UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
Pedagogická fakulta
katedra české literatury

ADVENTNÍ KALENDÁŘ PLNÝ PŘÍBĚHŮ – PEDAGOGICKÝ PROJEKT NA ROZVOJ PŘEDČTENÁŘSKÝCH DOVEDNOSTÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE

ADVENT-CALENDER FULL OF STORIES – EDUCATIONAL PROJECT IN DEVELOPMENT OF BEFORE-READER´S SKILLS OF CHILDREN AT NURSERY SCHOOL

Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Štěpánka Klumparová, Ph.D.

Autor diplomové práce: Bc. Ivana Crlíková

Studijní obor: Pedagogika předškolního věku

Forma studia: kombinovaná

Diplomová práce dokončena: duben, 2014

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Adventní kalendář plný příběhů – pedagogický projekt na rozvoj předčtenářských dovedností v mateřské škole vypracovala samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne…….. Podpis……

Poděkování

Děkuji Mgr. Štěpánce Klumparové, Ph.D., za odborné vedení, rady a připomínky, jež mi poskytovala v průběhu realizace mé diplomové práce.

Abstrakt

Diplomová práce je věnována rozvoji předčtenářských dovedností dětí předškolního věku, jejich schopnosti rozvíjet komunikaci, naslouchání a zapojování se do diskuse s využitím některých metod kritického myšlení.

Teoretická část je zaměřena na rozvoj čtenářství a předčtenářské gramotnosti v preprimárním vzdělávání. Zabývá se možností využití vybraných metod programu RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking) – Čtením a psaním ke kritickému myšlení v prostředí mateřské školy. Věnuje se vývoji dítěte v předškolním věku v oblastech důležitých pro rozvoj čtenářské gramotnosti.

V praktické části je představen pedagogický projekt Adventní kalendář plný příběhů, založený na práci s texty. Ve spojitosti s jednotlivými příběhy je ověřováno, zda vybrané metody programu RWCT mohou ovlivnit u dětí pěti až šestiletých vzájemnou komunikaci, naslouchání a zapojování se do diskuse. Diplomová práce předkládá výsledky zjištěné na počátku a po ukončení pedagogického projektu.

Klíčová slova: předškolní vzdělávání, dětí předškolního věku, čtenářská gramotnost, program Čtením a psaním ke kritickému myšlení, metody, práce s textem, výzkum komunikace, naslouchání a zapojování se do diskuse

Abstract

The thesis is devoted to the development of before-reader‘s skills of preeschoolers, their ability to develop communication, listening and discussion with some methods of critical thinking.

Theoretical part is focused on the development of reading and before-reader’s literacy of preschoolers.It deals with a posibility to use some chosen methods of the program RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking) at nursery school. It concentrates on the development of preschoolers in some areas important for their development of reader’s literacy.

In practical part there is presented the educational project of advent-calender full of stories, based on the work with texts. Based on stories it learns, if these chosen methods of the program RWCT can influence communication of preschoolers and their listening and discussion.

The thesis presents results of the educational project took at the beginning and the end of my project.

Key words: pre-school education, preschoolers, reader’s literacy, program of reading and writing for critical thinking, methods, work with a text, communication research, listening and discussion

OBSAH

ÚVOD **9**
CÍLE DIPLOMOVÉ PRÁCE **11**
I. TEORETICKÁ ČÁST **12**
1 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ A ČTENÁŘSTVÍ **12**
1.1 Čtení a vývoj dítěte 12
1.2 Postavení čtenářské gramotnosti mezi ostatními dovednostmi 15
1.3 Faktory ovlivňující rozvoj čtenářské gramotnosti 19
1.4 Výzkumy čtenářské gramotnosti 21
1.5 Rozvoj počáteční čtenářské gramotnosti 27
1.5.1 Základní principy účinné stimulace a rozvoje gramotnosti v raném věku 28
1.5.2 Konceptualizace gramotnosti v předškolní pedagogice 29
2 OSOBNOST DÍTĚTE **30**
2.1 Vývojová specifika dítěte v předškolním věku 31
2.1.1 Vývoj poznávacích procesů v kontextu předčtenářských dovedností 32
2.1.2 Emocionální a sociální vývoj v kontextu předčtenářských dovedností 35
3 RVP PV A PŘEDČTENÁŘSKÉ DOVEDNOSTI **37**
3.1 Vzdělávací oblast Jazyk a řeč 38
3.2 Postavení literární výchovy a literárního textu ve vzdělávacích oblastech RVP PV 40
4 DĚTSKÁ KNIHA A PRÁCE S NÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE **42**
4.1 Výběr vhodných knih a textů pro danou věkovou skupinu 42
4.2 Zásady práce s knihou v mateřské škole 44
5 METODY RWCT UŽÍVANÉ K ROZVOJI ČTENÁŘSKÉ DOVEDNOSTI **47**
5.1 Program RWCT a jeho pedagogicko-psychologická východiska 48
5.2 Konstruktivistický model učení 48
5.3 Metody pro fázi – evokace 50
5.3.1 Brainstorming 50
5.3.2 Myšlenková mapa 51
5.3.3 Klíčová slova 52
5.3.4 Poslední slovo patří mně 53

5.4 Metody pro fázi uvědomění si významu ... 53
5.4.1 I.N.S.E.R.T. ... 54
5.4.2 Diskuse ... 55
5.4.3 Vyprávění či výklad ... 55
5.4.4 Čtení s předvídáním ... 56
5.4.5 Řízené čtení ... 57
5.4.6 Tvorba vlastní knížky ... 59
5.4.7 Čtenářské portfolio ... 59
5.5 Metody pro fázi reflexe ... 59
5.5.5 Pětilístek ... 60
5.5.6 Životabáseň ... 61
5.6 Shrnutí poznatků o modelu E – U - R ... 62
II PRAKTICKÁ ČÁST ... 64
6 PEDAGOGICKÉ PROJEKTY V PRÁCI PEDAGOGA ... 64
7 PEDAGOGICKÝ PROJEKT - ADVENTNÍ KALENDÁŘ PLNÝ PŘÍBĚHŮ 67
8 VÝZKUM ... 74
8.1 Cíle výzkumu diplomové práce ... 74
8.2 Hypotéza ... 74
8.3 Metody výzkumu ... 75
8.4 Výzkumný vzorek ... 77
8.5 Místo, organizace a průběh projektu ... 81
8.6 Vyhodnocení výsledků jednotlivých typů komunikace, naslouchání a zapojování se do diskuse ... 83
8.6.1 Vyhodnocení části pedagogického projektu s názvem příběhu - Jak sestrojili bednolet ... 83
8.6.2 Vyhodnocení části pedagogického projektu s názvem příběhu – Cesta k severnímu polárnímu kruhu ... 87
8.6.3 Vyhodnocení části pedagogického projektu s názvem příběhu – Vánoční pohádka o sněhových vločkách ... 90
8.6.4 Celkové vyhodnocení pedagogického projektu ... 93
8.7 Vyhodnocení výsledků jednotlivých dětí ... 95

9 SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU A OVĚŘENÍ HYPOTÉZY 102
ZÁVĚR 104
LITERATURA A INFORMAČNÍ ZDROJE 106
WEBOVÉ ODKAZY 111
SEZNAM GRAFŮ 112
SEZNAM TABULEK 113
SEZNAM POUŽÍVANÝCH ZKRATEK 114
SEZNAM PŘÍLOH 115

ÚVOD

„Bez ohledu na to, kolik máš práce, ta nejdůležitější věc, kterou můžeš učinit pro budoucnost svého dítěte, je, kromě projevů lásky, objímání, také každodenní hlasité čtení
a radikální omezení televize.“

Jim Trelease, autor The Read-Aloud Handbook (Učebnice předčítání).

V poslední době se těší čtenářská gramotnost značné pozornosti ze strany odborné veřejnosti. Tato pozornost je oprávněná. Čtení je jedním z nejdůležitějších prostředků vzdělávání. Jak, ale ukazují výzkumy, není nejsilnější stránkou žáků českých škol. Výzkumy zaměřené na kvantitativní stránky čtení (správnost, rychlost), přesouvají svou pozornost ke kvalitativní stránce čtení, tj. k porozumění textu.

V posledních letech pozoruji, že kniha a společné posezení rodičů s dítětem nad pohádkovou knihou, ustupuje do pozadí. Rodiče častěji využívají ke zprostředkování pohádky místo knihy elektronická média. To je podle mého názoru veliká škoda, protože děti v předškolním věku jsou velice zvídavé a dychtivé po společných zážitcích i nových informacích. Toto zjištění mě vedlo k hledání cest, jak více přiblížit knihu nejen dětem, ale také rodičům. Jsem přesvědčená, že právě předškolní věk je ideální dobou k budování kladného vztahu k četbě a lásce ke knihám.

Ve své třídě jsem vytvořila čtenářský koutek, ve kterém mají dospělí možnost chvíli s dítětem posedět a společně prolistovat knihu. Vznikl rituál, který využívá volný čas maminek, babiček a někdy i tatínků ke krátkému posezení nad knihou. Dospělý někdy listuje knihou a popisuje obrázky, jindy předčítá text dětem, které se kolem něj shromáždí. Přes počáteční ostych právě dětská zvídavost vedla děti k zastavení, ke zklidnění, naslouchání a rodiče k vyčlenění krátkého času pro společné posezení nad knihou. Dnes je situace taková, že dítě společně s rodičem představují ostatním dětem knihu, kterou doma zrovna čtou. Tato ranní posezení probíhají zhruba dvakrát týdně a těší se oblibě dětí i rodičů. K tomuto kroku mě inspiroval program Celé Česko čte dětem. Jsem přesvědčená, že jakýkoliv krok, který může přitáhnout pozornost ke

knihám a přispěje k rozvoji základů čtenářské gramotnosti, je krokem správným směrem.

Během pozorování dětí při zmíněném rituálu jsem si všímala snahy dětí o zapojení se do diskuse. Ne vždy byla jejich snaha úspěšná. Děti se ostýchaly komunikovat a přestože se někteří rodiče snažili zapojit je do diskuse, ony buď nereagovaly nebo raději odcházely. Toto zjištění mě vedlo k přemýšlení a hledání možností jak dětem pomoci komunikovat a zapojovat se do diskuse. Spolužačka z Ostravské univerzity v Ostravě mě v této souvislosti upozornila na program RWCT (Reading & Writing for Critical Thinking). Během své práce v mateřské škole ověřovala vhodnost metody zmíněného programu a zjistila, že lze s metodami pracovat také s dětmi předškolního věku. Rozhodla jsem se využít její radu i vlastní poznatky z pozorování dětí při „rodičovském posezení s knihou“ a vytvořit pedagogický projekt, zabývající se touto problematikou. Věřím, že vhodný a promyšlený výběr textů, metod a jejich využití v pedagogickém projektu přispěje k rozvoji předčtenářských dovedností u dětí předškolního věku.

