

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární a preprimární edukace

Předčtenářská gramotnost v mateřské škole

Diplomová práce

Autorka: Bc. Markéta Schejbalová

Studijní program: N7531 - Předškolní a mimoškolní pedagogika

Studijní obor: 7501T010 Pedagogika předškolního věku

Vedoucí práce: Mgr. Iva Košek Bartošová, Ph.D.

Oponent: PhDr. Blanka Křováčková

Zadání diplomové práce

Autor:	Bc. Markéta Schejbalová
Studium:	P17K0154
Studijní program:	N7531 Předškolní a mimoškolní pedagogika
Studijní obor:	Pedagogika předškolního věku
Název diplomové práce:	Předčtenářská gramotnost v mateřské škole
Název diplomové práce AJ:	Pre-reading literacy at pre primary school

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Hlavním tématem předložené diplomové práce je předčtenářská gramotnost. V její teoretické části jsou vymezeny nejdůležitější pojmy vztahující se k danému tématu s použitím dostupné odborné literatury. Objasňuje terminologii jako je gramotnost, funkční gramotnost, vyčleňuje čtenářskou gramotnost a etapy jejího rozvoje. Popisuje faktory, které ovlivňují rozvoj dovedností a schopností předcházejících čtení, zmiňuje metody a formy práce při rozvoji předčtenářské gramotnosti u dětí v mateřské škole a zakotvení rozvoje předčtenářské gramotnosti v kurikulárních dokumentech. Praktická část se věnuje deskripci využívání informací ze šablon získaných v rámci Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání (OP VVV) pod Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, zaměřených na předčtenářskou gramotnost v mateřských školách. Popisuje metody a formy práce učitelek při rozvoji předčtenářské gramotnosti u dětí v mateřské škole. Tyto informace byly zjištěny pomocí metody dotazníku doplněné strukturovaným rozhovorem ve vybraných mateřských školách.

Garantující pracoviště:	Ústav primární a preprimární edukace, Pedagogická fakulta
Vedoucí práce:	Mgr. Iva Košek Bartošová, Ph.D.
Oponent:	PhDr. Blanka Křováčková
Datum zadání závěrečné práce:	31.5.2017

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové 18. 6. 2019

.....

Poděkování

Děkuji Mgr. Ivě Košek Bartošové, Ph.D. za odborné vedení a cenné rady, které mi poskytla při zpracování práce, také ředitelkám mateřských škol v Chocni, Koldíně, Březové a Moravské Chrastové za laskavé přijetí, za možnost seznámení se školním a třídním vzdělávacím plánem, materiály, pomůckami a činnostmi v jejich mateřských školách.

Dále děkuji celé mé rodině – hlavně manželovi a dětem, za jejich trpělivost, podporu a lásku.

Anotace:

SCHEJBALOVÁ, Markéta. *Předčtenářská gramotnost v mateřské škole* [Diplomová práce]. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2019. 105 s.

Hlavním tématem předložené diplomové práce je předčtenářská gramotnost. V její teoretické části jsou vymezeny nejdůležitější pojmy vztahující se k zvolenému tématu. Teoretická část klade důraz na termíny gramotnost, funkční gramotnost, vyčleňuje čtenářskou gramotnost a popisuje etapy jejího rozvoje. Zabývá se též faktory, které ovlivňují rozvoj dovedností a schopností předcházejících čtení, zmiňuje metody a formy práce při rozvoji předčtenářské gramotnosti u dětí v mateřské škole a zakotvení rozvoje předčtenářské gramotnosti v kurikulárních dokumentech.

Praktická část se věnuje deskripci využívání informací ze šablon získaných v rámci Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání pod Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, které se zaměřují na předčtenářskou gramotnost v mateřských školách v Pardubickém kraji. Popisuje metody a formy práce učitelek při rozvoji předčtenářské gramotnosti u dětí v mateřské škole. Tyto informace byly zjištěny pomocí metody dotazníku a doplněné strukturovaným rozhovorem ve vybraných mateřských školách.

Klíčová slova: předčtenářská gramotnost, předčtenářské období, předškolní vzdělávání, dítě v předškolním věku

Annotation

SCHEJBALOVÁ, Markéta. *Pre-reading literacy in the pre primary school* [Master Degree Thesis]. Hradec Králové: Faculty of Education Univerzity of Hradec Králové, 2019. 105 pp.

The main theme of the dissertation is pre-reading literacy. In its theoretical part there are defined its most important terms which refer to the theme by using accessible technical literature. It explains the terminology like literacy, functional literacy. It sets aside reading literacy and its phases of its development. It describes the factors which affects the development of skills and abilities before reading literacy. It mentions the methods and styles of working in development of pre-reading literacy by children at kindergarten and its confirm of development of pre-reading literacy in the curriculum documents.

Practical part describes the using of information from the models in Operational program Research, development and education by Ministry of Education Youth and Sports. It describes methods and forms of working of teachers by development pre-reading literacy at kindergartens in the Pardubice region. The information was obtained by the method of questionnaire, supported by structured conversations in selected kindergartens.

Keywords: pre-reading literacy, pre-reading period, pre school education, Child in preschool age

OBSAH

1	Úvod	9
2	Gramotnost	12
2.1	Čtenářská gramotnost.....	14
2.2	Čtenářská pregramotnost.....	17
2.2.1	Stádia čtenářské pregramotnosti	19
3	Faktory ovlivňující rozvoj dovedností a schopností předcházející čtení.....	21
3.1	Vnitřní faktory.....	22
3.2	Vnější faktory.....	23
3.2.1	Vliv rodinného prostředí	23
3.2.2	Vliv mateřské školy	25
4	Etapy rozvoje čtenářské gramotnosti.....	28
4.1	Předčtenářské období	29
4.1.1	Kognitivní procesy.....	32
4.1.2	Smyslové percepce	34
4.1.3	Motorika, grafomotorika.....	36
4.1.4	Prostorová orientace a lateralita.....	36
4.1.5	Rozvoj řeči.....	37
4.2	Čtenářské období.....	39
5	Metody a formy práce rozvíjející čtenářskou pregramotnost v mateřské škole	41
5.1	Základní metody a formy práce	43
6	Kurikulární dokumenty a čtenářská pregramotnost	47
7	Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání	50
8	Shrnutí teoretických východisek práce.....	55
9	Metodologie průzkumného šetření	59
9.1	Cíle, otázky a předpoklady průzkumného šetření	59
9.2	Charakteristika průzkumného souboru	61
9.3	Použité průzkumné metody.....	64
9.4	Časový harmonogram průzkumného šetření.....	65

9.4.1	Shrnutí časového harmonogramu	66
10	Shrnutí výsledků průzkumného šetření	68
10.1	Posouzení stanovených předpokladů průzkumného šetření.....	68
10.2	Shrnutí výsledků dotazníkového šetření	83
10.3	Celkové shrnutí výsledků průzkumného šetření	93
11	Diskuse	96
12	Závěr.....	99
13	Seznam použitých zdrojů	101
14	Seznam příloh.....	105

Úvod

Téma *Čtenářská pregramotnost v mateřské škole* jsem si nevybrala náhodně. Jako učitelka již několik let sleduji, že zájem o knihy u dětí v mateřské škole upadá. Nemohu posoudit, zda je to díky výchovnému působení v rodině, kdy se dětem všeobecně méně čte, či vlivem moderních technologií, kdy se informace dají rychle a lehce získat prostřednictvím internetu. Dnešní děti nemají potřebu sáhnout po knize, vše mají na dosah ruky – v mobilu, tabletu či v počítači. Pravdou ale je, že v době mé docházky na základní školu mnozí moji spolužáci také nečetli. Obsahy knih z povinné literatury si raději opsali od svých spolužáků. Dnes to mají jednodušší, na internetu je téměř vše, stačí aplikovat kombinaci kláves CTRL+C a CTRL+V.

Jak to souvisí s mateřskou školou? Předčítání, vyprávění pohádek, příběhů rozvíjí fantazii a představivost, dítě prožívá děj společně s hlavními postavami, rozvíjí se mu slovní zásoba, jazykový cit. Čtení pohádek před spaním ale stále častěji ustupuje pohádkám televizním, či hrám na počítači. Místo vyprávění příběhů, zážitků, povídání si o svých přáních, tužbách, plánech se svojí rodinou děti tráví čas s technickými hračkami a internetem. Přichází tak o vzájemnou interakci s rodičem, o zpětnou vazbu. Nemají možnost odezírat postavení úst, mimiku, gesta, vnímat rytmus řeči a intonaci hlasu, nerozvíjí se jim dostatečně slovní zásoba a porozumění řeči. V mateřské škole, kde pracuji, stoupá počet dětí, které mají s rozvojem řeči nějaké problémy. Buď ve třech letech nemluví vůbec, nebo jim není rozumět.

Chaloupka (1995) se ve své publikaci zmiňuje o nepříliš dobrém vlivu televize. Přestože uznává také klady sledování vybraných televizních pořadů, uvádí, že televize předkládá hotový obraz skutečnosti, děje, příběhu a dítě tak okrádá o jeho představivost, fantazii. Posloucháním pohádky, později čtením knihy je představivost dítěte stále aktivní. Ze slyšených či přečtených slov se mu složí jedinečný a neopakovatelný obraz, představa. To znamená, že každý jev či postavu popisovanou v knize si dítě představí svým způsobem, podle své představivosti, fantazie a zkušenosti, kterou v daný okamžik má. A to sledováním televize, počítače či mobilu není možné.

Čtení představuje klíčovou dovednost, kterou si osvojujeme již v prvních letech školní docházky. Dobré čtenářské dovednosti jsou zásadním předpokladem přístupu ke vzdělávání. Díky těmto dovednostem máme možnost získávat nové informace,

pracovat s nimi, rozvíjet své myšlení a zkušenosti. Pokud dítě nezvládne čtení už v prvních letech školní docházky, hrozí riziko špatných výsledků v jeho dalším vzdělávání. Nerozvinuté čtenářské dovednosti nelze ničím nahradit (Mertin, 2004). Čtení je dovednost, která vyžaduje souhrn mnoha biologických předpokladů, dílčích schopností, dovedností a sociálních faktorů (Mertin, 2004). Podle uvedeného autora existuje celá řada možností předávání poznatků, znalostí a dovedností bez použití psaného textu. Lze využít např. učení nápodobou, činnostní učení, ústní přenos. Rozhodující část vzdělanosti nabývá jedinec stále prostřednictvím čtení. Získává jím nejvíce informací, které může dále podle svých zkušeností, dovedností a stylu učení zpracovávat a využívat v dalším životě.

Čtení rozvíjí celou osobnost člověka - řeč, koncentraci, pozornost, myšlení, paměť, představivost a fantazii. Učí nás hodnotit, usuzovat, kriticky myslet, komunikovat, vytvářet závěry a utvářet názor, který se následně učíme obhájit. Kromě toho nám dovednost čtení pomáhá v životním uplatnění. Čtení používáme téměř na každém kroku, v různém prostředí. V dnešní době je téměř nemožné se bez něj obejít (Tomášková, 2015).

Prvním cílem mé diplomové práce je zjistit zájem mateřských škol v Pardubickém kraji o nabídku vzdělávacích seminářů na téma čtenářské pregramotnosti ze šablon a využívání získaných zkušeností a informací během činností s dětmi. Druhým cílem práce je zjistit, jaké metody, formy práce učitelky mateřských škol k podpoře a rozvoji čtenářské pregramotnosti využívají.

V teoretické části jsem vymezila pojmy gramotnost, čtenářská gramotnost, popsala pohled na čtenářskou pregramotnost a její rozvoj. Zmiňuji se o kurikulárních dokumentech souvisejících s předškolním vzděláváním a čtenářskou pregramotností, popisuji období předškolního věku a faktory, které ovlivňují čtenářskou gramotnost. I když vnitřní faktory mají svoji nezastupitelnou roli, zaměřuji se zejména na vliv rodinného prostředí a prostředí mateřské školy, tedy na vnější faktory. Dotýkají se jednoho z cílů mé diplomové práce.

V praktické části je provedeno kvantitativní šetření směřované na mateřské školy Pardubického kraje s cílem zjistit, které mateřské školy se účastnily šablon v rámci Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání (OP VVV) pod Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT), zaměřených na čtenářskou pregramotnost

v mateřských školách. Využila jsem metody dotazníku a strukturovaného rozhovoru s učitelkami vybraných mateřských škol, abych získala kompletnější informace o vzdělávacích školeních zaměřených na čtenářskou pregramotnost a její další začlenění a využívání v praxi oslovených mateřských škol.

2 Gramotnost

V této kapitole popisují gramotnost nejprve z širšího hlediska. Uvádím několik pohledů na gramotnost a její vymezení. Poté se zaměřuji na čtenářskou gramotnost a čtenářskou pregramotnost, které se věnuji podrobněji.

Hned v úvodu bych chtěla vysvětlit, proč v textu diplomové práce neuvádím termín předčtenářská gramotnost, ač je součástí názvu práce, ale používám termín čtenářská pregramotnost. Je to z toho důvodu, že při studiu literatury, získávání informací z ní a třídění myšlenek se mi tento termín zdá vhodnější. A také předpona *pre-* je terminologicky v souladu s označením stupně ISCED 0 preprimární stupeň vzdělávání neboli předškolní výchova. Ta zahrnuje různé typy vzdělávacích programů pro děti předškolního věku realizované v mateřských školách, či jiných institucích. K této terminologii se přiklání také Kropáčková, Wildová a Kucharská (2014).

Pojem gramotnost je vykládán různě, neexistuje její univerzální definice, záleží na úhlu pohledu, postoji a podmínkách dané společnosti.

V našich podmínkách bývá pojem gramotnost chápán jako výsledek vzdělávání, či jako synonymum vzdělání. Jde o soubor dovedností, vědomostí, návyků a postojů. V souvislosti se vzděláváním může být gramotnost vnímána jako trivium schopností čtení, psaní a počítání.

Tak jak se mění cíle vzdělávání, způsoby a metody, jak k těmto cílům dojít, stejně tak se v průběhu historie mění i pohled na gramotnost. Pojetí definice gramotnosti bylo na počátku 20. století jiné, než je v 21. století. Mění se tak, jak se mění společnost, její zvyky, potřeby, znalosti apod. Vzhledem k současnému zvyšování nároků a požadavků na gramotnost nestačí k vysvětlování tohoto pojmu pouhá orientace na trivium. Je třeba uvažovat v širších souvislostech. Dnes se pojem gramotnost skloňuje v nejrůznějších oblastech lidského působení.

Gramotnost je založena na intelektuálních schopnostech, které jsou kromě vnitřních faktorů determinovány především sociálně kulturním prostředím, výchovou a vzděláním. Dělí se na základní, funkční a obecnou gramotnost. (Průcha, 2009).

Základní gramotností můžeme označovat znalosti, vědomosti, dovednosti a schopnosti, které umožňují další vzdělávání. Můžeme sem zařadit tedy tzv. trivium čtení, psaní a počítání.

Funkční gramotností jsou myšlené takové vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje a hodnotová orientace člověka, které umožňují:

- chápat souvislosti a vztahy mezi jevy v dané oblasti;
- znát a používat pojmy v dané oblasti a rozumět jejich obsahu;
- prakticky využívat poznatky v dané oblasti;
- poznávat danou oblast pomocí svých navržených postupů a metod.

Obecná gramotnost je souhrnem všech gramotností člověka – např. matematické, čtenářské, přírodovědné, počítačové, finanční, jazykové, pohybové, manažerské a jiné (Průcha, 2009).

Mezinárodní čtenářská asociace IRA uvádí několik úrovní chápání gramotnosti (Kolláriková, Pupala, 2010):

- Gramotnost jako individuální schopnost čtení a psaní, kdy u čtení nejde pouze o pasivní reprodukci písmenek, ale i o porozumění čteného textu a u psaní o vývoj grafomotorických dovedností k vlastnímu projevu a tvorbě. Podle tohoto pohledu je gramotný ten, kdo umí číst a psát, ale s rozdílným pohledem na to, co se za čtení a psaní považuje.
- Další okruh definic klade důraz především na funkční gramotnost ve smyslu jejího přirozeného, všestranného, a účelného uplatňování v různých situacích a činnostech s důrazem na sebevzdělávání, seberozvoj a sociální komunikační funkce. Podle tohoto pohledu je gramotný ten, kdo umí nejenom číst a psát, ale také jakým způsobem své schopnosti a dovednosti uplatňuje v každodenním životě, při řešení praktických problémů, vzdělávání a komunikaci se svým užším i širším sociálním okolím.
- Třetí okruh je zaměřen na adaptaci - na schopnost přizpůsobit se vnějším vlivům a zvládnout požadavky daného sociálního a kulturního prostředí.
- Jiný okruh se zabývá vlastní aktivitou jedince. Nejen pasivním zvládnutím a přizpůsobováním se požadavkům okolí, ale i obohacováním kulturního bohatství vlastní činností, tvorbou, poznáním.

- Definice zabývající se mírou vlivu, moci a společenským statusem popisují, nakolik se díky své gramotnosti člověk dokáže prosadit nejen ve smyslu přežití, ale i ve smyslu rozhodování, podílení se na řízení a ovlivňování života společnosti. V tomto pojetí se gramotnost částečně stává výsadou mocných, záležitostí elity.
- Posledním okruhem je úroveň a míra rozšíření gramotnosti v celoplošném měřítku. Stav gramotnosti populace je ukazatelem demokracie společnosti a předpokladem pro její rozvoj, kdy se s rostoucí gramotností populace oslabuje vládnutí mocných.

Z výše uvedených informací by se tedy dalo vyvodit, že gramotnost není jenom schopností čtení, psaní, počítání, ale souvisí s další řadou faktorů, jako je porozumění informacím, které jsou nám předkládány, dále práce s těmito informacemi, jejich třídění, analyzování a tvoření si určité představy, názoru o daném jevu či skutečnosti. Zapojuje se myšlení, chápání, představivost, dosavadní zkušenosti, na základě kterých se vytvářejí zkušenosti nové a ty se poté dále využívají. Jde tedy o komplex vzájemně propojených kompetencí, které jsou ovlivňovány nejen vnitřními předpoklady daného jedince, ale také okolním prostředím, které na jedince působí.

2.1 Čtenářská gramotnost

Čtenářská gramotnost je jedna z gramotností, se kterou se dítě setkává již v raném věku svého života. Je procesem celoživotním, který začíná již od narození, respektive od prenatálního stadia vývoje člověka, kdy ještě nenarozený plod reaguje na zvukové podněty. Zahrnuje řadu vzájemně provázaných složek, jejichž výsledkem je dovednost čtení, psaní, mluvení, naslouchání, porozumění a myšlení. Pokud dítě čtenému obsahu nerozumí, nechápe ho, nedokáže o něm hovořit, pak ho čtení nebaví, vyhýbá se mu, nepřináší mu radost, nemá motivaci se jej učit. Národní ústav pro vzdělávání definoval čtenářskou gramotnost takto (Altmanová a kol., 2011, s. 8): *„Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech. Ve čtenářské gramotnosti se prolíná několik rovin, z nichž žádná není opominutelná.“*

Jedná se o vztah ke čtení, o vnitřní potřebu člověka číst, o doslovné porozumění textu, hledání souvislostí a hodnocení přečteného, metakognice neboli dovednosti reflektovat

záměr vlastního čtení, dále o sdílení zážitků s ostatními čtenáři a aplikace, kdy se přečtené zúročuje v dalším životě (Altmanová a kol., 2011).

Studie vydaná v publikaci *Teaching Reading in Europe* definuje čtenářskou gramotnost jako schopnost porozumět písemným podnětům, reagovat na ně a využívat je k dosažení osobního a sociálního uspokojení. Upozorňuje, že čtenářská gramotnost vyžaduje více, než jen souhrn kognitivních složek čtení, jako je dekodování slov a porozumění textu. Vyžaduje také motivaci, osobní zájem, zkušenost, jazykové, sociální, psychologické a kulturní dovednosti (Eurydice, 2011).

Tomášková (2015) popisuje čtenářskou gramotnost jako schopnost porozumět psanému a čtenému textu, přemýšlet o něm, sdílet jeho obsah, překonávat potíže, které jsou se čtením spojené, a používat získané informace k dosažení cílů a k rozvoji vlastních vědomostí a dovedností.

K rozvoji čtenářské gramotnosti je třeba širokého souboru čtenářských, jazykových, kognitivních, kulturních a sociálních dovedností. Stejně jako existuje několik různých definic pro čtenářskou gramotnost, existuje i několik způsobů jejího členění. Pro účely své diplomové práce jsem využila členění čtenářské gramotnosti podle Kucharské (2014), která ji dělí na období čtenářské pregramotnosti, čtenářské gramotnosti a funkční gramotnosti. Období čtenářské pregramotnosti bývá ukončeno přibližně šestým rokem dítěte, respektive jeho nástupem do školy. Období čtenářské gramotnosti spadá do povinné školní docházky a období funkční gramotnosti do dospělosti.

V období čtenářské gramotnosti rozlišujeme tzv. počáteční gramotnost a rozvinutou základní gramotnost. První úroveň je spojená s počátečním čtením, ke druhé úrovni děti dospívají během rozvíjející se čtenářské gramotnosti (Kucharská, 2014).

Počáteční gramotnost spadá do období prvního až druhého ročníku základní školy a znamená pasivní čtení. Dítě si text poslechne, přečte, zapamatuje, ale nezapojuje vyšší kognitivní procesy.

Rozvinutá základní gramotnost znamená, že dítě je již aktivním čtenářem, dokáže zpracovávat a dekodovat textové informace na vyšší kognitivní úrovni.

Helus (2012) vymezuje čtyři fáze vedoucí ke čtenářské gramotnosti:

- fázi vytváření bazových predispozic pro čtení – jejich předškolních rozvíjení;
- fázi soustavné školní výuky čtení a psaní;
- fázi uvádění do čtenářství, kdy se zvládnutá gramotnost stává funkční gramotností;
- fázi aktivního čtenářství.

V souvislosti se členěním čtenářské gramotnosti se Tomášková (2015) ve své publikaci inspiruje definicí odborného panelu Výzkumného ústavu pedagogického z roku 2011, který uvádí šest rovin čtenářské gramotnosti - vztah ke čtení, doslovné porozumění, posuzování a hodnocení, metakognice, sdílení a aplikace:

- Vztah ke čtení můžeme chápat jako potěšení z četby a vnitřní potřebu číst.
- Doslovné porozumění je dovednost dekodovat psané texty a porozumění textu na základě dosavadních znalostí a zkušeností.
- Posuzování a hodnocení je schopnost vyvozovat závěry z přečteného, získané informace kriticky hodnotit z různých hledisek.
- Metakognice je dovednost a návyk seberegulace, dovednost reflektovat záměr vlastního čtení, volit si texty a způsob čtení, sledovat a vyhodnocovat vlastní porozumění čtenému textu a záměrně volit strategie pro lepší porozumění
- Sdílení znamená, že čtenář své prožitky, pochopení sdílí s dalšími čtenáři, porovnává pochopení čteného s ostatními, všimá si shod a přemýšlí o rozdílech.
- Aplikace znamená, že čtení člověk využívá ke svému rozvoji, ke svému konání, získané informace z četby používá ve svém životě (Šlapal, Košťálová, 2012).

Toto členění na roviny vychází z klasifikace čtenářských strategií. Najvarová (2010) mezi čtenářské strategie zařazuje předvídání, propojování informací, vyvážení mentálních obrazů, kladení otázek k textu, identifikaci hlavních myšlenek, vytváření souhrnů, kontrolování a hodnocení.

Čtení a čtenářská gramotnost jsou nezbytným předpokladem k rozvíjení klíčových kompetencí, zejména kompetencí k učení a využívají se k dosažení dalších cílů v pracovním i osobním životě. Čtení a s ním související čtenářská gramotnost jsou spojovány se vstupem dítěte do první třídy, kde se dovednosti čtení začíná učit. Ale počátky čtenářství začínají již v nižším věku, v tzv. předčtenářském období.

2.2 Čtenářská pregramotnost

Vztah dítěte k četbě se formuje již od malička. Malé dítě si postupně osvojuje řeč jako nástroj komunikace a myšlení. Největší podíl na rozvoji dítěte mají jeho rodiče. Právě oni mohou dát dítěti první zkušenosti s knihou, se čtením a mnohem dříve se samotnou řečí. Osvojování řeči by mělo být spontánně, přirozeně a hravou formou spojeno se sluchovým vnímáním říkadel, veršů, kratších pohádek. Dispozice pro rozvoj řeči, vnímání jejích zákonitostí, slovesnosti jsou vázány na kooperaci dospělých s dětmi (Chaloupka, 1989). Tento autor uvádí, že např. ukolébavky stimulují dítě komplexně skrz propojení zvuku, slova a pohybu. Další podobné funkce mají rozpočítadla, říkadla, lidové písně či pohádky (Chaloupka, 1982). Dnešním dětem často chybí kontakt s rodiči. Rodiče častěji dají dítěti k dispozici tablet, mobil, počítač, pustí mu písničky ze zvukového nosiče, či pohádky v televizi a sami se věnují jiným věcem, než aby trávili čas se svým potomkem. Mnohým dětem chybí mluvené slovo, večerní čtení, vyprávění a sdělování zážitků, pohlazení, podpora, dostatek pohybu, pravidla. Vše jmenované ale rozvíjí čtenářskou gramotnost. Období od narození do šesti, sedmi let je rozhodující pro to, jak se dítě bude dál vyvíjet, jaké budou jeho pracovní návyky, jaký bude mít vztah ke čtení, k celoživotnímu vzdělávání.

Chaloupka (1982) naznačuje, že rozvoj pregramotnosti u jedince začíná jeho narozením a pokračuje až po vstup dítěte do školy. Zmiňuje se o senzitivních fázích a utváření celoživotních či dlouhodobých dispozic, které se potom dále specifikují vlivem dalších podnětových situací. Na rozvoji dětského čtenářství se podílejí psychické aspekty každého jedince, tzv. vnitřní předpoklady. Jde o správné osvojení si a užívání řeči, naslouchání a schopnosti všimnout si podrobností a odlišností nejenom ve zvucích, ale i tvarech písmen. Také vnější vlivy jsou nezanedbatelné. Počátky dětského čtenářství začínají vlastně od prvního slova, které dítě slyší od dospělého, od prvních vjemů a senzomotorických činností v kojeneckém období. Někteří autoři uvádí, že lidský hlas, intonaci a spojení s matkou dítě vnímá již v prenatálním období, tedy ještě před narozením. Díky těmto vjemům a činnostem dítě získává první zkušenosti působící také na jeho emoce – vzbuzují sympatii či antipatii, a tak působí predispozičně pro zážitky další a ovlivňují jeho další rozvoj.

V předškolním období dítěte je důležitý rozvoj vnitřní motivace a pozitivního vztahu ke čtení. Čtenářská pregramotnost může pozitivně ovlivnit školní připravenost dítěte při

vstupu do školy a může sloužit i k pedagogické diagnostice. Velmi úzce souvisí s rozvojem řeči, jazykových schopností a dovedností. (Kucharská, 2014). Rozvoj předčtenářských dovedností dětí tvoří základ pro následný rozvoj čtenářské gramotnosti (Průcha, 2009).

Předčítání knih je oblíbenou aktivitou zejména v anglicky mluvících zemích, v Nizozemsku, Finsku, Rusku, Německu. Minimálně 70 % rodičů v těchto zemích dětem předčítá. Předčítání knih před zahájením povinné školní docházky má ve všech sledovaných zemích pozitivní vliv na výsledky žáků. Čím častěji rodiče svým dětem v předškolním věku četli, tím lepších výsledků žáci dosáhli (Kramplová, 2012).

Základy čtení se nebudují nástupem dítěte do první třídy, ale už od raného věku. Dospělí mají dětem vyprávět, číst, co nejvíce si s nimi povídat a vhodně je stimulovat. Společné rodinné aktivity jsou pro dítě příjemné, nestresují ho, podporují jeho radost ze čtení a podporují jeho motivaci pro budoucí samostatné čtení. Předčítání knížek pozitivně ovlivňuje úroveň čtenářských dovedností dítěte ve školním věku a je dobré v něm pokračovat i v době, kdy dítě chodí do školy a zvládá číst samo. Je možné se s ním ve čtení střídat, část příběhu, pohádky čte rodič, část dítě. Doporučuje se o přečtené pohádce diskutovat, nechat dítě pohádku převyprávět vlastními slovy, vystihnout hlavní děj, charakteristické znaky pohádky (Mertin, 2015).

Čtenářská pregramotnost je podle Kucharské (2014, s. 35) „*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.*“ Tento soubor předpokladů je ovlivněn prostředím, ve kterém dítě vyrůstá, vztah rodičů ke čtení a motivace, kterou dítě má k rozvoji čtení.

Z výše uvedených informací vyplývá, že čtenářská pregramotnost předchází gramotnosti čtenářské a její nedostatečná stimulace může způsobit problémy při výuce čtení na základní škole. Smyslem podpory a rozvoje čtenářské pregramotnosti je:

- rozvíjet aktivní naslouchání, porozumění čtenému textu;
- rozvíjet komunikaci, celkový mluvní projev, správnou výslovnost;
- rozvíjet zrakové, sluchové vnímání, hrubou, jemnou motoriku, grafomotoriku, pozornost, představitost, paměť;

- vytvářet pozitivní vztah k psané řeči;
- stimulovat schopnosti a dovednosti, umožňující další rozvoj ve čtení a psaní.

2.2.1 Stádia čtenářské pregramotnosti

Čtenářská pregramotnost je založena na procesech postupného chápání a osvojování si jazyka prostřednictvím jeho smysluplného a různorodého používání. Tyto procesy by nakonec měly dospět do stádia funkční gramotnosti. Úroveň čtenářské pregramotnosti můžeme rozdělit do čtyř stádií (Lopušná, 2008). Dítě v nich vyvíjí nějakou aktivitu:

Čtení obrázku

- objevuje se mezi druhým a čtvrtým rokem, s ohledem na prostředí a zrání organismu;
- dítě nakreslí obrázek a následně z něj čte (vypráví děj);
- v kresbě používá opakující se znaky, například kopečky, zoubky, spirály apod., které vnímá, označuje za písmo, i když jím není.

První písmena

- dítě začíná psát první, většinou velká tiskací písmena, ze kterých se pokouší skládat nebo skládá své jméno;
- rozliší a určí první a koncovou hlásku;
- ví, kde začíná a končí psaný text;
- při nápodobě čtení si pomáhá prstem, kdy prst buď předbíhá text, či se zpožďuje. Dítě zná text z paměti a ještě nevnímá souvislost mezi psaným textem, který ukazuje a tím, co vyslovuje. Ještě neumí opravdu číst, je to hra.

Tvoření slabik z více písmen

- každé čtené slovo má podle dítěte alespoň 3 různé tvary, nejčastěji se jedná o první a koncovou hlásku a přízvučnou samohlásku, např. Alenka – ALK;
- dítě rozpozná řádkování textu, pozná začátek a konec věty, odstavce;
- dítě ví, že psaný text je nositelem informací.

