

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Teologická fakulta

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

Metody rozvoje předčtenářské gramotnosti

Vedoucí práce: doc. PhDr. Helena Zbudilová, Ph.D.

Autor práce: Bc. Alena Melmerová

Obor: NPVČ/PS

Ročník: 2016/2017

2017

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci nazvanou „Metody rozvoje předčtenářské gramotnosti“ jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

V Českých Budějovicích, dne 31. 3. 2017

Alena Melmerová

Velice děkuji vedoucí mé diplomové práce doc. PhDr. Heleně Zbudilové za cenné rady, doporučení a odborné vedení při zpracování diplomové práce. Dále bych chtěla poděkovat za ochotu a vstřícnost učitelkám, které spolupracovaly na výzkumném šetření.

Obsah

Úvod	6
1. Charakteristika základních pojmů	9
1.1 Definice pojmu „čtenářská gramotnost“	9
1.2 Definice pojmu „předškolní věk“	14
2. Etapy vývoje čtenářské gramotnosti	17
2.1 Předčtenářské období	17
2.2 Čtenářské období	19
3. Faktory podílející se na rozvoji čtenářské gramotnosti	21
3.1 Rodina	21
3.2 Mateřská škola	22
4. Předškolní vzdělávání a kurikulární dokumenty	25
4.1 Předškolní vzdělávání a RVP PV	25
4.2 Předčtenářská gramotnost v kurikulárních dokumentech	26
5. Metody rozvíjející čtenářské dovednosti	28
5.1 Analyticko – syntetická metoda	28
5.2 Genetická metoda	29
5.3 Dramatická výchova	31
5.3.1 Úkoly a cíle dramatické výchovy	31
5.3.2 Vybrané metody a techniky dramatické výchovy v praxi	31
5.4 Didaktické hry rozvíjející čtenářské dovednosti	34
5.5 Metodika práce s literárními texty v mateřské škole	38
5.6 Výukové metody pro rozvoj čtenářství	39
5.7 Výběr didaktických her	41
6. Projekt „Celé Česko čte dětem“	42

7. Praktická část	44
7.1 Cíle a otázky výzkumného šetření	44
7.2 Metodika výzkumu	44
7.3 Zkoumaný vzorek praktické části	45
7.4 Třídní vzdělávací plán MŠ Chvalšiny	45
7.4.1 Struktura třídního vzdělávacího plánu	46
7.4.2 Organizační formy práce v mateřské škole Chvalšiny	47
7.4.3 Průběh výzkumného šetření v MŠ Chvalšiny	48
7.4.4 Evaluace	55
7.5 Třídní vzdělávací plán MŠ Kájov	57
7.5.1 Struktura třídního vzdělávacího plánu	57
7.5.2 Průběh výzkumného šetření v MŠ Kájov	61
7.5.3 Evaluace	66
7.6 Výsledky výzkumného šetření	68
7.6.1 Závěrečná zpráva	68
Závěr	69
Seznam zkratk	71
Použité zdroje	72
Seznam příloh	76
Abstrakt.....	77
Abstract	78

Úvod

Diplomová práce se zaměří na rozvíjení čtenářské gramotnosti v předškolním věku dítěte. Toto téma je dnes velmi aktuální a z posledních výzkumů se ukazuje, že čeští žáci dosahují v této oblasti vzdělávání podprůměrných výsledků ve srovnání s ostatními zeměmi. I přestože je ve školách věnována velká pozornost čtení, výzkum dokázal, že čeští žáci nemají dostatečné znalosti a dovednosti potřebné pro čtení s porozuměním. Proto se vzdělávací systém v České republice zaměřil na rozvoj čtenářské gramotnosti. Její rozvíjení bylo zařazeno i do předškolního vzdělávání.

V předkládané práci se zaměřím na čtenářskou gramotnost v předškolním věku, která je označována předčtenářská gramotnost. Budu se snažit zjistit aktuální stav předčtenářství a prozkoumat metody, které se používají k rozvíjení předčtenářské gramotnosti ve vybraných mateřských školách. Už v raném věku dítěte je nezbytné, aby byla této problematice věnována dostatečná pozornost a byl u dětí rozvíjen pozitivní vztah ke knize a čtení. Pokud dojde k zanedbání rozvoje podpory vztahu ke knize, může to u dítěte způsobit problémy nejen v oblasti čtenářské gramotnosti. Právě období raného dětství je klíčovým obdobím pro rozvoj předčtenářské gramotnosti. Kniha se může stát vhodným výchovným prostředkem, přispívá k utváření osobnosti jedince, podporuje rozvíjení fantazie a také myšlení. Aktuální problematika čtenářské gramotnosti nás zaujala do té míry, že jsme se rozhodli věnovat se jí v diplomové práci. Inspirací nám byl projekt Celé Česko čte dětem, jenž se zaměřuje na zlepšování čtenářských dovedností u dětí. Diplomová práce bude rozdělena do dvou částí, na teoretickou část a praktickou část. V teoretické části bude zaměřena na charakteristiku předčtenářské gramotnosti, bude zde připraven teoretický základ pro praktickou část. V praktické části bude provedeno empirické šetření ve vybraných mateřských školách. Výzkum bude doplněn pracovními listy, které budou ověřeny v praxi.

V první teoretické kapitole budou charakterizovány základní pojmy čtenářská gramotnost s důrazem na gramotnost předčtenářskou a dalším klíčovým pojmem bude předškolní věk, který je klíčový pro rozvoj kompetencí pro předčtenářskou gramotnost.

Přiblíženy budou i pojmy čtenářství a četba. Druhá kapitola bude zaměřena na jednotlivé etapy rozvoje čtenářství. Pozornost bude zejména věnována předčtenářskému období. Budou zde specifikovány jednotlivé charakteristické znaky pro dané etapy. Je důležité respektovat specifické znaky daných období a přizpůsobit tomu formy

vzdělávání a stanovit reálné metody a formy práce, aby byly srozumitelné a zvládnutelné pro děti předškolního věku.

V následující kapitole budou představeny vybrané faktory, které se podílejí na rozvoji předčtenářské gramotnosti.

Ve čtvrté kapitole bude stručně nastíněno, jakým způsobem je předčtenářská gramotnost zakotvena v platných kurikulárních dokumentech pro předškolní vzdělávání.

Ve stěžejní páté kapitole se zaměřím na jednotlivé organizační metody a formy práce umožňující rozvoj schopností a dovedností v oblasti literární výchovy s přihlédnutím k požadavkům kurikulárních dokumentů.

V praktické části bude provedeno empirické šetření, které bude vycházet z kvalitativních metod. Výzkum bude realizován ve vybraných mateřských školách. Cílem výzkumu bude zjistit, jaké metody v současné době používají učitelky mateřských škol k rozvoji předčtenářské gramotnosti. Na základě analýzy dokumentů vybraných mateřských škol bude zjišťováno, jakým způsobem je čtenářská gramotnost obsažena v jejich kurikulárních dokumentech. V RVP PV je čtenářská gramotnost označována jako čtenářská kompetence. Vedle nástinu metodologie výzkumu budou v úvodu empirické části představeny vybrané mateřské školy, v nichž bude realizován výzkum. Poté bude následovat interpretace výsledků a závěrečné shrnutí.

Teoretická část práce bude opřena o klíčové aktuální tituly odborné literatury. Problematikou čtenářské gramotnosti v předškolním věku se zabývá např. Otakar Chaloupka v publikaci *Rozvoj dětského čtenářství*¹, zde zmiňuje význam rodiny a mateřské školy na rozvoj čtenářství a přibližuje předčtenářský věk dítěte a jeho specifika. V této publikaci také uvádí klasifikaci žánrové specifikace literatury v předčtenářském období. Iva Tomášková v publikaci *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v předškolním věku*² se zaměřuje konkrétně na dva nejdůležitější činitele podílející se na vytváření kladného vztahu ke knize a také na rozvoj čtenářské gramotnosti samotné. Jednotlivé etapy vývoje vymezuje Kateřina Homolová v publikaci *Čtenářská propedeutika*³. Vymezení charakteristických znaků jednotlivých věkových stupňů ve vývoji osobnosti zachycuje také Lidmila Vášová⁴. Problematice rozvíjení čtenářské gramotnosti se věnují další autoři jako např. Radka Wildová,⁵ Květoslava

¹ CHALOUPKA, O. *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha 1982.

² TOMÁŠKOVÁ, I. *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v předškolním věku*. Praha, 2015.

³ HOMOLOVÁ, K. *Čtenářská propedeutika*. Ostrava, 2009.

⁴ VÁŠOVÁ, L. *Úvod do bibliopedagogiky*. Praha, 1995.

⁵ WILDOVÁ, R. *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Praha, 2005.

Santlerová,⁶ Ladislav Blatný společně s Bohumírou Fabiánkovou⁷ a v širším pojetí se vzděláváním dítěte v předškolním věku zabývá Olga Zápotočná, v publikaci *Předškolní a primární pedagogika*⁸ od Zuzany Kolárikové a Branislava Pupaly.

Informace vztahující se k této tematice lze čerpat i z časopisů, např. „*Pedagogika*“, jenž se zaměřuje na vzdělávání a výchovu. Vedle studia knižních zdrojů bude čerpáno z internetových zdrojů a to zejména z internetových stránek České školní inspekce (ČŠI).

⁶ SANTLEROVÁ, K. *Metody ve výuce čtení a psaní*. Brno, 1995.

⁷ BLATNÝ, L., FABIÁNKOVÁ, B. *Prvopočáteční čtení a psaní*. Brno, 1981.

⁸ KOLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. eds. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha, 2001.

1. Charakteristika základních pojmů

V následující kapitole budou vymezeny základní pojmy, které jsou nezbytné pro orientaci ve zkoumané problematice.

1.1 Definice pojmu „čtenářská gramotnost“

Čtenářská gramotnost je jedna z gramotností, jež zahrnuje dovednosti, jako jsou čtení, psaní, mluvení, naslouchání a v neposlední řadě i myšlení. Je to jedna z gramotností, s kterou se jedinec setkává již v raném věku života. Dovednost psát a číst je základním prvkem pro život ve společnosti. Osvojování těchto dovedností lze považovat za dominantní složku vzdělávání, jelikož je to podmínkou pro další vzdělávání. V poslední době se ukazuje, že právě osvojování dovedností psát a číst v raných stádiích vývoje jedince je rozhodující pro další všestranný rozvoj jedince a funkční gramotnost. Zápotočná označuje literární gramotnost jako jednu ze složek kulturní gramotnosti, jež je spojena s rozvíjením psaní a považuje ji za důležitý pokrok v procesu akulturace dítěte.⁹

Čtenářská gramotnost se v posledních letech stala velmi diskutovaným tématem. Začaly se realizovat výzkumy nejen v České republice, ale i srovnávání dovedností žáků v různých zemích světa. Mezinárodní výzkumy PISA, PIRLS, TIMMS definují čtenářskou gramotnost jako „...schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosažení určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a aktivnímu začlenění do života společnosti.“¹⁰

Výzkumný ústav pedagogický v Praze (VÚP) definuje čtenářskou gramotnost jako „...celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech.“¹¹

V definici VÚP je zdůrazněn význam celoživotního vzdělávání v životě člověka. Rozvíjení čtenářství a čtenářské gramotnosti u dětí je považováno za významný faktor podílející se na úspěšnosti jedince nejen při studiu. K rozvoji čtenářské gramotnosti u dětí již v předškolním věku tzv. předčtenářské gramotnosti přispívají zavedené Standardy Rámcového vzdělávacího programu (dále RVP) pro předškolní vzdělávání (PV), jež se snaží o zkvalitnění vzdělávání.

⁹ZÁPOTOČNÁ, O. Rozvoj počáteční literární gramotnosti. In: Z. Kollariková, B. Pupala – *Předškolní a primární pedagogika*. Praha, 2010. s. 272.

¹⁰ TRÁVNÍČEK J. Čteme? Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize. Brno, 2008. s. 36.

¹¹ALTMANOVÁ, J. A KOL Gramotnosti ve výuce. Praha, 2007. s. 9.

V Pedagogickém slovníku je vysvětlena čtenářská gramotnost jako: „komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. železniční řád, návod na užívání léků).“¹² Podle Pedagogického slovníku se čtenářskou gramotností rozumí nejen dovednosti spjaté se čtením a porozuměním textu, ale i dovednosti vyhledávat, zpracovávat a srovnávat získané informace prostřednictvím čtení.

V rámci čtenářské gramotnosti je rozlišováno několik rovin a to:

vztah k četbě - zdůrazňuje nenásilné přivedení dítěte ke knize a podpoření jeho zájmu o četbu

doslovné porozumění – hledání skrytých významů v psaných textech a umět jím porozumět

vysuzování a hodnocení – vyvození závěru a schopnost kritického hodnocení přečteného textu, zahrnuje také dovednost sledovat záměr autora

metakognice – umění uvědomit si možnosti zlepšení přečteného textu a uvědomění si vlastního záměru při čtení textu

sdílení – po přečtení textu požadovat zpětnou vazbu či komentář, umět sdílet zážitek z přečteného textu a být schopen diskutovat nad knihou

aplikace – schopnost využít čtení k seberozvoji¹³

Podle Wildové zahrnuje čtenářská gramotnost rozsáhlý komplex dovedností a kompetencí, ovlivňující gramotností další.¹⁴ Na základě tohoto tvrzení můžeme vymezit dvě základní úrovně gramotnosti. V první úrovni čtenářské gramotnosti hraje jedince roli tzv. konzumenta. Je zde považován za pasivního čtenáře, který text vyslechne, zapamatuje si ho, ale není schopen uplatnit vyšší kognitivní procesy. Ve druhé úrovni se jedinec stává aktivním čtenářem a je schopen dekodovat myšlenky skrze vyšší kognitivní procesy (hodnocení, vyvozování, atd.).

Na základě různých definic a vymezení pojmu čtenářská gramotnost můžeme říci, že v současnosti se obsah pojmu čtenářská gramotnost velmi rozšiřuje a je kladen velký důraz na pragmatickou složku tohoto pojmu.

Čtenářská gramotnost je rozvíjena v průběhu vývoje člověka a proto můžeme rozlišit tři věková stadia rozvoje čtenářské gramotnosti: předškolní věk, školní věk a dospělost. Na základě výše definované čtenářské gramotnosti můžeme vyčlenit tzv.

¹² PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha, 2009. s. 42.

¹³ ALTMANOVÁ, J. A KOL. *Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka*. Praha, 2011. s. 8.

¹⁴ WILDOVÁ, R. *Rozvoj pregramotnosti a počáteční čtenářské gramotnosti v kurikulu evropských zemí*. Pedagogika, 2012, roč. 61, č. 1-2, 2012. s. 10.

předčtenářskou gramotnost, jež je právě rozvíjena v předškolním věku dítěte. Jedná se tedy o rozvíjení těch dovedností, které usnadňují a zdokonalují práci s textem již ve věku, kdy dítě neumí číst a psát. Předčtenářská gramotnost zahrnuje dovednosti předcházející samotnému čtení a psaní. Jsou rozvíjeny psychické funkce, jež souvisejí se čtením a to např. pozornost, rozvoj řeči, představivost, prostorová orientace, paměť, sluchová a zraková orientace.¹⁵

Kucharská vymezuje čtenářskou pregramotnost následovně: „*soubor postupně se rozvíjejících předpokladů pro čtení a psaní u dětí v široké době před nástupem do školy. Jedná se o komplex schopností, dovedností, postojů a hodnot potřebných pro zahájení a úspěšné rozvíjení čtenářské gramotnosti i jejímu užívání v různých individuálních a sociálních kontextech.*“¹⁶

Průcha mluví o pregramotnosti jako o rozvoji gramotnostních dovedností v předškolním věku. Jedná se o počáteční rozvoj jednotlivých dovedností, tvořících základy gramotnosti.¹⁷ Česká školní inspekce nahlíží na čtenářskou gramotnost rozvíjenou v předškolním věku v širším pojetí jako na: „*prostor pro získání prožitku ze čtení, ale také základů čtenářských dovedností. Promyšlený a vědomý přístup k utváření těchto dovedností v raném věku pak umožňuje jejich aplikaci do běžného života dítěte, čímž se rozvoj předčtenářských dovedností stává nenásilným a přirozeným procesem.*“¹⁸

Na základě uvedených definic čtenářské gramotnosti a čtenářské pregramotnosti můžeme vyvodit vhodnou terminologickou a obsahovou strukturu. Gramotnost v preprimárním období tzv. pregramotnost souvisí s rozvojem pregramotnostních dovedností v předškolním vzdělávání a poté následuje čtenářská gramotnost tzv. základní čtenářská gramotnost, jež označuje rozvoj gramotnostních dovedností v období povinné školní docházky. Na základě této analýzy je podle Kropáčkové, Wildové a Kucharské vhodnější užívání pojmu čtenářská pregramotnost než předčtenářská gramotnost, anebo dokonce čtenářská gramotnost v předškolním období. Neboť autorky

¹⁵ LEDERBUCHOVÁ, I. *Dítě a kniha*. Plzeň, 2004. s. 7.

¹⁶ KUCHARSKÁ, A. Riziko dyslexie – pregramotnostní dovednosti a rozvoj gramotnosti v rizikových skupinách. In: KROPÁČKOVÁ, J., WILDOVÁ, R., KUCHARSKÁ, A. *Pojetí a rozvoj čtenářské gramotnosti v předškolním období*. Pedagogická orientace, 2014, roč. 24, č. 4, s. 493.

¹⁷ PRŮCHA, J. et al. *Pedagogická encyklopedie*. Praha, 2009. s. 230.

¹⁸ Podpora rozvoje čtenářské gramotnosti v předškolním a základním vzdělávání. Tematická zpráva. Praha: ČSI, 2011. s. 5. [online]. [cit. 2015-12-06]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/cz/DOKUMENTY/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-Podpora-rozvoje-ctenarske-gramot>

považují předškolní věk za významné období, ve kterém se rozvíjí počáteční zárodky budoucí čtenářské gramotnosti, tedy pregramotnosti.¹⁹

S pojmem čtenářská gramotnost je úzce spojen i pojem čtenářství, a proto je třeba uvést, jak vybraní autoři chápou a vysvětlují tento jev.

Trávníček čtenářství zachycuje ve své publikaci jako „...*plánovité rozvíjení četby zejména za pomoci školy, knihoven a jiných vzdělávacích institucí, rozvíjení, které je doprovázeno institucionálně organizovanými kampaněmi a akcemi.*“²⁰

Wildová se k pojmu čtenářství vyjadřuje následovně „*Čtenářství vyjadřuje aktivní vztah k četbě a literatuře vůbec. Je vnímáno jako důležitý faktor kultivace a socializace jedince, a proto se dá předpokládat, že jeho úroveň do jisté míry ovlivňuje i celkovou vzdělanost národa.*“²¹

Helus prezentuje čtenářství jako naplnění smyslu výuky čtení a vymezuje čtyři klíčové události na cestě ke čtenářství: fáze vytváření bazových predispozic pro čtení (předškolní výchova), fáze soustavné školní výuky čtení a psaní, fáze uvádění do čtenářství a následuje fáze aktivního čtenářství.²²

Čtenářství se tedy pojí výhradně se stádiem vývoje dítěte, kdy umí číst a psát. V následujícím textu se budeme zabývat tedy předčtenářstvím, jelikož dítě v předškolním věku si ještě neosvojilo dovednosti číst a psát.

Považujeme za vhodné zde uvést ještě jeden pojem související s touto problematikou a to pojem četba.

Trávníček četbu definuje jako „...*aktivita, která vykazuje vlastní vnitřní zákonitosti a ze které je patrná některá intence, plánovitost, hodnotový vztah ke knihám a jejich výběru: jde o vztah, který nevzniká jednorázově, ale musí být pro určitou dobu rozvíjen a udržován.*“²³

Četba může čtenáře ovlivňovat v mnoha směrech. Vášová ve své publikaci hovoří o sedmi účincích četby na čtenáře. Rozlišuje:

Instrumentální účinky – kniha poskytuje čtenáři informace, které je možné využít v každodenním životě člověka

¹⁹ KROPÁČKOVÁ, J., WILDOVÁ, R., KUCHARSKÁ, A. *Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období*. Pedagogická orientace, 2014, roč. 24, č. 4. s. 493.

²⁰ TRÁVNÍČEK, J. *Čteme? Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize*. Brno, 2008. s. 35.

²¹ WILDOVÁ, R. *Rozvoj čtení a čtenářství v ČR a Společnost CzechRA*. Kritické listy 7, 2001. [online] [cit. 2015-11-27]. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty7_czechra

²² HELUS, Z. *Reflexe nad problémy gramotnosti, Počáteční gramotnost*. Pedagogika, 2012, roč. 61 č. 1 – 2, s. 205 – 210.