CÍLE DIPLOMOVÉ PRÁCE

Cílem mé diplomové práce je zjistit úroveň předčtenářských dovedností u pětiletých až šestiletých dětí, sledovat jejich schopnost komunikovat, naslouchat a zapojovat se do diskuse. Získat nové poznatky o předčtenářské gramotnosti a vhodných čtenářských aktivizujících metodách, které by vedly k rozvoji předčtenářských dovedností u dětí předškolního věku.

Cílem teoretické části je shrnout poznatky o předčtenářských dovednostech dětí předškolního věku, vybrat a popsat vhodné metody k posouzení a následnému sledování dětí v mateřské škole ve vymezených dovednostech v průběhu pedagogického projektu. Cílem této části bude prostudovat odbornou literaturu a vybrat metody programu RWCT, které mohou ovlivnit rozvoj úrovně předčtenářských dovedností dětí v mateřské škole včetně komunikace, naslouchání textu a zapojování se do diskuse. Dalším cílem bude získané teoretické poznatky utřídit a promyšleně a cíleně je využít při tvorbě projektu.

Cílem praktické části je popsat průběh a vedení pedagogického projektu, popsat vstupy (děti před začátkem pedagogického projektu, jejich dovednosti), průběh a výstupy (posun dětí v jednotlivých dovednostech). Projekt bude vycházet z vánočních příběhů, uzpůsobený dětem předškolního věku v návaznosti na činnosti tak, aby byl pro děti přínosný v oblasti předčtenářských dovedností i dalších oblastech poznání. Dětské prožívání textů by mělo být umocněno zasazením edukačního projektu do období adventu, který se dětem pojí s čekáním na příchod Ježíška. Východiskem pro didakticky zacílené činnosti v praktické části budou vzdělávací oblasti Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. K získání poznatků budu využívat projekt s názvem Adventní kalendář plný příběhů. Po ukončení projektu bude mým cílem zjistit, zda vybrané metody programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení mohou ovlivnit komunikaci, naslouchání mluvenému slovu a zapojování se do diskuse u dětí pěti až šestiletých, a to porovnáním výsledků pozorování na začátku a konci projektu s využitím hodnotící škály. Hlavním cílem praktické části je porovnat posun dětí ve sledovaných oblastech během pedagogického projektu, před jeho začátkem a po jeho ukončení.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ A ČTENÁŘSTVÍ

Čtenářství a čtenářská gramotnost se rozvíjí již v období tzv. pregramotnosti, tedy v předškolním věku dítěte. A právě zde je velký prostor pro vzdělávací úlohu učitelek mateřské školy a rodičů, protože u dětí v tomto věku spatřujeme přirozenou touhu dozvědět se něco nového. Současná forma edukačního procesu v mateřské škole umožňuje ve svých vzdělávacích oblastech přistupovat komplexně k vytváření a rozvoji potřebných vědomostí, dovedností i postojů. Mertin uvádí, že *„je to právě předškolní období, ve kterém si dítě osvojí rozhodující předpoklady pro zvládnutí čtenářských dovedností“* (Mertin, Gillernová, 2003, s. 121). Odborníci si uvědomují, že rozvinuté čtenářské dovednosti jsou klíčovým předpokladem jedince pro vzdělání. Pokud dítě nezvládne čtení v prvních ročnících školní docházky, ztíží mu to přístup ke vzdělání i dalšímu společenskému uplatnění. Čtenářská gramotnost je proces, který lze rozvíjet pouze prostřednictvím činnosti – čtením. Je vhodné rozvíjet ji napříč celým kurikulem, protože pouze tehdy může docházet k rozvoji dalších oblastí funkční gramotnosti.

Wildová definuje čtenářství jako *„aktivní pozitivní vztah jedince k literatuře“* (Wildová, 2004, s. 38). U dětí v předškolním věku spatřuji přirozenou snahu pojmenovávat nejprve obrázky, později písmena a „číst“ co si samy „zapsaly“. To všechno ukazuje, že předškolní věk je ideální dobou pro pokládání základů lásky k literatuře a pro rozvíjení základů předčtenářských dovedností.

1.1 Čtení a vývoj dítěte

Během vývoje působí na dítě celá řada faktorů, které podmiňují a ovlivňují jeho čtenářskou gramotnost. Jedním z nejdůležitějších je rodinné prostředí. Základ čtenářských návyků vytváří rodina. To se děje, ale pouze v případě, že má rodina snahu a využívá dostupných prostředků k tomu, jak dítě ke knize a ke čtení dovést. Svoji roli tedy hraje i sociálně-ekonomické zázemí rodiny.

Častým dárkem k prvním narozeninám bývá leporelová knížka, ve které se dítě učí číst. Ve dvanácti měsících se dítě začíná zajímat o jednoduché obrázky. Sahá tedy po knížce, obrací stránky po několika najednou. Za další tři měsíce již dokáže ukázat na obrázek, obvykle nejdříve na kočku a psa. Ve třech letech hledá dítě v obrázcích děj a symboliku. Začíná v obrázcích číst. Učí se odpovídat na otázky, co a kdo na obrázku dělá. Nastává nejvhodnější čas pro předčítání dítěti (Matějček in Wildová, 2004, s. 7).

Předčítání je možnost, jak strávit společně s dítětem příjemné chvíle, jak předávat radost z četby. Je možností rozvoje slovní zásoby dítěte. Čtení před spaním vytváří pevné pouto mezi rodičem a dítětem. Dospělý se tak stává prostředníkem mezi dítětem a knížkou. Nabízí se prostor pro povídání si o obsahu, prostor pro rozvíjení širší slovní zásoby, paměti i představivosti. Za pomoci obrázků se dítě učí vyprávět příběh, učí se myslet. Děti mají rády tajemství a se zatajeným dechem se znovu a znovu bojí o Červenou Karkulku. Tím, že dětem předčítáme a jsme s nimi v kontaktu, dokážeme eliminovat jejich strach. Děti se rády „bojí“ a na klíně nacházejí tolik potřebný pocit bezpečí.

Důležitý je i pozitivní příklad rodičů vedoucí k nápodobě, k vytváření duchovních a materiálních podmínek pro čtenářskou kultivaci dítěte. Je třeba vytvářet podnětné a kulturní prostředí. S věkem dítěte a jeho osamostatňováním vliv rodiny postupně slábne. Na čtenářství dětí nepříznivě působí také zrychlování životního tempa, pracovní vytížení rodičů a nepodnětné prostředí.

Nezastupitelnou roli hraje v tomto období rozvoje dítěte mateřská škola. Předškolní pedagogové mohou vhodnými a dostatečnými podněty probouzet zájem o čtení. Velkou roli také hraje kvalita literatury, se kterou se dítě setkává.

Mertin (2003, s. 121) popisuje předškolní období, jako rozhodující pro osvojování předpokladů pro zvládnutí čtenářských dovedností. Dále zmiňuje, že tyto nerozvinuté dovednosti nelze prakticky ničím nahradit. Osvojování čtení je chápáno jako kontinuální proces, začínající ihned po narození, kdy se dítě učí mluvit a později vede k pochopení obrázků, symbolů, piktogramů, které děti obklopují.

V roce 1992 vznikla u nás Společnost pro podporu a rozvoj čtenářství, vznikla jako česká sekce Mezinárodního sdružení pro čtení (IRA). Wildová (2004, s. 39), prezidentka této společnosti uvádí pro předškolní období dvě didaktická doporučení:

1. zajištění pozitivního čtenářsky podnětného prostředí pro všechny děti,
2. zprostředkování přirozených vhodně motivovaných situací, během nichž se s psanou řečí dítě setkává.

„Požadavek přirozenosti je velmi podstatný a je akcentován současně s požadavkem na respekt k individuálnímu vývoji dítěte z hlediska jeho schopností a zájmu. Má-li tedy dítě zájem písmena a slova poznávat, mělo by mu toto být přirozeným a podnětným způsobem umožněno. V žádném případě se však nejedná o systematickou výuku čtení a také ne o realizaci předpokladu, že tento zájem „mají" jevit všechny děti předškolního období" (Wildová, 2004, s. 39).

Při pozorování dětí předškolního věku si všímám značných individuálních rozdílů mezi nimi. Děti, které mají starší sourozence, se často zajímají o písmena. Sdělují mi slova, která chtějí napsat, po té je opisují nebo „píší" sami a chtějí, abych jim přečetla, co napsaly. Objevují se i děti, které již umí číst. Na druhou stranu, se setkávám s dětmi, které nejeví o písmena žádný zájem.

V současné době je čtenářské gramotnosti věnována zvýšená pozornost. Odborníci se zaměřují i na období pregramotnosti, které je i v zahraniční literatuře považováno za velmi významné pro rozvoj čtenářské gramotnosti. Impulzem bylo *„mezinárodní šetření zjišťující úroveň čtenářské gramotnosti žáků v letech 1994 – 2000, kterého se zúčastnila i Česká republika. Ukázalo se, že i když je v ČR tradičně věnována velká pozornost výuce čtení, ve skutečnosti zřejmě žáci čtou z hlediska „techniky" dobře, avšak velmi problematicky využívají čtení ve smyslu práce s informací a tedy i čtenářské gramotnosti"* (Wildová, 2004, s. 38).

Z vývojového hlediska odborníci rozlišují

- období pregramotnosti (0-6 let),
- období čtenářské gramotnosti (povinná školní docházka), se samostatným obdobím počáteční čtenářské gramotnosti (1., případně 2. ročník ZŠ)
- období funkční gramotnosti (od 15 let výše)

První období rozvoje čtenářské gramotnosti je též označováno jako spontánní gramotnost (např. Wildová, 2004, Mareš 2001). Začátek je charakterizován prvními kontakty dítěte s gramotností, jejími projevy v chování a jednání dospělých. V aktivní podobě se jedná o povídání dospělého s dítětem, manipulací s knihami a časopisy, o předčítání. Dítě si všímá, co dělají dospělí s psanými texty – čtou knihy, časopisy, letáky, návody, všímá si, že dospělí píší vzkazy, dopisy, na počítači. O uvedených aktivitách spolu hovoří. Díky těmto činnostem si dítě utváří **prekoncepty** o tom, jak funguje psaná komunikace, vytváří si vlastní představu o gramotnosti.