Slovo se správným pořadím písmen

- dítě píše slovo, které zná, např. svoje jméno, a to velkými tiskacími písmeny;
- zajímá se o psané slovo a začíná chápat systém psaní určitých slov;

- dítě pozná určité slovo v textu a přečte ho. Slovo v textu pozná na první pohled, slovo si pamatuje jako obrázek.

Tato stádia jsou přirozenou součástí vývoje dětské osobnosti. Podpora rozvoje čtenářské pregramotnosti by měla být smysluplná. Měla by respektovat úroveň chápání, myšlení dítěte, jeho schopnost porozumění a pomáhat zpřesňovat představy, poznatky o světě, vytvářet si vlastní náhled, probíhat v přirozeném prostředí a podmínkách.

Gramotnost je úzce spojena s rozvojem kognitivních schopností a pro její stimulaci je nutné podporovat poslech, řeč, vyjadřovací schopnosti, myšlení, čtení a psaní (Lopušná, 2008).

3 Faktory ovlivňující rozvoj dovedností a schopností předcházející čtení

Z předcházející kapitoly je zřejmé, že rozvoj gramotnosti souvisí s osobnostním vývojem dítěte. Na rozvoji čtení se podílí mnoho faktorů, které jeho kvalitu výrazně ovlivňují. Můžeme je rozdělit do dvou skupin, na vnější a vnitřní podle jednotlivých oblastí ovlivňujících osobnost. Tomášková (2015) ve své knize vyzdvihuje základní předpoklady, které mají vliv na výuku čtení. Jsou to:

- genetické předpoklady a určitá úroveň zralosti centrální nervové soustavy;
- prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, tedy podnětnost rodinného prostředí a pozdější vliv školního prostředí, kam patří i škola mateřská.

Genetické předpoklady a zralost centrální nervové soustavy řadíme do faktorů vnitřních, ke kterým podle Košek Bartošové (2014) patří také věk, pohlaví, intelektuální úroveň jedince, volní vlastnosti, vnitřní motivace, zdraví, duševní rozpoložení a zkušenosti.

K vnějším faktorům řadíme vliv prostředí. Může to být vzdělávací systém státu, vzdělávací program školy, prostředí a klima školy, osobnost učitele, výukové metody a materiály, spolužáci a přátelé, rodina. Důležitou roli zde hraje výchova, působení učitele, vzdělání rodičů, knihovna (Košek Bartošová, 2014).

Tomášková (2015) zdůrazňuje, že všechny tyto předpoklady je nutné rozvíjet v dostatečné míře a hlavně rovnoměrně, protože jsou při rozvoji čtení stejně důležité. Dále zmiňuje ještě dílčí předpoklady, které by měly být rozvíjeny pro správný vývoj předčtenářské a následně čtenářské gramotnosti. Jedná se o:

- bohatou aktivní i pasivní slovní zásobu;
- řečové dovednosti;
- kognitivní vývoj;
- percepční vyspělost;
- orientaci v prostoru a vnímání prostoru;
- a laterální.

Vnitřní i vnější faktory jsou vzájemně propojené a ovlivnitelné. Každá jednotlivá oblast má na dítě různě intenzivní vliv, který formuje klíčové schopnosti a postoje pro budoucí čtení.

3.1 Vnitřní faktory

Z výše jmenovaných předpokladů, které mají vliv na výuku čtení, se budu zabývat genetickými předpoklady, intelektuálním vývojem jedince, krátce se zmíním o volných vlastnostech a vnitřní motivaci. Považuji je pro potřeby této diplomové práce za nejpodstatnější, i když tím samozřejmě nechci snižovat vliv dalších výše jmenovaných předpokladů.

Genetické předpoklady

Genetické předpoklady jsou u každého jedince individuální, formované a ovlivňované v průběhu života. Radíme sem dědičnost, temperament a zvláštnosti nervového systému.

Výuku čtení ovlivňuje mnoho genů. Naučit číst se může téměř každý, pokud je zvolena správná metoda s využitím podpůrných opatření s ohledem na individuální zvláštnosti dítěte. Na druhou stranu genetické vybavení, nezralá nervová soustava, nevhodné, nepodnětné prostředí mohou přispět ke vzniku poruch učení, například dyslexie (Tomášková, 2015).

Intelektuální úroveň jedince

Má podstatný vliv na schopnost dekódovat text, ovlivňuje porozumění čteného textu, orientaci v něm a vyhledávání informací, slovní zásobu. Ke správnému porozumění textu je třeba také zkušeností z dané oblasti, o které se jedinec může opřít, dávat je do souvislosti s textem (Košek Bartošová, 2014).

Volní vlastnosti

Vyjadřují záměrné, cílevědomé úsilí dosáhnout nějakého cíle, projevují se v míře iniciativnosti, soustředěnosti, vytrvalosti, sebeovládání, pečlivosti apod. Mají vliv na výsledek práce. A to nejen práce s textem.

Vnitřní motivace

Je hnacím motorem k vykonávání nějaké činnosti, vede člověka k aktivitě. Dle mého názoru k rozvoji motivace dítěte přispívá vliv rodiny, vrstevníků a školy, kde hodně záleží na přístupu a stylu vedení, jakým způsobem dítě motivují, jak na něho působí.

S rozvojem čtenářské pregramotnosti souvisí také oblasti jako je řeč, paměť, motorika, smyslové vnímání. Blíže je specifikuji ve čtvrté kapitole této práce. Učitelky

mateřských škol považují tyto oblasti za velmi důležité při rozvíjení dovedností a schopností ve vztahu ke čtenářské pregramotnosti, jak vyplývá z dotazníkového šetření.

3.2 Vnější faktory

Prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, velmi ovlivňuje hodnotovou orientaci, názory, zkušenosti dítěte, jeho volní vlastnosti, motivaci i psychický stav. Prožitky a zážitky v předškolním období mají vliv na jeho další rozvoj, školní úspěšnost, na zvládání čtení, psaní a počítání. Proto je třeba již od malička formovat vztah ke knize a ke čtení.

3.2.1 Vliv rodinného prostředí

Rodina má při rozvíjení předčtenářské gramotnosti nezastupitelnou roli, pomáhá utvářet dítěti vztah ke čtení a ke knize od jeho nejtělejšího věku. Prožitky, zkušenosti dítěte získané v raném věku, mají vliv na následující rozvoj osobnosti dítěte a jeho úspěšnost ve školním prostředí. Rodiče by dětem měli pravidelně předčítat a výběr knih by měl respektovat daný věk a schopnosti dítěte. Při samotném předčítání dochází k interpretaci textu, posiluje se emocionální vztah mezi rodičem a dítětem. Pokud rodiče předčítání baví, vyjadřují radost ze společně stráveného času u knihy. Tím se u dítěte může rozvíjet kladný vztah ke knize a čtení. Podporování kladného vztahu ke knize neprobíhá jenom společným čtením, prohlížením knih a ilustrací, ale také společnými návštěvami knihoven a knihkupectví, při vzájemné komunikaci a rozhovorech. Děti si vybírají knihy, které je něčím zaujmou. U menších dětí to mohou být ilustrace, u starších námět, či známá pohádková postavička, kterou mají rády. Některé knihy se jim líbí natolik, že rodiče přesvědčí o jejich koupi. Stávají se součástí domácí knihovny.

Rodiče jsou prvními zprostředkovateli čteného. Seznamují dítě s knihou a vedou je ke čtení. Čtou pohádky a příběhy, listují knihami a časopisy, podporují dítě v seznamování se s různými literárními žánry. Čtené informace mohou mít podobu leporel, novin, pohádkových knih, encyklopedií, atlasů. Rodiče si s dítětem o knize povídají, rozebírají čtený text, popisují, co je na obrázku, či diskutují o oblíbené postavě, jejích charakteristických vlastnostech.

Při společně stráveném čase nad knihou se dítě učí vnímat obsah textu, moudrost příběhů a pohádek. Přemýšlí o ní, získává nové poznatky a informace. Kniha se pro něho stává důležitou a vyhledávanou součástí života. Pomocí čtení se dítěti rozvíjí řeč, fantazie, rozumové schopnosti. Předčítání, práci s knihou je také dobré podpořit návštěvami muzeí, historických památek či jiných pro dítě i rodiče zajímavých míst, kde by dítě mělo možnost získávat nové zkušenosti. Tyto zkušenosti by měly podporovat jeho uvědomování, že čtení napomáhá dostávat se k novým informacím a zajímavostem o památkách, rostlinách, zvířatech, o tom, co ho zajímá. Dětem, kterým se často čte, se zvyšují šance, že v budoucnu samy knihu aktivně vyhledají, že budou dobrými čtenáři. Důležitou roli zde hraje i socioekonomické postavení rodiny a vzdělání rodičů (Košek Bartošová, 2014).

Tomášová (2015) ve své knize uvádí členění činností podle Lawrence E. Shapira, kterými rodiče zprostředkovávají dětem hodnotu vzdělání. Jsou to:

- společné večerní čtení, kdy všichni členové rodiny sedí spolu a tiše si čtou;
- pravidelné společné hraní stolních her, které rozvíjejí slovní a rozumové dovednosti. Stolní hry rozvíjí paměť, logické myšlení, řeč, zrakovou a sluchovou syntézu a analýzu, dodržování nastavených pravidel;
- povzbuzování zájmu dětí o aktuální dění kolem nich čtením novin;
- projevování zájmu o probírané učivo ve škole a snaha na něj doma navázat. Rodiče se zajímají o to, co dítě dělá ve škole, co se mu povedlo;
- plánování pravidelných návštěv muzeí, knihoven a historických pamětihodností;
- věnování větší pozornosti domácím úkolům před sledováním televize;
- předplacení dětských časopisů;
- návštěva různých pracovišť, o která se děti zajímají, např. pracoviště rodičů;
- pokračování ve vzdělávání dítěte i o letních prázdninách prostřednictvím letních táborů, různých vzdělávacích programů knihoven.

Díky těmto činnostem dítě vidí, že čtení rodičům přináší radost, pohodu, nové informace. Stolní hry přinášejí dítěti nové poznatky, učí se herní pravidla a jejich dodržování, trpělivost, vytrvalost, zdokonaluje si řeč, výslovnost, myšlení, zrakovou a sluchovou analýzu a syntézu, pravolevou orientaci, tedy dovednosti potřebné pro úspěšné zvládnutí čtení, psaní a následné porozumění textu – čtenářskou gramotnost (Tomášová, 2015).

Povídat si s dítětem o tom, co zajímavého prožilo, co nového se dovědělo, co se mu povedlo, co ho čeká nebo co ho trápí, by mělo být každodenní samozřejmostí. K povídání mohou rodiče přidat říkadla, dětské básně nebo společné zpívání spojené s rytmickou deklamací. Rodiče jsou dítěti vzorem. Dítě vnímá to, co rodiče dělají, jak se chovají, jakým způsobem přistupují k četbě, jaký vztah ke knihám mají a snaží se je napodobovat. Budoucí čtení dítěte pozitivně stimuluje kvalitní čtenářské zázemí v rodině, celkové rodinné klima z hlediska komunikace a společného trávení času. Právě rodiče a jejich přístup ke čtení zásadně rozhodují o tom, jak se dítě naučí číst.

Je velmi důležité, aby rodiče také spolupracovali i se školou. Pokud tato spolupráce funguje, dítě se rozvíjí tak jak má a je možné mu pomoci zvládnout počáteční obtíže související se čtenářskou gramotností (Tomášková, 2015).

3.2.2 Vliv mateřské školy

Mateřská škola je ve vývoji dítěte důležitým mezníkem. Dítě ji začíná navštěvovat většinou kolem třetího roku věku. Z rodinného prostředí přechází do prostředí institucionálního, tráví více času bez přítomnosti rodičů ve společnosti jiných dětí a dospělých, učí se s nimi komunikovat a navazuje s nimi nové vztahy. Dochází k socializaci, kdy si dítě osvojuje pravidla života lidí ve skupině, adaptuje se na prostředí a režim mateřské školy, učí se novým návykům a to pomocí tzv. sociálního učení. To je ovlivňováno zdravotním stavem, charakterovými vlastnostmi, rozumovým vývojem i schopností komunikovat.

To, že dítě nastoupí do mateřské školy, neznamená, že končí povinnost rodičů ho připravovat na jeho další život. Mateřská škola pouze doplňuje výchovu rodičovskou. Je partnerem, průvodcem, který ukazuje možnosti, jak s dítětem pracovat, jaké vhodné metody a formy zvolit k tomu, aby se dítě rozvíjelo podle svých individuálních zvláštností a potřeb.

V oblasti čtenářské gramotnosti, respektive čtenářské pregramotnosti hraje mateřská škola velmi důležitou úlohu. Navazuje na rodinné působení, doplňuje rodinnou výchovu a před vstupem do základní školy záměrně rozvíjí dovednosti a schopnosti potřebné ke čtení. Podporuje předčtenářské dovednosti dítěte, které bude při samotném čtení potřebovat. Jedná se o paměť, koncentraci pozornosti, zrakovou a sluchovou analýzu a syntézu, orientaci v prostoru, pravolevou orientaci, hrubou a jemnou motoriku,

kresbu, řeč, komunikační schopnosti, myšlení, fantazii, představivost. Dítě je tak připravováno k tomu, aby zvládlo plynulé čtení, porozumělo textu, umělo sdílet své prožitky, mělo vztah ke knize, umělo získaných poznatků využít. Pokud je dítě na čtení dobře připraveno, zvládá samotné čtení velmi brzy (Tomášková, 2015).

Včasná podpora rozvoje těchto dovedností dítěti usnadní jejich osvojení v budoucnu (Kropáčková, Wildová, Kucharská, 2014). Mateřská škola vytváří základ, na kterém dítě může v první třídě základní školy lépe vystavět své čtenářské dovednosti. Tomu také odpovídá koncept Rámcově vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, o jehož obsahu se z hlediska rozvíjení čtenářské pregramotnosti zmiňují v šesté kapitole.

Tomášková (2015) uvádí některé zásady, které je třeba uplatňovat při získávání nových vědomostí a dovedností:

- učitelka v mateřské škole, ale i rodiče by činnosti, které provádí, měli zároveň pojmenovávat, např.: „Nyní naliji vodu do kelímku. Otevřu knihu a budu číst.“;
- vyzývat dítě k činnosti, ale netrvat na pojmenování, např.: „Ukaž, kde máš tkaničky, ukaž, kde je kelímek.“;
- vyzývat dítě k pojmenování činností či předmětů, např.: „Co ti mám zavázat? Z čeho budeme číst?“;
- zadávat různé úkoly, při kterých dítě využívá pojmy v nových situacích, řeší problémy;
- dodržovat zásady, kdy se postupuje od jednoduššího ke složitějšímu, od známého k neznámému, od názoru k představám.

Dítěti se má umožnit učení v přirozených situacích, pomocí pohybových her, experimentování, tvořivých činností, vhodně zvolených didaktických her, využívání situací z reálného života. Učitelky by měly být dítěti správným řečovým vzorem, zajistit čtenářsky podnětné prostředí, budovat kladný vztah ke knihám a ke čtení, například tím, že (Tomášková, 2015):

- dětem každý den čtou, a to nejenom před odpoledním odpočinkem, ale i při jiných činnostech;
- dávají dětem příležitost o knihách přemýšlet, dokončovat příběh, vysvětlovat jim nové pojmy, aktivně se účastnit;

- společně s dětmi zařizují dětskou knihovničku s různými literárními žánry, ze které si knihy mohou kdykoli půjčit, vedou děti k prohlížení knih a diskutování o nich, mají k dispozici psací potřeby a dostatek papíru;
- navštěvují knihovny a půjčují různé knihy, učí děti přemýšlet o textu a popisovat postavy dle jejich představ slovně i graficky, seznamují děti s autory, ilustrátory;
- tvoří s dětmi čtenářský deník, kam zapisují přečtené pohádky, charakteristiky postav, kreslí obrázky, porovnávají, diskutují;
- zařazují společné čtení rodičů a dětí v mateřské škole nebo čtení starších kamarádů ze školy;
- obohacují četbu příběhu dramatizací či krátkým loutkovým představením. Ukazují tak rodičům, jak pracovat s knihou doma;
- vedou děti k vytváření vlastních příběhů;
- nenásilnou formou seznamují děti s tím, kdo se na výrobě knihy podílí;
- vyrábějí s dětmi jednoduchá leporela, knihy;
- navštěvují s dětmi divadla a divadelní představení, na divadlo si hrají;
- poslechy pohádek z audionahrávek zařazují v omezené míře.

Učitelka v mateřské škole by měla správně, plynule číst, správně vyslovovat, mít povědomí o základních literárních dílech, dětské literatuře, měla by mít dobré estetické cítění a kultivovaný projev.

4 Etapy rozvoje čtenářské gramotnosti

Řada autorů vymezuje jednotlivá stádia vývoje čtenářství, to nejzákladnější dělení je předčtenářské a čtenářské období. Podle Chaloupky (1982) je předčtenářské období ohraničeno narozením dítěte a nástupem do školy, období čtenářské nástupem do školy, pokračuje přes dospělost až do konce života.

Čtenářem se stává každý, kdo umí číst, má o čtení zájem, vnímá psaný text a rozumí mu. Čtený text, slova, mají určitý obsah a formu ve psané či tištěné podobě. Čtení se stává zájmem, pokud přináší čtenáři odpovědi na jeho otázky, uspokojení a radost. Čtením získáváme informace o okolním světě, nový náhled, rozvíjíme své poznání, myšlení, fantazii a představivost. Kniha slouží k uchování informací i k jejich získávání, může provázet člověka po celý jeho život, rozvíjí, učí, kultivuje, přináší odpočinek, zábavu, zlepšuje slovní zásobu a vyjadřovací schopnosti, rozvíjí jazykový cit a vnímání gramatické stránky jazyka. Dle mého názoru lidé, kteří čtou pravidelně, nemají s gramatikou a pravopisem takové problémy, jako ti, kteří se čtení knih nevěnují. Chaloupka (1982) uvádí, že literatura hraje významnou roli v poznávání skutečnosti a četba svým hlubokým působením utváří vlastní společenské vědomí dítěte, pomáhá mu v hledání jeho místa ve světě a přijímání hodnot, jež mají vymezující charakter. Souhlasnost, přijímání těchto hodnot, je určována i vnitřními podmínkami psychiky dítěte, jeho představ o sobě samém, myšlením, city, vůlí, je dána souhrnem jeho schopností a zájmů, přání, snů a plánů.

Setkání s knihou rozšiřuje dítěti obzory, díky ní objevuje svět. Je ale třeba zmínit i moderní technologie, o které děti projevují zájem. Mohou to být literární a vizuální podněty na počítači a datových médiích (CD, DVD). Kromě tak často odborníky kritizovaného sledování televizních pohádek a hraní počítačových her mohou pohádky a počítačové výukové programy děti pozitivně podněcovat díky možnosti interaktivních činností a tréninku některých funkcí, jako je pozornost, zrakové vnímání, řeč (Kucharská, 2014). Na druhé straně by ale elektronická média neměla nahrazovat běžné setkávání se s knihami. Osobně dávám přednost čtení a prohlížení knih, časopisů či encyklopedií s dětmi, než elektronickému záznamu.

4.1 Předčtenářské období

Jak jsem již uvedla, jedná se o období od narození dítěte po jeho nástup do základní školy. Je to doba, kdy se dítě setkává s prvními slovy, postupně začíná rozumět jejich významu, má možnost vnímat intonaci hlasu, nastavení mluvidel, všímá si mimiky při vyslovování, je v interakci s druhým člověkem a slova se pokouší také vyslovovat. Dítě se setkává s dětskou literaturou, lidovou slovesností a s ilustracemi v obrázkových knihách, s formami psaného textu, knihou jako takovou, ale potřebuje, aby mu knihu také někdo přečetl. Chaloupka (1982) uvádí, že dítě potřebuje zprostředkovatele, aby se kniha pro dítě nestala pouhou hračkou a neztratila svůj význam. V roli zprostředkovatele se nejčastěji objevují rodiče, kteří dítěti popíší obsah knihy. Na jedné straně to pro dítě může znamenat jisté omezení v podobě předkládaného repertoáru a interpretace. Na straně druhé může rodič dítěti přinášet estetický prožitek a emoce, seznamovat ho s kulturními vzorci, zvyky, vést ho určitým směrem. Rodič může mít oblíbený specifický literární žánr. Manžel mým dvěma synům od malička četl příběhy s nádechem fantasy a science fiction. Mé klasické české pohádky a příběhy postupně začali odmítat. A před prahem dospělosti je tento žánr stále jejich nejoblíbenějším, oba se k němu rádi vrací. Dcera má oblíbené klasické pohádky a přitahují ji příběhy s nádechem tajemna a neznáma. Už přes rok je její nejoblíbenější knihou *Lexikon ohrožených druhů strašidel* od autorky a ilustrátorky Vítězslavy Klimtové. Nosíme ji s sebou na procházky a vyhledáváme místa, kde by se strašidla z knihy mohla vyskytovat. Děti v mateřské škole už s knihou také seznámila a na školních výletech všichni diskutují o tom, zda např. vykotlaný strom, který jsme cestou míjeli, je domovem Koukače listnatého, nebo je to pouze starý strom bez tajemného obyvatel.

Nejdříve dítě upoutá ilustrace, grafická úprava knihy, velká písmena, přehlednost. Dítě je v roli posluchače. Důležitý je přednes předčítaného textu, zabarvení hlasu, intonace a mimika při četbě a předávané emoce. Jak jsem již uváděla dříve, je velmi důležité, aby si dítě v předčtenářském období vytvořilo ke knize pozitivní vztah, protože je dost pravděpodobné, že ho k ní potom bude mít po celý život.

Dětství, a to již od prvních týdnů života, je pokládáno za velmi senzitivní období ve vývoji člověka. V tomto období se ve velké míře rozhoduje o tom, co bude dál. To znamená, že v tomto období se utvářejí celoživotní či dlouhodobé dispozice a určité nasměrování, které se v průběhu života dále formuje.

Z hlediska vývoje osobnosti je nejdůležitější období od narození dítěte do jeho nástupu do 1. třídy. Jde tedy o věk od 0 do 6 let. V současné vědě se prosazuje názor, že počátek dětství začíná již v období prenatalním, na základě zjištění, že lidský plod již od prvních týdnů svého vývoje reaguje na různé podněty v těle matky. Někteří autoři toto období označují pojmem předškolní věk. Vágnerová (2010) předškolní období řadí do doby mezi třetím a šestým rokem života. Jde o období, kdy dítě zpravidla dochází do mateřské školy.

Nyní krátce zmíním charakteristiky vývoje dítěte v předčtenářském období s tím, že se více zaměřím na předškolní věk.

Roční dítě je schopné vnímat mluvené slovo, snaží se ho napodobovat. Postupně se seznamuje s okolním světem, učí se porozumět řeči, reaguje na intonaci hlasu, mimiku, začíná poznávat obrázky a symboly ve svém okolí, je schopné vnímat krátké pohádkové příběhy a prohlížet si obrázky, objevují se první slova. Kolem roku a půl ukazuje na obrázky v knížce, některým dětem se daří obracet listy. Při prohlížení knih s dítětem pojmenováváme jednotlivé části, vyjadřujeme, co se na obrázku děje ve spojení se zvukomalebnými citoslovci, např.: „Mašinka jede – hů hů.“ (Houšková, Laufková, 2018). Je velmi důležité, aby dítě vnímalo všemi svými smysly a mělo dostatek podnětů k tomu, aby se mohlo dále rozvíjet.

Dvouleté dítě má dostatečně rozvinutou paměť a je schopno se učit z paměti krátké rytmické říkanky, rozvíjí svou slovní zásobu, zdokonaluje vyjadřovací schopnosti, je schopno poslouchat krátké pohádky. Má zájem komunikovat, využívat řeč, ptát se, hrát si se slovy. Vztah ke knize si dítě utváří jako posluchač, konzument. Má oblíbené pohádky, obrázky, vyžaduje jejich opakované pojmenovávání, čtení. Důležitou roli v tomto období hrají rodiče, kteří by se měli podílet na utváření kladného vztahu dítěte ke knize. Později je tato role rozšířena na školu a knihovny.

Do tří let dochází k velmi bouřlivému a dynamickému vývoji psychických činností v interakci s okolním světem. Dítě si postupně začíná uvědomovat vlastní já a nápadně probíhá rozvoj jeho řečových dovedností. Má již dostatečně dobře rozvinutou aktivní i pasivní slovní zásobu, hovoří v krátkých větách. Používá nekončící a stále se opakující otázky typu: „A proč?“ nebo: „Co je to?“ Je vnitřně motivované poznávat okolní svět a jeho souvislosti, chce být více samostatné a testuje si, zda nastavený řád, pravidla fungují v různých prostředích a u různých lidí, kteří jsou v jeho blízkém okolí.

Třetí rok dítěte je považován za výrazný předěl projevující se zejména ucelenějšími myšlenkovými procesy, rozvojem představivosti, fantazie a paměti. Dovede poslouchat i delší pohádky, převyprávět kratší příběh, má rádo prohlížení, předčítání a vyprávění pomocí obrázků. V obrázcích hledá děj a symboliku, děj se snaží odhadovat, zamýšlí se nad ním. Některé děti mají velmi oblíbenou jednu knihu, jednu pohádku, kterou chtějí číst či vyprávět neustále dokola. Myslím si, že to souvisí s jejich potřebou bezpečí, jistoty a řádu.

Velkou úlohu v literatuře pro předškolní věk představují obrázky, ilustrace. Mají nejenom funkci estetickou, ale také emocionální. Přes pohádky, různé příběhy, bajky se dítě učí poznávat mezilidské vztahy, lidské vlastnosti a pravidla. Lidová slovesnost může v tomto období vývoje poskytnout podněty pro celkový rozvoj dítěte, je dobré ji spojit s pohybovými aktivitami, hrou. Hra je v tomto období pro dítě velmi zásadní. Rozvíjí myšlení, paměť, koncentraci pozornost. Prostřednictvím hry dítě poznává svět a jeho zákonitosti, má možnost si vybavit a představit jevy a situace, které poznalo ve svém okolí a hrou je zkouší, napodobuje (Průcha, Koťátková, 2013). Již v tomto věku by se mělo dítě seznamovat se správnými čtenářskými návyky, učit se kam kniha patří, jak s knihou zacházet.

Předškolní období je ukončené nástupem do školy, další sociální změnou v životě dítěte. V České republice se v kurikulárních dokumentech vymezuje předškolní období dítěte jako věk, kdy dítě započne docházku do mateřské školy, tedy zpravidla od 3 let po jeho vstup do základní školy. Nástup dítěte do mateřské školy je možný již od 2 let. Ve světě je předškolní období vymezeno již od narození dítěte po jeho vstup do základní školy.

V předčtenářském období je důležitá podnětnost a souhra všech činitelů psychických, sociálních, kulturních. Dítě získává vztah ke knize nejdříve jako posluchač, později jako čtenář, který je k četbě veden v rodině, ve škole nebo v knihovně. Pozornost dítěte upoutává grafická úprava knihy, tedy text, který by měl být přehledný, psaný velkými písmeny a doplňován ilustracemi. Pro vytvoření vztahu ke knize je důležitý přednes zprostředkovatele – zabarvení hlasu, intonace a mimika při četbě.

Číst se naučíme plynulým, nepřetržitým procesem na sobě navazujících aktivit, který začíná již v raném dětství. Již v tomto období by se měl podporovat rozvoj psychických poznávacích procesů, smyslového vnímání, motoriky a řeči. Zmíněnými procesy je

myšlena zraková a sluchová percepce, zahrnující diferenciaci, analýzu a syntézu, dále pozornost, představivost a paměť. Jistá úroveň těchto procesů, spolu s určitou úrovní inteligence a řeči, je předpokladem pro výuku počátečního čtení (Wildová, 2005). Tomášková (2015) přiřazuje k tomuto výčtu ještě orientaci v prostoru a lateralitu. Podle jejího vzoru můžeme pro rozvoj paměti, pozornosti, představivosti a fantazii použít nadřazený výraz kognitivní rozvoj.

4.1.1 Kognitivní procesy

„To, jak dítě zvládne čtení, také ovlivňuje úroveň kognitivních činností, jako jsou paměť, myšlení, představivost a fantazie, tedy úroveň duševních činností.“ (Tomášková, 2015, s. 40).

Rozvoj poznávacích procesů probíhá na základě interakce zrání a učení, ve vztahu a vzájemnému působení s ostatními složkami vývoje dětské osobnosti (Vágnerová, 2010). Velký vliv má také motivace ovlivňovaná pozitivním a klidným prostředím. Osobnost předškolního dítěte má své charakteristické zvláštnosti.

Myšlení

Pro předškolní věk je typické názorné, intuitivní myšlení, jehož znaky jsou egocentrismus, fenomenismus, magičnost a absolutismus. Subjektivní pohled dítěte na svět mu přináší určitou jistotu. Svě představy dítě přizpůsobuje svým poznávacím možnostem, zkušenostem a aktuálním potřebám. Představy si tvoří díky jeho vrozeným předpokladům, kde velmi důležitou roli hraje také získaná zkušenost dítěte v sociálních interakcích s ostatními (Vágnerová, 2010). Postupně se děti začínají zajímat o příčinné souvislosti okolního světa, začínají uvažovat v pojmech (Mertin, Gillernová, 2010). Myšlení je základním předpokladem pro chápání souvislostí, umožňuje dítěti orientaci v různých situacích, jejich řešení a dovednost vhodně reagovat. Myšlení podporuje zvědavost, přirozenou potřebu člověka.

Základními myšlenkovými operacemi nutnými pro nácvik čtení jsou analýza a syntéza, tedy srovnávání, hledání rozdílů a shod jednotlivých předmětů a jevů (Tomášková, 2015). Myšlení je pro samotný rozvoj čtení důležité, vyžaduje pochopení obsahu a předpokládá se vytvoření názoru na přečtené a využití znalosti ze čteného i v jiných situacích (Tomášková, 2015).

Paměť

Paměť je proces zapamatování, uchování a znovu vybavování psychických zážitků a motorických úkonů (Tomášková., 2015). Je významná nejen pro nácvik samotného čtení, ale také pro vybavení čteného, hledání vztahů a souvislostí z textu. Při učení čtení je nutné si zapamatovat tvar písmen ve všech podobách a naučit se jej rozlišovat od podobných tvarů (Tomášková, 2015). U dítěte předškolního věku má paměť velký vliv na jeho strukturu myšlení. Zatím jde o paměť bezděčnou či spontánní, záměrná paměť se rozvíjí až kolem pátého roku (Mertin, Gillernová, 2010). Pro přijímání informací, především těch, které se častěji opakují, tvoří základ mechanická paměť. Je typická pro celé období předškolního věku. Na kvalitě a délce paměti se ve velké míře podílejí emoce, které událost či činnost provázejí (Průcha, Kořátková, 2013).

Paměť ovlivňují smyslové vjemy jako je zrak, sluch, hmat, chuť a vůně, dále emoce, pocity chladu, tepla, žízně a činnosti, které vykonáváme. Dítě své prožitky ukládá do paměti a v určitých situacích se mu zážitky zpětně vybavují.