²³ TRÁVNÍČEK J. *Čteme? Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize*. Brno, 2008. s. 35.

Prestižní účinky – čtenář vyhledává literaturu, jež kladně hodnotí danou skupinu ve společnosti

Potvrzovací účinky – čtenář vyhledává literaturu, která zastává názory a postoje shodné se čtenářovými

Estetické účinky – četba přispívá k obohacení čtenáře po stránce jazykové i formální (typ písma, druh papíru)

Rekreační účinky – četba představuje pro čtenáře odpočinek, může být považována za prostředek odreagování a relaxace

Psychoterapeutické účinky – zahrnují vliv četby na vnitřní duševní stav jedince²⁴

²⁴ VÁŠOVÁ, L. *Úvod do bibliopedagogiky*. Praha, 1995. s. 60 – 61.

1.2 Definice pojmu „předškolní věk“

Osobnost předškolního dítěte má své charakteristické zvláštnosti. Vágnerová v publikaci *„Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří“* vymezuje předškolní věk od třetího roku života přibližně do šestého roku. Konec tohoto stádia vývoje není ukončen jen věkem, ale podstatným mezníkem je nástup dítěte do školy. S nástupem do školy souvisí i rozvolnění vazeb na rodiče a dítě se stává členem vrstevnických skupin a to posiluje rozvoj aktivity, jež už není samoúčelná, nýbrž posiluje prosazení dítěte ve skupině vrstevníků.²⁵ Ke změnám dochází i v oblasti poznávání. Toto stádium vývoje můžeme charakterizovat čtyřmi základními typickými znaky.

Na prvním místě je to egocentrismus. Ten způsobuje nepřesné poznávání, protože dítě nepřipouští jiný pohled než ten vlastní. Veškeré poznávání je založeno na subjektivním úsudku.

Jako druhý znak se uvádí fenomenismus, který vyjadřuje fixaci dítěte na realitu, jež vychází ze zjevné podoby světa. Obvykle dítě není schopné připustit některé věci, které by byly v rozporu s obrazem světa, jenž má zafixován (např. nepochopí, proč velryba není ryba).

Třetím charakteristickým znakem je magičnost, jež se projevuje při interpretaci světa, ve které nejsou meze mezi skutečností a fantazií. Tímto dochází ke zkreslení dění ve světě.

Poslední čtvrtý znak je absolutismus. Ten způsobuje u dětí daného věku přesvědčení o definitivní a jednoznačné platnosti poznání. V tomto věku je podstatné, aby dítě mělo pevně stanovené hranice a byla uspokojena jeho potřeba jistoty.

V předškolním období je myšlení dítěte nazýváno jako názorné. Dítě popisuje svět podle toho, jak ho vnímá vlastním zrakem.²⁶ Myšlení není založené na logických úsudcích, ale je založeno na zjevné podobě a tedy na viditelných znacích. Charakteristickým znakem pro myšlení je u předškolního dítěte nekoordinovanost a nepropojenost, což způsobuje tzv. útržkovitost. Ke konci předškolního období je u dítěte dostatečně vyvinuta paměť, která umožňuje si uchovat některé vlastní prožitky trvale.

Velmi specifickým projevem dítěte předškolního věku je hra. Prostřednictvím hry se dítě dokáže vyrovnat s realitou a uspokojit své přání, což by mohlo být ve skutečném světě problematické. Ve hře je dítěti umožněno chovat se podle vlastních představ a

²⁵ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. Praha, 2000. s. 102.

²⁶ ČÁP, J. MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha, 2001. s. 226.

uspokojit vlastní potřeby. Podobně je v tomto věku dítěte přikládán velký důraz na pohádkový svět, v němž platí daná pravidla. Pohádkové bytosti mají jednoznačný charakter, děj vždy směřuje ke šťastnému konci. Veškeré dění probíhá na základě daného řádu.²⁷

Verbální schopnosti se v předškolním věku zdokonalují obsahově i formálně. Dítě často klade otázku „proč“ a tím se obohacuje slovní zásoba a napomáhá správnému vyjadřování. Mluvit se dítě učí zejména nápodobou dospělé komunikace. Většinou dochází k zapamatování části projevu dospělých a to je poté opakované v projevu samotného dítěte.²⁸ Pro předškolní věk je charakteristické, že dítě dokáže odlišovat způsob komunikace s dospělým jedincem a s vrstevníkem. Při komunikaci s vrstevníky se vyjadřuje pomocí specifických výrazů, jež by byly pro dospělé nepřipustné. U dítěte se mohou projevovat nedostatky ve vyjadřování např. dítě nedokáže správně vyslovovat některé hlásky a vyslovuje místo nich jiné). Dítě s těmito nedostatky může být negativně hodnoceno.

V předškolním věku se dítě vyvíjí velmi intenzivně a důležitou roli zde hraje okolní prostředí, ve kterém vývoj probíhá. Velmi podstatným činitelem je rodina a také mateřská škola. Dítě předškolního věku respektuje takové pravidla chování, jaká jsou mu předkládány těmi nejbližšími dospělými. Není již schopné klasifikovat normy, považuje za dobré to, co mu předloží dospělí.²⁹

Rozvoj osobnosti dítěte do šesti let je považován za velmi podstatný a v mnoha případech se uvádí, že charakter osobnosti je formován právě v tomto období. A proto je potřeba věnovat dítěti v tomto věku přiměřenou pozornost a dohlížet na správný vývoj. A proto význam předškolního vzdělávání v současné době stále posiluje, neboť je zde zahájen rozvoj důležitých předpokladů pro následující cestu životem. Do předškolního vzdělávání již byly zahrnuty činnosti, jež vedou k rozvoji komunikace mezi vrstevníky, a tím se usnadňuje následující začlenění do školní třídy. Činnosti v mateřské škole se soustředí také na správný rozvoj myšlení, fantazie, vnímání, řeči, paměti a dalších schopností a dovedností dítěte. To vše umožňuje jedinci lépe se připravit na nástup do školy. Děti do mateřské školy přicházejí z různého prostředí, a

²⁷ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. Praha, 2000. s. 110.

²⁸ Nápodoba – proces, při němž napodobující osoba zkouší napodobovat po jiné osobě, která plní funkci vzoru modelu. Napodobující osoba si může, ale nemusí uvědomovat skutečnost, že napodobuje chování po jiné osobě. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha, 2009. s. 132.

²⁹ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. Praha, 2000. s. 120.

tudíž je nutné respektovat individuální rozdíly. Tyto rozdíly mohou být způsobeny různými okolnostmi v předchozím vývoji.³⁰

³⁰ ČÁP, J. MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha, 2001. s. 228.

2. Etapy vývoje čtenářské gramotnosti

Dítě se dostává do kontaktu s knihou mnohem dříve, než umí samo číst. Již v raném věku si formuje vztah ke čtení a ke knize samotné. Tento prvotní postoj se v budoucnu projeví v přístupu ke knize. Řada autorů vymezuje jednotlivá stádia vývoje čtenářství. Např. Homolová vyděluje dvě stádia a to předčtenářské období a čtenářské období. Předčtenářské období dělí dále na mladší předškolní věk do třetího roku a starší předškolní věk, který je ukončen nástupem dítěte do školy. Čtenářské období rozděluje na mladší školní věk – prepubescence a starší školní věk – pubescence.³¹ Vášová vymezuje čtenářský vývoj do dvanácti věkových stupňů, do nichž zařazuje také období dospělosti a stáří. Pro účely diplomové práce bude dostačující rozdělení podle Chaloupky na předčtenářské období, které je ohraničeno narozením dítěte a nástupem do školy a období čtenářské, které začíná nástupem do školy a pokračuje přes dospělost až do konce života.³²

2.1 Předčtenářské období

Už od raného věku je dítě v přímém kontaktu s textem, může se s ním setkávat jak v obrázkových knihách pro děti, tak při sledování pohádek v televizi. Již jednoleté dítě je schopné vnímat mluvené slovo a porozumět mu. Spontánně se snaží napodobovat mluvené slovo osob z nejbližšího okolí, chce se naučit číst. V tomto období je dítě seznamováno s okolním světem a postupem času se učí porozumět obrázkům, textům a symbolům ve svém okolí. Za příznivých okolností se u dítěte začíná vytvářet pregramotnost.³³ Dítě kolem jednoho roku je schopné vnímat krátké pohádkové příběhy a prohlížet obrázky. Dvouleté dítě má dostatečně rozvinutou paměť a začíná se učit z paměti říkanky a básničky a tím rozvíjí svou slovní zásobu a zdokonaluje vyjadřovací schopnosti. Říkanky a básničky by proto měly být krátké a rytmické, pohádky rovněž krátké a dějové. Vztah dítěte ke knize si utváří nejprve jako posluchač a až v pozdějším věku se stává čtenářem. Důležitou roli v tomto období hrají rodiče, jež by se měli podílet na utváření kladného vztahu dítěte ke knize. Později je tato role rozšířená na školu a také na knihovny. Tříleté dítě již dovede poslouchat i delší pohádky a vyžadují, aby se jim předčítalo a vyprávělo o obrázcích.³⁴ V obrázcích hledá děj a symboliku a snaží se odhadovat děj. V tomto období je dítě seznamováno s literaturou nejprve

³¹ HOMOLOVÁ, K. *Čtenářská propedeutika*. Praha, 2009. s. 13.

³² CHALOUPKA, O. *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha, 1982. s. 66.

³³ MAREŠ, J. *Učení z textu*. In: *Psychologie pro učitele*. Praha, 2001. s. 473.

³⁴ VÁŠOVÁ, L. *Úvod do bibliopedagogiky*. Praha, 1995. s. 121.

prostřednictvím básniček, říkánek, pohádek, leporel, obrázkových knih, hádanek, dětských časopisů a opomenuty nesmí zůstat ani různé omalovánky a vystřihovánky.

V prvním dětství do tří let nedochází jen k rozvoji uzavřených předpokladů podstatných pro následující rozvoj, ale dochází k velmi bouřlivému a dynamickému vývoji psychických činností v interakci s okolním světem.³⁵ Dítě si postupně začíná uvědomovat vlastní já a nápadně probíhá rozvoj řečových dovedností dítěte. Nelze tedy toto období chápat pouze jako přípravou fází, nýbrž jako období konstitutivních aktivit dítěte. Slovesné podněty, jež jsou předkládány dítěti nelze považovat za přípravné neboli predispoziční. Jejich charakter determinuje činnosti malého dítěte a procesy související s poznáváním a vnímáním okolního světa.

Třetí rok dítěte je považován za výrazný předěl projevující se zejména ucelenějšími myšlenkovými procesy, rozvojem představivosti, fantazie a paměti. Činnost dítěte je zaměřena na hru. Dochází ke zdokonalení schopností vyjadřovat se přesněji a plynule. K tomuto přispívají opět básničky, říkanky a písničky. Podstatnou roli v tomto období představuje pohádka. Dítě již dovede vnímat i delší pohádkové příběhy a zamýšlet se nad dějem, postupně se utváří schopnost podrobit děj vlastní kritice. Pohádka je svou časovou neurčitostí, typizováním postav, zlidšťováním zvířat a fantastikou velmi blízká dětskému světu.³⁶ Opakované vyprávění a předčítání totéž příběhu u dítěte vzbuzuje jistotu, ví, na co se má připravit. Dominantní úlohu v literatuře pro předškolní dítě představuje ilustrace. Slouží jako prostředek k utváření estetických citů a pomáhá dítěti obohatit jeho citovou stránku. Literatura pro předškolní děti by měla obsahovat odpovědi na otázky, které děti v tomto období kladou svým nejbližším. Vystihující pro dítě v předškolním věku je říkadlo. Lidová slovesnost v tomto období vývoje může poskytnout podněty pro komplexní rozvoj dítěte, a to prostřednictvím specifické slovní formy, pohybovými aktivitami a také hrou.³⁷ Prostřednictvím pohádek, bajek a různých příběhů se dítě učí poznávat mezilidské vztahy a lidské vlastnosti. Již v tomto věku by se měly dětem všteňovat správné čtenářské návyky, ukázat kam kniha patří, jak s knihou zacházet, upevnění čtenářského návyku.

V některých případech se můžeme setkávat se situací, kdy dítě již v pěti letech zná písmena a umí je číst. Jestliže má dítě samo zájem o čtení je to v pořádku, není však vhodné dítě v tomto věku nutit ke čtení a poznávání písmen, když to není přirozenou

³⁵ CHALOUPEK, O. *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha, 1982. s. 67.

³⁶ VÁŠOVÁ, L. *Úvod do bibliopedagogiky*. Praha, 1995. s. 122.

³⁷ HOMOLOVÁ, K. *Čtenářská propedeutika*. Ostrava, 2009. s. 22.

potřebou dítěte. Poté by se u dítěte mohl vyskytnout odpor ke čtení. Významnou roli zde hrají rodiče a také mateřská škola, pokud ji dítě navštěvuje. V mateřské škole mají učitelky mnoho možností, jak u dětí rozvíjet vztah ke knize a četbě samotné. Jednotlivé příběhy mohou doplnit jednoduchou dramatizací, malovat obrázky a mluvit o ději.

2.2 Čtenářské období

Čtenářské období je započato nástupem dítěte do školy a charakteristickým znakem je aktivní rozvíjení dovednosti čtení. Osvojení techniky čtení v první třídě je považováno za velmi podstatný zvrat v duševním vývoji dítěte.³⁸ Z počátku je osvojována technika čtení a poté následuje fáze porozumění čtenému. Nejprve si děti samy nečtou pro pobavení, ale vyžadují stále předčítání od dospělých, neboť jsou zatím zaneprázdněny technickou stránkou četby a mají problémy s porozuměním textu. Společné čtení s rodiči na dítě pozitivní vliv, neboť se upevňuje vztah mezi dítětem a rodičem a dochází také k rozvoji citové stránky osobnosti dítěte. Vstup dítěte do školy znamená zásadní změnu v jeho vývoji. Dochází zde k osvojení nových dovedností a rozvoji osobnosti. Dítě se musí naučit udržet pozornost na delší dobu. Četba u dítěte přispívá k rozvoji vůle, neboť vyžaduje upoutání pozornosti na delší dobu.

Významnou úlohu v tomto období zastupuje škola, jež motivuje dítě k získávání návyků ke čtení. Četba umožňuje dítěti získávat nové vědomosti, obohacuje slovní zásobu a to podněcuje rozvoj myšlení.³⁹ Dítě v tomto období začíná číst samostatně a četba se přestává být závislá na druhé osobě a to dítěti umožňuje větší časovou volnost a vlastní rozhodování, kdy bude číst a jaké části textu přeskočí a k některým se naopak opakovaně vrací. Dítě ve věku od šesti až devíti let (prepubescentní čtenář) nedovede stále oddělit skutečnost od fiktivního světa. Dítě není v tomto období schopno specifického literárního nadhledu, neznalost kontextu, žánru, stavebních zákonitostí.⁴⁰ Kniha dítěti umožňuje seznámení se skutečností, umožňuje mu odlišit dobré a špatné a v neposlední řadě přispívá k poznávání sebe sama. Oproti předškolnímu věku, ve kterém převládají obrázkové knihy, říkanky, jednoduché pohádky, v mladším školním věku (6 – 10 let) se zájem dítěte soustředí na složitější pohádky, stále se vrací k říkadlům, básničkám, příběhům o zvířatech a také příběhy ze školního prostředí, jež jsou nové a zajímavé. Mezi oblíbené žánry školního věku zařazujeme i humorné příběhy a dobrodružné příběhy ze života.

³⁸ LEPILOVÁ, K. *Cesty ke čtenářství*. Brno, 2014. s. 44.

³⁹ VÁŠOVÁ, L. *Úvod do bibliopedagogiky*. Praha, 1995. s. 124.

⁴⁰ CHALOUPKA, O. *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha, 1982. s. 199.

Významným rysem četby školáka je možnost identifikace s literární postavou a možnost vytvoření imaginárního světa, do kterého mohou zasadit své problémy a přání. Dítě hledá svůj vzor a snaží se napodobovat jeho chování, může docházet k tzv. fantazijní lži, dítě děj transportuje do vlastního života.⁴¹

Ve středním školním věku se objevuje zájem o populárně naučnou literaturu. Oblíbené jsou zejména encyklopedie o zvířatech, historii a také mezi vyhledávané knihy patří atlasy zpracované pro děti, knihy o vesmíru a v neposlední řadě knihy technického rázu. Četba ve středním školním věku se začíná diferencovat dle pohlaví čtenáře. Dívky vyhledávají zejména příběhy s hlavní hrdinkou, o mezilidských vztazích, přátelství, rodině. Chlapci se zaměřují spíše na vědeckofantastickou literaturu, detektivky a dobrodružné knihy. V tomto období má dítě potřebu poznávat nové věci a od toho se odvíjí i výběr četby.⁴²

V období puberty okolo dvanáctého roku života dochází k výrazným fyziologickým změnám, které velmi významně ovlivňují psychický rozvoj jedince. Dochází ke změně intelektu, což přináší schopnost myslet v pojmech. Vystihující pro toto období je zejména vysoká soustředěnost k vlastním prožitkům, diferencované zájmy a často se měnící nálady. V četbě v tomto období čtenář hledá odpovědi na situace ze svého vlastního života. V období puberty je čtenářství vystaveno velké zkoušce, neboť v souvislosti s formací zájmů a postojů se objevují nové podněty, které čtenáře ovlivňují.

Po období puberty přichází období adolescence (14 – 16 let), ve kterém dochází k intenzivnímu formování charakteru. Vytvořené návyky a získané postoje mnohdy dominují po celý následující život. Významným znakem je samostatnost myšlení. Změny ve čtenářských zájmech jedinců jsou způsobeny jejich zaměřením, např. zaměřením studia, povaha zaměstnání, zájmová činnost. Velmi významná je zde vzdělávací a informační funkce četby. U jedince dochází k utváření vkusu na literaturu a upevňuje se jeho čtenářský zájem.

⁴¹ VÁŠOVÁ, L. *Bibliopedagogika*. Praha, 1986. s. 46.

⁴² Tamtéž s. 47.

3. Faktory podílející se na rozvoji čtenářské gramotnosti

Během dlouhodobého procesu osvojování si dovedností a vědomostí, které vedou k rozvoji čtenářské gramotnosti, působí na jedince celá řada faktorů. Tyto faktory dále podmiňují kvalitu a úroveň čtenářské gramotnosti, jež si je jedinec schopen osvojit. Z hlediska působení rozlišujeme vnitřní a vnější faktory. Mezi vnější patří rodina, škola, vrstevníci, media a mezi vnitřní řadíme genetická predispozice, motivace, charakter, intelektové schopnosti a čtenářský zájem.

3.1 Rodina

Nejvýznamnějším a prvním prostředím, které značně ovlivňuje osvojení si čtenářských návyků, je rodina. Uvědomme si, že právě rodina rozhoduje, zda se dítě stane čtenářem či nečtenářem. Rodina představuje nezastupitelný faktor při rozvíjení předčtenářské gramotnosti. Vliv rodiny je rozhodující, neboť vztah ke čtení a ke knize se utváří v nejtětlejším věku dítěte. To co dítě prožije a zažije již v raném věku života, bude mít vliv na následující rozvoj osobnosti a na úspěšnost ve školním prostředí. Rodiče by měli již od raného věku dětem pravidelně předčítat z knih. Výběr knih by se měl odvíjet od věku a schopností dítěte. Při samotném předčítání nedochází nejen k interpretaci textu, nýbrž je posilován i emocionální vztah mezi rodičem a dítětem. Je velmi důležité, aby samotné rodiče předčítání bavilo a vyjadřovali radost ze společně stráveného času u knihy. V rodině, ve které rodiče tráví více času s dětmi, dochází častěji ke vzájemné komunikaci. Zprostředkování kladného vztahu ke knize neprobíhá pouze společným čtením, prohlížením knih a ilustrací, nýbrž i společné návštěvy knihoven a knihkupectví. V knihovnách jsou dětské koutky a také knihovny pořádají různé besedy pro děti a rodiče, na kterých si děti prohlížejí knihy a společně si čtou s rodiči. Děti si vybírají takové knihy, které je nějakým způsobem zaujmou, některé knihy je zaujmout natolik, že se stanou součástí jejich knihovny.