1.2 Postavení čtenářské gramotnosti mezi ostatními dovednostmi

Pro rozvoj jedince, pro jeho úspěšnost ve vzdělávání, ale i v osobním životě má čtenářská gramotnost zásadní význam. Počáteční zvládnutí čtení ovlivňuje úspěšnost žáka během celého vzdělávacího procesu. Je také základem pro vzdělávání celoživotní.

S pojmem čtenářství je v poslední době spojován i termín **čtenářská gramotnost**. Průcha, Walterová, Mareš (2009, s. 42) je definují jako "*komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. železniční jízdní řád, návod k užívání léku). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také o dovednosti vyhledávat, zpracovávat srovnávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj.*"

Čtenářská gramotnost tedy neoznačuje pouze čtení, ale zaměřuje se především na práci s obsahem textů, na porozumění čtenému a na jeho využití v reálných životních situacích.

Čtenářská gramotnost (ang. *Reading Literacy*, něm. *Lesekompetenz*) je zcela nezastupitelná, protože umožňuje získávání, zapamatování, osvojování a následně vybavování informací a poznatků ze všech ostatních oborů vzdělávání. Při práci s textem a při porozumění se počítá s aktivní rolí čtenáře. Této roli napomáhají vybrané metody kritického myšlení, které blíže popisuji v kapitolách 5.3., 5.4. a 5.5.

Z uvedeného vyplývá, že pojem čtenářská gramotnost má za úkol odlišit novou kvalitu čtení od jejího tradičního chápání co by elementární dovednosti.

Panel pro čtenářskou gramotnost Výzkumného ústavu pedagogického uvádí, že *„čtenářská gramotnost je celoživotně rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech.*“
Roviny, které se v tomto pojetí prolínají, popisuje Košťálová následovně:

- **vztah ke čtení** – základním předpokladem rozvoje čtenářské gramotnosti je vnitřní potřeba číst a potěšení z četby,
- **doslovné porozumění** – jedná se o dekódování psaných textů s využitím dosavadních znalostí a zkušeností,
- **vysuzování** – umět z předčteného textu vyvodit závěry, posoudit a kriticky je hodnotit z různých hledisek, hledat souvislosti, sledovat i záměr autora textu,
- **metakognice** – vědomá činnost, která vede k sebepoznání,
- **sdílení** – schopnost sdílet své prožitky, pochopení, porozumívání s dalšími čtenáři, porovnávat své pochopení textu s jinými interpretacemi, všímat si shod a rozdílů,
- **aplikace** – získané využívat k seberozvoji, ke konání v dalším životě.

Košťálová definuje čtenářskou gramotnost jako *„jev, který zahrnuje řadu vzájemně provázaných složek. Má obdobnou povahu jako kompetence – vyžaduje zvládnutí dovedností, osvojení znalostí a zvnitřnění hodnot a postojů. Pro plánování rozvoje čtenářské gramotnosti je potřeba stanovit dílčí cíle, jejichž prostřednictvím se postupně u dětí čtenářská gramotnost buduje. Postoje ke čtení se dobře rozvíjejí především nápodobou a reflexí, tzv. vstřícným přístupem“* (Košťálová, 2010, s. 15).

Uvedenou definici pokládám za nejvhodnější pro zpracování pedagogického projektu pro děti předškolního věku. Koresponduje s RVP PV v provázanosti vzdělávacích oblastí, stanovování dílčích cílů, utváření hodnotového žebříčku, učení se

nápodobou. V mateřské škole dětem připravujeme podnětné a vstřícné prostředí, abychom v co největší míře podpořily rozvoj všech potřebných dovedností a vědomostí.

Osvojování čtenářské gramotnosti v nejširší podobě je aktivním, dynamickým, mnohovrstevným a dlouhodobým procesem (Havel, J.; Krátká, V. In Doležalová, 2005).

Z citovaných definic vyplývá, že čtenářská gramotnost je tedy širším pojmem než pojem čtenářská dovednost. Nestačí umět pouze dekódovat během čtení jednotlivé znaky, ale je třeba umět pracovat s obsahem čteného. Po prostudování metod kritického myšlení si myslím, že jejich využití při práci s dětmi je vhodné a žádoucí, více uvádím v kapitole 5.1.

Gramotnost jako pojem se vyskytuje v evropském školství již více než 500 let. Za tu dobu se ve společnosti změnilo chápání gramotnosti i její význam. Širší veřejností je vnímána gramotnost jako schopnost jedince číst a psát, přičemž tyto dovednosti jedinec získává v základní škole.

Život v dnešní moderní společnosti klade na jedince mnohem větší požadavky. Havel, Najvarová (2011, s. 12) chápou gramotnost jako *„vlastnost člověka, která je nositelem a přenašečem kulturního dědictví, otevírá žákům svět vyjádřený verbálními prostředky a umožňuje jim komunikaci s kulturními výtvory a hodnotami. Utvářena je* ***výchovou a vzděláváním****, ale také sociálními, ekonomickými a kulturními podmínkami".*

Definice gramotnosti jsou tedy utvářeny požadavky daných společností a aktuální vymezení ovlivňuje následně obsah školního vzdělávání. Vymezení je klíčové pro stanovení strategických cílů školního vzdělávání. V první řadě kvalita užívání mateřského jazyka a jeho osvojení v mluvené i písemné formě je považována za základní znak úrovně vzdělanosti žáků na základní škole. Rozvoj gramotnosti je tedy úzce spojen s rozvojem **jazykových dovedností**.

Úroveň zmíněných dovedností je silně podmíněna sociokulturním prostředím rodiny, ve kterém dítě vyrůstá. Na základě svých výzkumů B. Bernstein rozlišil dvě

strukturně odlišné varianty jazyka, které si děti osvojují v rodině a to kód rozvinutý *(elaborated code – komplikovaný, propracovaný, vybavený)* a kód omezený *(restricted code).*

Rozvinutý jazykový kód – pro tuto úroveň je typická gramatická správnost vět, složitější větné spojení, logické uspořádání, používání hodnotících a specifikujících přídavných jmen i příslovcí. Časté používání předložek vyjadřujících logické, časové a prostorové vztahy.

Omezený jazykový kód – pro něj je charakteristické používání krátkých, jednoduchých vět, často neukončených, málo kdy dítě používá vedlejší věty, příslovce a přídavná jména (Průcha, 1997, s. 118-131).

Rozvíjení pozitivního vztahu k jazyku je u dětí v preprimárním věku podle mého názoru velice důležité. Nedostatky v komunikačních dovednostech mají vliv nejenom při socializaci dítěte, na jeho začlenění do dětské skupiny, ale také při edukaci. Jazyk je nezastupitelným prostředkem k získávání nových informací, ke sdílení zážitků, čtenářských zážitků i k rozvoji čtenářských návyků.

V posledních několika letech přicházejí do mateřské školy děti, které mají velké problémy se složkami řeči. V dětské skupině, při hrách a spontánních činnostech dochází k rozvoji řeči. Během několika měsíců je pozorovatelný posun v komunikaci, dítě se snaží jednoduchým způsobem vyjádřit svá přání, sdělit své pocity. V rámci hry chtějí být děti v kontaktu, a to je nutí k řečovému projevu.

Z uvedeného vyplývá, že bez zvládnutí dovednosti komunikovat a dovednosti číst nemůže dítě bez problémů pokračovat ve vzdělávání. Nedostatky v některé ze zmíněných dovedností budou mít i v budoucnu nemalý vliv na další začleňování se do kolektivů v průběhu života. Také schopnost efektivně jednat při běžných životních situacích vyžaduje určitou úroveň používání jazyka v mluvené i psané formě. Vzniká tak nový fenomén, který označuje novou kvalitu gramotnosti - funkční gramotnost, který ovlivňuje současné vnímání gramotnostních dovedností.

Průcha, Mareš, Walterová vysvětlují **funkční gramotnost** (ang. functional literacy) jako *„vybavenost člověka pro realizaci různých aktivit potřebných pro život*

v současné civilizaci. Je to např. dovednost nejen číst, ale také chápat složitější texty, vyplnit formulář, rozumět grafům a tabulkám apod.“ (Průcha, Mareš, Walterová, 2009, s. 80).

Jedná se o vyšší úroveň gramotnosti, o *„schopnost zpracovat znalosti a informace z různých oblastí lidského vědění, které jsou pro člověka zásadní, bez nichž se ve společnosti neuplatní a neprosadí“* (Havel, Najvarová, 2011, s. 24).

Mezi oblasti funkční gramotnosti odborníci zahrnují čtenářskou, matematickou, přírodovědnou, jazykovou a informační gramotnost. Je pravděpodobné, že úroveň gramotností u jedince bude různá a bude souviset s pozdější úzkou profesionalizací jedince v dospělosti. Posláním vzdělávacích institucí je vybudovat základ všech z uvedených oblastí.

1.3 Faktory ovlivňující rozvoj čtenářské gramotnosti

Jak jsem zmínila již v předchozí části rozvíjení čtenářské gramotnosti je procesem aktivním, dlouhodobým, dynamickým a mnohovrstevným. Působí zde také celá řada faktorů, které v průběhu času podmiňují a ovlivňují kvalitu i úroveň čtenářské gramotnosti. Odborníci rozdělují tyto faktory do dvou skupin – a to na faktory vnitřní (endogenní) a vnější (exogenní).

Mezi **vnitřní faktory** rozvoje čtenářské gramotnosti zahrnují Havel, Najvarová (2011, s.31-33) : genetické predispozice, motivace, čtenářské strategie, charakter a intelektové schopnosti.

Do **vnějších faktorů** zařadili: rodinu, školu, mimoškolní a mimorodinné faktory.