Paměť je potřeba trénovat již od útlého věku, protože učení a čtení je na ní závislé. Aby si dítě vybavilo, naučilo, přečetlo písmenko, musí si zapamatovat tiskací i psací podobu písmene, zapamatovat si pohyb ruky při psaní a také zvukovou podobu hlásky. Paměť tedy přímo ovlivňuje počátky učení čtení. Než může začít samotný proces čtení, musíme u dítěte rozvíjet paměť (Tomášková, 2015). Je důležitá nejenom pro čtení, ale také pro vybavení čteného, hledání vztahů a souvislostí. Děti jsou schopny zapamatovat si mnoho říkadel, básní, pohádek, ale jen v případě, že s nimi komunikujeme, čteme jim.

Pozornost

Pokud se má dítě naučit číst, je třeba se soustředit, na určitou dobu udržet pozornost. Rozvoj pozornosti souvisí se zralostí centrální nervové soustavy, s rostoucím věkem se prodlužuje.

Představivost, fantazie

Představivost úzce souvisí s vnímáním a pamětí. Představy se vytváří vybavením nebo přepracováním obrazu předmětů, jevů pomocí předchozích nebo nově vytvořených zkušeností. Při čtení by si dítě mělo vytvářet představy o tom, co se v příběhu děje, např. jak vypadají postavy, prostředí, co postavy prožívají. To není možné bez předchozí zkušenosti a prožitků, které si dítě dokáže vybavit. (Tomášková, 2015).

Díky fantazii si dítě dokáže nejen vybavit, ale také intenzivně přetvářet své představy. Jeho fantazie je přirozená, spontánní, bohatá, pomáhá pochopit některé souvislosti, kterým zatím nerozumí.

4.1.2 Smyslové percepce

Člověk pomocí svých smyslů vnímá a poznává svět. Smyslové vnímání nás provází celým životem. Postupně, vlivem zrání a působení vnějšího okolí se naše smysly rozvíjí, zdokonalují. Vnímáme pomocí hmatu, sluchu, zraku, chutí a vůní. Pomáhají nám orientovat se v prostředí, přispívají k rozvoji fantazie a myšlení. Každý z pěti smyslů má v životě člověka svůj význam. Ztráta některého z nich se stává pro člověka handicapem. Čím více smyslů je tedy zapojeno do poznávání, tím je poznávání trvalejší a kvalitnější.

Hmat

Hmat dítě využívá již od narození. Nejprve vnímá maminčiny doteky, později pomocí hmatu prozkoumává a poznává svět. Pomocí manipulace s různými předměty si rozvíjí myšlení, představivost, paměť, zrakové i sluchové vnímání aj.

Sluch

Sluch je z hlediska rozvoje řeči velmi významný. Již v prenatálním období plod vnímá svoji matku svým sluchem a po narození její hlas bezpečně pozná a rozliší od hlasů jiných osob. Zvuková stimulace má poměrně často sociální charakter, ve spojení s nějakou činností může mít komunikační význam (Vágnerová, 2010). Sluchem dítě rozlišuje hlásky, slabiky, slova, věty, vnímá celé příběhy, lépe pochopí děje a zákonitosti a také se pomocí sluchu rozvíjí logické myšlení (Tomášková, 2015). Pokud se sluchová percepce mluvené řeči správně vyvíjí, stává se základem celkového rozvoje komunikačních kompetencí dítěte. Pro rozvoj sluchového vnímání je potřeba schopnosti diferencovat a analyzovat zvukovou strukturu slova, tedy rozvíjet fonemický sluch.

Rozvoj fonemického sluchu je důležitý z hlediska správné výslovnosti a délky hlásek. Jak dítě řeč slyší, napodobuje ji a podle toho mluví a vyslovuje (Tomášková, 2015). Podle Tomáškové (2015, s. 59) „*se dítě musí naučit naslouchat řeči, uvědomovat si a diferencovat jednotlivé zvuky řeči, poznat jednotlivá slova a hlásky, umět je od sebe rozlišovat a uvědomovat si také, že změnou jedné hlásky se mění celý význam daného*

slova.“ Při sluchové analýze a syntéze dochází k postupnému členění vět na slova a slov na slabiky a naopak. Dále vede také k uvědomění si postavení hlásek ve slově (Bednářová, Šmardová, 2011). Správná diferenciacce je významná pro pozdější čtení a psaní.

Další oblastí, kterou je nutno rozvíjet, je vnímání a reprodukce rytmu, úzce spjatého s rozlišováním krátkých a dlouhých samohlásek. Sluchová paměť zase pomáhá zpracovat a uchovat zachycenou informaci přicházející sluchovou cestou. J. Bednářová a V. Šmardová (2011) poukazují na důležitost rytmizování od útlého věku dítěte. Pomocí říkadel, rozpočítadel, básní, písní se dítě učí rozkládat slova na slabiky, rozvíjí se sluchová analýza a syntéza. Stejně jako u zraku je potřeba u předškolního dítěte regulovat zvukové vjemy. Přílišná hlučnost dítěti škodí.

Zrak

Zrakové vnímání se rozvíjí již od narození, kdy dítě nejprve rozeznává světlo a tmou, později obrysy předmětů a postupně se jeho vnímání zpřesňuje. Zrakem přijímáme nejvíce informací z našeho okolí. Stává se tak prostředníkem poznávání hmotného světa i prostředkem komunikace (Bednářová, Šmardová, 2011). Zrak nám umožňuje orientovat se, lépe vnímat své okolí, pozorovat jednotlivé děje a souvislosti. Stejně tak je zrak důležitý v rámci čtenářské pregramotnosti. (Tomášková, 2015).

Podporou zrakového vnímání společně s nácvikem vyhledávání a manipulací s předměty můžeme docílit rozvoje souhry oka a ruky, která je později stěžejní při čtení, především při udržení očního kontaktu s řádkem (Tomášková, 2015). Dítě se učí rozlišovat barvy, tvary, rozdíly, společné znaky, části a celek. Dokáže třídit, porovnávat a vyhledávat (Bednářová, Šmardová, 2011).

Pro stimulaci zrakové percepce je důležité zaměřit se na rozvoj zrakové diferenciacce, paměti a zrakové analýzy a syntézy. Pokud je diferenciacční schopnost narušena, může to způsobit problémy při rozlišování tvarově podobných písmen. Přesnost zapamatování viděných objektů má významný vliv na pozdější vybavení si symbolu – písmena či číslice (Bednářová, Šmardová, 2011).

Aby nedocházelo k přetěžování dítěte, je třeba regulovat množství zrakových podnětů. Jinak hrozí nebezpečí nadbytku informací, které by dítě nedokázalo zpracovat.

4.1.3 Motorika, grafomotorika

Duševní a tělesný vývoj se u dětí od narození posuzuje podle vývoje motoriky. Motorika zahrnuje dovednost a obratnost těla a končetin, motoriku mluvidel, očních pohybů, jemnou motoriku. Mezi všemi složkami motoriky musí dojít k vzájemnému propojení. Pro děti předškolního věku je přirozený pohyb. Učí se překonávat překážky, skákat, přelézat, podlézat. Dostatek pohybu má vliv jak na rozvoj motoriky, tak na rozvoj myšlení a řeči. Tělesná aktivita je důležitá také pro socializaci dítěte. Čím je dítě přesnější ve svých pohybech, tím je rychlejší v pohybových aktivitách. A naopak čím je dítě méně zručné a méně pohyblivé, tím více je omezeno při výběru aktivit. Cítí se nejistě a určité činnosti nevyhledává, což omezuje jeho celkový vývoj.

Jemná motorika je vymezena přesnějšími pohyby, manipulací s drobnými předměty, úchopy předmětů. K jejímu rozvoji přispívají sebeobslužné, pracovní, manipulační a tvořivé činnosti (Tomášková, 2015). Děti si hrají se stavebnicí, skládají mozaiky, kostky, kreslí, malují. Všechny tyto činnosti vyžadují určitou dávku přesnosti a obratnosti.

Kresba, malba, tvoření, stříhání, lepení rozvíjí jemnou motoriku, grafomotoriku, ale i představivost, fantazii a myšlení. Grafomotorika je část motoriky, kterou potřebujeme ke kreslení a psaní. Je třeba dbát na správný úchop psacího náčiní, postavení a uvolnění ruky, správné sezení a držení těla.

4.1.4 Prostorová orientace a lateralita

Rozvoj poznávacích procesů se projeví i ve způsobu, jakým se dítě orientuje v čase a v prostoru, případně jak chápe pojem množství (Vagnerová, 2010). Vnímání prostoru a prostorové představy se utvářejí pomocí senzomotorického vnímání. Dítě se postupně učí chápat pojmy spojené s prostorovou orientací. Jsou to pojmy: nahoře a dole, vpředu a vzadu, vpravo a vlevo. Prostorové představy zahrnují kromě vnímání prostoru také odhad, zapamatování vzdálenosti, porovnávání velikosti, vnímání částí a celku a vzájemný poměr jejich velikostí a uspořádání. Významná je zde také souvislost s časovým vnímáním (Bednářová, Šmardová, 2011).

Tomášková (2015) pokládá prostorovou orientaci a vnímání času za významný faktor související s rozvojem čtenářské pregramotnosti. Dítě se učí orientovat na stránce i v knize, uvědomuje si princip čtení, tedy to, že čteme zleva doprava a od shora dolů.

Úroveň a kvalita budoucího čtení je také ovlivněna lateralitou. Lateralitou rozumíme přednostní užívání jednoho z párových orgánů, tj. asymetrii párových hybných orgánů - ruky, nohy, nebo smyslových - oko, ucho. Dítě by mělo chápat, která strana je levá a pravá. Pokud dochází k záměně pravé a levé strany, může se to odrážet i na úrovni čtení (Tomášková, 2015).

Lateralizace je postupný proces. Je důležité do tohoto procesu nezasahovat, pouze o něm vědět, protože potlačováním dominantní ruky mohou vznikat u dítěte problémy v oblasti řeči, v prostorové orientaci a v psychosomatické oblasti. Vývoj laterality může však trvat až do deseti let (Bednářová, Šmardová, 2011).

4.1.5 Rozvoj řeči

Řeč a s ní spojené komunikační schopnosti a dovednosti jsou důležité nejen vzhledem ke čtenářské gramotnosti, ale z hlediska celého rozvoje osobnosti. Člověk je tvor společenský a právě potřeba být v sociálním kontaktu s jinými lidmi je hnací silou k tomu, aby se řeč rozvíjela. Řeč je specificky lidská činnost, založená na používání slovních i neslovních výrazových prostředků v procesu komunikace. Umožňuje sdělování, vyjadřování, zobecňování a dorozumívání (Krahulcová, 2007).

Nejvýznamnějším obdobím pro vývoj řeči je věk od narození do šesti či sedmi let, kdy mezi třetím a čtvrtým rokem dochází k jejímu nejprudšímu rozvoji (Bednářová, Šmardová, 2011). Pokud si dítě v tomto období řeč osvojí špatně, její náprava bude v budoucnu složitá (Tomášková, 2015). Řeč je prostředkem komunikace, vztahů, spolupráce, sociálních interakcí a také nástrojem myšlení.

Jestliže máme správně pochopit význam řeči pro osvojování si dovednosti čtení, je třeba se zmínit o samotném vývoji řeči. Jak již bylo zmíněno, řeč a komunikace se začínají rozvíjet již po narození, kdy se dítě snaží dorozumět křikem a pláčem, následně začíná vyluzovat určité zvuky a hraje si s mluvidly, brouká si. Později, kolem 9. měsíce, začíná dítě používat jednoduché slabiky, objevuje porozumění jednoduchým pokynům. V období jednoho roku se objevují dvojslabičná slova a citoslovce. Poté nastává období

velkého rozvoje řeči, děti mají zájem komunikovat, užívají řeč, ptají se, hrají si se slovy a velmi dobře řeči rozumí (Tomášková, 2015).

Hlavním ukazatelem rozvoje řeči je růst slovní zásoby. Dvouleté dítě aktivně používá kolem 200 – 300 slov, v pěti letech obvykle zná až 3000 slov. Spolu s růstem slovní zásoby se rozvíjí také gramatická složka řeči a v souladu s tím i komunikační potřeba. Díky tomu děti získávají schopnost chápat a vyjadřovat stále složitější myšlenky, pocity, přání, mají hlubší a složitější dotazy (Průcha a Kořátková, 2013).

V období mezi třetím a čtvrtým rokem nastává přechod od konkrétního myšlení k abstraktnímu, dítě pojmenovává předměty, osoby, činnosti, umí tvořit tři až čtyřčlenné věty, začíná rozlišovat časy. Nastává období otázek: „Co to je?“ nebo: „Proč?“ a dítě je schopné zapamatovat si krátkou říkanku.

Mezi čtvrtým a pátým rokem dítě tvoří rozvíte věty a souvětí, může se ještě vyskytovat fyziologický agramatismus. Obvykle zvládá časovat a skloňovat, vyjadřovat své myšlenky, přání, pocity. Podle obrázku dokáže vyprávět krátkou pohádku, rytmizuje slova a říkanky.

Mezi pátým a šestým rokem života mizí agramatismus, dítě mluví ve větách bez nápadných gramatických chyb, pamatuje si básničku a umí vyprávět krátký příběh, vymýšlí vlastní příběhy, zapojuje fantazii, umí tvořit rýmy. Podle Vágnerové (2010) je užívání řeči ovlivněno stupněm rozvoje poznávacích procesů.

Ve vztahu ke čtení je důležité, aby dítě čtenému rozumělo a vědělo, co je mu předčítáno, informace dokázalo zpracovat, zvládlo o nich komunikovat a vytvářet si své názory. Ideální by bylo, aby na konci předškolního období byl řečový projev z hlediska výslovnosti a gramatiky zcela správný. Vady řeči a výslovnosti mohou negativně ovlivnit počáteční výuku čtení a psaní. Dítě čte a píše tak, jak slyší a vyslovuje. (Tomášková, 2015). Autorka je přesvědčená o tom, že *„pokud se dítě má naučit číst s porozuměním a tím také rozvíjet čtenářskou gramotnost, je důležité, aby rozumělo řeči, mělo bohatou aktivní i pasivní slovní zásobu, rozumělo jednotlivým slovům, dokázalo si vybavit a představit některé pojmy a rozumělo řeči jako takové.“* (Tomášková, 2015, s. 99). Rozvinutá a bohatá slovní zásoba je předpokladem k úspěšné komunikaci. Je důležité, aby dítě rozumělo našemu sdělení. V rámci čtenářské

gramotnosti, aby rozumělo tomu, co čte, aby čtené dokázalo zpracovat, o čteném dokázalo komunikovat, vyvozovat závěry (Tomášková, 2015).

V každém řečovém období je potřeba na dítě mluvit gramaticky správně, protože řeč se učí náslechem a nápodobou. Nástup řeči je individuální a závisí na dědičnosti. Řeč dítěte by se měla rozvíjet nejen v rodině, ale také ve společnosti, mezi vrstevníky. Aby se dítě dokázalo domluvit, musí mít dobrou slovní zásobu. Kvalita slovní zásoby souvisí s přísunem informací a s rozvojem intelektu. Chaloupka (1982) považuje rozvoj řečových dovedností dítěte za stěžejní v období, kdy se upevňují rysy sociálního chování dítěte ve vztahu k lidem a prostředí, kterým je obklopeno.

4.2 Čtenářské období

V tomto období je cílem položit základy čtení a psaní. Můžeme ho rozdělit na počáteční čtenářskou gramotnost a rozvinutou čtenářskou gramotnost. Jejich charakteristiky jsem popsala v kapitole 2.1 Čtenářská gramotnost.

Podle Tomáškové (2015) se ve většině škol učí analyticko-syntetickou metodou. Genetická metoda má ale také hojně zastoupení. Učitelé naší základní školy vyučují metodou Sfumato, která mě samotnou velmi zaujala. Vzhledem k tomu, že má práce je zaměřena na předčtenářské období, popíši tyto metody velmi stručně. Zmíním pouze čtyři druhy a nebudu vyjadřovat názor nad vhodností použití jedné či druhé metody.

Analyticko – syntetická metoda

Tato metoda je založena na principu rozkladu slova na slabiky a hlásky a následném spojování hlásek do slabik a tvoření slov. Je třeba, aby dítě pochopilo hláskovou stavbu slov. Nejprve se seznamuje se samohláskami, poté přidává další hlásky a tvoří slabiky. Ze slabik skládá jednotlivá slova a krátké věty, postupně přechází do fáze plynulého čtení. Současně se děti učí psát jednotlivá písmena ve všech jejich podobách, později slova a věty (Tomášková, 2015)

Genetická metoda čtení

Pomocí genetické metody čtení se děti nejprve naučí číst a psát velká tiskací písmena, ze kterých skládají slova, později celé věty. Výuka čtení velkých tiskacích písmen probíhá souběžně s jejich psaním. Děti slova ze začátku hláskují, později čtou celá

slova. Důraz je kladen na rozvoj sluchového vnímání. Děti se naučí poměrně rychle číst jednoduché texty a také brzy nastupuje porozumění čtenému textu. Tomášková (2015) vidí v této metodě přirozené navázání na to, co se děti učily již v mateřské škole. Jedná se o seznamování s jednotlivými tiskacími písmeny a jejich spojování do slov, sluchovou analýzu slov.

Globální metoda čtení

Je využívána u dětí s mentálním postižením, s těžkými vadami řeči a u dětí s poruchou autistického spektra. Používá analýzu celých slov a vět, děti si s konkrétním obrázkem spojí konkrétní slovo, které si zafixují. Základem je vnímání celku vzhledem k jeho jednotlivým částem. Děti mají možnost číst okamžitě celé slovo a vnímat jeho konkrétní význam (Tomášková, 2015).

Metoda Sfumato – splývavé čtení

Metoda klade důraz na správné tvoření hlásek, které se zpočátku vyslovují velmi hlasitě, s prodlouženou délkou na začátku slova a dbá se na správnou intonaci. Nedochozí při ní ke dvojitému čtení, dítě čte plynule a s porozuměním, dbá se na správné dýchání a postavení mluvidel. Dítě se tak učí pečlivě vyslovovat, rozlišovat dlouhé a krátké souhlásky. Mnohdy při této metodě dochází i k nápravě nesprávné výslovnosti některých hlásek. Metodu využívají učitelé v naší základní škole, subjektu, který je spojený s mateřskou školou, kde působím, což mi umožnilo se s ní seznámit.

V současné době se vyučuje prvopočáteční čtení také dalšími metodami. Nově se rozšiřuje např. metoda Tří startů, neboli Čteme a píšeme s Agátou od Miloše Novotného, kterému nakladatelství Nová škola vydalo jeho učebnice. Jejím základem je analyticko - syntetická metoda, doplněná prvky metody genetické. Učební materiály této metody využívají didaktické prvky, jako jsou myšlenkové mapy či paměťové obrázky.

Ve speciálních školách se pak nejčastěji využívá metoda globálního čtení. Záleží především na učitelích a individuálních zvláštностech dětí, jakou metodu výuky zvolí.

5 Metody a formy práce rozvíjející čtenářskou pregramotnost v mateřské škole

Cílem využívaných metod a forem při rozvoji čtenářské pregramotnosti je vztah ke čtení, porozumění předčítanému textu, vysuzování, metakognice, sdílení, aplikace (Tomášková, 2015).

Předpokladem úspěchu je čtenářsky podnětné prostředí, které by mělo dítěti umožnit setkat se s psanou i čtenou podobou jazyka aktivním, přirozeným a nenásilným způsobem a naučit dítě pracovat s chybou. Děti v mateřské škole by měly mít k dispozici volně přístupnou knihovnu. Prostor mateřské školy lze vybavit cedulkami nad dveřmi s názvy místností, označit předměty, které děti běžně používají, mít notové záznamy písní, plakáty s napsanými básněmi, hádankami a písničkami, které se děti učí, pravidla chování napsaná slovy doplněná obrázky, hrací koutky označené velkými tiskacími písmeny, vyvěšené fotografie dětí při různých činnostech, doplněné popisky apod. (Lopušná, 2008).

Děti by měly mít v mateřské škole vyhrazené klidné místo, kde si mohou samy knihu vybírat podle obrázků či tématu, prohlížet, poznávat. Je vhodné být dětem čtenářským vzorem, co nejčastěji jim číst, knihy nabízet, s knihami manipulovat při různých činnostech v mateřské škole, vytvářet čtenářské rituály, umožnit dětem vést dialog, hrát si se slovy, experimentovat. Děti mohou své myšlenky, nápady zaznamenávat a zpětně se k nim vracet. Mohou vyhledávat, třídit a porovnávat obrazové informace apod.

Mezi základní strategie rozvoje čtenářské pregramotnosti v MŠ, v návaznosti na Rámcový vzdělávací program předškolního vzdělávání, můžeme zařadit:

- rozvoj řeči;
- podporu dětské zvědavosti v souvislosti se psaným textem;
- vytváření pozitivního vztahu ke knihám a literatuře, například pomocí čtenářských rituálů či zařazování významných dnů ve spojení s knihou;
- vytvářet u dětí potřebu poslouchat čtení, hrát si na čtení a psaní, vtahovat děti do procesu učení;
- vedení dětí k uvědomování si smyslu symbolů a jejich využívání v běžném životě a také k uvědomování si smyslu a významu psaní;
- rozvoj koordinace ruky a oka;

- rozvoj fonologického uvědomění prostřednictvím her.

Rozvoj fonologického uvědomění

Dosažená úroveň fonologického uvědomění posiluje rozvoj čtení, které potom fonologické uvědomění dále prohlubuje (Mertin, Gillernová, 2010). Příklady her a cvičení:

- rozpočítadla;
- hry s rýmy, poznávání rýmů, vytváření rýmů;
- hry se slovy;
- psaní vlastního jména i jména blízkých osob.

Významné dny spojené s knihami

Knihu můžeme darovat k narozeninám, při loučení s předškoláky, nebo využít Mezinárodního dne darování knih spadajícího na 14. února a obdarovat knihou třídu nebo vytipovanou osobu či dítě. Také celý březen je označován jako měsíc knih, na 2. dubna připadá Mezinárodní den dětské knihy a poslední neděle před adventem je vyhrazena Dni pro dětskou knihu (Houšková, Laufková, 2018).

Vtahovat děti do procesu učení

Je vhodné s knihou, příběhy, novými slovy dále pracovat, např. vhodným kladením otázek k obálce, autorovi, ilustraci, textu. Je třeba se ke knihám znovu vracet, nakreslit či namalovat obrázky související s knihou, dramatizovat příběh, využívat hudbu, pohyb, pracovat s nedokončenými příběhy, nechat děti, aby je dokončovaly samy dle jejich fantazie a představ (Houšková, Laufková, 2018).

Strategie pomáhají dětem lépe porozumět danému tématu či činnosti, ukazují jim, na co se zaměřovat a učí je hodnotit. Rozvoj čtenářské pregramotnosti souvisí s rozvojem myšlení, používáním strategií děti učíme „myslet“. Vycházejí ze zkušeností dětí, aktivizují dítě pomocí otázek a činností, smyslových představ, prožitku, učí předvídání a usuzování (Rybářová, 2018).

5.1 Základní metody a formy práce

Mezi základní metody a formy práce řadíme předčítání, společnou práci s knihou. A. Lopusná (2008) k nim ještě řadí řízené čtení, malované čtení, pojmové mapování, ranní vzkaz, hlasité čtení, jazykovou zkušenost, slovní banku a knihu s prediktabilním (předpověditelným) textem.

Předčítání

Je základní a nejúčinnější metodou. Dítě se tak učí principům čtení a je ke čtení motivováno. Čtení je tak propojováno s radostí, pěknými zážitky, společnou činností s dětmi a dospělými (Mertin, Gillernová, 2010). Předčítání knih před zahájením povinné školní docházky má pozitivní vliv na školní výsledky žáků. Čím častěji rodiče svým dětem v předškolním věku četli, tím lepších výsledků později dosahují (Janotová, Tauberová, 2017).

Při předčítání se využívá tzv. interaktivního čtení, tedy čtení s aktivní účastí dětí. Je charakteristické používáním doprovodných gest a pohybů, obrázků, intonace.

Společná práce s knihou

Doporučuje se četbu propojovat se zážitky, hrou, pohybem, vede to k lepšímu zapamatování děje. Důležité je klást důraz na tvořivý vztah dítěte k četbě, na způsob, jakým se ono samo stává spoluúčastníkem čteného (Houšková, Laufková, 2018).

Příklady práce s knihou (Kryčová, 2018):

- vymýšlení názvu pohádky;
- doplňování slov;
- hledání rýmů, doplňování synonym;
- změna děje, zodpovězení otázek, plnění různých úkolů;
- představování hlavních hrdinů;
- kresba pohádky;
- časový sled pohádky.

Dalších osm metod uvádí A. Lopusná (2008) ve své publikaci Rozvíjanie počiatocnej čitateľskej a pisateľskej gramotnosti v podmienkach preprimárnej edukácie:

Řízené čtení

Je to práce s literárním textem, kdy se text rozdělí na několik částí. Po přečtení každé části učitelka dětem klade otázky, které má předem připravené. Jsou to otázky otevřené,

neslouží k reprodukci vyslechnutého textu, ale k vyjádření pocitů dětí, předpokladů a názorů. Odpovědi dětí se nehodnotí, učitelka tak podněcuje vyjadřovací schopnosti dětí, jejich schopnost se nad textem zamýšlet. Po přečtení celého textu následuje reflexe, zhodnocení textu a formulace ponaučení. Pokud se dodrží uvedené zásady, dítě získává zájem o čtení, rozvíjí se fantazie, představivost a myšlení, dochází k podpoře divergentního myšlení, pozitivního sebepojetí a sebehodnocení dítěte, založené na akceptaci jeho názoru skupinou.

Malované čtení

Je charakteristické tím, že nějaké slovo v textu je znázorněno obrázkem (slovo musí být jednoznačné). Obrázkem může být znázorněno i slovo na konci každého řádku textu. Dětem následně slouží ke čtení, opisování, k vyhledávání známých písmen a slov.

Pojmové mapování

Jde o metodu smysluplného učení, v mateřské škole se využívá forma obrázkové pojmové mapy. Dítě jednoduchým způsobem znázorňuje obsah daného tématu a vztahy mezi jednotlivými pojmy. Součástí pojmové mapy je text zapsaný pod obrázky. Mapu děti společně s učitelkou předčítají tak, aby byla smysluplná a byl jasný vztah mezi jednotlivými pojmy.

Mentálním mapováním a myšlenkovými mapami se zabýval anglický psycholog a spisovatel Anthony Peter Buzan. Američtí učitelé Joseph Donald Novak a D. Bob. Gowin popsali pojmové mapy jako vizualizaci průběhu učení.

Ranní vzkaz

Je to forma krátké výstižné zprávy, která se píše dětem nebo rodičům. Má dvě formy. Zavřenou, kdy text je již napsaný, učitelka ho přečte dětem, a otevřenou, při které učitelka píše text společně s dětmi. Otevřená forma dětem umožňuje lépe pochopit, že text je nositelem informace. Děti učí správnou směrovou orientaci i poznávání písmen.

Hlasité čtení

Metoda hlasitého čtení podporuje zájem dítěte o literaturu a posiluje spolupráci rodiny s mateřskou školou. Dítě si vybere pohádku, kterou mu rodič doma přečte. V mateřské škole dítě pak prezentuje pohádku, kterou předešlý den vyslechlo. Prezentuje jak děj, tak i své pocity z pohádky. Dítě může přinést i výtvarné zpracování dané pohádky jako reflexi.

Jazyková zkušenost

Základem jazykové zkušenosti je, aby dítě pochopilo, že prostřednictvím čtení a psaní komunikujeme. Učitelka může například zapsat zážitky dětí nebo jejich názory a následně z nich vytvořit vlastní příběh.

Slovní banka

Umožňuje dětem vnímat slovo jako část celku a experimentovat s ním. Využívá krátké texty, básničky, říkanky a hádanky, které si děti snadno zapamatují. Krátké texty se napíší na dva papíry, jeden z nich se rozstříhá na části. Úkolem dítěte je krátký text poskládat dle předlohy. Začít můžeme i s jedním slovem napsaným velkými písmeny na velký papír.

Kniha s prediktabilním (předpověditelným) textem

Je to kniha s jednoduchým pravidelně se opakujícím textem. Děti text říkají z paměti (paměťové čtení). Každá strana knihy obsahuje stejný text, ale s jiným obrázkem, obměňuje se pouze poslední slovo ve větě, které je znázorněno na obrázku. Dítě si může vyrobit knihu s prediktabilním textem i samo, učitelka dítěti do knihy zapisuje pouze text velkými tiskacími písmeny (Lopušná, 2008).

V mateřské škole, kde pracuji, již druhým rokem rozvíjíme čtenářskou gramotnost nejen v prostředí mateřské školy, ale také ve spolupráci s rodiči. Každý pátek si povídáme o knize, kterou děti doma „čtou“ společně s rodiči a maskotem třídy. O knize poté udělají záznam do deníčku. Deníček je jeden na třídu a putuje společně s maskotem do rodin dětí. Rodiče, kromě názvu knihy, jména autora a ilustrátora, v deníčku stručně popíší obsah knihy, společně s dětmi nakreslí či namalují obrázek související s tématem knihy. Výtvarná technika není předem daná. A děti odpovídají na otázky, které jsou pro všechny stejné:

- Co se ti na knize nejvíce líbilo?
- Chtěl by ses na chvíli stát hlavní postavou z knihy a prožívat to samé?
- Pokud ano, proč? Pokud ne, proč?
- Která postava z knihy ti byla nejvíce sympatická? Která nejméně? A proč?
- Chtěl bys příběh změnit, doplnit?
- Líbilo by se ti si knihu přečíst ještě jednou, nebo si příště vybereš jinou?

Děti deníček, maskota a přečtenou knihu každý pátek přinesou do mateřské školy a ostatním dětem o ní povídají. Ostatní děti, pokud majitel dovolí, si v knize mohou

listovat, diskutovat nad obrázky, vyptávat se na příběh. Poté dítě, které o knize vyprávělo, vylosuje další dítě, které bude doma s maskotem a rodiči číst a v pátek vyprávět.

Čtení je velmi složitá činnost, kterou ovlivňuje mnoho faktorů. 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 podpora rodičů a správné vedení učitelů. Je potřeba zvolit vhodnou metodu čtení či kombinovat více metod. Již v předškolním období můžeme rozeznat dílčí nedostatky, které mohou později vést ke specifickým poruchám učení. Je třeba dítě dobře znát, podporovat ho v tom, co ho zajímá, a motivovat ho k aktivitě a rozvoji dalších dovedností a schopností tak, aby se vyrovnávaly jeho šance ke vzdělávání a dítě mohlo zažívat uspokojení, radost, úspěch.