Soudobé výzkumy naznačují, že děti pocházející z rodin, kde dochází ke komunikaci jen pro předání nezbytně nutných informací (opomenutí, příkazy, dotazy), nedoceňují pak v následujícím životě dorozumívací funkci řeči. Naopak v rodinách, kde rodiče vedou s dětmi tzv. rozhovor – děti mají možnost adekvátně reagovat a verbálně vyjádřit svůj postoj, jsou od počátku ovládnutí řeči schopny využívat řeč jako nástroj dorozumívání mezi lidmi.⁴³ Rodina v tomto případě je schopna vytvořit vhodné

⁴³ CHALOUPKA, O. *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha, 1982. s. 138.

podmínky pro podněcování dítěte ke zkoumání různých druhů textů a experimentování s nimi. Je zde nutné připomenout, že nelze vliv rodiny na četbu nahradit vlivem školy.⁴⁴

Shapiro uvádí činnosti, pomocí nichž rodiče zprostředkovávají dětem hodnotu vzdělání:

- Společné čtení večer. Dítě vidí, že rodiče čtou, přináší jim čtení radost, nové informace.
- Pravidelné hraní společenských her. Stolní hry rozvíjí paměť, logické myšlení, řeč, zrakovou a sluchovou syntézu a analýzu, dodržování nastavených pravidel.
- Rodiče povzbuzují zájem dětí o aktuální dění kolem nich (čtení novin).
- Rodiče se zajímají o probírané učivo ve škole a snaží se na něj doma navázat. Rodiče se zajímají o to, co dítě dělá ve škole, co se mu povedlo,
- Plánování návštěv muzeí, knihoven a historických pamětihodností.
- Věnovat větší pozornost domácím úkolům než koukání na televizi.
- Předplacení dětských časopisů.
- Během letních prázdnin pokračovat ve vzdělávání dětí prostřednictvím letních táborů, různých vzdělávacích programů knihoven.
- Návštěva různých pracovišť, o které se děti zajímají, např. pracoviště rodičů.⁴⁵

3.2 Mateřská škola

Dítě kolem třetího roku života začíná navštěvovat mateřskou školu. Mateřská škola by měla navázat na rodinnou výchovu, ale tímto nekončí úloha rodičů podílet se na následujícím vzdělávání dítěte. Neboť mateřská škola pouze doplňuje rodinnou výchovu a poskytuje formy a metody práce, jak s dítětem pracovat vzhledem k jeho individuálním zvláštnostem. Ovšem při rozvoji předčtenářské gramotnosti hraje mateřská škola významnou roli. Dochází zde k rozvoji schopností, dovedností a vědomostí, trénujeme paměť, koncentraci pozornosti a soustředěnost, které budeme při čtení potřebovat.⁴⁶ Dítě je připravováno na zvládnutí plynulého čtení, porozumění textu a ke sdílení prožitků při čtení.

Při činnostech v mateřské škole je vhodné pracovat s knihou. Pro děti předškolního věku je důležitý poslech pohádek. Děti si zvykají se soustředit na konkrétní činnost a

⁴⁴ VĚŘÍŠOVÁ, I. *Kudy vede cesta ke čtenáři?* Praha, 2007. s. 11.

⁴⁵ SHAPIRO, L., E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj.* Praha, 2009. s. 173.

⁴⁶ TOMÁŠKOVÁ, I. *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole.* Praha, 2015. s. 17.

poslouchat kratší celky. K textům, se kterými se pracuje v mateřské škole, by se učitelky měly stále vracet a připomínat si je častým předčítáním. Děti si v textech vždy najdou něco nového. Učitelka by vždy měla správně zvolit text, který splňuje pedagogický a výchovný záměr. Text určen ke vzdělávání v mateřské škole, musí učitelka dokonale znát a vědět k jakým účelům jej použít. Za žádoucí je také považováno podněcování dětí k dramatickým a výtvarným činnostem. Tomášková uvádí postupy, kterými lze rozvíjet kladný vztah ke knize a ke čtení v mateřské škole.

- Každodenní čtení dětem. Tomášková upozorňuje však, že čtení pohádek před odpoledním spánkem nestačí, neboť dítě se aktivně neúčastní. Děti nemají dostatek času přemýšlet o textu a nechat si vysvětlit nové pojmy.
- Knihovnička s dětskými knihami. Je nutné děti vést k tomu, aby si knihy prohlížely a diskutovaly o nich. Děti by zde měly mít prostor pro čtení a hru s knihou. V knihovničkách by měly mít také k dispozici psací potřeby a dostatek papíru.
- Návštěvy knihoven a půjčování různých knih. Děti učíme přemýšlet o textu a popisovat postavy podle vlastní představivosti.
- Psaní a tvorba dětského čtenářského deníku. S dětmi zapisujeme, které pohádky jsme přečetly, snažíme se s dětmi najít kladné a záporné postavy. Děti mohou namalovat obrázky a za nějaký čas se k pohádce vrátit srovnávat pohádky mezi sebou. Hledat v příbězích poučení a diskutovat o tom, čím nás příběh zaujal.
- Společné čtení rodičů a dětí v mateřské škole. Četba příběhu může být obohacena následnou dramatizací či krátké loutkové představení. Rodičům se tímto způsobem ukazuje, jaké postupy jsou vhodné při práci s příběhem.
- Dětem mohou předčítat i starší spolužáci ze základní školy. Pokud budeme dětem překládat text, který je baví a zajímá, děti budou mít větší zájem o knihu a samy přijdou na to, že jim kniha přináší nové poznání. Tato činnost umožňuje práci v menších skupinkách a individuální přístup.
- Vedení dětí k vytvoření vlastního příběhu. Může se podílet na tvorbě nového příběhu, nebo obměňovat děj známé pohádky. Další variantou může být hra: učitelka řekne první větu smyšleného příběhu a jednotlivé děti přidávají další věty. Toto je velmi náročné, není vhodné děti do této činnosti nutit.

- Společná výroba dětí leporela. Děti se tímto dozvědí, jak se kniha vyrábí a co je všechno k tomu potřeba. Nejdříve je zapotřebí dětem dát námět, o čem by kniha měla být.
- Dramatizace pohádek. K dramatizaci je možné využít zpívané formy známých pohádek a děti zpívají a hrají postavy.
- Hra na divadlo. Děti mají tuto činnost velmi rády a samy dokáží vše zorganizovat. Důležité je děti do této činnosti nenutit. Děti si tímto rozvíjí paměť, fantazii, představivost a myšlení.
- Návštěva divadel a divadelních představení. Před touto událostí bychom měli děti dopředu seznámit s programem, krátce přiblížit obsah představení a říci čeho si mají všímat.
- Výroba ručního papíru. Děti pracují podle pracovního postupu, seznamují se s tím, jak se papír vyrábí. Ruční papír lze využít k další činnosti, např. výroba vlastní knihy.

Poslech pohádky z audionahrávek by měla být v mateřské škole zařazována v omezené míře. Při poslechu chybí osobní kontakt posluchače s vyprávěčem, pokud děti poslouchají delší pohádku, vytrácí se pozornost a soustředěnost. Také využívání televize v mateřské škole by mělo být uvážené. Děti jsou při této činnosti velmi pasivní. Nerozvíjí to jejich fantazii, představovat a slovní zásobu. Není doporučováno ani používání počítačů a interaktivních tabulí. Děti by měly poznávat předměty v reálných situacích, měly by poznávat věci smysly, mít možnost na ně sáhnout. Počítače tyto možnosti neposkytují.⁴⁷

⁴⁷ TOMÁŠKOVÁ, I. *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole* Praha, 2015. s. 20 – 26.

4. Předškolní vzdělávání a kurikulární dokumenty

4.1 Předškolní vzdělávání a RVP PV

Jako významný kurikulární dokument pro předškolní vzdělávání byl vydán Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV). Tento dokument vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. RVP PV je klíčovým dokumentem pro zařízení zařazené do seznamu škol a školských zařízení. Dokument je zpracován tak, aby svým zněním neomezoval rozvoj alternativních koncepcí vzdělávání, a zároveň se snaží zabránit vzniku nežádoucích programů, jež by nebyly v souladu s vhodnou výchovou a vzděláváním.

Obecným záměrem předškolního vzdělávání je rozvoj dítěte po stránce fyzické, psychické a sociální a přispívat k tomu, aby na konci předškolního období bylo dítě jedinečnou a relativně samostatnou osobností. Dítě by mělo být schopno zvládat nároky života, které jsou na něj kladeny v dnešním světě a umět se s nimi vyrovnat.⁴⁸

RVP PV se zaměřuje na pět základních vzdělávacích oblastí, které umožňují rozvíjet osobnost dítěte předškolního věku tak, aby bylo dosahováno obecně stanovených záměrů předškolního vzdělávání. Jedná se o tyto oblasti: biologické, psychologické, interpersonální, sociálně – kulturní a environmentální. Na základě těchto okruhů byly v RVP PV formulovány následující vzdělávací oblasti: Dítě a jeho psychika, Dítě a jeho tělo, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, a Dítě a svět.⁴⁹

V první vzdělávací oblasti Dítě a jeho psychika je usilováno o podporu duševní pohody a psychické zdatnosti dítěte. Do této sféry je zahrnut i rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností, je zde zdůrazněna receptivní složka řeči (vnímání řeči) a také produktivní složka řeči (vyjadřování).

V další oblasti Dítě a jeho tělo je záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga stimulace a podpora správného fyziologického vývoje dítěte. Je kladen důraz na celkovou fyzickou pohodu a podporu jeho fyzické zdatnosti, sebeobslužnou činnost a pohybovou aktivitu. Cílem mateřské školy je, aby si dítě osvojilo základy zdravého životního stylu.

Důležitým cílem oblasti Dítě a ten druhý je podporovat utváření vztahů mezi dítětem a ostatními lidmi a zároveň přispívat ke kultivaci a obohacení vzájemné komunikaci.

⁴⁸ RVP PV 2004: [Http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf) [online]. [cit. 2015-12-18].

⁴⁹ BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. Brno, 2007. s. 49.

Záměrem vzdělávací oblasti Dítě a společnost je seznámit dítě se základními morálními a mezilidskými hodnotami. Zaměřuje se na rozvoj dovedností přizpůsobit se a žít ve společnosti jiných lidí.

Poslední vzdělávací oblast Dítě a svět zajišťuje environmentální výchovu v mateřské škole. Jde zde o vytvoření kladného vztahu a odpovědného postoje k životnímu prostředí. Seznámit dítě s vlivy člověka na životní prostředí.

Všechny tyto oblasti jsou vzájemně propojené a zastávají plnohodnotnou funkci pro výchovu a vzdělávání dětí předškolního věku.⁵⁰

4.2 Předčtenářská gramotnost v kurikulárních dokumentech

Ve strategickém dokumentu pro vzdělávání dětí předškolního věku RVP PV je s pojmem předčtenářská gramotnost pracováno jen implicitně. Při analýze tohoto dokumentu nenalezneme vysvětlení pojmu předčtenářská gramotnost ani čtenářská gramotnost, ale nalezneme zde výčet klíčových kompetencí,⁵¹ které by mělo mít dítě na konci předškolního vzdělávání osvojené. V konkretizaci komunikativní kompetence je myšleno i na rozvoj předčtenářských dovedností.

Další zmínku můžeme najít ve vzdělávací oblasti Dítě a jeho psychika, ve které je mimo jiné usilováno právě i o rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností. Cílem jedné podoblasti nazvané „Jazyk a řeč“ je rozvíjení řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (vnímání, naslouchání, porozumění) i produktivních (výslovnost, vytváření pojmů, mluvený projev, vyjadřování). Dále je v této oblasti usilováno o osvojení některých poznatků a dovedností, jež předcházejí čtení a psaní. Pedagog v mateřské škole by měl usilovat o rozvoj zájmu dítěte o psanou podobu jazyka a neopomínat přitom další formy verbální a neverbální komunikace, jako např. výtvarné, hudební, pohybové a dramatické.⁵²

Skrze tyto dílčí formulované vzdělávací cíle je v mateřských školách rozvíjena předčtenářská gramotnost. A z toho lze vyvodit zejména tyto konkrétní činnosti učitelů v mateřských školách: prohlížení knih, společné diskuze a rozhovory, komentování

⁵⁰RVP PV (2004): [Http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf) [online]. [cit. 2015-12-18].

⁵¹Klíčová kompetence – dovednosti, rozhodující pro budoucí společenské nebo profesní uplatnění mladého člověka.

⁵² RVP PV (2004): [Http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf) [online]. [cit. 2015-12-18].

zážitků a aktivit, receptivní, slovesné, literární či dramatické činnosti (poslech pohádek), tvůrčí činnosti slovesné a dramatické podněcující vyjadřování a tvořivost.⁵³

Podle RVP PV se od dítěte na konci předškolního věku očekává, že bude schopen sledovat a vyprávět pohádku. Jedním z očekávaných výstupů je také porozumět slyšenému (zachytit hlavní myšlenku příběhu) a dalším požadavkem na dítě ukončující předškolní vzdělávání je zájem o knížky, soustředěný poslech četby a sledování divadla.⁵⁴

⁵³ KROPÁČKOVÁ, J., WILDOVÁ, R., KUCHARSKÁ, J. *Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období*. Pedagogická orientace. Praha, 2014, roč. 24, č. 4, s. 495.

⁵⁴ RVP PV (2004): [online]. [cit. 2015-12-18]. Dostupné z: [Http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf)

5. Metody rozvíjející čtenářské dovednosti

Čtení je velmi složitá činnost, kterou ovlivňuje mnoho faktorů, jak bylo řečeno výše. Během školní docházky si čtení do jisté míry osvojí každé dítě, liší se však v kvalitě osvojených technik a důležitou roli hrají i predispozice dítěte ke čtení. Během procesu učení se číst je důležitá jednak podpora rodičů a správné vedení pedagogických pracovníků a je potřeba zvolit vhodnou metodu čtení či kombinace více metod. Samotné čtení by se mělo vyučovat postupně, neměly by být kladeny na dítě větší nároky než je schopno zvládnout. Pokud by bylo požadováno po dítěti více, než je schopno zvládnout, mohlo by se zablokovat a čtení zcela odmítat.

Ve výuce čtení se v současnosti využívá metoda analyticko – syntetická a začíná se uplatňovat i metoda genetická. Nelze posoudit, která z těchto metod je vhodnější či lepší, protože každému dítěti vyhovuje jiný přístup.

5.1 Analyticko – syntetická metoda

Analyticko – syntetická metoda je založena na principu rozkladu slova na slabiky a hlásky a následné složení hlásek do slabik a tvoření slov.⁵⁵ Je velmi důležité, aby dítě pochopilo hláskovou stavbu slov. Nejprve se dítě seznamuje se samohláskami a poté se přidávají další hlásky a jsou tvořeny různé slabiky. Ze známých slabik skládají slova a po této fázi slabikování následuje fáze plynulého čtení. Tato metoda vychází z mluveného slova. Zároveň se touto metodou děti učí psát jednotlivá písmena ve všech jejich podobách. Tato metoda se tedy skládá z analýzy – rozklad slova na slabiky a hlásky a syntézy – skládání slabik do slov. Vy vyučování je tato metoda rozdělena do tří fází:

1. etapa jazykové přípravy žáků na čtení – především jde o přípravu fonemického sluchu, žáci rozeznávají různé zvuky podle intenzity, druhu, pořadí, apod. Jsou vedeni ke správnému a zřetelnému vyslovování. Žáci jsou vedeni k tomu, aby vyslovovali slabiky naráz, aby si nevytvořili návyk vyslovovat hlásky samostatně. Dále se učí rozlišovat slova, slabiky a věty.
2. etapa slabičně analytického způsobu čtení – stále se procvičuje fonemický sluch a analýza a syntéza slov. Žáci určují počet slabik ve slově a hlásek ve slabikách. Postupně se žáci učí poznávat malé a velké písmena. V této etapě je využíván Slabikář.

⁵⁵ TOMÁŠKOVÁ, I. *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Praha, 2015. s. 30.

3. etapa plynulého čtení – technika čtení se již plně automatizuje od syntézy hlásek v různé slabiky. Slova by měli žáci číst plynule a s porozuměním.⁵⁶

5.2 Genetická metoda

Genetická metoda je založena na zásadě historického vývoje písma, vychází ze skutečnosti, že nejdříve člověk zachycoval své myšlenky kresbou, později symboly a poté přešel k používání písmen. Žáci se v období průpravného čtení učí číst a psát velká tiskací písmena abecedy a zaznamenávají je pomocí zkratek. Jednotlivá písmena s tečkou, A. - např. zkratka pro Aničku, zastupují jméno jednoho spolužáka či známou osobu. Postupně žák dospívá k izolaci hlásek a odebírá z tohoto jména první hlásku. Poté se písmeno psané bez tečky stává odpovídajícím znakem hlásky. Z písmen poté tvoří slova a následně věty.

Tato metoda je vyučována ve velmi malé míře a učí se na malém procentu základních škol. Genetická metoda je již staršího původu, byla propagována Josefem Kožíškem, který tuto metodu uplatnil ve své čítance Poupata.⁵⁷ Při této metodě je kladen důraz na rozvoj sluchového vnímání a rozklad slova na hlásky. Ke kladům patří rychlost nástupu čtení jednotlivých textů a hlavně rychlé porozumění čtenému. Děti předškolního věku jsou nenásilnou formou seznamovány s jednotlivými písmeny, mají zájem naučit se samy podepsat.

Nácvik čtení podle genetické metody Wagnerová rozděluje do tří etap:

1. etapa nácviku – seznámení s velkou tiskací abecedou – cílem této etapy je motivovat žáky ke čtení. Samozřejmě není zapomínáno na rozvoj vyjadřovacích dovedností, slovní zásoby a také zrakovou a sluchovou percepci.
2. etapa nácviku – práce s učebnicí Učíme se číst pohádky – během této etapy je zdokonalováno samotné čtení velkých písmen. V této etapě je brán zřetel na to, aby žáci příliš dlouho nehláskovali a snažili se přečíst celé slovo najednou.
3. etapa nácviku – dochází k přechodu čtení malých tiskacích písmen. Žáci v této fázi čtení již nemají problém se čtením textů.⁵⁸

⁵⁶ SANTLEROVÁ, K. *Metody ve výuce čtení a psaní*. Brno, 1995. s. 20 – 23.

⁵⁷ TOMÁŠKOVÁ, I. *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Praha, 2015. s. 30.

⁵⁸ WAGNEROVÁ, J. *Jak naučit číst podle genetické metody*. Plzeň, 1996. s. 20.

Příloha I. - Srovnání analyticko – syntetické metody s metodou genetickou podle Tomáškově.

Analyticko – syntetická metoda Slabikování Nejdříve z hlásek skládáme slabiku, skládáním slabik vzniká slovo. T-E = TE, T-A = TA Čtyři tvary písmen najednou Hned se učíme číst a psát všechny tvary písmen Krátká doba na uvolnění ruky Uvolňovací cviky před psaním tři týdny až měsíc. Dlouho trvá, než čteme s porozuměním Nácvik čtení je ukončen asi ke konci 2. ročníku. Menší motivace Více se spoléháme na pomoc učitele, zapíše nám úkoly, pak je podepíše nebo orazítkuje, kontrola. Výuka psacího písma začíná velmi brzy, již počátkem října, ruka ještě není dostatečně uvolněna. Tato metoda je rozšířena, vyučuje se na většině škol. Pro výuku je dostatek učebnic.	Genetická metoda Hláskování, čtení celého slova najednou. Čteme po hláskách celé slovo najednou, neslabikujeme. T-E-T-A = TETA Jen velké tiskací písmena Učíme se nejdříve jen jeden tvar písmen – velká tiskací písmena. Dostatek času na uvolnění ruky Uvolňovací cviky před psaním čtyři měsíce Čtení s porozuměním velmi brzy. Od počátku čteme s porozuměním, brzy se naučíme číst. Velká motivace Čteme velmi brzy, píšeme krátké vzkazy, jsme samostatnější, sami si zapisujeme úkoly a podepisujeme své práce – své jméno dokážeme napsat již v předškolním věku Výuka psacího písma začíná po Vánocích, ruka je dostatečně uvolněna. Tato metoda není rozšířena, vyučuje se na malém počtu škol. Pro výuku není dostatek učebnic a slabikářů.
---	---

5.3 Dramatická výchova

5.3.1 Úkoly a cíle dramatické výchovy

S výchovou k literatuře je úzce spojena i dramatická výchova, jejíž metody nám v mateřské škole umožňují rozvíjet u dětí vztah k literatuře. Dramatická výchova byla zařazena do kurikula předškolního vzdělávání již před více než pětadvaceti lety. U dítěte předškolního věku hraje významnou roli spontánní hra, a ta je právě specifická i pro dramatickou výchovu. Dramatická výchova pracuje s příběhy, při nichž děti vstupují do situací a získávají tak zkušenosti, které by jim zůstaly utajené. Cílem dramatické výchovy není hrát divadlo, ale právě pomocí příběhu umožnit dětem poznání světa. Děti aktivně procházejí příběhem, pohlíží na danou situaci z různých pohledů a objevují různé řešení situace. Tím se u dětí rozvíjejí nejen intelektuální složky, ale i tvořivost, empatie, samostatnost, rozhodnost, tolerance, komunikativnost.⁵⁹

Dramatická výchova je řazena mezi pedagogické disciplíny a tudíž i její cíle jsou pedagogické. Prostřednictvím metod a technik dramatické výchovy je lidská osobnost obohacována o fantazii, představivost a v neposlední řadě také intuitivní myšlení. Díky rozmanitým činnostem jsou u dětí rozvíjeny ty dovednosti, na které se ve školním prostředí mnohdy zapomíná. Dalším z úkolů dramatické výchovy je rozvoj emočního citění. Dítě se prostřednictvím různých her učí projevovat vlastní pocity a nálady a zároveň umožňuje odstraňovat negativní emoce. Dítě získává zkušenosti, jak řešit konfliktní situace, s nimiž se může během života setkat. Dalším podstatným úkolem dramatické výchovy je vytvoření vhodného prostředí pro samostatné myšlení a vedení ke kultivovanému vyjadřování vlastních myšlenek.⁶⁰

5.3.2 Vybrané metody a techniky dramatické výchovy v praxi

V dramatické výchově existuje mnoho teorií zabývajících se klasifikací a dělením metod. Avšak rozhodujícími kritérii pro dělení je věk aktérů, psychologické hledisko a osobní angažovanost aktéra ve hře. Specifika metod a technik dramatické výchovy jsou založena na principech divadla a dramatu.