V této kapitole bych se v krátkosti zmínila o **rodinném prostředí** a motivaci. Dle mého názoru hraje rodina v rozvoji čtenářství u dětí v raném a předškolním věku nejdůležitější roli. Rodina rozhoduje o tom, zda se dítě stane čtenářem, vytváří základ čtenářských návyků dítěte. V mateřské škole jsou patrné rozdíly mezi dětmi. Lze snadno vypozorovat, kterým dětem rodiče pravidelně čtou, udělají si čas hovořit nad ilustracemi, prohlížejí si a pročítají společně dětské časopisy. Děti mi nosí ukázat

časopisy, ve kterých s rodiči dokreslovali obrázek, hledali cestu bludištěm, vypráví mi, o čem je ten který příběh v časopise. Tyto děti také pozorně naslouchají při předčítání, soustředí se na text, dokážou klást otázky, odpovídat, rády vymýšlí pokračování jednoduchého příběhu. Na druhé straně jsou děti, které předčítání, nabídka knih i časopisů neláká, nejsou zvyklé na rituál čtení před spaním. Pak je na mě, jako učitelce zjistit, zda dítě motivovat pohádkou, příběhem s dětským nebo zvířecím hrdinou, abych v něm probudila zájem o předčítání, o knihu.

V mateřské škole se snažíme, aby nabídka knih, encyklopedií, obrázků a časopisů v čtenářském koutku zaujala co nejvíce dětí. Na základě pozorování a společných rozhovorů víme, který typ knihy děti preferují. Našim cílem je předkládat dětem knihy, které v nich vzbudí zájem. Pak už nic nebrání tomu, aby se zapojovaly do činností, při kterých společně hledáme, diskutujeme, předčítáme z knih, které děti nosí do mateřské školy. Děti po přečtení knihy nebo během sběru informací vytváří na magnetické tabuli ze svých záznamů – obrázků, naskenovaných materiálů – koláže, myšlenkové mapy. Je zvykem, že se rodiče při vyzvedávání dětí přijdou podívat na koláž a dítě jim „čte“, co který obrázek znamená. Je potěšující sledovat, jak rodič projeví zájem a nejen tiše přihlíží, když klade dítěti otázky a podněcuje ho k dalšímu vyprávění. Stává se, že v návaznosti na tuto činnost přinese dítě z domova nové informace, obrázky, encyklopedii k danému tématu a tím se nám vytváří prostor pro další objevování. Dostávám se k dalším faktorům, a to jsou **motivace** a **zájem**. Oba spolu úzce souvisí, přestože každý zvlášť má svůj vlastní a nezastupitelný význam.

Průcha, Mareš, Walterová (2009, s.158) ve svém slovníků charakterizují motivaci ve čtyřech bodech *„jako souhrn vnitřních a vnějších faktorů, které:*

1. *vzbuzují, aktivují, dodávají energii lidskému jednání a prožívání;*
2. *zaměřují toto jednání a prožívání určitým směrem;*
3. *řídí jeho průběh, způsob dosahování výsledků;*
4. *ovlivňují též způsob reagování jedince na své jednání a prožívání, jeho vztahy k ostatním lidem a světu“.*

Uvedenou obecnou definici, lze podle mého názoru zkonkrétnit na motivaci ke čtení. Vnější motivace ke čtení dětí raného a předškolního věku přichází ze strany rodičů, starších sourozenců, pedagogů, tj. sociálního okolí dítěte. Vnitřní motivace, která je velice žádoucí vychází ze zájmu dítěte o čtení.

Když se podívám na jednotlivé body z pohledu práce učitelky, tak si myslím, že prostřednictvím nabídky činností naplňuji uvedené body. Povzbuzuji děti, aktivuji a směřuji k aktivitám spojeným s předčtenářskými dovednostmi; řídím průběh předčítání, kladu dětem během čtení otázky (čtení s porozuměním).

Zájem o čtení je *„získaný motiv, který se projevuje kladným emočním vztahem jedince k určité skutečnosti a k určitému druhu činnosti (...), projevuje se soustředěním pozornosti v příslušném směru, realizaci příslušné činnosti, uspokojením z ní, a naopak nelibostí při jejím omezování“* (Čáp, 2001, s. 149).

Podívám-li se např. na čtení dětem před spaním, je dospělý prostředníkem mezi dítětem a knihou, kdy dospělý nejenom čte, ale vede a učí dítě mít rádo knížku. Dospělý je tedy vnějším faktorem. Pokud je dítě vnitřně motivované, vyžaduje předčítání, společné vyprávění nad ilustracemi, soustředí se na vnímání předčítaného textu a naslouchá. Děti rády poslouchají opakovaně jednu a tu samou pohádku nebo vyžadují opakované vyprávění stejného příběhu. Vnitřně touží po tom, aby se tato zkušenost opakovala.

Z pohledu dítěte, jde podle mého názoru o emocionální zkušenost, která vytváří pouto a uspokojení u čtenáře i posluchače během předčítání. První knížky pomáhají dítěti přejít od mluvené řeči k psané. Vzhledem k dobré paměti dětí v mé třídě se mi občas stává, že u pohádky nechtěně přehodím nebo vynechám některá slova a děti mě ihned opravují *„paní učitelko, tak to není“.* A naopak, když mám pocit, že pozornost některého z dětí upadá, vědomě děj pozměním, abych si získala opětovnou pozornost.

1.4 Výzkumy čtenářské gramotnosti

Problematika gramotnosti se dostává do popředí zájmu pedagogů. Úspěšnost na trhu práce závisí na schopnostech zpracovávat stále více informací, zvyšují se i nároky na gramotnost jedince. *„Všeobecný enormní rozmach nových komunikačních a informačních technologií, které se paradoxně stávají konkurencí psaných textů, ho však zdaleka nezbavuje břemene potřeby zpracování, selekce a kritického zpracování*

informací, i když by se to možná na první pohled zdálo. Spíše naopak. Čtení zůstává i nadále klíčovou způsobilostí člověka v procesu akulturace. Řešení na úrovni pedagogické teorie a praxe se ubírají směrem k přehodnocení tradičních vyučovacích postupů už v počátečních etapách osvojování si čtení a psaní tak, aby sloužily svému cíli: reálnému životu" (Zápotočná in Kolláriková, Pupala, 2001, s. 281-282).

Tato kapitola se sice týká žáků základní školy, ale pro předškolního pedagoga je důležité vědět, jaké požadavky budou na dítě v primárním období kladeny.

Sběr dat o úrovni dovedností žáků 4. ročníků základních škol v oblasti čtenářské gramotnosti zjišťovalo šetření PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study – Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti) v roce 2011. Pro šetření definuje PIRLS čtenářskou gramotnost jako *„schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost nebo oceňují jednotlivci, a testovaní umějí tyto formy využít."* (Učitelské noviny, ročník 116, s. 13). Koncepci šetření tvořily tři aspekty čtenářské gramotnosti, a to účely čtení, postupy porozumění a čtenářské chování a postoje.

„Účely čtení představují záměry, s nimiž čtenáři přistupují k četbě. PIRLS se zaměřilo na dva účely čtení:

1. ***čtení pro získávání literární zkušenosti*** *(čtení ze zájmu, pro radost)*
2. ***čtení pro získávání a používání informací*** *(čtení jako nástroj vzdělávání)*

V šetření byly vymezeny čtyři postupy porozumění:

1. ***vyhledávání informací***
2. ***vyvozování závěrů***
3. ***interpretace***
4. ***posuzování textu*** **(**týdeník Školství, XXI. Ročník, 13, s. 11).

Tento výzkum je organizován Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání – IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement).

Testování probíhá pravidelně v pětiletých cyklech. Česká republika se neúčastnila všech. Znovu se zapojila do cyklu se sběrem dat v roce 2011, spolu s 54 zeměmi světa. V České republice se zapojilo 117 základních škol. Šetření je součástí projektu Kompetenci I, který je spolufinancován Evropským sociálním fondem

a státním rozpočtem České republiky. V roce 2001 dosáhli žáci 4. ročníků ve výzkumu PIRLS v porovnání se zeměmi Evropské unie pouze průměrných výsledků.

Zmiňovaný výzkum se sice týkal žáků 4. ročníků, ale lze najít souvislosti s dílčími cíli v RVP PV v oblasti Jazyk a řeč. Vybrané dílčí cíle a nabídku činností z této oblasti uvádím v kapitole 2.1. I výše uvedené čtyři postupy porozumění, lze uzpůsobit pro věkovou skupinu předškolních dětí. Předčítaný text je pro děti zdrojem informací, v ilustracích a jednoduchých schématech vyhledávají nové informace, na jejichž základě se snaží o vyvození jednoduchých závěrů i o vlastní interpretaci. Na základě teoretických poznatků z prostudované odborné literatury a účasti na seminářích a workshopech zabývajících se programem Čtením a psaním ke kritickému myšlení se domnívám, právě tyto metody jsou cestou ke zvyšování úrovně dovedností dětí a žáků. V mateřské škole je podmínkou úspěchu pedagog, který se v problematice dostatečně orientuje.

Na čtenářskou gramotnost se zaměřila i Česká školní inspekce a v březnu 2011 (ČŠI, 2011) předložila tematickou zprávu „Podpora rozvoje čtenářské gramotnosti v předškolním a základním vzdělávání“, v níž uvádí souhrnné poznatky z podrobného šetření v mateřských, základních školách i na nižších stupních víceletých gymnázií ve školním roce 2009/2010.

V předškolním vzdělávání zaměřila ČŠI svůj monitoring na činnosti, které podporují zvládnutí jednoduché zrakové a sluchové percepce (vnímání), na rozlišování základních grafických tvarů, obrazců a symbolů, převyprávění slyšeného děje, vyvozování informací z předčítaného textu, domýšlení, jak by mohl text pokračovat, hodnocení předčítaného textu a další kreativní činnost s aplikováním obsahů textů do běžného života dítěte.

Zařazením mateřských škol do vzdělávacího systému se významně změnilo i postavení v soustavě vzdělávacích institucí. Po zavedení RVP PV hraje vzdělávání dětí v mateřských školách významnou roli z hlediska získávání poznatků a nových zkušeností využitelných v dalších etapách vzdělávání i v běžném životě. Pokud se podíváme na čtenářskou gramotnost v širším pojetí, zjistíme, že se dětem nabízí prostor pro získání prožitku ze čtení i osvojení čtenářských dovedností, jako je vizualizace,

hledání souvislostí a předvídání. Pokud pedagog přistupuje vědomě a promyšleně k utváření zmiňovaných dovedností v předškolním vzdělávání, umožňuje pak jejich aplikaci do běžného života dítěte. Rozvoj čtenářských dovedností se tak stává přirozeným a nenásilným procesem.

