sociálního elementu, kulturní i vývojové složky. Anne Van Kleecková ho pojmenovala „Modelem oblastí a stádií rozvoje pregramotnosti.“ (Petrová, 2012) Přitom vychází z předpokladu, že mnoho věcí, které obnáší vyspělé čtení způsobilého dospělého jedince neboli gramotného

jedince, lze rozvíjet dávno předtím, než se začne učit číst v konvenčním slova smyslu. Z toho vyplývá, že to co si laik představuje pod spojením „učím se číst“, tedy proces, jenž nejčastěji probíhá na základní škole, je sice jednou z podstatných etap rozvoje gramotnosti, ale nejde o prvotní počátek gramotnosti. Je důležité si uvědomit, že získávání gramotnosti je proces, v němž jedna etapa navazuje na druhou, kdy potencionální úspěšnost či neúspěšnost je do velké míry propojená a závislá, na tom, co jí předcházelo. (Petrová, 2012)

To, co úspěšnost předurčuje, rozděluje Van Kleecková do čtyř komponentového modelu, který čtení chápe tak, že čtenář při čtení kombinuje poměrně velké množství informací různého typu. Je možno je rozdělit do dvou základních kategorií, a těmi jsou forma a obsah. Opírá se zde o domény pregramotnosti a modely jejich vývoje a pojednává v nich o čtyřech oblastech rozvoje v předškolním věku. Jsou v nich obsaženy nejen dovednosti, schopnosti, vědomosti a kompetence, ale také příklady různých činností a strategií jejich efektivního rozvíjení. Domény jsou rozděleny do takzvaných procesorů, přičemž jde o procesor kontextový, významový, fonologický a ortografický. Tyto procesory pak řídí proces čtení. Úkolem prvních dvou procesorů je zpracovávat obsahy a významy. Anne Van Kleecková následně uvádí, že každý z těchto uváděných procesorů nasycuje určitá oblast pregramotných vědomostí, schopností a kompetencí. Průběh procesu nabývání čtenářské gramotnosti je závislý od toho, zda jsou všechny procesory rozvíjeny v čase, kdy se s formálním učením číst a psát začíná. Činnost těchto čtyř procesorů lze trénovat také samostatně a v předstihu před nástupem do ZŠ. V ideálním případě by mělo dítě mít co nejvíce zkušeností se všemi typy informací, které se odrážejí v těchto procesorech, aby bylo schopné s nimi pracovat a mělo tak připravenou cestu k dalšímu vzdělávání. Van Kleeckové model se poté orientuje na cílevědomé a organizované podněty, jež vedou k rozvoji takových znalostí, schopností a dovedností, které nasycují uvedené procesory a přispívají tak velkou měrou k rozvoji gramotnosti a připravenosti dítěte v dalším vzdělávání v oblasti čtenářské gramotnosti. Modely pregramotnosti podle Van Kleeckové vznikly na základě jejího empirického výzkumu s dětmi vyrůstajícími v literárně podnětném rodinném prostředí, proto slouží jako doklad vývojových možností předškolního věku v případě stimulujícího prostředí. (Petrová, 2012)

2.2.1 Kontextový procesor

Doménou kontextového procesoru je epistémé a chápání kontextu čtení. Získáváme z něj poznání o světě ve formě vědomostí, rozvíjí se v něm schopnost souvislého vyjadřování a

vnímání syntaxe psané řeči. Také se zde jedná i o kompetence poskytující dítěti kontextuální rámec pro uchopení a interpretaci čtených textů, chápání propojenosti mezi jejich obsahy a vlastní zkušeností, chápání kauzality, ale i smysl pro symboliku a fikci. (Zápotočná, Petrová, 2010)

Na zprostředkování významů v textu se používá totiž specifický prostředek, kterým je jazyk. Jeho používání je jistým způsobem konvenční. Není ovšem možné odvodit význam textu jako celku dekodováním významu jednotlivých slov použitých v textu, proto jedinec potřebuje alespoň na implicitní úrovni, také poznat gramatické principy jazyka. Schopnost porozumět textu vzniká, jako výsledek schopnosti individua rozpoznat souvislosti, v jakých se slova používají a také komunikační záměr autora textu. Tedy rozpoznat pragmatický charakter gramatických struktur. Jednotlivá slova a konstrukt textu totiž není zvolen libovolným způsobem, ale tak aby autor jejich prostřednictvím dokázal vyjádřit svůj komunikační záměr. Jednotlivá slova tak dostávají svůj pravý význam teprve prostřednictvím kontextu příběhu, v kterém se nacházejí. Pro porozumění textu tedy primárně není důležité znát přesný encyklopedický význam jednotlivých slov, jež jsou v textu použita, ale chápat okolnosti, do kterých je příběh zasazený. (Petrová, 2012)

Doména kontextového procesoru v sobě zahrnuje široký komplex poznatků a zkušeností, jenž dítěti poskytuje kontextuální platformu pro uchopení a interpretaci čtených textů. Jde především o uvědomění si souvislosti mezi obsahem textů a okolním světem. O pochopení propojenosti prožívání a poznávání světa a jeho odrazu v jazyku, resp. v jeho psané verzi. Van Kleecková sem řadí rovněž jazykové kompetence ve smyslu znalosti syntaxe psané řeči, specifické gramatiky různých žánrů, chápání symbolických významů a kromě toho sem zahrnuje jisté knižní konvence a kulturní charakteristiky. Doména kontextového procesoru tedy reprezentuje socio-kulturní dimenzi gramotnosti se současným akcentem na poznávání světa. (Zápotočná, Petrová, 2010)

Jedná se zde také o specifickou oblast poznávání jedince, která souvisí s tzv. narativními schopnostmi, jde o poznání konkrétní struktury příběhu. Poznávání v této oblasti je odvislé od zkušeností s příběhy, které se v prvopočátku dětem čtou, čili zprostředkovávají je dospělí. V momentě, kdy je dítěti předčítán ten samý příběh opakovaně, si osvojuje dítě jeho strukturu skládající se z postav, událostí příběhu, zápletky a způsobu, jakým bylo vyřešeno ukončení. V dlouhodobější perspektivě mu poznaná a zapamatovaná struktura příběhu pomáhá, jak ve převyprávění příběhu, tak v tvorbě a prezentování příběhů vlastních. Jakmile se dítě dokáže orientovat ve struktuře příběhu, jeho chápání příběhu se

stává komplexnější, a tudíž může věnovat pozornost specifické slovní zásobě, která je v příběhu užita a také psanému textu jako takovému. (Petrová, 2012)

K porozumění povaze textu pomáhá také znalost tzv. knižních konvencí, které se vztahují k tomu, jak knihy vznikají a jaké mají užití. Patří sem (Petrová, 2012):

- knihy sloužící na čtení, ne na libovolnou manipulaci s nimi
- v průběhu čtení knihy se děj knihy nemění a nelze změnit
- ilustrace „věcí“ nejsou věci, ale obrazy „věcí“
- objekty na knižních ilustracích můžeme pojmenovat
- knižní ilustrace jsou sice statické, ale znázorňují události
- děj příběhu se neodehrává v reálném čase
- kniha představuje vymyšlený autonomní svět

Posledním stěžejním krokem, který v sobě nese zvýšené nároky na schopnosti porozumět textu, je propojit význam textu s dosavadními zkušenostmi jedince a skrze tento zkušenostní aparát pak zdůvodňovat informace obsažené v textu. Jde o samotné uchopení záměrů autora textu. Uvažování o postavách, jejich tendencích, o jiných možných událostech a z nich vyplývajících alternativních koncích. „V tomto smyslu se děti při porozumění textu dostávají za hranice informací v něm obsažených a učí se rozumět textu jako prostředku pro učení.“ (Petrová, 2012, s. 17)

Předškolní děti tuto doménu rozvíjí na základě vlastních zkušeností prostřednictvím ilustrací a konverzační opory s dospělým čtenářem. (Van Kleeck, Stahl, Bauer, 2003) Tuto doménu kontextového procesoru pak u dětí předškolního věku lze podporovat především v souvislosti s nabídkou žánrově rozdílné literatury, prostřednictvím gramotného dospělého, v rozhovorech a společných úvahách o čtení. Z hlediska rozvoje takovýchto dovedností jsou při čtení důležité zejména časté dialogy dospělého s dítětem nebo skupinou dětí o přečteném textu, otázky a odpovědi, rekapitulace obsahů, vyvozování, usuzování, hodnocení, identifikování podobností a příčinných souvislostí s reálním světem a vysvětlování. (Zápotočná, Petrová, 2010)

2.2.2 Významový procesor

Významový procesor je neoddělitelný od kontextového a právě tím je jeho vyčlenění opodstatněné. Jde především o rozvoj slovní zásoby, ale při současném uvědomování si rozličné míry jednoznačnosti a víceznačnosti významů. Znalost slov má při práci s textem dva možné významy, čím větší slovní zásobu dítě má, tím jednodušeji rozumí významům

v textu, ale také čím větší slovní zásobu má, tím rychleji se mu učí nová slova z textu. Důležitou součástí této domény je utváření všeobecného konceptu „slova“ především jeho formálních vlastností, jako jsou délka, postavení v textu atd., rovněž rozvíjení repertoáru tzv. knižních výrazů, jako jsou autor, ilustrátor, strana, kapitola apod. (Zápotočná, Petrová, 2010) Je přirozeně jasné, že čím jsou větší možnosti setkávat se s novými slovy, tím jednodušší je vytváření slovní zásoby. Podnětné řečové prostředí ulehčuje zapamatování si nových slov a zevšeobecnění jejich významů z různých kontextů jejich použití.

Dále pomáhá osvojování nových slov (Temple, Snow, 2003, in Petrová, 2012):

- používání slov v situaci, která podněcuje zájem dítěte, v komunikaci o tématu, ke kterému má dítě už osvojenou slovní zásobu
- použití slova v sémanticky bohaté situaci, tj. v situaci, ve které je porozumění slova podpořené i jiným podnětem (pomůže například použití obrázku ilustrujícího objekt, který slovo označuje, situace v jaké se projekt používá apod.) či je význam slova opsaný a demonstrován ve významově vhodné situaci (která dítěti umožní použití slova v této situaci)
- zvýraznění nového slova pauzami anebo slovním důrazem
- postavení nového slova na začátek anebo na konec věty
- včlenění nového slova do kratší, syntakticky jednodušší věty

Pokud jde o cílené rozšiřování slovní zásoby, je v tomto případě nutné připomenout, že v souvislosti s rozvíjením předčtenářské gramotnosti dětí, není důležitá pouze všeobecná slovní zásoba, ale i specifická slovní zásoba tzv. metalingvistická slovní zásoba, jež v sobě obsahuje všechny prvky a činnosti spojené přímo s knižní kulturou a čtením a jíž se umožňuje porozumět světu knih a textů. Jde tedy o slova jako je kniha, strana, kapitola, příběh, později o písmeno, číslo, slovo, tisk apod. (Petrová, 2012)

Rozvoj slovní zásoby také předpokládá, že si jedinec je schopen uvědomit, jakým způsobem se vyvíjí koncept slova, což vyžaduje proces tzv. formování konceptu slova. „Formování konceptu slova vyžaduje osvojení dvou schopností – včlenění slova jako jednotky řeči a uvědomování si slova jako jednotky řeči. Na to, aby dítě mohlo vyčlenit z věty slova, si musí uvědomovat, že slova jsou jednotkami řeči.“ (Petrová, 2012, s. 18) Tato schopnost se projevuje schopností, určit slovo od toho, co slovem není, a chápat jeho často několika dimenzionální významy v různých souvislostech.

2.2.3 Ortografický procesor

Ortografický procesor v sobě soustřeďuje formální stránku psané řeči, ke které je potřeba hlavně rozpoznávání písmen a formálních prvků tisku tzv. konvencí tisku. Identifikace písmen je založená na rozpoznání pravidel mezi fonémem a grafémem. Nejde však o pouhé mechanické poznávání tohoto vztahu, ale jde o uvědomělou schopnost dítěte identifikovat vztah, a to že konkrétní písmeno (grafém) odpovídá konkrétní jednotce řeči, hlásce (fonému) a naopak. (Petrová, 2012)

Děti si totiž ještě předtím než si začnou osvojovat čtení a psaní v konvenční podobě, vytváří vlastní představy o využívání psané řeči a její podobě, neboť dítě se snaží porozumět světu kolem sebe, vytváří si představy o něm, které ověřuje během každodenních činností. Součástí těchto interpretací je také spontánní poznávání možností užívání psané řeči. Děti ovšem nezůstávají pouze u pasivního pozorování, ale pokoušejí se o vlastní psaní. Je vhodné tyto snahy podporovat a přiměřeně je usměrňovat tak, aby dítě tyto zkušenosti obohacovalo a vedly směrem k poznávání konvenční podoby psaní a čtení. Tyto snahy je třeba podporovat, protože dítě se tímto způsobem vyjadřuje, přičemž velmi brzy odlišuje tuto činnost od kreslení. Písemné produkty se snaží většinou imitovat konvenční psaní a spějí postupně a přirozeným způsobem k identifikaci písmena (grafému) jako k základní jednotce psaní. Zájem dětí o aktivity spojené s psáním jsou úzce spojeny v první řadě s podněty z gramotného prostředí, tedy prostředí, kde mají děti možnost se setkat s rozmanitými texty a knihami a zároveň prostředí, jež dítěti umožňuje pozorovat gramotného jedince používajícího čtení a psaní v rozmanitých a smysluplných kontextech. (Zápotočná, Petrová, 2014)

2.2.4 Fonologický procesor

Do domény fonologického procesoru patří manipulace s formou řeči. Fonologický procesor tedy zodpovídá za fonologickou analýzu řeči, obsahuje v sobě schopnosti, které jsou důležité pro uvědomění si zvukové roviny řeči. Nejdůležitější z nich je oblast fonologického uvědomování. Ta u individua zodpovídá za schopnost rozumět zvukové struktuře řeči na úrovni jednotlivých prvků, jako jsou slova, slabiky a hlásky. (Petrová, 2012)

Rozvoj této oblasti obnáší poznávání a uvědomování si zvukové roviny řeči. Ta je důležitá pro další vzdělávání, protože umožňuje dítěti vnímat jednotlivé zvuky řeči, které jsou v psané podobě reprezentované skrze písmena. Do rozvoje fonologických schopností a

uvědomování patří podpora citlivosti dítěte na zvukovou strukturu řeči, rýmování, dále rozklad slova na jednotky (slabiky), opět pomocí rytmizace. Pro děti je především typické spojení pohybu a zvuku, tedy tleskání, které pomáhá uchopení stávající problematiky a v neposlední řadě schopnost identifikovat konkrétní hlásku ve slově, tudíž jde již o konkretizované fonemické uvědomování. Tato činnost je již kognitivně náročnější, a proto je zvláště potřebné ji s dětmi procvičovat. (Zápotočná, Petrová, 2014)

Na závěr je nutné připomenout, že přestože pro jednodušší pochopení problematiky jsou rozděleny a popsány v modelu Anne van Kleeckové jednotlivé procesory odděleně, v realu jde o jednodušší komplex různých aspektů toho, jakým způsobem můžeme pohlížet na čtenářskou gramotnost, kde jeden aspekt nelze rozvíjet bez druhého, kde na sebe vše navazuje a zapadá do sebe. Vývoj gramotnosti dítěte se začíná získáváním poznatků, vědomostí a zkušeností s kontextovými souvislostmi čtení. „Postupuje osvojováním si pojmů, zpřesňováním chápání lexikálních významů slov a obohacováním slovní zásoby. Pod vlivem bohatých zkušeností s obsahy (tj. významovými a kontextovými součástmi psané kultury) zprostředkovaným mu dospělým, začíná dítě objevovat vztah mezi obsahem a formou. Formální charakteristiky psané řeči se stávají předmětem přirozeného zájmu a analýzy. Dítě objevuje formu psané řeči – princip transkripce kódu – počínajíc vlastními hypotézami přes samotný nácvik za pomoci dospělých až po pochopení a zvládnutí konvenčních pravidel ortografie.“ (Gavora, Zápotočná, 2003, s. 27)

2.3 Podmínky umožňující rozvoj čtenářské pregramotnosti v MŠ

Cesta z této situace je trnitá a do velké míry závislá na angažovanosti a osvědčenosti každé mateřské školy a v konečném důsledku i každé učitelky. Záleží na každé z nich, zda bude chtít něco v této oblasti změnit, protože se změnou bude muset začít nejprve u sebe, protože jedinou vhodnou cestou je další vzdělávání a na základě nových teoretických znalostí pak i praktická realizace v konkrétních mateřských školách, třídách, stejně tak jako předávání praktických zkušeností jak směrem ke svým kolegyním, tak i vzhůru ke svým preceptorům.

Stimulace gramotnosti může probíhat už od samotného vstupu dítěte do mateřské školy. Hlavní podmínkou je, aby byla pro dítě smysluplná, tedy aby prostřednictvím poznávání psaného slova mohlo dítě konstruovat svoje poznání o světě a tvořit si vlastní subjektivní významy. Podpora rozvoje předčtenářské gramotnosti v sobě musí obsahovat stimulující prostředí a smysluplné strategie. (Lopušná, 2008)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3 VÝUKOVÝ PROGRAM ROZVÍJEJÍCÍ PŘEDČTENÁŘSKOU GRAMOTNOST U DĚTÍ V MŠ

Cílem praktické části práce, která má aplikační charakter, je vytvořit soubor edukačních aktivit na podporu poznávání psané řeči u dětí v mateřské škole a ověřit jej v praxi v mateřské škole v Břeclavi a evaluovat jej prostřednictvím vlastní sebereflexe, reflexí reakcí dětí, dále prostřednictvím hospitací ze strany kolegyně z břeclavské mateřské školy a v neposlední řadě skrze dotazníkové šetření, jež mapuje názory rodičů, které se pojí s touto oblastí a tímto vzdělávacím programem.

Vzdělávací program v podobě souboru edukačních aktivit je vytvořený tak, aby byl vhodný a efektivní pro realizaci v praxi mateřské školy, měl by být realizovaný v průběhu celého roku a jednotlivé edukační aktivity rozvíjející předčtenářskou gramotnost by měly být implementovány do všech tematických bloků, které jsou ve vzdělávací nabídce mateřské školy, v průběhu celého roku.

Pozitivem tohoto vzdělávacího programu je nabízená flexibilita. Prezentuji zde určitou vzdělávací strategii a typy aktivit, jimiž se lze inspirovat i pro jiná téma, než je konkrétně uvedeno v mé práci. Uvedené edukační aktivity je vhodné zařadit v průběhu vzdělávání kontinuálně, aby děti měly možnost se neustále rozvíjet v oblasti předčtenářské gramotnosti. Edukační aktivity jsou vázány také na připravenost gramotně podnětného prostředí, které bude v této části práce také reflektováno. Hlavním cílem vzdělávacího programu je koncipování vzdělávacích aktivit v mateřské škole tak, aby se vytvářel prostor pro budování základů čtenářské gramotnosti a aby byl podnětný i pro mé kolegyně z mateřské školy a aby se zvýšila rovněž informovanost rodičovské veřejnosti.

Edukační aktivity jsem realizovala, ověřovala a evaluovala v Mateřské škole Břeclav, Břetislavova 6 v Jihomoravském kraji. Program jsem ověřovala během měsíce ledna 2017, kdy zastřešujícím tématem stanoveným v TVP třídy předškolních dětí pro měsíce leden byla „Zvířata v zimě“. Realizace probíhala se třídou Berušek, předškolních dětí ve věku od pěti do sedmi let, které mají vždy ve středu vzdělávací program ve skupinách, po dvanácti dětech (polovina třídy), pojmenovaný „Školička“. Jde zde o přípravu na přechod mezi MŠ a ZŠ. Zvolila jsem pro svůj program tento způsob provedení, neboť jsem tak v menší skupině mohla lépe sledovat reakce jednotlivých dětí na prezentované edukační aktivity. Navíc jsem si vyzkoušela naprogramované aktivity na dvou po sobě jdoucích skupinách a měla jsem možnost dětské postoje srovnávat, v závislosti na rozdílných

reakcích dětí na texty. Dalším přínosem bylo to, že mé kolegyně měly možnost přijít na hospitaci, tak abychom to zvládly i logisticky, protože jeden pedagog samozřejmě musel zůstat ve třídě s ostatními dětmi. Mnou vytvořené edukační aktivity jsou samozřejmě vhodné a přímo doporučované i v rámci běžně řízené činnosti ve třídě.

Edukační aktivity v mé bakalářské práci prezentují pouze ilustraci toho, jak lze předčtenářskou gramotnost rozvíjet. V praxi tento vzdělávací program nebyl samozřejmě v lednu ukončen, protože naplňování cílů vytyčeného programu je běh na dlouhou trať, rozhodně probíhá dál, přičemž se v realizaci tohoto programu v únoru ke třídě předškolních dětí Berušek připojila i třída Broučků s dětmi v rozmezí od tří do čtyř let věku. Program by měl být ukončen až v červnu spolu s koncem školního roku, pro tento školní rok je připraveno na šest zastřešujících měsíčních témat, která jsou plánována na základě konkrétních TVP a od nich se také odvíjí i výběr dalších textů, tak aby splňovaly podmínky různorodosti v žánrech apod.

Od nového školního roku je plánována realizace tohoto vzdělávacího programu po dobu trvání celého školního roku, a to v rámci běžných řízených činností, což se týká jak edukačních aktivit, v nichž figuruje role učitele, tak i v působení připraveného gramotného prostředí, které dětem nabízí možnosti rozvíjet předčtenářskou gramotnost spontánním způsobem.

3.1 Obecná charakteristika vzdělávacího programu

| Název programu | Edukační aktivity pro předškolní děti rozvíjející předčtenářskou gramotnost |
|----------------|--|
| Věk dětí | 5 – 7 let |
| Cíle programu | <ul style="list-style-type: none"> • Vytvořit gramotně podnětné prostředí v prostorách MŠ. • Vzbudit v dětech zájem o knihy různého žánru. • Rozvíjet komunikační dovednosti dětí předškolního věku při realizaci aktivit spojených s poznáváním psané řeči. • Nabízet aktivity v oblasti předčtenářské gramotnosti a tak podporovat zvědavost dětí předškolního věku. |

Tabulka 1 Obecná charakteristika vzdělávacího programu

4 HARMONOGRAM VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU

V této části bakalářské práce je předložen konkrétní harmonogram vzdělávacího programu, který byl postupně realizován v MŠ. Na každé etapě mého vzdělávacího programu je ilustrován způsob rozvoje jednotlivých procesů tak, jak je definuje Anne van Kleecková. Konkrétní téma „Zvířata v zimě“ je schematicky rozpracováno pro přehlednost v tabulce. Pod touto tabulkou se vždy nachází celkový postup, kterým byly edukační aktivity realizovány, jsou zároveň konfrontovány s reakcemi dětí a doplněny o reflexi.

4.1 Příprava gramotně podnětného prostředí

V této kapitole jde o zabezpečení gramotně podnětného prostředí, o organizaci a materiální zabezpečení třídy. Což však má rozhodně velký význam na rozvoj zkušeností dětí ve styku s psanou kulturou. Ještě před přípravou edukačních aktivit je důležité dětem připravit gramotně podnětné prostředí, ve kterém budou moci samy spontánně experimentovat s čtením a psaním. Tato aktivita by měla iniciovat zájem dětí v této oblasti tak, aby chtěly poznávat psanou řeč, měly zájem o psanou kulturu a o formu psané řeči. Tímto prostřednictvím je dětem nabízena i možnost poznávat grafémy. Nejdůležitější na této nabídce je, že děti se skrze ni setkávají s autentickými smysluplnými kontexty, ve kterých se psaní a čtení využívá.

Pomůcky:

Knihy různých žánrů

Psací potřeby

Podložky na sezení

Karty s popisy a piktogramy

Různé materiály na psaní – obálky, bloky, záložky, formuláře, štítky atd.

4.1.1 Knihovna ve třídě mateřské školy

Bezesporu nejdůležitějším z center podporujících rozvoj gramotnosti, jež se nachází ve třídě, a mělo by se nacházet v každé třídě, je knihovna. Přítomnost knihovny s knihami různých žánrů je zásadní podmínkou pro podněcování tzv. předkonvenčního čtení. Knihovna nabízí dítěti možnost zcela spontánně vybírat a prohlížet si knihy, reprodukovat podle ilustrací příběh, či vymýšlet si svůj vlastní, seznamovat se s grafémy. Knihy by měly být stejně, jako to bývá v klasické knihovně, seřazeny podle určitého principu, **rozdělení žánrů textů** (encyklopedie, příběhy pro děti, pohádky, poezie pro děti) a to proto, aby děti opět získaly zkušenost s tímto systémem třízení. Ovšem kromě klasické cedule s popisem navíc budou jednotlivé žánry označeny také identifikačními obrázky – **piktogramy** tak, aby tyto popisky byly pro děti srozumitelné a mohly se podle nich orientovat. Děti se tímto způsobem setkávají se slovy, jejichž význam budou znát a některé si vizuální podobu zapamatují, a pokud se s tímto slovem setkají jinde, budou schopni jej rozpoznat. Učitelka může pak dané rozdělení knih využívat k rozvíjení gramotnosti různým způsobem, může dětem ukázat různé knihy a položit jim otázku, podle jakého klíče by je rozdělily a proč, přičemž většina dětí bude kopírovat stávající systém. Když si učitelka vytáhne nějakou knihu, může pak poprosit dítě, aby ji zařadilo do příslušné sekce. Samozřejmě musí učitelka při užívání knihovny nadefinovat určitý řád, aby knihovna fungovala a žánry se postupně nesmíchaly dohromady.