Za základní metodický princip pro dramatickou výchovu je považována vedle hry v roli také improvizace a různé dramatické hry. Hra v roli umožňuje divadlu zobrazovat reálné různé konkrétní formy existence člověka či jistého jevu obecně.⁶¹

⁵⁹ SVOBODOVÁ, E a kol. *Vzdělávání v mateřské škole*. Praha, 2010. s. 136.

⁶⁰ MACHKOVÁ, E. *Metodika dramatické výchovy*. Praha, 2005. s. 21.

⁶¹ VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha, 1998. s. 23.

Prostřednictvím hry v roli na sebe hráč přebírá konkrétní sociální roli a vstupuje do fikce. Od hráče je vyžadováno, aby svým chováním vytvořil obraz fiktivní postavy, jež se nachází v nějaké životní situaci. Zde se ukazuje životní zkušenosti hráčů, jejich vědění o světě a o lidech. Tato metoda umožňuje hráčům vcítovat se do pocitů druhých a zároveň rozumět vlastním povahovým rysům a smyslu vlastního chování.

K dramatické výchově také patří různé průpravné hry a cvičení rozvíjející fantazii, pohybové a verbální schopnosti a smyslové vnímání.

Jedna z metod dramatické výchovy založena na principu hry v roli je pantomima. Tato metoda je velmi vhodná pro děti předškolního věku, neboť je založena na pohybu bez zapojení řeči a zvuku. Mezi techniky pantomimy patří např.

Částečná pantomima

Jedná se pouze o částečné zapojení těla, tzn. některé části těla, jsou v pohybu a jiné v tomtéž okamžiku nikoli. Tyto techniky jsou velmi často tréninkového charakteru. Především učí dítě ovládat své tělo a rozlišovat hranici mezi klidem a pohybem.

Dotyková pantomima

Tato technika spočívá ve sdělování dotykem. Skrze tuto techniku je u dítěte rozvíjeno smyslové vnímání, podporuje fantazii a představivost a zároveň se dítě učí ovládat svalový aparát.

Narativní pantomima

Zde je důležité skloubit dohromady roli vypravěče a herců, neboť podstatou je ztvárnění děje, jež je vyprávěn např. učitelem. Vypravěč musí vhodné zvolit námět příběhy, aby bylo možné pantomimické ztvárnění. Skrze tuto techniku je rozvíjena zejména představivost a schopnost naslouchat čtenému.

Taneční drama

Významnou úlohu zde plní hudba, neboť se jedná o pohyb motivovaný hudbou. Hudba vyvolává v hráčích různé pocity a ty jsou vyjádřeny právě pohybem.

Zrcadlení

Podstatou techniky je zobrazení pohybové akce napodobované druhou osobou. Dítě si osvojuje zkušenost s nápodobou, která hraje významnou roli v procesu učení.

Živé nehybné obrazy – sochy

Principem této techniky je sehrání určitého jevu, osoby či situace jedním nebo více hráči beze slov a pohybu. Tato technika přispívá k rozvoji pohybových dovedností dítěte.⁶²

Další skupinou metod dramatické výchovy jsou metody materiálově – dramatické. Základem postupů je práce s určitým materiálem. Tyto techniky se uplatňují při tvorbě kontextů či atmosféry samotné dramatizace, nejsou tedy řazeny mezi základní metody dramatické výchovy, nýbrž slouží jako doplňkové a podporující základní princip dramatické výchovy. Řadíme sem tyto techniky:

Práce s kostýmem

Převlékáním osob do kostýmů umožňuje vystihnout vlastnosti postavy a odlišit ji od ostatních postav.

Práce s papírem

Papír je lehce dostupným materiálem, lze z něho vyrobit téměř cokoli – objekty, stavby, masky i loutky.

Práce s maskou

Práce s loutkou⁶³

Techniky zařazené do skupiny graficko – písemné metody nejsou zařazovány mezi činnosti v mateřské škole, neboť vyžadují od dítěte vytvoření písemného projevu nebo kresleného artefaktu. Patří sem např. techniky – dopisy, eseje, líčení, myšlenková mapa, reflexe, životopisy.

Metody verbálně zvukové se ve velmi zjednodušené formě využívají rámci vzdělávání dětí předškolního věku. Verbálně zvukové metody jsou založeny na slově či zvuku, jehož tvoření je tu rozhodujícím a hlavním úkolem. Cílem je osvojit si techniku řeči a také naučit se pracovat s výrazem řeči a barvou hlasu.⁶⁴ Patří sem techniky:

Imaginativní hra

Hráčům je předložena rekvizita (kostým, věc, postava) a je od nich požadováno, aby domýšleli kontext daného objektu. Takto přispíváme k rozvoji tvořivosti, představivosti a hledání různých významů a příběhů určitých věcí.

⁶² VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha, 1998. s. 82 – 112.

⁶³ Tamtéž, s. 152 – 157.

⁶⁴ Tamtéž, s. 113.

Dabing

Jedná se o situaci, ve které jeden hráč propůjčí svůj hlas druhému hráči. Zde vycházíme ze zkušeností z běžných komunikačních situací dítěte. Dabing vyžaduje po hráči, aby ovládal základy nonverbální komunikace a byl schopen se orientovat v nonverbálních signálech.

Zpěv a hudební exprese

Podstatou techniky samozřejmě zpěv samotný ale také melodie a zvuky připomínající zpěv či hudební výraz. Je tu možné zpívat písně z různých pohádek nebo nechat hráče, aby sami vytvořili zvukové kulisy k příběhu. Cíle této techniky vychází z cílů samotné hudební výchovy. Za podstatné je zde považována vazba hudebního výrazu na situaci.⁶⁵

5.4 Didaktické hry rozvíjející čtenářské dovednosti

Výuka prvopočátečního čtení je bezpodmínečně spjata s hrou, ta by měla dítě vhodně motivovat k tak složité činnosti jako je čtení. Činnost čtení je mimo jiné spjatá i s dalšími předpoklady, které je potřeba rozvíjet a to právě již v předškolním věku. Je nutné, aby dítě znalo význam slov a správně rozumělo slovním spojením, a proto by se právě v předškolním věku nemělo zapomínat na učení říkadel a krátkých básní. Také by nemělo být zanedbáváno rozvíjení smyslového vnímání dítěte. Zejména by měl být kladen důraz na rozvoj zrakového a sluchového vnímání, protože právě tyto smysly jsou důležité pro čtení.

Dále by se mělo dbát na rozvoj řečových dovedností v každodenních činnostech s dětmi. Učitelé v mateřské škole rozvíjejí záměrnými herními činnostmi dovednosti, které by dítě již v předškolním věku mělo zvládnout, např. dokreslovat detaily, řadit a porovnávat, orientovat se v prostoru, sestavovat puzzle. K rozvíjení těchto dovedností je vhodná právě didaktická hra. Didaktické hry vždy směřují ke konkrétnímu výchovně vzdělávacímu cíli, k jehož naplnění by vždy mělo docházet převážně prostřednictvím vlastních činností dítěte. Cílem didaktických her je rozvoj tvůrčích schopností dítěte ve všech oblastech. Pravidla a konkrétní činnost je podřízena určitému didaktickému cíli. Při volbě hry je nutné zachovat daná pravidla:

- respektovat věkové a individuální zvláštnosti
- vycházet z vědomostí a zájmu dětí
- obsah hry musí být adekvátní prostředí, pomůckám a metodám

⁶⁵ Tamtéž, s. 142.

- dobrá organizace, jasná pravidla a jejich dodržování
- vyhodnocení, zda hra splnila stanovený cíl.⁶⁶

Výčet konkrétních didaktických her můžeme najít v mnoha publikacích. V následujícím textu budou představeny některé didaktické hry z publikací Blatného a Fabiánkové,⁶⁷ Hřebejkové⁶⁸ a Wagnerové.⁶⁹ Didaktické hry jsou rozděleny do skupin, podle toho co rozvíjí.

Hry k rozvoji vyjadřování

„Naopak je to jak?“

Děti vymýšlejí protiklady k daným slovům, např. den/noc, ráno/večer, hodný/zlý.

„Řekni to jinak“

Děti hledají slova podobného významu k danému slovu, např. běží – utíká.

„Na básníky“

Děti se snaží vytvořit rýmy k různým slovům, např. pes – les.

„Kdo to je“

Děti se snaží podle popisu, uhodnout na koho myslím, jakou postavu z pohádky popisují.

„Dokonči pohádku“

Učitelka začne vyprávět jednoduchý příběh/pohádku a dítě má za úkol dokončit, stačí dvěma nebo třemi větami.⁷⁰

Hry pro rozvíjení paměti a představivosti/ hry pro rozvoj vyjadřování/hry k rozvíjení slovní zásoby

Jednotliví autoři mají tyto hry pojmenovány odlišně, ale ve své podstatě se princip hry neliší.

⁶⁶ SANTLEROVÁ, K. *100 didaktických her ve výuce čtení a psaní*. Brno, 1993. s. 7.

⁶⁷ BLATNÝ, L., FABIÁNKOVÁ, B. *Prvopočáteční čtení a psaní*. Brno, 1981. s. 92 – 94.

⁶⁸ HŘEBEJKOVÁ, J. *Metodická příručka k vyučování českého jazyka a literatury v 1. ročníku základní školy*. Praha, 1984. s. 148 – 152.

⁶⁹ WAGNEROVÁ, J. *Jak naučit číst podle genetické metody*. Plzeň, 1996. s. 42 – 43.

⁷⁰ HŘEBEJKOVÁ, J. *Metodická příručka k vyučování českého jazyka a literatury v 1. ročníku základní školy*. Praha, 1984. s. 148.

„Nákup“

Děti mají za úkol zapamatovat si co největší počet slov. Hru může začít učitelka větou: šla jsem nakoupit a koupila jsem si chleba. Další musí tuto větu zopakovat a přidat další slovo. Hru můžeme různě obměňovat, např. byl jsem v zoologické zahradě a viděl jsem tam...

„Slovní had“

Učitel řekne slovo a dítě má za úkol vymyslet další slovo začínající na poslední písmeno předcházejícího slova. Děti mohou v místnosti hledat slova začínající stejnými písmeny.

„Kimova hra“

Pod šátek schováme různé předměty. Podle věku dětí bychom měli přizpůsobit počet předmětů. Na několik vteřin se předměty dětem odkryjí a poté se zakryjí šátkem. Děti mají za úkol vyjmenovat předměty, které jsou pod šátkem.⁷¹

Hry k rozvoji vnímání/ hry k výcviku smyslů

„Co dělám“

Děti mají zavřené oči a podle zvuku mají za úkol poznat, co učitel dělá. (odemykání klíčem, hraní na klavír, mačkání papíru).

„Co se změnilo“

Děti si prohlédnou např. žáka, místnost, nebo nějaký předmět. Učitel poté něco změní na dané věci a úkolem dítěte je uhodnout, co se změnilo.

„Dokresli, co chybí“

Děti dostanou neúplné obrázky a mají za úkol dokreslit, co na obrázku chybí. (obličej bez očí, sluníčko bez paprsků).

⁷¹ HŘEBEJKOVÁ, J. *Metodická příručka k vyučování českého jazyka a literatury v 1. ročníku základní školy*. Praha, 1984. s. 148. BLATNÝ, I., FABIÁNKOVÁ, B. *Prvopočáteční čtení a psaní*. Brno, 1981. s. 93 – 93., FRUHAUFOVÁ, V. MRÁZOVÁ, E. MIŇHOVÁ, J. *Vybrané pedagogické a psychologické problémy výuky elementárního čtení a psaní*. Ústí nad Labem, 1991. s. 18.

„Kde je budík“

Učitel schová budík v místnosti a dítě má za úkol podle tikotu budík najít.

„Ptáčků, jak zpíváš“

Děti mají zavřené oči. Učitel vybere jedno dítě, které vydává zvuk ptáka, na kterém se domluví s učitelem. Poté mají ostatní děti za úkol, uhodnou, které z dětí je ptákem.

„Samá voda – přihořívá – hoří.“

Učitel vybere dítě a to podle navigace ostatních má najít schovaný předmět v místnosti. Podle vzdálenosti od předmětu ostatní napovídají samá voda – přihořívá – hoří. "

„Kuba řekl“

Učitel říká různé pokyny (lehněte si, chod'te, skákejte). Jestliže je před pokyny řečeno Kuba řekl, děti mají daný pokyn splnit, pokud je řečen pouze samotný pokyn, děti zůstávají v klidu stát.

„Všechno lítá, co peří má“

Učitel stojí před žáky a říká např. „vrabec lítá“, „straka lítá“. Pokud je výrok pravdivý, děti zvedají ruce, když není, děti stojí v klidu.

„Barevná pohádka“

Děti mají k dispozici barevné kartičky, učitel vypravuje příběh, ve kterém zdůrazňuje barvy. Děti mají za úkol zvedat nad hlavu správné kartičky s barvami podle toho, jaká barva zazněla v příběhu.

„Barevná písmenka“

Tato hra je obměnou hry „barevná pohádka“. Děti dostanou pracovní list, na kterém jsou políčka s písmenky a dítě má za úkol vybarvovat jednotlivá políčka podle pokynů učitele. Tato hra je velmi náročná, je určena pro předškoláky.

„Kouzelný sáček“

Ze sáčků s předměty si dítě vytahuje předměty a podle hmatu poznává, co má v ruce.

„Skládání z rozstříhaných pohledů nebo obrázků s ilustracemi pohádek“

Učitel rozstříhá obrázky se známými postavami z pohádek a děti mají za úkol poskládat obrázek jako puzzle.

Hry spojené s počátečním čtením

„Papoušek“

Učitel řekne slovo a dítě má za úkol vytleskat slovo po slabikách.⁷²

5.5 Metodika práce s literárními texty v mateřské škole

Práce s pohádkovými texty:

S pohádkami se děti setkávají při různých činnostech po celou dobu docházky do mateřské školy. Pohádkový příběh seznamuje dítě s okolním světem. Děj pohádek je velmi zjednodušený a dodržuje daná pravidla, což je vhodné pro myšlení dítěte v předškolním věku. Dítěti je umožněno ztotožnit se pohádkovým hrdinou a prožít s ním pohádkovou jistotu, vždy zvítězí dobro nad zlem.

Základní formou práce s literárním textem v mateřské škole je předčítání. Text určený pro použití při zaměstnání z literární výchovy by měl odpovídat zájmu dětí a tematicky navazovat na to, co děti zažívají, např. na podzim vybírat texty s podzimní tematikou. Důležité je, aby při předčítání byl udržen osobní kontakt učitelky s dětmi. Děti by měly mít pocit, že je čteno pro ně, pro jejich radost a užitek.⁷³ Učitelka by měla projevit vlastní zaujetí pro četbu. Po předčítání by měl následovat rozhovor o přečteném, děti by měly mít prostor pro vyjádření vlastních pocitů, prožitků a myšlenek z četby. Dětem jsou pokládány otázky vycházející z přečteného textu, aby byly nuceny přemýšlet o obsahu textu a hledaly ponaučení.

Další volbou, jak děti seznámit s pohádkovými texty je četba s aktivní spoluúčastí dětí. Touto činností je u dětí podněcována vlastní jazyková a umělecká tvořivost. Aby se dítě aktivně zapojilo, můžeme ho vyzvat k vymyšlení jiného zakončení pohádky, nebo nechat dítě dovyprávět pohádku. Dále děti vedeme ke srovnávání již přečtených pohádek, hledání rozdílů nebo podobností. Po přečtení pohádky necháme prostor pro dramatizaci. Také podněcujeme k hudební, výtvarné a pohybové činnosti. V rámci výtvarných činností v mateřské škole se mohou děti pokusit o vytvoření vlastního obrázkového seriálu tzv. leporela.

⁷²HŘEBEJKOVÁ, J. *Metodická příručka k vyučování českého jazyka a literatury v 1. ročníku základní školy*. Praha, 1984. s. 146 - 147., BLATNÝ, I. FABIÁNKOVÁ, B. *Prvopočáteční čtení a psaní*. Brno, 1981. s. 91 - 92., FRUHAUFOVÁ, V. MRÁZOVÁ, E. MIŇHOVÁ, J. *Vybrané pedagogické a psychologické problémy výuky elementárního čtení a psaní*. Ústí nad Labem, 1991. s. 19.

⁷³KÁDNEROVÁ, B. *Metodika literární výchovy v mateřské škole*. Praha, 1987. s. 46.

Učitelka v mateřské škole by měla znát dostatečné množství pohádek, aby mohla vhodně zvolit text pro danou situaci.

Práce s poezií:

Nezastupitelnou roli v mateřské škole hraje také poezie. Vždyť právě s poezií se dítě setkává ve velmi raném věku a to formou různých říkadel. Nejprve se vybírají velmi jednoduché a především rytmičné říkadla. Prostřednictvím nich se děti učí plynule mluvit a obohacuje se slovní zásoba. Dětem v mateřské škole nejvíce vyhovují říkadla spojená s pohybem.

Poezie na rozdíl od říkadla zprostředkovává dětem nejen hru, ale i poznávání. Proto je velmi důležitý výběr učitelky. Učitelka by měla vybírat takové verše, jež jsou blízké jejímu rozumu i srdci. Právě ona je dětem zprostředkuje. Jenom ten, kdo je zaujat předmětem svého působení, může vlastní zaujetí přenášet na děti.⁷⁴ Při výběru básně bychom měli zohlednit její obsah, aby se dětská představivost mohla opřít o vlastní životní zkušenost.

5.6 Výukové metody pro rozvoj čtenářství

Metody uplatňované při práci v mateřské škole jsou velmi specifické, výběr učitelky je vázán zvláštnostmi dětí předškolního věku. Pedagogové v mateřských školách by měli znát a aktivně využívat rozmanitý soubor metod. Správně zvolené metody umožňují dosahovat stanovených cílů v kterékoli činnosti. Existuje velké množství přehledů obsahující klasifikaci výukových metod. V předkládané práci bude použito rozdělení metod podle Zormanové. Budou vybrány ty metody a formy práce, jež jsou uplatňovány při práci v mateřské škole.

I. Slovní výukové metody

monologické metody – vyprávění, četba, předčítání, výklad, práce s knihou a textem,

dialogické metody – rozhovor, diskuze, beseda

II. Názorně - demonstrační metody

práce s ilustrací, projekce (audio záznam, televizní záznam), pozorování, předvádění, pokus, exkurze, výlet, vycházka

⁷⁴ KÁDNEROVÁ, B. *Metodika literární výchovy v mateřské škole*. Praha, 1982. s. 16.