Česká školní inspekce navštívila v rámci inspekční činnosti 1498 mateřských škol, tj. 31,1% mateřských škol, realizovala celkem 1995 inspekčních hospitací. Podrobnější šetření čtenářské gramotnosti proběhlo v 174 mateřských školách, s pedagogickými pracovníky bylo realizováno 364 rozhovorů a 348 tematicky zaměřených pozorování výuky.

V RVP PV není samostatná část, která by se věnovala rozvoji dovednostem předcházejícím čtení. ČŠI se v rámci inspekčního hodnocení zaměřila na vybrané aktivity z následujících oblastí RVP PV:

a) *Klíčové kompetence – ovládání dovedností předcházejících čtení a psaní; schopnost využít informativní a komunikativní prostředky, se kterými se dítě běžně setkává (knížky, encyklopedie, časopisy, počítač, audiovizuální techniky, telefon atp.).*
b) *Dítě a jeho psychika – rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (vnímání, naslouchání, porozumění) i produktivních (výslovnosti, vytváření pojmů, mluvního projevu, vyjadřování); rozvoj komunikativních dovedností (verbálních i neverbálních) a kultivovaného projevu; osvojení si některých poznatků a dovedností, které předcházejí čtení i psaní, rozvoj zájmu o psanou podobu jazyka.*
c) *Dítě a společnost – seznamování se světem lidí, kultury a umění, osvojení si základních poznatků o prostředí, v němž dítě žije, vytvoření základů pozitivních vztahů ke kultuře a umění, rozvoj dovedností umožňujících tyto vztahy a postoje vyjadřovat a projevovat, rozvoj společenského a estetického vkusu.* (ČŠI, 2011, s. 5 – 6).

Česká školní inspekce při kontrole zjistila, že v 69 % navštívených škol byl správně zahrnut rozvoj dovedností předcházejících čtení v koncepčních materiálech a vzdělávacích cílech. Dokonce v 72 % mateřských škol byla přijata během uplynulých třech letech konkrétní opatření, která mohou podle názoru vedení mateřských škol pozitivně přispívat k rozvoji předčtenářských dovedností. V 31,5 % mateřských škol si

stanovili konkrétní strategii vedoucí k cílenému zvyšování úrovně předčtenářské gramotnosti. Ze zprávy vyplývá, že nejčastějším opatřením, které bylo za účelem rozvoje předčtenářských dovedností v mateřských školách přijato, je v 84 % průběžné doplňování školní knihovny a její pestré nabídky. K internímu sledování a hodnocení předčtenářských dovedností dětí přistoupili pedagogičtí pracovníci v 58,7 % hodnocených mateřských škol. K hodnocení předčtenářských dovedností dětí využívají pedagogové nejčastěji pozorování a poslech (96 % oslovených mateřských škol), hodnocení podle osobního portfolia dítěte bylo zjištěno v 75 % mateřských škol, jiný způsob hodnocení využívá 40 % mateřských škol. Vedení 52,2 % mateřských škol aktivně motivovalo a podporovalo pedagogické pracovníky ke spolupráci na rozvoji předčtenářských dovedností dětí. Pouze 32,1 % škol volilo jako jednu ze strategií rozvoje předčtenářských dovedností podporu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Myslím si, že motivace a podpora dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků je zcela na místě. A pro rozvoj dovedností dětí ji považuji za důležitou, stejně tak jako doplňování dětských knihoven.

Zpráva ČŠI je zpracovaná v rámci celé republiky, nelze v ní najít a porovnat např. situaci v jednotlivých krajích. Z osobní zkušenosti mohu říci, že nabídka seminářů a workshopů organizovaných DVPP, NIDV pro Brno a okolí, co se týká právě předčtenářských dovedností, je minimální. Pokud jsem se chtěla zúčastnit semináře o dané problematice, byla jsem nucena vybírat z nabídky vzdělávacích středisek v Jihlavě, Blansku, případně v Hodoníně. Problémem je také to, že každý kraj si školí své pedagogy, tudíž na zajímavé semináře pořádané např. Severomoravským krajem není možné se přihlásit, i když je volná kapacita.

Dále ČŠI zjistila, že v průběhu pedagogického procesu jsou vesměs dobře využívány účinné postupy, jež před četbou samotnou dětem pomohou vybavovat si a třídit dosavadní zkušenosti s obsahem textu. Účinně jsou využívány i metody, které zajišťují aktivitu dětí během čtení a při činnostech vedoucích k reflexi předčítaného textu. U dětí bylo zřejmé, že jsou vedeny k uplatňování vlastní tvořivosti při následných pracovních nebo výtvarných činnostech. Sledování ukázalo, že většina dětí zvládá zrakovou i sluchovou percepci, dokáží převyprávět slyšený děj, rozlišit grafické znaky a symboly. Na druhou stranu, ukázaly hospitace nedostatky ve schopnostech dětí

zaujmout k předčítanému textu vlastní postoj a vyvodit poučení do života. Česká školní inspekce doporučila zaměřit pozornost na rozvoj schopností dětí domýšlet pokračování předčítaného textu a odpovídat na otázky pedagoga vedoucí k hodnocení textu dítětem.

V 52 % mateřských škol fungovala cílená spolupráce s rodiči, jejímž účelem je zvyšování úrovně získaných předčtenářských dovedností a posilování individuální podpory dětí. Forma spolupráce zahrnovala domluvu o vhodných knihách k předčítání, individuální konzultace rodičů s pedagogem o tom, jakým způsobem rozvíjet čtenářské dovednosti dítěte (60,3 %), ale i v pořádání různých čtenářských akcích a odborných přednášek pro rodiče.

Česká školní inspekce poukázala i na pozitivní dopad kurikulární reformy předškolního vzdělávání v oblasti rozvoje podpory předčtenářských dovedností dětí v raném věku. Rozdíly v úrovni a kvalitě strategií ve sledovaných mateřských školách ovlivnila skutečnost, *„že neexistuje jasné centrální vymezení strategických cílů pro podporu rozvoje čtenářské gramotnosti ani v rámci státních školních politik ani v RVP PV.*

Pro další rozvoj kompetencí pedagogických pracovníků v této oblasti chybí metodiky a nabídka dalšího rozvoje vzdělávání v této problematice, které by mohly plně uspokojit prokazatelně vysoký zájem vedení škol i pedagogických pracovníků o získání ucelených a správných informací. Všechny navštívené mateřské školy vedly děti k pozitivnímu přístupu ke knize, k četbě a k aktivnímu prožití příběhu, které přispívají k rozvoji předčtenářských dovedností dětí.

Výsledky korelační analýzy ze souboru 1995 hospitací v navštívených mateřských školách ukazují, že nejvýznamnějšími faktory kvality podpory rozvoje dovedností pro čtení jsou kvalifikovanost pedagogických pracovníků a možnost specializovaného vzdělávání, účast školy na zapojení pedagogických pracovníků v rozvojových projektech a schopnost pedagogických pracovníků propojit vzdělávací činnosti s reálným prostředím. Nízká úroveň v těchto charakteristikách v konečném důsledku představuje rizika skupinové a především individuální neúspěšnosti dětí v hodnocené oblasti. Dalšími významnými faktory jsou velikost třídy a převážně nižší informační gramotnost pedagogických pracovníků s dlouhou pedagogickou praxí“ (ČŠI, 2011, s. 10 -11).

Jak jsem již zmiňovala nabídka seminářů zaměřených na čtenářskou gramotnost ze strany vzdělávacích středisek v Brně je prakticky nulová. Zjišťovala jsem, proč tomu tak je a dozvěděla jsem se, že v dotaznících, které jsou rozdávány, co by zpětná vazba na různých seminářích, se zájem o problematiku na toto téma objevuje velice sporadicky.

1.5 Rozvoj počáteční čtenářské gramotnosti

Zápotočná (in Kolláriková, Pupala, 2001, s. 273) uvádí, že současný pohled na osvojování čtení a psaní je chápán a realizován jako komplexní rozvoj jazyka ve všech jeho složkách a funkcích. Tento proces probíhá současně a souběžně prostřednictvím rozmanitého a smysluplného používání. Zápotočná poukazuje na důležitost propojení psané řeči se smysluplnými obsahy a kontexty jako podmínku pro další všestranný rozvoj a funkční gramotnost. Čtení a psaní je dominantní složkou elementárního vzdělávání. A to nejenom svým rozsahem, ale především pro svůj význam pro další sebevzdělávání. V současnosti se stávají významnými prostředky komunikace počítače, nová média a technologie. Ani rozmach těchto prostředků komunikace neubírá knize její specifické postavení ve vývoji dítěte, v oblasti kognitivní, emociální i morální. Přesto se ukazuje, že děti čtou méně. Pedagogové i psychologové vnímají tuto situaci a hledají nové vyučovací metody a cesty k rozvoji čtenářské gramotnosti. Cesty nápravy hledají hlavně v rozšiřování a obohacování vyučovacích metod, v jejich komplexnosti a vyváženosti. Důraz je kladen na akceptování rovnocennosti jednotlivých složek jazykového vzdělávání – *„od hovorenia, počúvania, čítania a písania, cez komunikovanie až k mysleniu“* (Zápotočná, 2001, s. 273). Odborná literatura je vymezuje jako komplex jazykových kompetencí.

Tomuto pojetí odpovídá Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání v bodu 4.2.1. Jazyk a řeč, který se zaměřuje na rozvoj právě těchto kompetencí. Úkolem pedagoga je hledat a tvořit nové přístupy a metody vhodné pro rozvoj čtenářské gramotnosti vzhledem k požadavkům a potřebám současné doby a naplňovat tak moderní tendence vzdělávání.

Zápotočná uvádí, *„ak by sme sa pokúsili identifikovať základné tendencie, které sa při súčasných úvahách o čítaní a gramotnosti prejavujú najvýraznějšie, bolo by to predovšetkým:*

- *všeobecné znižovanie vekovej hranice počiatkov gramotnosti;*
- *(z toho vyplývajúce) snahy o prirodzenejšie prístupy k jej ovplyvňovaniu a podporovaniu;*
- *meniace sa požadavky na výkon a kritériá jeho hodnotenia v zmysle zvýšenej tolerancie k chybným a nedokonalým výkonon a produktom;*
- *zdórazňovanie smysluplnosti a funkčnosti celého procesu, t.j. systematického a cieľavedomého rozvíjania funkcií a stratégií používania jazyka a písanej reči v každej etape ich rozvoja"* (Zápotočná, 2001, s. 274).