Velmi obohacující exkurzí pro děti v oblasti rozvoje předčtenářské gramotnosti je **návštěva reálné knihovny**, která má nesrovnatelně větší množství knih. Ty musí mít knihovnice rozříděny určitým katalogizovaným způsobem. Knihovnice dětem, které ještě knihovnu s rodiči nenavštěvují, řekne, jakým způsobem se mohou přihlásit, co všechno budou potřebovat, jaké podmínky jsou při půjčování knih, jaké se musí dodržovat **pravidla**, že existuje něco jako **katalog knih**, že se musí vracet v původním stavu, že existuje něco jako „**čtenářské konto**“, které je vypsáno nyní již v počítači, kde knihovnice vidí, co si kdo půjčil a kdy to má vracet. Pokud dětem následně učitelka dodá materiály spojené s vypůjčováním knížek v knihovně, mohou je následně využít při vlastních hrách.

Tímto způsobem děti získávají další rozměr zájmu o knihy a mohou si prostřednictvím vlastních zkušeností s knihou uvědomovat, že existuje nějaký žánr, podle kterého lze knihy dělit, že knihy mají svůj název a svého autora, neboť jsou jim tyto informace prezentovány jako podstatné, důležité a potřebné pro orientaci v knihovně. Současně podněcujeme také

jejich zájem o grafémy, s jejichž konkrétními podobami se prostřednictvím knihovny stýkají.

4.1.2 Další centra gramotnosti ve třídě mateřské školy

Dalším centrem rozvíjejícím předčtenářskou gramotnost je místo, kde děti tráví při spontánních hrách velké množství času, a tím je **kuchyňka**. Je dobré přidat do výbavy kuchyňky **kuchařské knihy**. Děti z nich mohou čerpat své inspirace pro imaginární vaření. Dalším vhodným doplňkem je **blok s psacími potřebami**, kam si děti mohou psát vlastní recepty, či co je potřeba nakoupit apod. Děti mají též dostupné přihrádky s potravinami, jež mohou být doplněny o **karty s popisky** jako je **zelenina, ovoce, pečivo**, stejně jako se s těmito názvy setkávají v reálném obchodě. Kuchyňka rovněž často slouží dětem jako obchod, kde se mohou uplatnit účtenky a napodobeniny peněz.

Jiným zajímavým centrem, které je možno dětem nabídnout, je **kancelářský kout**, kde by mohly mít umístěný kalendář, bloky, štítky na poznámky, noviny, psací potřeby, zvyrazňovače, dopisní papír, obálky, vizitky apod.

Pokud jde o **výtvarný koutek**, můžeme dětem nabídnout staré noviny či časopisy, které mohou použít na výrobu přání, či vlastních novin, využít psaného písma a seznámit se s ním. Boxy by mohly být pro větší přehlednost také popsány podle materiálu, který obsahují.

4.2 Vzdělávací program

| Téma programu: | Cíle: | Klíčové kompetence | Organizační forma | Metody: | Pomůcky: |
|--|--|---|-------------------|---------------------------|---|
| <u>Zvířata v zimě</u> | | | | | |
| Téma lekce: <u>Dobrodružství s medvědem</u> zaměřené na kontextový procesor | Reprodukovat obsah přečteného textu Odpovědět na otázky nad rámec doslovného významu textu Rozlišovat mezi pohádkou – fikcí a literaturou spojenou | Dítě dokáže do uvažování nad čteným textem zapojit fantazii a představivost | Komunitní kruh | Práce s knihou Diskuze | Text pohádky od V. Vančury Kubula a Kuba Kubikula Ilustrace k textu |

| | | | | | |
|--|--|---|---------------------|--|---|
| | s reálným životem | | | | |
| Téma lekce: <u>Jak přežít zimu</u> zaměřené na významový procesor | Rozvíjet slovní zásobu a poznávání skrze krátké informační texty. Popisovat ilustrace. Vysvětlit význam slov. | Dítě dokáže objasnit význam slov a dokáže je vhodně používat | Komunitní kruh | Práce s knihou Diskuze Didaktická hra | Encyklopedie Čtvero ročních období Karty na třídění |
| Téma lekce: <u>Vrána nebo havran</u> zaměřené na fonologický procesor | Rozčlenit vybrané slova na slabiky Určit počet slabik, ze kterých se skládá vybrané slovo Odlišit ve slově dlouhou slabiku od krátké slabiky | Dítě dokáže sluchem rozlišovat jednotlivé hlásky ve slově | Skupinové vyučování | Práce s knihou Demonstrace Diskuze Didaktická hra | Encyklopedie „Příroda den po dni“ Pracovní list „Hlásky“ Kniha poezie Brousek pro tvůj jazýček od F. Kábele |
| Téma lekce: <u>S encyklopedií za zvířátky</u> zaměřené na ortografický procesor | Seznámit se knihou (pojmy úvodní strana, ilustrace, psaný text, první strana, začátek textu, název kapitoly) Použít karty malované abecedy k identifikaci počátečního písmena pojmu na ilustraci Pokusit se o zápis jednoduchého slova s pomocí karet malované abecedy | Dítě rozezná ilustraci od textu dokáže vysvětlit, k čemu v knize ilustrace slouží Dítě poznává písmena abecedy | Skupinové vyučování | Demonstrace Práce s knihou Didaktická hra | Malovaná abeceda Obrázky zvířat Encyklopedie o zvířatech 6 kusů |

Tabulka 2 Vzdělávací program

4.2.1 Dobrodružství s medvědem

Aktivita před samotným čtením:

- *Prezentace samotné knihy dětem – prohlížení obalu, přečtení jména autora a název zatím necháme v utajení.*

Reakce dětí na otázku

První skupina: „Ten pán, co tu knížku psal, tak ho tam museli dát, abychom to věděli.“

Druhá skupina: „To je autor, ten co tu knížku napsal.“

- *Učitelka vyzve děti: „Popište, co vidíte na ilustracích, jež jsou na obalu, jak by se mohly jmenovat postavy. Myslíte, že jsou reální nebo jsou z pohádky. Jaké mají oblečení, jak se asi chovají, co myslíte?“*

Reakce dětí na otázku

První skupina: „Je tam pán, medvěd a duch. Duši jsou v noci, tak je to asi v noci.“

Ten kluk by se mohl jmenovat Honza. Asi to bude pohádka, když je tam ten duch.

Ten pán má srandovní čepku, směje se, neví, že je tam ten duch za ním.“

Druhá skupina: „To je mrazík, on zabíjí lidi mrazem. Mrazí je jak mraznička.“

Je udělaný ze sněhu. Pak je tam kluk s medvídkem, a to jsou kamarádi, protože se drží za ruce.

Ten kluk má teplé oblečení, aby ho ten mrazík nemohl zmrazit.“

- *Na základě první ilustrace učitelka položí dětem otázku: „Co si myslíte, o čem příběh bude? Jaký by mohla mít kniha název? Učitelka ukazuje na název, děti vidí, že se skládá z několika slov. Děti hádají na základě délky, co by to mohlo být.“¹*

Reakce dětí na otázku

První skupina: „To je o lovcích duchů. Oni budou toho ducha honit jako Spiderman.“

¹ Předvídání obsahu a domýšlení si obsahu je strategie, při které dítě používá svoji současnou zkušenost se světem na přemýšlení, o tom co právě čte. (Zápotočná, Petrová, 2015, 26)

Knížka se jmenuje „O duchovi a lovcí Honzovi.“ Hmm, ale těch slov je tam jinak.“

Druhá skupina: „To bude jak ten pán a medvěd zachraňují lidi z ledu, třeba shodí kládu do ledu a vysvobodí ty lidi z ledu. To jsou hrdinové. Medvěd vyškrábe díru v ledu a zachrání ty lidi. Ten kluk ho má ochočeného. Knížka by mohla být něco jako „O Mrazíkovi“ nebo tak.“

Kubula a Kuba Kubikula

Za časů ušatých čepic bývaly náramné zimy a obráceně, tehdy, když tak zběsile mrzlo, šili čepičáři ušaté čepice. Je tomu doslova sto let, svět byl ještě mladý a šmahem se věřilo na pohádky. Teď nás na takové věci nikdo nenachytá, ale za těch starých časů se bál klekánice i pan učitel, a kdyby byl na něho v noci někdo zadupal, mazal by to domů a pelášil by ostošest. Tehdy nebývaly se strašidly žerty.

Otázky k textu:

- *Existují podle vás strašidla v našem světě? Jak vypadají? Ví někdo z Vás, kdo je to klekánice, jak ji poznáme, co dělá? Do jakého literárního žánru patří strašidla, jsou reálná, nebo pohádková?*

Reakce dětí na otázku

První skupina: Jedna část dětí „ano“, druhá část dětí „ne“. „Vypadají různě jako čarodějnice,

duchové bílí s černýma očima. Klekánice je stará čarodějnice, co žije v lese a večer chodí ven a krade děti. Já sem ji viděl, je to stará baba. Jo, a je škaredá. Já myslím, že jsou, ale jenom po tmě.“

Druhá skupina: Všichni společně, že „ne, strašidla nejsou, jsou jen v pohádkách.“ „To jsou čerti, čarodějnice a hnusáci, co jsou hnusní. Klekánice, to je paní, co si pořád někde kleká. Asi je to nějaká zlá paní, klečí za trest. Strašidla jsou v pohádkách. Třeba v encyklopedii nejsou, jsem je tam ještě nikdy neviděla, tam jsou jenom zvířata.“

Jednou chodil světem medvěďář Kuba Kubikula a ten chlapík měl veliké potíže se svým medvědem Kubulou. Medvěd byl hajdalák a mlsoun. Nečesal se, nemyl a chodil jako ledajaká opice. Medvěďář na něho: Kubulo sem a Kubulo tam, Kubulo a Kubuličko, ale kdepak! Medvěd ne a ne postát, ne a ne si utřít hubu, ne a ne se dát vyhřebelcovat a vyčistit uši. S jídlem to bylo pramizerné a okoupaní ani řeč. Lidičky, co měl ten Kubula blech! Jářku tisíc a jednu. Pět set jich spalo ve dne a pět set v noci. Noční blechy byly, toť se ví, načernalé a denní nažloutlé. Ta, která přebývala, měla kropenaté tělíčko a dávala pozor na ostatní, aby šly spát a včas vstávaly. Kubula se bez přestání věčně drbal.

Otázky k textu:

- *Jak se jmenují hlavní dvě postavy a co dělají? Jaký byl medvěďář, co to znamená být medvěďář? Co jsme se dozvěděly o medvědovi, jaký je? Co měl v kožichu Kubula? Jak se asi chová někdo, kdo má v kožichu blechy?*

Reakce dětí na otázku

První skupina: „Medvěďář se musí starat o medvěda, že ho musí vychovat, já mám psa, on má

medvěda. Tak ty si psář. Jo, asi jo. Medvěd se nemyl a neutíral si hubu, měl blechy, zlobil a byl mlsný. Když máš blechy, tak se musíš škrábat. Moje sestra měla vši a taky se škrábala

a mamka jí pak dala šampon a už se neškrábala.“

Druhá skupina: „Medvěďář má medvěda, proto se mu říká medvěďář. Medvěďář musí medvěda

cvičit do cirkusu. Kubula byl hajdalák, mlsný a špinavý, s blechama a neuměl si utřít ani hubu.

Když jsou blechy, tak koušou a musí se furt škrábat.“

„Co ty, Kubulo, se budeš věčně drbat?“ povídá medvěďář, „já tě naučím! Vždyť se tě děti bojí a žádná maminka jim nedovolí si s tebou hrát.“ „To jsou řeči,“ odpověděl medvěd Kubula, „to jsou řeči, abys věděl, já se každému líbím.“ Kuba Kubikula zavrtěl hlavou a

povídá si sám pro sebe: „Však já na tebe, synáčku, vyzraju. Víš, co udělám, postraším tě medvědí Barbuchou.“

Otázky k textu:

- *Jak Kubula prožíval pobyt blech v kožichu? Proč se to medvědáři nelíbilo? A jak to chtěl vyřešit? Jak myslíte, že vypadá takové medvědí strašidlo?*

Reakce dětí na otázku

První skupina: „No, on se škrábal a neposlouchal Kubikulu a ten byl pak naštvaný. Pak mu řekl,

že na něho pošle strašidlo. Takové strašidlo je určitě jak duch. Duch na tom obrázku to je.“

Druhá skupina: „Medvědí strašidlo je velké jako strom. A strašně křičí, až se medvědi bojí, protože medvědi se bojí hluku.“

Tu chvíli, když medvědáři napadla takhle pěkná věc, táhlo na šestou a byl čas myslit na nocleh. Mrzlo, až praštěly kosti. Museli hledat nocleh.

Otázky k textu:

- *Co to znamená nocleh? Kde myslíte, že nocleh našli?*

Reakce dětí na otázku

První skupina: „Nocleh to je na spaní. Že si tam jako můžeš lehnout. Spaní je důležité, kdo nespí

ten je vyčerpaný. Mně když se chce spát, tak si lehnu do postele, takže to bude asi nocleh.“

Druhá skupina: „To, je místo na spaní. Doma v posteli nebo ve školce na lehátku. Nebo někde

v hotelu na dovolené, tam mají taky postele.“

Kováři před sto lety byli mračouni a nemluвовé. Bývali skoupí na slovíčko. Kuba Kubikula s Kubulou stáli ve dveřích a ten první hned spustil: „Ty máš teplíčko, hospodáři, nech nás tady spát.“ Kuba Kubikula a Kubula popadnou každý hrnec či kus plechu a

nějaké to kladívko. Začnou hrát, jako se hraje na činely a na buben, začnou vyvádět a dělají tak povedenou skopičinu, že se kovář trošičku pousměje. Kdo se usmívá, ten nám už nenašupá ani nás nepošle k čertu. Už jsou tady také děti, Kubula jim dělá kulhajícího broučka a všechny je olíže. Tomu ucho, tomu nosík a tomu bradičku. Už dost! Už dost,“ povídá panímáma, vždyť mi to nebude v noci spát.“ Kubula si sedl na zadeček a oddychoval.

Otázky k textu:

- *Myslíte, že je kovář nechal u něj přespat? Jak to s nimi asi dopadlo?*

Reakce dětí na otázku

První skupina: „Jo, nechal. Se tam vyspali a šli dál nebo tam potkali toho ducha.“

Druhá skupina: „Část ano, nechal a část ne, nechal. Nechal protože to byl hodný kovář. Ale jestli mu tam dělali nepořádek, tak by je přece vyhnal do lesa.“

„Víš, jak to uděláme,“ povídá kovář Kubovi Kubikulovi, „lehneš si do světnice a ten blecháč zůstane v kovárně.“ Ale medvědář odpovídá, že to nejde. „Kdepak, pantáto, ještě by vyvedl nějaký nerozum. Ne, ne, ne! Zůstanu s ním!“ Avšak Kubula se mlel, a ne a ne usnout. Tu si medvědář pohladil bradu a řekl: „Je čas, abych začal s medvědí Barbuchou.“ Víš, kdo je to Barbucha? To je MEDVĚDÍ STRAŠIDLO. Ty můj zlatý miláčku, Barbucha má hlavu jako sršáň, místo drápků má žihadla a kožich z kouře. Kam Barbucha přijde, tam je všude náramný smrad, jako když hoří tráva; toť se ví, medvědi při tom čmoudu mají strach a kýchají, až pánbůh brání. Kubula se začal třást a povídá: „Jemine, jemine, Kubo Kubikulo, na mě jde nějaká ouzkost. Ty si tady vymýšlíš všelijaké věci, ale když je člověk malé medvídě, tak dostane strach.“

Otázky k textu:

- *Myslíte, že medvěda přišlo postrašit medvědí strašidlo? Jak podle popisu vypadalo? Kde se berou medvědí strašidla? Co myslíte, co se teď stane?*

Reakce dětí na otázku

První skupina: „Strašidlo na ně teď dojde, protože ho přivolali. Má tělo z kouře a žihadla a strašně smrdí.“

Druhá skupina: „Kouř je černý, tak musel být ten Barbucha černý, ale na obrázku je bílý. To je špatně nakreslené. Barbucha na Kubu došel.“

Otevřou dveře a vejde Barbucha. „Chci s vámi noclehovat, chci s vámi jíst kaši, chci s vámi jíst mlíčko, chci s vámi chodit po světě a už vás neopustím, co živi budete. Jo, panáčku, to nejde, někoho si vymyslet a potom se o něho nestarat.“ „Co pořád meleš?!“ povídá Kubula; „my jsme tě přece nedělali. Já aspoň na tebe nebyl ani trochu žádostiv!“ Ale medvěd a medvěďák se mylili a pravdu měl Barbucha. Když začal Kuba o medvědí mátoze, odvíjela se z jeho mysli tenounká nitečka, medvěd poslouchal a bál se. Jak se tak bál, stoupala z jeho kožichu pára. Ta pára, to byl strach. A co se, lidičky, nestalo! Nitka toho vypravování sama od sebe svazuje chuchvalec strachu, tu utáhne, tu jej zase povolí a tak zničehonic vám tu sdrátuje tu mlhu, až z ní je Barbucha! Tady ho máte.

Otázky po přečtení části příběhu:

- *Co jsme se z textu tedy dozvěděli? Co se Vám na pohádce líbilo či nelíbilo, co byste změnili?*²

Reakce dětí na otázku

První skupina: „Mně se líbil ten medvídek. Ale ten Kubikula se o něj moc nestaral, když měl blechy. Mu měl pořídit šampon.“

Druhá skupina: „Mně se líbil ten Barbucha, protože smrděl a byl směšný. Ten medvěd byl taky dobrý.“

- *Jak myslíte, že bude příběh pokračovat? Jaké bude Barbucha strašidlo, nechají si Kubula a Kuba Kubikula?*

Reakce dětí na otázku

První skupina: „Zažijou spolu dobrodružství. Poplujou spolu na lodi. Nebo na parníku.“

² Strategie hodnocení nebo posouzení je použití toho, co si čtenář odnáší z čtení textu. (Zápotočná, Petrová, 2015, 27)

Nebo

ve velké papuči jako místo lodě.“

Druhá skupina: „No budou spolu si užívat legraci. Barbucha bude strašit zlé lidi. Jinak budou

chodit na procházky a stavět sněhuláky.“

- *Měli jste někdy z něčeho taky velký strach? Jak jste se s ním vypořádali?*³

Reakce dětí na otázku

První skupina: „Já jsem měl strach z čerta. Když se bojím, tak zavolám tatku a tatka čerta vyžene.“

Druhá skupina: „Já jsem se bál po tmě, ale mamka mi koupila lampičku a ta když svítí, tak se nebojím.“

Doplňkové aktivity

Kresba vlastní představy medvědího strašidla, s vlastním popisem.

Reflexe:

Tato aktivita je zaměřená na kontextový procesor, při kterém jde především o porozumění implicitnímu významu textu, tedy chápání takových významů textu, které nejsou v textu přímo vyjádřené, ale vyskytují se tzv. mezi řádky a umožňují dětem být čtenáři, kteří přemýšlí nad textem a kteří s ním mohou do jisté míry manipulovat, pracovat s fantazií apod. Proto je nesmírně důležité motivovat děti, aby konfrontovaly významy z textu s vlastními zkušenostmi, což vyžaduje zapojení vyšších poznávacích procesů, dlouhodobé paměti, emocí apod. Tyto procesy rozvíjí především myšlení, představivost a fantazii a vyžadují zapojení dosavadních znalostí a zkušeností dětí, které porovnávají s textem, tak že hledají souvislosti, snaží se odhalit příčiny a následky v příběhu, ověřují svoje předpoklady. Zde je dětem předávána zkušenost s porozuměním textu, která je různorodá,

³ Strategie propojení souvislostí mezi obsahem textu a vlastními zážitky. (Zápotočná, Petrová, 2015, 26)

mnohoznačná a subjektivní. Proto jsem pro tuto aktivitu také zvolila pohádkový žánr, v němž se fantazii meze nekladou.

Přestože je tato aktivita zaměřená na kontextový procesor, přirozeně se zde rozvíjí rovněž významový procesor, protože dítě vždy vnímá také slovní zásobu, která se v textu nachází, přičemž květnatý jazyk Vladislava Vančury k tomu přímo vybízí. Je potřebné některé výrazy a slovní spojení s dětmi analyzovat a vysvětlit si.

Dále se zde věnujeme také oblasti knižních konvencí, která souvisí s rozvíjením porozumění dítěte s faktem, že pohádka je autorským dílem spisovatele a neodehrává se v naší realitě, ale ve fiktivním světě autora. Následujícím cílem naší edukační aktivity je také rozvoj tzv. narativních schopností (poznání struktury příběhu), které jsou spojeny s pokusy dětí reprodukovat příběh i s jeho specifiky. Děti se při těchto pokusech přidržují, jak struktury příběhu, tak i použité slovní zásoby. Při rozvoji těchto schopností nezáleží pouze na mechanickém zapamatování, ale pro jejich rozvoj je nutné komentovat příběh, prezentovat vztah mezi ilustrací a textem, nechat děti přemýšlet nad ilustracemi, což nás odkáže také k ortografickému procesoru a v neposlední řadě můžeme stavět na vzájemném vztahu mezi příběhem a dosavadními zkušenostmi dětí.

4.2.2 Jak přežít zimu

Aktivity před samotným čtením:

- *Prezentace samotné knihy dětem – prohlížení obalu, ukazování ilustrací z knihy dětem, rozhovor o žánru: „Co myslíte, jde o pohádku, příběh o dětech, nebo o encyklopedii a proč?“*

Reakce dětí na otázku

První skupina: „Encyklopedie, protože je to tam o přírodě. Jsou tam stromy a zvířata.“

Druhá skupina: „Encyklopedie, protože jsme to měli, v přihrádce s encyklopediemi, já jsem

si tu knížku už prohlížela. Jsou tam zvířata, je tam příroda, to bývá u encyklopedií.“

- *Připomenutí předchozí četby dětem knihy „Kubula a Kuba Kubikula“, jednou z postav byl i medvěd. „Byl to medvěd ze skutečného světa nebo pohádkový?“
Jak se chovají medvědi ze skutečného světa v zimě? Co myslíte?“*

Reakce dětí na otázku

První skupina: „Pohádkový. Normální medvědi v zimě spí. Je zima a je to nebaví. Mně se chce

v zimě taky víc spát.“

Druhá skupina: „Kubula byl z pohádky. Medvědi v zimě zalezou do stromu a tam spí. Ale já

jsem byl s mamkou v cirkuse a tam medvěd v zimě nespál.“

- *Můžeme se o tom dozvědět něco v této knize, tak pozorně poslouchejte.*

Přezimování

Některá zvířata jsou, jako jsou rejsci nebo lišky, v zimních měsících čilá – tedy dokud mají dostatek potravy. Jiní živočichové, včetně medvědů, netopýrů, hadů, se ukládají k zimnímu spánku, **hibernují**.

Otázky k textu:

- *„Která zvířata, o kterých jsme si četli, jsou čilá? Znáte ještě nějaká zvířata, která jsou v zimě čilá, viděli jste je někde? Která se naopak ukládají k zimnímu spánku?“*

Reakce dětí na otázku

První skupina: „Spali, tam rejsci a lišky. Já nevím, jak vypadá rejsek. Vypadá jako takový myšák.

No, čilí jsou psi. Náš pes je čilý. Labutě a kačeny jsou čilé, chodíme je s babičkou krmit.

Spí medvědi, netopýři a hadi.“

Druhá skupina: „Podle té encyklopedie lišky a rejsci. A čilí jsou ještě jeleni a srnky a prasata

v lese, protože když jdete na procházku do lesa, tak tam někdy narazíte na jejich stopy.

Můj taťka je pozná. Spí ti medvědi, myslím, že i ježek spí.“

- *„Co to znamená, když zvířata hibernují? Jak to můžeme říct jinak?“*

Reakce dětí na otázku

První skupina: „Spí, mají ten zimní spánek. Spí dlouho.“

Druhá skupina: „Oni jakoby zamrznou. Spí hrozně dlouho a na jaře zase vstanou.“

Zimní spánek živočichů je doprovázený poklesem **tělesné teploty**. Je to způsob, jak přežít zimu, když je málo potravy. Jde o stav nečinnosti, kdy **tělesná teplota** klesá a **pulz** i dech se výrazně zpomalí.

Otázky k textu

- „Co se děje s tělem živočichů, když jsou v zimním spánku, co jsme se dočetli?“

Reakce dětí na otázku

První skupina: „Tělesná teplota, když klesne, tak si studená. Jakože tělo je studený.

Dech se zpomalí. A ty zvířata nejdí.“

Druhá skupina: „Zvířata nic nejdí, pomalu dýchají a mají nízkou tělesnou teplotu a pulz.“

- „Co je to tělesná teplota? Dokážeme to popsat? V jaké situaci vám někdo měřil teplotu?“

Reakce dětí na otázku

První skupina: „Tělesná teplota, to je podle toho těla, buď sem teplá, nebo studená. Venku jsem studená. Měří se to teploměrem a když je teplota vysoká, tak jsem nemocná, musím k doktorovi.“

Druhá skupina: „Tělesná teplota se měří teploměrem. Když je vysoká, tak je nemoc. Když je nízká, tak to asi taky není dobrý, to může člověk zamrznout.“

- „Dokážete vysvětlit slovo pulz? Co je to?“

Reakce dětí na otázku

První skupina: „No to nevím, co je to ten pulz. Ale někde sem to už slyšel.“

Druhá skupina: „Pulz je bouchání srdce. Dělá to buch, buch.“

Během podzimu se musí zvíře na **hibernaci** připravit – musí se dostatečně **nasytit** a potravu přeměnit na **tuk**, který v zimě slouží jako **zásobárna energie**. Spánek těchto zvířat je tak hluboký, že je téměř není možné vzbudit. Čas od času se jejich tělesná teplota zvyšuje a oni se probouzejí. Jsou pak asi na den čilí, než se opět uloží k hlubokému spánku. Ve spánku jsou zcela bezbranní, takže je důležité, aby si našli bezpečné místo.