6 Kurikulární dokumenty a čtenářská pregramotnost

V poslední době je častěji požadován promyšlenější rozvoj čtenářské gramotnosti žáků v českých školách, a to zejména v souvislosti s výsledky českých žáků a dospělých v mezinárodních výzkumech PISRLS a PISA. Šetření PISA se uskutečňuje pravidelně ve tříletých cyklech a ČR se v roce 2009 v pomyslném žebříčku umístila pod průměrem zemí OECD (Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj). To se odrazilo například v existenci Národní strategie podpory klíčových gramotností v základním vzdělávání (2012–2017), která je součástí Strategie vzdělávací politiky 2020 a uznává, že čtenářská a matematická gramotnost jsou nezbytnou podmínkou pro získání klíčových kompetencí i pro dosažení dalších důležitých cílů vzdělávání a odborné přípravy člověka v 21. století. Považují se za základní gramotnosti, od kterých se poté odvíjí gramotnosti další (Strategie vzdělávací politiky, 2012).

Jako významný kurikulární dokument pro předškolní vzdělávání byl vydán Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV). Systém Rámcových vzdělávacích programů byl zaveden na základě zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

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, které by nebyly v souladu s vhodnou výchovou a vzděláváním.

Obecným záměrem předškolního vzdělávání je rozvoj dítěte po stránce fyzické, psychické a sociální a má 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 (Smolíková, 2018).

V RVP PV sice není podpora pregramotnosti jasně vymezena, ani pojem čtenářská pregramotnost se zde neobjevuje, ale jsou zde uvedeny dílčí cíle směřující k podpoře rozvoje čtenářské pregramotnosti a konkrétní vzdělávací nabídka, kterou by učitelka

mateřské školy měla zařazovat do předškolního vzdělávání. Lze ji dohledat v těchto vzdělávacích oblastech:

- **oblast Dítě a jeho tělo** – dílčí cílem souvisejícím s rozvojem čtenářské pregramotnosti je rozvoj a užívání všech smyslů;
- **oblast Dítě a jeho psychika** - v její **podoblasti Jazyk a řeč** jsou vyjmenovány dílčí vzdělávací cíle, zaměřující se na:
 - rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (vnímání, naslouchání, porozumění) i produktivních (výslovnosti, vytváření pojmů, mluvního projevu, vyjadřování);
 - rozvoj komunikativních dovedností (verbálních i neverbálních) a kultivovaného projevu;
 - osvojení si některých poznatků a dovedností, které předcházejí čtení i psaní, rozvoj zájmu o psanou podobu jazyka i další formy sdělení verbální i neverbální (výtvarné, hudební, pohybové, dramatické);
- **oblast Dítě a jeho psychika**, kde jsou v **podoblasti Poznávací schopnosti a funkce** stanoveny tyto dílčí cíle vedoucí k osvojování elementárních poznatků o znakových systémech a jejich funkci (abeceda a čísla) a vytváření základů pro práci s informacemi;
- **oblast Dítě a ten druhý** má dílčí cíle, které rozvíjí interaktivní a komunikativní dovednosti verbální i neverbální;
- **v oblasti Dítě a společnost** předškolní pedagog seznamuje dítě se společenstvím ostatních lidí, kulturou a umožňuje mu aktivně se vyjadřovat a projevat (Smolíková, 2018).

Také tu jsou vyjmenovány a popsány klíčové kompetence jako soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince. Se čtenářskou pregramotností souvisí hlavně komunikativní kompetence, ale také kompetence k učení.

V zákoně 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) je v jeho části s názvem Předškolní vzdělávání, §33 Cíle předškolního vzdělávání kromě jiného zmíněno, že předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání (Školský zákon, 2004). V části s názvem Obecná ustanovení, §2 Zásady a cíle vzdělávání, odstavec 2 je jako jeden z obecných cílů uveden rozvoj osobnosti člověka, jeho poznávacích a sociálních

způsobilostí, mravních a duchovních hodnot, získávání informací a učení se v průběhu celého života (Školský zákon, 2004).

Podle mého názoru sem čtenářská pregramotnost bezpochyby patří, i když ani v tomto dokumentu není jmenovitě zmíněna.

7 Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání

Vzhledem k tomu, že jedním z cílů této práce je zmapování zájmu o nabídky školení ze šablon získaných v rámci Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání (OP VVV) pod Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT), zaměřených na čtenářskou pregramotnost v mateřských školách a využití získaných informací z těchto školení, je nezbytné se o tomto operačním programu zmínit.

OP VVV je víceletým tematickým programem, který zaštiťuje MŠMT. V jeho rámci bylo možné v programovém období 2014 - 2020 čerpat finanční prostředky z Evropských strukturálních a investičních fondů (ESIF).

Již v březnu roku 2000 určilo zasedání Evropské rady v Lisabonu budoucí směr politiky v Evropské unii (dále jen EU) a schválilo tzv. *Lisabonskou strategii transformace Evropy*. Zasedání ukázalo, že posun k celoživotnímu učení musí doprovázet úspěšný přechod k ekonomice a společnosti založené na znalostech. Rada Evropy vytyčila tři strategické záměry a třináct cílů. Jedním z cílů je rozvíjení klíčových kompetencí ve společnosti založené na znalostech. Pro praxi to znamená identifikovat klíčové kompetence a zajistit jejich integraci do kurikul, zpřístupnit osvojení klíčových kompetencí každému, tedy i žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. (Zajitzová, 2011).

Oblastí vzdělávání se také zabývala organizace UNESCO, jako organizace zodpovědná za výchovu, vědu a kulturu. Na základě dlouhodobých výzkumů a činností tak byly pro úspěšnost ve vzdělávání stanoveny čtyři pilíře vzdělávání:

- učit se poznávat;
- učit se jednat;
- učit se žít společně, učit se žít s ostatními;
- učit se být.

Na tyto evropské změny v roce 1999 Česká republika reagovala reformou školství a vzdělávací politiky předložením *Koncepce vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice*. Díky odborným i veřejným diskusím byl poté v roce 2001 zpracován *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice* (tzv. Bílá kniha) a v roce 2004 vznikl i nový *školský zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*. Byl zaveden systém kurikulárních

dokumentů pro jednotlivé stupně vzdělávání žáků od 3 do 19 let a vytvořeny rámcové vzdělávací programy a školní vzdělávací programy (Zajitzová, 2011). Vzhledem k potřebě vymezení priorit dalšího rozvoje vzdělávacího systému vznikla *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* (dále jen Strategie). Vzdělávací politika České republiky obecně směřuje k rozvoji vzdělávacího systému založeného na konceptu celoživotního učení. Na základě zhodnocení současného stavu vzdělávací soustavy v České republice stanovuje pro následující období tři průřezové priority:

- snižovat nerovnosti ve vzdělávání;
- podporovat kvalitní výuku a učitele jako její klíčový předpoklad;
- odpovědně a efektivně řídit vzdělávací systém.

Tento postup vývoje zde popisují, protože si myslím, že OP VVV vznikl jako reakce na aktuální potřeby současného stavu vzdělávací soustavy, ekonomiky a vzdělávací politiky v České republice, a to v souvislosti s děním a nahlížením na vzdělání a ekonomiku v Evropě.

Dle OP VVV (2017) jeho příprava probíhala v souladu s čl. 5 nařízení Evropského parlamentu a Rady Evropské unie č. 1303/2013 (obecné nařízení). Do jeho příprav jsou zapojeny další subjekty. Text OP VVV je vytvořen v souladu s prováděcím nařízením komise Evropské unie č. 288/2014.

Cílem OP VVV je zvýšení konkurenceschopnosti České republiky pomocí podpory rozvoje vzdělávání a motivování pracovní síly k získávání takových znalostí a dovedností, které by vedly ke zvyšování ekonomiky v České republice (OP VVV, 2017).

Program by tak měl přispět k naplnění jedné ze tří priorit *Strategie* pro inteligentní a udržitelný růst, a to priority s názvem *Inteligentní růst*.

OP VVV se tedy zaměřuje na zvýšení kvality vzdělávání, na zajištění podmínek pro kvalitní výzkum, propojení vzdělávání a výzkumu s trhem práce a posílení principu rovného přístupu ke vzdělávání. Do oblasti intervence je zahrnuta podpora rovnosti a kvality ve vzdělávání, rozvoj lepších kompetencí pro trh práce a posílení kapacit pro kvalitní výzkum a jeho přínos pro společnost (OP VVV, 2018).

Pro identifikaci problémů a potřeb ČR v oblastech výzkumu a vzdělávání, stejně jako navazující definice specifických cílů pro OP VVV, se využívají výsledky problémových

analýz základních strategických dokumentů ČR doplněných řadou dalších specifických dokumentů a studií (OP VVV, 2017).

OP VVV se zabývá třemi věcnými prioritními osami. Jde o:

- posilování kapacit pro kvalitní výzkum;
- rozvoj vysokých škol a lidských zdrojů pro výzkum a vývoj;
- rovný přístup ke kvalitnímu předškolnímu, primárnímu a sekundárnímu vzdělávání (ESF).

Třetí zmíněná osa je zaměřena na vzdělávání k sociální integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, zvýšení kvality předškolního vzdělávání včetně usnadnění přechodu dětí na základní školu, zlepšení kvality vzdělávání a výsledků v klíčových kompetencích, rozvoj strategického řízení a hodnocení kvality ve vzdělávání, zkvalitnění přípravy budoucích a začínajících pedagogických pracovníků, zvyšování kvality vzdělávání a odborné přípravy včetně posílení jejich relevance pro trh práce (OP VVV, 2018).

Oblast regionálního školství v rámci OP VVV se zaměřuje na tyto priority:

- excelentní vzdělávání na všech jeho stupních s cílem podpořit potenciál každého jednotlivého dítěte a žáka rozvíjet své kompetence během celého života;
- rozvoj klíčových kompetencí: komunikace v mateřském jazyce, komunikace v cizích jazycích, matematická gramotnost a základní schopnosti v oblasti vědy a technologií, schopnost práce s digitálními technologiemi, schopnost učit se, sociální a občanské schopnosti, smysl pro iniciativu a podnikavost, kulturní povědomí a vyjádření;
- zlepšení kvality a efektivity vzdělávání a odborné přípravy s důrazem na zvýšení jejich relevance k dlouhodobým potřebám absolventů, trhu práce a společnosti (OP VVV, 2018).

Mateřské školy mohou finanční podporu z OP VVV čerpat prostřednictvím šablon. Šablony neboli projekty zjednodušeného vykazování, pomáhají mateřským školám čerpat finanční prostředky na svoji činnost. Na šablony jsou vyhlašovány výzvy, které určují pravidla čerpání finančních prostředků a jejich výši. V prvním kole měla naše škola možnost čerpat částku 200 000,- Kč, což byla pevně stanovená částka a k ní ještě částku, která se odvíjela od celkového počtu zapsaných dětí na naší škole.

S nutnou administrativou a dalšími úkony potřebnými pro zapojení se do šablon nám pomáhala koordinátorka Místního akčního plánu rozvoje vzdělávání.

Místní akční plán rozvoje vzdělávání (MAP) vznikl proto, aby pomáhal tvořit obsah výzev podle potřeb mateřských nebo základních škol. Je produktem spolupráce partnerů v území, stanovuje priority a jednotlivé kroky nutné k dosažení cílů vzdělávací politiky v území na základě místní potřeby a naléhavosti, lokálních přínosů a podloženosti reálnými daty a analýzami z území. Je prioritně zaměřen na rozvoj kvalitního inkluzivního vzdělávání dětí a žáků. Zahrnuje oblasti včasné péče, předškolního a základního vzdělávání, zájmového a neformálního vzdělávání.

Podle výroční zprávy o implementaci programu za rok 2016 (OP VVV, 2017) procesem hodnocení od začátku realizace programu do konce roku 2016 prošlo více než 4 tisíce projektových žádostí. V tomto období získalo podporu 1 495 projektů, na které byla přidělena částka přesahující 13 mld. Kč (tj. přesahující 14 % celkové alokace programu). Největší počet projektů (celkem 1 452) byl podpořen v prioritní ose 3, stalo se tak především díky velkému zájmu mateřských a základních škol o projekty tzv. šablon. V roce 2016 zahájilo v prioritní ose 3 realizaci také 5 individuálních projektů systémových.

Pro mne jako pro učitelku mateřské školy je důležité vědomí, že díky OP VVV se mohu vzdělávat v oblastech, které naši mateřskou školu tíží. Veškerou administrativu týkající se žádosti o poskytnutí finančních prostředků z OP VVV pro první i druhé kolo šablon, měla na starosti ředitelka naší mateřské školy. Pro potřeby získání dotace ve druhém kole šablon jsem dostala za úkol zhodnotit situaci mateřské školy, k dispozici mi byl program, kam jsem vyplnila dle zadání, jak je mateřská škola vybavená apod. Hlavními oblastmi hodnocení byly:

- Podpora inkluzivního vzdělávání;
- Rozvoj čtenářské pregramotnosti;
- Rozvoj matematické pregramotnosti;
- Podpora kompetenci k iniciativě a kreativě dětí;
- Podpora polytechnického vzdělávání;
- Sociální a občanské dovednosti a další klíčové kompetence;
- Podpora digitálních kompetencí pedagogických pracovníků.

Program poté sám vyhodnotil, kde má naše mateřská škola a učitelé v ní rezervy, na co je třeba se zaměřit. Výsledkem byl Výstup z dotazníkového šetření potřeb mateřských škol v rámci projektu Šablony II OP VVV.

8 Shrnutí teoretických východisek práce

Obsahem této práce je problematika čtenářské pregramotnosti. V prvních kapitolách jsem se věnovala pojmu gramotnost a pohledu na ní vzhledem k proměnám společnosti. Dříve bylo na gramotnost pohlíženo jako na schopnost čtení, psaní a počítání. V současné společnosti pojem gramotnost získal poněkud širší význam. Nejde jenom o to umět číst, psát a počítat, ale také o porozumění, chápání vzájemných vztahů, dovednost poradit si s informacemi, pracovat s nimi, třídít je a poznatky z nich získané všestranně uplatňovat v různých situacích a činnostech.

Gramotnost může být základní, funkční či obecná. Do základní gramotnosti patří znalosti, vědomosti, dovednosti a schopnosti, které umožňují další vzdělávání. Funkční gramotnost nám umožňuje chápat vztahy mezi jevy v dané oblasti, využívat nabytých poznatků v praktickém životě, dále se vzdělávat, seberealizovat, účelně komunikovat s ostatními. Obecná gramotnost je souhrnem všech gramotností člověka, tj. gramotnosti čtenářské, matematické, jazykové, informační, přírodovědné, finanční apod.

Čtenářská pregramotnost je jakýmsi předstupněm gramotnosti čtenářské a rozvíjí se prakticky od narození do doby, než dítě nastoupí do základní školy. Někteří autoři hovoří o tom, že základy se tvoří již v prenatálním období. Pro její zdárný rozvoj je třeba souhry působení faktorů vnitřních a vnějších. K vnitřním faktorům řadíme vlivy genetické, zralost centrální nervové soustavy, věk, pohlaví, intelektuální úroveň jedince, volní vlastnosti, vnitřní motivaci, zdraví, duševní rozpoložení a zkušenosti. K vnějším potom vlivy prostředí, tedy vliv rodiny, školy, vrstevníků či přátel. Aby se čtenářská pregramotnost rozvíjela správným směrem, je třeba spolupráce rodiny se školou. Vliv rodiny je nezastupitelný. Pokud rodiče z různých důvodů netráví s dítětem společný čas, nekomunikují s ním v dostatečné míře, nepěstují u něho kladný vztah ke knihám a k literatuře, vede to k problémům ve škole. A ty se napravují jen velmi těžce.

Je důležité, aby se u dítěte už od raného věku rozvíjely dílčí předpoklady, které vedou ke správnému vývoji čtenářské pregramotnosti a následně čtenářské gramotnosti. Jedná se o bohatou aktivní i pasivní slovní zásobu, řečové dovednosti, kognitivní vývoj, percepční vyspělost, orientaci v prostoru a vnímání prostoru a laterality.

V rodině a v mateřské škole by se tedy mělo rozvíjet aktivní naslouchání, porozumění čtenému textu. Důležitý je také rozvoj komunikace, celkového mluvního projevu,

správné výslovnosti, zrakového a sluchového vnímání, hrubé, jemné motoriky, grafomotoriky, pozornosti, představivosti, paměti apod. Měl by se vytvářet pozitivní vztah k psané řeči a stimulovat schopnosti a dovednosti umožňující další rozvoj ve čtení a psaní.

Čtenářská gramotnost je procesem celoživotním. Zahrnuje řadu vzájemně provázaných složek souboru čtenářských, jazykových, kognitivních, kulturních a sociálních dovedností. Výsledkem je pak dovednost čtení, psaní, mluvení, naslouchání, porozumění a myšlení.

Během období čtenářské gramotnosti rozlišujeme tzv. počáteční gramotnost a rozvinutou základní gramotnost. Počáteční gramotnost spadá do období prvního až druhého ročníku základní školy, souvisí s pasivním čtením. Rozvinutá základní gramotnost souvisí s aktivním čtením, dítě dokáže zpracovávat a dekódovat textové informace na vyšší kognitivní úrovni.

Ve čtvrté kapitole jsem se zaměřila na etapy rozvoje čtenářské gramotnosti. Pro účely této práce jsem se zvláště a podrobněji věnovala předčtenářskému období, které začíná narozením dítěte a končí jeho nástupem do základní školy. Protože obsahem mé práce je také zájem o to, jakými metodami a formami práce učitelky mateřských škol podporují rozvoj čtenářské pregramotnosti, větší pozornost jsem zaměřila na charakteristiku dětí předškolního věku, tedy období od 3 do 6 let. Poté jsem stručněji popsala také období čtenářské.

V této kapitole jsem zdůraznila důležitost vytvoření kladného vztahu ke knize, k literatuře, popsala vývojové charakteristiky dítěte, zaměřila se na rozvoj kognitivních procesů myšlení, paměti, pozornosti, představivosti a fantazie. Dále jsem se věnovala smyslovým percepčním, hlavně hmatu, sluchu a zraku, rozvoji motoriky, grafomotoriky, prostorové orientaci a laterality. Více jsem potom charakterizovala rozvoj řeči. Pozornost těmto charakteristikám jsem věnovala z důvodu, že podporou a rozvíjením těchto procesů na jistou úroveň se zvyšují dítěti šance pro budoucí výuku počátečního čtení, pro rozvoj čtenářské gramotnosti. Samozřejmě spolu s určitou úrovní inteligence.

Cílem čtenářského období je podporovat a rozvíjet takové schopnosti a dovednosti dítěte, které by vedly ke schopnosti čtení a psaní, porozumění čtenému a dovednosti se získanými informacemi dále pracovat, třídít je, analyzovat a využívat v dalším

praktickém životě. Období můžeme rozdělit na počáteční čtenářskou gramotnost a rozvinutou čtenářskou gramotnost. K základním metodám, které napomáhají při výuce prvopočátečního čtení, patří analyticko – syntetická metoda, genetická metoda, globální metoda, metoda Sfumato a novější Metoda tří startů. Záleží především na učitelích a také na individuálních zvláštностech a potřebách dětí, jakou metodu výuky zvolí. Je důležité dobře znát nejen metodu výuky čtení, ale také dítě, pro které danou metodu volíme.

Pátou kapitolu jsem věnovala popisu metod a forem práce rozvíjející čtenářskou pregramotnost v mateřské škole. Základním předpokladem pro rozvoj čtenářské pregramotnosti je čtenářsky podnětné prostředí, klidná atmosféra, přirozenost, spontánnost. Dětem by se mělo umožnit setkávání s psanou i čtenou podobou jazyka, aktivním, nenásilným způsobem a pracovat s chybou.

K základním strategiím rozvoje čtenářské pregramotnosti v mateřské škole se řadí rozvoj řeči, podpora zvědavosti, vytváření pozitivního vztahu ke knihám a literatuře, motivace, vtahování do procesu učení, poznávání symbolů a jejich využívání v běžném životě, rozvoj koordinace ruky a oka, rozvoj fonologického uvědomění apod.

Metody, které se v mateřské škole mohou používat, jsou předčítání, práce s knihou, řízené čtení, malované čtení, pojmové mapování, ranní vzkaz, hlasité čtení, jazyková banka, jazyková zkušenost a kniha s předpověditelným textem. Pomocí dotazníkového šetření jsem chtěla zjistit, zda tyto metody učitelky v mateřských školách využívají, či zda využívají jiné. Více se o této problematice zmíním v kapitole desáté, která je věnována shrnutí výsledků průzkumného šetření, popřípadě v diskusi v následující kapitole.

Poslední dvě kapitoly teoretické části mé práce byly věnovány kurikulárním dokumentům souvisejícím se čtenářskou pregramotností v mateřské škole a Operačnímu programu Výzkum, vývoj a vzdělávání (OP VVV), díky kterému tato práce vznikla. Hlavním cílem bylo zjistit, zda učitelky mateřských škol v Pardubickém kraji využívají nabídky vzdělávacích seminářů na téma čtenářské pregramotnosti, hrazených právě díky tomuto programu a zda získané informace a zkušenosti využívají.

Při studiu kurikulárních dokumentů souvisejících se čtenářskou pregramotností, převážně Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV)

a zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění účinném k 15. 2. 2019, jsem zjistila, že v nich podpora pregramotnosti není jasně vymezená. Termín čtenářská pregramotnost se zde neobjevuje, nicméně oba dokumenty tuto problematiku neopomíjí zcela. V RVP PV jsou uvedeny dílčí cíle směřující k podpoře rozvoje čtenářské pregramotnosti a konkrétní vzdělávací nabídka, kterou by učitelka mateřské školy měla zařazovat do předškolního vzdělávání. Také tu jsou vyjmenovány a popsány klíčové kompetence jako soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince. Se čtenářskou pregramotností souvisí hlavně komunikativní kompetence, ale také kompetence k učení.

Ve školském zákoně jsou stanovené obecné cíle a cíle předškolního vzdělávání, které mimo jiné uvádí, že předškolní vzdělávání tvoří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Vzhledem k tomu, že čtenářská gramotnost je procesem celoživotním, je třeba se jejímu rozvoji věnovat už v čase před nástupem do základní školy, tedy v období předškolním.

Tato část práce, vystavěná na odborné literatuře, slouží jako podklad pro část praktickou, kde jsou popsány průběh a výsledky průzkumného šetření.

9 Metodologie průzkumného šetření

Předchozí část práce byla teoreticky zaměřena na popis gramotnosti se zaměřením na čtenářskou pregramotnost, etapy rozvoje čtenářské gramotnosti a metody a formy práce rozvíjející čtenářskou pregramotnost v mateřské škole. Byly tu popsány charakteristiky a specifčnost vývoje předškolních dětí, přístupy rodičů a učitelů k rozvoji čtenářské gramotnosti.

V úvodu této části práce jsou stanoveny průzkumné otázky a popsány cíle průzkumného šetření a vysvětlena metodologie průzkumného šetření. V další části práce se věnují charakteristice průzkumného vzorku a stěžejní kapitolou, zařazenou v závěru praktické části, je shrnutí výsledků průzkumného šetření.

9.1 Cíle, otázky a předpoklady průzkumného šetření

Cílem průzkumného šetření je deskripce využívání informací ze šablon získaných v rámci Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání (OP VVV) pod Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT). S tím souvisí zmapování účasti mateřských škol v Pardubickém kraji na vzdělávacích seminářích s tématem čtenářská pregramotnost. Dalším cílem je popis metod a forem práce učitelek při rozvoji čtenářské pregramotnosti v mateřské škole.

Rozdělení cílů pro potřeby jejich dalšího zpracování

- I. Zmapovat účast mateřských škol z Pardubického kraje na vzdělávacích seminářích ze šablon v rámci OP VVV pod MŠMT.
- II. Popsat využívání informací ze šablon získaných v rámci OP VVV pod MŠMT.
- III. Popsat metody a formy práce učitelek při rozvoji čtenářské pregramotnosti v mateřské škole.

Průzkumné otázky

PO1: Využily mateřské školy v Pardubickém kraji vzdělávacích seminářů se zaměřením na čtenářskou pregramotnost ze zdrojů OP VVV v rámci 1. kola šablon?

PO2: Jaké informace, náměty získané v rámci vzdělávacích seminářů na čtenářskou pregramotnost učitelky mateřských škol využívají ve své praxi?

PO3: Jaké metody a formy práce pro podporu a rozvoj čtenářské pregramotnosti učitelky mateřských škol používají?

Předpoklady průzkumného šetření

I. Zmapování účasti mateřských škol v Pardubickém kraji na školení 1. kola šablon získaných v rámci OP VVV pod MŠMT, zaměřených na čtenářskou pregramotnost

Předpoklad 1.: V Pardubickém kraji České republiky více jak 50 % mateřských škol využilo nabídek školení ze šablon v rámci OP VVV zaměřených na čtenářskou pregramotnost.

Předpoklad 2.: Všechny mateřské školy Pardubického kraje mají vypracovaný projekt na rozvoj čtenářské pregramotnosti nebo mají rozvoj čtenářské pregramotnosti zahrnutý ve Školním vzdělávacím programu.

II. Užitečnost a využitelnost informací ze vzdělávacích seminářů v rámci 1. kola šablon získaných z OP VVV pod MŠMT, zaměřených na čtenářskou pregramotnost v mateřských školách Pardubického kraje

Předpoklad 1.: Mateřské školy využívají informace získané ze školení zaměřených na čtenářskou pregramotnost ve své praxi; získaly použitelný seznam činností, her, pomůcek pro rozvoj čtenářské pregramotnosti.

Předpoklad 2.: Mateřské školy úzce spolupracují s rodiči dětí a s odborníky v této oblasti.

9.2 Charakteristika průzkumného souboru

Vzhledem k tomu, že jedním z cílů mé práce bylo zjistit, zda mateřské školy v Pardubickém kraji využily účasti na vzdělávacích seminářích zaměřených na čtenářskou pregramotnost v rámci 1. kola šablon čerpaných díky OP VVV pod MŠMT, průzkumným souborem tedy byly právě mateřské školy z Pardubického kraje.

Na začátku průzkumného šetření jsem pomocí e-mailové korespondence oslovila 322 mateřských škol v Pardubickém kraji za účelem zjištění, zda se tyto mateřské školy zúčastnily 1. kola šablon v rámci OP VVV se zaměřením na čtenářskou pregramotnost. Z odpovědí těchto mateřských škol mi vznikl průzkumný soubor, který se skládá z 32 mateřských škol Pardubického kraje a jejich učitelek. Jedná se o veřejné mateřské školy zapsané ve školském rejstříku, většina z nich jsou samostatné mateřské školy, devět mateřských škol je součástí právního subjektu se základními školami. Některé mateřské školy jsou jednotřídní, jiné mají tříd více.

Průzkumný soubor tedy tvoří mateřské školy v Pardubickém kraji a učitelky těchto škol, které mi potvrdily účast v 1. kole šablon získaných z OP VVV a na vzdělávacích seminářích zaměřených na čtenářskou pregramotnost.

V tabulkách 1 a 2 přibližuji situaci reakcí mateřských škol na moji otázku pomocí e-mailové korespondence, zda se zúčastnily 1. kola šablon v rámci OP VVV pod MŠMT a vzdělávacích seminářů se zaměřením na čtenářskou pregramotnost.

Tab. 1 - Mateřské školy Pardubického kraje

Mateřské školy	Odezva	Odezva v %
Oslovené mateřské školy celkem	322	100,00
Mateřské školy, které odpověděly celkem	185	57,44
Mateřské školy, které na dotaz nereagovaly	137	42,55

Tab. 2 - Odpovědi mateřských škol

Mateřské školy	Počet	Počet v %
Mateřské školy, které odpověděly celkem	185	100,00
Mateřské školy, které potvrdily účast	32	17,29
Mateřské školy, které odpověděly, že se nezúčastnily	153	82,71

Z těchto tabulek vyplývá, že vzdělávacích seminářů se zaměřením na čtenářskou pregramotnost se zúčastnilo opravdu velmi málo mateřských škol v Pardubickém kraji.

Toto zjištění považuji za velkou nevýhodu vzhledem ke zpracování průzkumného šetření.

Zjištěnému průzkumnému souboru mateřských škol jsem zaslala dotazník (příloha A) s žádostí o jeho vyplnění učitelkami těchto škol. Dotazníky vyplňovaly nejvíce učitelky, potom ředitelky, nejméně vedoucí učitelky (Tab. 3) Výsledek se opírá o odpovědi oslovených 32 mateřských v dotazníkovém šetření na otázku č. 1 ve znění: „*V současné době jste zařazena v mateřské škole jako:*“ Zpracování těchto odpovědí uvádím v následující tabulce:

Tab. 3 - Pracovní zařazení

Odpověď	Počet	Počet v %
Učitelka	14	43,80
Vedoucí učitelka	5	15,60
Ředitelka	13	40,60
Odpovědi celkem	32	100,00

Z tabulky je patrné, že poměr mezi učitelkami a ředitelkami byl celkem vyrovnaný. V dotazníkovém šetření odpovídalo 14 učitelek, 13 ředitelek a 5 vedoucích učitelek.

Dále jsem průzkumné šetření rozšířila informacemi získanými pomocí strukturovaného rozhovoru s učitelkami čtyř vytipovaných mateřských škol v Chocni, Koldíně, Březové a Moravské Chrastové, které jsem osobně navštívila. Strukturovaný rozhovor vycházel z otázek dotazníkového šetření, směřoval k naplnění cílů práce. Pro rozhovor jsem měla připravené čtyři otázky:

- Byly pro Vás absolvované semináře podnětné a inspirativní?
- Pokud ano, v čem?; Pokud ne – proč? Co byste chtěla změnit?
- Co považujete za nejdůležitější při rozvíjení čtenářské gramotnosti – ze strany rodičů, mateřské školy či obce?
- Co konkrétně při své vzdělávací práci využíváte? Např. jaké metody, prostředky, hry, činnosti apod.

V těchto mateřských školách jsem měla díky velké ochotě ředitelek a učitelek daných mateřských škol možnost účastnit se výchovně vzdělávacího procesu a také nahlédnout do školní dokumentace, konkrétně do Školního vzdělávacího programu. Učitelky ve

třídách mě seznámily s materiály, pomůckami a technikami, které využívají pro rozvoji čtenářské pregramotnosti. Materiály a pomůcky jsou uvedené v příloze D, na konci této práce.

Navštívené mateřské školy jsou trojtřídní, dvoutřídní a jednotřídní. Mateřské školy v Chocni a v Březové mají rozvoj čtenářské pregramotnosti zpracovaný v projektu. Projekty obou škol jsou přílohou Školního vzdělávacího programu. Tyto mateřské školy také spolupracují s rodiči, kteří jim s rozvojem čtenářské pregramotnosti pomáhají. Mateřské školy v Koldíně a Moravské Chrastové projekt vypracovaný nemají, ale rozvoji čtenářské pregramotnosti se cíleně věnují. Mateřská škola v Koldíně se při něm zaměřuje hlavně na předškolní děti. Mají homogenní třídy a s rodiči nespupracují. Mateřská škola v Moravské Chrastové má třídy heterogenní a na rozvoji čtenářské pregramotnosti pracují se všemi dětmi ve věku od 3 do 6 let ve spolupráci s rodiči. Uvedené informace o mateřských školách jsem získala díky mé osobní návštěvě a rozhovoru s učitelkami těchto mateřských škol.