Vzhledem ke snaze dosáhnout co nejvyšší úroveň gramotnosti, uvažuje se o podněcování a rozvíjení ve stále nižším věku dítěte. Tím není myšleno snižování věkové hranice formálního učení čtení a psaní. Odborná literatura používá termín tzv. *„prirodzených prístupov k rozvoji gramotnosti"* (Zápotočná, 2001, s. 274) a opírají se o odkazy významných osobností Piageta, Vygotského a dalších psychologů. Důraz je kladen na respektování věku dítěte, jeho aktivní úlohy při rozvoji gramotnosti a na vytváření přirozených podmínek tak, aby psaná kultura působila na dítě všestranně. Pro efektivní rozvoj širokého komplexu navzájem propojených jazykových kompetencí je důležité, aby byly rozvíjeny současně a souběžně a propojené s chápáním, porozuměním a myšlením. (Zápotočná, 2001, s. 275).

1.5.1 Základní principy účinné stimulace a rozvoje gramotnosti v raném věku

Rozvoj gramotnosti zahrnuje podle Zápotočné (2001, s. 276) tyto základní charakteristiky

- **sociálně-interaktivní dimenzi v počáteční zkušenosti dítěte s psanou kulturou,** sociální kontext je pro rozvoj gramotnosti nezbytný;
- **přítomnost gramotného a bohatě literárně podnětného prostředí**.

Pokud dochází k naplňování těchto podmínek, vytváří se prostor pro další, vztahující se k motivaci, vytváření kladných postojů, k vytváření vztahu k psané kultuře včetně vytváření návyků potřebných k rozvoji čtenářských dovedností.

1.5.2 Konceptualizace gramotnosti v předškolní pedagogice

Zápotočná (2001, s. 277) uvádí, že současné přístupy včetně praktických snah o rozvoj gramotnosti v předškolním věku často postrádají koncepčnost a systematičnost. Popisuje ucelenější a koncepčnější model pro předškolní vzdělávání autorky Anny Van Kleeckové (příloha č. 1). Model pregramotnosti je rozdělen do čtyř hypotetických procesorů, jež řídí proces čtení a vychází z vývojových stádií dítěte:

1. kontextový – poznávání a chápání kontextu čtení,
2. významový – rozvoj slovní zásoby,
3. fonologický – zvuková podoba řeči,
4. ortografický – grafický ekvivalent ke zvukové podobě řeči.

Z uvedeného vyplývá, že rozvoj gramotnosti postupuje od obsahu k formě, od rozvoje porozumění v širším kontextu přes chápání pojmů a zpřesňování významů k pozdější analýze fonologické stavby řeči a pravopisu. Van Kleecková vytvořila tento model na základě empirického výzkumu s dětmi, které jsou v rodině obklopeny literárně podnětným stimulujícím prostředím a vybaveny dostatečnými zkušenostmi v oblasti pregramotnosti (Zápotočná, 2001, s. 277 – 278).

K zařazení této kapitoly, mě vedlo zjištění, že model popisuje postup rozvoje gramotnosti u dětí předškolního věku a znalost tohoto vývoje je pro pedagoga nutností. Ocenila jsem i přehlednost zpracování jednotlivých procesorů. Podrobnosti o jednotlivých procesorech jsou uvedeny ve výše zmíněné příloze č. 1.

2 OSOBNOST DÍTĚTE

Osobnost každého z nás je jedinečná a neopakovatelná, nikde nenajdeme dva stejné jedince. Z tohoto důvodu je třeba vnímat dítě jako jedinečnou osobnost, volit individuální přístup ke každému dítěti s ohledem na jeho potřeby, možnosti a schopnosti a podle toho jej rozvíjet. To se týká všech oblastí vývoje dítěte, tedy i předčtenářských dovedností.

V současnosti se v preprimárním vzdělávání upřednostňuje tzv. osobnostně orientovaný model výchovy a vzdělávání. Takto je zpracován i RVP PV, mezi hlavní principy patří umožnit rozvoj a vzdělávání každému dítěti v rámci jeho individuálních možností a potřeb.

Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání uvádí, že: *„vzdělávání má být důsledně vázáno k individuálně různým potřebám a možnostem jednotlivých dětí, včetně vzdělávacích potřeb specifických. Každému dítěti je třeba poskytnout pomoc a podporu v míře, kterou individuálně potřebuje, a v kvalitě, která mu vyhovuje. Proto je nutné, aby vzdělávací působení pedagoga vycházelo z pedagogické analýzy – z pozorování a uvědomování si individuálních potřeb a zájmů dítěte, ze znalosti jeho aktuálního rozvojového stavu i konkrétní životní a sociální situace a pravidelného sledování jeho rozvojových i vzdělávacích pokroků. Jen tak je možno zajistit, aby pedagogické aktivity probíhaly v rozsahu potřeb jednotlivých dětí, aby každé dítě bylo stimulováno, citlivě podněcováno k učení a pozitivně motivováno k vlastnímu vzdělávacímu úsilí způsobem a v míře jemu vyhovující“* (RVP PV, 2004, s. 8).

Na nedostatek ohledu k individualitě dítěte upozorňuje Opravilová (1988, s. 171). Úkolem pedagoga je vytvoření podmínek k rozvoji a učení dítěte, které jeho potřeby, schopnosti a zájmy respektují. Úkolem pedagoga je tyto podmínky zabezpečit. Aby tomu tak bylo, je třeba např.:

- orientovat se ve vývojových stádiích dítěte,
- znát individuální a věkové zvláštnosti,
- respektovat potřeby dítěte, vycházet vstříc zájmům dítěte,
- povzbuzovat dítě k samostatnému myšlení, k řešení vzniklých problémů,

- ponechat dítěti možnost vlastní volby.

Podle mého názoru je toto možné, když pedagog při vytváření vzdělávacího programu, využívá metody kooperativního a prožitkového učení hrou a činnostmi dětí, které jsou založeny na přímých zážitcích a podporují dětskou zvídavost a potřebu objevovat nové věci. Opravilová (1988, s. 171) uvádí, že *„cílem není, aby všechny děti byly stejné a stejně se chovaly, ale aby při veškeré rozmanitosti svých předpokladů a povah byly v životě úspěšné a šťastné“.* Tyto předpoklady splňují i metody programu RWCT, jimž se blíže věnuji v kapitole 5.

2.1 Vývojová specifika dítěte v předškolním věku

Průcha, Walterová, Mareš, (2003, s. 168) uvádí, že *„předškolní věk je vývojové období dítěte od dovršení třetího roku věku o vstup do školy“.*

Vstup dítěte do školy osciluje v rozmezí jednoho, eventuelně i více roků. Znakem, který charakterizuje toto období, je postupné uvolňování vázanosti na rodinu, většinou na matku a rozvoj aktivit, díky kterým se dítě prosazuje ve skupině vrstevníků (Vágnerová, 2000, s. 98).

Velmi intenzivně se vyvíjejí poznávací procesy. Zrání centrální nervové soustavy vytváří předpoklady pro rozvoj vnímání, tento vývoj je u dítěte předškolního věku velmi intenzivní. Převládá synkretické (celistvé) vnímání, kdy dítě ještě nevyčleňuje podstatné znaky předmětů. Vnímá předměty, které upoutají jeho pozornost, především ty, co se vztahují k aktivní činnosti a experimentování. Pasivní vnímání, tzn. pouhé poslouchání je v rozporu s vývojovými zvláštnostmi dítěte předškolního věku. Vnímání je neanalytické, vjemy jsou ovlivňovány egocentričností a subjektivním pohledem dítěte. Vnímání prostoru a času je zatím nepřesné (Šimíčková Čížková, 2003, s. 68).

U paměti převažuje konkrétnost a mimovolnost. Teprve koncem předškolního věku dítěte zaznamenáváme první projev úmyslné paměti, do té doby převládá mechanická paměť. Rozvíjí se již paměť slovně logická, postihuje vnitřní vztahy.

Pozornost nezávisí pouze na věku, ovlivňuje ji temperament a druh činnosti. Schopnost dítěte soustředit se, se postupně prodlužuje a vytváří se počátky úmyslné pozornosti.

Představivost se obohacuje rozvojem vnímání. Dítě je schopno souvisle reprodukovat děj pohádky a popsat své zážitky. Roste zájem o pohádky. Ve výtvarném projevu i v námětových hrách se odráží rozvíjející se fantazijní představy. Představy jsou často velice živé, dítě je nedokáže oddělit od vjemů a považuje je za realitu. Eidetická představa je živá, velmi názorná, blíží se živosti skutečného smyslového vjemu. Dítě považuje tyto představy za skutečné (Šimíčková Čížková, 2003, s. 69).

K výrazné vývojové změně dochází i v myšlení. Dítě přechází z předpojmového myšlení na úroveň myšlení, které Piaget nazývá názorné, intuitivní. Dítě již uvažuje v celostních pojmech, vystihují je podstatné podobnosti. Dítě stále ovlivňuje to, co vidělo a slyšelo. Egocentrismus se promítá i do myšlení. Nedokáže ještě akceptovat názor druhého. Dokáže třídit podle jednoho znaku, vyvozuje závěry, ale vše na základě názornosti. Piaget označuje období věku dítěte od 2 do 7 let předoperačním stadiem vývoje, protože děti nejsou schopny současně zaměřit svoji pozornost na více než jeden aspekt situace. K prudkému rozvoji pojmového myšlení dochází mezi 4. až 6. rokem. Dítě začíná chápat, že některé věci mají společný název (hračky, zvířata), dochází k předčasnému zevšeobecňování a dítě mnohdy vynáší své soudy unáhleně na základně jedné zkušenosti (Šimíčková Čížková, 2003, s. 69 – 70).

Předškolní věk je dobou hry, fantazie, bezprostřednosti a zvídavosti. Dítě se začleňuje do kolektivu, uvědomuje si samo sebe i svět kolem. Je to doba zrání, kdy se pokládají základy dovedností, které bude dítě dalším vzděláváním dále rozvíjet, aby je mohlo později zúročit.

2.1.1 Vývoj poznávacích procesů v kontextu předčtenářských dovedností

U dětí předškolního věku převládá synkretické (celistvé) vnímání. Dítě tudíž vnímá věci jako celek, nevyčleňuje části a nerozezná vazby mezi nimi. Vnímání

prostoru a času je velmi nepřesné. Dítě vnímá nápadné předměty, které upoutají jeho pozornost a předměty, mající vztah k činnosti. Na vnímání má vliv individuální zkušenost dítěte, stav analyzátorů a myšlení. Vnímání je subjektivní, ovlivněné egocentričností a je spojeno s aktivní činností každého dítěte. Oproti tomu, pasivní vnímání je pro dítě předškolního věku v rozporu s jeho vývojovými zvláštnostmi.