Otázky k textu

- „Umíte říct jinak slovo nasytit? Co to znamená?“

Reakce dětí na otázku

První skupina: „Najest se. Zvířata se umí úplně přecpat. Třeba náš pes, ten sní všechno.“

Druhá skupina: „Pořádně se najíst. Mít plné břicho.“

- „Víte co to je tuk k čemu slouží?“

Reakce dětí na otázku

První skupina: „Tuk se dává do jídla. Nebo je maso a tam je tlusté a to je ten tuk. Tuk je na jídlo, ale já ho ráda nemám.“

Druhá skupina: „Tuk se maže. Tuk je takové to tlusté v salámu, to já nejím, ale tatškovi to chutná.“

- „Umíte vysvětlit slovní spojení zásobárna energie? Jak jinak to lze říci?“

Reakce dětí na otázku

První skupina: „No, to nevím, co to může být.“

Druhá skupina: „To je, když si dělá někdo zásoby na zimu. Třeba veverka sbírá ořechy.“

Medvědi uléhají k nepravému zimnímu spánku brzy v zimě. Během té doby nejí ani nepijí – ztrácejí postupně až velkou část své tělesné váhy, ale mohou se probudit.

I žáby přezimují. Zahrabávají se do bláta na dně jezera, aby byly v co největším teple. Dýchají z vody skrze kůži.

Plech obecný je známý jako „spící myš“ zimní období tráví ve své podzimní noře.

Otázky k textu

- „Co znamená slovo nepravý?“ „Vymyslete slovo opačného významu?“

Reakce dětí na otázku

První skupina: „Nesprávný. Ten, který podvádí. Asi správný je opačné.“

Druhá skupina: „Bud' je pravá nebo levá. Tak levá je nepravá. Ne, to jako falešný. Když někdo švindluje.“

- „Co se s medvědem děje, když je v zimním spánku?“

Reakce dětí na otázku

První skupina: „Tak spí ani nejí, nepije a nic.“

Druhá skupina: „Spí jako zabitý, strašně dlouho a hubne.“

- „Co dělají žáby, aby přezimovaly, co to znamená?“

Reakce dětí na otázku

První skupina: „Nepijí, nejí. Žáby se zahrabou do bláta.“

Druhá skupina: „Medvědi spí a nic nedělají, nepijí ani nejí. Žáby se zahrabou do bláta a dýchají kůží.“

- „Jakým jiným způsobem řekneme „nora“, zkuste to vymyslet?“

Reakce dětí na otázku

První skupina: „Vyhrabaná díra v zemi.“

Druhá skupina: „To je speciální vyhrabaný domeček, kde spí myši. Nebo jiná zvířátka.“

Aktivity po čtení textu

Explicitní význam

„Ve článku se psalo, o kterých zvířatech?“

Reakce dětí na otázku

První skupina: „No, hodně jich tam bylo. Žáby, medvědi, myši.“

Druhá skupina: „O zvířatech, která hibernují a která jsou čilá.“

„Jak se zvířata připravují na hibernaci?“

Reakce dětí na otázku

První skupina: „Hodně se nají. Sní všechno.“

Druhá skupina: „Hodně toho sní. Aby měly zásoby.“

Implicitní význam

„Kolik máme ročních období, jaké jsou mezi nimi rozdíly?“

Reakce dětí na otázku

První skupina: „Jaro, léto, podzim, zima. Na jaře rostou kytky, v létě se chodíme koupat, v zimě je sníh. Podzim padá listí.“

Druhá skupina: „Jaro, léto, podzim, zima. V zimě je sníh a jezdíme na saních. Jaro začne být hezky a rostou všude kytičky, hlavně fialky a sedmikrásky, v létě se koupeme a jezdíme na tobogánu, na podzim se pouští draci a vyřezávají se dýně.“

„*Jak zvířata přežívají zimu? Jaké možnosti mají?*“ „*Co dělají někteří ptáci před příchodem zimy?*“

Reakce dětí na otázku

První skupina: „Hibernují, nebo jsou čilá. Ptáci někteří letí do teplých krajín. Třeba husy.“

Druhá skupina: „Některá jsou čilá, některá spí a ptáci odlétají do teplých krajín, někteří ale zůstanou tady a chodí do krmítek.“

„*Co byste se ještě chtěli dozvědět o přezimování zvířat?*“

Reakce dětí na otázku

První skupina: „Jak poznají, že už je jaro. To jim je asi teplo.“

Druhá skupina: „Já myslím, že už víme toho dost. Už víme všechno.“

Doplňkové aktivity

Karty na třídění: se zvířaty, která mají zimní spánek, se zvířaty, která jsou v zimě čilá a se zvířaty, která odlétají do teplých krajín. Pokusíme se o správné seřazení ve skupinách po třech.

Reflexe:

V této lekci jsem se zaměřila na rozvíjení významového procesoru, který je na základě stanovených cílů vzdělávacího programu opět provázaný s prací s textem. Soustředila jsem se zde na rozvíjení aktivní a pasivní slovní zásoby, tedy doslovné vysvětlování významů pojmů, které se nacházejí v textu, což zahrnuje objasnění významu nových pojmů (jako je tomu v případě hibernace), tak i k prohlubování porozumění u pojmů známých. Je důležité zmínit se, že přestože je zde upírána pozornost na význam slov jako takových, nelze je vytrhnout z kontextu, naopak přítomnost smysluplného významového kontextu pomáhá dětem zařadit významy k jednotlivým pojmům a udělat si představu, v jakých kontextech se mohou tato slova vyskytovat. Stěžejním textem v tomto případě byl žánr, který máme v knihovně v rámci připravenosti gramotného prostředí označen jako encyklopedie, protože nám nabízel specifickou slovní zásobu, která nám popisovala reálně, jak se zvířata vyrovnávají se zimou. Přestože děti vnímají text jako celek a vždy ho hodnotí z pohledu

své zkušenosti (kontextový procesor), je vhodné se u tohoto typu edukační aktivity zaměřit na otázky, které směřují k doslovnému chápání významů slov a slovních spojení použitých v textu. Dalšími body, na které jsem se v rámci této aktivity soustředila, bylo poznávání žánrů psané řeči a jejich typických znaků (Jak poznáme, že se jedná o encyklopedii?). Doplňková aktivita byla zaměřená na kategorizaci pojmů podle určitých kritérií, protože jednotlivé karty jsou popsány nápisy s hůlkovým písmem, objevuje se zde také ortografický prvek psané řeči, na němž se děti zcela spontánním způsobem mohou seznámit s grafickou podobou písma.

4.2.3 S encyklopedií za zvířátky

První aktivita – „malovaná abeceda“ seznámení

Dětem je ukázána „malovaná abeceda“, ze které si zkusíme najít na rozcvičení pár písmen. Já jsem jim řekla, ať zkusí z hromady písmenek najít písmenko, jímž začíná slovo ENCYKLOPEDIIE, následně jsem se jich zeptala, které písmenko je na konci. Pak jsme zkusili ještě několik slov, aby děti měly představu, jak se s touto abecedou pracuje.

Druhá aktivita – práce s encyklopediemi

Děti budou rozděleny do skupin po 2 členech. Každá skupina dostane encyklopedii, která pojednává o přírodě. Jejich úkolem je se s knihou seznámit, prohlédnout si obal. Knihu si prolistovat. Každá skupina dostane za úkol, najít ve své encyklopedii konkrétní zvíře. Musí si prohlédnout ilustrace s ním spojené a pak vytvořit hypotézu, o čem je text, který tyto ilustrace doprovází. Následně děti před ostatními encyklopedií představí, dle sebe popíší, o jakém tématu kniha je, jak se podle nich jmenuje, ukážou první a poslední stranu knihy. Pomocí „malované abecedy“ se pokusí přečíst nadpis na své knize a dle tématu, nalezeného v určené knize přednesou svoji hypotézu, a řeknou, o čem článek dle jejich úvahy je. Následně jim učitelka přečte článek. Na konci aktivity děti hodnotí, jak se jim s knihou pracovalo, co se jim líbilo nebo nelíbilo apod.

Třetí aktivita – práce s obrázky a malovanou abecedou

Na stolcích jsou rozložena písmena „malované abecedy“, na zemi jsou instalovány obrázky zvířat, které mají na spodní straně popisky. Děti mají za úkol, opět ve skupinách, podívat se na obrázky a najít zvíře, jehož jméno znají, např. VEVERKA, jakmile

identifikují zvíře, jeden člen skupiny si stoupne ke zvířeti, zvíře je tedy obsazeno. Druhý člen jde ke stolu, kde je rozložená „malovaná abeceda“ a najde první písmeno v názvu zvířete v tomto případě V. Jakmile toto písmeno nalezne, jde ke spoluhráči, který mu jeho nález odsouhlasí či nikoliv. Pokud s volbou souhlasí oba, zvednou ruce nad hlavu. Následně se mohou podívat na název zvířete na druhé straně a ověřit si tak svoji volbu.

Na závěr jsme si zkoušeli ve skupinách skládat celá slova. Vyžaduje to mít připravených několik sad „malovaných abeced“. Jednu stačí vyrobit a pak už jen nakopírovat.

Reflexe:

U ortografického procesoru, na něž jsou soustředěny tyto edukační aktivity, se u dítěte rozvíjí a formuje představa o tom, co je psaný text, a jaké má formální charakteristiky. Jde zde o formální charakteristiky knihy jako takové (tzv. koncept tisku), manipulace s knihou, rozpoznání přední a zadní části knihy a dále uvědomování si vztahu a souvislostí mezi zvukovou podobou řeči a jejím grafickým ekvivalentem, na což je zaměřena skupinová práce s encyklopediemi.

Dále se zaměřujeme na druhou stránku, která rovněž spadá pod ortografický procesor, a to je seznamování se s písmeny abecedy v podobě práce s „malovanou abecedou“. Jde zde o prvotní pokusy dítěte o čtení, dítěti je skrze tuto pomůcku umožňováno samostatné poznávání písmen. Poznání funkce psané řeči je realizováno také prostřednictvím encyklopedie, ve které děti měly za úkol identifikovat určité zvíře a získat o něm informace na základě ilustrací k textu a ne v neposlední řadě při hře s obrázky zvířat a předloženou „malovanou abecedou“.

Je evidentní, že ani tu se nevyhneme prolínání mezi jednotlivými procesory, přestože lekce je zaměřena na ortografický procesor. Ke grafémům vždy patří fonémy, aby děti mohly mezi sebou úspěšně komunikovat, spontánně je zde proto rozvíjena i oblast fonologického uvědomování. Samozřejmě, že pokud jde o jednotlivé prezentace, vždy hovoříme o slovech nějakého významu, která jsou v nějakých kontextech, nějaké slovní zásobě, které si děti na základě ilustrací samovolně rozvíjejí.

4.2.4 Vrána nebo havran

První aktivita – počáteční instrukce, pochopení problematiky

V kruhu máme společnou diskuzi na téma zima a zvířata v zimě, a co o ní už víme. Naučíme se básničku o postavě, která k zimě neodmyslitelně patří z knihy POEZIE (*Brousek pro tvůj jazýček*), pro děti je zde otázka, co to kniha poezie vlastně je?

Reakce dětí na otázku

První skupina: „To jsou básničky. Knížka, ve které je hodně básniček.“

Druhá skupina: „Tam jsou básničky. Ty se poznají podle rýmování.“

Básnička:

KRÁKY KRÁK

U HRADU JE STARÁ BRÁNA,

SEDÍ NA NÍ ČERNÁ VRÁNA.

VRÁNA KRÁKÁ KRÁKY KRÁK,

LETÍ K HRADU ČERNÝ MRAK.

MRAK USEDÁ NA BRÁNU,

JE TO HEJNO HAVRANŮ.

Následovně si objasníme významy slov z básně tak, abychom všichni věděli, o čem báseň pojednává – vrána, havran, hejno. A společně hledáme slova, která se rýmují.

Potom si zkusíme vytleskat množství hlásek, ze kterých se slova skládají, nejprve pouze na slabiky, pak se při krátké hlásce pláceme do stehů a při dlouhé hlásce pláceme dlaněmi o sebe. Na začátek si zkusíme několik slov z básně – brána, havran, mrak, vrána, hejno, hrad.

Druhá aktivita – rozvíjení problematiky, náročnější varianta

Pro další část hodiny jsem využila encyklopedii „Příroda den po dni“, ve které jsou uvedeni zástupci zvířat, jež zimu prospí a i těch, která jsou po celou zimu vzhůru, stejně tak jsou zde ptáci zimující i odlétající, a to vše jako inspiraci a zároveň ilustraci k jednotlivým pojům. Vždy si ukážeme na zvíře, které je ilustrováno i pojmenováno na

papíře. Přečteme si o něm krátký text a zkusíme si jeho pojmenování vytleskat, hlásky obdobně. Tyto pojmy si mohou zkusit vytleskat jednotlivci sami – REJSEK, LASICE, PLŠÍK, SVIŠŤ, KUNA, VEVERKA, VRÁNA, PĚNKAVA, ČÁP.

Třetí aktivita – práce ve skupinách s pracovním listem

Dále následuje práce s pracovním listem ve skupinách po 3-4 dětech. Dostanou za úkol, zopakovat a zaznamenat rozdělení hlásek, tentokrát však už bez pomoci učitelky, a zároveň se musí ve své skupině domluvit. Na závěr se tato aktivita vyhodnotí, společně hledáme správné řešení úkolu. U každého z představovaných zvířat, se pokusíme odhalit, jak se vypořádává se zimou.

Reflexe:

V kompetenci fonologického procesoru je rozvíjení zvukové stavby jazyka, rozlišování slov ve větách, analyticko-syntetické aktivity se slovy, rozkládání a skládání slova ze slabik, rytmizování slova nebo slovního spojení, zapamatování a přednášení krátkých literárních útvarů, kombinování těchto činností s pohybem. V této lekci jsme použili literární žánr encyklopedie i poezie. Zvláště poezie se hodí pro rozvoj fonologického procesoru, protože se v ní vytváří rýmy, básně mají určitý rytmus a děti si na básních lépe uvědomují podobnost v hláskách, které jsou použity u slov, jež se rýmují. Děti prostřednictvím rytmizace, rozkladem slov na slabiky rozvíjejí fonemický sluch, procvičují správnou výslovnost. Děti se učí hrát se slovy, vědomě s nimi manipulovat. Při této lekci si děti rozšiřují svoji metalingvistickou slovní zásobu, tedy osvojují si pojmy související s psanou řečí a psanou kulturou tak, aby chápaly, co to jsou slova, že jsou to jednotky psané řeči a že je můžeme dále dělit apod. Slova samozřejmě nelze vnímat pouze jako jakousi „zvukovou stopu“, ale slova jsou vždy spojovaná s určitým významem, takže se zde objevuje i uplatnění významového procesoru a rozšiřování slovní zásoby, zvláště u takových specifických pojmů, jako jsou názvy zvířat. Abychom si dokázali představit, v jakém kontextu se užívání tohoto slova vyskytuje, četli jsme si k těmto pojmům vždy krátký text z encyklopedie, z tohoto důvodu je zde zastoupen i kontextový procesor. Odkaz k ortografickému procesoru najdeme při práci s pracovním listem. Zde jsou obrázky zvířat vždy doplněny o názvy těchto zvířat psané velkým hůlkovým písmem.

Na těchto aktivitách je jasně průkazné, že přestože je lekce zaměřena na fonologický procesor, není možné jej vytrhnout od ostatních procesorů, a ani by to nebylo efektivní, se o to zbytečně pokoušet. Naopak komplexnost této strategie je, zvláště pak v předškolním věku, prospěšná a je pouze na učiteli, aby si uvědomoval, jaké cíle primárně sleduje a volil je tak, aby dětem nabízely možnosti, rozvíjet se v co nejširším spektru dimenzí, které nám psaná řeč potažmo kultura nabízí s přihlédnutím k věku a individuálním zvláštnostem dětí.

5 EVALUACE PROGRAMU

Svůj vzdělávací program jsem se snažila evaluovat z hledisek různých aktérů, kteří do výchovně-vzdělávacího procesu vstoupili. Jako první jsem zde představila evaluaci ze svého pohledu a z obrazu reakcí dětí na jednotlivé lekce. Dalším hlediskem, jež zde bylo prezentováno, je názor několika učitelek MŠ, které se jako pozorovatelky a později i aktérky účastnily mého programu. Posledním úhlem, z něhož jsem chtěla evaluovat svůj program, je pohled rodičovské veřejnosti. Tato evaluace proběhla prostřednictvím dotazníkového šetření v březnu 2017, v té době se do vzdělávacího programu zapojily i ostatní učitelky. Chtěla jsem zjistit, zda vůbec a jaký význam rodiče přikládali vzdělávání svých dětí v oblasti předčtenářské gramotnosti a zda si všimli nějakých změn, jež se v naší MŠ odehrály v souvislosti s touto problematikou.

5.1 Vlastní evaluace z hlediska reakcí dětí na vzdělávací program

5.1.1 Evaluace hlavních cílů programu

Hlavním cílem vzdělávacího programu bylo:

Za první – vytvořit gramotně podnětné prostředí v prostorách MŠ, což bylo realizováno v prostorách obou tříd. Děti kupodivu na tyto změny velmi dobře reagovaly, vzniklo mnoho spontánních her, jejichž součástí byly materiály připravené k rozvoji gramotnosti.

Za druhé – vzbudit v dětech zájem o knihy různého žánru, čehož jsme chtěli dosáhnout prostřednictvím rozdělení knihovny na sekce. Děti si spontánně půjčovaly knihy. Měly explicitně na očích rozdělení knih podle piktogramů a nápisů a půjčené knihy v drtivé většině vracely do správné sekce. Zároveň měly děti možnost setkávat se s knihami různých žánrů prostřednictvím edukačních aktivit při řízených činnostech. Během vzdělávacího programu s tématem „Zvířata v zimě“ jsme se společně setkali s několika různými literárními žánry.

Za třetí – rozvíjet komunikační dovednosti dětí předškolního věku při realizaci aktivit spojených s poznáváním psané řeči, přičemž na této komunikaci byly všechny edukační aktivity postaveny, ať již šlo o komunikaci se mnou jako s pedagogem, tak u dětí mezi sebou při jejich skupinových úkolech.

Za čtvrté – nabízet aktivity v oblasti předčtenářské gramotnosti a podporovat tak zvědavost dětí předškolního věku. Tento cíl jsem se usilovala naplnit především tím, že jsem se

snažila vymýšlet různorodé činnosti, které byly postavené na neustálém podněcování aktivity dětí tak, aby děti mohly zejména prezentovat sebe a své názory. Jakmile byly děti motivované vnitřně, chtěly k tématu něco říci, ukázat se, co ví, zaujmout druhé, tak se vydržely po celou dobu soustředit na nabízené edukační aktivity. Děti měly velký zájem například o knihy, s kterými jsme předtím společně pracovali, i při spontánních aktivitách, proto byly dle mého názoru hlavní cíle programu naplněny již v čase, který je podrobně popisován v této bakalářské práci. Z pohledu praxe je potřebné v rozvoji předčtenářské gramotnosti pokračovat prostřednictvím cesty, kterou naznačil daný program, nadále.

5.1.2 Evaluace z hlediska reakcí dětí na jednotlivé lekce

Dobrodružství s medvědem

Když jsem dětem představila knížku a přečetla jsem jméno autora, ukázala jsem jim, že se jeho jméno objevuje, jak ze přední strany obalu, tak z boku. A jelikož děti jsou zvyklé na tento způsob prezentace, tak okamžitě věděly, že jde o autora. Jejich slovy: „O pána, co tu knihu napsal.“ Úmyslně jsem zvolila knihu se staršími ilustracemi od Zdeňka Millera, protože jsem nechtěla, aby si některé děti hned spojily knihu s večerníčkem, ve kterém byly příběhy Kubuly a Kuby Kubikuly také zpracovány. Ani jedné skupině se nepodařilo odhalit hned obsah příběhu, takže musely použít svoji představivost a fantazii. V jedné skupině zaznělo, že „pán a medvěd honí ducha“. Druhá skupina měla Barbuchu za „zlého mrazíka“ a medvěd a kluk v této variantě zachraňoval lidi, kteří byli zmrazení. Byla jsem až překvapená, jak velkou mají děti fantazii, na druhou stranu šlo v každé skupině vidět několik tahounů, kteří příběh hned od začátku vytvářeli a ostatní se k nim přidávali a nějaké informace nabalovali, takže nevznikalo více názorů na to, kdo by mohl být Barbucha, buďto se drželi ducha nebo mrazíka. Když jsem dětem konečně tedy přečetla název, tak si někteří vzpomněli na Večerníček, pouze je mátko, že tam byl Barbucha černý a na ilustracích v knize bílý, takže jsem jim vysvětlovala, že pan Vančura, tedy autor, Barbuchu určitým způsobem popsal a je na nás, jak si ho podle tohoto popisu budeme představovat, a že si něco podobného pak vyzkoušíme taky, uvidíme, jaké ilustrace podle toho vytvoříme. Děti se na každou otázku snažily odpovědět, mnohdy byly jejich odpovědi zajímavé a fantazijní. Opravdu na nich bylo vidět, že o otázkách usilovně přemýšlely. Texty, jež byly mezi otázkami čteny, byly krátkého rozsahu, takže se mi dařilo udržet pozornost dětí. Jako doplňkovou aktivitu, jsem zařadila výtvarné zpracování jedné z hlavních postav, aby si děti mohly vyzkoušet roli ilustrátora.

Jak přežít zimu

Děti poznaly encyklopedii okamžitě, neboť jsou zvyklé na toto rozdělení z třídní knihovny a již ví, jaké charakteristiky k tomuto typu textů patří. Zdálo se mi, že první skupina měla trochu větší problémy s definicí některých slov či s pochopením některých výrazů. Bylo to zřejmě způsobeno větší nemocností, neboť v první skupině bylo pouze šest dětí a chyběly především dominantnější extrovertnější děti, což na druhé straně vytvořilo prostor i pro ty, kteří se až tolik obvykle neangažují a pouze doplňují své kamarády ve skupině. Měla jsem obavy, že bude problém s vysvětlováním některých termínů z biologie, ale nakonec se tyto obavy nepotvrdily. Jediné slovo, jež bylo pro děti neznámější, byl puls, ten si nakonec úspěšně nahmataly na ruce a vzhledem k tomu, že zažily odběr krve, tak si zřejmě dokázaly představit, co to ten puls asi je. Jedna dívka z druhé skupiny se přiblížila k významu slova puls hned na počátku. Děti z druhé skupiny projevily přání vyrobit krmítko, což jsem později navrhla před ostatními dětmi a v následujících dnech jsme se pustili do výroby provizorních krmítek. Doplnkovou aktivitu s kartami děti zvládaly s minimálním počtem chyb, protože u stěhování bylo jasné, že jde o ptáky, i když jedna skupina, tam umístila i netopýra, většinu informací si děti pamatovaly z textu. Při odpočívání na lehátkách se stala na chvíli oblíbenou otázka: „Už hibernuješ?“

Vrána nebo havran

Práce s „malovanou abecedou“ děti velmi motivovala, jak bylo vidět z jejich reakcí, protože opravdu zapáleně hledaly písmena. Říkaly, že teď už můžou vyrazit do školy, když už „znají písmenka“. Práce s encyklopediemi byla poněkud náročnější, musela jsem obcházet některé skupiny, které úplně nepochopily všechny úkoly, i když jsem se je snažila piktogramy popsat na magnetické tabuli. Po upřesnění úkolů s jednotlivými skupinami, bylo vše vysvětleno a pochopeno, takže prezentace mohla začít. Některé děti se po několika prezentacích začaly přirozeně ošívát, takže jsem přidávala nadstandardní otázky týkající se textu a významu jednotlivých slov tak, abych je vtáhla opět do děje. Poslední aktivita s kartami byla pro děti spojená s pohybem a rychlým hledáním, do toho je jejich partneři ve skupině povzbuzovali. Tato rozpohybovaná varianta obdobné aktivity opět s „malovanou abecedou“ je vtáhla znovu do děje.

„Malovanou abecedu“ jsem následně dětem dala do kanceláře, aby s ní mohly pracovat i ve svých spontánních aktivitách. Velmi se ujalo skládání vlastních jmen, či slov na základě

literatury, s níž děti pracovaly, anebo když si chtěly tímto způsobem samy něco „přečíst“ nebo „napsat“.

S encyklopedií za zvířátky

Edukační aktivitu jsme začali básní a diskuzí o zimní době a zvířatech, jak se zimou děti vypořádávají, a co už jsme se o ní v průběhu měsíce ledna dozvěděli. Následovalo hledání rýmů v básni. Vysvětlování významů jednotlivých slov, přičemž jsme si řekli, že je rozdíl mezi vránou a havranem, přestože lidé si je často pletou. Děti neměly s rýmy problémy, takže je rychle identifikovaly. Následovalo společné vytleskávání slabik. Když děti vytleskávaly slova pouze na počet, tak neměly problémy, ty nastaly, až při dělení hlásek na krátké a dlouhé, to bylo pro některé děti opravdu obtížné, zejména ve spojení s pohybem.