9.3 Použité průzkumné metody

K realizaci empirického průzkumu byl zvolen strukturovaný rozhovor (příloha B) s učitelkami věnujícími se rozvoji čtenářské pregramotnosti a dotazníkové šetření (příloha A). Dotazník je po zvážení možných výhod a nevýhod koncipován jako kombinovaný. Obsahuje celkem 14 otázek, z nichž 4 jsou otázky uzavřené. Ptala jsem se v nich na pracovní zařazení učitelek mateřských škol, dále na to, zda absolvované vzdělávací semináře byly pro učitelky podnětné a inspirativní. Zajímalo mne také, jestli v dotazované mateřské škole mají učitelky pro svoji práci vzhledem k podpoře a rozvoji čtenářské pregramotnosti vyhovující podmínky a prostředí. Dále jak často v průběhu týdne učitelky společně s dětmi pracují s knihou.

Dotazník obsahoval také 7 otázek polozavřených. V nich jsem se ptala, kterých vzdělávacích seminářů se učitelky zúčastnily, zda se vzdělávají i jiným způsobem v souvislosti se čtenářskou pregramotností, jaké informace získané ze seminářů využívají ve své práci s dětmi, s jakými institucemi spolupracují. Dále které činnosti, aktivity, metody a formy práce v mateřské škole pro podporu a rozvoj čtenářské pregramotnosti využívají, jakým způsobem spolupracují s rodiči.

Ve 3 otevřených otázkách se měly učitelky možnost více rozepsat. Zajímalo mne, co považují za nejdůležitější pro podporu a rozvoj čtenářské pregramotnosti, jakým způsobem mateřskou školu prezentují v souvislosti se čtenářskou pregramotností a v poslední otázce měly možnost dotazník připomínkovat, či se zeptat na to, co je zajímavá a v dotazníku nebylo obsaženo.

Protože je v dotazníku více druhů otázek, předpokládala jsem jeho složitější vyhodnocování vzhledem k většímu množství informací, které mělo vést ke zjištění požadovaných údajů, aby byly splněny cíle práce.

Dále jsem využila metodu strukturovaného rozhovoru ve čtyřech vytipovaných mateřských školách v Chocni, Koldíně, Březové a Moravské Chrastové. Strukturovaný rozhovor vycházel z otázek dotazníkového šetření a směřoval k naplnění cílů práce. Pro rozhovor jsem měla připravené čtyři otázky:

- Byly pro Vás absolvované semináře podnětné a inspirativní?
- Pokud ano, v čem?; Pokud ne – proč? Co byste chtěla změnit?

- Co považujete za nejdůležitější při rozvíjení čtenářské pregramotnosti – ze strany rodičů, mateřské školy či obce?
- Co konkrétně při své vzdělávací práci využíváte? Např. jaké metody, prostředky, hry, činnosti apod.

Pomocí těchto otázek jsem získala podrobnější informace k daným cílům. Učitelky měly možnost své odpovědi z dotazníkového šetření upřesnit. Ve všech navštívených mateřských školách pedagožky absolvovaly vzdělávací semináře zaměřené na čtenářskou pregramotnost a hodnotily je jako podnětné a inspirující. Učitelky hovořily s nadšením a umožnily mi zúčastnit se jejich výchovně vzdělávací práce a seznámit se s materiály a pomůckami, které pro rozvoj čtenářské pregramotnosti využívají. Jejich odpovědi jsem si písemně zaznamenávala a později vyhodnotila v kapitole 10.

9.4 Časový harmonogram průzkumného šetření

Plán provedení výzkumu

- Předprůzkum:** oslovit všechny mateřské školy v Pardubickém kraji za účelem zjištění, zda se zúčastnily 1. kola šablon získaných v rámci OP VVV pod MŠMT a školení zaměřených na čtenářskou pregramotnost v mateřských školách.

Předpokládaná časová dotace: září 2018 – prosinec 2018

- Průzkum:** rozeslat dotazníky mateřským školám, které v rámci předprůzkumu potvrdily svoji účast v šablonách a zúčastnily se vzdělávacích seminářů zaměřených na čtenářskou pregramotnost. Navštívit vytipované mateřské školy, které se zúčastnily 1. kola šablon. S učitelkami navštívených mateřských škol provést strukturovaný rozhovor pro doplnění informací vedoucích ke splnění stanovených cílů diplomové práce.

Předpokládaná časová dotace: leden 2019 – únor 2019

9.4.1 Shrnutí časového harmonogramu

V rámci předprůzkumu jsem pomocí e-mailové korespondence oslovila celkem 322 mateřských škol Pardubického kraje za účelem zjištění, zda se zúčastnily 1. kola šablon získaných v rámci OP VVV pod MŠMT a školení zaměřených na čtenářskou pregramotnost v mateřských školách.

Kontakty na mateřské školy jsem získala pomocí webové stránky *Školský portál Pardubického kraje* v sekci *Veřejnost, část Evidence škol a školských zařízení*, na doporučení pracovnice Krajského úřadu Pardubického kraje, odboru školství (zdroj: <https://www.klickevzdelani.cz/Verejnost/Evidence-skol-a-skolskych-zarizeni>).

Mateřské školy jsem oslovila v průběhu září 2018 pomocí e-mailové korespondence. Vzhledem k zachování anonymity byly všechny mateřské školy osloveny jednotlivě, ne hromadným e-mailem. Rozesílání dotazů pomocí e-mailových adres mi trvalo celkem čtyři dny. Během měsíce září na dotaz odpovědělo 166 mateřských škol a z nich pouze 26 mateřských škol potvrdilo, že se zúčastnilo 1. kola šablon. Vzhledem k tomu, že bych pro splnění mého cíle pracovala pouze s velmi malým vzorkem respondentů, oslovila jsem ještě jednou mateřské školy, které neodpověděly, a to v prosinci 2018 a v lednu 2019 se stejným výsledkem. Proto jsem prosbu o odpověď zaslala ještě jednou společně s vysvětlením, že mám velmi malou zpětnou vazbu. Nakonec mi dohromady odpovědělo 185 mateřských škol a z nich pouze 32 mateřských škol se 1. kola šablon získaných v rámci OP VVV pod MŠMT a školení na čtenářskou pregramotnost zúčastnilo.

Průzkum tedy probíhal ve 32 mateřských školách, kterým jsem v průběhu listopadu 2018 zaslala dotazníky s prosbou o jejich vyplnění. Trval až do května 2019, protože jsem opět mateřské školy žádala několikrát. Napadá mě několik subjektivních domněnek, proč se dotazníky z mateřských škol nevracely vyplněné:

- složité vyplňování dotazníku ve spojení s časovou náročností;
- zahlcenost učitelek jinými administrativními úkony;
- nechut' dotazník vyplňovat;
- odložení dotazníku na pozdější dobu a posléze opomenutí ho vyplnit.

Tyto mé domněnky nemohu ničím podložit. Oslovovat mateřské školy s dotazem, proč se mi dotazníky nevrátily, se mi zdálo nevhodné. Vzhledem k tomu, že jsem je již

několikrát před tím žádala, zda by je nevyplnily.

Vzhledem k tomu, že je tento vzorek velmi malý a objektivní posouzení situace se jeví jako téměř nemožné, v březnu 2019 jsem dále oslovila:

- pracovníky České školní inspekce (ČŠI);
- Centrum celoživotního vzdělávání – zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků Pardubického kraje (CCV Pardubice);
- Národní institut pro další vzdělávání, jeho krajské pracoviště v Pardubicích (NIDV Pardubice);
- Místní akční plán rozvoje vzdělávání v Pardubickém kraji (dále jen MAP).

Tyto subjekty jsem oslovila s dotazem, zda by neměly k dispozici statistické údaje o účasti mateřských škol na seminářích zaměřených na čtenářskou pregramotnost v Pardubickém kraji. ČŠI mi odpověděla, že takové informace nemají. Dále odpověděla koordinátorka MAP Nad Orlicí o. p. s., že v jejich regionu jsou do šablon zapojené všechny mateřské školy, ale ohledně čtenářské pregramotnosti nemají o vzdělávací semináře mateřské školy zájem. Nakonec mi zprávu zaslala ředitelka z MAP Nad Orlicí o.p.s. Nabídla mi osobní kontakt a poslala seznamy mateřských škol, které využily 1. i 2. kola šablon získaných z OP VVV. Po rozboru tohoto materiálu jsem zjistila, že v Pardubickém kraji se celkem 80 mateřských škol zúčastnilo 1. kola šablon získaných z OP VVV. Tedy 48 mateřských škol mi vůbec neodpovědělo. Dokonce 6 mateřských škol odpovědělo, že se nezúčastnilo, ale podle získaných záznamů MAP se zúčastnilo. Měla jsem tedy situaci pro vyhodnocování dotazníků velmi ztíženou.

10 Shrnutí výsledků průzkumného šetření

V této kapitole vyhodnocuji získané informace z dotazníkového šetření a ze strukturovaného rozhovoru, abych zjistila, zda stanovené cíle diplomové práce byly naplněny či nikoli.

Cílem průzkumného šetření je deskripce využívání informací ze šablon získaných v rámci Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání (OP VVV) pod Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT). S tím souvisí zmapování účasti mateřských škol v Pardubickém kraji na vzdělávacích seminářích s tématem čtenářská pregramotnost. Dalším cílem je popis metod a forem práce učitelek při rozvoji čtenářské pregramotnosti v mateřské škole.

10.1 Posouzení stanovených předpokladů průzkumného šetření

Vzhledem ke stanoveným cílům diplomové práce jsem vyslovila předpoklady průzkumného šetření. V této kapitole je pomocí získaných informací z odpovědí dotazníkového šetření a strukturovaného rozhovoru potvrdím nebo vyvrátím.

I. Zmapování účasti mateřských škol v Pardubickém kraji na školení 1. kola šablon získaných v rámci OP VVV pod MŠMT, zaměřených na čtenářskou pregramotnost

Předpoklad 1.: V Pardubickém kraji České republiky více jak 50 % mateřských škol využilo nabídek školení ze šablon v rámci OP VVV zaměřených na čtenářskou pregramotnost.

Průzkum předpoklad nepotvrdil. Školení se zúčastnilo velmi malé procento mateřských škol v Pardubickém kraji. Tvrzení se opírá o odpovědi e-mailové korespondence s mateřskými školami. Díky 185 mateřským školám, které na dotaz přes e-mailovou korespondenci odpověděly, jsem zjistila účast na školení v počtu 32 mateřských škol v Pardubickém kraji. To je jenom 9,94 % mateřských škol v Pardubickém kraji. Oslovila jsem 322 mateřských škol v Pardubickém kraji. Na e-mail neodpovědělo 137 mateřských škol.

Protože se mi počet mateřských škol, které se školení zúčastnilo, zdál malý, oslovila jsem ještě instituce, o kterých jsem předpokládala, že by mohly mít informace

související se vzdělávacími semináři v rámci šablon. Získala jsem tak informace od Místního akčního plánu o. p. s. (příloha C), podle kterých je účast mateřských škol na školení vyšší. Jde o 80 mateřských škol, které absolvovaly vzdělávací semináře v rámci šablon poskytnutých ze zdrojů OP VVV. Celkem je to tedy 24,84% ze všech mateřských škol v Pardubickém kraji.

Předpoklad **nebyl** průzkumem **potvrzen**.

Pro ilustraci daného jevu zde uvádím seznam mateřských škol, které v e-mailové korespondenci odpověděly.

Mateřské školy, které se podle e-mailové korespondence 1. kola šablon v rámci OP VVV zúčastnily

- Tyto mateřské školy jsem navštívila osobně: MŠ Brněnec, Mor. Chrastová; MŠ Březina, okres Svitavy; MŠ Kaštánek, Choceň; MŠ Koldín
- MŠ Svatopluka Čecha: paní ředitelka mi slíbila možnost osobní návštěvy, ale ze zdravotních důvodů to nakonec nevyšlo
- Další mateřské školy, které se zúčastnily: I. mateřská škola Litomyšl; MŠ Bělá nad Svitavou, okres Svitavy; MŠ Brandýs nad Orlicí, okres Ústí nad Orlicí; MŠ Budovatelů Hlinsko; MŠ Desná, okres Svitavy; MŠ Dolany; MŠ Černá za Bory; MŠ Červený potok, Králíky; MŠ Česká Třebová, U koupaliště; MŠ Horní Újezd; MŠ Chrudim, Na Valech; MŠ Chrudim 4; MŠ Karle; MŠ Morašice, okres Svitavy; MŠ Pokřikov; MŠ Prachovice, okres Chrudim; MŠ Příluka, Proseč u Skutče; MŠ Rubešova, Hlinsko; ZŠ a MŠ Dříteč; ZŠ a MŠ Hradec nad Svitavou; ZŠ a MŠ Chornice; ZŠ a MŠ Libchavy; ZŠ a MŠ Telecí; ZŠ a MŠ Rabštejská Lhota; ZŠ a MŠ Rokytno; ZŠ a MŠ Třebovice; NOE – Křesťanská ZŠ a MŠ

Mateřské školy, které se šablon nezúčastnily, ale využily seminářů DVPP:

- MŠ Záchlumí – jejich odpověď, cituji: „Využili jsme semináře v rámci DVPP, ale mimo šablony. Byly jsme nadšeny náměty z prakticky používanými pomůckami, které si vyhledávají a vyrábějí v rámci Tvořivé školy školitelky a předávají praktické zkušenosti dál“;
- MŠ Albrechtice.

Mateřské školy, které plánují zapojit se do 2. kola šablon:

- MŠ Hnátnice;
- MŠ Doubek Pardubice;
- MŠ Pod Lesem.

Mateřské školky, které šablon nevyužily, ale mají projekt:

- MŠ Přelouč.

Podle mého názoru je veliká škoda, že pouze tak malé procento mateřských škol využívá vzdělávacích seminářů zaměřených na čtenářskou pregramotnost. O příčině nezájmu zde mohu pouze spekulovat, protože nemám k dispozici ucelené informace, které by vedly k vysvětlení tohoto stavu. Může to být tím, že učitelky mateřských škol nemají potřebu vzdělávat se tímto směrem, mají jiné priority. Důvodem může být i skutečnost, že se mateřské školy čtenářské pregramotnosti věnují, školení absolvovaly v rámci Dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP), a proto již nevyužily školení ze šablon. Celkem 153 mateřských škol na první e-mailový kontakt odpovědělo, že se 1. kola šablon vůbec nezúčastnilo. V tabulce 4 uvádím další informace, které jsem z reakcí těchto mateřských škol získala, protože některé mateřské školy svoji zápornou odpověď samy doplnily.

Tab. 4 – Záporné odezvy mateřských škol

Reakce oslovených mateřských škol	Počet	Počet v %
Záporné odpovědi celkem	153	100,00
Záporné odpovědi bez dalšího komentáře	68	44,40
Nezúčastnily se, protože jsou nově vzniklé MŠ	2	1,31
Nezúčastnily se vůbec	59	38,60
Nezúčastnily se, plánují účast ve 2. kole šablon	3	1,96
Zúčastnily se 1. kola šablon, ale měly jiné zaměření vzdělávacích seminářů	21	13,73

Tyto informace zde uvádím pro zajímavost, že některé mateřské školy uvedly také důvod neúčasti v 1. kole šablon v rámci OP VVV se zaměřením na čtenářskou pregramotost.

Předpoklad 2.: Všechny mateřské školy Pardubického kraje mají vypracovaný projekt na rozvoj čtenářské pregramotnosti nebo mají rozvoj čtenářské pregramotnosti zahrnutý ve Školním vzdělávacím programu.

Průzkum nepotvrdil, že všechny mateřské školy v Pardubickém kraji mají vypracovaný projekt na rozvoj čtenářské gramotnosti nebo ji mají zahrnutou ve Školním vzdělávacím programu. Tvrzení se opírá o odpovědi z dotazníkového šetření a také strukturovaného rozhovoru navštívených mateřských škol.

Předpoklad **nebyl** průzkumem **potvrzen**.

V tabulce 5 uvádím souhrn odpovědi na otázku č. 8 z dotazníkového šetření. V té se mateřských škol ptám, zda mají vypracovaný projekt nebo plán rozvoje čtenářské preramotnosti. A pokud mají, jaké konkrétní metody, formy a zásady vzdělávací práce obsahuje.

Tab. 5 – Zařazení čtenářské pregramotnosti ve školních dokumentech

Zařazení rozvoje čtenářské pregramotnosti	Počet	Popis činností
Projekt	8	Prožitkové učení, rozvoj tvořivosti, představitosti, kamarádství, vymyšlení vlastních rýmů. Spolupráce s rodiči, putovní čtenářské deníky, přečtená kniha v MŠ se svolením rodičů v knihovničce. Projekt babičko, dědečku, přečti mi pohádku ve spolupráci s domem seniorů, senioři čtou v MŠ; děti poté vystoupení pro seniory, návštěvy knihovny.
Součást ŠVP	4	
Součást TVP	1	Téma Kniha je můj kamarád
Součást běžných témat	2	Časté nabízení knih, poslech veršů, dramtizace, dokončování příběhů, prožitkové učení, recitační přehlídka společně s jinou MŠ. Předčítání, práce a rozhovory nad knihou, rozbor pohádky, dramtizace. Projektové dny.
Zapojení do jiného projektu	1	Celé Česko čte dětem, čtou prarodiče.
Logopedická prevence	3	Logopedie, logopedický plán.
Spolupráce s rodiči	1	Četba pohádek rodiči před poledním klidem.
Spolupráce se ZŠ	1	Děti ze ZŠ chodí číst dětem do MŠ před poledním klidem, návštěvy knihovny.
Nemají projekt ani plán	11	

Z výše uvedené tabulky vyplývá, že se mateřské školy z větší části rozvoji čtenářské pregramotnosti věnují a své činnosti mají předem naplánované. Ale také velká část mateřských škol nemá vypracovaný ani projekt, ani plán rozvoje čtenářské pregramotnosti. Tedy není zřejmé, zda činnosti a aktivity pro rozvoj čtenářské pregramotnosti mají předem naplánované podle specifických potřeb a individuálních zvláštností dětí.

Nyní ještě uvádím odpovědi učitelek z navštívených mateřských škol, které doplňují otázku č. 8 v dotazníkovém šetření.

Zpracované odpovědi učitelek z navštívených mateřských škol

MŠ Moravská Chrastová: Projekt vypracovaný nemají. Rozvoj čtenářské pregramotnosti plní pomocí dílčích cílů a výstupů, které mají uvedeny ve Školním vzdělávacím programu. Tuto část mám k dispozici, uvádím ji v příloze D na konci diplomové práce.

Celý měsíc březen mají spojený s tématem knihy. Děti si nosí své oblíbené knihy z domu, společně si je prohlíží, čtou z nich, mají je vystavené v dětské knihovně, všem dětem k dispozici. Tento měsíc také do mateřské školy dochází prarodiče dětí, kteří jim v době poledního odpočinku knihy předčítají.

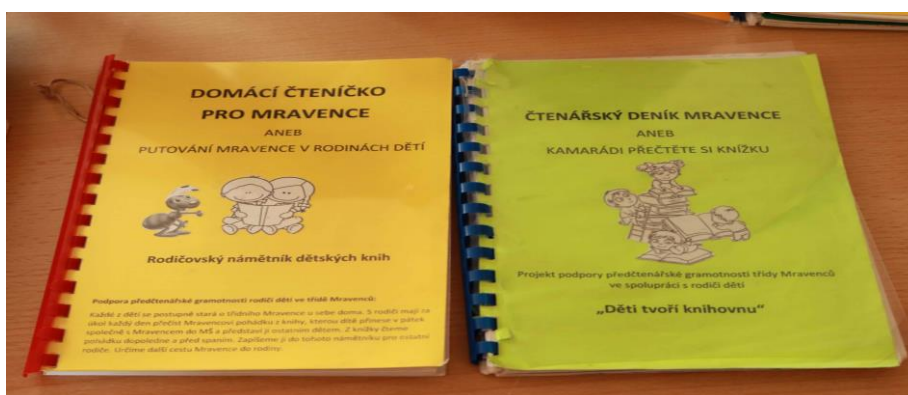
Koncem každého měsíce v mateřské škole učitelky společně s dětmi hrají divadlo, většinou pomocí maňásků. Předvedený příběh či pohádku poté rozebírají. Děti mají možnost si připravit několik scének, které společně zahrají. Pohádku či příběh nakonec výtvarně ztvárňují.

MŠ Březová: Mají projekt s názvem *Pohádky tety sovy*. Je součástí Školního vzdělávacího plánu. V projektu jsou uvedeny rámcové cíle, očekávané výstupy, dále obsah projektu, nabídka činností, zmíněny formy spolupráce s rodiči a sestavena evaluace projektu. Projekt je zaměřen na:

- osvojování dovedností předcházejících čtení a psaní;
- učení se naslouchat, soustředit se, rozvíjet paměť, sluchové a zrakové vnímání;
- podporu lásky ke knize, čtenému textu;
- obohacování slovní zásoby;
- vyjadřování se v celých větách;

- podporu správné výslovnosti, artikulace, tempa řeči a dýchání (zařazovat artikulační a dechová cvičení);
- práci s hlasem - s barvou, výškou;
- reprodukci, dramatizaci, recitaci, rytmizaci;
- získávání poznatků o okolním světě;
- rozvoj fantazie.

MŠ Choceň: Mateřská škola má tři třídy. V jedné třídě projekt vypracovaný nemají. Ve druhé třídě mají vypracovaný projekt inspirovaný knihou a projektem autorů Leony Šťastné a Slávka Rydvala s názvem Dubánci – příběhy jednoho roku, která je ilustrovaná a nafocená Petrem Václavkem. Ve třetí třídě projekt nemají, ale s rozvojem čtenářské pregramotnosti pracují. Děti si každý pátek nosí z mateřské školy domů deníček, maskota třídy a doma s rodiči a maskotem čtou knihu. O ní poté další pátek v mateřské škole vypráví. Do deníčku píší název knihy, jméno autora a ilustrátora, obsah knihy a odpovědi na 5 otázek. První rok byly deníčky zaměřeny na rozšíření dětské knihovny v mateřské škole, druhý rok jako námět, inspirace pro rodiče a ve školním roce 2018/2019 byly deníčky zaměřeny na encyklopedie.



Obr. 1 – Čtenářské deníky (foto Markéta Schejbalová, 2019)



Obr. 2 – Čtenářský deník (foto Markéta Schejbalová, 2019)

MŠ Koldín: Projekt vypracovaný nemají a ani ve Školním vzdělávacím programu čtenářskou pregramotnost nezdůrazňují. Rozvoj čtenářské pregramotnosti vnímají jako součást přípravy na školu, která se odráží ve všech oblastech rozvoje osobnosti dítěte. Věnují se jí denně v odpoledních hodinách od 13:30 do 14:00 při individuálních i skupinových činnostech s dětmi ve věku od 5 do 6 let. Dále se jí věnují v každodenních činnostech s dětmi, např. při rozvoji sluchového vnímání, slovní zásoby, paměti, pozornosti apod.

Ze zpracovaných informací je evidentní, že vypracovaný projekt nemá každá mateřská škola v Pardubickém kraji (viz tabulka 5). Z dotazovaných 32 mateřských škol má vypracovaný projekt osm mateřských škol. Čtyři mateřské školy mají problematiku čtenářské pregramotnosti zahrnutou jako součást Školního vzdělávacího programu. Jedna mateřská škola v Třídním vzdělávacím programu. Dvě mateřské školy uvádí, že rozvoj čtenářské pregramotnosti zařazují do běžných činností, tři mateřské školy čtenářskou pregramotnost rozvíjejí v rámci logopedických chviliek, jedenáct mateřských škol v dotazníkovém šetření uvedlo, že nemají vypracovaný projekt. Některé z těchto škol v odpovědích uvedly, že se rozvoji čtenářské pregramotnosti věnují denně v běžných aktivitách a činnostech s dětmi. Nemají potřebu projekt vytvářet či rozvoj čtenářské pregramotnosti zahrnovat do Školního vzdělávacího programu.

Mateřské školy, které mají vypracovaný projekt pro rozvoj čtenářské pregramotnosti, do něho implementovaly aktivity uvedené v tabulce 5. Zde uvedu jenom ty, které mne zaujaly:

- prožitkové učení, rozvoj tvořivosti, dramatizace, dokončování příběhů;
- putovní čtenářské deníky, přečtená kniha v MŠ se svolením rodičů v knihovničce;

Mateřské školy, které nemají vypracovaný projekt, uvádí tyto metody a formy vzdělávací práce:

- předčítání,
- práce s knihou,
- rozhovory nad knihou,
- rozbor pohádek,
- dramatizace.

Uvádím zde toto dělení odpovědí, protože podle mého názoru ne všechny mateřské školy, které mají vypracovaný projekt, byly schopné metody a formy práce popsat.

Uvedly je v podobě činností, které s dětmi v mateřské škole dělají. Mateřské školy, které projekt nemají, ale rozvojem čtenářské pregramotnosti se zabývají, metody a formy popsaly. Uvádím to zde jako námět k zamyšlení. Se svolením Mgr. I. Košek Bartošové, Ph.D., vedoucí mé diplomové práce, tu uvádím skutečnost, že mě upozorňovala na riziko nízkého návratu odpovědí vzhledem ke znění otázky. Vyslovila domněnku, že učitelky mateřských škol metody a formy práce nebudou chtít vypisovat. Naštěstí se její obavy nepotvrdily zcela. Ale je zajímavé, jakým způsobem pojmy metody a formy práce učitelky mateřských škol vnímají a používají. Opět jsem zde na půdě domněnek a spekulací, proto se nebudu pokoušet uvádět nějaké závěry, proč tomu tak je. Spíš tuto situaci podávám jako informaci a námět k zamyšlení.

Z těchto výsledků šetření je patrné, že každá mateřská škola má k rozvoji čtenářské pregramotnosti trochu jiný přístup. Pro některé mateřské školy je rozvoj čtenářské pregramotnosti důležitý natolik, že mají vypracovaný vlastní projekt, některé mateřské školy ji považují za běžnou součást činností probíhající v mateřské škole.

Pro mne jako učitelku mateřské školy je rozvoj čtenářské pregramotnosti velmi důležitý. Zajímalo mne, jak k této problematice přistupují v jiných mateřských školách. Výsledek nemohu považovat za směrodatný, protože nemám k dispozici data od všech mateřských škol, které se zúčastnily 1. kola šablon zaměřených na čtenářskou pregramotnost. Také by stálo za to získat informace z mateřských škol, které sice nevyužívají šablon v rámci OP VVV, ale rozvoji čtenářské pregramotnosti se věnují.

II. Užitečnost a využitelnost informací ze vzdělávacích seminářů v rámci 1. kola šablon získaných z OP VVV pod MŠMT, zaměřených na čtenářskou pregramotnost v mateřských školách Pardubického kraje

Předpoklad 1.: Mateřské školy využívají informace získané ze školení zaměřených na čtenářskou pregramotnost ve své praxi; získaly použitelný seznam činností, her, pomůcek pro rozvoj čtenářské pregramotnosti.

Průzkum předpoklad potvrdil. Mateřské školy, které se zúčastnily vzdělávacích seminářů se zaměřením na čtenářskou pregramotnost, z větší části využívají získané informace ve své praxi a získaly použitelný seznam činností, her, pomůcek pro rozvoj čtenářské pregramotnosti. Tvrzení se opírá o odpovědi z dotazníkového šetření a také ze strukturovaného rozhovoru navštívených mateřských škol.

Předpoklad **byl** průzkumem **potvrzen**.

V tabulce 6 uvádím zpracované odpovědi 32 mateřských škol z dotazníkového šetření. Jedná se o reakce na otázky č. 3 a č. 4.

Tab. 6 – Podnětnost a využitelnost získaných informací

Otázka	Ano	%	Ne	%
Byly odborné semináře a přednášky ze šablon zaměřené na čtenářskou pregramotnost pro Vás podnětné a inspirativní?	27	84,40	5	15,60
Využíváte získaných informací ze šablon ve své práci v MŠ?	30	93,80	2	6,30

Tuto problematiku jsem zjišťovala také v navštívených mateřských školách pomocí strukturovaného rozhovoru. Jedná se o první otázku strukturovaného rozhovoru.

Rozbor strukturovaného rozhovoru

Otázka č. 1: Byly odborné semináře a přednášky ze šablon zaměřené na čtenářskou pregramotnost pro Vás podnětné a inspirativní? Pokud ano, v čem? Pokud ne – proč? Co byste chtěla změnit?

Volný přepis odpovědí navštívených mateřských škol:

MŠ Moravská Chrastová: Semináře upevnily to, co dělají denně a pravidelně. Vedly je k uvědomění, že méně je více a je třeba postupovat od jednoduššího ke složitějšímu. Získaly návod, jak pracovat s knihou, jak pokládat dětem otázky, na co se zaměřit.

MŠ Březová: Semináře inspirovaly paní ředitelku k vytvoření projektu na rozvoj čtenářské pregramotnosti. Naučily ji, jak dětem a rodičům nabízet knihy tak, aby si je chtěly prohlížet, manipulovali s nimi, či se z nich něco dozvěděli.

MŠ Choceň: Semináře učitelky z této mateřské školy velmi inspirovaly. Naučily je, jak pracovat s knihou. Zde uvádím několik příkladů:

- co nejvíce obrázků, co nejméně textu;
- příběh začíná vyprávět dítě, ostatní se k němu přidávají;
- rozvoj kritického myšlení – práce s nedokončeným příběhem;
- vzájemná spolupráce a pomoc;
- dějová posloupnost, práce s obrázky, práce s příběhy;
- využívání videoprojektoru, aby viděly všechny děti;
- knihovnička – přehlednost, přístupnost, střídání knih.

MŠ Koldín: Semináře učitelky nadchly, vedly k uvědomění, že v jednoduchosti je síla. Uvědomily si důležitost spolupráce s rodiči, protože oni jsou vzorem a příkladem a mají velký vliv na rozvoj čtenářské pregramotnosti. Na semináři lektorka zdůrazňovala význam klasických pohádek a jejich dramatizaci s využitím běžných věcí ve třídě. Učitelky získaly inspiraci, jak rozvoj čtenářské pregramotnosti zařazovat do tematických celků v podobě činností, her a aktivit.

Seznam činností, her, pomůcek pro rozvoj čtenářské pregramotnosti získaný z dotazníkového šetření a strukturovaného rozhovoru – volný přepis odpovědí

Činnosti: práce s písmeny a se slovy, vytleskávání, rytmižace, rozvoj slovní zásoby a sluchové diference, tvořivé dílny s předčítáním s rodiči, četba z obrázků předškoláků malým dětem, zapojení MŠ do celostátní akce *Celé Česko čte dětem*, logopedické chvílky, práce s knihou, práce s hlasem, autorské čtení, založení Čtenářského stromu, zapojení do práce Místní akční skupiny rozvoje vzdělávání - skupina pro čtenářskou pregramotnost.

Hry: vymyšlení příběhů, dramatizace s využitím obrázků, kulís, předmětů ze třídy, dílničky s knihou, dokončování příběhů, hry na rozvoj zrakové a sluchové paměti, hry se slovy, živé pexeso.