III. Dovednostně praktické metody

nácvik pohybových a pracovních činností, grafické a výtvarné činnosti, konstruktivní hry, pracovní činnost, dramatizace, didaktické hry⁷⁵

I přes svou obtížnost plní důležitou úlohu při práci v mateřské škole metody slovní. Je vhodné užívat těchto metod ve spojení s praktickou činností. Metody vyprávění a výkladu je uplatňována při osvojování poznatků o předmětech a jevech, které nemůže dítě v daný okamžik sledovat. Vyprávění představuje jednodušší formu výkladu. Ke slovním metodám patří také metoda práce s textem či knihou. V mateřské škole se dětem předčítají různé příběhy a ony naslouchají. Při zařazování této metody je nezbytné zohledňovat rozumovou vyspělost dětí, vysvětlovat nová slova. Právě předčítání je velmi oblíbenou metodou v mateřské škole. Nejužívanější dialogickou metodou je rozhovor. Učitelka zjišťuje, co dítě ví o okolním světě, seznamuje děti s danou situací a prostřednictvím otázek se děti dovídají nové poznatky. Náročnější formou rozhovoru je beseda. U této metody je kladen důraz na komunikativní dovednosti dětí.⁷⁶

Názorně - demonstrační metody vycházejí ze zrakového, sluchového a hmatového vnímání dítěte. Při uplatnění metody pozorování zastává důležitou roli učitelka, jež usměrňuje proces poznání. Učitelka seznamuje děti s různými objekty, situacemi a jevy. Metoda předvádění se zaměřuje na demonstraci pokusů, názorných ukázek (audio záznam, televizní záznam). Předvádění zprostředkovává dětem skrze smyslové receptory vjemy a prožitky, které jsou klíčové pro myšlenkové operace.⁷⁷ Pod metodu exkurze spadá také promyšlená procházka, při které učitelka zamýšlí pozorovat daný jev. Uplatnění metody experimentu (pokusu) umožňuje sledování vlastností jevu v různých podmínkách.⁷⁸

Metody dovednostně praktické umožňují dětem předškolního věku odhalovat charakteristické vlastnosti předmětů a vztahů mezi nimi. Prostřednictvím různých činností si děti osvojují konkrétní dovednosti a návyky. Činnosti spadající do této skupiny jsou velmi oblíbené mezi dětmi v mateřské škole, protože jsou založeny na vlastních činnostech dětí a vycházejí z jejich zkušeností, zážitků a znalostí.

⁷⁵ ZORMANOVÁ, L. *Výukové metody v pedagogice*. Praha, 2012. s. 41.

⁷⁶ BĚLINOVÁ, L. A KOL. *Pedagogika předškolního věku*. Praha, 1982. s. 206.

⁷⁷ ZORMANOVÁ, L. *Výukové metody v pedagogice*. Praha, 2012. s. 49.

⁷⁸ BĚLINOVÁ, L. A KOL. *Pedagogika předškolního věku*. Praha, 1982. s. 208.

5.7 Výběr didaktických her

HRA ABECEDA – didaktická hra určena pro děti od čtyř do sedmi let. Cílem hry je rozeznávat písmena abecedy. Dítě má za úkol přiřadit k sobě obrázek a správné počáteční písmeno.

CO K ČEMU TÁTO – hra je určena pro děti předškolního věku. Rozvíjí logické myšlení, představivost a spojování významu. Cílem hry je shromáždit co nejvíce obrázkových karet, které významově souvisejí s obrázkem, na kterém se zastavila kostka.

POVÍM TI MAMI – hra rozvíjí vyjadřovací schopnosti dětí. Cílem hry je sestavení z kartiček s obrázky logický příběh.

DRAK – PÍSMENKO K PÍSMENKU – tato didaktická hra je vhodná k seznámení dětí s písmeny abecedy. Hra může sloužit jako motivace, aby se dítě nenásilnou formou naučilo poznávat písmena a následně číst jednoduchá slova.

VELKÉ LOGOPEDICKÉ PEXESO – hra podporuje rozvoj slovní zásoby, vyjadřovací schopnosti a v neposlední řadě zrakovou a sluchovou paměť. Děti hledají stejné dvojice obrázků s různou tématikou a přitom obrázky správně pojmenovávají.

LOGICO PRIMO – hra je určena dětem předškolního věku. Hra je tvořena souborem didaktických listů, které jsou rozděleny do tematických oblastí. Podle oblasti rozvíjí u dětí především soustředěnost, logické myšlení a jazykové dovednosti. Děti si samy volí kartu, se kterou chtějí pracovat. Jednotlivé karty jsou zpracovány tak, že dítě vůbec nepotřebuje vysvětlení dospělého.

BRAIN BOX (PRVNÍ PÍSMENA) – hra obsahuje čtyřadvacet karet, na nichž jsou zobrazena písmena abecedy. Děti se nenásilnou formou seznámí s písmeny abecedy a snaží si zapamatovat, k jakému písmenu přísluší daný obrázek. Hra je určena pro děti od tří let. Prostřednictvím hry je rozvíjena i paměť. Děti si musí zapamatovat, jaké písmeno bylo u obrázku.

BRAIN BOX (POHÁDKY) – hra se zaměřuje na klasické české i světové pohádky. Je založena na procvičování paměti a zábavnou formou si děti osvojují nové vědomosti. Hra obsahuje kartičky s obrázky a úkolem hráče je zapamatovat si detaily na obrázku.

6. Projekt „Celé Česko čte dětem“

Hlavní myšlenkou projektu je přivést děti ke čtení, a to tím, že jim budeme předčítat každý den dvacet minut. Autorka unikátního projektu „Celé Česko čte dětem“ byla inspirována aktivitami a myšlenkami v zahraničí. Bylo to právě ve Spojených státech, kde pedagog a novinář Jim Trelease přišel s názorem, že z každého dítěte je možné vychovat horlivého čtenáře. V knize „*The Read - Aloud Handbook*“ uvádí detailní kroky, jak k tomu postupně dospět. Trelease ve svém textu radí rodičům, aby předčítali už nejmenším dětem, neboť to příznivě ovlivňuje jejich další rozvoj. Zdůrazňuje roli rodičů v procesu seznamování s knihou a upevňování čtenářských návyků. Dítě vnímá rodiče jako ideály a učí se od nich a napodobuje činnost rodičů.⁷⁹

Trelease dále vyzdvihuje důležitost společného čtení, protože se upevňuje vztah mezi rodičem a dítětem. Projekt „Celé Česko čte dětem“ právě navazuje na tato fakta. Společné čtení považují autoři projektu „Celé Česko čte dětem“ za vhodnou formu moudrého kontaktu s dítětem a výchovnou metodu. Časté čtení vidí jako účinný způsob, jak omezit u dětí sledování televize. Trelease tvrdí, že sledování televize u dětí nerozvíjí soustředění a nerozvíjí sociální interakce potřebné pro správný rozvoj dítěte.

Za cíl projektu si autoři vytkli podporu emocionálního zdraví dětí a mládeže. Projekt není omezen pouze na nejmenší děti, ale zahrnuje i děti staršího školního věku. Motto projektu zní: „*Všichni chceme, aby z našich dětí vyrostli moudří, dobří a šťastní lidé. Jak toho dosáhnout? Čteme dětem!*“ Motto připomíná rodičům, jak je důležitá jejich role ve výchově a vzdělávání vlastních dětí. Autoři jako pozitiva společného čtení uvádí: rozvoj jazyka, paměti, fantazie, emoční rozvoj jedince, vytvoření pevného pouta mezi dítětem a rodičem, zlepšuje soustředění a rozšiřují se znalosti dítěte. Čtení dětem je považováno za nejlepší investici do budoucnosti dítěte.⁸⁰

Na podpoře projektu „Celé České čte dětem“ se aktivně podílela celá řada známých osobností. Do projektu nejsou zapojeny jen lidé z literární či herecké oblasti, ale zapojují se i sportovci např. hokejista Dominik Hašek, oštěpařka Barbora Špotáková a zmínku si zaslouží i Kateřina Neumannová. Ze známých osobností je to např. písničkář, textař a překladatel Jarek Nohavica, bývalý prezident ČR Václav Havel, herec, spisovatel a scénárista Zdeněk Svěrák, spisovatel Michael Viewegh, zpěvačka Markéta

⁷⁹ TRELEASE, J. *The Read – Aloud Handbook*. New York, 2001. s. 39.

⁸⁰ *Celé Česko čte dětem* [online]. [cit. 2015-11-04]. Dostupné z: <http://celeceskoctedetem.cz/>

Konvičková, sochař Olbram Zoubek, herec Jiří Lábus, režisérka, výtvarnice a ilustrátorka Galina Miklínová a řada dalších.⁸¹

⁸¹*Celé Česko čte dětem* [online]. [cit. 2015-11-04]. Dostupné z: <http://celeceskoctedetem.cz/>

7. Praktická část

Praktická část předkládané diplomové práce je zaměřena na rozvíjení předčtenářské gramotnosti v mateřské škole. Výzkumné šetření se především soustředí na metody a formy práce, které jsou uplatňovány ve vybraných mateřských školách. Pro získávání potřebných údajů bude realizován kvalitativní výzkum.

7.1 Cíle a otázky výzkumného šetření

Hlavním cílem diplomové práce je analyzovat metody a formy práce podílející se na rozvíjení předčtenářské gramotnosti ve vybraných mateřských školách. Dalším dílčím cílem je zjistit, jakým způsobem je zakotveno rozvíjení předčtenářské gramotnosti ve školním vzdělávacím plánu vybraných zařízení. V rámci realizování kvalitativního výzkumu budou vytvořeny pracovní listy, které budou ověřeny v praxi. Na základě stanovených cílů výzkumného šetření zde vyvstávají následující otázky:

1. Jaké metody a formy práce jsou uplatňovány pro rozvoj předčtenářských dovedností ve vybraných mateřských školách?
2. Jakým způsobem je problematika předčtenářské gramotnosti zakotvena ve školním vzdělávacím plánu mateřské školy?

7.2 Metodika výzkumu

Vzhledem k povaze výzkumného problému byl zvolen kvalitativní výzkum, protože nám umožňuje hloubkově proniknout do zkoumané problematiky a nesoustředí se na množství získaných dat, jako je tomu u kvantitativního výzkumu. Pro realizování výzkumu byla zvolena metoda pozorování a metoda zaměřující se na analýzu dokumentů.

Metoda pozorování je jedna ze základních metod sběru dat v kvalitativním výzkumu. Je uplatňována v nejrůznějších situacích a umožňuje pochopení a popis daného jevu. V rámci této techniky dochází ke sběru informací, které jsou založeny na záměrném, systematickém a organizovaném sledování aspektů, fenoménů, jež jsou předmětem zkoumání.⁸² Během pozorování by měly být splněny některé podmínky. Pozorování by mělo být přesné, výstižné a rozsáhlé. Zkoumaný jev by měl být zachycen komplexně, zasazený do systémů, nikoliv jako izolovaný prvek. Platná teorie je vyvozována na základě sebraných dat, uplatňuje se zde induktivní princip. Jeden

⁸² REICHEL, J. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha, 2009. s. 95.

z požadavků kladen na pozorovatele je, aby se dokázal oprostít od předsudků a zaujatosti v dané skutečnosti.

Pro vytvoření komplexního obrazu zkoumané problematiky byly analyzovány závazné dokumenty pro daný stupeň vzdělávání.

7.3 Zkoumaný vzorek praktické části

Výzkum byl prováděn v mateřské škole Chvalšiny a v mateřské škole Kájov. Jako zkoumaný vzorek byly vybrány děti heterogenních tříd z mateřské školy Chvalšiny a mateřské školy Kájov.

Výzkumné šetření v mateřské škole Chvalšiny bylo prováděno ve školním roce 2016/2017 v rozsahu zhruba pětadvacet hodin. V mateřské škole Kájov bylo výzkumné šetření realizováno ve školním roce 2015/2016 ve stejném rozsahu. Výzkumné pozorování bylo zaměřeno na rozvoj předčtenářských dovedností. Do výzkumu se denně zapojilo průměrně dvacet dětí. Ve třídách zapojených do výzkumu panovala příjemná atmosféra. Během činností žádné z dětí nenarušovalo jejich průběh. Třídy se jevily jako klidné, děti byly vždy vzorné a dodržovaly daná pravidla.

Obě vybrané mateřské školy spolupracují po celý rok se základní školou, snaží se tím usnadnit dětem přechod do školy. V průběhu roku se děti z mateřských škol účastní divadelních představení a dalších akcí. Vybrané mateřské školy spolupracují s rodiči dětí docházející do mateřské školy, několikrát do roka pořádají společné akce s rodiči.

7.4 Třídní vzdělávací plán MŠ Chvalšiny

Mateřská škola se nachází v obci Chvalšiny nedaleko města Český Krumlov. Příroda a přátelské prostředí malé obce Chvalšiny poskytuje podnětné prostředí pro rozvoj osobnosti dětí. Areál mateřské školy je tvořen dvoupatrovou budovou, součástí budovy je i jídelna. K areálu náleží prostorná zahrada s několika vzrostlými stromy, s krytým pískovištěm a herní sestavou. Na zahradě se nachází i několik přírodních prvků – typí, smyslový chodník, kompostér, záhony s jedlými rostlinami a bylinkami. Zahrada umožňuje dětem celoroční pobyt venku a všestranný pohybový rozvoj.

Mateřskou školu navštěvují děti od tří do šesti let, ve výjimečných případech jsou přijímány do mateřské školy i děti dvouleté. Celkem navštěvuje mateřskou školu ve školním roce 2016/2017 šestapadesát dětí. Děti jsou rozděleny do dvou heterogenních tříd (třída Koťátek a třída Sluníček). Vzdělávání dětí zajišťují celkem čtyři učitelky, které splňují kvalifikační předpoklady. Ve třídě koťátek působí asistentka pedagoga.

Hlavním cílem vzdělávání v mateřské škole Chvalšiny je rozvíjet samostatné a zdravé sebevědomé dítě cestou přirozené výchovy, položit základy celoživotního vzdělávání všem dětem podle jejich možností, zájmů a potřeb, rozvíjet péči o děti se specifickými vzdělávacími potřebami. Veškeré snažení všech zaměstnanců školy směřuje k tomu, aby zde bylo dítě maximálně spokojené a šťastné. Při práci s dětmi jsou uplatňovány vždy odpovídající metody a formy práce. Jsou využívány metody prožitkové a kooperativního učení hrou a činnosti, které jsou založeny na přímých zážitcích dítěte. Učební aktivity probíhají především formou nezávazné dětské hry. V průběhu školního roku se učitelky soustředí mimo jiné i na rozvoj předčtenářských dovedností.

Záměrem činnosti mateřské školy je rozvíjet u dětí zájem o knihy a podněcovat k vytvoření pozitivního vztahu jak ke slovesnému tak i k výtvarnému umění. Prostřednictvím různých aktivit jsou děti vedeny ke správnému vyjadřování a k učení nových slov a jejich správnému užívání. V průběhu vzdělávání v mateřské škole je kladen důraz na četbu pohádek, děti se učí reprodukovat různá říkadla, básničky, písničky a seznamují se s hádankami.

7.4.1 Struktura třídního vzdělávacího plánu

(předpokládané kompetence pro jednotlivé integrované bloky)

Třídní vzdělávací plán mateřské školy Chvalšiny obsahuje čtyři integrované celky a deset tematických bloků (v trvání přibližně jednoho kalendářního měsíce). Uspořádání do integrovaných bloků vychází z přirozeného vývoje života dítěte v předškolním věku a vede k naplňování vzdělávacích záměrů a cílů stanovených RVP PV.

I. Barevný podzim

- znalost několik říkadel a písniček – umět je reprodukovat
- orientace v prostoru – nahoře, dole, vepředu, vzadu
- grafomotorické činnosti
- námětové hry
- povědomí o střídání ročních období

Září: Nazdárek, nazdárek, děti já jsem Všeználek

Říjen: Brzy začnou létat draci, mrakům ptákům pro legraci

Listopad: Listopad, listopad, lísteček nám na dlaň spad

II. Třpytivá zima

- rozvoj hrubé a jemné motoriky
- sdílení zážitků ze společně trávených příprav a událostí
- logopedické cvičení
- pohybové hry s doprovodem hudby
- seznámení s divadlem

Prosinec: Těšíme se na Vánoce, protože jsou jednou v roce

Leden: Sněžilo, sněžilo, až vůbec nic nebylo

Únor: Masopustní veselice, převeliká je velice

III. Rozkvetlé jaro

- umět komunikovat, vyjádřit vlastní názor
- orientace podle smyslů
- orientace v prostoru dle slovní instrukce učitelky
- rozšiřovat a upevňovat povědomí o knize

Březen: Udělat jaro dá pořádnou práci

Duben: Jak zasadit semínko

Květen: Zvonky zvoní cvilinky, kde je Kuba? U maminky!

IV. Hravé léto

- umět se samostatně vyjádřit
- správně konstruovat kratší souvětí
- porozumět vyprávěnému, či čtenému textu
- umět dramatizačně vystihnout některé pocity a činnosti
- neverbálně komunikovat

Červen: Kam se ztratil Nepálek? Stal se z něho Všeználek.

7.4.2 Organizační formy práce v mateřské škole Chvalšiny

Při práci s dětmi v mateřské škole se uplatňují zejména tyto formy práce:

I. Skupinové – děti jsou rozděleny do menších skupin, ve skupině se děti učí spolupracovat na cestě ke společnému cíli.

II. Frontální – vzdělávání se účastní všechny děti najednou.

III. Individuální – v jednu chvíli se učitel věnuje vždy jen jednomu dítěti. Zohledňuje individuální přístup k dítěti.

IV. Spontánní – děti si vybírají činnosti dle vlastního zájmu.

V. Odpočinkové - činnosti zaměřené na relaxaci.

7.4.3 Průběh výzkumného šetření v MŠ Chvalšiny

Motivace k tematickému celku

Před zahájením samotného projektu v mateřské škole učitelka seznámila děti s následujícím tematickým celkem. Představila postavu Neználka, který by se chtěl naučit číst a psát a přál by si poznat novou pohádku O poslední vlaštovce. Učitelka navázala s dětmi diskuzi o knihách. Společně diskutovali o správném zacházení s knihami a místech, kde si mohou knihu vypůjčit či koupit.

I. Četba

Cíle:

- porozumění přečtenému
- soustředěný poslech
- umět slovně reagovat na položené otázky

Metodický postup: děti jsou motivovány učitelkou k poslechu vybrané pohádky. Jsou upozorněny na detaily, kterých si při čtení mají všimnout. Učitelka se při čtení soustředí na správnou intonaci a přizpůsobí tempo řeči. V průběhu předčítání pohádky udržuje učitelka s dětmi oční kontakt. Po přečtení pohádky následuje diskuze o přečteném.

Dětem byly položeny následující otázky:

- 1) Jaké zvířátka potkala vlaštovka?
- 2) Kde se houfují vlaštovky?
- 3) Jaká zvířátka se chystala k zimnímu spánku?
- 4) Kde měla hnízdo poslední vlaštovka?
- 5) Jaký pták odlétá také do teplých krajín?

Příloha II. - Eduard Petiška – O poslední vlaštovce

Všichni ptáci neodlétají před zimou do teplých krajin. Ale vlaštovky by u nás v zimě umřely hladu. Chytají komáry a mouchy a komáři a mouchy v zimě nelétají.

A tak se na podzim vlaštovky slétají na elektrické dráty za vesnicí a chystají se, že spolu odletí. Jednou zase seděly na drátech a užuž chtěly odletět. Vtom se ozvala vlaštovka, která seděla až na konci řady:

„Počkejte, sestřičky, chvíli. Ještě nám chybí vlaštovka z chalupy na stráni.“

Nejstarší vlaštovka řekla: „Proč bychom chvíli nepočkaly? Počkáme na poslední vlaštovku a odletíme s ní.“

Vlaštovky čekaly, poposedaly na drátě, občas jedna vylétla z řady a rozhlížela se a zase se vrátila.

„Už letí poslední vlaštovka?“ ptaly se jí ostatní.

„Neletí, ještě neletí,“ povídala vlaštovka, která si sedlala vedle nich.

Poslední vlaštovka nepřiletěla. Už zvonili ve vsi poledne.

„Kde jen může být?“ vrtěly vlaštovky hlavami a přihlazovaly si zobáčkem peří.

„Neměly bychom raději odletět bez ní?“

„Počkejte chvíli, jenom chvíličku,“ prosila vlaštovka na konci řady.

„Chvíli můžeme počkat,“ řekla nejstarší vlaštovka.

Čekaly chvíli a ještě chvíli a ještě. Ale poslední vlaštovka stále neletěla.

Už chodily děti ze školy, už přijížděli domů první dělníci na kolech a motocyklech.

„Doleť se podívat do chalupy na stráň,“ řekla nejstarší vlaštovka vlaštovce na konci řady, „snad se poslední vlaštovce něco přihodilo.“

Vlaštovka letěla na stráň. Tam měla poslední vlaštovka hnízdo ve chlévě vedle chalupy. Hnízdo bylo přilepené až u samého stropu. Ale poslední vlaštovka v hnízdě nebyla.