Pak jsme si ukazovali obrázky z encyklopedie se zvířaty a pokoušeli jsme se vytleskávat jejich názvy. Navíc jsme si ještě ukázali ilustrace Havrana polního a Vrány obecné a přečetli jsme si o nich krátké texty, abychom je mohli příště lépe rozpoznat.

Poslední úkol byl nejnáročnější. V něm měly děti samostatně určit délku slov. V některých skupinách vznikaly i menší konflikty při počítání hlásek, ale nebylo to nic tak vážného, abych musela do jejich konfliktu vstupovat.

5.2 Evaluace z hlediska učitelek mateřské školy

V mateřské škole, v níž jsem ověřovala svůj program, se nachází dvě třídy se čtyřmi pedagogy, jedním z nich jsem já. Proto jsem poprosila své tři kolegyně, aby přišly zhodnotit realizaci mých edukačních aktivit, které ukazují možnosti poznávání psané řeči již v předškolním věku. První kolegyně je na pozici vedoucí učitelky, má deset let praxe v oboru, vystudovala cca před sedmi lety střední pedagogickou školu, druhá kolegyně má praxi rok a půl a střední pedagogickou školu teprve studuje, poslední kolegyně je v praxi přes třicet let a má také vystudovanou střední pedagogickou školu. Mimo naší budovy, ve které jsou dvě třídy, k naší mateřské škole patří další budova, kde se nacházejí tři třídy a šest pedagogických pracovníků. Na obou budovách kromě mne není nikdo, kdo by studoval či absolvoval vysokou školu.

Ještě před samotnou prezentací a hodnocením hospitací jsem se kolegyň zeptala na několik konkrétních otázek. Nejprve na to, co chápou pod pojmem gramotnost a předčtenářská gramotnost a jakým způsobem si myslí, že by se měla rozvíjet v mateřské škole a jaké strategie a metody samy uplatňují při rozvoji předčtenářské gramotnosti ve svých třídách,

dále kde se podle nich v RVP PV objevují zmínky o rozvoji předčtenářské gramotnosti. Následně jsem sledovala, jak se po seznámení s mým programem i s teoretickými poznatky, jejich chápání této problematiky mění.

5.2.1 Mapování představ učitelek z MŠ o pojmu předčtenářské gramotnosti

Z výsledků odpovědí na položené otázky před samotným programem⁴, které mapovaly informovanost mých kolegyň ohledně pojmu předčtenářské gramotnosti a to ještě před mými vzdělávacími aktivitami, které jsem jim poté chtěla představit, vyplynulo, že mé kolegyně mají jen velmi obecné povrchní představy o gramotnosti či předčtenářské gramotnosti. Zkušenější kolegyně definovaly pojem gramotnosti na její bázové úrovni⁵, tedy jako pouhé čtení a psaní, jež se rozvíjí až na základní škole. Mladší kolegyně nedokázala definovat tento pojem vůbec, přestože momentálně studuje střední školu pedagogickou a střední školu ekonomického zaměření již absolvovala. Žádná z těchto kolegyň nedefinovala gramotnost jako funkční, zahrnující v sobě daleko větší spektrum vědomostí, dovedností a zkušeností se světem, v dnešní době nejen s tím reálným, ale také virtuálním. U nejzkušenější kolegyně, zde byly jasné vazby na předpoklad, že získávání gramotnosti je spojeno s primárním vzděláváním.

Další otázkou jsem se, ještě před přímou definicí pojmu předčtenářské gramotnosti, snažila od kolegyní zjistit, zda-li a jakým způsobem ji rozvíjejí, přestože pojem jako takový nedokáží s určitostí definovat. Pozitivním zjištěním bylo, že všechny mé kolegyně považují za nutné, dětem číst knihy. Ovšem jejich chápání četby v MŠ je až příliš těsně navázáno na pouhý jeden literární žánr, jímž jsou pohádky, přestože je přirozené, že tento žánr většinou tvoří hlavní náplň dětské četby, přesto se nelze upínat pouze k němu. Pro děti existují zajímavě zpracované a srozumitelně podané encyklopedie, které je nejen možné, ale velmi vhodné a potřebné využít. Pokud jde o poezii, učitelky s ní zjevně pracují, ovšem dětem knihy neprezentují, což je škoda. Dalším žánrem, jehož lze v mateřské škole příhodně uplatnit, jsou příběhy pro děti a o dětech. Ty však učitelky zřejmě vřazují do dimenze pohádek, jelikož ve čtenářských denících tyto příběhy figurují, přestože pohádky

⁴ Data s konkrétními odpověďmi mých kolegyň před zveřejněním programu a hospitacemi jsou součástí přílohy č. a jsou pro přehlednost označeny zelenou barvou.

⁵ **Bázová gramotnost** je elementární úroveň rozvoje gramotnosti. Čtení je v tomto teoretickém rámci chápáno jako psycholingvistická zautomatizovaná schopnost dekodování významů. Při získávání bázové gramotnosti se klade důraz na výkon. (Gavora, 2002, 172)

a příběhy mají každý své typické konkrétní charakteristiky. Dalším zajímavým prvkem těchto odpovědí je vyzdvihování grafomotorických cvičení, která jsou sice potřebná pro získání dovednosti psaní, ale s přímou možností poznávání psané řeči nesouvisí.

V případě definování konkrétního pojmu předčtenářské gramotnosti, měly všechny kolegyně problém s jasnou definicí, což jsem předpokládala na základě obtíží s definicí obecného pojmu gramotnosti. Začínající kolegyně se přiznala, že ji definovat nedokáže, starší kolegyně se snažily ji opsat, ovšem výsledná tvrzení jsou poněkud vágní.

Tyto body vzdělávací nabídky se nepřímě tématu předčtenářské gramotnosti dotýkají, konkrétně však zmíněna nejsou. Některé kolegyně si ji s těmito obsahy spojují, ale jejich znalost v této oblasti je povrchní. Jak jsem již uváděla, v teoretické části v kurikulárním dokumentu RVP PV není explicitně zmíněna předčtenářská gramotnost. Ve vzdělávací oblasti Dítě a jeho psychika v oddílu Jazyk a řeč jsou ve vzdělávací nabídce zahrnuty body (RVP PV, 2004):

- grafické napodobování symbolů, tvarů, čísel, písmen
- prohlížení a „čtení“ knížek
- činnosti a příležitosti seznamující děti s různými sdělovacími prostředky (noviny, časopisy, knihy, audiovizuální technika)
- poslech čtených či vyprávěných pohádek

5.2.2 Prezentace vzdělávací programu a jeho evaluace

Následně jsem tedy svým kolegyním představila utvořený vzdělávací program na rozvoj předčtenářské gramotnosti a požádala jsem je o hospitace, při kterých by ohodnotily mé výstupy. Poté jsem je rovněž poprosila, aby též zhodnotily, zda absolvování těchto hospitací mělo nějaký dopad na jejich uchopení v oblasti probírané problematiky. Chtěla jsem vědět, zda je můj program například inspiroval k nějakým novým aktivitám při jejich řízených činnostech nebo zda jejich představa o rozvoji v oblasti předčtenářské gramotnosti zůstala neměnná.

Program jsem kolegyním prezentovala nejprve z teoretického hlediska na operativní poradě po ukončení provozu v MŠ. Odpovídala jsem na jejich dotazy, ukazovala jsem jim publikace určené k tomuto tématu a své připravené materiály a pomůcky. Následovaly hospitace, které probíhaly v průběhu měsíce ledna 2017. Na závěr proběhlo jejich hodnocení

mých činností a to po realizaci edukačních aktivit popisovaných výše, podle daných kritérií, jež jsou zde prezentovány prostřednictvím otázek směřovaných na mé kolegyně.⁶

Z jejich odpovědí vyplynulo, že zpracování mého programu bylo inspirativní a pohled na tuto problematiku se u mých kolegyň na základě nových teoretických informací a i přímým pozorováním praxe, radikálně změnil. Dále mi vedoucí učitelka navrhla, jestli bych tento program nemohla prezentovat na společné poradě i před kolegyněmi z druhé budovy, ve které jsou další tři třídy. Tento návrh jsem s radostí přijala. Minimálně v tomto ohledu měla tvorba mého programu a celého mého prozkoumávání dané problematiky smysl. Znalosti jsem si rozšířila a prohloubila nejen já, ale mohla jsem svou nově nabytou zkušenost, předat dál. V aplikaci tohoto typu aktivit hodláme pokračovat, protože čtenářské dovednosti budou děti potřebovat po celý svůj život a čím dříve se s tímto světem psané řeči začnou seznamovat, tím jednodušší pro ně bude posouvat se dál.

5.3 Evaluace z hlediska rodičů

V tomto případě byl zvolen způsob evaluace skrze kvantitativní výzkum v podobě dotazníkového šetření.⁷ Výzkum proběhl v průběhu měsíce března 2017, po spuštění mého vzdělávacího programu rozvíjejícího čtenářskou gramotnost v lednu 2017, kdy se zapojila třída starších dětí, poté v únoru se do tohoto programu zapojila i třída mladších dětí. Smyslem výzkumu bylo zjistit, jakou váhu rodiče přikládají vzdělávání v oblasti rozvoje předčtenářské gramotnosti, jakým způsobem sami tuto gramotnost rozvíjí ve svém čase stráveném s dětmi a zda zaznamenali změny, které se udály v prostředí jejich mateřské školy i v nabízených aktivitách, jichž se děti účastní. Z výzkumu na základě předložených hypotéz vyplynulo, že čím větší jsou rodiče čtenáři sami, čím pravidelněji se věnují četbě, tím více také své děti podporují v oblasti čtenářské gramotnosti. Čtenářství rodičů a chápání významu předčtenářské gramotnosti dále ovlivňuje i nejvyšší dosažené vzdělání rodičů. Vysokoškolsky vzdělaní rodiče podporují své děti v této oblasti daleko více, než rodiče s nižším vzděláním. Čím nižší mají rodiče vzdělání, tím menší hodnotu přikládají psané kultuře, což pro pedagogy v MŠ znamená, že jejich velkým úkolem je snažit se

⁶ Data s konkrétními odpověďmi mých kolegyň před zveřejněním programu a hospitacemi jsou součástí přílohy č. a jsou pro přehlednost označeny fialovou barvou.

⁷ Data výzkumu a další potřebné informace jsou součástí příloh, zde je předložen pouze závěr, který vyplynul po analýze a interpretaci dat.

vyrovnávat tyto sociální a často i socioekonomické rozdíly mezi jednotlivými rodinami a dětmi, které z nich do MŠ přichází. Dále jsme se zde zabývali otázkou, zda jsou to matky či otcové, kdo v dětech vzbuzuje zájem o psanou kulturu, předčítá jim apod. Z výzkumu vyplynulo, že jsou to především matky, které berou tento úkol na svá bedra, proto je záhodno podporovat také „otcovské“ předčítání dětem. Tak, aby děti měly vzor v obou rodičích, z praxe víme, že tento fakt častěji ovlivňuje chlapce. Dále jsme zjišťovali rozdíly v chápání významu rozvoje předčtenářské gramotnosti u rodičů mladších a starších dětí. Výzkum potvrdil logický předpoklad, že rodiče starších dětí, kteří jsou si vědomi toho, že jejich dítě nastoupí v blízké době do ZŠ, se o tuto problematiku zajímají daleko více, než rodiče mladších dětí, které mají podle jejich mínění ještě čas. V tomto případě je nutné rodiče informovat o tom, že rozvoj předčtenářské gramotnosti se realizuje prakticky od narození, pouze způsob jakým se tato gramotnost rozvíjí je přizpůsoben věku, takže není třeba ani není vhodné čekat až dítě „dozraje“. Tento způsob chápání je přirozeně ovlivněn skutečností, že rodiče mají zažité, že čtenářství se rozvíjí až na ZŠ. Na závěr jsme zjišťovali, zda rodiče zaznamenali změny v souvislosti s realizovaným vzdělávacím programem na rozvoj gramotnosti. Drtivá většina rodičů dětí nastupujících do ZŠ si těchto změn všimlo. U mladších dětí si těchto změn povšimla slabá polovina rodičů. Důvody proč tomu tak zřejmě je, jsou zmíněny již výše. Zatímco rodiče mladších dětí preferují rozvoj v oblasti řeči a výslovnosti a zajímá je především prostředí, kde se realizuje spontánní hra dětí. Rodiče dětí nastupujících do ZŠ již preferují konkrétní kontakty s psanou kulturou (s různými literárními žánry) apod. V obou případech je ale nutné zvyšovat informovanost rodičů, ať už prostřednictvím přímé komunikace s pedagogem, která se na podkladě výzkumu jeví jako nejefektivnější, tak prostřednictvím nástěnek a webových stránek MŠ.

ZÁVĚR

Bakalářská práce seznamuje čtenáře s problematikou předčtenářské gramotnosti a zejména s využitím modelu vývoje pregramotnosti Anne van Kleeckové a přináší argumenty, jež poukazují na význam rozvoje předčtenářské gramotnosti u dětí v předškolním věku, tedy v mateřských školách.

Na základě teoretické analýzy této problematiky a po praktické realizaci mého vzdělávacího programu pod názvem „Edukační aktivity pro předškolní děti rozvíjející předčtenářskou gramotnost“ jsem dospěla k názoru, že možnost rozvíjet předčtenářskou gramotnost u dětí v mateřské škole, velmi záleží na gramotném prostředí a efektivních strategiích, jež volí učitel. Velmi záleží na skutečnosti, zda učitel má představu o pojmu předčtenářské gramotnosti, a zda se v této problematice orientuje či zda stále přežívá ona představa z dob minulých, přečteme si knihu před spaním, na tomto podkladě vytvoříme tzv. „čtenářský deník“, kam vypisujeme, co jsme v příslušném období přečetli, uděláme si týden s knihami, a tím naše působnost v této oblasti končí. Vzhledem k tomu, že RVP PV nenabízí osvětu v této oblasti, je otázkou dalšího vzdělávání pedagogů a osvěty ze strany odborné veřejnosti, aby se k řadovým učitelkám a také k jejich přímým nadřízeným, ředitelkám mateřských škol, které mají v drtivé většině rovněž středoškolské vzdělání, dostaly informace o potřebě rozvoje předčtenářské gramotnosti již v mateřské škole a to ve všech jejích dimenzích.

V rámci mého programu jsem se soustředila na tyto dimenze v podobě čtyř domén, které se zaměřovaly jak na obsahovou rovinu textů v případě kontextového a významového procesoru, tak na formální podobu jazyka v případě ortografického a fonologického procesoru a vytvořila jsem několik typů edukačních aktivit, které měly v praxi ukázat možné rozměry, jimiž lze v mateřské škole s těmito teoretickými platformami pracovat. Svůj program jsem úspěšně ověřovala na svém současném pracovišti v pětitřídní mateřské škole v Břeclavi ve třídě předškolních dětí.

Evaluační proces mého programu probíhal trojím způsobem. Jednak vlastní reflexí, kdy jsem hodnotila jednotlivé evaluační aktivity, dle náročnosti na přípravu, dle reakcí dětí, dle celkového průběhu aktivity, podle zvolených cílů. Za druhé jsem požádala několik svých kolegyně z mateřské školy, aby přišly na hospitace, podívat se na konkrétní prezentace mého programu, dodatečně jsem jim celý program představila, protože ne vždy se s časových důvodů mohly dostavit na prezentace všech edukačních aktivit a požádala jsem

je o evaluaci mého programu na základě několika kritérií. Mé kolegyně i mé nadřízené mají různě dlouhou dobu praxe, ale všechny mají pouze středoškolské vzdělání. Z těchto podkladů vyplynulo, že jejich vlastní orientace v této problematice není moc rozsáhlá, podotýkaly, že v RVP PV není definováno, jakým způsobem tuto gramotnost rozvíjet. Další názor, který vyslovovaly především starší a zkušenější kolegyně s dlouhou dobou praxe, byl, že poznávání psaného písma je záležitostí základních škol a naším úkolem v mateřských školách je „pouhé“ seznámení s literaturou, což dokládá, že tento názor je stále ještě zakořeněný a že změnit ho bude stát ještě velké množství času a úsilí. Můj program však kolegyně hodnotily pozitivně a označovaly ho jako inspirativní, tvrdily, že některé aktivity podobného typu zařadí i do svých vlastních edukačních činností s dětmi, což bylo jedním z mých stěžejních cílů při tvorbě této práce. V poslední části jsem se zaměřila na rodiče, kdy jsem mapovala jejich názory na tuto oblast a pokusila jsem se zvýšit jejich informovanost v této problematice, jak prostřednictvím osobní komunikace, tak skrze webové stránky a nástěnky. Na začátku jakékoli změny však musí vždy stát angažovaný učitel.

Pokud naše práce jako učitelé stojí na víře, že vzdělání je základním stavebním kamenem při kultivaci člověka, pak samy nesmíme ve svém vlastním vzdělávání usnout na vavřínech, musíme se motivovat a inspirovat navzájem, jedině tak můžeme naši práci dělat dobře, protože našim úkolem je v dětech probouzet zájem o vzdělání, ať už v teoretickém či praktickém slova smyslu, musíme ho však nejprve hledat a najít v samy v sobě, abychom byly schopny předávat ho dál.

Rozvoj čtenářské pregramotnosti jako cesta ke knize má v tomto kontextu své výjimečné místo, protože dovednost číst je podmínkou jakéhokoliv dalšího vzdělávání. Celé naše kulturní bohatství vytvářené generacemi, vědění naší civilizace a nejen té naší, je ukryto v knihách. Poznat psaný jazyk je, jako dostat klíč k pokladnici, a pak už je to na každém jedinci, jak ho použije.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ARTELT, Cordula und Tobias DÖRBLER. *Förderung von Lesekompetenz als Aufgabe aller Fächer. Forschungsergebnisse und Anregungen für die Praxis* [online]. 2010

[cit. 2017-1-12]. Dostupné z:

<http://www.leseforum.bayern.de/download.asp?DownloadFileID=d6a2652fedcc6694323988fc4380417c>

GAVORA, Peter. *Gramotnosť: vývin modelov, reflexia praxe a výskumu*. Pedagogika, 2002, roč. 52, č. 2, s. 171–181. ISSN 0031-3815.

GAVORA, Peter a Oľga ZÁPOTOČNÁ (eds). *Gramotnosť: vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. Bratislava: UK, 2003, 133 s. ISBN 80-223-1869-8.

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *Podpora rozvoje čtenářské gramotnosti v předškolním a základním vzdělávání* [online]. 2011 [cit. 2017-1-12]. Dostupné z:

<http://www.csicr.cz/cz/DOKUMENTY/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-Podpora-rozvoje-ctenarske-gramot>

KÁBELE, František. *Brousek pro tvůj jazyček*. 5.vyd. Praha: Albatros, 1988.

KOŠTÁLOVÁ, Hana a kol. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* [online]. Praha: ČŠI, 2010 [cit. 2017-1-12]. Dostupné z:

http://www.ptac.cz/data/Ctenarska_gramotnost_jako_vzdelavaci_cil_pro_kazdeho_zaka.pdf

KROPÁČKOVÁ, Jana, Radka WILDOVÁ a Anna KUCHARSKÁ. *Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období*. Pedagogická orientace, 24 (4), 2014, 488-509 s. ISSN: 1805-9511.

LOPUŠNÁ, Alena, *Rozvíjanie počiatočnej čitateľskej a pisateľskej gramotnosti v podmienkach preprimárnej edukácie*. Banská Bystrica: Aprint, 2008, 36 s. ISBN 978-80-969549-8-8.

MONTMORILLONOVÁ, Blandine. *Příroda den po dni*. Praha: Svojtka a Vašut, 1996. ISBN: 80-7180-070-8.

MŠMT, *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015-2020* [online]. 2013-2017 [cit. 2017-1-12]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy-3>

PETROVÁ, Zuzana. *Plánovanie výučby v oblasti rozvíjania predčitateľskej gramotnosti*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2012, 50 s. ISBN 978-80-8052-459-3.

PETROVÁ, Zuzana. *Prírodný prístup k rozvíjaniu počiatkovej gramotnosti detí v MŠ*. Metodicko-pedagogické centrum, 2014, 50 s. ISBN 978-80-8052-768-6.

RABUŠICOVÁ, Milada. *Gramotnost: Staré téma v novém pohledu*. Brno: Nakladatelství Georgtown. 2002, 199 s. ISBN 80-210-2858-0.

SANTIAGO P. et al. *Zprávy OECD o hodnocení vzdělávání* [online]. Česká republika: OECD Publishing. 2012 [cit. 2017-1-12]. ISBN: 978-92-64-11678-8. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/zprava-oecd-o-hodnoceni-vzdelavani-v-cr>

STARÝ, Karel a kol. *Úlohy pro rozvoj čtenářské gramotnosti* [online]. 2013 [cit. 2017-1-12]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/getattachment/73207690-077f-4c2e-87a5-04626f1ec604>

TAGHOLMOVÁ, Sally. *Svět kolem nás v ročních obdobích pro školáky i předškoláky*. Praha: Svojtka & Co, 2003. ISBN: 80-7237-672-1.

TOMÁŠKOVÁ, Ivana. *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Praha: Portál, 2015, 144 s. ISBN 978-80-262-0790-0.

VANČURA, Vladislav. *Kubula a Kuba Kubikula*. 10. Vyd. Praha: Albatros, 1981.

VAN KLEECK, Anne, STAHL Steven and Eurydice BAUER. *On Reading Books to Children: Parents and Teachers*[online]. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates, 2003 [cit. 2017-1-12]. 403 p. ISBN 0-8058-3968-2. Dostupné z: <file:///C:/Users/Michal/Desktop/On%20Reading%20Books%20to%20Children%20%20Parents%20and%20Teachers%20-%20Knihy%20Google.htm>

WILDOVÁ, Radka. *Rozvoj čtenářství na počátku školní docházky*. In Čtením ke vzdělání. Praha: Svoboda Servis, 2004. ISBN: 80-86320-36-7

WILDOVÁ, Radka. *Rozvoj pregramotnosti a počáteční čtenářské gramotnosti v kurikulu evropských zemí*. Pedagogika 2012, roč. LXI, s. 10-21.

ZÁPOTOČNÁ, Oľga a Zuzana PETROVÁ. *Jazyková gramotnosť v predškolskom veku*. Teoretické východiská a námety k analýze a tvorbe kurikula jazykového vzdelávania detí MŠ[online]. Trnava: Pedagogická fakulta, 2010 [cit. 2017-1-12]. Dostupné z: <file:///C:/Users/ucitel/Downloads/zapotocna-petrova-skripta.pdf>

ZÁPOTOČNÁ, Oľga a Zuzana PETROVÁ. *Vzdělávací oblast „Jazyk a komunikace“* [online]. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2014 [cit. 2017-1-12]. ISBN 978-80-8052-894-2. Dostupné z: <http://www.mat.iedu.sk/DTLN.MPC001.Internet/MPC001/GetEMByCategory?idTypEM=>

ZÁPOTOČNÁ, Oľga a Zuzana PETROVÁ. *Jazyk a komunikácia* [online]. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2016 [cit. 2017-1-12]. ISBN:978-80-8118-175-7. Dostupné z: http://www.statpedu.sk/sites/default/files/nove_dokumenty/zavadzanie-isvp-v-zs-a-gym/ms/zrevidovane_Jazyk%20a%20komunikacia_na_zverejnenie.pdf

ZÁPOTOČNÁ, Oľga. *Rozvoj počiatkovej literárnej gramotnosti*. In KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA. Předškolní a primární pedagogika. Praha: Portál, 2001, 305 s. ISBN 80-7178-585-7.