Didaktické hry: didaktická pomůcka Abeceda pro předškolní výuku, Hrajeme si se sykvkami, hra Speed cups, hra Bilibo game box.

Pomůcky: různé druhy knih, např. od Brigitte Weningerové Jeden za všechny, všichni za jednoho, Brigitte Weningerové Dítě je dítě, Stefana Gemmela Žádný strach, zajíčku, Ivony Březinové Lentilka pro dědu Edu.

Dále byly v dotaznících uvedené tyto příklady: výběr textů pro děti, výukové materiály ze seminářů, videoprojektor, tablety, didaktické pomůcky pro rozvoj smyslů, hry a hračky na rozvoj jazykových dovedností, Logopedarium – ucelený soubor činností, her, obrázkových kartiček pro rozvoj řeči, grafomotorické dřevěné desky.

Pro většinu mateřských škol byly absolvované semináře inspirativní a podnětné. Celkem pro 84,4 %. Téměř všechny mateřské školy také získané informace dále ve své praxi využívají, jde o 93,8 %.

Pro 15,6 % mateřských škol tyto semináře podnětné nebyly a 6,3 % mateřských škol získaných informací ze seminářů nevyužívá.

Některé odpovědi mateřských škol, které získaných informací se seminářů nevyužívají – vložila jsem doslovný přepis z vyplněných dotazníků:

- „Chybí nám semináře s praxí, ne jen teorie.“;
- „Zbytečné semináře, všichni by se měli zaměřit na rodiče a jejich vztah ke knize a k dětem, číst doma, ne pouštět jen televizi a video atd. Na to semináře nepomohou. A učitelky pak jen chodí po seminářích a pak opět to odnesou děti, protože je učitelek v MŠ málo“;
- „Aktivita DVPP - Předčtenářská gramotnost v rozsahu 16 hodin nebyla zrovna vhodně pojata lektorkou, takže získané informace používáme jen z malé části. Peníze z projektů by šly využít i účelněji.“

Co se týče výčtu činností, her a pomůcek měla jsem obavy, že je učitelky v dotazníku nebudou chtít vypisovat. Nakonec jsem přeci jen úzký soubor činností, her a pomůcek

získala. Nejvíce mne zaujaly knihy, převážně z nakladatelství Thovt. Některé jsem pořídila do mateřské školy, kde pracuji, a děti i kolegyně jsou z nich nadšené.

Vyjmenované činnosti podporují rozvoj poznávacích, psychických procesů, smyslového vnímání, motoriky a řeči, jejichž charakteristiku jsem uváděla v kapitole 4.1 Předčtenářské období. Jistá úroveň těchto procesů, spolu mentální úrovní jedince a vývojem řeči, je podle Wildové (2005) předpokladem pro výuku počátečního čtení. Většinu činností vykonáváme s dětmi i v mateřské škole, kde pracuji, některé činnosti, např. založení Čtenářského stromu a živé pexeso, mě velmi zaujaly. S kolegyněmi jsem o těchto činnostech diskutovala, protože z dotazníkového šetření není zřejmý postup činnosti. Jelikož bylo dotazníkové šetření anonymní, nemohu zpětně oslovit mateřskou školu, která tuto aktivitu realizuje. Napadlo nás, že Čtenářský strom by bylo možné společně s dětmi vyrobit z tvrdého papíru, připevnit na dveře naší třídy a na větve poté lepit lístky za každou přečtenou knihu. Na lístku by byl napsán název knihy, jméno autora, ilustrátora a stručný obsah knihy.

Předpoklad 2.: Mateřské školy úzce spolupracují s rodiči dětí a s odborníky v této oblasti.

Průzkum předpoklad potvrdil. V převážné většině mateřské školy spolupracují s rodinou a s odborníky v této oblasti. Tvrzení se opírá o odpovědi na otázku č. 5 z dotazníkového šetření a také strukturovaného rozhovoru navštívených mateřských škol.

Předpoklad **byl** průzkumem **potvrzen**.

V níže uvedené tabulce 7 jsou zpracovány odpovědi získané z dotazníkového šetření související s otázkou č. 5. Jsem ráda, že mateřské školy nejvíce spolupracují s rodiči, jak je patrné z tabulky.

Tab. 7 – Spolupráce mateřských škol s dalšími institucemi

Instituce	Počet	Počet v %
Rodina	30	93,80
Jiné MŠ	10	31,30
ZŠ	13	40,60
Logopedové	23	71,90
Místní akční plán rozvoje vzdělávání	15	46,90
PPP, SPC	12	37,50

Protože mě také zajímalo, jakým způsobem mateřské školy s rodiči spolupracují, v dotazníkovém šetření mateřské školy odpovídaly na doplňující otázku č. 12. Uvádím zde způsoby spolupráce s rodinou, které mateřské školy v dotazníkovém šetření uvedly. Tyto informace dále doplňuji odpověďmi získanými ze strukturovaného rozhovoru.

Způsoby spolupráce s rodinou podle četnosti odpovědí v dotaznících k otázce č. 12

Nejvíce se opakuje aktivita čtení rodičů v mateřské škole (7x). Následuje tvoření přehledů aktuálně čtených knih v mateřské škole (6x). Časté je také, že si děti nosí knihy z domu (5x) a nabízení knih mateřskou školou k výpůjčce (5x). Poslední častou odpovědí je, že rodiče mateřskou školu inspirují tituly knih (4x).

K méně častým odpovědím patří: poradenská činnost a osvěta, nabídka knih rodičům k zapůjčení, motivace k domácímu čtení, donáška knih z domu a práce s ní, zapojení rodičů do celostátní akce *Celé Česko čte dětem*, tvořivé dílny, beseda se spisovatelkou dětských knih Jitkou Vítovou, besídky zaměřené na knihu (práce s knihou, tvoření příběhu, rodiče mají možnost seznámit se s aktivitami podporujícími rozvoj čtenářské pregramotnosti).

Dvě mateřské školy uvedly, že spolupráci s rodiči vnímají jako podporu a pomoc při logopedické prevenci a návštěvách logopedických poraden v daném místě.

Způsoby spolupráce s rodinou – informace získané ze strukturovaného rozhovoru

MŠ Moravská Chrastová: čtení prarodičů v době poledního klidu, rodičovské návštěvy a besedy ve školní knihovně, autorské čtení, děti si z domu nosí vlastní knihy, pravidelné schůzky s rodiči, např. budoucích prvňáčků, kde diskutují o přípravě budoucího čtení a psaní.

MŠ Březová: společné odpolední čtení s rodiči, čtenářské koutky, děti si nosí z domu vlastní knihy, rodiče společně s dětmi vyplňují pracovní listy související s předčtenými knihami.

MŠ Choceln: společné návštěvy místní knihovny, čtenářské deníčky, předčítání rodičů nebo prarodičů v době poledního klidu, aktivita před prázdninami s názvem Uspávání školních hraček. Navečer se v mateřské škole sejdou předškolní děti se svými rodiči, každé dítě si ve třídě vybere svoji oblíbenou hračku a jeho rodič hračky potom přečte pohádku či příběh. Knihy či příběhy vybírá dítě společně s rodičem. Může to být i vlastní vymyšlený příběh. Až se uspí všechny vybrané hračky, děti je uloží do připravených pelíšků či postýlek a odchází domů. Učitelky ve třídě ještě zůstanou a nafotí hračky v různých pozicích, aby vzbudily pocit, že si během noci hračky v mateřské škole hrály. Poté je znovu uloží do pelíšků. Druhý den dětem fotografie promítají na interaktivní tabuli a společně si vypráví o předešlém předčítání, vyprávění a dění v mateřské škole.

MŠ Koldín: spolupráce s rodiči je pro učitelky této mateřské školy náročná. Rodiče nemají zájem. Zatím nedošlo ke vzájemnému pochopení, že předčítání a rozvoj čtenářské pregramotnosti jsou pro děti velmi důležité.

Téměř všechny mateřské školy (93,8 %) uvedly, že spolupracují s rodinou. Třetina mateřských škol spolupracuje s jinými mateřskými školami, 40,6 % se školami základními, 71,9 % s logopedy. To je velké procento. Mohu se domnívat, že mateřské školy navazují spolupráci s logopedy z důvodu nesprávného vývoje řeči, či narušené komunikační schopnosti u dětí. Učitelky mateřské školy mají potřebu tuto situaci řešit. Necelá polovina mateřských škol spolupracuje s Místním akčním plánem rozvoje vzdělávání. Nemám informace, jakým způsobem spolupráce probíhá. Třetina mateřských škol spolupracuje se školskými poradenskými zařízeními. Uváděné způsoby spolupráce jsou pro mne inspirativní, například besídky zaměřené na knihu nebo uspávání hraček v mateřské škole. Tuto aktivitu bych ráda realizovala i ve škole, kde pracuji, a těším se, jak takové uspávání hraček dopadne.

Celkově tuto skutečnost vysokého procenta spolupráce s rodiči vnímám pozitivně. V části mé práce opřené o odbornou literaturu jsem uváděla, že spolupráce s rodinou je pro děti a jejich rozvoj čtenářské pregramotnosti velmi důležitá. Základy se tvoří v rodině, mateřská škola navazuje, je doplňkem rodinné výchovy. Je dobře, že mateřské školy s rodinou spolupracují a také volí i jiné formy spolupráce pro podporu rozvoje dětí v oblasti čtenářské pregramotnosti.

Většina odpovědí z dotazníkového šetření na otázku způsobu spolupráce s rodiči mě zaujala. V naší mateřské škole jsme také chtěli zavést čtení s rodiči, zatím bez úspěchu. Velmi se mi líbí odpověď, že rodiče chodí číst knihy, které měli oblíbené ve svém dětství, a že knihy čtou v oblečení, které charakterizuje jejich profesi. Také beseda se spisovatelkou dětských knih Jitkou Vítovou mne inspirovala a přemýšlím o realizaci podobné aktivity v naší mateřské škole.

10.2 Shrnutí výsledků dotazníkového šetření

V této kapitole vyhodnotím otázky, které doplňují dotazníkové šetření. Dotazník měl celkem 14 otázek. Ty, které měly potvrdit stanovené předpoklady a splnit cíl diplomové práce, byly vyhodnoceny v kapitole 10.1.

V této kapitole se zaměřím na doplňkové otázky č. 2, 6, 7, 9, 11, 13 a 14. Použila jsem je nejen proto, že mě zajímaly, ale také proto, že vedly k většímu množství informací, díky nimž jsem mohla kvalitněji splnit stanovené cíle. Jedná se především o otázky č. 6, 7 a 10.

Celkové vyhodnocení otázky č. 2

Otázka č. 2 Je pro Vás důležité další vzdělávání proto, abyste mohla ovlivnit kvalitu výchovy a vzdělávání dětí? Pokud ano, jaké vzdělávání jste absolvovala v průběhu posledních dvou let se zaměřením na čtenářskou pregramotnost?

Odpověď: Ano u všech respondentů (100 %)

Ve všech 32 dotaznicích mateřské školy odpověděly, že další vzdělávání je pro ně důležité. Jenom některé mateřské školy v dotazníkovém šetření uvedly i semináře zaměřené na jinou oblast nebo odbornou literaturu a internetové zdroje.

Několik příkladů absolvovaných seminářů:

- Předčtenářská gramotnost (Montessori), Jak vybrat knihu, Rozvoj předčtenářské gramotnosti u dětí v předškolním věku, Projekt *Mámo, táto, čti se mnou*, vzdělávací kurz *Logopedický asistent*.
- Semináře zaměřené na jinou oblast než je čtenářská pregramotnost: semináře zaměřené na polytechniku, osobnostně sociální kompetence učitelky MŠ, hudební činnosti při osvojování anglického jazyka, matematická pregramotnost, poruchy chování a ADHD, jóga v MŠ, práce s dvouletými dětmi, inkluzivní vzdělávání, traumata v mateřské škole – co děti prožívají při rozvodu a střídavé péči apod.
- Dále učitelky uváděly sledování internetových novinek, Facebooku, Pinterestu, hry s magnetickou stavebnicí, mentoring, odborné časopisy, literaturu apod. Jmenovitě

uváděly nakladatelství Portál, Grada, tituly Poprvé v mateřské škole, Pohádkové hry, Spirituální výchova v rodině, Jak mluvit, aby nás děti poslouchaly, AHA! Rodičovství, Pořád jen provokuje, Do nitra dětských nemocí, dále autory Pekařovou, Prekopovou, Mertina. Z časopisů Informatorium.

Celkové vyhodnocení otázky č. 6

Otázka č. 6 Co považujete za nejdůležitější při rozvíjení čtenářské pregramotnosti?

Odpovědi získané z dotazníkového šetření seřazené dle četnosti opakování pro přehlednost uvádím to tabulky, ostatní, méně časté odpovědi pod tabulku:

Tab. 8 - Důležité faktory rozvoje čtenářské pregramotnosti

Faktory, které mateřské školy považují za nejdůležitější	Četnost odpovědí
Komunikace v rodině a spolupráce s ní.	8x
Správná motivace. Rozvoj řeči při všech aktivitách (řeč, paměť, motorika apod.). Komunikace s dětmi a vyprávění.	6x
Kladný vztah ke knize. Práce s knihou.	5x
Správná výslovnost. Pravidelné čtení, vyprávění s dětmi. Trpělivost při práci, klid, dostatek času.	4x
Porozumění textu a reprodukce. Zájem učitele o tuto problematiku. Vhodné knihy a dostatek vhodných pomůcek. Komplexní rozvoj jedince.	2x

Níže uvedené příklady odpovědí se v dotaznících vyskytly pouze jednou, proto jsem je do tabulky neuváděla:

- více obrázků méně textu, zapojit zpěv, samostatný výběr knihy dětmi, přečíst text a hned si něco vyrobit nebo namalovat, prožít si pohádku, příběh, rozvoj kreativity, vztah ke grafické podobě vyjádření, sestavování děje slyšeného příběhu pomocí obrázků, orientace v knize, soutěže a otázky; dlouhodobější aktivity; dostatek kvalitních knih; dostatek podnětů; mluvní vzor, hry se slovy; nevím.

Z výsledků šetření je zřejmé, že mateřské školy za nejdůležitější považují spolupráci s rodinou a aby rodiče s dětmi doma komunikovali. Dále za velmi důležité faktory mateřské školy považují správnou motivaci, rozvoj řeči, kladný vztah ke knize, práci s knihou, pravidelné čtení a vyprávění s dětmi, trpělivost při práci a dostatek času.

Ve vyhodnocování této otázky se opět potvrzuje důležitost spolupráce s rodinou a jejího vlivu na rozvoj čtenářské pregramotnosti jako v předchozí dotazníkové otázce. Rozvoj čtenářské pregramotnosti vyžaduje pravidelnost, trpělivost a kreativitu učitelek v mateřské škole, což výsledky potvrzují.

Celkové vyhodnocení otázky č. 7

Otázka č. 7 Může obohacený vzdělávací program pomoci s rozvojem čtenářské pregramotnosti? Pokud ano, jaké činnosti, aktivity, vzdělávací nabídku by měl obsahovat?:

V tabulce 9 uvádím názory mateřských škol na otázku, zda může obohacený vzdělávací program pomoci s rozvojem čtenářské pregramotnosti.

Tab. 9 - Pohled mateřských škol na obohacování vzdělávacích programů

Odpovědi	Počet	Počet v %
Ano	26	81,25
Ne	4	12,50
Částečně	1	3,12
Nevím	1	3,12
Odpovědi celkem	32	100,00

Z odpovědí mateřských škol uvedených v tabulce je zřejmé, že většina z nich vnímá obohacování vzdělávacího programu jako žádoucí.

Otázka č. 7 mi měla pomoci zjistit, jaké činnosti, aktivity a vzdělávací nabídku by měl obohacený vzdělávací program na podporu rozvoje čtenářské pregramotnosti obsahovat. Níže proto uvádím odpovědi mateřských škol, které se v dotazníkovém šetření vyskytly.

Činnosti a aktivity pro obohacení vzdělávacího programu na rozvoj čtenářské pregramotnosti dle dotazníkového šetření:

- pravidelná práce s knihou, dostatek dětských knih a časopisů a jejich dostupnost, dostatek didaktických pomůcek, zapojení rodiny a odborníků, rozvoj kladného vztahu ke knihám a zájmu o knihu, čtení při odpoledním odpočinku, jazykové chvílky, rozvoj komunikativních schopností, výslovnosti, smyslové vnímání.

Dále se mateřské školy zmiňují o spolupráci s logopedy, knihovnami. Některé z nich považují svůj vzdělávací program za dostačující, jedna mateřská škola uvedla, že pracuje podle Rámcového vzdělávacího programu a to je pro ni dostačující. Ve dvou

dotaznících se objevila odpověď, že o tom učitelky oslovených mateřských škol nepřemýšlely a neví, jak obohatit vzdělávací program.

Zde uvádím tři přímé citace z dotazníkového šetření:

- *„Zaznamenávám vyprávění pohádek předškoláky. Nechávám vyprávění na jejich fantazii. Text ponechám, tak jak jsem jej zaznamenala. Děti doplní text obrázky a dám to do knižní podoby, kterou předškolním dětem věnuji na konci školního roku.“*
- *„Podporovat je v tom, že umí číst, i když neumí písmena = umí číst obrázky. Naučit je získávat informace z více zdrojů (kniha, časopis, počítač) a neustále všechno popisovat, mluvit o tom. Je důležité, aby děti věděly, proč se mají učit číst a to nejen pro výkon ve škole, ale pro spokojený život a jistotu.“*
- *„Ano, měl by, pokud nezůstane pouhou napsanou formalitou.“*

S posledním výrokem zcela souhlasím. Je důležité nad vzdělávací nabídkou nejen přemýšlet, dané činnosti či aktivity vypisovat do svých vzdělávacích programů, ale také je potom realizovat a vyhodnocovat, zda zvolené aktivity vedly k žádanému cíli. Jinak ani obohacený vzdělávací program nemá smysl, pokud jsou činnosti napsané pouze na papíře a ve skutečnosti se nerealizují. Předpokládám, že se tomu tak neděje.

Celkové vyhodnocení otázky č. 9

Otázka č. 9 Máte pro Vaši práci v oblasti rozvoje dětí v dílčích dovednostech předcházejících čtení vyhovující podmínky a zázemí?

Tabulka 10 vyjadřuje odpovědi mateřských škol na výše jmenovanou otázku. Vyplývá z ní, že naprostá většina MŠ vyhovující podmínky a zázemí pro rozvoj čtenářské pregramotnosti má.

Tab. 10 - Podmínky a zázemí mateřských škol

Odpovědi	Počet	Počet v %
Ano	30	93,80
Ne	2	6,30

Na otázku, zda oslovená mateřská škola má v oblasti rozvoje dětí v dílčích oblastech předcházejících čtení vyhovující podmínky, odpovědělo 93,8 % kladně. Pouhých 6,3 % oslovených mateřských škol odpovědělo, že nemají odpovídající podmínky a zázemí.

Tento stav vzhledem k rozvoji čtenářské pregramotnosti vnímám jako pozitivní. Kladný výsledek doplnil mé předchozí průzkumné šetření související s naplněním stanovených cílů diplomové práce, v němž jsem sledovala využívání informací získaných z absolvovaných seminářů zaměřených na čtenářskou gramotnost. Podle tabulky 6 využívá informace získané ze vzdělávacích seminářů zaměřených na čtenářskou gramotnost 93,8 % mateřských škol. Mateřské školy uvedly, že se inspirovaly k využívání např. videoprojektorů, tabletů, obrázkového materiálu a jiných didaktických pomůcek. V prostorách mateřských škol mají dětské knihovny či čtenářské koutky a děti společně s rodiči pracují v tvořivých dílnách.

Vyhodnocený výsledek otázky č. 9 z dotazníkového šetření doplňuji ještě získanými informacemi z odpovědí na otázku č. 10 a č. 11, kterým se budu věnovat na následujících stránkách.

Celkové vyhodnocení otázky č. 10

Otázka č. 10 Je ve Vaší MŠ nějaká knihovna nebo nabídka knih volně k dispozici dětem? Pokud ano, jakým způsobem s dětmi a knihami pracujete, či děti pracují?

Všechny mateřské školy, které vyplnily dotazníky, uvedly, že mají knihovnu či nabídku knih volně k dispozici dětem.

Některé vybrané způsoby práce s dětmi a knihami získané z dotazníkového šetření:

- volná nabídka knih, vyhledávání informací, obrázků, práce s encyklopediemi, atlasy, prohlížení ilustrací, popis obrázků, diskuse nad obrázky, rozhovory k tématu, práce s příběhem, časté opakování příběhů, práce v komunitním kruhu, jazykové chvílky, individuální činnosti s různými cíli, zařazování knih do výuky, odpočinkové čtení dětem, děti si mohou brát knihy do postýlek, čtecí koutek, při předčítání pohádky, příběhu se vyjadřují k danému ději a tématu, objasňují svůj názor, pravidelná četba, poznávání písmenek, obrázkové čtení, kresba obrázků podle přečteného příběhu, práce převážně s předškoláky, půjčování rodičům domů, výstava knih;
- dětská i odborná literatura a časopisy, knihovna pro rodiče, plánujeme zbudovat půjčovnu knih pro veřejnost v areálu MŠ z vyřazených dětských knih, které by putovaly do antikvariátu.

Z odpovědí mateřských škol je patrné, že děti mají knihy volně k dispozici, mohou s nimi manipulovat samostatně, podle své volby a také je využívají v řízených činnostech. Zaujalo mne, že některé mateřské školy půjčují své knihy rodičům domů.

Celkové vyhodnocení otázky č. 11

Otázka č. 11 Jak často práci s knihou realizujete?

Pro přehlednost výsledku získaných odpovědí jsem získaná data vložila do přehledné tabulky pod tímto textem.

Tab. 11 - Častost práce s knihou v mateřských školách

Odpověď	Počet	Počet v %
Denně	26	81,30
1x týdně	4	12,50
2x týdně	2	6,30

Z výsledků dotazníkového šetření v tabulce 11 je patrné, že převážná část mateřských škol ve svých aktivitách využívá knihu denně. Jde celkem o 81,3 %.

Předčítání knih, pohádek a příběhů by mělo být denní rutinou. Předčítání dítěti pomáhá rozvíjet myšlení, paměť, představivost a fantazii, rozvíjí aktivní i pasivní slovní zásobu apod. Je jenom dobře, že většina mateřských škol knihu ve svých činnostech využívá denně. Přepokládám, že nejčastěji knihu a předčítání z ní využívají v době poledního odpočinku. Bylo by dobré, kdyby se tato častost projevila i v jiných činnostech s dětmi v mateřské škole.

Celkové vyhodnocení otázky č. 13

Otázka č. 13 Jakým způsobem prezentuje Vaše mateřská škola informace širší veřejnosti vzhledem ke čtenářské pregramotnosti?

Z výsledků dotazníkového šetření vyplývá, že 11 dotazovaných mateřských škol neprezentuje informace širší veřejnosti vzhledem ke čtenářské pregramotnosti. Uvedené číslo je poměrně vysoké. Dotazníky vyplnilo pouhých 32 mateřských škol. Webových stránek k poskytování informací o čtenářské pregramotnosti využívá 7 mateřských škol. Prostřednictvím nástěnek informuje veřejnost 6 mateřských škol. Na nástěnky vyvěšují např. fotografie, odborné články či informace pro rodiče související s touto oblastí. Další možností seznamování veřejnosti s informacemi o čtenářské pregramotnosti je forma veřejného vystoupení dětí a učitelek. Využívají ji čtyři sledované mateřské školy. Ve třech mateřských školách jsou prostředkem seznamování s informacemi zprávy v místním časopise či obecním občasníku. Další volenou aktivitou související se čtenářskou pregramotností je spolupráce s místními knihovnami. Využívají ji 3 oslovené mateřské školy a 2 mateřské školy se zapojily do celostátního projektu *Celé Česko čte dětem* a do projektu *Evropa čte*.

Odpovědi, které se vyskytly pouze jednou, jsou: besedy s hosty, projekty s rodiči, setkání s veřejností, výstava knih, ilustrace k pohádce, na konci roku svázaná kniha s obrázky nebo kresba dětí na základě četby s rodiči, obrázek přinesou do mateřské školy a povídají o přečtené knize, kniha na konci školního roku jako vzpomínka na mateřskou školu, seminář pro rodiče (kniha v životě dítěte, doporučení knih), prezentace akcí pořádaných městskou knihovnou, dny otevřených dveří, nabídka knih prodejců, nabídka odborné literatury rodičům, která je zaměřená na jejich problém s dítětem, prezentace v regionálním tisku.

Prezentace pomocí webových stránek a nástěnek je častým jevem. Mne zaujala prezentace informací vzhledem ke čtenářské pregramotnosti prostřednictvím zpráv v místním časopisu či v obecním občasníku. Líbí se mi aktivita, kdy děti dostávají na konci školního roku knihu jako vzpomínku na mateřskou školu a semináře pro rodiče. Pouze netuším, zda by v naší mateřské škole byl o semináře z řad rodičů zájem.

Celkové vyhodnocení otázky č. 14

Otázka č. 14 Je něco, co byste k tomu chtěla dodat nebo se chtěla na něco zeptat?

Celkem 16 mateřských škol nemělo potřebu se dále vyjadřovat, tři mateřské školy mi popřály hodně štěstí a úspěchů, což je velmi příjemné a potěšilo mě to. Přání seznámit se s výsledky mého šetření vyslovily 3 mateřské školy. Jedna z nich na sebe uvedla kontakt. V odpovědích na doplňkovou otázku se také objevilo, že semináře by měly být více praktické než teoretické. Větší pozornost by měla být věnována rodičům a jejich vztahu ke knize, ne jenom pouštět dětem televizi a video, ale v tom prý semináře nepomohou. Jedna mateřská škola se vyjádřila, že by peníze z projektů bylo možné využít účelněji, že nebyla spokojena s výstupem a prezentací lektorky vzdělávacího semináře. Jiná mateřská škola uvedla, že v jejich mateřské škole se spolupráce s rodiči zlepšila. Mají zájem o knihy a nechají si poradit

Nakonec uvedu připomínky 3 mateřských škol, které uvedly, že pro rozvoj čtenářské pregramotnosti jsou vhodné interaktivní programy, využívání časopisů pro děti, ze kterých děti mohou vystřihovat obrázky či písmena a tvořit vlastní knihy. A také to, že – cituji: *„je třeba tuto oblast rozvíjet, protože žijeme v době PC, tabletů a chytrých telefonů - bohužel, děti tomuto dávají přednost před knihou - to je špatně!!!“*

Tato poslední dotazníková otázka byla volena jako prostor pro mateřské školy se volně vyjádřit, doplnit informace, pokud by potřebovaly. Některé mateřské školy tuto možnost nevyužily, jiné poskytly další zajímavé informace, např. doporučení interaktivní tabule.

10.3 Celkové shrnutí výsledků průzkumného šetření

V diplomové práci jsem měla stanoveny tři cíle:

- I. Zmapovat účast mateřských škol z Pardubického kraje na vzdělávacích seminářích ze šablon v rámci OP VVV pod MŠMT

Cíl byl pomocí dotazníkového šetření splněn.

- II. Deskripce využívání informací ze šablon získaných v rámci Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání (OP VVV) pod Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT).

Cíl byl splněn.

- III. Popis metod a forem práce učitelek při rozvoji čtenářské pregramotnosti v mateřské škole.

Cíl byl splněn pouze částečně.

Vzhledem k formulaci výzkumné otázky a chápání pojmů formy a metody práce učitelkami mateřských škol se mi nepodařilo získat dostatečné množství potřebných informací.

Průzkumné otázky

PO1: Využily mateřské školy v Pardubickém kraji vzdělávacích seminářů se zaměřením na čtenářskou pregramotnost ze zdrojů OP VVV v rámci 1. kola šablon?

Odpověď: Ano, mateřské školy v Pardubickém kraji využily vzdělávacích seminářů se zaměřením na čtenářskou pregramotnost.

Tvrzení se opírá o e-mailovou korespondenci s 322 oslovenými mateřskými školami Pardubického kraje, z nichž 185 na tuto korespondenci odpovědělo. Bohužel pouze 32 mateřských škol uvedlo, že se seminářů zúčastnilo (podle zdroje Místního akčního plánu Nad Orlicí, o. p. s. jich bylo celkem 80 (viz příloha C).

PO2: Které informace, náměty získané v rámci vzdělávacích seminářů na čtenářskou pregramotnost učitelky mateřských škol využívají ve své praxi?

Odpověď: Ano, 93,8 % mateřských škol, které vyplnily dotazník, odpovědělo, že využívají informace získané na vzdělávacích seminářích.

Tvrzení se opírá o vyhodnocení otázek č. 3 a č. 4 z dotazníkového šetření a rozboru strukturovaného rozhovoru ze čtyř navštívených mateřských škol.

Zde uvádím výčet činností, her a pomůcek, které mateřské školy v průzkumném šetření popsaly.

Činnosti: práce s písmeny a se slovy, vytleskávání, rytmižace, rozvoj slovní zásoby a sluchové diference, tvořivé dílny s předčítáním s rodiči, četba z obrázků předškoláků malým dětem, zapojení MŠ do akce Celé Česko čte dětem, logopedické chvíle, práce s knihou, práce s hlasem, autorské čtení, založení Čtenářského stromu, zapojení do práce Místní akční skupiny rozvoje vzdělávání - skupina pro čtenářskou pregramotnost.

Hry: vymýšlení příběhů, dramatizace s využitím obrázků, kulis, předmětů ze třídy, dílničky s knihou, dokončování příběhů, hry na rozvoj zrakové a sluchové paměti, hry se slovy, živé pexeso.

Didaktické hry: didaktická pomůcka Abeceda pro předškolní výuku, Hrajeme si se sykavkami, hra Speed cups, hra Bilibo game box.

Pomůcky: různé druhy knih, např. Brigitte Weningerová Jeden za všechny, všichni za jednoho, Brigitte Weningerová Dítě je dítě, Stefan Gemmel Žádný strach, zajíčku, Ivona Březinová Lentilka pro dědu Edu, výběr textů pro děti, výukové materiály ze seminářů, videoprojektor, tablety, didaktické pomůcky pro rozvoj smyslů, hry a hračky na rozvoj jazykových dovedností, Logopedárium – ucelený soubor činností, her, obrázkových kartiček pro rozvoj řeči, grafomotorické dřevěné desky.

PO3: Jaké metody a formy práce pro podporu a rozvoj čtenářské pregramotnosti učitelky mateřských škol používají?

Odpověď: Mateřské školy, které odpověděly v dotazníkovém šetření a na otázky strukturovaného rozhovoru, používají tyto metody: předčítání, řízené čtení, hlasité čtení,

práce s příběhem, malované čtení, dramatizace. Některé metody mateřské školy nejmenovaly konkrétně, ale pomocí popisů činností s dětmi v mateřské škole.

Tvrzení se opírá o výsledky z dotazníkového šetření (otázky č. 4, č. 6, č. 7, č. 8) a rozbor strukturovaného rozhovoru čtyř navštívených mateřských škol.