Smutně letěla vlaštovka zpátky a řekla ostatním:

„Byla jsem, sestřičky, v chalupě na stráni, ale poslední vlaštovku jsem nenašla.“

„Ted’ už čekat nemůžeme,“ volaly všechny, „do večera musíme být u velikého rybníka. To bychom tam nedoletěly. Odletíme bez poslední vlaštovky.“ Zvedly křídla, zakroužily nad silnicí a nad polem a zamířily k řece.

Poslední vlaštovka o tom nevěděla. Létala nad zahradami. Slunce pěkně svítilo, a proto ještě tu a tam sezobla mušku. Když se dost nalítala, posadila se na jabloňovou

větev, dívala se nahoru na modré nebe a zase dolů na zelenou trávu. V trávě uviděla ježka. Ježek někam pospíchal.

„Kampak, ježku, tak pospícháš?“ zavolala vlaštovka.

„Pospíchám, vlaštovko,“ povídal ježek, „jak bych nespíchal, brzy bude zima a já ještě nenašel hezký koutek, kde bych se zahrabal do listí a přespal zimu.“

„Co to povídáš o zimě?“ divila se vlaštovka, „vždyť svítí slunce a právě jsem chytila mouchu.“

„Možná,“ řekl ježek, „že dneska hřeje slunce naposled. Pak už bude jen svítit a nezahřeje. Napadne sníh a kde já pak najdu teplý koutek na přezimování?“

Vlaštovka slyšela o zimě nerada a ježkovi nevěřila. Odletěla ze zahrady, létá nad polem a uvidí křečka. Křeček nespíchá, odpočívá na sluničku. Vlaštovka se zaraduje:

„To jsem, křečku, ráda, že tě vidím. Málem bych byla uvěřila ježkovi. Pospíchal a pospíchal, že prý bude brzy zima. Ty nespícháš, vid'. Slunce bude jistě dlouho svítit a hřát.“

„Proč bych pospíchal,“ říká křeček. „Už jsem se dost nasháněl. Nanosil jsem si do své díry zrní třeba na dvě zimy. Ted' odpočívám. Pro mě za mě může sníh napadnout už dnes v noci.“

Vlaštovka se polekala. Letí a ohlíží se na slunce.

„Vlaštovko, vlaštovko,“ uslyší volání. Na samém vršku vysokého smrku sedí veverka. „Kampak letíš?“ ptá se zvědavá veverka.

„Hněvám se,“ povídá vlaštovka, „všichni mě straší, že bude brzy zima. Co říkáš ty, veverko?“

„Už jsem si nanosila do hnízda hromádku lískových oříšků,“ kývá veverka hlavou „ale zdá se mi, že jich pořád ještě nemám dost. Loni jsem měla hlad. Zima byla dlouhá a zásoby mi nestačily.“

„Každý hovoří jen o zimě,“ říká vlaštovka, „poletím se podívat ke špačkovi a poradím se s ním.“

Špaček bydlil v budce na vysoké hrušni. Sedával na hrušni a hvízdal si písničku. Dneska špaček na hrušni nesesedl. Na větvi seděla černobílá kočka a mhouřila oči.

„I ty darebná kočko, že jsi špačka snědla!“ rozkřikla se vlaštovka.

„Ráda bych ho byla snědla, mňau,“ protahovala se kočka, „ale už je pryč. Uletěl s ostatními špačky do teplých krajin. Bude brzy zima.“

Ted' se už vlaštovka nepotřebovala nikoho přeptávat. Letěla rychle za vesnici, ale vlaštovky tam nebyly.

Tak to jsem opravdu poslední,“ řekla si vlaštovka, „musím letět za nimi, snad je ještě dohoním.“

Ostatní vlaštovky byly už u velkého rybníka a povídaly si o poslední vlaštovce.

„Přijde zima a poslední vlaštovka umře hlady,“ povídá jedna.

„Zmrzne,“ povídá druhá.

„Ubohá vlaštovka,“ povídá třetí.

„Tady jsem,“ zavolá nad nimi poslední vlaštovka.

„Tady je, tady je,“ křičí všechny vlaštovky, vítají poslední vlaštovku a létají kolem ní.

Starý žabák, který seděl na plochem kameni, se šustotu vlaštovčích křídel tak polekal, že spadl po hlavě do rybníka. Myslí si, chudák, že se k rybníku vrátili čápi.⁸³

II. Práce s pracovním listem

Cíle:

- vybavování si z paměti
- všimnout si různých detailů všemi smysly

Metodický postup: děti mají za úkol zakroužkovat zvířata, která potkala vlaštovka v přečtené pohádce. Poté si obrázky mohou vybarvit.

Příloha III. - Pracovní list



Zdroj: Archiv mateřské školy

⁸³ PETIŠKA. E. *Pohádkový dědeček*. Ottovo nakladatelství, 2009. s. 84.

III. Pohybové aktivity

Cíle:

- zvládnout základní pohybové dovednosti
- ovládat koordinaci sluchu a pohybu nohou a orientaci v prostoru
- zvládnout napodobení jednotlivých pohybů podle vzoru

Hra na vlaštovky: děti se volně pohybují v prostoru herny (mávají rukama jako vlaštovky) a na signál bubínku se řadí na čáry představující elektrické dráty, kde se houfují vlaštovky.

Hra vlaštovičko, leť: děti sedí v kruhu a mají hlavy skloněné. Učitelka vybere jedno dítě (vlaštovka) a to chodí kolem kruhu a nahlas odříkává následující básničku. Po skončení básničky poklepe na záda dítěti (vrabčák), u kterého se zastaví. Vrabčák vyběhne a snaží se chytit vlaštovku. Dítě představující vlaštovku po oběhnutí kruhu usedá na místo vrabčáka. Vrabčák přebírá roli vlaštovky a hra se stále opakuje, dokud se nevystřídají všechny děti.

Příloha IV. - Báseň: Vlaštovka

„Vrabčáku, ty nemáš zdání,

co je pravé stěhování.“

Vlaštovka si povzdechne,

„snad mě někdo vyslechne.“

„Litám tam a zase zpátky,

na to je můj rozum krátký.

Proč je to tak zařízeno?

Nikdy nemám vybaleno!“

hra na zvířátka z pohádky: děti se volně pohybují v prostoru třídy za doprovodu hudby. V okamžiku, kdy učitelka přeruší hudební doprovod a určí jedno z domluvených zvířátek a děti se ho snaží napodobit. Děti ztvárňují zvířátka vystupující v předkládané pohádce.

IV. posloupnost děje

Cíle:

- učit se pracovat ve skupině a samostatně přemýšlet

- rozeznávat jednotlivé detaily na předloženém obrázku
- zvládat orientaci v čase, zasazení konkrétních událostí do děje

Metodický postup: děti jsou rozděleny do skupin a jejich úkolem je vybarvit jednotlivé kartičky s obrázky, na kterých je ztvárněn děj pohádky O poslední vlaštovce. Následuje seřazení kartiček podle posloupnosti děje. Poté se děti posadí do kruhu a po skupinách se snaží převyprávět děj. Na závěr aktivity probíhá diskuze o tom, jak se jim pracovalo ve skupině, jaké mají z toho pocity.

V. Orientace v prostoru

Cíle:

- zvládat orientaci v prostoru a užívání prostorových pojmů – před, za, uprostřed, vedle
- pochopit jednotlivé symboly na obrázku
- pojmenovat co je zobrazeno na obrázku

Metodický postup: děti sedí v kruhu, před sebou mají položené obrázky zvířat vystupující v pohádce O poslední vlaštovce. Učitelka vyvolává postupně vždy jedno dítě, které umístí zvířátko na správné místo podle pořadí vycházející z předkládané pohádky. Děti používají pojmy – před, za, mezi, uprostřed, vedle.

VI. Dramatizace příběhu

Cíle:

- zvládnout převyprávět pohádku vlastními slovy
- umět mluvit v souvislých větách, vyjadřovat pocity, myšlenky
- vybavovat si z paměti

Metodický postup: děti si rozdělí role a snaží se zdramatizovat děj pohádky. Učitelka zde vystupuje jako vypravěč a povzbuzuje děti, aby se dokázaly přetělit do dané role. Po zopakování děje je role vypravěče předána vybranému dítěti.

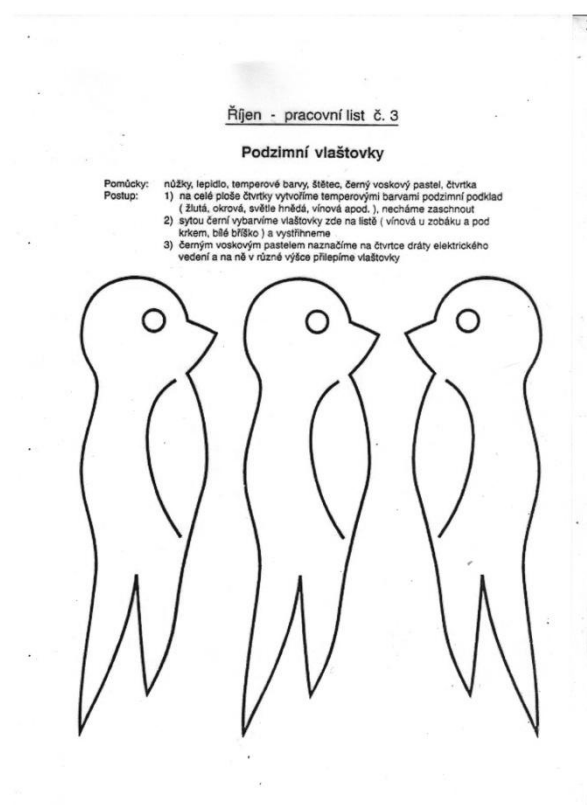
VII. Výtvarně – pracovní činnost (grafomotorické cvičení)

Cíle:

- ovládání jemné motoriky
- zvládnout udržet pozornost a soustředěnost

Metodický postup: děti nejprve vystříhnout připravené vlaštovky a poté je vybarví podle pokynů učitelky. Vystřižené a vybarvené vlaštovky nalepí děti na papír a domalují rovné čáry představující elektrické dráty.

Příloha V. – Pracovní list



Zdroj: Archiv mateřské školy

VIII. Vytvoření vlastní knihy

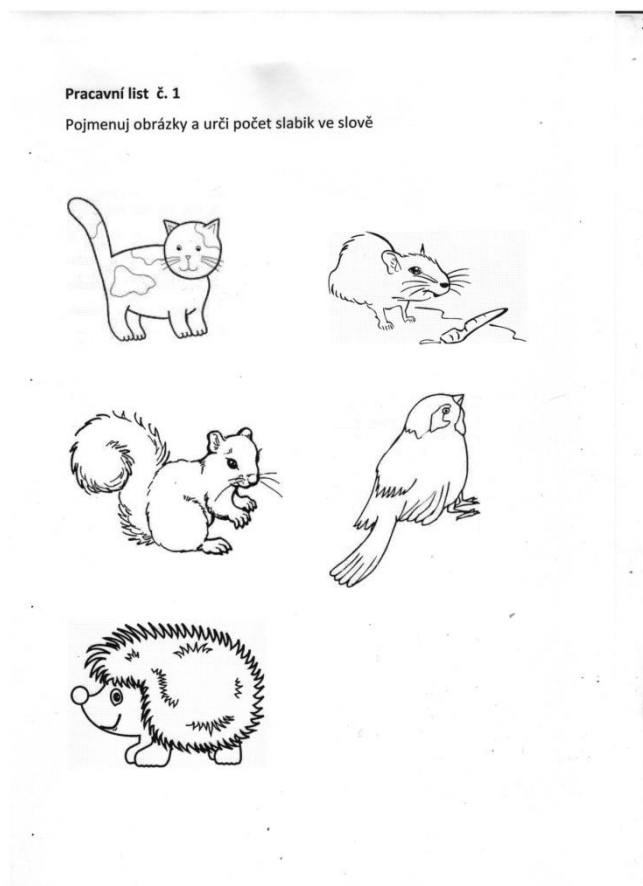
Cíle:

- rozvoj myšlení, rozvoj slovní zásoby
- rozvoj jemné a hrubé motoriky
- rozvoj fantazie a soustředěnosti

Metodický postup: děti si vyrobí vlastní knihu dle vlastní fantazie. Děti si mohou vymyslet vlastní pohádku a výtvarně ji ztvárnit. Poté si děti navzájem vypráví vytvořené pohádky.

Příloha VI.- Pracovní list

Během ranních činností si děti podle vlastního zájmu vybíraly pracovní listy a s pomocí učitelky se snažily plnit úkoly.



Zdroj: Archiv mateřské školy

7.4.4 Evaluaace

Uskutečněný projekt zaměřující se na rozvoj předčtenářských dovedností byl zařazen do tematického bloku Barevný podzim. V rámci projektu si děti osvojily nové zkušenosti při práci s pohádkovým příběhem.

Připravené činnosti učitelkami byly vhodně vybrány a stanovené cíle se podařilo naplnit. Děti byly vždy správně motivovány pro danou činnost a stanoveným cílům odpovídaly správně zvolené metody a formy práce. Po celou dobu projektu se učitelky snažily o vytvoření příjemné atmosféry ve třídě. Děti se do aktivit zapojovaly s nadšením a radostí. V průběhu projektu si děti samy přinášely do mateřské školy vlastní knihy a během ranních činností si knihy společně prohlížely a sdílely zážitky. Oceňuji nenásilnou formu, kterou byly dětem předkládány jednotlivé úkoly. Učitelky se snaží o vytvoření pestré skladby aktivit pro děti. V mateřské škole je upřednostňován individuální přístup ke každému dítěti.

Realizovaný projekt bych zhodnotila jako velmi zdařilý a obohacující pro obě zapojené strany. Během mého působení v mateřské škole jsem byla obohacena o cenné zkušenosti pro práci s dětmi.

7.5 Třídní vzdělávací plán MŠ Kájov

Mateřská škola se nachází v obci Kájov. Stejně jako mateřská škola Chvalšiny, tak i mateřská škola Kájov se nachází nedaleko Českého Krumlova. Rozloha obce vybízí k častým vycházkám do lesa a na pole. Areál mateřské školy je tvořen dvěma budovami, které jsou propojeny spojovací chodbou. Mezi budovami se nachází školní kuchyně a jídelna. Před areálem mateřské školy se nachází dvě prostorné zahrady. Na jedné ze zahrad jsou umístěny přírodní prvky – týpí, hmyzí domek, záhony s bylinami, chodník s přírodninami. Prostorné zahrady poskytují dětem dostatečný prostor k vyžití, umožňují pobyt venku po celý rok a přispívají k rozvoji tělesné zdatnosti.

Vzdělávání v mateřské škole zajišťuje pět pedagogických pracovníků a dva provozní zaměstnanci. Pedagogický sbor je plně kvalifikovaný, stabilní a pracuje jako tým podle společně vytvořených pravidel. Ve školním roce 2015/2016 navštěvovalo mateřskou školu celkem šestasedmdesát dětí. Děti byly rozděleny do tří tříd (Berišky, Včeličky a Medvídci).

Pedagogové působící v mateřské škole usilují o vytvoření optimálních podmínek pro individuální rozvoj dětské osobnosti na základě pedagogické diagnostiky. Zaměřuje se na přípravu dítěte na vstup do základní školy, soustředí se zejména na rozvoj sebepoznání, samostatnosti a schopnost spolupráce. Vzdělávání je přizpůsobeno sociálním a emocionálním potřebám a možnostem dítěte. Děti se prostřednictvím různých činností učí formulovat své myšlenky a vyjadřovat své pocity, to je základ pro vytvoření pozitivního vztahu ke svému okolí a touze poznávat okolní svět. V průběhu školního roku se děti v rámci tematických celků seznámí s písničkami, básničkami a říkadly a také se naučí spousty tanečků a pohybových her. Vzdělávání je založeno na principu nabídky a individuální volby. Při činnostech v mateřské škole jsou uplatňovány metody prožitkového učení, hry a činnosti jsou založeny na přímých zážitcích. Pedagogové mateřské školy využívají také metodu situačního učení, což umožňuje dětem učit se novým dovednostem a osvojovat si poznatky v okamžiku, kdy je potřebuje a tím si je lépe uloží do paměti.

7.5.1 Struktura třídního vzdělávacího plánu

Vzdělávací obsah je zpracován do pěti integrovaných bloků, které nastiňují cíle a záměry, stručnou charakteristiku vzdělávací nabídky. Integrované bloky jsou odvozeny

z přirozeného cyklu ročních období a přírodních situací s nimi spojených, umožňují pracovat cíleně, ale volně, tvořivě, s určitým výhledem.

I. S kamarády je nám prima

- rozvoj pohybových schopností – zdokonalení jemné a hrubé motoriky při výtvarných a pracovních činnostech
- rozvoj řečových a jazykových dovedností
- rozvoj komunikativních dovedností
- rozvíjet u dětí schopnost žít ve společnosti s ostatními, učit se vzájemné komunikaci s dětmi a dospělými

1. týden: Už jsme velcí předškoláci

2. týden: Naše školka velká je

3. týden: Kde bydlím

4. týden: Podzim je tady

5. týden: Na poli a na zahrádce

II. Barevné podzimní čarování

- užívání všech smyslů
- rozvoj jemné motoriky při pracovních činnostech
- vyjadřovat představy výtvarným ztvárněním
- rozvíjet slovní zásobu, chápat význam slov

1. týden: Přijela k nám pout'

2. týden: Počasí na podzim, ale i po celý rok

3. týden: Když jsme v lese potichoučku

4. týden: Týden plný strašidýlek

5. týden: Když kamarád stůně

6. týden: Hrátky s hudebními nástroji

7. týden: Barvy padajícího listí

8. týden: Vzhůru do pohádky

III. Sněhové království

- rozvoj myšlení prostřednictvím konstruktivních her
- rozvíjení kooperativních dovedností
- rozvíjet neverbální komunikaci

1. týden: Čert, Mikuláš a anděl
2. týden: Doma všechno krásně voní
3. týden: Vánoce tiše přicházejí
4. týden: Než zazvoní zvoneček
5. týden: My tři králové jdeme k vám
6. týden: Nač má člověk pět smyslů?
7. týden: Po stopách zvířátek
8. týden: Hola, hola škola volá
9. týden: Sněhulákování
10. týden: Masopust je tady!
11. týden: Zimní sporty a hry
12. týden: týden plný knih

IV. Jak se rodí jaro

- rozvíjet ovládání ruky a oka
- umět vědomě napodobit pohyb podle vzoru a přizpůsobit jej pokynům
- umět graficky napodobit symboly, tvary, písmena
- rozvoj řečových schopností – artikulační, sluchové, rytmické hry, hry se slovy a hádanky

1. týden: Voláme sluníčko, halo, halo
2. týden: Naše Země kulatá a vesmír kolem ní
3. týden: Od pramínku k moři
4. týden: Hody, hody doprovody
5. týden: Přišlo jaro do vsi
6. týden: Na červenou zastavím, jak mám jezdit, to já vím!
7. týden: Jak zasadili semínko
8. týden: Čím budu, až vyrostu?
9. týden: Čarodějnice je náš týden, oprašte koště a pojd'te ven!
10. týden: Moje milá maminko....
11. týden: Z čeho jsou vyrobené věci?
12. týden: Co skrývá louka?

13. týden: Zvířátka z celého světa

V. Co už umím

- rozvoj kultivovaného projevu
- vytvoření u dětí základ pro práci s informacemi
- vedení dětí k osvojení poznatků a dovedností, které předcházejí čtení a psaní a další formy verbálního i neverbálního sdělení
- rozvíjení fyzické i psychické zdatnosti

1. týden: Za dětmi do světa

2. týden: Po stopách dinosaurů

3. týden: Léto, Léto už je tady!!!

4. týden: Hurá na prázdniny!!!

5. týden: Hurá prázdniny!!!

7.5.2 Průběh výzkumného šetření v MŠ Kájov

Motivace k tematickému celku

Učitelka vypravuje dětem příběh o Raráškovi, je to skřítek, kterého potkala v knihovně. Byl velmi nešťastný, protože si chtěl přečíst nějakou pohádku, ale neumí číst. A tak se paní učitelka rozhodla, že ho vezme do školky a společně s dětmi mu pohádky přečtou. Následuje povídání o knihách a seznámení s tematickým blokem, který bude následovat.

I. Četba

Cíle:

- zvládnout soustředěný poslech
- porozumění textu

Metodický postup: děti jsou nejprve vhodným způsobem motivovány učitelkou. Dětem je předkládána pohádka notoricky známá, proto není potřeba zdůrazňovat podstatné detaily, které mají v textu hledat.