ZÁPOTOČNÁ Oľga. *Čitateľská gramotnosť a jej rozvoj v primárnom vzdelávaní*. Bratislava: VEDA, 2012. ISBN 978-80-224-1281-0

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

| | |
|--------|---|
| Apod. | A podobně. |
| Atd. | A tak dále |
| ČŠI | Česká školní inspekce |
| MŠ | Mateřská škola |
| MŠMT | Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy |
| OECD | Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj |
| PISA | Mezinárodní šetření v oblasti měření výsledků vzdělávání |
| PIRLS | Mezinárodní šetření zaměřeno na testování čtenářské gramotnosti |
| RVP PV | Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání |
| ŠVP | Školní vzdělávací program |
| TVP | Třídní vzdělávací program |
| Tzv. | Tak zvaně |
| ZŠ | Základní škola |

SEZNAM TABULEK

| | |
|--|----|
| Tabulka 1 Obecná charakteristika vzdělávacího programu | 31 |
| Tabulka 2 Vzdělávací program | 35 |

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Fotografie didaktických pomůcek a prostředků

Příloha P II: Zápis výroků učitelek MŠ hospitujících na vzdělávacím programu

Příloha P III: Dotazníkové šetření mapující názory rodičů

Příloha P IV: Dotazník pro rodiče

Příloha P V: Pracovní list – fonologický procesor

Příloha P VI: Souhlas rodičů s publikacemi fotografií dětí

Příloha P VII: Žádost k vedoucí učitelce

PŘÍLOHA P I: FOTOGRAFIE DIDAKTICKÝCH POMŮCEK A PROSTŘEDKŮ

1. Knihovna ve třídě s popisky a piktogramy



2. Popisky s piktogramy v kuchyni





3. Prohlížení knihy Kubula a Kuba kubikula



4. Stránka z knihy Brousek pro tvůj jazýček



5. Stránka z knihy encyklopedie



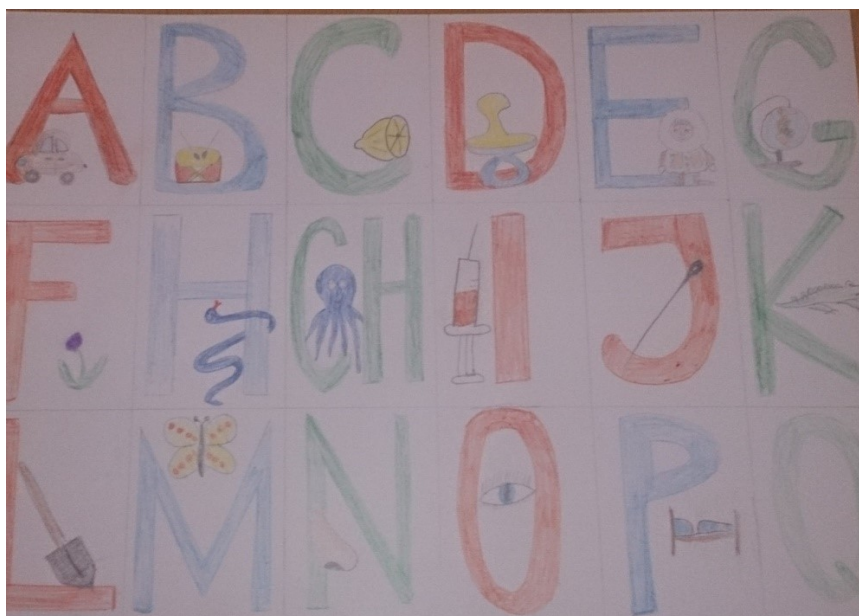
6. Vyplněné pracovní listy „Hlášky“



7. Práce na pracovním listu „Hlášky“



8. Malovaná abeceda



9. Prohlížení písmen malované abecedy



10. Didaktická hra s malovanou abecedou



11. Knihovna vytvořená z knih dětí



PŘÍLOHA P II: ZÁPIS VÝROKŮ UČITELEK MŠ HOSPITUJÍCÍCH NA VZDĚLÁVACÍM PROGRAMU

1. Definujte pojem GRAMOTNOST. Kdy je člověk gramotný?

2. Kolegyně (vedoucí učitelka): „Gramotnost je základní vzdělání.“

„Gramotný člověk je člověk, který umí číst a psát.“

3. Kolegyně (začínající učitelka): „Gramotnost je správnost, něco se vzděláním.“

„Nedokážu definovat.“

4. Kolegyně (zkušená učitelka): „Gramotnost je základní vzdělání, vzdělání ze ZŠ.“

„Gramotný člověk umí číst, psát, počítat.“

2. Jakým způsobem (metody a strategie) umožňujete dětem poznávání psané řeči v rámci Vašeho působení jako učitelky v MŠ.

1. Kolegyně (vedoucí učitelka):

„Četba pohádek před spaním, analýzou příběhů, kreslení tvarů písmen do písku, grafomotorická cvičení – uvolňovací cviky, kresba tvarů, společné recitování básniček, písniček.“

2. Kolegyně (začínající učitelka):

„Ukazuji dětem knížky s ilustracemi, ptám se jich, co na ilustracích je, ať si vymyslí, o čem knížka je. Čtu dětem pohádky před spaním, pak si ukazujeme ty ilustrace.“

3. Kolegyně (zkušená učitelka):

„Čtu dětem pohádky před spaním, ptám se jich, co si pamatují z minula, když je tam nějaké slovo, kterému nerozumí, tak jim to vysvětlím. Recitujeme s dětmi básničky, vytleskáváme do rytmu, pak děláme taky grafomotorická cvičení.“

3. Definujte pojem PŘEDČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST.

1. Kolegyně (vedoucí učitelka): „Je gramotnost, která se vytváří předčtením, na základě které můžou pak číst.“

2. Kolegyně (začínající učitelka): „Nevím, nedokážu říct úplně, co to je.“

3. Kolegyně (zkušená učitelka): „Něco, co děti musí získat, než začnou číst.“

4. Myslíte, že je přímá či nepřímá zmínka o rozvoji předčtenářské gramotnosti v RVP PV? Pokud ano, tak kde byste ji hledali?

1. Kolegyně (vedoucí učitelka):

„Myslím, že ve vzdělávací oblasti Dítě a jeho psychika, oddílu Jazyk a řeč, je zmíněno něco v této souvislosti.“

2. Kolegyně (začínající učitelka):

„Myslím, že to tam nikde není. Aspoň si to nevzpomínám.“

3. Kolegyně (zkušená učitelka):

„No, někde v oblasti Dítě a jeho psychika. Ale není tam nic moc konkrétního.“

Příloha 3

Jak byste zhodnotily můj vzdělávací program s ohledem na připravenost z pohledu přípravy, organizaci aktivity, rozložení jednotlivých činností, práci s časem?

1. Kolegyně (vedoucí učitelka): „Všechny materiály jsi měla připravené již dopředu, takže

tuto oblast bych hodnotila kladně. Organizace aktivit byla taktéž jasně promyšlená, což souvisí s celkovou připraveností na řízenou činnost. Čas byl bezzbytku vyplněn, u

rozvoje

některých aktivit jsi nesplnila předem určený časový rámec. Když se děti rozpovídaly, nechala

jsi je mluvit, nestanovila sis časovou rezervu, s tím je třeba příště více počítat.“

2. Kolegyně (začínající učitelka): „Já si myslím, že jsi to měla super, ta příprava musela být

časově hodně náročná. Jinak šlo vidět, že to děcka bavilo, takže myslím, že si tu organizaci

zvládla dobře.“

3. Kolegyně (zkušená učitelka): „Připravená jsi byla, to jsi nám už odprezentovala na poradě.

Organizace byla taky podle mě dobrá, nebyla tam prázdná místa nebo nějaké proluky. Myslím,

že si to jednou časově přesáhla, ale zase jsi každé dítě nechala vyjádřit, to je individuální

přístup, takže myslím, že to proběhlo v pořádku.“

Jak byste zhodnotily můj vzdělávací program s ohledem na reakci dětí?

4. Kolegyně (vedoucí učitelka): „Děti byly po celou dobu soustředěné, vydržely poslouchat

text, protože vyčkávaly, na co se budeš ptát a aktivně reagovaly na otázky.“

5. Kolegyně (začínající učitelka): „Dětem se to líbilo, bylo vidět, že je baví při čtení ty aktivity, že každý chce něco předvést nebo říct, co si o tom myslí.“

6. Kolegyně (zkušená učitelka): „Pro děti byl tento přístup novum, takže je samozřejmě

zaujaly nové aktivity, které dříve nikdy nedělaly. Zaujaly je nové učební pomůcky, tím

jsi měla práci snazší.“

Jak byste zhodnotily celkově můj vzdělávací program? Bylo po pro vás něco z něj přínosem?

Změnily byste nějakou pasáž, rozvinuly, doplnily?

7. Kolegyně (vedoucí učitelka): „Celá zkušenost s tímto vzdělávacím programem, pro mne byla velmi pozitivní. Každý z nás jako člen gramotné společnosti, který sám umí číst, psát, počítat, pracovat s PC si myslí, že o gramotnosti má tím pádem přehled. A že rozvíjet předčtenářskou gramotnost není v MŠ až takový problém, přece jen dětem pohádky

čteme. Ale pak, když dojde na definování konkrétních metod, tak už to tak jasné a přehledné není. Tento program v sobě obsáhl myslím všechny oblasti, které lze rozvíjet.

Objasnil možnosti rozvoje, jak v oblasti obsahu i formy textu. Především se mi líbil ten vzájemně propojený systém, kde do sebe jednotlivé části zapadají jako skládačka. Skvělé

je, že tyto typy aktivit se dají implementovat vlastně na jakémkoliv téma a realizovat během

celého roku. Pro mne to byl velmi inspirativní zážitek. Dále se mi líbil i podnět k vzájemným hospitacím, které jsme sice měli záměr pravidelně mezi sebou provádět, ale

zůstalo většinou pouze u přání. Tohle byl opět podnětný impulz začít je realizovat.“

8. Kolegyně (začínající učitelka): „Pro mě to bylo hodně zajímavé, protože jsem nic podobného neviděla naživo. Abych sledovala někoho, kdo má připravený celý plán a ví i tu teorii k tomu a provádí to přímo s dětmi prakticky. Určitě to pak využiji ve škole a budu už vědět věci dopředu, protože tohle jsme zatím ještě ve škole neprobírali. Hodně

se mi líbilo, to čtení a k tomu ty otázky, že děti vydržely se soustředit, bylo vidět, že je to zajímavá. Hodně dobrá byla ta „malovaná abeceda“, že si můžou už číst i když to ještě neumí, to bylo super. No, já bych asi nic nedoplňovala, protože se mně to líbilo, jak to bylo a dá se to použít i u jakéhokoliv tématu, si myslím.“

9. Kolegyně (zkušená učitelka): „Mně se hodně líbilo to zpracování gramotně podnětného prostředí, určitě jsi do své třídy taky vyrobím něco podobného. Program pro mě byl úplně něco jiného, protože za nás se o žádné předčtenářské gramotnosti nemluvílo, byla to literární výchova a měli jsme ke všemu speciální metodiky, takže bylo vcelku jasné, jak máme děti rozvíjet. Dneska už to není tak jasné, jak to bývalo. Tohle je takový moderní přístup, který má něco do sebe, i když si myslím, že některé metody se budou stále vracet, akorát v jiné podobě. Ale i já musím jít s dobou, takže jsem ráda, že jsem se mohla inspirovat. Program bych nedoplňovala, protože já sama jsem nikdy žádnou takovou velkou práci nepsala a myslím, že je propracovaná dost.“

Jak byste nyní definovaly předčtenářskou gramotnost?

1. Kolegyně (vedoucí učitelka): „Definovala bych ji jako komplex znalostí, schopností a dovedností, které se u dítěte rozvíjejí jako základ pro jeho budoucí čtenářské dovednosti, jak v otázkách formy, tak i obsahu textů.“

2. Kolegyně (začínající učitelka): „Předčtenářská gramotnost jsou znalosti, schopnosti a zkušenosti, které dítě může získat, než začne samo číst a psát.“

3. Kolegyně (zkušená učitelka): „Předčtenářskou gramotnost bych definovala jako

soubor

znalostí a dovedností, které dítěti později umožní snadnější cestu ke čtení a psaní.“

PŘÍLOHA P III: DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ MAPUJÍCÍ NÁZORY RODIČŮ

Pohled rodičů na důležitost předčtenářské gramotnosti u jejich dětí

5.4 Výzkumné cíle

Cílem výzkumu bylo zjistit, jak se rodiče podílejí u svých dětí na vytváření pozitivního vztahu ke knize a jak se tedy podílejí na rozvoji čtenářské gramotnosti u svých dětí. Dílčím cílem bylo zjistit, zda rodiče zaregistrovali změny v prostředí MŠ v souvislosti s realizovaným vzdělávacím programem v MŠ, který má podporovat děti v rozvíjení předčtenářské gramotnosti.

5.5 Výzkumné otázky

V souladu s vytyčenými cíli práce jsou položeny tyto výzkumné otázky:

1. Zda rodiče ovlivňuje to, jací jsou sami čtenáři?
2. Zda je rozdíl a jak velký je tento rozdíl k vytváření vztahu ke knihám v přístupu matek a otců?
3. Zda podporu v oblasti vztahu ke knihám u dětí ovlivňuje nejvyšší dosažené vzdělání jejich rodičů?
4. Jak rodiče podporují své děti ve vztahu ke knihám a čtení a jaký v tomto vztahu spatřují význam?
5. Jestli rodiče spatřují změny v poslední době v přístupu pedagogů k rozvoji čtenářství u svých dětí, které navštěvují MŠ?

5.6 Výzkumné hypotézy

V souladu s vytyčenými cíli a otázkami práce jsou předloženy tyto hypotézy:

1. Předpokládáme, že čím větší jsou rodiče sami čtenáři, tím více podporují své děti ve vytváření vztahu ke knihám.
2. Předpokládáme, že matky předčítají svým dětem daleko častěji než otcové.
3. Předpokládáme, že čím vyšší je dosažené vzdělání rodičů, tím více podporují své děti v oblasti čtenářství.

4. Předpokládáme, že rodiče starších dětí (Berušek) spatřují význam pozitivního vztahu ke knihám a děti v těchto aktivitách podporují více než rodiče mladších dětí (Broučků).
5. Předpokládáme, že rodiče dětí, jež nastoupí v příštím roce do ZŠ, si více všimají změn v oblasti vzdělávání jejich dětí.

5.7 Kvantitativní výzkum

Empirická část mé práce byla zaměřena na analýze dat získaných průzkumem s pomocí dotazníkového šetření mezi rodiči MŠ v Břeclavi. Výzkum byl zaměřen na informovanost rodičů dětí z MŠ Břeclav o přípravě a průběhu vzdělávání dětí předškolního věku v oblasti předčtenářské gramotnosti. Vlastnímu průzkumu předcházela žádost k vedení MŠ Břeclav, zda je možné toto dotazníkové šetření na půdě MŠ realizovat, po obdržení kladné odpovědi jsme začali s realizací výzkumu.

Dotazník určený pro rodiče byl koncipován do dvou rovin. V první rovině se jedná o zjištění, jak rodiče podporují vztah dětí ke knihám. V druhé rovině se jedná o zjištění, zda a jak jsou rodiče informováni o realizaci rozvoje předčtenářské gramotnosti v rámci výchovně-vzdělávacího procesu v MŠ. Dotazníkové otázky byly uzavřené – mají jednu, či několik možností odpovědí. Respondenti měli ve většině případů možnost svou volbu doplnit.

5.8 Výzkumný vzorek

Respondenti dotazníkového šetření pro rodiče dětí předškolního věku jsou všichni rodiče dětí ve věku 3 až 7 let. V MŠ se nachází dvě třídy. Třída Broučků, kde jsou v drtivé většině děti kolem 3 až 4 let a třída Berušek, kde jsou v drtivé většině děti, které v příštím roce nastoupí do ZŠ. Vybráni byli rodiče z mateřské školy v Břeclavi, kterou navštěvuje 44 dětí. V této mateřské škole jsme realizovali také svůj program, který prostřednictvím vytvoření gramotného prostředí a specifických edukačních aktivit dětem nabízel možnosti rozvíjet předčtenářskou gramotnost. Rodičům jsme předložili dotazník, který se týkal toho, jak podporují své děti ve vztahu ke čtení a knihám a zda jsou seznámeni s tím, jak ovlivňuje čtení a setkávání se s knihou jejich děti v přípravě na pozdější čtení. Rodiče byli osobně jednotlivě seznámeni s účelem dotazníku.

5.9 Organizace a časový harmonogram

Dotazníkové šetření bylo realizováno březnu 2017. Dotazníky pro rodiče, které se týkaly jejich informovanosti a významu předčtenářské gramotnosti a setkávání se s knihou v předškolním věku, byly rozdány 44 respondentům. Z tohoto počtu se k vyhodnocení vrátilo všech 44 dotazníků, tedy 100% z celkového počtu dotázaných.

5.10 Zpracování dat

Dotazník obsahoval 20 otázek, dělených do 5 okruhů, na něž respondenti odpovídali užitím písemné formy. V dotazníku jsme použili uzavřené a polootevřené otázky (1,8,15, 17, 19, 20) dále otázky polytomické (8, 19) a jednu otázku filtrační (18), vše jsme následně analyzovali statisticky. Zadané otázky měly za úkol potvrdit nebo vyvrátit stanovené hypotézy.

V úvodní části jsme respondenty oslovili a ujistili je o anonymitě dotazníku a seznámili je s instrukcemi k vyplnění. Otázka 1-5 byla zacílena na získání základních demografických údajů, zajímal nás vztah k dítěti, do jaké třídy dítě patří, nejvyšší dosažené vzdělání respondentů, zda dítě odchází po prázdninách do ZŠ a jak dobří jsou probandi čtenáři. Otázky 6-8 zjišťovaly, zda rodiče ovlivňuje při výchově ke čtení to, jací jsou sami čtenáři. Okruh otázek 9-11 zkoumal, zda jsou rozdíly při vytváření vztahu dětí ke knihám u matek a otců. Oblast otázek 12-14 byla zaměřena na to, zda vytváření vztahu ke knihám ovlivňuje vzdělání rodiče. Otázky 15-17 jsme obrátili směrem k tomu, jak podporují rodiče vzhledem k věku své děti ve vztahu ke knihám a čtení. Závěrečné otázky 18- 20 zjišťovaly, zda si rodiče všimli změn v přístupu MŠ v rozvoji aktivit, které předcházejí čtení a psaní s ohledem na to, že některé děti budou již odcházet na ZŠ.

Odpovědi respondentů byly zpracovány do tabulek a grafů s pomocí počítačového programu (Microsoft Excel). Relativní četnost (f) v % byla vypočítána pomocí vzorce, kdy $f = n/N \times 100$, N - vyjadřovalo celkový počet vyplněných dotazníků a n – absolutní četnost, to znamená všechny respondenty, kteří odpověděli na otázku stejně. Výsledky byly zaokrouhleny na celé číslo. U polootevřených otázek jsou písemné odpovědi vyjádřeny slovním komentářem.

ANALÝZA DAT

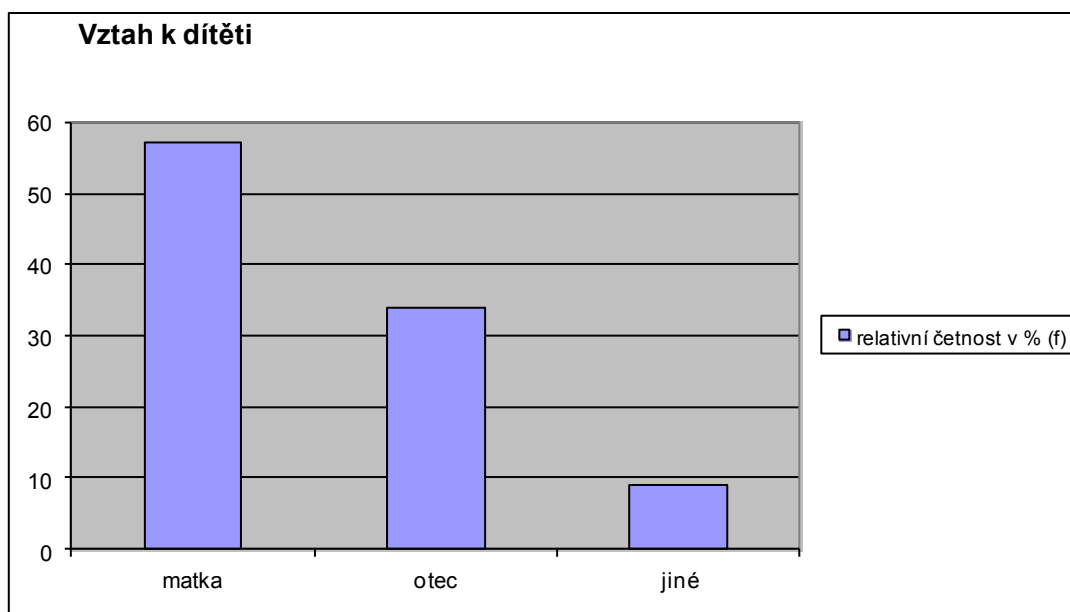
Demografické údaje

1. Vztah k dítěti

Tabulka 1 Vztah k dítěti

| | absolutní četnost (n) | relativní četnost v % (f) |
|-------------------------------|-----------------------|---------------------------|
| matka | 25 | 57 |
| otec | 15 | 34 |
| jiné | 4 | 9 |
| N = celkový počet respondentů | 44 | 100 |

Graf 1 Vztah k dítěti



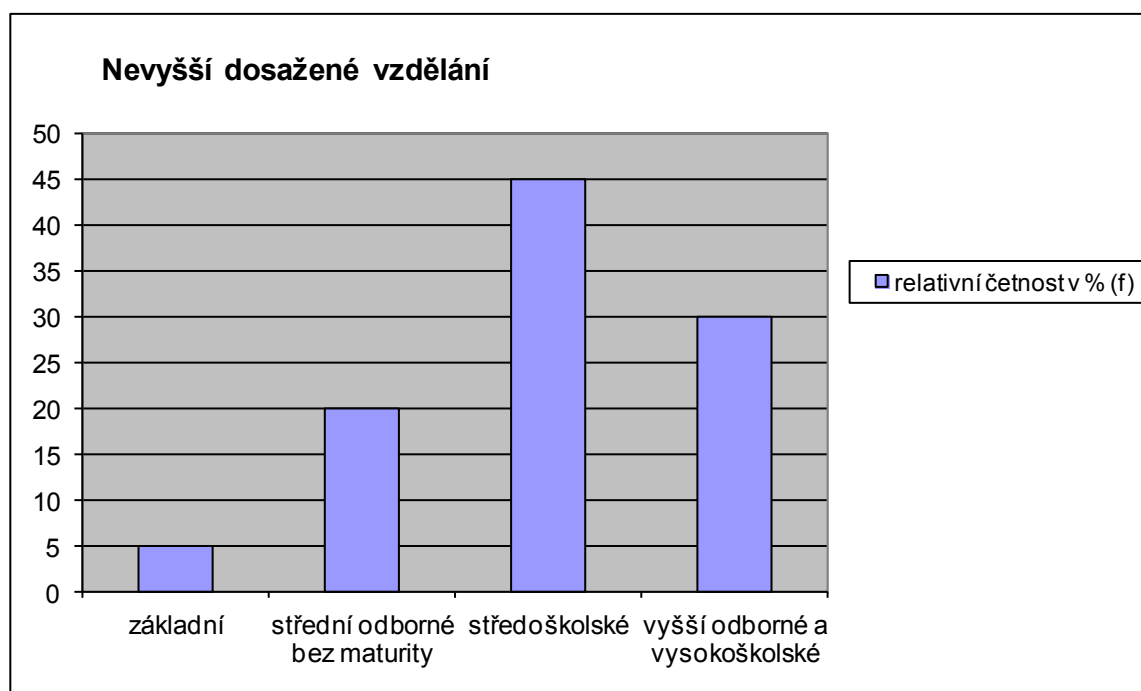
První otázka byla demografického charakteru, zde se zjišťovalo, jaký je vztah respondenta k dítěti. Tuto otázku zodpovědělo všech 44 respondentů, což činilo 100%. Nejpočetnější skupinou respondentů byly matky, jejich zastoupení bylo 25 (57%), následovali otcové v počtu 15 respondentů, což odpovídalo 34% zúčastněných. Poslední skupinou byli jiní 4 (9%), jednalo se o 3 babičky a dědu.

2. Nejvyšší dosažené vzdělání

Tabulka 2 Nejvyšší dosažené vzdělání

| | absolutní četnost (n) | relativní četnost v % (f) |
|-------------------------------|-----------------------|---------------------------|
| základní | 2 | 5 |
| střední odborné bez maturity | 9 | 20 |
| středoškolské | 20 | 45 |
| vyšší odborné a vysokoškolské | 13 | 30 |
| N = celkový počet respondentů | 44 | 100 |

Graf 2 Nejvyšší dosažené vzdělání



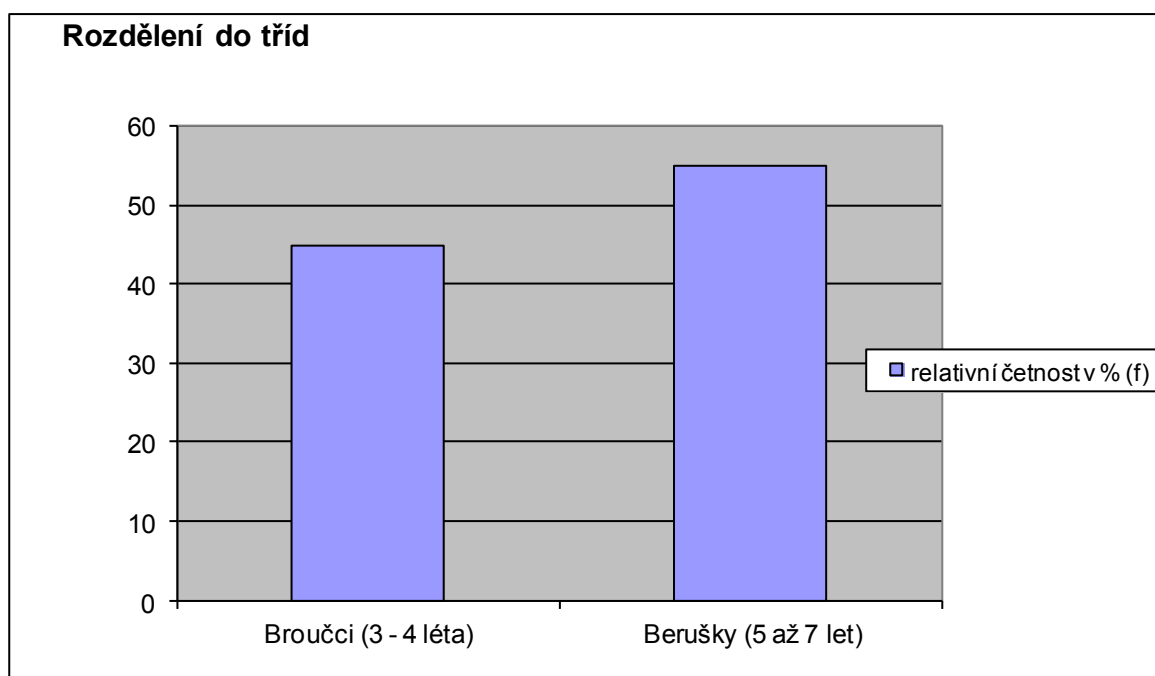
Další otázka byla také demografického charakteru, zaměřovala se na nejvyšší dosažené vzdělání rodičů či prarodičů. Odpovědělo všech 44 (100%) respondentů. Nejvíce zde byla zastoupena skupina se středoškolským vzděláním 20 (45%). Následovala skupina s vzděláním vyšším odborným a vysokoškolským 13 (30%) respondentů. Další skupinou byli respondenti se středním odborným vzděláním bez maturity 9 (20%). Poslední skupinou byli respondenti se základním vzděláním 2 (5%).