V této fázi vývoje u dítěte převládá mechanická paměť, ale rozvíjí se slovně logická paměť, jež zahrnuje mimo jiné i vnitřní vztahy. Šimíčková Čížková (2003) uvádí, že by dítě na konci předškolního období mělo být schopno si zapamatovat 6 – 8 obrázků.

Pozornost dítěte závisí na temperamentových vlastnostech, jež pozornost ovlivňují v obou směrech – k lepšímu i k horšímu a na věku dítěte. Zpočátku dokáže dítě udržet pozornost po krátký časový úsek, postupně se soustředění prodlužuje a můžeme sledovat začátky úmyslné pozornosti. Vedeme dítě k záměrnému soustředění, k rozvíjení pozornosti, např. aby si všímalo, co se děje v pohádce.

Vnímání obohacuje dětskou představivost. Dítě již zvládne popsat svoje zážitky i reprodukovat pohádku nebo příběh. Roste také zájem dětí o pohádky, fantazijní příběhy. Představivost některých dětí je velice živá a ony následně považují své představy za reálné vjemy.

Poznávání dětí v předškolním věku se podle Vágnerové (2000) zaměřuje na nejbližší svět a pravidla. Myšlení je prelogické, nerespektuje ještě plně zákony logiky a egocentrické, vázané na aktuální situaci a subjektivní dojem.

Mezi typické znaky myšlení dítěte v předškolním věku řadíme:

- **egocentrismus**, tj. zaměřenost dítěte na sebe, vše posuzuje ze svého hlediska, poznávání, je nepřesné,
- **fenomenismus,** tj. dítě se fixuje na nějaký obraz reality nebo představu a není schopno od svého přesvědčení ustoupit; poznává věci tak, jak se mu jeví, nikoli jak jsou ve skutečnosti,
- **prezentismus,** tj. dítě je vázané na přítomnost, nebere v potaz minulost ani budoucnost,
- **magičnost,** tj. tam kde dítě nechápe realitu, vypomáhá si fantazií, tím zkresluje poznání; dítě příliš nerozlišuje mezi fantazií a skutečností,

- **absolutismus,** tj. přesvědčení, že poznání má jednoznačnou a definitivní platnost; vychází z dětské potřeby jistoty.

Myšlení je úzce spojeno s řečí. V komunikaci předškolního dítěte jsou zřejmé typické znaky myšlení, např. egocentrismus. Objevují se i disproporce, kdy nejprve zaostává řeč za myšlením a ke konci předškolního období naopak rozvoj řeči předbíhá myšlení.

Celé předškolní období má zásadní význam pro **vývoj řeči**. Aktivní a pasivní slovní zásoba se potupně obohacuje, v průběhu předškolního věku si dítě osvojí 2000 až 2500 do té doby neznámých výrazů. Vyzrává artikulace, tvarosloví i větosloví. Úroveň komunikačních schopností dětí v tomto věku je završením dlouhodobého zrání a učení. Tento proces je podmíněn a ovlivněn zejména:

- motorikou
- vnímáním
- sociálním prostředím.

V předškolním věku můžeme pro stimulaci řeči udělat velice mnoho a to tak, že rozvíjíme motoriku, smyslové vnímání, věnujeme se slovní zásobě, motivujeme dítě ke komunikaci – povídáme si, čteme knížky. Během všech činností, které učitelka dítěti nabízí ho současně „učí“ naslouchat mluvenému slovu, pozornosti, k porozumění instrukcí, výkladu a pojmů, později je také aktivně užívat. Cokoli probíhá v oblastech jako je motorika, vizuomotorika, grafomotorika, zrakové, sluchové, prostorové a časové vnímání podporuje a ovlivňuje zároveň myšlení a vývoj řeči. Bez řeči, komunikace, porozumění a pojmenování se neobejdeme v žádné z oblastí vzdělávání.

Čtenářské a předčtenářské dovednosti významně ovlivňuje také úroveň **zrakového vnímání**. Další oblastí, na kterou je třeba se při rozvíjení předčtenářských dovedností zaměřit je **prostorová orientace**. S rozvojem řeči a jazykovými schopnostmi je úzce spojeno i **sluchové vnímání**. Zrak a sluch mají nezastupitelný význam při vytváření aktivní a pasivní slovní zásoby, při osvojování správné výslovnosti. Tyto oblasti popisuji v příloze č. 2, protože činnosti zahrnující zmíněné

oblasti jsou obsaženy v nabídce činností pedagogického projektu Adventní kalendář plný příběhů.

2.1.2 Emocionální a sociální vývoj v kontextu předčtenářských dovedností

Největším zdrojem citových zážitků je pro dítě předškolního věku – konkrétní činnost. Přináší mu radost a rozvíjí jeho smysl pro humor. Strach z neznámého prostředí, nereálných situací a z cizích lidí typický pro dítě kolem čtvrtého roku pomalu ustupuje.

U starších předškoláků se objevují obavy z nereálných fantastických bytostí. Velký vliv na rozvíjení vyšší citů má vzor dospělého.

Začínají se rozvíjet **vyšší city**

- **city sociální** – vyvíjí se ve dvou směrech – k dospělým, zpočátku převládají (sympatie či antipatie, láska k rodičům) a k vrstevníkům. Potřeba kontaktů s vrstevníky narůstá, dítě vyhledává partnera ke hře. Dítě si vytváří i vztah k sobě samému – sebecit (v předškolním věku je motivovaný egocentrismem)
- **city intelektuální (poznávací)** – projevují se radostí z poznávání, z nových činností, ze získávání nových zkušeností a vyvolávají u dítěte kladné emoce a přináší mu radost
- **etické city** – umožňují dítěti vnímat krásno. Tyto city se rozvíjejí vnímáním pohádky, hudby, při výtvarných činnostech
- **etické cítění** – dítě začíná chápat, co je správné a nesprávné, co smí a nesmí, co je dobré a co špatné. Pochvala dítě uspokojuje a při pokárání může nastupovat pocit viny.

Emoce mají svoji funkci. Pokud bychom např. komunikovali bez emocí, byli bychom pro své okolí mnohem méně čitelní. Děti se potřebují nejdříve naučit, jaká slova se váží k emocím. Existují knihy, které vedou děti k tomu, aby si emoce uvědomily, učily se je pojmenovat, mluvily o nich a dokázaly s nimi zacházet. Knihy s příběhy zaměřenými na emoce pomáhají dětem pojmenovat své prožitky, ukazují, jak s emocemi pracovat. Jednou z autorek zabývající se tematikou emocí u dětí

předškolního věku je francouzská dětská psychoanalytička Catherine Dolto. Je autorkou knih věnovaných, např. hněvu, žárlivosti a stydlivosti. V knize Hněv … a co s ním?, je tato emoce znázorněna jako zvíře, které nás přemůže. A právě představy na základě předčítání, mají dítěti pomoci se s jeho pocity vyrovnat.

Významným socializačním činitelem pro dítě předškolního věku je hra Je základní psychickou potřebou dítěte. Dospělým ukazuje vývojovou úroveň dítěte. V době předškolního věku se ve hrách začínají projevovat intersexuální rozdíly u chlapců a děvčat (Šimíčková Čížková, 2003).

Rozdílnost mezi chlapci a dívkami se odráží v námětech her, ve výběru hraček i výběru kamarádů. Výběr kamarádů ovlivňují zájmy dětí a jejich potřeby. Rozdíly se objevují i ve výběru dětských knih a časopisů. V encyklopediích se chlapci zaměřují na obrázky dopravních prostředků, strojů a technologických postupů např. tavení železa, kdežto děvčata sahají spíše po pohádkových knížkách a knihách s příběhy dětských hrdinů.

3 RVP PV A PŘEDČTENÁŘSKÉ DOVEDNOSTI

Po roce 1989 byl zaveden do naší vzdělávací soustavy nový systém vzdělávacích programů.

Současným klíčovým dokumentem, který konkretizuje požadavky na vzdělávání pro věkovou skupinu dětí 3 – 6 let je Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Záměrem vzdělávání v jednotlivých etapách života dítěte je vybavit je potřebným souborem tzv. klíčových kompetencí, a tím připravit dítě na život.

Průcha, Walterová, Mareš (2009, s. 99) vysvětlují klíčové kompetence jako *„soubor požadavků na vzdělávání, zahrnující podstatné vědomosti, dovednosti a schopnosti univerzálně použitelné v běžných pracovních a životních situacích“.*

VÚP Praha uvádí, že *„klíčové kompetence reprezentují v současném vzdělávání cílovou kategorii, vyjádřenou v podobě výstupů. V kurikulárních dokumentech jsou obecně formulovány jako soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince“* (VÚP, 2004, s. 11). Čtení a psaní bylo dříve vázáno na docházku do základní školy, ale ukazuje se, že je to právě předškolní období, ve kterém si dítě osvojuje předpoklady pro zvládnutí čtenářských dovedností. Děti se během her a didakticky zacílených činností učí orientovat v prostoru (vlevo-vpravo, nahoře-dole), v čase (včera-dnes-zítra), v sekvencích (před-za, první-poslední), v základech analyticko-syntetických dovedností a kultivující jazykové dovednosti (v příloze 2 uvádím část metodického materiálu mateřské školy zaměřenou na rozvoj předčtenářských dovedností). Odborníci se shodují v tom, že základy zmiňovaných kompetencí mohou být vytvářeny už v předškolním věku a položení či nepoložení potřebných základů zmiňovaných kompetencí mohou velkou měrou ovlivnit jejich potřebný rozvoj a vzdělávání dítěte. Jak jsem již uvedla v předchozích kapitolách, čtenářská gramotnost je důležitým faktorem ovlivňujícím vzdělávání a možnost uplatnění člověka ve společnosti.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) stanovuje pro danou věkovou skupinu klíčové kompetence. Obsah vzdělávání zahrnuje pět vzdělávacích oblastí (viz RVP PV). Nejdůležitější pro rozvoj předčtenářských dovedností je podoblast Jazyk a řeč.