Příloha VII. - Perníková chaloupka

V malé chaloupce u velkého lesa žil chudý drvoštěp se ženou a s dvěma dětmi, které se jmenovali Jeníček a Mařenka. Otec chodíval do lesa dobývat pařezy a v létě když bylo hezky brával děti sebou. Jeníček a Mařenka v lese sbírali jahody a vždycky jich mamince přinesli plný džbánek.

Jednou měl otec práci daleko v lese a nechtěl, aby s ním děti šly, protože by je bolely nohy. Ale Jeníček s Mařenkou slibovali, že je nohy nebudou bolet a prosili a prosili, až je tatínek přece jen sebou vzal. Šli dlouho a dlouho po lesních pěšinkách, až přišli na paseku. Otec napomenul děti, aby daleko nechodili, že by mohli zabloudit a dal se do práce. Jeníček s Mařenkou šli na jahody. Nebáli se, že zabloudí, protože stále slyšeli tatínkovu sekeru, jak buší do pařezu. Když nasbírali plný džbánek a snědli chléb, který jim maminka dala na cestu, sedli si pod veliký strom, aby si odpočinuli. Přece jen je po cestě bolely nohy. Ale za chvíli jim únava zavřela oči a Jeníček s Mařenkou tvrdě usnuli.

Když se probudili, už se v lese stmívalo. Děti se lekly a honem za tatínkem. Volali, křičeli:

„Táto, tatínku, táto, táto!“ Ale tatínek se neozýval. Jen kukačka si někde v lesní houštině povídala a sýček zahoukal. Tma houstla a Jeníček s Mařenkou marně hledali

cestičku k domovu. Zabloudili. Byli sami v lese a noc už nastávala. Šli houštinami a báli se a když už nevěděli kudy kam, řekla Mařenka celá nešťastná Jeníčkovi:

„Jeníčku, vylez na strom jak nejvýše můžeš a podívej se na všechny strany, snad někde zahlédneš světélko z naší chaloupky. Nebojíš se?“

„Nebojím, Mařenko, jen počkej, hned budu na hoře.“ Jeníček vylezl na strom, dlouho se rozhlížel a najednou zahlédl v dálce malinké světélko. Rychle slezl ze stromu a pověděl Mařence, co viděl. A hned se dali tím směrem. V tu chvíli se taky protrhly mraky, ukázal se měsíček a posvítil jim na cestu.

Přišli k velké louce, na které stála pěkná chaloupka. Došli až k chaloupce a podívali se. Byla celá z perníku. Chvíli se na ní dívali a potom si Jeníček z chaloupky ulomil. Ách, to byl sladký perníček. Mařenka si ulomila také kousek, v tom se ale otevřela dvířka a z chaloupky

vyšla ošklivá babice. Děti se ulekly a než se vzpamatovali, už je babice pevně držela za ruce a skuhrala:

„Chutnal dětičkám perníček, chutnal. Jen se nebojte, u mě se budete mít dobře. Móc dobře.“ A zavřela je oba do chlívků. Ach, jak jim bylo smutno. Babice měla radost, že je chytila a jen se smála. Ráno vytáhla Mařenku z chlívků, ale Jeníčka tam nechala. Mařenka jí musela pomáhat a babice vařila dobrá jídla a krmila Jeníčka, aby brzo stloustl. Byla to zlá čarodějnice a chtěla děti sníst. Stále si pomlaskávala a denně zkoušela, jak Jeníček tloustne. „Ukaž, Jeníčku, prstíček. Ukaž, podívám se.“ Chtěla zkusit, zda už je Jeníček dost tlustý. Ale Jeníček byl chytrý a nastrčil bábě vždy jen kousek dřívka. Babice nic nepoznala, řízla nožem do dřívka a bručela, že Jeníček je pořád hubený.

Ale jednoho dne ráno nakázala Mařence, aby nanosila hodně dříví, že dnes upeče pečeni. Potom zatopila v peci, připravila si velikou lopatu a když byla pec rozpálená řekla:

„Ted' si přineseme pečínku.“ A šla do chlívků a přivedla Jeníčka. Bylo zle. A babice už drží lopatu, otevírá pec, šklebí se na Jeníčka a říká mu:

„Pojď, děťátko, sedni si hezky na lopatu a podívej se do pece, zda už je dost teplá. Upeču Vám koláče.“ Ale Jeníček si sedal schválně jen na kraj lopaty a hned zase spadl. Čarodějnice se zlobila a hubovala. A tu Mařenka dostala dobrý nápad a řekla:

„Tak nám, babičko, ukažte, jak se sedí na lopatě.“

„Ukážu, děťátko, ukážu, jen hezky podržte lopatu.“ Děti přiskočily, podržely lopatu, babice si na ni pěkně sedla a Jeníček s Mařenkou „šups,, strčili čarodějnici do pece a

zavřeli dvířka. Tak. To bylo křiku. Babice lomcovala dvířky u pece, až se celá chaloupka třásla. Ale o to se děti už nestaraly. Vyběhly z perníkové chaloupky a pryč do lesa. Utíkaly po první pěšince, kterou uviděly a ani se neohlédly. A byla to naštěstí zrovna ta pěšinka, která vedla až k nim domů.

*Jeníček a Mařenka přiběhli do chalupy celý udýchaní. Tatínek s maminkou tam smutně seděli a plakali a najednou děti tady. To bylo radosti. A perníková chaloupka i se zlou čarodějnici zmizela někde v lese a už o ní nikdy nikdo neslyšel.*⁸⁴

II. Dějová posloupnost

Cíle:

- zvládnout vybavení z paměti známého příběhu
- zdokonalení hrubé motoriky při pracovních činnostech
- zvládat rozeznávat detaily
- ovládat koordinace ruky a oka, zvládat základní pracovní techniky

Metodický postup: děti mají za úkol vybarvit obrázky, na kterých je zachycen děj pohádky O perníkové chaloupce. Poté jednotlivé obrázky rozstříhat a poskládat děj dle časové posloupnosti.

Příloha VIII. – Pracovní list

Obrázek vybarvi a rozstříhej podle pokynů učitelky. Poskládej příběh podle dějové posloupnosti.



Zdroj: Archiv mateřské školy

⁸⁴ Perníková chaloupka 1 [online]. [cit. 2016-10-03]. Dostupné z: http://www.abatar.cz/pohadky/pernikova_chaloupka_1.htm

III. Pohybové aktivity

Cíle:

- zvládat napodobit pohyb podle vzoru
- zvládat orientaci v prostoru,
- chápat významy slov

Hra na ježibabu a Jeníčka – učitelka určí dvě děti, které budou představovat Ježibabu. Ostatní děti budou Jeníčkové a Mařenky. Každé dítě bude mít barevnou stuhu a jejich úkolem je nenechat se dohonit ježibabou a nechat si vzít stuhu.

Hra kdo je hodný a kdo je zlý? – učitelka pomocí provazu vytvoří kruh v prostoru třídy. Děti sedí okolo provazu. Učitelka vyslovuje vlastnosti lidí a děti mají úkol určit, zda je to kladná nebo záporná vlastnost. Pokud učitelka vysloví kladnou vlastnost, děti se postaví, pokud se jedná o zápornou vlastnost, děti zůstanou sedět.

Hra na sochy – učitelka před děti na koberec umístí kartičky, na kterých jsou namalovány postavy v pohybu. Děti mají za úkol napodobit pohyb zobrazený na kartičce.

IV. Co do pohádky nepatří aneb popletená pohádka

Cíle:

- rozvoj slovní zásoby
- chápat význam slov
- vybavení si pohádky z paměti,
- rozvoj řečových dovedností

Metodický postup: učitelka rozdělí pohádku na několik částí a postupně ji předčítá dětem. Děti jsou motivovány, aby si všimaly, co je v pohádce popletené. Poté následuje společná diskuze s dětmi o tom, jak je to správně.

V. Hudební ztvárnění pohádky

Cíle:

- rozvoj řečových dovedností
- ovládání dechu a tempo řeči

Metodický postup: děti jsou seznámeny s písničkou, jež zachycuje děj pohádky O perníkové chaloupce. Učitelka doprovází píseň na klavír. Během učení se textu písně si děti připomínají děj.

Příloha IX. – text písně Perníková chaloupka

PERNÍKOVÁ CHALOUPKA



1. ŽILY BYLY DVĚ DĚTIČKY, DOSTALY CHUŤ NA PERNÍČKY.



NOC JE CHYTILA V ČERNÉM LESE, JENÍČEK SE STRACHY TŘESE.

2. ŽLUTĚ SVÍTÍ OKNO V DÁLCE,
DRŽÍME VÁM, DĚTI, PALCE,
DORAZÍTE VE CHVILCE
K PERNÍKOVÉ CHALOUPCE.

5. BÁBA DĚTI CHYTILA,
DO CHLÍVKU JE ZAVŘELA.
KAMARÁDE KOCOURÍ,
BUDEME MÍT VEČERII

3. SLINY SE JIM SBÍHAJÍ,
STRACHU SE PŘEC NENAJÍ.
A TAK SLADKÝ PERNÍČEK,
CHROUPAJÍ JAK CHLEBÍČEK.

6. V PECI PĚKNĚ ROZTOPILA,
LOPATU SI PŘIPRAVILA.
DĚTI ŠIDÍ BÁBU PŘECI,
TEĎ SE SAMA SMAŽÍ V PECI.

4. BÁBA SEDÍ VE SVĚTNICI,
U NOSU MÁ BRADAVICI,
KOČKA SE JÍ ZE ZAD SVEZLA,
NECO SE JÍ VENKU NEZDÁ.

7. DĚTI BĚŽÍ, CO DECH STAČÍ,
PŘESKAKUJÍ PŘES BODLÁČÍ.
BUDOU DOMA VE CHVILCE,
PŘITULÍ SE K MAMINCE.

HUDBA, TEXT: PAVLA SRNSKÁ
PŘILOŽENÁ KRESBA: LEONA MAREČKOVÁ

Zdroj: Archiv mateřské školy

VI. Dramatizace děje

Cíle:

- rozvoj řečových dovedností
- učení se kultivovanému projevu
- rozvoj pohybových dovedností

Metodický postup: děti se snaží zdramatizovat děj pohádky O perníkové chaloupce. Nejprve učitelka rozdělí role a rozdá dětem kostýmy. Učitelka zastupuje roli vypravěče. Podle zájmu dětí si pohádku můžou zahrát opakovaně, aby si děti role vystřídal.

VII. Ilustrace k pohádce

Cíle:

- rozvoj jemné a hrubé motoriky, koordinace ruky a oka
- vyjadřovat myšlenky výtvarným ztvárněním
- zvládnout pracovat ve skupině

Metodický postup: děti mají za úkol doplnit ilustrace k textu pohádky. Děti jsou rozděleny do skupin a každá skupina má za úkol doplnit ilustrace dané části textu pohádky. Poté se děti snaží převyprávět děj dle vytvořených ilustrací.

VIII. Grafomotorické cvičení

Cíle:

- koordinace ruky a oka
- orientace podle všech smyslů

Metodický postup: úkolem dětí je najít Jeníčkovi a Mařence cestu k chaloupce.

Příloha X. – Pracovní list



Zdroj: Archiv mateřské školy

7.5.3 Evaluace

Projekt zaměřený na rozvoj předčtenářských dovedností realizovaný v mateřské škole Kájov byl zařazen do integrovaného bloku Barevné podzimní čarování. Prostřednictvím vybraných aktivit se děti seznamovaly s pohádkovým příběhem.

Obsah činností a zvolené metody a formy práce odpovídal vytyčeným cílům a vždy se povedlo dosáhnout stanovených cílů. Ve třídě panovala pozitivní atmosféra, děti projevovaly zájem o nabízené činnosti a dokonce pohybové aktivity a dramatizace byly na požadavek dětí opakovány. Také hudební ztvárnění pohádky děti natolik zaujalo, že bylo opakovaně zařazováno do programu během dne. Učitelky vždy děti vhodně motivovaly pro danou činnost, děti nebyly do jednotlivých činností nuceny. Stejně jako v mateřské škole Chvalšiny je upřednostňován individuální přístup k dítěti.

Projekt se vydařil po všech stránkách a byl přínosem pro vlastní následující práci s dětmi.

7.6 Výsledky výzkumného šetření

7.6.1 Závěrečná zpráva

Jaké metody a formy práce jsou uplatňovány pro rozvoj předčtenářských dovedností ve vybraných mateřských školách?

Z prováděného výzkumu ve vybraných mateřských školách vyplývá, že pro rozvoj předčtenářských dovedností jsou v rámci předškolního vzdělávání uplatňovány především metody názorně - demonstrační a metody dovednostně praktické. Právě tyto metody vystihují úroveň myšlení a usuzování předškolního dítěte a umožňují rozvíjet u dětí předčtenářské dovednosti. Základ aktivit je tvořen hrou, skrze ni jsou děti motivovány ke čtení a je u nich budován kladný vztah ke knize. K osvojení předčtenářských dovedností přispívají v mateřské škole činnosti jako je dramatizace, aktivity rozvíjející obrazotvornost, paměť, sluchovou a zrakovou perцепce, výtvarné činnosti, hudební činnosti a také pohybové aktivity. Avšak ani v předškolním vzdělávání nejsou opomíjeny metody slovní, jako např. předčítání, vyprávění, rozhovor, práce s textem či knihou.

Jakým způsobem je problematika předčtenářské gramotnosti zakotvena ve školním vzdělávacím plánu mateřské školy.

V mateřské škole je rozvoj předčtenářských dovedností zařazen do všech vzdělávacích oblastí. V rámci integrovaných bloků jsou děti seznamovány s různými příběhy, učí se pracovat s knihou a soustředěně naslouchat. V tematických plánech je vymezen dostatečný prostor pro české pohádky a jsou volena poutavá témata, která jsou nenásilnou formou předkládány dětem.

Závěr

Předkládaná diplomová práce se zabývá rozvíjením čtenářské gramotnosti v předškolním věku. Zejména se zaměřuje na metody a formy práce, jež jsou uplatňovány ve vybraných mateřských školách – MŠ Kájov a MŠ Chvalšiny.

Práce se skládá ze dvou částí. V úvodu teoretické části jsou charakterizovány základní pojmy žádoucí pro orientaci ve zkoumané problematice – čtenářská gramotnost, předčtenářská gramotnost, předškolní věk, dále byly přiblíženy pojmy četba a čtenářství. V následující kapitole je čtenář seznámen s etapami vývoje čtenářské gramotnosti, jsou zde vymezeny charakteristické znaky pro daná vývojová období. Třetí kapitola se zaměřuje na dva významné faktory (rodina a mateřská škola) podílející se na rozvíjení čtenářské gramotnosti, zdůrazňuje právě vliv rodiny na vytváření kladného vztahu k četbě a obsahuje výčet činností, pomocí nichž je u dítěte rozvíjen vztah ke čtení. Diplomová práce dále obsahuje kapitolu zabývající se kurikulárními dokumenty platné pro předškolní vzdělávání, ve které jsou vymezeny jednotlivé vzdělávací oblasti. Pojednává také o zakotvení předčtenářské gramotnosti v tomto dokumentu. Poslední kapitola teoretické části se zabývá výukovými metodami uplatňovanými v praxi. Tyto výukové metody slouží pro rozvoj čtenářské gramotnosti zejména v předškolním věku. Jsou zde charakterizovány metody používané ve výuce čtení (metoda analyticko – syntetická a metoda genetická) a je přiblížena klasifikace metod dle Zormanové. Dále je v kapitole pojednáno o využití technik dramatické výchovy ve vzdělávání a o didaktických hrách využívaných pro rozvoj předčtenářských dovedností. Tato kapitola obsahuje jádro předkládané diplomové práce.

V praktické části bylo provedeno výzkumné šetření, byla použita metoda pozorování a metoda analýzy dokumentů. Výzkum byl realizován ve dvou mateřských školách – MŠ Kájov a MŠ Chvalšiny. Hlavním cílem praktické části bylo zjistit jaké metody a formy práce jsou využívány ve vybraných mateřských školách pro rozvoj předčtenářských dovedností.

Z prováděného výzkumného šetření vyplynulo, že činnosti realizované v mateřských školách jsou soustředěny především na rozvoj zrakové a sluchové percepce, rozvoj obrazotvornosti a paměti. Jsou uplatňovány zejména metody názorně – demonstrační a metody dovednostně praktické. Základem veškerých aktivit v mateřských školách je hra, děti jsou skrze ni motivovány k jednotlivým činnostem. Učitelky se snaží vytvořit velmi pestrou skladbu aktivit, ve velké míře zařazují do

programu pohybové aktivity, výtvarné a hudební činnosti. Učitelky využívají pro rozvoj předčtenářských dovedností také metody slovní, zejména předčítání, práce s knihou a také rozhovor. Dále výzkumné šetření přineslo zjištění, že rozvíjení předčtenářských dovedností je v mateřské škole zastoupeno ve všech vzdělávacích oblastech.

Tato práce přinesla řadu cenných poznatků pro následující vlastní praxi v oblasti předškolního vzdělávání. Velmi kladně hodnotím zařazování mezi běžné aktivity v mateřské škole právě pohybové aktivity spolu s hudebními a výtvarnými činnostmi. Diplomová práce obsahuje několik možných způsobů práce a výčet aktivit pro rozvoj předčtenářských dovedností, jež mohou sloužit jako inspiraci učitelkám pro spontánní a řízené činnosti v mateřské škole.

Seznam zkratek

ČŠI – Česká školní inspekce

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

SPN – Státní pedagogické nakladatelství

VÚP – Výzkumný ústav pedagogický

Použité zdroje

ALTMANOVÁ, Jitka, a kol. *Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, Divize VÚP, 2011. ISBN: 978 – 80 – 86856 – 98 – 8.

ALTMANOVÁ, Jitka, a kol. *Gramotnosti ve vzdělávání. Soubor studií*. Praha: VÚP, 2011. ISBN: 978 – 80 – 87000 – 74 – 8.

BĚLINOVÁ, Ludmila A KOL. *Pedagogika předškolního věku*. Praha: SPN, 1982.

BLATNÝ, Ladislav. FABIÁNKOVÁ, Bohumíra. *Prvopočáteční čtení a psaní*. Brno: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 1981.

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN: 978 – 80 – 210 – 4454 – 8.

ČÁP, Jan, MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN: 80 – 7178 – 463 – X.

FRUHAUFOVÁ, Věra, MRÁZOVÁ, Eva, MIŇHOVÁ, Jana. *Vybrané pedagogické a psychologické problémy výuky elementárního čtení a psaní*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta, 1991. 80-7044-027-9.

HELUS, Zdeněk. *Reflexe nad problémy gramotnosti, Počáteční gramotnost*. Pedagogika, 2012, 61 (1 – 2): 205 – 210.

HOMOLOVÁ, Kateřina. *Čtenářská propedeutika*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická, 2009. ISBN: 978 – 80 -7368 – 641 - 3.

HŘEBEJKOVÁ, Jarmila. *Metodická příručka k vyučování českého jazyka a literatury v 1. ročníku základní školy*. Praha: SPN, 1984.

CHALOUPKA, Otakar. *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha: Albatros, 1982.

KÁDNEROVÁ, Božena. *Metodika literární výchovy v mateřské škole*. Praha: SPN, 1987.

KROPÁČKOVÁ, Jana, WILDOVÁ Radka a KUCHARSKÁ Anna. *Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období*. Pedagogická orientace. Praha, 2014, 24(4): 488 - 508.

KUCHARSKÁ, Anna. *Riziko dyslexie – pregramotnostní dovednosti a rozvoj gramotnosti v rizikových skupinách*. In: KROPÁČKOVÁ, J., WILDOVÁ, R., KUCHARSKÁ, A. *Pojetí a rozvoj čtenářské gramotnosti v předškolním období*. Pedagogická orientace. Praha, 2014, 24(4): 493.

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Dítě a kniha*. Plzeň: Aleš Čeněk s.r.o., 2004. ISBN: 80 – 86898 – 01 – 6.

LEPILOVÁ, Květuše. *Cesty ke čtenářství: Vyprávějte si s námi*. Brno: Edika, 2014. ISBN: 978-80-266-0112-8.

MACHKOVÁ, Eva. *Metodika dramatické výchovy. Zásobník dramatických her a improvizací*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2005. ISBN: 80 – 901660 – 6 – 7.

MAREŠ, Jiří. *Učení z textu*. In: *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN: 80 – 7178 – 463 – X.

PETIŠKA, Eduard. *Pohádkový dědeček*. Praha: Ottovo nakladatelství, 2009.

PRŮCHA, Jan. WALTEROVÁ, Eliška. MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. ISBN: 978 – 80 – 7367 – 647-6.