3. Rozdělení do tříd

Tabulka 3 Rozdělení do tříd

| | absolutní četnost (n) | relativní četnost v % (f) |
|-------------------------------|-----------------------|---------------------------|
| Broučci (3 - 4 léta) | 20 | 45 |
| Berušky (5 až 7 let) | 24 | 55 |
| N = celkový počet respondentů | 44 | 100 |

Graf 3 Rozdělení do tříd



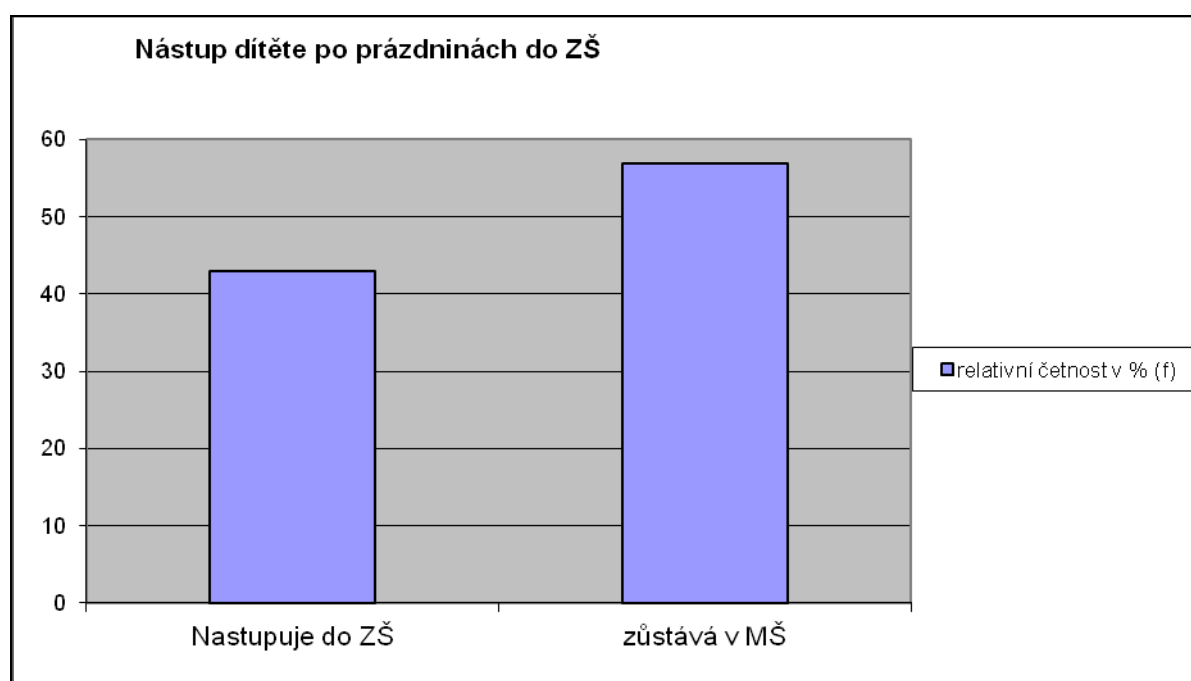
Zde jsou zaznamenány údaje o tom, zda respondent má dítě z předškolní třídy Berušek (děti 5-7let), což bylo 24 respondentů (55%), či ze třídy mladších dětí Broučků (3-4 roky) 20 (45%) respondentů.

4. Nástup dítě po prázdninách do ZŠ

Tabulka 4 Nástup dítěte po prázdninách do ZŠ

| | absolutní četnost (n) | relativní četnost v % (f) |
|-------------------------------|-----------------------|---------------------------|
| Nastupuje do ZŠ | 19 | 43 |
| zůstává v MŠ | 25 | 57 |
| N = celkový počet respondentů | 44 | 100 |

Graf 4 Nástup dítěte po prázdninách do ZŠ



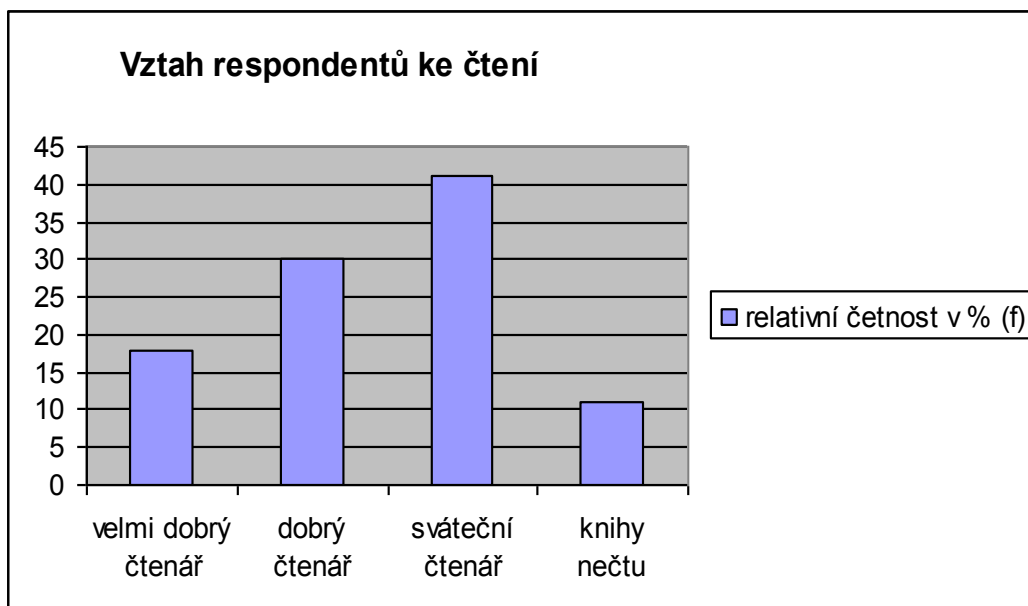
Po prázdninách bude zůstat v MŠ 25 dětí respondentů, to je 57%. Do ZŠ bude nastupovat 19 dětí respondentů, to je 43%.

5. Vztah respondentů ke čtení

Tabulka 5 Vztah respondentů ke čtení

| | absolutní četnost | relativní četnost v % (f) |
|-------------------------------|-------------------|---------------------------|
| velmi dobrý čtenář | 8 | 18 |
| dobry čtenář | 13 | 30 |
| sváteční čtenář | 18 | 41 |
| knihy nečtu | 5 | 11 |
| N = celkový počet respondentů | 44 | 100 |

Graf 5 Vztah respondentů ke čtení



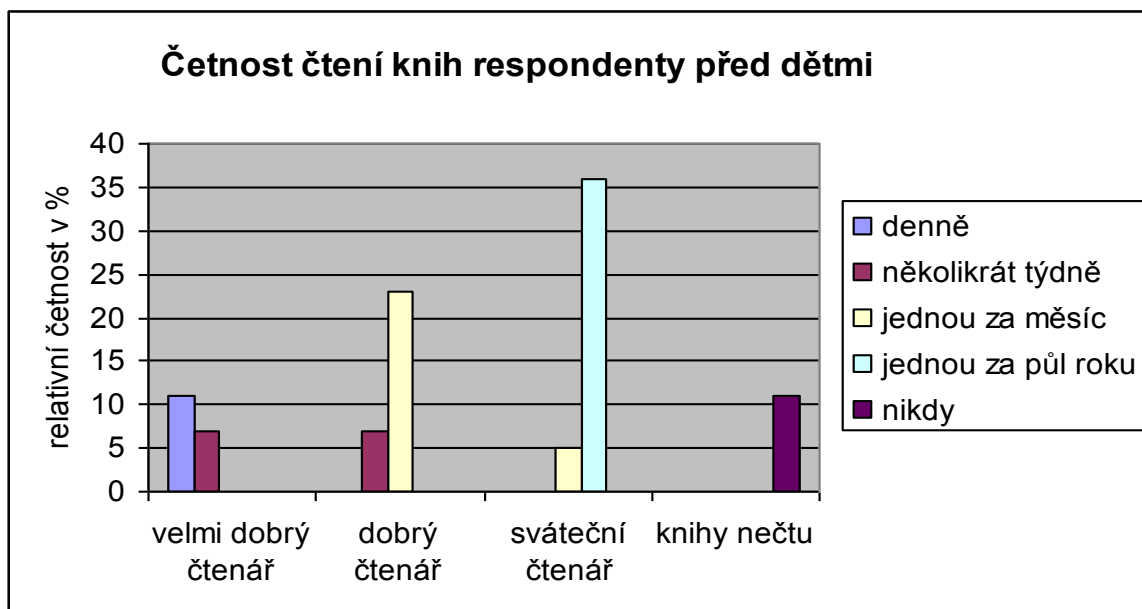
Respondenti udávají, že jsou v 18 (41%) případech sváteční čtenáři, že jsou dobří čtenáři, udávají ve 13 (30%) případech, za velmi dobré čtenáře se pokládá 8 (18%) respondentů a knihy nečte 5 (11%) respondentů.

6. Četnost čtení knih respondenty před dětmi

Tabulka 6 Četnost čtení knih respondenty před dětmi

| | n | f(%) | n | f(%) | n | f(%) | n | f(%) |
|-------------------------------|--------------------|------|--------------|------|-----------------|------|-------------|------|
| | velmi dobrý čtenář | | dobrý čtenář | | sváteční čtenář | | knihy nečtu | |
| denně | 5 | 11 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| několikrát týdně | 3 | 7 | 3 | 7 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| jednou za měsíc | 0 | 0 | 10 | 23 | 2 | 5 | 0 | 0 |
| jednou za půl roku | 0 | 0 | 0 | 0 | 16 | 36 | 0 | 0 |
| nikdy | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 | 11 |
| N = celkový počet respondentů | 8 | 18 | 13 | 30 | 18 | 41 | 5 | 11 |

Graf 6 Četnost čtení knih respondenty před dětmi



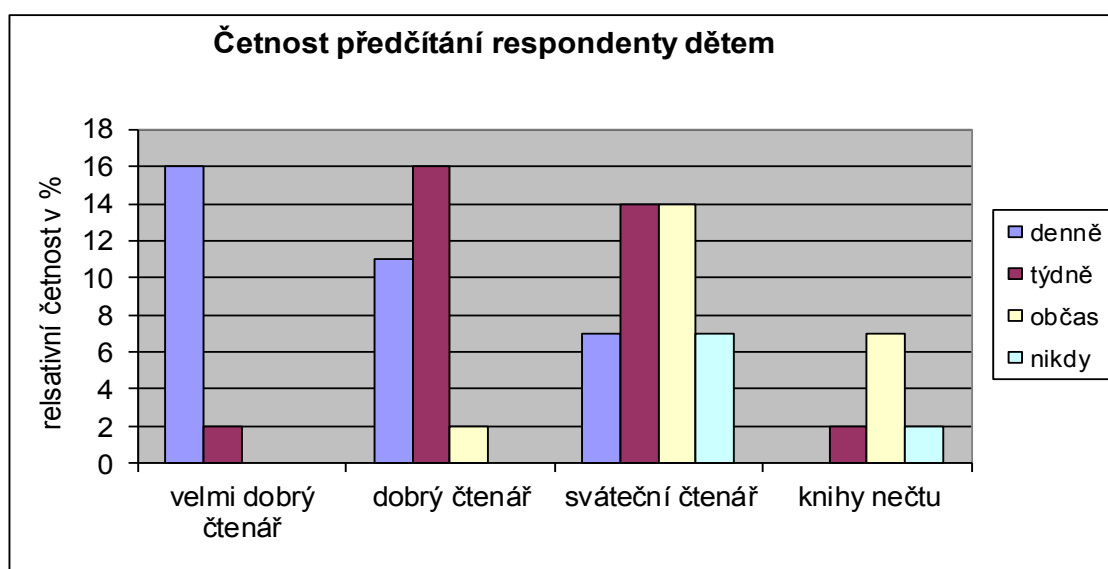
Na otázku jak často čtou knihy před dětmi, odpovědělo 16 (36%) svátečních čtenářů, že čtou před dětmi jednou za půl roku. 10 (23%) dobrých čtenářů, čte před dětmi knihu jednou za měsíc. 5 (11%) velmi dobrých čtenářů čte před dětmi denně a zároveň 5 (11%) respondentů nečte knihy před dětmi vůbec. 3 (7%) dobří čtenáři čtou knihy před dětmi několikrát za týden stejně jako 3 (7%) dobrých čtenářů. 2 (5%) svátečních čtenářů čte před dětmi jednou za měsíc.

7. Četnost předčítání respondenty dětem

Tabulka 7 Četnost předčítání respondenty dětem

| | n | f(%) | n | f(%) | n | f(%) | n | f(%) |
|-------------------------------|--------------------|------|--------------|------|-----------------|------|-------------|------|
| | velmi dobrý čtenář | | dobrý čtenář | | sváteční čtenář | | knihy nečtu | |
| denně | 7 | 16 | 5 | 11 | 3 | 7 | 0 | 0 |
| týdně | 1 | 2 | 7 | 16 | 6 | 14 | 1 | 2 |
| občas | 0 | 0 | 1 | 2 | 6 | 14 | 3 | 7 |
| nikdy | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 7 | 1 | 2 |
| N = celkový počet respondentů | 8 | 18 | 13 | 29 | 18 | 42 | 5 | 11 |

Graf 7 Četnost předčítání respondenty dětem

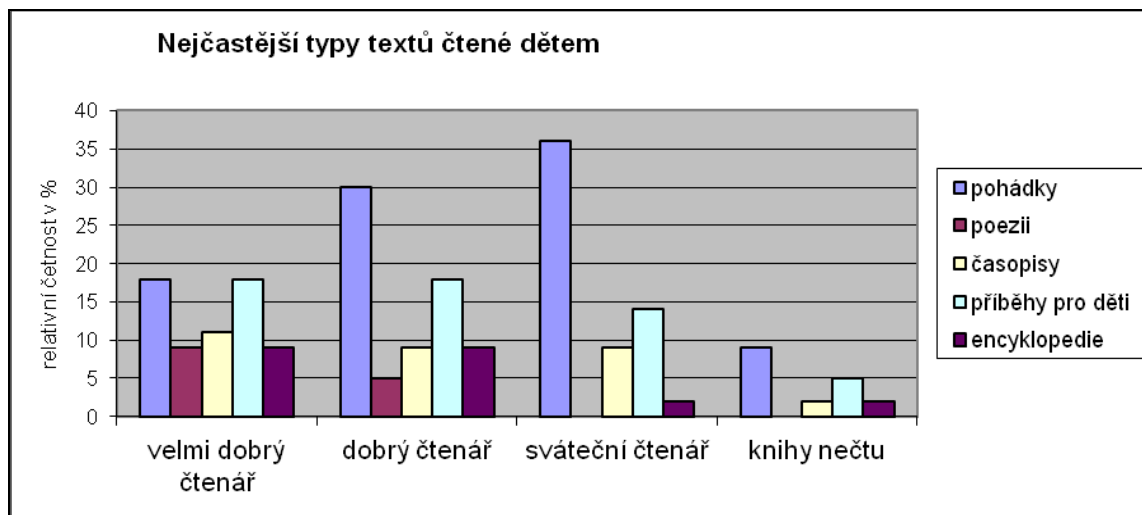


Na otázku jak často čtete svým dětem, odpovědělo 7 (16%) velmi dobrých čtenářů, že denně a 7 (16%) dobrých čtenářů, že týdně. 6 (14%) svátečních čtenářů čte dětem týdně a stejné množství 6 (14%) čte dětem občas. 5 (11%) dobrých čtenářů čte dětem denně. 3 (7%) jsou sváteční čtenáři a čtou dětem denně a 3 (7%) sváteční čtenáři nečtou dětem nikdy. Občas čtou dětem 3 (7%) respondenti, kteří sami knihy nečtou. 1 (2%) velmi dobrý čtenář čte dětem týdně. 1 (2%) dobrý čtenář čte dětem občas a respondenti, kteří sami nečtou vůbec knihy, čtou dětem 1 (2%) týdně a 1 (2%) nikdy, vedle bylo udané, že je to ženská práce. 8. Nejčastější typů textů čtené dětem (Může být vícero odpovědí).

Tabulka 8 Nejčastější typy textů čtené dětem

| | n | f (%) | n | f (%) | n | f (%) | n | f (%) |
|-------------------------------|--------------------|-------|--------------|-------|-----------------|-------|-------------|-------|
| | velmi dobrý čtenář | | dobrý čtenář | | sváteční čtenář | | knihy nečtu | |
| pohádky | 8 | 18 | 13 | 30 | 16 | 36 | 4 | 9 |
| poezii | 4 | 9 | 2 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| časopisy | 5 | 11 | 4 | 9 | 4 | 9 | 1 | 2 |
| příběhy pro děti | 8 | 18 | 8 | 18 | 6 | 14 | 2 | 5 |
| encyklopedie | 4 | 9 | 4 | 9 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| N = celkový počet respondentů | 29 | 65 | 62 | 71 | 27 | 61 | 8 | 18 |

Graf 8 Nejčastější typy textů čtené dětem



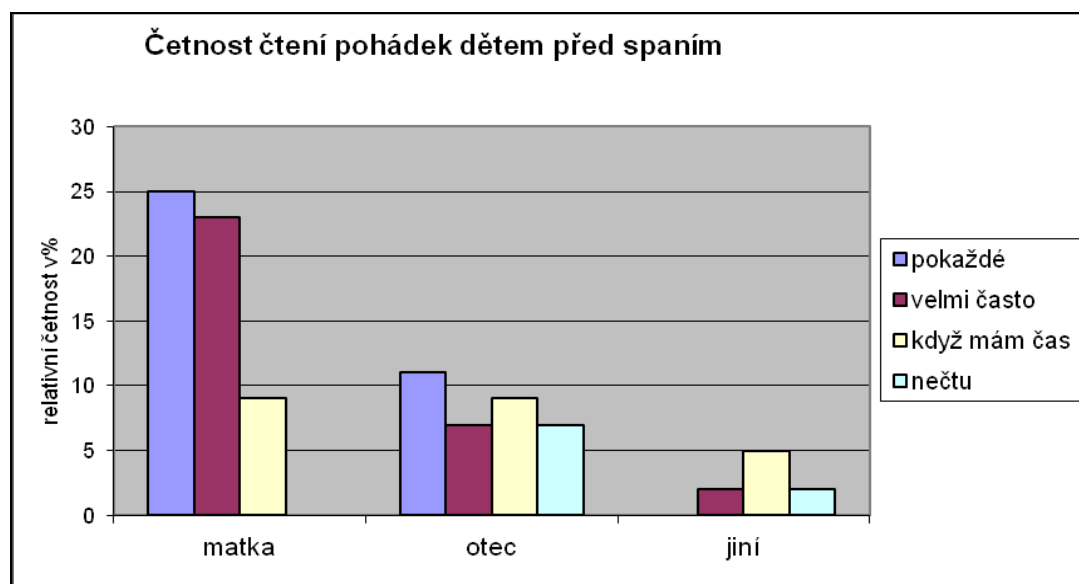
Na tuto otázku bylo možno využít vícero odpovědí. Souhrnně bylo odevzdáno 95 (215%) odpovědí. Nejvíce četli dětem respondenti pohádky 16 (36%) svátečních čtenářů, 13 (30%) dobrých čtenářů, 8 (18%) velmi dobrých čtenářů. Příběhy pro děti četlo 8 (18%) velmi dobrých a 8 (18%) dobrých a 6% (14%) svátečních čtenářů. 5 (11%) velmi dobrých čtenářů četlo dětem časopisy. 4 (9%) velmi dobrých čtenářů četlo dětem poezii a 4 (9%) encyklopedie. 4 (9%) dobrých čtenářů četlo dětem časopisy a 4 (9%) encyklopedie. 4 (9%) svátečních čtenářů četlo dětem časopisy a 4 (9%) těch, co nečtou knihy, četlo dětem pohádky. 2 (5%) dobrých čtenářů četlo dětem poezii. 2 (5%) těch, co nečtou knihy, četlo dětem příběhy pro děti. 1 (2%) sváteční čtenář četl dětem encyklopedie. 1 (2%) nečtoucí knihy četl dětem rovněž encyklopedie a 1 (2%) časopisy.

9. Četnost čtení pohádek dětem před spaním rodiči

Tabulka 9 Četnost čtení pohádek dětem před spaním rodiči

| | n | f (%) | n | f (%) | n | f (%) |
|-------------------------------|-------|-------|------|-------|------|-------|
| | matka | | otec | | jiní | |
| pokaždé | 11 | 25 | 5 | 11 | 0 | 0 |
| velmi často | 10 | 23 | 3 | 7 | 1 | 2 |
| když mám čas | 4 | 9 | 4 | 9 | 2 | 5 |
| nečtu | 0 | 0 | 3 | 7 | 1 | 2 |
| N = celkový počet respondentů | 25 | 57 | 15 | 34 | 4 | 9 |

Graf 9 Četnost čtení pohádek dětem před spaním rodiči



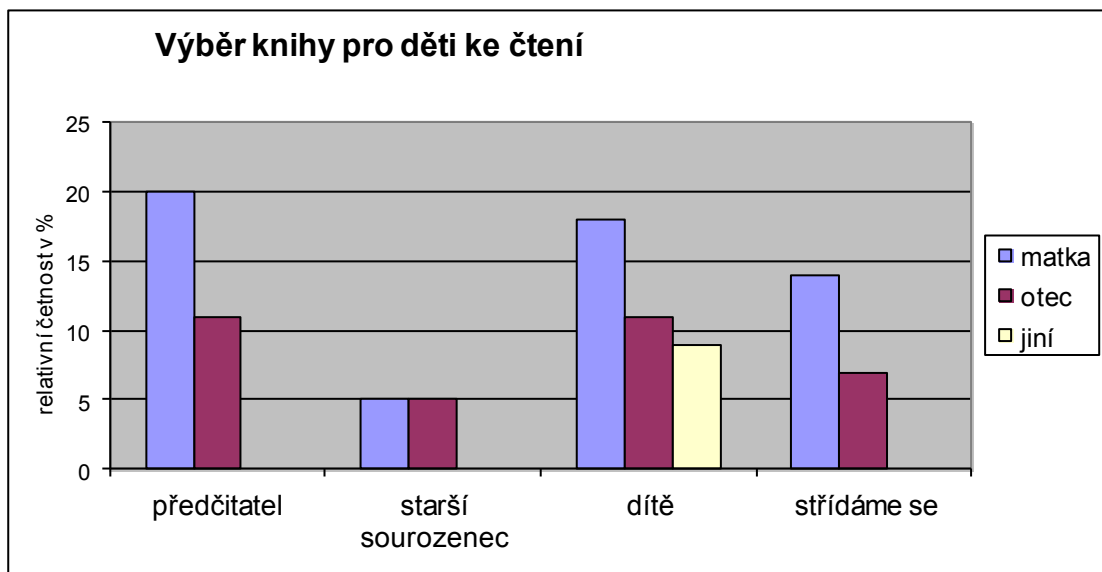
Pokaždé čte před spaním dětem pohádku 11 (25%) matek a 10 (23%) matek čte pohádku velmi často. 5 (11%) otců čte pohádku před spaním pokaždé. 4 (9%) matek čte pohádku, když má čas stejně jako 4 (9%) otců. 3 (7%) otců čte pohádku před spaním velmi často. 2 (5%) jiných (jedná se o prarodiče, kteří nejsou s dětmi trvale) čtou pohádku na spaní, když mají čas, 1 (2%) velmi často a 1 (2%) nečte – v tomto případě se jednalo o dědu.