Některé uvedené příklady činností:

- Vybrané odpovědi na otázku č. 4 z dotazníkového šetření - práce s písmeny, rozvoj slovní zásoby, tvořivé dílny s předčítáním s rodiči, četba z obrázků předškoláků malým dětem, práce s příběhem, seznamování a abecedou, práce se slovy.
- Vybrané odpovědi na otázku č. 6 z dotazníkového šetření - práce s knihou, pravidelné čtení, vyprávění s dětmi, porozumění textu a reprodukce, více obrázků méně textu, přečíst text a hned si například něco vyrobit nebo namalovat, prožít si pohádku, příběh; sestavování děje slyšeného příběhu pomocí obrázků.
- Vybrané odpovědi na otázku č. 7 z dotazníkového šetření - pravidelná práce s knihou, jazykové chvílky, rozvoj komunikativních schopností, čtení obrázků.
- Vybrané odpovědi na otázku č. 8 z dotazníkového šetření: prožitkové učení, vymýšlení vlastních rýmů, dokončování příběhů, předčítání, práce s knihou, rozhovory nad knihou, rozbor pohádek, dramatizace.

Povedlo se mi splnit dva ze tří stanovených cílů diplomové práce. Jedná se o deskripci využívání informací ze šablon získaných v rámci Operačního programu Výzkum, vývoj, vzdělávání a zmapování účasti mateřských škol z Pardubického kraje na vzdělávacích seminářích ze šablon v rámci OP VVV pod MŠMT. Jeden cíl se mi podařilo splnit pouze částečně. Jedna se o popis metod a forem práce učitelek při rozvoji čtenářské pregramotnosti v mateřské škole.

Pracovala jsem sice s velmi malým vzorkem mateřských škol. Pouhých 32 mateřských škol bylo ochotno se mnou komunikovat, spolupracovat. Ale i přesto si myslím, že jsem pomocí dotazníkového šetření a osobní návštěvy vytipovaných mateřských škol získala dostatek informací a dat, díky kterým se mi první dva jmenované cíle podařilo splnit.

11 Diskuse

V průzkumném šetření jsem došla k několika zajímavým zjištěním. Předpokládala jsem, že mateřské školy budou více čerpat možnosti finanční dotace v rámci Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání (OP VVV). Překvapilo mne, že ne všechny mateřské školy této možnosti přílivu financí využily. Z 322 oslovených mateřských škol v Pardubickém kraji pomocí e-mailové korespondence jich 153 odpovědělo záporně. Od 68 mateřských škol (44,4%) nemám bližší informace, 29 mateřských škol uvedlo, že 1. kola šablon vůbec nevyužilo a dalších 21 mateřských škol se 1. kola šablon zúčastnilo, ale s jiným zaměřením, než je čtenářská pregramotnost. Nevím, co mohlo být důvodem nevyužití této šance získat pro mateřskou školu příliv financí na vzdělávací semináře, na vybavení mateřské školy, pomůcky apod. Možná to pro některé mateřské školy byla velká administrativní zátěž, možná o vzdělávací semináře nemají zájem, nevím. Nicméně podle mého názoru je to škoda.

Dále mě velmi překvapilo, že ne každá mateřská škola má zájem o vzdělávací semináře zaměřené na čtenářskou pregramotnost. O tomto zjištění jsem již v části mé práce polemizovala.

Nakonec nemohu tyto výsledky průzkumného šetření brát jako směrodatné, protože:

- získala jsem pouze malý vzorek odpovědí. Výsledky tedy mohou být zkreslené a nemusí odpovídat realitě;
- sestavení otázek v dotazníkovém šetření mohlo být více propracováno. V dotazníku jsem měla více otevřených otázek, díky kterým bylo jeho vyhodnocování složitější;
- pravděpodobně jsem nevyužila všechny možnosti, které by vedly k objektivním výsledkům.

Podobná šetření, kterými jsem se v této práci zabývala, prováděla Česká školní inspekce (ČŠI), např. v roce 2013. Šetření souviselo nejen se čtenářskou pregramotností, ale také s počáteční matematickou dovedností, předmatematickou gramotností v mateřských školách, dále čtenářskou, matematickou a finanční gramotností na základních a středních školách. Výsledky těchto šetření publikuje ČŠI ve svých tematických zprávách na svých webových stránkách. Podle Tematické zprávy z roku 2013 se šetření v první oblasti soustředilo na zjištění podmínek rozvoje čtenářské pregramotnosti, na přijatá opatření a jejich ověřování a na spolupráci s rodiči.

Druhou oblastí, opřenu o zjištění z hospitací tvořilo využívání pomůcek, užití metod a forem práce a sledované projevy dětí (ČŠI, 2013).

V podmínkách rozvoje čtenářské pregramotnosti bylo zahrnuté šetření účasti pedagogů mateřských škol na vzdělávacích akcích. ČŠI zjistila, že tato účast má klesající tendenci. Více v tabulce 12 (ČŠI, 2013).

Tab. 12 - Podíl mateřských škol podle počtu vzdělávacích akcí (zdroj ČŠI, 2013)

Počet vzdělávacích akcí	Podíl mateřských škol		
	2009/2010	2012/2013	Trend +/-
Žádná	46,70 %	56,80 %	+ +
Jedna	15,30 %	20,50 %	+
Dvě	17,00 %	14,10 %	-
Tři až čtyři	14,00 %	6,40 %	- -
Pět a více	7,00 %	2,30 %	-

Při srovnání mého průzkumného šetření (viz tabulka 2, s. 61) vychází, že účast pedagogů mateřských škol na vzdělávacích akcích má stále klesající tendenci. Ve zmiňované tabulce uvádím pouhých 17,29 % mateřských škol, které se vzdělávacích seminářů zúčastnily. S tím rozdílem, že můj průzkum byl zúžen pouze na 1. kolo šablon získaných ze zdrojů OP VVV se zaměřením na čtenářskou pregramotnost.

Dále ČŠI ve výše uvedeném šetření zjišťovala, které strategie mateřské školy využívají pro podporu rozvoje čtenářské pregramotnosti. Zjistila, že nejčastějším přijímaným opatřením je průběžné doplňování knihovny (ČŠI, 2013). Podobně se vyjadřovaly i mateřské školy v průzkumném šetření souvisejícím s touto prací.

Nejčastější formou spolupráce s rodiči je podle ČŠI domácí čtení (ČŠI, 2013). Druhou nejčastější formou je spoluúčast rodičů na čtenářských akcích mateřské školy. V mém průzkumném šetření to bylo čtení rodičů v mateřské škole při poledním odpočinku. Zde nemohu posuzovat výsledky šetření objektivně, protože jsem mohla mít jinak zformulovanou otázku, než tu, kterou ve svém šetření využila ČŠI.

Nejčastěji využívanými metodami byla podle ČŠI předčítání textů, které byly přiměřené věku dětí. Zpráva také zmiňuje využívání moderních technologií, kterých v roce 2009/2010 bylo zaznamenáno 60 % případů a v roce 2012/2013 52 %. Při sledování využívání konkrétních metod a forem práce ČŠI uvádí, že mateřské školy využívají

většinu sledovaných metod a forem. Pokles zaregistrovala pouze u stanovení kritérií pro úkoly spojené s četbou (ČŠI, 2013).

Dále se čtenářskou pregramotností zabývaly již v této práci citované mezinárodní výzkumy PIRLS z roku 2016 a studie Eurydice z roku 2011. Zdroje informací z těchto výzkumů jsem využila v teoretické části této práce.

Při zjišťování informací potřebných ke splnění cílů mé práce jsem kromě ČŠI oslovila i jiné instituce. Na dotaz reagoval Místní akční plán Nad Orlicí, o. p. s. Jeho ředitelka mi poskytla materiály související s účastí mateřských škol v šablonách v rámci OP VVV a seminářů zaměřených na čtenářskou pregramotnost (viz příloha C). Poskytnuté materiály jsem tak měla možnost srovnat s výsledky průzkumného šetření a vyšel mi nesoulad. Při oslovování mateřských škol v Pardubickém kraji jsem získala průzkumný vzorek 32 mateřských škol, které se zúčastnily 1. kola šablon v rámci OP VVV se zaměřením na čtenářskou pregramotnost. Podle materiálu MAP Nad Orlicí jde o 80 mateřských škol.

12 Závěr

Když jsem si volila téma diplomové práce, problematika čtenářské pregramotnosti pro mne byla jasnou volbou. Nejen proto, že mě tato oblast zajímá, ale také proto, že čím dál více dětí má problémy s aktivní a pasivní slovní zásobou, s porozuměním řeči, s výslovností a já si myslím, že je to i tím, že se s dětmi méně vypráví, komunikuje a děti tak nemají možnost rozvíjet své schopnosti a dovednosti správným směrem. Poté jsem volila mezi dvěma možnostmi, jak diplomovou práci na toto téma pojmout. První možností bylo hodnocení opakované činnosti ve spolupráci s rodiči s názvem *Doma čteme, ve školce povídáme* – zda má smysl, zda opravdu rozvíjí to, co jsme si stanovili. Druhou možností bylo zjištění, zda i jiné mateřské školy se čtenářské pregramotnosti věnují a využívají možnosti vzdělávacích seminářů v rámci OP VVV. Když už tady tato možnost čerpání financí z evropských fondů je. Nejvíce mě zajímala kvalita těchto vzdělávacích seminářů, ale na základě různých konzultací s kolegyněmi, spolužačkami či jinými učitelkami mateřských škol jsem zjistila, že bych se pouštěla na velmi tenký led. Proto jsem nakonec zvolila kompromis, který je obsahem této diplomové práce.

Teoretický základ práce je přehledně uspořádán tak, aby se čtenář v tématu snadno zorientoval a porozuměl důležitým souvislostem, které se týkají čtenářské pregramotnosti a čtenářské gramotnosti. Praktická část popisuje metodologii průzkumného šetření, stanovuje průzkumné otázky, cíle průzkumného šetření a shrnutí výsledků průzkumného šetření.

Cílem diplomové práce byla deskripce využívání informací ze šablon získaných v rámci OP VVV pod Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT). S tím souviselo zmapování účasti mateřských škol v Pardubickém kraji na vzdělávacích seminářích s tématem čtenářská pregramotnost. Dalším cílem byl popis metod a forem práce učitelek při rozvoji čtenářské pregramotnosti v mateřské škole. Cíle se mi nepodařilo naplnit úplně. Sice jsem zde popsala využívání informací získaných během účasti na vzdělávacích seminářích zaměřených na čtenářskou pregramotnost a také jsem získala informace, které mateřské školy se šablon zúčastnily. Dokonce jsem se dostala k popisu některých metod a forem práce. Ale výsledky šetření jsou zkreslené kvůli tomu, že jsem získala jenom velmi malý počet odpovědí z dotazníkového šetření. I přesto, že jsem mateřské školy oslovila s prosbou o vyplnění několikrát, 4 mateřské

školy jsem navštívila osobně a spojila jsem se i s organizacemi, které by mohly mít informace o 1. kole šablon a absolvovaných seminářích v Pardubickém kraji.

Domnívám se, že teoretické i praktické poznatky z mé práce mohou využít učitelky z mateřských škol pro uvědomění si důležitosti čtenářské pregramotnosti, ale také lidé zabývající se OP VVV, či spolupracující s MAP nebo se zaměřující na další vzdělávání pedagogických pracovníků.

Rozvíjení dovedností předcházející výuku čtení a psaní považuji za velmi důležité. Možná je to tím, že sama velmi ráda čtu a dovídám se nové informace získané nejen z odborných knih. A to i přes to, že moje zrakové vnímání je oslabené a více informací si do paměti uložím díky slyšenému, tedy sluchovému vnímání.

Věřím, že informace poskytnuté v této práci budou učitelkám nejen zdrojem odborného textu, ale také inspirací k praktickým činnostem. A odborníkům věnujícím se této problematice zpětnou vazbou nahlížení učitelek mateřských škol na tuto problematiku. A to nejen vzhledem k využívání vzdělávacích seminářů, ale také k realizovaným činnostem, metodám a formám jejich práce.

13 Seznam použitých zdrojů

- ALTMANOVÁ, J. (2011). Čtenářská gramotnost ve výuce. [online]. *NÚV* [cit. 24. 2. 2019]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/vystupy/ctenarska-gramotnost-ve-vyuce>
- BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. (2007). *Diagnostika dítěte předškolního věku. Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-1829-0.
- ČŠI. (2013). Tematická zpráva Podpora rozvoje matematické, finanční a čtenářské gramotnosti. [online]. ČŠI [cit. 25. 5. 2019]. Dostupné z <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-Podpora-rozvoje-matematicke,-fina>
- EURYDICE*. (2011). Teaching Reading in Europe: Contexts, Policies and Practices. [online]. *Publications office of the European Union* [cit. 24. 2. 2019]. Dostupné z: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/cb864934-0f5a-4984-bd56-51a8b9d44cfa>
- HELUS, Z. (2012). Reflexe nad problémy gramotnosti. [online]. *Pedagogika* [cit. 24. 2. 2019]. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=605&lang=cs>
- HOUŠKOVÁ, Z., LAUFKOVÁ, V. (2018). *Jak na projekt S knížkou do života (Bookstart): metodická příručka*. Praha: Národní knihovna ČR. ISBN 978-80-7050-703-2.
- CHALOUPKA, O. (1982). *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha: Albatros.
- CHALOUPKA, O. (1989). *O literatuře pro děti*. Praha: Československý spisovatel.
- CHALOUPKA, O. (1995). *Rodina a počátky dětského čtenářství*. Praha: Victoria Publishing. ISBN 80-858-6540-8.
- CHALOUPKA, O. (1995). *Škola a počátky dětského čtenářství*. Praha: Victoria Publishing. ISBN 80-858-6541-6.
- JANOTOVÁ, Z., TAUBEROVÁ, D., POTUŽNÍKOVÁ, E. (2017). Mezinárodní šetření PIRLS 2016: národní zpráva. [online]. ČŠI [cit. 24. 3. 2019]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Mezinarodni-setreni-PIRLS-2016-Narodni-zprava>

- KOLLÁRIKOVÁ, Z. a PUPALA, B., ed., (2010). *Předškolní a primární pedagogika: Předškolná a elementárna pedagogika*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-828-9.
- KOŠEK BARTOŠOVÁ, I. (2014). *Metody nácviku elementárního čtení*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-495-3.
- KRAHULCOVÁ, B. (2007). *Dyslalie, patlavost*. Praha: Beakra. ISBN 978-80-903863-0-3.
- KRAMPLOVÁ, I. a kol. (2012). Národní zpráva PIRLS 2011. [online]. ČŠI [cit. 24. 3. 2019]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PIRLS/Narodni-zpravy/Narodni-zprava-PIRLS-2011>
- KROPÁČKOVÁ, J., WILDOVÁ, R., KUCHARSKÁ, A. (2014). Pojetí a rozvoj čtenářské gramotnosti v předškolním období. [online]. *Pedagogická orientace* [cit. 24. 2. 2019]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1896>
- KRYČOVÁ, M. (2018). *Činnosti k rozvoji řečových dovedností dětí v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe s. r. o. ISBN 978-80-7496-376-6
- KUCHARSKÁ, A. (2014). *Riziko dyslexie – pregramotnostní dovednosti a rozvoj gramotnosti v rizikových skupinách*. Praha: Univerzita Karlova, PedF. ISBN 978-80-7290-784-7.
- LOPUŠNÁ, A. (2008). *Rozvíjanie počiatocnej čitateľskej a pisateľskej gramotnosti v pod-mienkach preprimárnej edukácie*. Žiar nad Hronom: Aprint. ISBN 978-80-969549-8-8.
- MERTIN, V. (2004). *Ze zkušeností dětského psychologa: na co se často ptáte*. Praha: Scientia. ISBN 80-7183-316-9.
- MERTIN, V. (2015). *Ze zkušeností dětského psychologa*. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7478-764-5.
- MERTIN, V. a GILLERNOVÁ, I., ed., (2010). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-627-8.

- NAJVAROVÁ, V. (2010). Čtenářské strategie žáků prvního stupně základní školy. [online]. *Pedagogická orientace* [cit. 24. 2. 2019]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1378>
- OP VVV. (2017). O programu. [online]. *MŠMT* [cit. 20. 4. 2019]. Dostupné z: <https://opvvv.msmt.cz/o-programu>
- OP VVV. (2018). [online]. *MŠMT* [cit. 20. 4. 2019]. Dostupné z: <https://opvvv.msmt.cz/download/file3375.pdf>
- OP VVV. (2018). Výroční zpráva o implementaci programu za rok 2016. [online]. *MŠMT* [cit. 20. 4. 2019]. Dostupné z: <https://opvvv.msmt.cz/download/file1962.pdf>
- PRŮCHA, Jan, ed., (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, J., KOŤATKOVÁ, S. (2013). *Předškolní pedagogika*, Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0495-4.
- RYBÁROVÁ, E. (2018). Čtenářská pregramotnost. [online], *Karlova univerzita* [cit. 20. 4. 2019]. Dostupné z: https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/515314/mod_resource/content/1/Čtenářská%20pregramotnost.pdf
- SMOLÍKOVÁ, K. a kol. (2018). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: VÚP. ISBN 80 – 87000-00-5.
- STRATEGIE VZDĚLÁVACÍ POLITIKY ČR DO ROKU 2020. (2012). Národní strategie podpory klíčových gramotností v základním vzdělávání. [online]. *MŠMT* [cit. 20. 5. 2019]. Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/knihovna-koncepci/zakladni-gramotnosti/strategie-zakladnich-gramotnosti.pdf
- Školský zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. (2004). *MŠMT*. [online]. *MŠMT* [cit. 20. 5. 2019]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019>

ŠLAPAL, M. a KOŠTÁLOVÁ, H. a kol. (2012). Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti. [online]. *Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum* [cit. 24. 2. 2019]. Dostupné z: https://www.kvic.cz/aktualita/2370/Metodika_rozvoje_ctenarstvi_a_ctenarske_gramotnosti

TOMÁŠKOVÁ, I. (2015). *Rozvíjíme čtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0790-0.

VÁGNEROVÁ, M. (2010). *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-308-0.

WILDOVÁ, R. (2005). *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Praha: Univerzita Karlova, Pdf. ISBN 80-7290-228-8.

ZAJITZOVÁ, E. (2011). *Předškolní vzdělávání a jeho význam pro rozvoj jazyka a řeči*. Praha: Hnutí R. ISBN 978-80-86798-14-1

14 Seznam příloh

- Příloha A Dotazník
- Příloha B Strukturovaný rozhovor - otázky
- Příloha C Materiály MAP Nad Orlicí, o. p. s.
- Příloha D Materiály a pomůcky z navštívených mateřských škol

DOTAZNÍK

Vážené paní učitelky,

před sebou máte dotazník, jehož cílem je prozkoumat v jaké míře mateřské školy v Pardubickém kraji využívají nabídek školení ze šablon získaných v rámci Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání (OP VVV) pod Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, zaměřených na čtenářskou pregramotnost v mateřských školách. Jakým způsobem získané informace využívají, zda je začleňují do systému péče výchovy a vzdělávání v oblasti čtenářské pregramotnosti a jaké metody a formy práce při rozvoji čtenářské pregramotnosti u dětí v mateřské škole využívají.

Vaše odpovědi budou využity pouze pro účely zpracování diplomové práce, jsou zcela anonymní a nebudou poskytovány nikomu dalšímu. Děkuji, že pomáháte objevovat svět fantazie, představivosti, řeči, jazyka a využívání síly slov. Děkuji za Váš čas a názor.

Bc. Markéta Schejbalová
Studentka Univerzity Hradec Králové
Obor: Učitelství pro mateřské školy

Dotazník vyplňujte prosím následovně:

- ≈ svou odpověď zaškrtněte křížkem
 - ≈ pokud Vám vyhovuje více odpovědí, uveďte křížek u každé z nich
 - ≈ u některých odpovědí na připravených řádcích rozveďte Váš názor
 - ≈ pokud Vám nestačí prostor na vyjádření, uveďte ho na volný list a přiložte k dotazníku
-

1. V současné době jste zařazena v mateřské škole jako:

učitelka		vedoucí učitelka		ředitelka	
----------	--	------------------	--	-----------	--

2. Je pro Vás důležité další vzdělávání proto, abyste mohla ovlivnit kvalitu výchovy a vzdělávání dětí?

ANO		NE		NEVÍM	
-----	--	----	--	-------	--

- ≈ Pokud ano, tak jaké vzdělávání jste absolvovala v průběhu posledních dvou let?
 - a) odborné semináře a přednášky ze šablon - jaké?
 - b) jiné odborné semináře v rámci DVPP – jaké?
 - c) četba odborné literatury:
 - d) Jiné:

3. Byly odborné semináře a přednášky ze šablon zaměřené na čtenářskou pregramotnost pro Vás podnětné a inspirativní?

ANO		NE	
-----	--	----	--

4. Využíváte získaných informací ze šablon ve své práci v MŠ?

ANO		NE	
-----	--	----	--

≈ Pokud ano, můžete uvést konkrétní příklady?

5. S jakými institucemi spolupracujete vzhledem k podpoře a rozvoji čtenářské pregramotnosti?

- a) rodina b) jiné MŠ c) ZŠ d) VŠ e) pediatři
f) logopedové g) MAP – Místní akční plán rozvoje vzdělávání
h) PPP ch) SPC i) Mensa
j) jiné:

6. Co považujete za nejdůležitější při rozvíjení čtenářské pregramotnosti?

7. Může obohacený vzdělávací program pomoci s rozvojem čtenářské pregramotnosti?

ANO		NE	
-----	--	----	--

≈ Pokud ano, jaké činnosti, aktivity, vzdělávací nabídku by měl obsahovat?:

8. Máte ve Vaší mateřské škole vypracovaný nějaký projekt, plán pro rozvoj čtenářské pregramotnosti?

ANO		NE	
-----	--	----	--

≈ Pokud ano, jaké konkrétní metody, formy, zásady vzdělávací práce obsahuje?:

9. Máte pro Vaši práci v oblasti rozvoje dětí v dílčích dovednostech předcházejících čtení vyhovující podmínky a zázemí?

ANO		NE	
-----	--	----	--

10. Je ve Vaší MŠ nějaká knihovna nebo nabídka knih volně k dispozici dětem?

ANO		NE	
-----	--	----	--

≈ Pokud ano, jakým způsobem s dětmi a knihami pracujete, či děti pracují?

11. Jak často práci s knihou realizujete?

- a) denně b) 2x za týden c) 1x za týden

12. Spolupracujete s rodiči v rámci podpory a rozvoje čtenářské pregramotnosti?

ANO		NE	
-----	--	----	--

≈ Pokud ano, jakým způsobem?

13. Jakým způsobem prezentuje Vaše mateřská škola informace širší veřejnosti vzhledem ke čtenářské pregramotnosti?

14. Je něco, co byste k tomu chtěla dodat nebo se chtěla na něco zeptat?

Za vyplnění dotazníku Vám děkuji

Příloha B Strukturovaný rozhovor

Strukturovaný rozhovor

1. Byly odborné semináře a přednášky ze šablon zaměřené na čtenářskou pregramotnost pro Vás podnětné a inspirativní? Pokud ano, v čem? Pokud ne – proč a co byste chtěla změnit?
2. Co považujete za nejdůležitější při rozvíjení čtenářské pregramotnosti?
 - a) Jak to vidíte ze strany rodičů?
 - b) Jak ze strany mateřské školy?
 - c) A jak ze strany obce, případně kraje a státu?
3. Jakým způsobem v rámci rozvíjení a podpory čtenářské pregramotnosti s rodiči spolupracujete?
4. Co konkrétně při své vzdělávací práci využíváte? Např. jaké metody, prostředky apod?

Příloha C Materiály MAP Nad Orlicí, o. p.s**Vzdělávání pedagogických pracovníků MŠ - DVPP v rozsahu 16 hodin, Čtenářská pregramotnost**

Počet	Název projektu	Počet aktivit	MAS
1	Projekt MŠ Hartmanice	2	MAS Poličsko
2	Personální podpora - Mateřská škola, Chrudim 3, Sv. Čecha 345	1	MAS Chrudimsko, z.s.
3	Personální podpora a vzdělávání v MŠ Československé armády	2	MAS Svitavy, z.s.
4	Personální podpora - Mateřská škola Česká Třebová, Vinohrady	1	MAS Orlicko, z.s.
5	Personální podpora - Mateřská škola Česká Třebová, U Koupaliště	1	MAS Orlicko, z.s.
6	Personální podpora a vzdělávání v MŠ Uhersko	1	MAS Holicko, o.p.s
7	Personální podpora MŠ Kaštánek	2	NAD ORLICÍ, o.p.s.
8	Personální podpora v mateřské škole Rychnov na Moravě	1	MAS Moravskotřebovsko a Jevíčko o.p.s.
9	Personální podpora MŠ Koldín	1	NAD ORLICÍ, o.p.s.
10	Podpora Mateřské školy, Hlinsko, Budovatelů 1229 formou projektu zjednodušeného vykazování	2	Místní akční skupina Hlinecko, z. s.
11	Podpora MŠ a ZŠ formou šablon - Lukavice	1	MAS ORLICKO, z.s.
12	Podpora Mateřské školy, Hlinsko, Rubešova 1250 formou projektu zjednodušeného vykazování	1	Místní akční skupina Hlinecko, z. s.
13	Podpora - rozvoj – rovnost, Řetová	2	MAS ORLICKO, z.s.
14	Podpora vzdělávání na Základní škole a mateřské škole Libchavy	1	MAS ORLICKO, z.s.
15	Doubkové království plné překvapení, Pardubice	2	0
16	Naše škola, Živanice	1	MAS Bohdanečsko, z. s.
17	Naše škola, Lukavice	4	MAS Železnohorský region, z.s.
18	Červená školka blíže k dětem a rodičům, Lanškroun	2	Místní akční skupina Lanškrounsko, z.s.
19	Duha na startu, Pardubice	5	0
20	Do školy s úsměvem, Chrast	5	MAS Skutečsko, Košumbersko a Chrastecko, z.s.
21	Rovnost příležitostí ke vzdělávání v MŠ Kunčina	1	MAS Moravskotřebovsko a Jevíčko o.p.s.
22	21. století v MŠ Moravská Třebová	1	MAS Moravskotřebovsko a Jevíčko o.p.s.
23	Moderní formy výuky MŠ Budislav	2	MAS Litomyšlsko o.p.s.
24	Moderní formy výuky MŠ a ZŠ Třebovice	2	MAS ORLICKO, z.s.
25	Moderní formy výuky MŠ Morašice	3	MAS Litomyšlsko o.p.s.
26	Moderní formy výuky MŠ Osík	1	MAS Litomyšlsko o.p.s.

27	Rozvoj MŠ Brněnec, Moravská Chrástová	1	MAS Svitava z. s.
28	Rozvoj MŠ Březová nad Svitavou	2	MAS Svitava z. s.
29	Rozvoj MŠ Bělá nad Svitavou	1	MAS Svitava z. s.
30	Rozvoj MŠ Svitavy - Lány	1	MAS Svitava z. s.
31	Rozvoj ZŠ a MŠ Hradec nad Svitavou	3	MAS Svitava z. s.
32	Rozvoj MŠ Větrná, Svitavy	1	MAS Svitava z. s.
33	Rozvojové aktivity v MŠ Zdechovice	1	0
34	Rozvojové aktivity v MŠ Prachovice	1	MAS Železnohorský region, z.s.
35	Komplexní rozvoj výchovně vzdělávacího procesu v MŠ Jiráskova, Heřmanův Městec	3	MAS Železnohorský region, z.s.
36	Podpora inkluze na CZŠ a MŠ NOE	2	0
37	Šablony pro ZŠ a MŠ Stolany, Polička	1	MAS Železnohorský region, z.s.
38	Šablony ZŠ a MŠ Telecí	1	MAS POLIČSKO z.s.
39	Šablony I. Mateřská škola Semín	1	MAS Bohdanečsko, z. s.
40	Šablony I pro ZŠ a MŠ Dříteč	3	MAS Region Kunětické hory, z.s.
41	Šablony I. Mateřská škola Dolany	2	MAS Bohdanečsko, z. s.
42	Šablony 2 - ZŠ a MŠ Staré Město, Moravská Třebová	1	MAS Moravskotřebovsko a Jevíčko o.p.s.
43	MŠ Nekoř- šablony	1	MAS ORLICKO, z.s.
44	Šablony pro Mateřskou školu, Chrudim 2, Na Valech 693	2	MAS Chrudimsko, z.s.
45	Šablony pro MŠ Červený Potok	1	MAS ORLICKO, z.s.
46	Šablony 2 - ZŠ a MŠ Horní Bradlo	1	MAS Železnohorský region, z.s.
47	Šablony pro MŠ Motýlek, Pardubice	2	0
48	Bítovany MŠ 22	1	MAS Chrudimsko, z.s.
49	MŠ Dolní Dobrouč 22	1	MAS ORLICKO, z.s.
50	MŠ Měretice 22	4	Místní akční skupina Hlinecko, z. s.
51	MŠ Dlouhoňovice 22	1	MAS ORLICKO, z.s.
52	MŠ Dolní Čermná 22	1	MAS ORLICKO, z.s.
53	MŠ Útěchov 22	1	MAS Moravskotřebovsko a Jevíčko o.p.s.
54	ZŠ a MŠ Pramínek, Semánin 22	2	MAS ORLICKO, z.s.
55	U Stadionu 22, Chrudim	11	MAS Chrudimsko, z.s.
56	Škola Dolní Třešňovec	1	Místní akční skupina Lanškrounsko, z.s.
57	Speciální ZŠ, MŠ a praktická škola Ústí nad Orlicí 22	5	MAS ORLICKO, z.s.
58	Zjednodušené projekty - Mateřská škola Brandýs nad Orlicí	1	MAS ORLICKO, z.s.
59	Zvýšení a zlepšení kvality výuky na ZŠ a MŠ Pardubice-Ohrazenice	1	0
60	Zvýšení a zlepšení kvality výuky na ZŠ a MŠ Rabštejnská Lhota	1	MAS Železnohorský region, z.s.
61	Zvýšení a zlepšení kvality výuky na ZŠ a MŠ Žďárec u Skutče	1	MAS Skutečsko, Košumbersko a Chrasteko, z.s.
62	Zvýšení a zlepšení kvality výuky na ZŠ a MŠ Pardubice-Pardubičky	1	0

63	Zvýšení kvality vzdělávání v Základní a mateřské škole Perálec	1	MAS Litomyšlsko o.p.s.
64	Zlepšení kvality výuky na ZŠ a MŠ Řečany nad Labem	4	0
65	Ve školce jako doma, Příluka	2	MAS Litomyšlsko o.p.s.
66	MŠ a ZŠ Ostrov - ŠABLONY	3	Místní akční skupina Lanškrounsko, z.s.
67	Podpora Mateřské školy, Pokřikov, okres Chrudim formou projektu zjednodušeného vykazování	2	Místní akční skupina Hlinecko, z. s.
68	Personální podpora a vzdělávání v MŠ Karle	1	MAS Svitava z. s.
69	Personální podpora - Mateřská škola Horní Újezd, okres Svitavy	1	MAS Litomyšlsko o.p.s.
70	Podpora MŠ, ZŠ Javorník	1	MAS Svitava z. s.
71	Pomoc dětem s asistentem, Hejnice	1	MAS ORLICKO, z.s.
72	Nový přístup ke vzdělávání, Orlické podhůří	1	NAD ORLICÍ, o.p.s.
73	Moderní formy výuky MŠ Desná	1	MAS Litomyšlsko o.p.s.
74	Moderní formy výuky MŠ Moravská Třebová	1	MAS Moravskotřebovsko a Jevíčko o.p.s.
75	Moderní formy výuky ZŠ a MŠ Jaroměřice	1	MAS Moravskotřebovsko a Jevíčko o.p.s.
76	Naše škola, Holetín	1	Místní akční skupina Hlinecko, z. s.
77	Šablony MŠ Hegerova Polička	1	MAS POLIČSKO z.s.
78	šablony MŠ Kvítek	2	MAS POLIČSKO z.s.
79	Učíme se vzájemně si porozumět, Dolní Újezd	1	MAS Litomyšlsko o.p.s.
80	Personální podpora - Mateřská škola, Chrudim 4, Strojařů 846	1	MAS Chrudimsko, z.s.