PRŮCHA, Jan. Ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN: 978 – 80 – 7367 – 546-2.

REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. ISBN: 978 – 80 – 247 – 3006 – 6.

SANTLEROVÁ, Květoslava. *Metody ve výuce čtení a psaní*. Brno: Paido, 2005. ISBN: 80 – 85931 – 05 – 2.

SANTLEROVÁ, Květoslava. *100 didaktických her ve výuce čtení a psaní*. Brno: DATIS, 1993.

SHAPIRO, Lawrence E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha: Portál, 2009. ISBN: 978 – 80 – 262 – 0651 – 4.

SVOBODOVÁ, Eva, a kol. *Vzdělávání v mateřské škole*. Praha: Portál s.r.o., 2010. ISBN: 978 – 80 – 7367 – 774 – 9.

TOMÁŠKOVÁ, Iva. *Rozvíjíme čtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Praha: Portál s.r.o., 2015. ISBN: 978 – 80 – 262 – 0790 – 0.

TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čteme? Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize*. Brno: Host, 2008. ISBN: 978 – 80 – 7297 – 270 – 1.

TRELEASE, Jim. *The Read – Aloud Handbook*. New York: PenguinBooks, 2001. ISBN13: 9780143121602

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN: 80 – 7178 – 308 – 0.

VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Agentura Strom, 1998. ISBN: 80-86106-02-0.

VÁŠOVÁ, Lidmila. *Úvod do bibliopedagogiky*. Praha: Institut sociálních vztahů, 1995. ISBN: 80 – 85 866 – 07 – 2.

VÁŠOVÁ, Lidmila, ČERNÁ, Milena. *Bibliopedagogika*. Praha: SPN, 1986.

VĚŘÍŠOVÁ, Irena. *Kudy vede cesta ke čtenáři?*. Praha: GAC, 2007. ISBN: 978 – 80 – 254 – 0669 – 4.

WAGNEROVÁ, Jarmila. *Jak naučit číst podle genetické metody*. Plzeň: Západočeská univerzita, 1996. ISBN: 80 – 708 – 2309 – 7.

WILDOVÁ, Radka. *Rozvoj pregramotnosti a počáteční čtenářské gramotnosti v kurikulu evropských zemí*. Pedagogika, 2012, 61,(1-2) s. 10.

WILDOVÁ, Radka. *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN: 80 – 7290 – 228 – 8.

ZÁPOTOČNÁ, Olga. *Rozvoj počáteční literární gramotnosti*. In: KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana, PUPALA, Branislav. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2010. ISBN: 978 - 80 - 7367 – 828 – 9.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice*. Praha: Grada, 2012. ISBN: 978 – 80 – 247 – 4100 – 0.

Internetové zdroje

- Celé Česko čte dětem [online].[cit.2015–11–04]. Dostupné z:<http://celeceskoctedetem.cz/>
- RVP PV [online]. [cit. 2015-12-18]. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf
- Podpora rozvoje čtenářské gramotnosti v předškolním a základním vzdělávání. Tematická zpráva. Praha: ČSI, 2011. [online]. [cit. 2015-12-06]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/cz/DOKUMENTY/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-Podpora-rozvoje-ctenarske-gramot>
- Perníková chaloupka 1 [online]. [cit. 2017-10-03]. Dostupné z: http://www.abatar.cz/pohadky/pernikova_chaloupka_1.htm
- WILDOVÁ, Radka. *Rozvoj čtení a čtenářství v ČR a Společnost CzechRA*. Kritické listy 7 [online]. 2001 [cit. 2015-11-27]. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty7_czechra

Seznam příloh

Příloha I.	Srovnání analyticko – syntetické metody s metodou genetickou podle Tomáškové
Příloha II.	Eduard Petiška – O poslední vlaštovce
Příloha III.	Pracovní list
Příloha IV.	Báseň: Vlaštovka
Příloha V.	Pracovní list
Příloha VI.	Pracovní list
Příloha VII.	Perníková chaloupka
Příloha VIII.	Pracovní list
Příloha IX.	Píseň: Perníková chaloupka
Příloha X.	Pracovní list
Příloha XI:	Pracovní list
Příloha XII:	Pracovní list
Příloha XIII:	Pracovní list
Příloha XIV:	Pracovní list
Příloha XV:	Pracovní list

Abstrakt

Cílem diplomové práce je zjistit aktuální stav tzv. předčtenářství a prozkoumat metody, které se používají k rozvíjení tzv. předčtenářské gramotnosti. Práce je rozdělena do dvou částí teoretické a praktické. Teoretická část se zaměřuje na charakteristiku předškolního věku, problematiku čtenářské gramotnosti (se zaměřením na tzv. předčtenářskou gramotnost), faktory ovlivňující předčtenářský zájem dětí a především na metody aplikovatelné pro rozvoj schopností a dovedností dětí předškolního věku v oblasti literární výchovy. Praktická část obsahuje empirické šetření (kvalitativní výzkum) zrealizované na vybraných mateřských školách. Výzkum je doplněn pracovními listy, které byly ověřeny v praxi.

Klíčová slova: předčtenářská gramotnost, předškolní věk, výukové metody, předškolní vzdělávání

Abstract

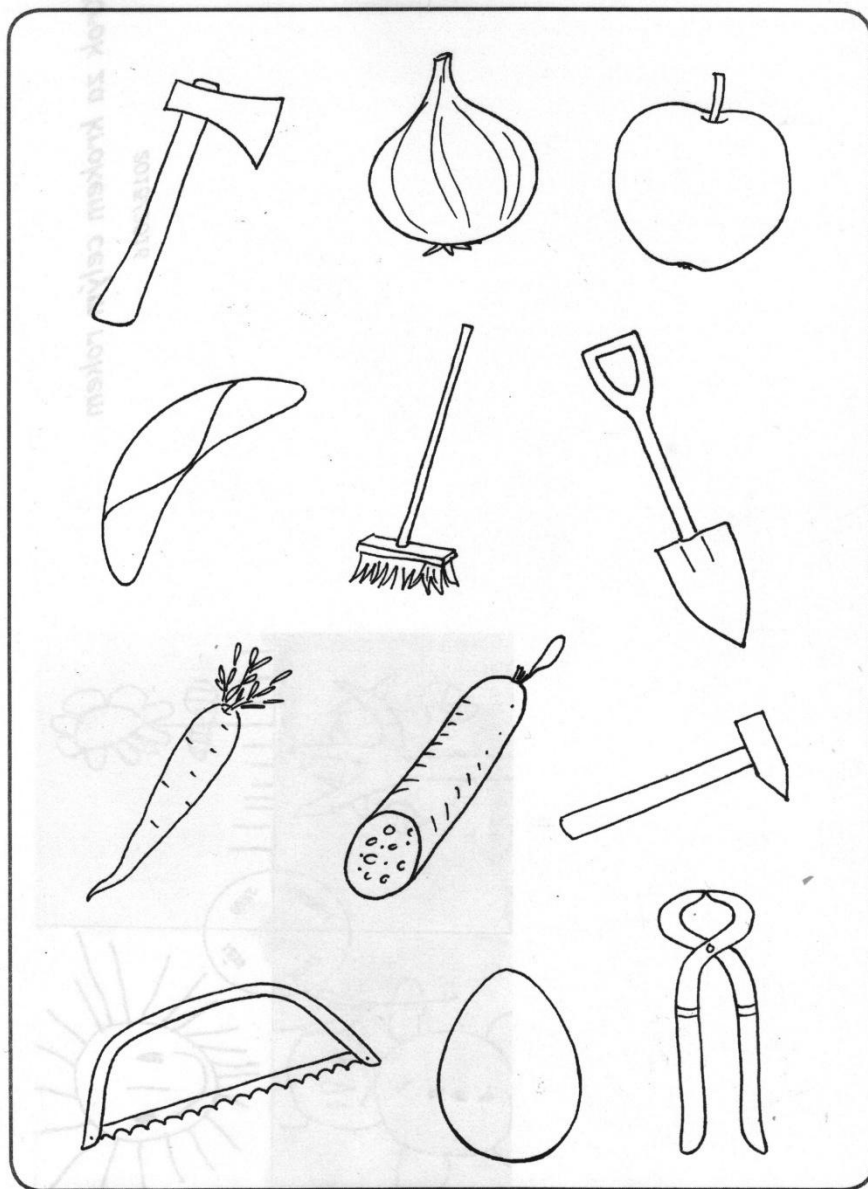
This diploma thesis is aimed at finding out the current situation of so called pre-reading and explore methods used for development of so called pre-reading literacy. The thesis is divided in two parts – theoretical and practical one. The theoretical part refers to characterizing of preschool age, problems of reading literacy (with focusing on so called pre-reading literacy), factors impacting children's pre-reader's interest and especially methods usable for abilities and skills development of preschool children in area of literary education. The practical part includes empirical survey (qualitative research), realized at chosen kindergartens. The research is supported by working sheets that are verified in practice.

Key word: pre-reading literacy, preschool age, teaching methods, preschool education

Příloha XI. – Pracovní list

■ Všechno nářadí zakroužkuj modře, všechno jídlo červeně.

Potom všechny obrázky vymaluj.



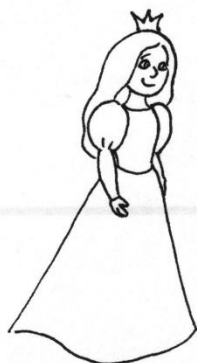
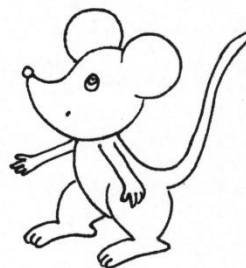
7

87

Zdroj: Archiv mateřské školy

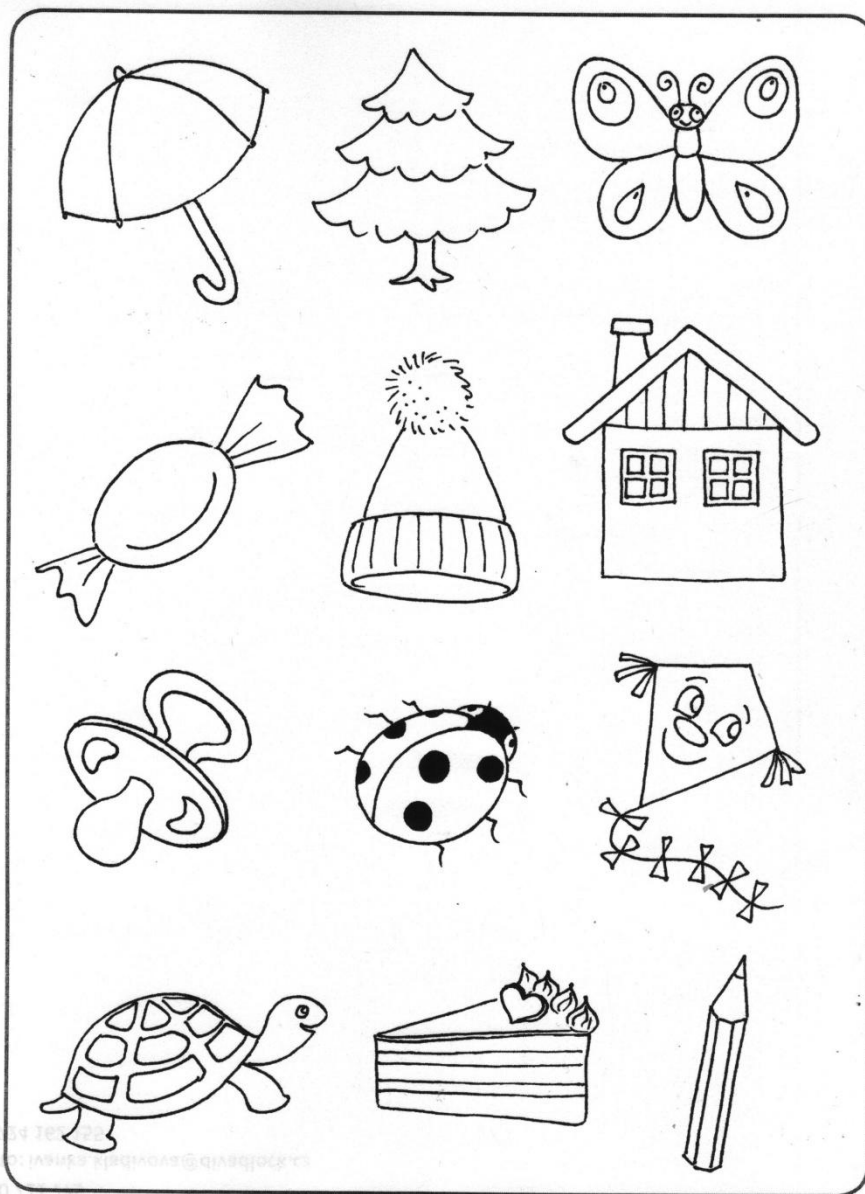
Příloha XII. – Pracovní list

- Pod každý obrázek nakresli tolik teček, kolik napočítáš ve slově slabik.
Obrázky vymaluj.



Příloha XIII. – Pracovní list

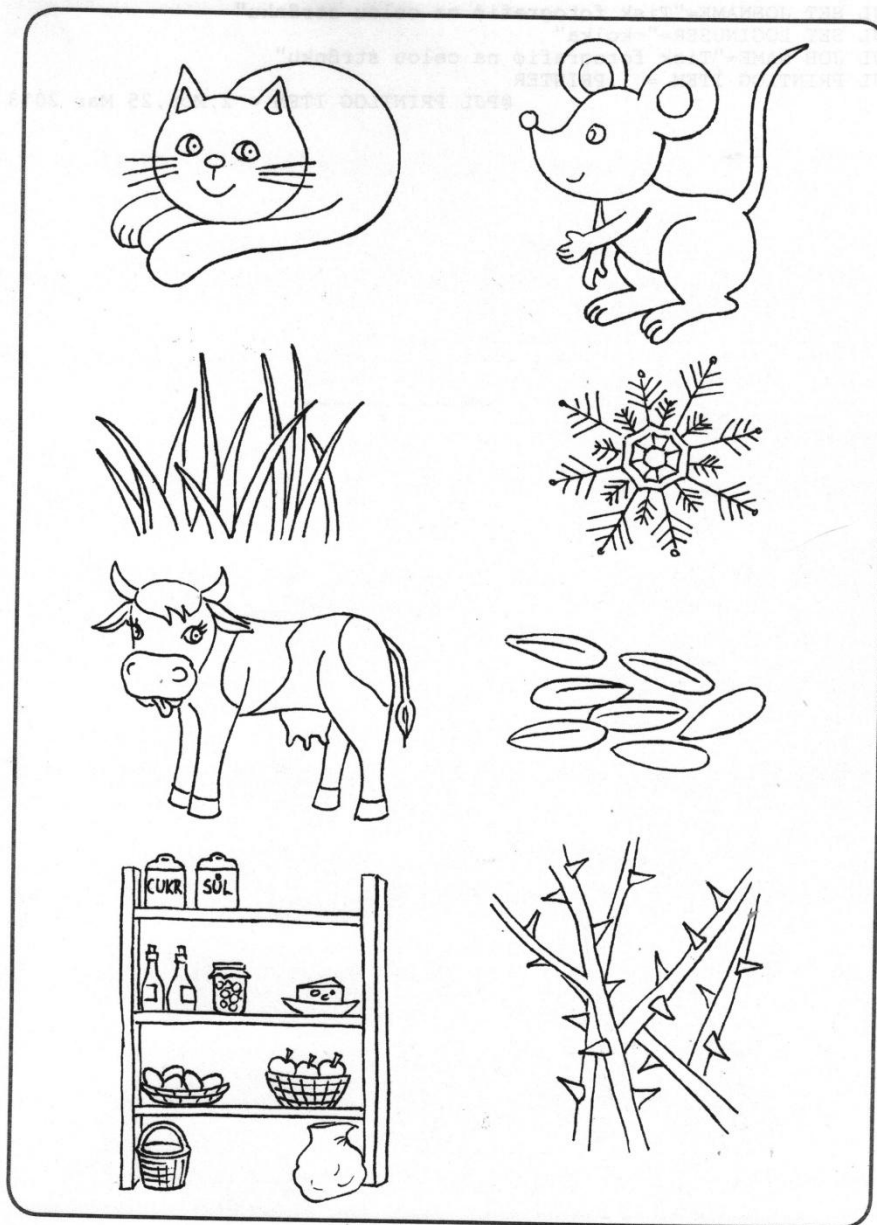
■ Vybarvi pouze ty obrázky, jejichž název začíná hláskou D.



Zdroj: Archiv mateřské školy

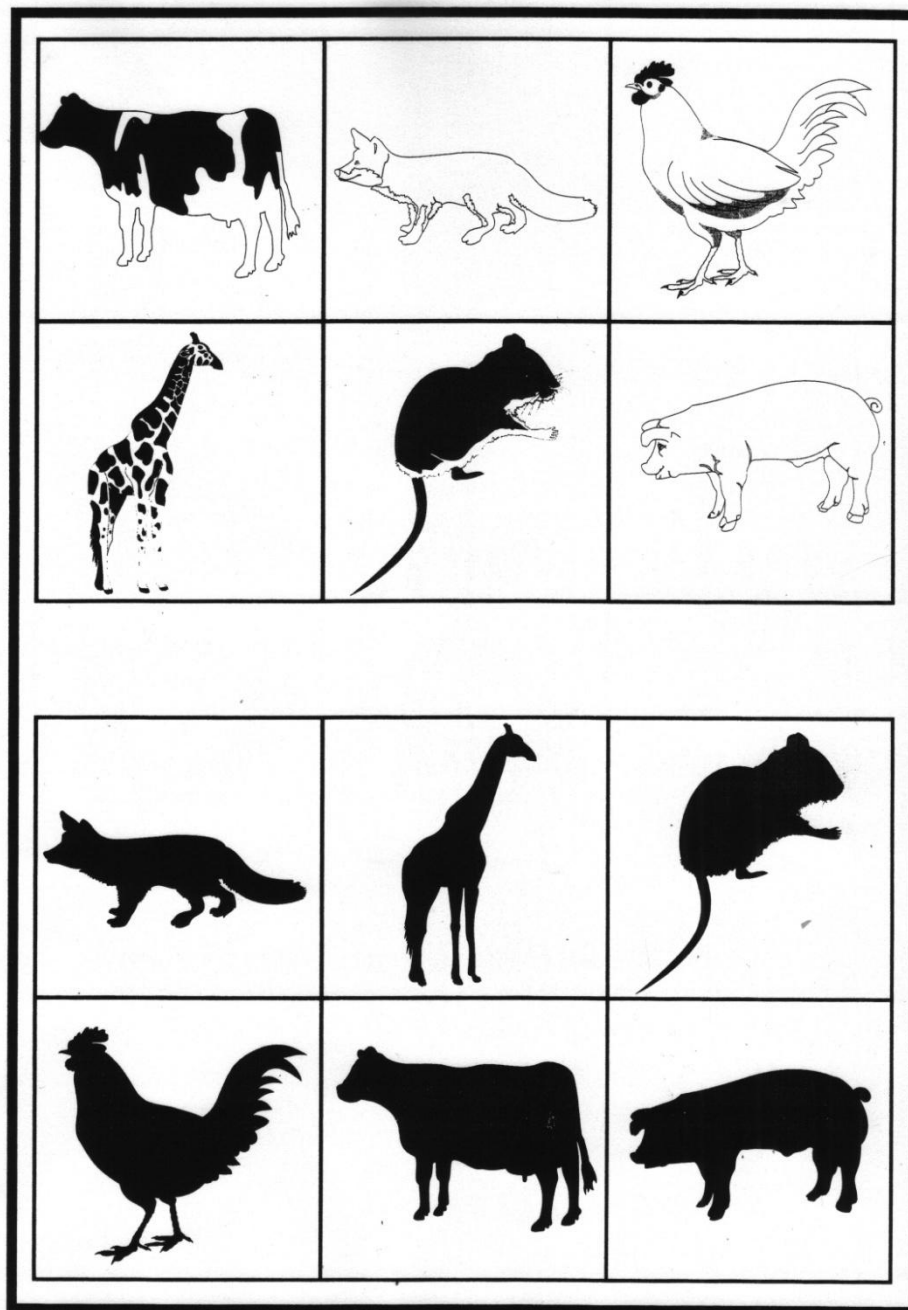
Příloha XIV. – Pracovní list

■ Obrázky vymaluj a spoj čarou slova, která se rýmují.



Příloha XV. – Pracovní list

Zvířátka pojmenuj a přiřaď k sobě vždy dva stejné obrázky. Lze hrát jako pexeso.



Zdroj: Archiv mateřské školy