10. Výběr knihy pro děti ke čtení (např. před spaním)

Tabulka 10 Výběr knihy pro děti ke čtení

| | n | f (%) | n | f (%) | n | f (%) |
|-------------------------------|-------|-------|------|-------|------|-------|
| | matka | | otec | | jiní | |
| předčítatel | 9 | 20 | 5 | 11 | 0 | 0 |
| starší sourozenec | 2 | 5 | 2 | 5 | 0 | 0 |
| dítě | 8 | 18 | 5 | 11 | 4 | 9 |
| střídáme se | 6 | 14 | 3 | 7 | 0 | 0 |
| N = celkový počet respondentů | 25 | 57 | 15 | 34 | 4 | 0 |

Graf 10 Výběr knihy pro děti ke čtení



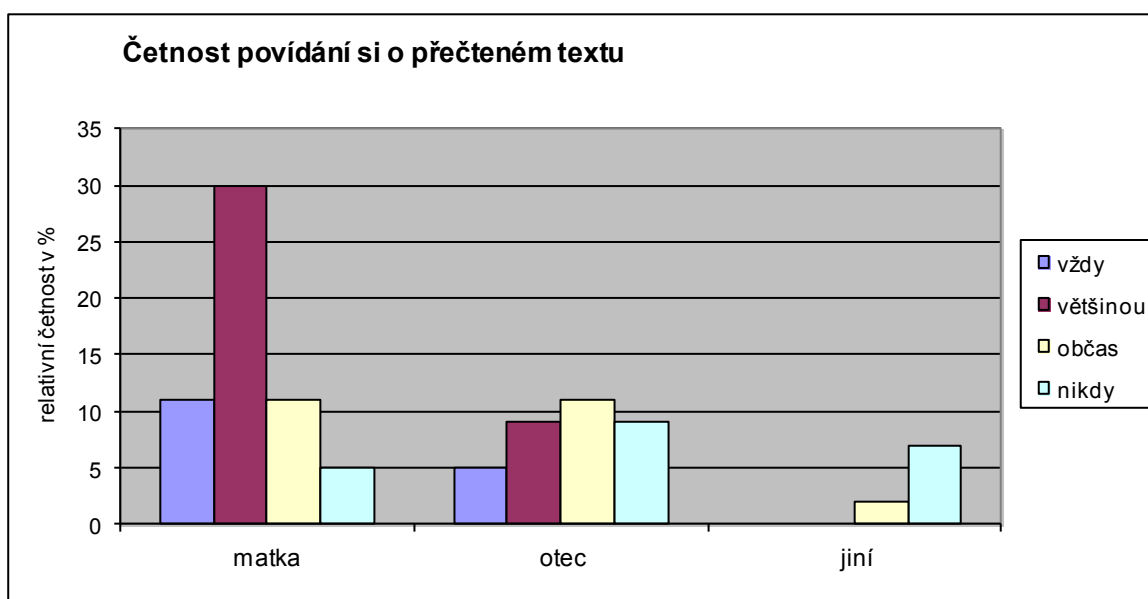
Na otázku kdo vybírá knihu ke čtení (např. před spaním) odpovědělo 9 (20%) matek, že předčítatel a 8 (18%), že dítě, 6 (14%) matek řeklo, že se střídají. 5 (11%) otců řeklo, že předčítatel a stejné množství 5 (11%), že dítě. 4 (9%) jiných (prarodiče), řekli, že dítě. 3 (7%) otců řeklo, že se střídají. Stejný počet matek a otců řekli, že starší sourozenec 2 (9%).

11. Četnost povídání si o přečteném textu

Tabulka 11 Četnost povídání si o přečteném textu

| | n | f (%) | n | f (%) | n | f (%) |
|-------------------------------|-------|-------|------|-------|------|-------|
| | matka | | otec | | jiní | |
| vždy | 5 | 11 | 2 | 5 | 0 | 0 |
| většinou | 13 | 30 | 4 | 9 | 0 | 0 |
| občas | 5 | 11 | 5 | 11 | 1 | 2 |
| nikdy | 2 | 5 | 4 | 9 | 3 | 7 |
| N = celkový počet respondentů | 25 | 57 | 15 | 34 | 4 | 9 |

Graf 11 Četnost povídání si o přečteném textu



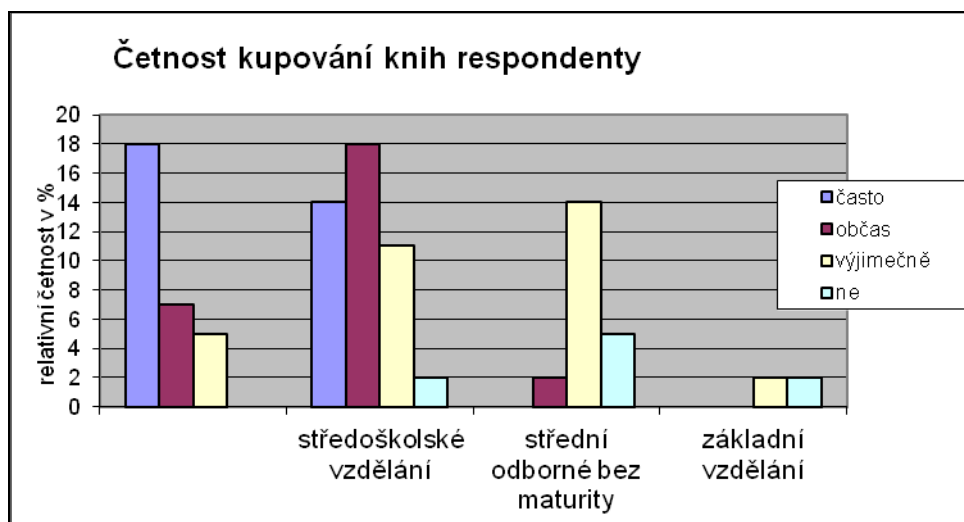
Na otázku jestli si s dětmi povídají o přečteném textu odpovědělo 13 (30%) respondentů - matek, že většinou, 5 (11%) si jich povídá vždy a dalších 5 (11%) občas. 5 (11%) respondentů – otců si povídá s dětmi o textu občas, 4 (9%) si povídá většinou a rovněž 4 (9%) si nepovídá nikdy. 3 (7%) respondentů – jiní si nepovídá o textu s dítětem nikdy, stejně tak jako 2 (5%) matek. 2 (5%) otců si povídá s dětmi o textu vždy a 1 (2%) jiných si povídá občas.

12. Četnost kupování knih dětem respondenty

Tabulka 12 Četnost kupování knih dětem respondenty

| | n | f (%) | n | f (%) | n | f (%) | n | f (%) |
|----------------------------------|---|-------|---------------------------|-------|------------------------------------|-------|----------------------|-------|
| | vyšší odborné, vysokoškolské vzdělání | | středoškolské vzdělání | | střední odborné bez maturity | | základní vzdělání | |
| často | 8 | 18 | 6 | 14 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| občas | 3 | 7 | 8 | 18 | 1 | 2 | 0 | 0 |
| výjimečně | 2 | 5 | 5 | 11 | 6 | 14 | 1 | 2 |
| ne | 0 | 0 | 1 | 2 | 2 | 5 | 1 | 2 |
| N = celkový počet respondentů | 13 | 30 | 20 | 45 | 9 | 21 | 2 | 4 |

Graf 12 Četnost kupování knih dětem respondenty



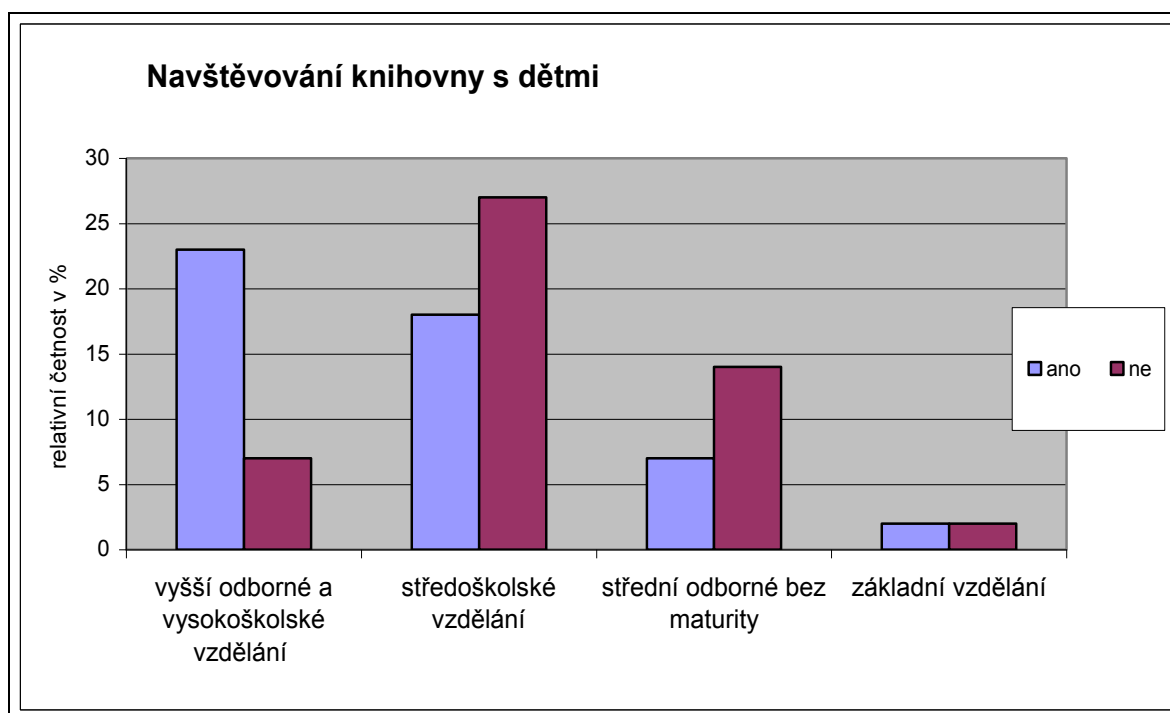
Knihy dětem kupuje 8 (18%) respondentů s vyšším odborným a vysokoškolským vzděláním často a 8 (18%) respondentů se středoškolským vzděláním občas. 6 (14%) středoškoláků kupuje knihy dětem často a výjimečně je kupuje 6 (14%) respondentů se středním odborným vzděláním bez maturity. 5 (11%) respondentů se středoškolským vzděláním kupuje knihy výjimečně. 3 (7%) respondentů s vyšším odborným a vysokoškolským vzděláním kupuje knihy dětem občas a 2 (4%) ji kupují výjimečně. 2 (5%) respondentů se středoškolským odborným vzděláním knihy dětem nekupuje a 1 (2%) je kupují občas. 1 (2%) středoškolsky vzdělaných respondentů knihy rovněž nekupuje, stejně tak jako 1 (2%) respondentů se základním vzděláním. 1 (2%) respondentů se základním vzděláním kupuje knihy dětem výjimečně.

13. Navštěvování knihovny s dětmi

Tabulka 13 Navštěvování knihovny s dětmi

| | n | f (%) | n | f (%) | n | f (%) | n | f (%) |
|-------------------------------|---------------------------------------|-------|------------------------|-------|------------------------------|-------|-------------------|-------|
| | vyšší odborné, vysokoškolské vzdělání | | středoškolské vzdělání | | střední odborné bez maturity | | základní vzdělání | |
| ano | 10 | 23 | 8 | 18 | 3 | 7 | 1 | 2 |
| ne | 3 | 7 | 12 | 27 | 6 | 14 | 1 | 2 |
| N = celkový počet respondentů | 13 | 30 | 20 | 45 | 9 | 21 | 2 | 4 |

Graf 13 Navštěvování knihovny s dětmi



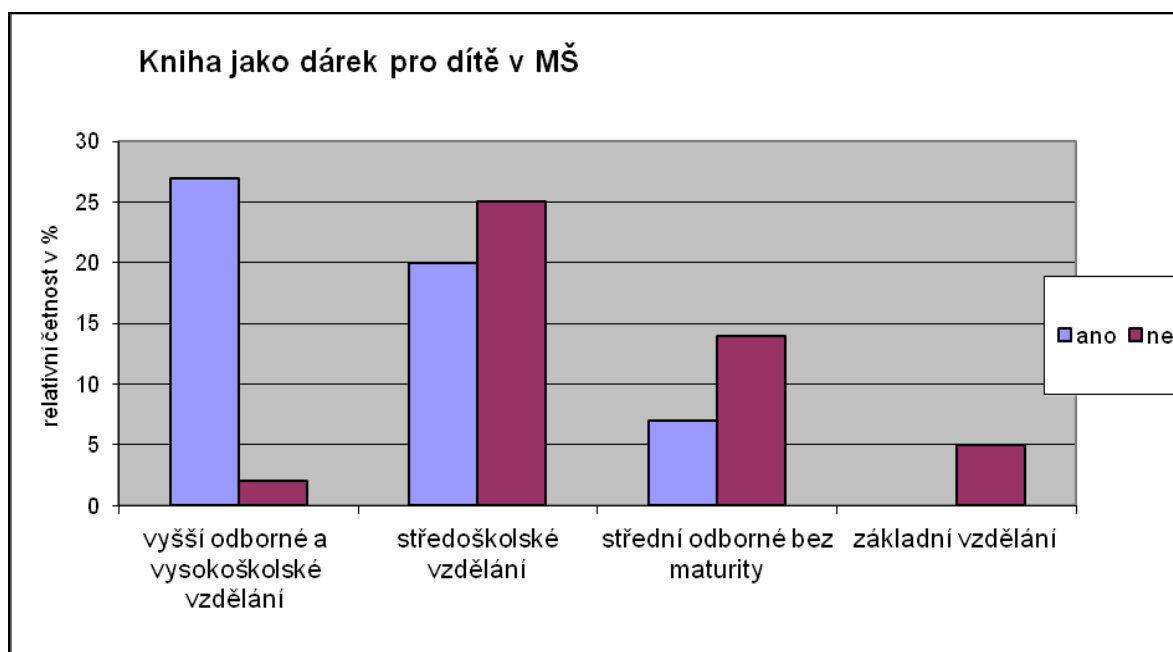
Do knihovny s dětmi nechodí 12 (27%) respondentů se středoškolským vzděláním, ale navštěvuje ji 10 (23%) respondentů s vyšším odborným a vysokoškolským vzděláním spolu s 8 (18%) středoškoláky. 6 (14%) respondentů s odborným středoškolským vzděláním bez maturity knihovnu nenavštěvuje, stejně jako 3 (7%) respondentů s vyšším odborným a vysokoškolským vzděláním. 3 (7%) respondenti se středoškolským odborným vzděláním knihovnu navštěvují. 1 (2%) respondentů knihovnu s dětmi navštěvuje a stejný počet 1(2%) ji nenavštěvuje.

14. Kniha jako dárek pro dítě v MŠ

Tabulka 14 Kniha jako dárek pro dítě v MŠ

| | n | f (%) | n | f (%) | n | f (%) | n | f (%) |
|-------------------------------|---|-------|---------------------------|-------|------------------------------------|-------|----------------------|-------|
| | vyšší odborné, vysokoškolské vzdělání | | středoškolské vzdělání | | střední odborné bez maturity | | základní vzdělání | |
| ano | 12 | 27 | 9 | 20 | 3 | 7 | 0 | 0 |
| ne | 1 | 2 | 11 | 25 | 6 | 14 | 2 | 5 |
| N = celkový počet respondentů | 13 | 29 | 20 | 45 | 9 | 21 | 2 | 5 |

Graf 14 Kniha jako dárek pro dítě v MŠ



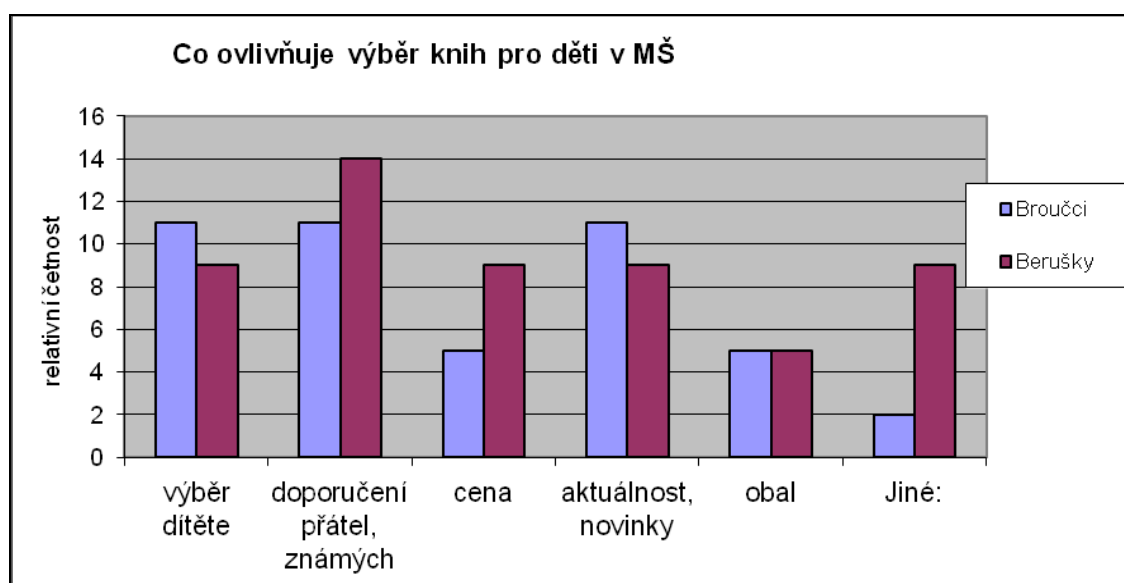
Knihu považuje za vhodný dárek pro dítě v MŠ 12 (27%) respondentů s vyšším odborným a vysokoškolským vzděláním. 11 (25%) respondentů středoškoláků ji za vhodný dárek nepovažuje, zatímco 9 (20%) středoškoláků ji za vhodný dárek považuje. 6 (14%) respondentů se středním odborným vzděláním knihu za vhodný dárek nepovažuje, zatímco (7%) z nich ji za vhodný dárek považuje. 2(5%) respondentu se základním vzděláním a 1(2%) respondent s vyšším odborným a vysokoškolským vzděláním to za vhodný dárek nepovažují.

15. Co ovlivňuje výběr knih pro děti v MŠ

Tabulka 15 Co ovlivňuje výběr knih pro děti v MŠ

| | n | f (%) | n | f (%) |
|-------------------------------|--------------------|-------|------------------|-------|
| | Broučci (3-4 roky) | | Berušky (5-7let) | |
| výběr dítěte | 5 | 11 | 4 | 9 |
| doporučení přátel, známých | 5 | 11 | 6 | 14 |
| cena | 2 | 5 | 4 | 9 |
| aktuálnost, novinky | 5 | 11 | 4 | 9 |
| obal | 2 | 5 | 2 | 5 |
| Jiné: (uveďte) | 1 | 2 | 4 | 9 |
| N = celkový počet respondentů | 20 | 45 | 24 | 55 |

Graf 15 Co ovlivňuje výběr knih pro děti v MŠ



Respondenty při výběru knih v pro děti V MŠ ovlivňuje u 6 (14%) rodičů Berušek jsou to přátelé a známí. V 5 (11%) jsou to u rodičů Broučků aktuální novinky, dále pak 5 (11%) přátelé a známí nebo 5 (11%) přání dítěte. U rodičů Berušek je to ve 4 (9%) rovněž přání dítěte, pak 4 (9%) se zajímá o cenu nebo o 4 (9%) aktuální novinky, ve 4 (9%) uvedli rovněž jiné, ve 2 (5%) je u nich uveden obal. Rodiče Broučků jako respondenti uvedli ve 2 (5%) cenu a 2 (5%) obal, jiné uvedl u nich 1 (2%).

U řádku „Jiné:“ nebylo u Broučků uvedeno nic pouze zaškrtnuto.

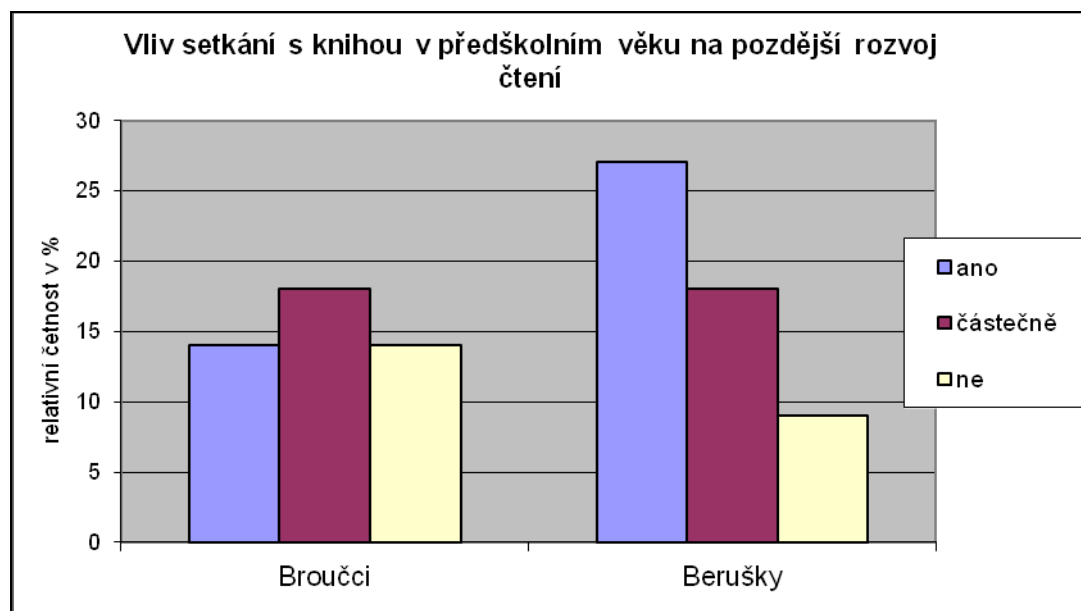
U řádku „Jiné:“ bylo u Berušek uvedeno: didaktická stránka knihy, příprava do ZŠ, příprava do první třídy, vzdělávací věci pro dítě.

16. Vliv setkání s knihou v předškolním věku na pozdější rozvoj čtení

Tabulka 16 Vliv setkání s knihou v předškolním věku na pozdější rozvoj čtení

| | n | f (%) | n | f (%) |
|-------------------------------|--------------------|-------|------------------|-------|
| | Broučci (3-4 roky) | | Berušky (5-7let) | |
| ano | 6 | 14 | 12 | 27 |
| částečně | 8 | 18 | 8 | 18 |
| ne | 6 | 14 | 4 | 9 |
| N = celkový počet respondentů | 20 | 46 | 24 | 54 |

Graf 16 Vliv setkání s knihou v předškolním věku na pozdější rozvoj čtení



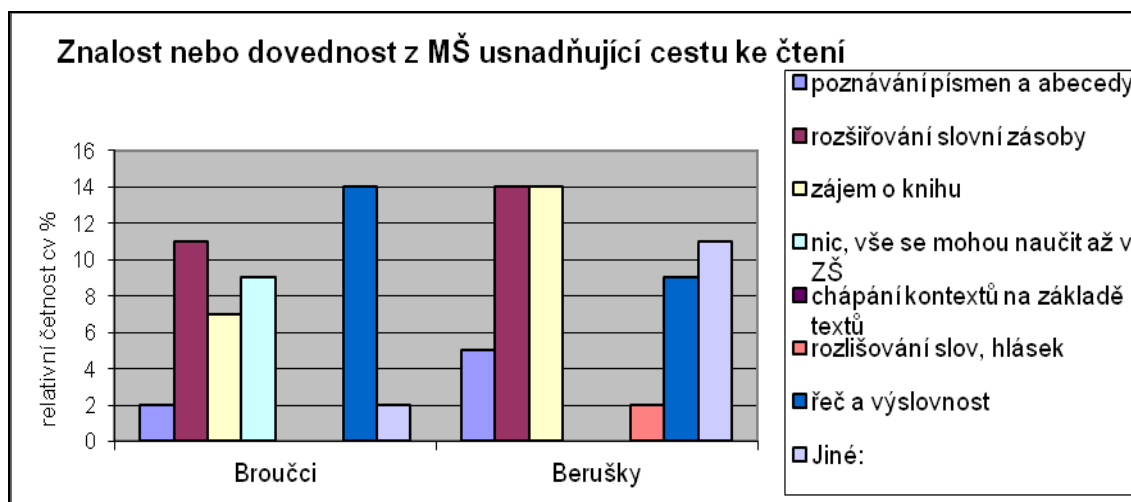
Na otázku, zda si respondenti myslí, že setkání s knihou v předškolním věku má vliv na pozdější rozvoj čtení, odpovědělo 12 (24%) respondentů rodičů od Berušek, že ano a 8 (18%), že částečně. Stejně tak 8 (18%) respondentů rodičů od Broučků odpovědělo, že částečně, dalších 6 (14%) od Broučků odpovědělo, že to má vliv a dalších 6 (14%) si myslí, že to vliv nemá. 4 (9%) respondentů od Berušek si myslí, že to vliv nemá.

17. Znalost nebo dovednost z MŠ zjednodušující cestu ke čtení

Tabulka 17 Znalost nebo dovednost z MŠ zjednodušující cestu ke čtení

| | n | f (%) | n | f (%) |
|-----------------------------------|--------------------|-------|------------------|-------|
| | Broučci (3-4 roky) | | Berušky (5-7let) | |
| poznávání písmen a abecedy | 1 | 2 | 2 | 5 |
| rozšiřování slovní zásoby | 5 | 11 | 6 | 14 |
| zájem o knihu | 3 | 7 | 6 | 14 |
| nic, vše se mohou naučit až v ZŠ | 4 | 9 | 0 | 0 |
| chápání kontextů na základě textů | 0 | 0 | 0 | 0 |
| rozlišování slov, hlásek | 0 | 0 | 1 | 2 |
| řeč a výslovnost | 6 | 14 | 4 | 9 |
| Jiné: (uveďte) | 1 | 2 | 5 | 11 |
| N = celkový počet respondentů | 20 | 45 | 24 | 55 |

Graf 17 Znalost nebo dovednost z MŠ zjednodušující cestu ke čtení



Na otázku která znalost či dovednost získaná již v MŠ může dítěti nejvíce zjednodušit cestu k dovednosti číst, odpovědělo 6 (14%) respondentů od Broučků, že řeč a výslovnost. Stejný počet respondentů od Berušek 6 (14%) odpovědělo, že zájem o knihu a dalších 6 (14%), že rozšiřování slovní zásoby, 5 (11%) jich uvedlo jiné. 5 (11%) respondentů od Broučků uvedlo, že rozšiřování slovní zásoby a 4 (9%) jich uvedlo, že se vše naučí ve škole. 4 (9%) respondentů od Berušek uvedlo řeč a výslovnost. 3 (7%) respondentů od Broučků uvedlo zájem o knihu. 2 (5%) respondentů od Berušek uvedlo poznávání písmen a abecedy a 1 (2%) rozlišování slov a hlásek. 1 (2%) respondent od Broučků uvedl poznávání písmen abecedy a 1 (2%) uvedl jiné.