Příloha D Materiály a pomůcky navštívených mateřských škol

Výňatek ze Školního vzdělávacího programu mateřské školy v Moravské

Chrastové

Čtenářská gramotnost

Rozvoj čtenářské pregramotnosti v mateřské škole: bohatá vzdělávací nabídka, která stojí na práci s literárními texty všech žánrů (říkanky, básničky, báje, pohádky, rozpočítadla, hádanky i jazykolamy) a pomocí dílčích cílů vede ke kompetencím v čtenářské pregramotnosti, ke kterým by měla patřit radost z četby.

Literární činnosti v mateřské škole by měly být plánované, cílevědomé, navazující a soustavné. Jejich základním stavebním kamenem by měla být práce s příběhem. A to nejen ve formě četby, což je proces, který přikládá jistý význam přečtenému textu. Např. estetické prožívání, sémantické přijetí a interpretace textu. Je to činnost, která má sociální a symbolickou hodnotu. Ale i v práci s knihou, která hodnotově i sociálně orientuje, zařazuje do světa a pomáhá dítěti se v něm vyznat.

Předškolní pedagog by měl sám být poučený, aktivní čtenář, znalý předčtenářských i čtenářských charakteristik dětí. Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů.

- základní terminologie (čtenářská pregramotnost, počáteční čtenářská gramotnost, čtenářská kompetence, atd.)
- práce s knihou v mateřské škole
- metody a formy práce podporující rozvoj čtenářské pregramotnosti v mateřské škole
- návaznost preprimárního a primárního vzdělávání s ohledem na rozvoj čtenářské (pre)gramotnosti
- dětská knihovna v mateřské škole (obsah a organizace dětské knihovny, členění literatury pro děti z hlediska věkových zvláštností)
- spolupráce mateřské školy s rodiči v oblasti čtenářství
- orientace na současném knižním trhu (ceny, organizace, veletrhy, knižní portály, nakladatelství)
- spolupráce mateřské školy s knihovnami a dalšími institucemi (součástí tohoto tématu bude také návštěva městské knihovny)
- projekty a kampaně na podporu čtenářské pregramotnosti
- prolínání umění a předčtenářství (prolínání slova a obrazu, ilustrace v literatuře pro děti a mládež)
- současné časopisy pro děti
- metodika literární výchovy v mateřské škole

Tematická část: Kniha je můj kamarád

Charakteristika: záměrem je vzbuzovat u dětí lásku k českému jazyku, literatuře, budeme podporovat předčtenářskou gramotnost. Seznamování s klasickými i moderními pohádkami, rozvoj řečových aktivit, rozvíjet fantazii a představivost při poslechu četby. Všímat si a hodnotit ilustrace v knize.

Dílčí vzdělávací cíle - podporujeme u dětí

- rozvoj a užívání všech smyslů
- vytváření základů pro práci s informacemi
- rozvíjení zájmu o psanou podobu jazyka
- posilování pravidel chování ve vztahu k druhému
- posilování základních kulturně společenských návyků
- poznávání jiných kultur

Klíčové kompetence /k.k. /

- k.k. k učení – vedeme děti k tomu, aby získanou zkušenost uměly uplatnit v dalším učení
- k.k. k řešení problémů - aby spontánně vymýšlely nové řešení problémů, využívaly dosavadních zkušeností, fantazii a představivost
- k.k. komunikativní – aby věděly, že se lidé dorozumívají jinými jazyky
- k.k. sociální a personální- aby v běžných situacích uplatňovala základní společenské návyky a pravidla
- k.k. činnostní a občanské- aby dokázaly měnit cesty a přizpůsobovaly se daným okolnostem

Vzdělávací nabídka – nabídneme dětem:

- konstruktivní a grafické činnosti
- seznamování s elementárními číselnými a matematickými pojmy a jejich symbolikou / číselní řada, číslice, geometrické tvary
- estetické a tvůrčí aktivity
- prohlížení a čtení knížek
- hry, přirozené i modelové situace
- receptivní, slovesné, literární, výtvarné i dramatické činnosti
- práce s obrázky, využívání encyklopedií a médií

Očekávané výstupy – dítě dokáže

- zacházet s běžnými předměty denní potřeby, pomůckami
- zaměřovat se na to co je důležité; řešit problémy a nalézat nová řešení
- uvědomit si příjemné a nepříjemné citové prožitky a dětským způsobem je projevovat
- chápat základní číselné a matematické pojmy, prakticky je využívat; chápat prostorové pojmy, orientovat se v prostoru
- úmyslně si zapamatovat a vybavit krátký text; těšit se z hezkých a příjemných zážitků
- správně vyslovovat, ovládat dech, tempo i intonaci řeči; chápat slovní vtíp i humor; přemýšlet, vést jednoduché úvahy o čem přemýšlí a vyjádřit je

Tématická část: Kouzelnými vrátky do pohádky

Charakteristika: seznamování s klasickými i moderními pohádkami, rozvoj řečových aktivit, rozvíjet fantazii a představivost při poslechu četby, rozeznávat dobro od zla. Využijeme dramatizaci.

Dílčí vzdělávací cíle - podporujeme u dětí

- rozvíjení a užívání všech smyslů
- rozvoj tvořivosti
- posilování schopností získané dojmy a prožitky vyjádřit
- rozvíjení řečových schopností
- upevňování prosociálních postojů
- upevňování pozitivního vztahu k prostředí, ve kterém dítě žije
- seznamování se se světem kultury a umění

Klíčové kompetence /k.k. /

k.k. k učení – vedeme děti, aby se uměly radovat z toho, co samo zvládne

k.k. k řešení problémů - aby hledaly různé možnosti a varianty, aby mělo vlastní originální nápady

k.k. sociální a personální- aby dětským způsobem projevovaly citlivost a ohleduplnost k druhým

k.k. komunikativní – aby dokázaly vyjadřovat a sdělovat své prožitky

k.k. činnostní a občanské – aby rozumělo pravidlům a chápalo potřebu je zachovávat

Vzdělávací nabídka – nabídneme dětem:

- činnosti relaxační, odpočinkové zajišťující pohodu
- námětové hry a činnosti
- spontánní hry
- komentování zážitků a aktivit
- aktivity podporující sbližování dětí
- aktivity přibližující dětem svět kultury a umění – rozmanitá nabídka
- činnosti vytvářející povědomí o širším kulturním prostředí

Očekávané výstupy – dítě dokáže:

- uplatňovat své individuální potřeby, přání a práva s ohledem na druhého; - zaměřovat se na to co je důležité; řešit problémy a nalézat nová řešení
- domluvit se slovy i gesty, improvizací; porozumět slyšenému; sledovat a vyprávět příběh, pohádku
- projevovat zájem o knížky, hudbu, divadlo
- uvědomit si příjemné a nepříjemné citové prožitky a dětským způsobem je projevovat

**Seznam doporučených her zpracovaný paní učitelkou z mateřské školy v Chocni
pro místní knihovnu**

**Seznam možných her, které rozvíjí čtenářskou gramotnost -
KNIHOVNA**

Hry mohou k prodeji nabízet i jiné weby, kde cena bude rozdílná. Pokud si nějakou z her vyberete, doporučuji vyhledat si ji i jinde a ceny porovnat. Ceny některých her jsou nyní v akci. Nemusí tedy platit dlouhodobě. Odkazy jsou aktivní. Při stisku klávesy CTRL + kliknutí na odkaz se dostanete na webové stránky, kde si hru můžete prohlédnout a přečíst anotaci.

Křížovka – hra se slovy: <http://www.spolecenske-hry.cz/view.php?Page=Detail&Menu=2064&zobrazeni=radky&Zbozi=28399&Produkt=Albi-Krizovka---hra-se-slovy-M66a->

229,- (od 4 let)

Sleduj a najdi slabiky: <http://www.spolecenske-hry.cz/view.php?Page=Detail&Menu=2064&zobrazeni=radky&Zbozi=35899&Produkt=Alexander-Sleduj-a-najdi--slabiky-20618->

225,- (od 7 let)

Sleduj a najdi barevné piktogramy: <http://www.spolecenske-hry.cz/view.php?Page=Detail&Menu=2064&zobrazeni=radky&Zbozi=35886&Produkt=Alexander-Sleduj-a-najdi--Barevne-piktogramy-1720->

205,- (od 4 let)

Slovní expres: <http://www.spolecenske-hry.cz/view.php?Page=Detail&Menu=2064&zobrazeni=radky&Zbozi=29642&Produkt=Alexander-Slovni-expres-%28naucna-hra%29-8004083->

229,- (od 8 let)

Slabiky v dominu: <http://www.spolecenske-hry.cz/view.php?Page=Detail&Menu=2064&zobrazeni=radky&Zbozi=29640&Produkt=Alexander-Slabiky-v-dominu-%28vzdelavaci-hra%29-8004106->

229,- (od 6 let)

Přečtu ti mami: <http://www.spolecenske-hry.cz/view.php?Page=Detail&Menu=2064&zobrazeni=radky&Zbozi=29639&Produkt=Alexander-Prectu-ti%2C-mami-%28vzdelavaci-hra%29-8004748->

219,- (od 6 let)

Písmenko k písmenku: <http://www.spolecenske-hry.cz/view.php?Page=Detail&Menu=2064&zobrazeni=radky&Zbozi=29637&Produkt=Alexander-Pismenko-k-pismenku-%28vzdelavaci-hra%29-8003734->

229,- (od 5 let)

Žahour: <http://www.spolecenske-hry.cz/view.php?Page=Detail&Menu=2064&zobrazeni=radky&Zbozi=2904&Produkt=Mlok-Zahour-Zahour->

549,- (8 let)

Zábavné hlásky: <http://www.spolecenske-hry.cz/view.php?Page=Detail&Menu=2064&zobrazeni=radky&Zbozi=33805&Produkt=Alexander-Zabavne-hlasky-%28vzdelavaci-hra%29-8014228->

299,- (od 5 let)

Co k čemu, táto? <http://www.spolecenske-hry.cz/view.php?Page=Detail&Menu=2064&zobrazeni=radky&Zbozi=29700&Produkt=Alexander-Co-k-cemu%2C-tato%3F-%28naucna-hra%29-8004090->

259,- (od 5 let)

Souhlásky a samohlásky: <http://www.spolecenske-hry.cz/view.php?Page=Detail&Menu=2064&zobrazeni=radky&Zbozi=29641&Produkt=Alexander-Souhlasky-a-samohlasky-%28vzdelavaci-hra%29-8004588->

199,- (od 7 let)

Povím ti, mami: <http://www.spolecenske-hry.cz/view.php?Page=Detail&Menu=2064&zobrazeni=radky&Zbozi=29629&Produkt=Alexander-Povim-ti%2C-mami-%28naucna-hracka%29-8003703->

215,- (od 3 let)

Povím ti, mami 2: <http://www.spolecenske-hry.cz/view.php?Page=Detail&Menu=2064&zobrazeni=radky&Zbozi=29628&Produkt=Alexander-Povim-ti%2C-mami-2-%28naucna-hracka%29-8003802->

215,- (od 3 let)

Povídej – zábavná hra pro rozvoj řeči: <https://centrumucebnic.cz/cs/detail/8858-povidej-zabavna-hra-pro-rozvoj-rci/>

400,- (od 4 let)

No jasně – zábavná hra pro rozvoj řeči: <https://centrumucebnic.cz/cs/detail/8856-no-jasne-zabavna-hra-pro-rozvoj-rci/>

400,- (od 4 let)

Do toho – zábavná hra pro rozvoj řeči: <https://centrumucebnic.cz/cs/detail/8855-do-toho-zabavna-hra-pro-rozvoj-rci/>

400,- (od 4 let)

Hezky česky – elektronická výuková hračka: <https://centrumucebnic.cz/cs/detail/4641-hezky-cesky-elektricka-vyukova-hracka-pro-1-az-3-tridu/>

233,- (od 6 let)

TIK-TAK BUM Junior

<https://centrumucebnic.cz/cs/detail/6066-tik-tak-bum-junior-pro-deti-od-5-let/>

395,- (od 5 let)

TIK-TAK BUM: <https://centrumucebnic.cz/cs/detail/7039-tik-tak-bum-od-12-let/>

395,- (od 12 let)

Chodí Pešek okolo: <https://centrumucebnic.cz/cs/detail/7551-chodi-pesek-okolo/>
179,- (od 4 let)

Pohádky v kostce: <https://centrumucebnic.cz/cs/detail/7553-v-kostce-pohadky/>
404,- (od 6 let) – a spousta dalších v nabídce pro různý věk

Cink: <https://centrumucebnic.cz/cs/detail/7505-cink-pro-deti-od-6-let/>
287,- (od 6 let)

Detektiv ouško: <https://centrumucebnic.cz/cs/detail/8857-detektiv-ousko/>
400,- (od 4 let)

Tempo junior: <https://centrumucebnic.cz/cs/detail/9303-tempo-junior/>
449,- (od 5 let)

Topologix: <https://centrumucebnic.cz/cs/detail/9459-topologix/> 449,- (od 5 let)

Honem zpátky do ohrádky: <https://www.agatinsvet.cz/honem-zpatky-do-ohradky/>
249,- (3 let)

Hádej hadači: <https://www.agatinsvet.cz/hadej-hadaci/> 182,- (od 4 let)

Hledej, hledej: <https://www.agatinsvet.cz/hledej-hledej/> 215,- (5 – 10 let)

Nešťourej se v nose aneb etiketa pro děti– nová generace:
<https://www.agatinsvet.cz/nestourej-se-v-nose-aneb-etiketa-pro-deti-nova-generace/>
449,- (od 3 let)

Pusu na dobrou noc a spát: <https://www.agatinsvet.cz/pusu-na-dobrou-noc-a-spat/>
355,- (od 3 let)

Ubongo junior: <https://www.maxikovy-hracky.cz/stolni-hry> 399,- (od 5 let)

ALBI KVIDO – OBCHOD: <https://www.maxikovy-hracky.cz/albi-kvido-obchod>
479,- (od 4 - 12 LET)

Zpátky do lavic: <https://www.maxikovy-hracky.cz/albi-zpatky-do-lavic>
529,- (od 12 let)

ALBI KVIDO – Hravá čeština – Kvidova ÍČKA – vyjmenovaná slova
<https://www.maxikovy-hracky.cz/albi-kvido-hrava-cestina> 269,- (od 8 et)

ALBI KVIDO Smajlíci na šňůře
<https://www.hracky-4kids.cz/albi-kvido-smajlici-na-snurce> 369,- (od 3 let)

V kostce společenská hra: https://www.maxikovy-hracky.cz/albi-v-kostce-deskova-hra?recommender_box_placement=productpage_similar&recommender_box=quarticon
589,- (od 8 let)

EMPATIA: https://www.maxikovy-hracky.cz/albi-empatia?recommender_box_placement=productpage_similar&recommender_box=quarticon
529,- (od 10 let)

TELEPATIE: <https://www.maxikovy-hracky.cz/albi-telepatie> 599,- (od 8 let)

Vědomostní pexeso:

<https://www.maxikovy-hracky.cz/albi-vedomostni-pexeso-objevy-a-vynalezy>

129,- (od 6 let)

<https://www.maxikovy-hracky.cz/albi-vedomostni-pexeso-filmove-hlasky>

<https://www.maxikovy-hracky.cz/albi-vedomostni-pexeso-zvireci-nej>

<https://www.maxikovy-hracky.cz/albi-vedomostni-pexeso-historie>

<https://www.maxikovy-hracky.cz/albi-vedomostni-pexeso-pamatky-a-zajimavosti>

<https://www.maxikovy-hracky.cz/albi-vedomostni-pexeso-hlavni-mesta-evropy>

<https://www.maxikovy-hracky.cz/albi-vedomostni-pexeso-pohadkove-mista>

<https://www.maxikovy-hracky.cz/albi-vedomostni-pexeso-osobnosti-20-stoleti>

<https://www.maxikovy-hracky.cz/albi-vedomostni-pexeso-svetova-nej>

<https://www.maxikovy-hracky.cz/albi-vedomostni-pexeso>

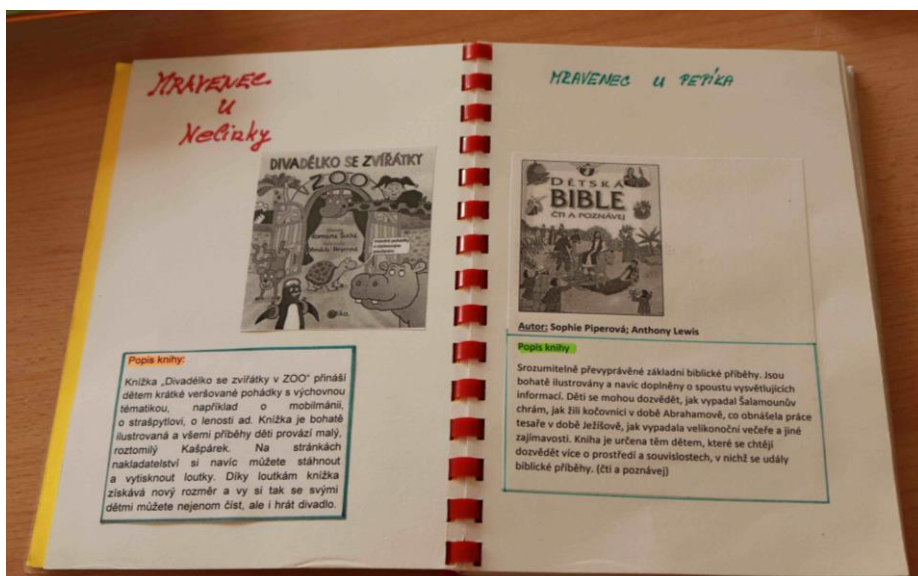
Bobří banda

https://www.hracky-4kids.cz/albi-bobri-banda?gclid=Cj0KCQjwg73kBRDVARIsAF-kEH8K2yVbY0ag5TrY9aHw9R2z6OGm7siwNUiUt-goVAUFmGhMMUgodQaAk5qEALw_wcB

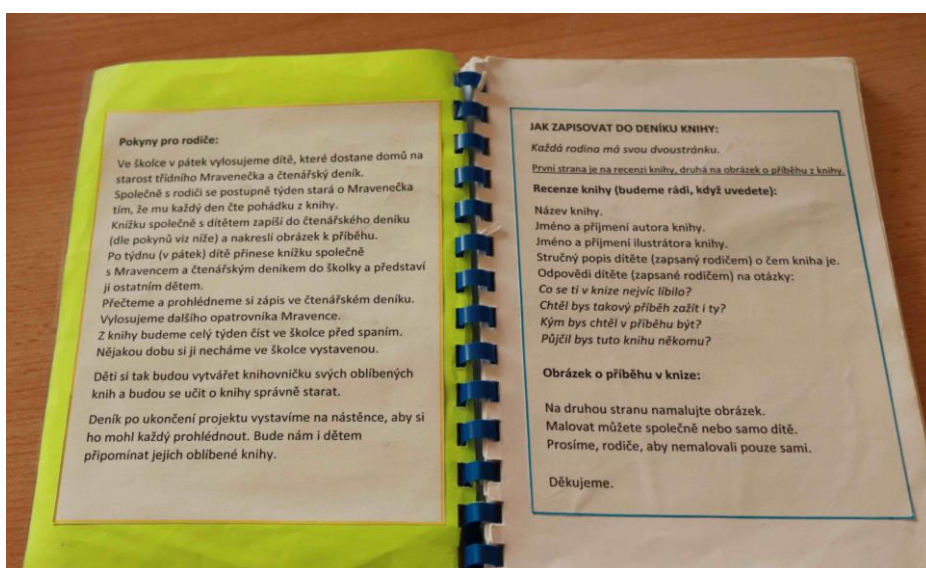
219,- (od 6 let)

Dixit :<https://www.hracky-4kids.cz/dixit> 599,- (od 8 let)

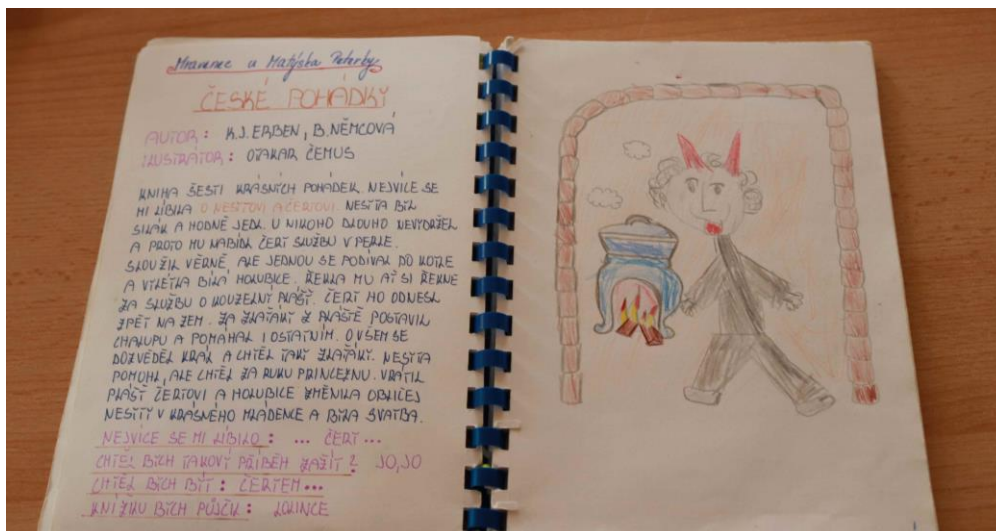
Fotodokumentace pomůcek a knih z navštívených mateřských škol



Obr. č. 3 Čtenářské deníky (foto Schejbalová Markéta, 2019)



Obr. č. 4 Čtenářské deníky (foto Schejbalová Markéta, 2019)



Obr. č. 5 Čtenářské deníky (foto Schejbalová Markéta, 2019)



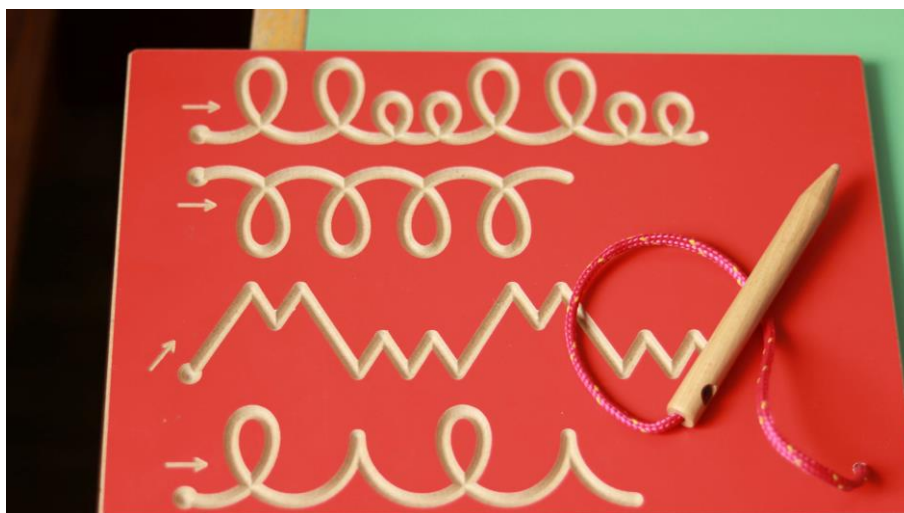
Obr. č. 5 Čtenářské deníky (foto Schejbalová Markéta, 2019)



Obr. č. 6 Knihy (foto Schejbalová Markéta, 2019)



Obr. č. 7 Knihy (foto Schejbalová Markéta, 2019)



Obr. č. 7 Motorická deska (foto Schejbalová Markéta, 2019)

Materiály poskytnuté na vzdělávacích seminářích

Emmerlingová 2014

I. Čtenářská gramotnost a její rozvoj v mateřské škole (dále v MŠ)

Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech.

- nerozumím přečíst si se chce ... porozumět, nacházet se

Roviny čtenářské gramotnosti, které se vzájemně prolínají:

1. Vztah ke čtení - buclovat od mala

- číst sloníčku poročky ! - Homáškova cizta, Plaváček's ...
- LEPORELA ! - pyres, šaf šaf (čtmi s leg. mydlemim)

2. Doslovné porozumění - posud fungují základ - čtmi. dopad.

- rozumím tomu co bylo me řiča
- může být psychomotoriče

3. Vysuzování = unuzování, unouchim - hledám spajitost, práce s textem "Ovčáčkova smička" pro děti

4. Metakognice - nelze v MŠ

5. Sdílení = nice prozřít, prozřít, porozumění -> náhled

- sdílet, náhled informací, prozřít ...

6. Aplikace - nelze v MŠ

mění se knih - nečte se číst, děti si vyprávějí smičku

II. Složky čtenářské gramotnosti

1. Čtenářské dovednosti

Jsou to automatické činnosti, které jsou uplatňovány bez vědomé kontroly, vždy stejným způsobem v různých situacích. Základy pro rozvoj čtenářských dovedností by měly být rozvíjeny již v mateřské škole. Souvisí s optimální funkcí levé hemiféry (základ pro akademickou inteligenci – viz. Deficity v dílčích funkcích v MŠ).

Zahrnují: 1. Správnost čtení. 2. Plynulost čtení. 3. Rychlost čtení.

2. Čtenářské strategie

Jsou to **záměrné postupy**, které umožňují číst s lepším porozuměním i obtížného textu.. Zlepšují snahu porozumět významům slov a vět nejen při čtení, ale i při vyjadřování. Můžeme je rozvíjet už v mateřské škole. Pokud se dítě naučí tyto **záměrné postupy používat, stávají se čtenářskou dovedností.**

Metodami **efektivního učení** se zabývala již sugestopedie (Dr. Lozanov), která se zaměřila cíleně na zapojení **pravé hemisféry** do procesu učení. Při rozvíjení čtenářských strategií můžeme vycházet z metody Brainstorming, která je základem pro tvořivé myšlení (viz. tvořivá dramatika).

Brainstorming je komunikační kooperativní metoda, která má vygenerovat (vymyslet) co nejvíce nápadů na dané téma. Nosnou myšlenkou je předpoklad, že lidé ve skupině, na základě podnětů ostatních, vymyslí více, než by vymysleli jednotlivě. Poprvé s touto myšlenkou přišel v roce 1939 A. C. Osborn.

Její přínos pro rozvoj komunikačních dovedností spočívá především v tom, že každý účastník může sdělit svou myšlenku, aniž by byl vystaven posuzování, hodnocení, kritice. Každá myšlenka, každý nápad je akceptován a zapsán. I ten zdánlivě nejhoupější může inspirovat ostatní.

K rozvíjení tvořivého myšlení využíváme tyto aktivity:

1. Kladení otázek

2. Produkování nápadů

3. Utrídění nápadů (myšlenková mapa (obrázky místo slov , magnetická tabule)

4. Spojování neobvyklých věcí

5. Divoké nápady

Nejčastější čtenářské strategie

1. Určení účelu čtení

- získání informací, porozumění pokynům – schopnost řídit se instrukcemi (!!! sluchová figura – ADD, intermodalita, serialita),
- pro zábavu,
- zjištění postupu.

2. Vysuzování

- jednoduché (Např. Jakou náladu má tento pán? - obrázky obličejů,
Který obrázek (slovo) sem nepatří ?),
- složitější ze známých skutečností (Např. Teče voda do kopce, nahoru? - kdy a kde to je možné....).

3. Shrnování

- ústní či písemné s cílem zapamatovat si charakteristické znaky a klíčové myšlenky (viz. Obrázkové myšlenkové mapy)
- stručné, bez použití autorových slov pokud jde o literární text – pro čtenáře.

4. Předvídání

- vytváření odhadu na základě dostupných informací (Např. Co by se mohlo stát? Jak by to mohlo být?)
- aktivace předchozích znalostí o tématu,
- doplnění nových poznatků.

5. Kladení otázek

- před čtením, během čtení i po něm,
- dovednost klást otázky má vliv na porozumění textu a výsledky v testech.
(Hra Na řemesla, Na šmoulení – žouželení, tvoření otázek, aby odpovědí bylo jedno slovo (auto, cibule, jablíčko...)

6. Vizualizace

- schopnost představovat si v duchu či vytvářet vnitřní obrazy při čtení prostřednictvím slov (Zavři si oči a představ si pro tebe krásný (nebo veselý) míč, domeček, obličej.... Nakresli nebo předved' to.)

7. Monitorování – hlavně pro čtenáře, v MŠ částečně při poslouchání čtených textů:

- sledovat během četby:

- zda text dává smysl,
- únavu či náročnost textu,
- vysvětlení nových, neznámých slov,
- zda věty neodpovídají znalostem dětí.

8. Určování důležitosti informací – pro čtenáře při čtení, v MŠ např. při práci s pohádkou

- s využitím myšlenkové mapy s obrázky slov
- objevit v textu, co je důležitější a co méně,
- objevit nejdůležitější informace
- vystihnout hlavní myšlenky,
- najít podpůrné detaily,
- najít konkrétní informace.

Pohádka O třech koťátkách

1. Kladení otázek

Tvoř otázky, aby odpověď na ně bylo slovo **kotě**.

Např. Kdo se rád vyhřívá na sluníčku?

2. Přečtení pohádky

3. Vytvoření myšlenkové mapy, vyprávění pohádky podle ní.

4. Podtrhni, která slova (obrázky) do pohádky nepatří a vysvětli proč (ústně, písemně)

žába, kotě, žížala, ryba, kočka, had, auto, liška, pes, myš, kocour,

4. Co by se mohlo stát, kdyby koťátka potkala

_____ (podtržené slovo výše) ?

Možnost vymyslet novou pohádku, napsat, nakreslit nebo ji zahrát – vhodné pro skupinovou práci)

5. Ke které věci či zvířátku by se hodily tyto obrázky a proč?



6. Zavři oči a ohmatej kousek látky, kterou ti dám do ruky.

A. Řekni, které zvířátko z pohádky ti to připomíná a proč?

B. Otevři oči. Je to tak?