Pod řádkem „Jiné:“ bylo u Broučků zapsáno: rozvoj paměti a zapamatování.

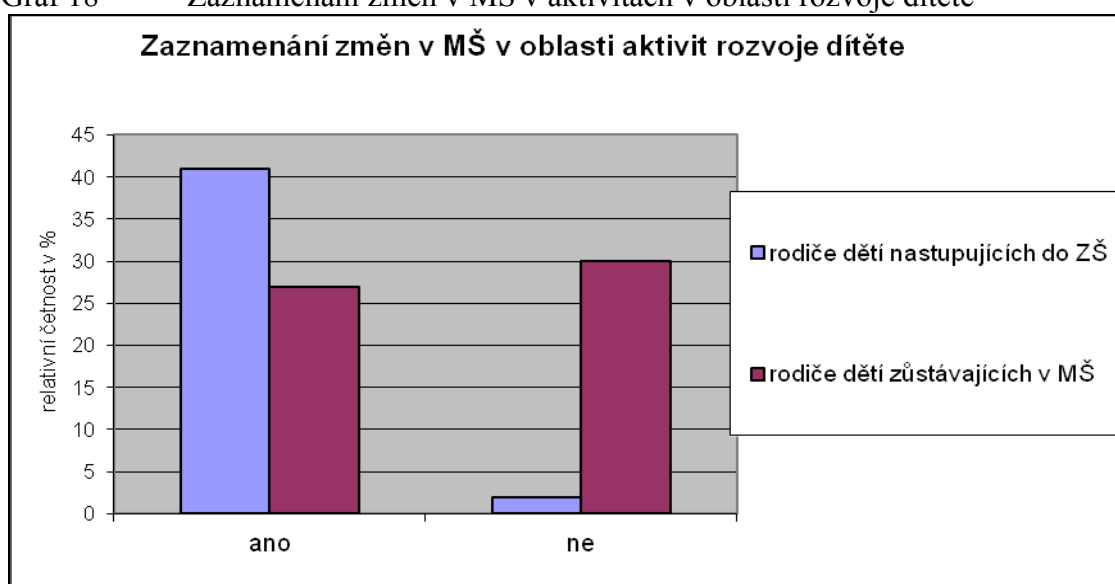
Pod řádkem „Jiné:“ bylo u Berušek zapsáno: vše obsažené, kromě řádků o ZŠ, mohla bych zaškrtnout vše, vše je nutné, ve všem zapsaném se snažím dítě rozvíjet.

18. Zaznamenání změn v MŠ v aktivitách v oblasti rozvoje dítěte

Tabulka 18 Zaznamenání změn v MŠ v aktivitách v oblasti rozvoje dítěte

| | n | f (%) | n | f (%) |
|-------------------------------|---------------------------------|-------|--------------------------------|-------|
| | rodiče dětí nastupujících do ZŠ | | rodiče dětí zůstávajících v MŠ | |
| ano | 18 | 41 | 12 | 27 |
| ne | 1 | 2 | 13 | 30 |
| N = celkový počet respondentů | 19 | 43 | 25 | 57 |

Graf 18 Zaznamenání změn v MŠ v aktivitách v oblasti rozvoje dítěte



Na otázku, zda zaznamenali nějaké změny v chodu MŠ, které umožňují dětem rozvíjet své znalosti a dovednosti v aktivitách, jež předcházejí čtení a psaní uvedlo 18 (41%) rodičů, jejichž děti odcházejí po prázdninách do ZŠ, ano. Ne uvedlo 13 (30%) rodičů, jejichž děti zůstávají v MŠ. 12 (27%) rodičů dětí, které v MŠ zůstávají, si změn všimlo. Pouze 1 (2%) prarodič dítěte, které jde po prázdninách do ZŠ, si aktivit nevšiml.

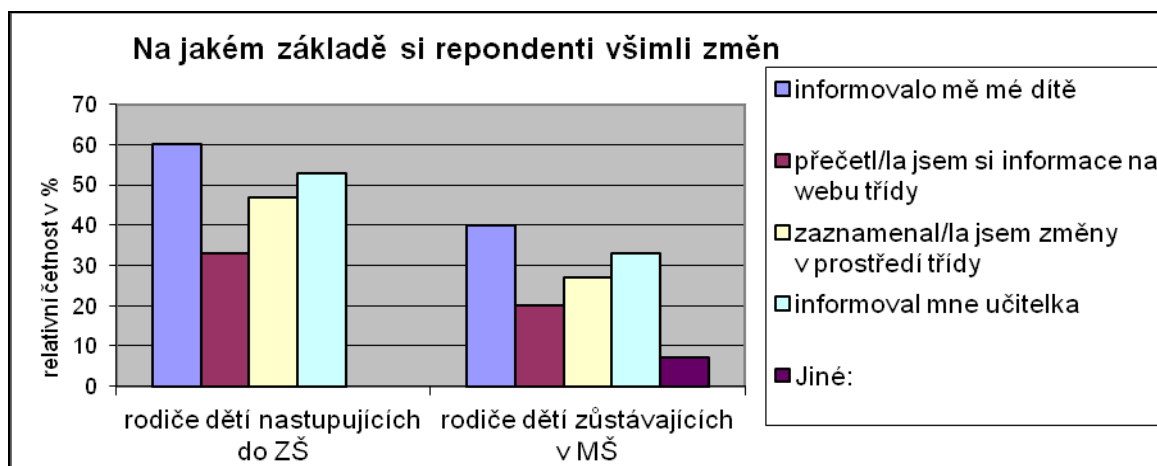
Na jakém základě si respondenti všimli změn (**Může být vícero odpovědí**)

Odpovídali pouze ti, kteří odpověděli kladně na otázku číslo 18

Tabulka 19 Na jakém základě si respondenti všimli změn

| | n | (%) | n | f (%) |
|--|---------------------------------|-----|--------------------------------|-------|
| | rodiče dětí nastupujících do ZŠ | | rodiče dětí zůstávajících v MŠ | |
| informovalo mě dítě | 18 | 60 | 12 | 40 |
| přečetl/la jsem si informace na webu třídy | 10 | 33 | 6 | 20 |
| zaznamenal/la jsem změny v prostředí třídy | 14 | 47 | 8 | 27 |
| informoval mne učitelka | 16 | 53 | 10 | 33 |
| Jiné: | 0 | 0 | 2 | 7 |
| N = celkový počet respondentů | 58 | 193 | 38 | 127 |

Graf 19 Na jakém základě si respondenti všimli změn



Odpovídali pouze respondenti, kteří kladně odpověděli na otázku číslo 18. Respondenti měli možnost zaškrtnout vícero odpovědí. Bylo odevzdáno celkem 96 (320%) odpovědí. 18 (60%) rodičů, kterým odchází dítě na ZŠ, informovalo jejich dítě a 16 (53%) informovala učitelka, 14 (47%) jich zaznamenalo změny ve třídě. 12 (40%) rodičů, které zůstávají v MŠ, informovalo dítě a 10 (33%) informovala učitelka. 10 (33%) respondentů dětí, které odcházejí na ZŠ, si informaci našlo i na webu třídy. Z rodičů dětí, kteří zůstávají v MŠ jich 8 (27%) zaznamenalo změny ve třídě, 6 (20%) jich našlo informace na webu třídy a 2 (7%) uvedlo jiné.

Pod řádkem „Jiné:“ bylo uvedeno: kamarádka, starší sourozenec chodící do 2. třídy.

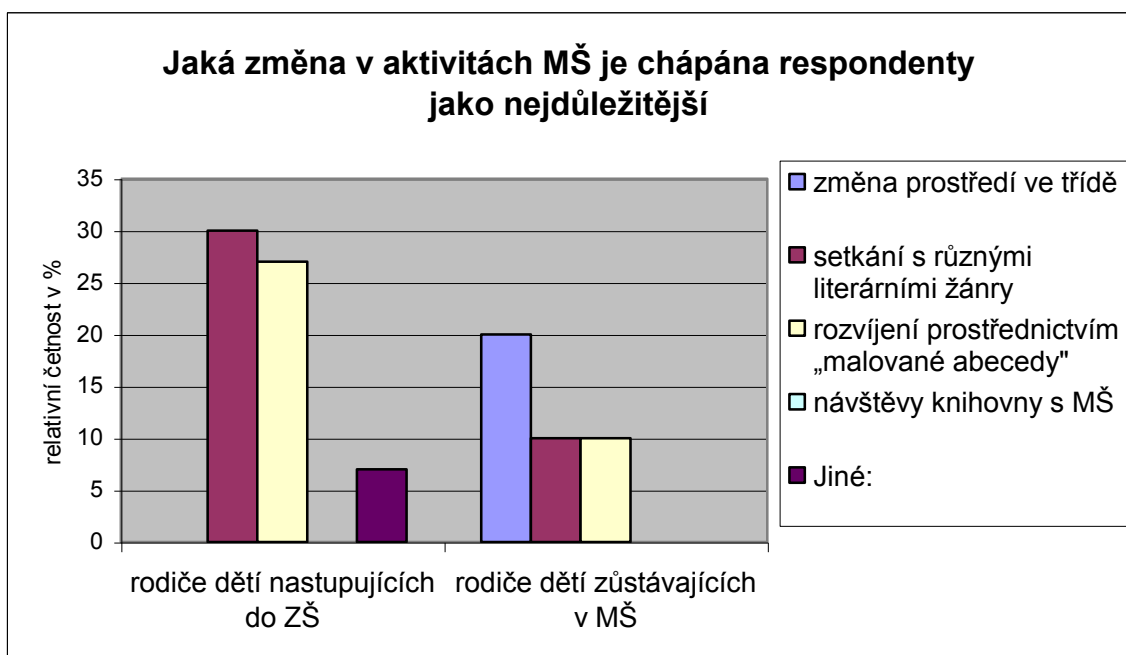
Jaká změna v aktivitách MŠ je chápána respondenty jako nejdůležitější

Odpovídali pouze ti, kteří odpověděli kladně na otázku číslo 18

Tabulka 20 Jaká změna v aktivitách MŠ je chápána respondenty jako nejdůležitější

| | n | f (%) | n | f (%) |
|--|---------------------------------|-------|--------------------------------|-------|
| | rodiče dětí nastupujících do ZŠ | | rodiče dětí zůstávajících v MŠ | |
| změna prostředí ve třídě | 0 | 0 | 6 | 20 |
| setkání s různými literárními žánry | 9 | 30 | 3 | 10 |
| rozvíjení prostřednictvím „malované abecedy“ | 8 | 27 | 3 | 10 |
| návštěvy knihovny s MŠ | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Jiné: | 1 | 3 | 0 | 0 |
| N = celkový počet respondentů | 18 | 60 | 12 | 40 |

Graf 20 Jaká změna v aktivitách MŠ je chápána respondenty jako nejdůležitější



Na otázku, kterou ze změn realizovaných v MŠ chápete jako nejdůležitější pro rozvoj vašeho dítěte, odpovídali opět pouze respondenti, kteří kladně odpověděli na otázku číslo 18. Rodiče dětí, kteří nastupují na ZŠ, odpověděli 9 (30%), že setkání s různými literárními žánry a 8 (27%), že rozvíjení prostřednictvím „malované abecedy“. Rodiče dětí, které zůstávají v MŠ, odpověděli 6 (20%), že změna prostředí ve třídě, 3 (10%), že setkání s různými literárními žánry a 3 (10%), že rozvíjení prostřednictvím „malované abecedy“. 1 (3%) respondent, jehož dítě odchází na ZŠ, zadal jiné.

Pod řádkem „Jiné:“ bylo uvedeno: děti se začaly konečně systematicky vzdělávat v předčtenářské gramotnosti, pozdě ale přece.

5.11 Závěr z výzkumu

Hypotéza č. 1: Předpokládáme, že čím větší jsou rodiče sami čtenáři, tím více podporují své děti ve vytváření vztahu ke knihám.

Ve vztahu k první hypotéze jsme zhodnotovali otázky č. 5,6,7,8. Z odpovědí respondentů vyplývá, že čím více rodiče sami čtou, tím více podporují děti ve vytváření vztahu ke knihám. Velmi dobří čtenáři svým dětem předčítají denně či několikrát týdně, zatím co nečtenáři svým dětem čtou většinou jen občas, v některých případech dokonce vůbec. Četnost předčítání dětem zde klesá v návaznosti na oblibu čtení knih u samotných respondentů. Zajímavým zjištěním bylo, že nehledě na četnost přečtených knih u rodičů, je nejoblíbenějším literárním žánrem pohádka, zatím co rodiče, kteří jsou velmi dobří čtenáři, svým dětem dopřávají repertoár sestavený ze všech literárních pro děti charakteristických žánrů. U svátečních čtenářů či nečtenářů chybí úplně žánr poezie pro děti a kromě pohádek, je četnost předčítání jiných literárních žánrů minimální.

Hypotéza č. 2: Předpokládáme, že matky předčítají svým dětem daleko častěji než otcové. Ve vztahu k druhé hypotéze jsme se soustředili na otázky č. 1,9,10,11. Dotazníkového šetření se zúčastnili respondenti, které můžeme dle vztahu k dítěti zařadit do tří skupin na matky, otce a nejmenší skupinu prarodiče. Z dotazníků vyplývá, že matky čtou svým dětem daleko častěji a pravidelněji než jejich otcové. Matky odpověděly, že čtou dětem alespoň občas, zatímco někteří otcové nepředčítají svým dětem vůbec. Také při otázce, která se týkala rozhovoru s dětmi o předčítaném textu, matky daleko častěji s dětmi hovořily, zatímco u otců převažovala odpověď občas a také se velmi čteně objevila odpověď vůbec (děda), která samozřejmě souvisela s faktem, že otcové respektive dědové knihy v některých případech nepředčítají vůbec. Z těchto odpovědí explicitně vyplývá skutečnost, že matky svým dětem čtou daleko častěji než otcové. Tuto skutečnost potvrzuje také výzkum realizovaný v **projektu Celé Česko čte dětem**, přičemž naše výsledky jsou s výsledky z tohoto výzkumu kompatibilní, přestože byly realizovány s jiným vzorkem respondentů.

Hypotéza č. 3: Předpokládáme, že čím vyšší je dosažené vzdělání rodičů, tím více podporují své děti v oblasti čtenářství.

U třetí hypotézy jsme se zaměřili na otázky č. 3,12,13,14. Vysokoškolsky vzdělaní rodiče, rodiče s vyšším odborným vzděláním a rodiče se středním vzděláním kupují dětem knihy výrazně častěji než rodiče se středním vzděláním bez maturity či základním vzděláním. Rodiče se základním vzděláním dětem kupují knihy pouze výjimečně nebo vůbec, to se odráží i v chápání hodnoty knihy a její povahy jako vhodného daru pro dítě, kdy rodiče nepovažují knihu za vhodný dárek a preferují jiné předměty. Naopak rodiče s vysokoškolským vzděláním a vyšším odborným vzděláním v drtivé většině knihu za velmi dobrý dárek považují. Vysokoškoláci s dětmi taktéž navštěvují knihovnu, středoškolsky vzdělaní rodiče méně, ale stále v hojném počtu navštěvují knihovnu, čím nižší je vzdělání rodičů, tím menší je zájem o návštěvu knihovny. Z výsledků této části dotazníkového šetření vyplývá, že čím vyšší mají rodiče vzdělání, tím častěji navštěvují knihovnu, kupují svým dětem knihy a přikládají knihám hodnotu, která má být vhodným darem pro dítě.

Hypotéza č. 4: Předpokládáme, že rodiče starších dětí (Berušek) spatřují význam pozitivního vztahu ke knihám a děti v těchto aktivitách podporují více než rodiče mladších dětí (Broučků).

U hypotézy číslo čtyři jsme se zabývali nejvíce otázkami č. 2,15,16,17. Rodiče starších dětí přikládají větší význam vlivu, kterou má setkávání se s knihou na dítě než děti mladších dětí. Zatímco rodiče mladších dětí vidí procentuálně nejvíce přínos MŠ v oblasti komunikace, tedy řeči a výslovnosti. Rodiče starších dětí se již soustřeďují na znalosti, dovednosti a zkušenosti, jež budou moci jejich děti uplatnit při svém pozdějším čtenářství jako je vzbuzení zájmu o knihu jako takovou, či rozšiřování slovní zásoby. Zajímavým zjištěním též je, že nehledě na stáří dětí, rodiče preferují výběr knih pro děti, buďto na základě něčího doporučení či méně překvapující fakt, na základě výběru dítěte.

Hypotéza č. 5: Předpokládáme, že rodiče dětí, jež nastoupí v příštím roce do ZŠ, si více všimají změn v oblasti vzdělávání jejich dětí.

U poslední páté hypotézy jsme se zabývali otázkami č. 4, 18, 19, 20. Zatímco drtivá většina rodičů dětí nastupujících v příštím roce do ZŠ zaznamenala nějakým způsobem změny v MŠ související s oblastí předčtenářské gramotnosti, jen necelá polovina rodičů dětí zůstávajících v MŠ zaznamenala tyto změny též. Téměř všichni rodiče si všimli těchto změn na základě informací od svých dětí. Dále si také v hojném počtu zapamatovali

informace o této problematice, které jim poskytla učitelka, často si také povšimli i změn v prostředí třídy. Nejméně pak zaznamenali informace na webových stránkách. Zatímco rodiče dětí nastupujících do ZŠ v těchto změnách nejvíce kvitují skutečnost, že děti mají možnost se systematicky seznamovat s různými literárními žánry a kontaktu dětí s „malovanou abecedou“, tedy spíše je zajímá obsah samotného vzdělávání. Rodiče dětí zůstávajících v MŠ si nejvíce cení změn v prostředí ve třídě (vytvoření gramotného prostředí, možnost nových her apod.), spíše je zajímá prostředí, v němž si děti hrají. Návštěvy v městské knihovně nepovažuje za výjimečně důležité ani jedna skupina.

PŘÍLOHA P IV: DOTAZNÍK PRO RODIČE

Dotazník

Vážený rodiče,

jsm učitelkou a zároveň studentkou 3. ročníku bakalářského studia Fakulty humanitních studií na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Dovoluji si Vás požádat, o vyplnění tohoto dotazníku. Jeho cílem je to, zda a jaký má podle Vás význam setkávání se s knihou a její čtení již v předškolním věku. Vámi svěřené informace jsou anonymní a budou využity pouze pro výzkumný projekt do mé bakalářské práce s názvem „Možnosti poznávání psané řeči u dětí v MŠ“.

Děkuji předem, za Vaše laskavé vyplnění dotazníku. Vaši vybranou odpověď zaškrtněte křížkem nebo dopište. Pokud není uvedeno jinak, označte pouze jednu odpověď.

Mgr. Jana Smolíková

1. Vztah k dítěti?

matka

otec

Jiné (prosím uveďte):.....

2. Mé dítě dochází do třídy?

Broučků (mladších dětí)

Berušek (starších dětí)

3. Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

základní

vyšší odborné a vysokoškolské

střední odborné bez maturity

středoškolské

4. Nastupuje vaše dítě po prázdninách do ZŠ?

nastupuje do ZŠ

zůstává v MŠ

5. Čtete si sami rádi knihy?

velmi dobrý čtenář (nad 10 knih ročně)
ročně)

dobrý čtenář (do 10 knih ročně)

sváteční čtenář (1 až knihy 2

knihy nečtu

6. Jak často si čtete knihy před dětmi?

denně

několikrát týdně

jednou za půl roku

jednou za měsíc

nikdy

7. **Jak často svým dětem čtete?**

- denně
 týdně
 občas
 nikdy

8. **Jaký typ textů čtete s dětmi nejčastěji?** (Může být vícero zaškrtnutých odpovědí.)

- pohádky
 příběhy pro děti
 poezii
 encyklopedie
 časopisy

9. **Čtete svým dětem pohádku před spaním?**

- pokaždé
 velmi často
 když mám čas
 nečtu

10. **Kdo vybírá ve vaší rodině knihu ke čtení (např. před spaním)?**

- předčítatel
 dítě
 starší sourozenec
 střídáme se

11. **Povídáte si s dětmi o přečteném textu?**

- vždy
 většinou
 občas
 nikdy

12. **Kupujete dětem knihy?**

- často
 občas
 výjimečně
 ne

13. **Navštěvujete s dětmi knihovnu?**

- ano
 ne

14. **Považujete knihu jako dobrý dárek pro své dítě?**

- ano
 ne

15. **Co nejčastěji ovlivňuje výběr knih, které kupujete/čtete/půjčujete dětem?**

- výběr dítěte
 aktuálnost, novinky
 doporučení od přátel, známých
 obal
 cena

Jiné (prosím

uved'te):.....

16. Myslíte si, že setkání s knihou v předškolním věku má vliv na pozdější rozvoj čtení?

- ano částečně ne

17. Která znalost či dovednost získaná již v MŠ, dle Vás může dítěti nejvíce zjednodušit cestu k dovednosti číst?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> poznávání písmen a abecedy | <input type="checkbox"/> chápání kontextů na základě textů |
| <input type="checkbox"/> rozšiřování slovní zásoby | <input type="checkbox"/> rozlišování slov, hlásek |
| <input type="checkbox"/> zájem o knihy | <input type="checkbox"/> řeč a výslovnost |
| <input type="checkbox"/> nic, vše se mohou naučit až v ZŠ | Jiné (prosím uveďte):..... |

18. Zaznamenali jste nějaké změny v chodu MŠ, které umožňují dětem rozvíjet své znalosti a dovednosti v aktivitách, jež předchází čtení a psaní?

- ano ne

19. Pokud ano, na jakém základě jste si těchto změn všimli? (Může být vícero zaškrtnutých odpovědí.)

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> informovalo mě mé dítě v prostředí třídy | <input type="checkbox"/> zaznamenal/la jsem změny |
| <input type="checkbox"/> přečetl/la jsem si informace na webu třídy | <input type="checkbox"/> informovala mne učitelka |
| Jiné (prosím uveďte):..... | |

20. Pokud ano, kterou ze změn realizovaných v MŠ chápete jako nejdůležitější pro rozvoj Vašeho dítěte?

- změna prostředí ve třídě (nápis a popisky, písmena z abecedy)
 dítě se v MŠ setkává s různými literárními žánry
 dítě má možnost rozvíjet se prostřednictvím „malované abecedy“ (abeceda s obrázky)
 návštěvy knihovny s MŠ
Jiné:.....

PŘÍLOHA P V: PRACOVNÍ LIST – FONOLOGICKÝ PROCESOR

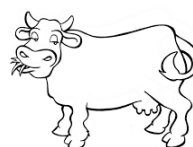
Pod obrázky nakresli tolik znaků, kolik má slovo hlásek. Dlouhá hláska bude nakreslená jako čára (–), krátká jako tečka (.). Pokus se určit, které slovo je delší?

PES



.

KRÁVA



– .

ŽÁBA



NETOPÝR



VLAŠTOVKA



MEDVĚD



JEZEVEC



SOVA



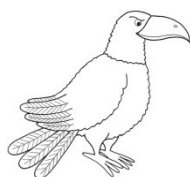
VEVERKA



LIŠKA



VRÁNA



ŽÍZALA



PŘÍLOHA P VI: SOUHLAS RODIČŮ S PUBLIKACÍ FOTOGRAFIÍ DĚTÍ

Souhlas s publikací fotografií dětí v bakalářské práci a přílohách k souviselé praxi
paní Mgr. Janě Smolíkové.

| Jméno dítěte | Podpis rodiče |
|---------------------------|---------------|
| 1. Baláš Štěpán | |
| 2. Baránková Ema | |
| 3. Borovcová Kristýna | |
| 4. Bulová Adéla | |
| 5. Čuka Ondřej | |
| 6. Effenbergerová Laura | |
| 7. Eliáš Adam | |
| 8. Gergelová Laura | |
| 9. Grbavčic Vojtěch | |
| 10. Chlebcová Ema Jarmila | |
| 11. Januška Aleš | |
| 12. Jurasová Elen | |
| 13. Kaděra Damián | |
| 14. Kachyňová Kateřina | |
| 15. Lieskovská Zoe | |
| 16. Motelková Gabriela | |
| 17. Nikl Jan | |
| 18. Myslík Jakub | |
| 19. Novotný Štěpán | |
| 20. Schmiedová Laura | |
| 21. Sklenářová Victoria | |
| 22. Studynka David | |
| 23. Trecha Jiří | |
| 24. Vymyslický Vojtěch | |

Žádost

Anděla Jedličková

Zástupkyně ředitele


Mateřská škola Břeclav, Břetislavova 6, příspěvková organizace

Vážená paní Jedličková,

jsem studentkou posledního ročníku bakalářského studijního programu Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, oboru Učitelství pro mateřské školy. Žádám Vás o možnost realizovat, zde svůj vzdělávací program zaměřený na rozvoj předčtenářské gramotnosti u předškolních dětí a také o provedení dotazníkového šetření mezi rodiči dětí Vaší mateřské školy. Téma mé bakalářské práce je „Možnosti poznávání psané řeči u dětí v MŠ“.

V Břeclavi

Mateřská škola Břeclav,
Břetislavova 6, příspěvková organizace
690 02 BŘECLAV
IČO: 49 137 158


.....
Zástupkyně ředitele