3.1 Vzdělávací oblast Jazyk a řeč

Podoblast Jazyk a řeč je součástí vzdělávací oblasti Dítě a jeho psychika. Rozvoj jazyka a řeči má specifické postavení mezi ostatními vzdělávacími oblastmi, jež se vzájemně prolínají. RVP PV uvádí v této podoblasti dílčí vzdělávací cíle. Z nabízené škály jsem vybrala ty, které se vztahují k mé diplomové práci:

- *rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (vnímání, naslouchání, porozumění) i produktivních (výslovnosti, vyjádření 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)* (RVP PV, 2004, s. 18).

Ve vzdělávací nabídce je např. uvedeno:

- *artikulační, řečové, sluchové a rytmické hry, hry se slovy, slovní hádanky*
- *diskuse, rozhovory, konverzace (vyprávění zážitků, příběhů, vyprávění podle skutečnosti i podle obrazového materiálu, podle vlastní fantazie, sdělování slyšeného druhým, apod.)*
- *poslech čtených či vyprávěných pohádek a příběhů*
- *vyprávění toho, co dítě slyšelo*
- *prohlížení a „čtení" knížek*
- *činnosti a příležitosti seznamující děti s různými sdělovacími prostředky (noviny, časopisy, knihy, audiovizuální technika)*

Vybrané očekávané výstupy (co dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže):

- *pojmenovat většinu toho, čím je obklopeno*
- *vyjadřovat samostatně a smysluplně myšlenky, nápady, mínění a úsudky ve vhodně zformulovaných větách*

- *porozumět slyšenému (zachytit hlavní myšlenku příběhu, sledovat děj a zopakovat jej ve správných větách)*
- *učit se nová slova a aktivně je používat (ptát se na slova, kterým nerozumí)*
- *naučit se zpaměti krátké texty (reprodukovat říkanky, písničky, pohádky)*
- *sledovat a vyprávět příběh, pohádku*
- *sluchově rozlišovat začáteční a koncové slabiky a hlásky ve slovech*
- *sledovat očima zleva doprava*
- *projevovat zájem o knížky, soustředěně poslouchat četbu*

Některá rizika, která ohrožují úspěch vzdělávacích záměrů pedagoga:

- *prostředí komunikačně chudé, omezující běžnou komunikaci mezi dětmi i dospělými*
- *málo příležitosti k samostatným řečovým projevům dítěte (spontánním i řízeným) a slabá motivace k nim*
- *nedostatečná pozornost k rozvoji dovedností předcházejících čtení a psaní*
- *omezený přístup ke knížkám* (RVP PV, 2004, s. 18-20).

Mezi cílové kategorie řadí RVP PV také kompetence. Důležitou součástí kompetencí jsou komunikační schopnosti a dovednosti. Dítě si v předškolním věku osvojuje pravidla komunikace s vrstevníky i s dospělými, učí se žít v sociální skupině. Úkolem pedagoga je vytvořit pro rozvoj této oblasti optimální podmínky.

„Komunikativní kompetence je jednou z klíčových kompetencí, jejichž elementární základy jsou v předškolním věku vytvářeny. Je právem zařazena mezi základní (klíčové), protože zprostředkovává kontakt dítěte s okolním světem a umožňuje dítěti osvojit si další kompetence:

- *kompetence k řešení problémů*
- *kompetence k učení*
- *kompetence sociální a personální*
- *kompetence činností a občanské“* (Šikulová, 2006, s. 39).

Na základě RVP PV (2004, s. 19 - 20) se předpokládá, že dítě končící předškolní vzdělávání dosáhne v komunikativní kompetenci následující úrovně:

- ovládá řeč, hovoří ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřuje své myšlenky, rozumí slyšenému, slovně reaguje, vede smysluplný rozhovor
- dokáže vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity, nálady
- v běžných situacích komunikuje bez zábran a ostychu s dětmi i dospělými
- průběžně si rozšiřuje slovní zásobu a aktivně ji používá, k dokonalejší komunikaci se svým okolím (RVP PV, 2004).

Škála uváděná v RVP PV je širší, ale vybrala jsem pouze ty, které se nejvíce týkají mého pedagogického projektu.

3.2 Postavení literární výchovy a literárního textu ve vzdělávacích oblastech RVP PV

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání nepoužívá termín literární výchova jako takový. Odráží se v obsahu vzdělávacích oblastí jako *„součást životně důležitého procesu rozvoje řeči a jazyka dítěte, včetně kultivace jeho komunikativních schopností a sociálně kulturního chování“* (Gebhartová, 2011, s.7).

Gebhartová (2011, s. 8) za literární text *„označuje stylistickou a obsahově estetickou kvalitu na rozdíl od textů instruktážních nebo věcných…Literární text, pokud je interpretován učitelkou nebo je jinak ozvučený, může přispět k rozvíjení všech klíčových kompetencí dítěte předškolního věku. Svým emočním nábojem a jazykovou vybaveností se může uplatnit ve všech vzdělávacích oblastech, zejména v oblasti Dítě a jeho psychika, kde je správně volené slovo nenahraditelné. Osvojením řeči, chápáním významu slov a mluvního projevu druhého, posléze pak akceptováním obrazné, nejen sdělované řeči, a nabytím předpokladu k dovednosti čtení vstupuje totiž dítě do kulturního světa“.*

Gebhartová (2011, s. 9) vyzdvihuje důležitost propojení výchovy literární s výtvarnou, jelikož v současnosti je spíše vyzdvihována výtvarná kreativita pro svoji názornost. *„Současně je však potřeba rozvíjet i abstraktnější představivost, která*

souvisí s vývojem dětské řeči a psychiky a je potřebná zejména pro vyjadřování a komunikativní výstupy dítěte na konci předškolního období".

Vzhledem k tomu, že děti v předškolním věku číst většinou neumí, potřebují někoho, kdo jim dokáže zprostředkovat kontakt s literárním textem. V mateřské škole je tímto zprostředkovatelem učitelka. Aby zvládla pracovat tvořivě, je třeba dodržovat určité zásady práce s literaturou pro děti (kapitola 4.1)

4 DĚTSKÁ KNIHA A PRÁCE S NÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Průcha, Walterová, Mareš (2003, s. 40), za dětskou knihu označují „*druh literatury (umělecké, odborné, vědeckopopulární), určené čtenářům předškolního a školního věku, která má důležitou funkci v kognitivním a emocionálním rozvoji dítěte a jako souběžný zdroj informací k formálnímu (školnímu) vzdělávání*“.

4.1 Výběr vhodných knih a textů pro danou věkovou skupinu

Velice důležitý je výběr vhodných textů a knih pro danou věkovou skupinu dětí. Je nutné akceptovat rozumovou vyspělost dětí i úroveň jejich jazykové kultury. Nejprve využíváme texty kratší a jednodušší, jazykově a literárně kvalitní, později pracujeme s náročnějšími texty. Z vlastní zkušenosti vím, že je třeba, aby učitelka pracovala s textem pro ni známým a mohla text citlivě reprodukovat, využívat intonační možnosti hlasu a tím zprostředkovat dětem prožitek. Rovněž je důležité dobře naplánovat činnosti, které čtení přecházejí i následují. Často také hledám příběh, který reaguje na vzniklou aktuální situaci v kolektivu dětí, návaznost a prostor ke zkoumání, k emocionálnímu zapojení dětí. Vhodně zvolená kniha současně umožňuje dětem uplatňovat dosavadní zkušenosti a následně získávat další. Pokud děti příběh zaujme, dokáže je motivovat a podněcovat k dalším aktivitám. Teprve když dítě text dobře zná a chápe ho, můžeme vést děti k hlubšímu pochopení souvislostí. Je vhodné vrátit se po určité době k textu a ilustraci a vést s dětmi rozhovor nad knihou, zjistit co si zapamatovaly, co si vybavují ve spojitosti s ilustrací. Děti samy často vyžadují *„**opakované návraty k literárním textům a ilustracím**“* (Strnadová, Bičišťová,Veberová, 1989, s. 28).

Za jedno z nejvýstižnějších a nejzajímavějších kritérií pro výběr a volbu knih pro děti, které jsem četla, považuji výrok amerického psychologa Bruna Bettlheima: *„…Má-li příběh doopravdy upoutat pozornost dítěte, musí je bavit a vzbuzovat v něm zvědavost. Má-li mu však obohatit život, musí v něm podněcovat představivost, pomáhat mu rozvíjet rozumové schopnosti a vyjasňovat jeho pocity: být v souladu s jeho úzkostmi*

a tužbami: brát vážně jeho těžkosti a zároveň nabídnout dítěti řešení problémů, které dítě nejvíc matou. Musí se zkrátka vztahovat ke všem stránkám jeho osobnosti zároveň – a to tak, aby dětské trampoty nejenom nesnižoval, ale naopak doceňoval jejich závažnost a v dítěti současně podporoval sebedůvěru a důvěru v budoucnost…" (Svobodová, 2010, s. 130 - 131).

Mezi dětskými knížkami je v současnosti velký výběr. *„Při výběru je nejlepší řídit se konkrétními kriterií – například do jaké míry jsou v knize smyšlené a fantazijní prvky, zda knížka dětem pomáhá zvládnout některé jejich obavy a lépe poznat okolní svět, jestli je text knížky poetický, jak na vás působí kresby apod."* (Bacus, 2004, s. 24).

„Dříve než dítěti koupíme nějakou knížku, můžeme si položit několik otázek:

- *Odpovídá téma knížky věku dítěte?*
- *Je text knížky rytmizovaný, srozumitelný a bohatý na slovní zásobu?*
- *Jsou ilustrace srozumitelné, přilákají pozornost dítěte, působí živě a umožňují dítěti objevovat v nich mnoho detailů?*
- *Je námět knížky dobře zpracován a je nosný?*
- *Souhlasíte vnitřně s tím, o čem se v knížce hovoří, a s morálními zásadami, které knížka dítěti zprostředkovává?*
- *Dovedete si představit, že budete tuto knížku číst neustále dokola?"* (Bacus, 2004, s. 24)

Kniha je tradičním a významným prostředkem preprimárního vzdělávání. V naší mateřské škole je kniha všudypřítomná. Děti využívají knihy v koutku s dětskou knihovnou. Ke stálým knihám přibývají knihy vhodné k probíranému tématu, které jsem si zvykla vyhledávat a půjčovat v knihovně. Pokud pozoruji o některou z vypůjčených knih u dětí větší zájem, snažím se o tento titul rozšířit dětskou knihovnu. Děti velice rády přináší i vlastní knihy, časopisy a encyklopedie. Pokud jsou k tématu, pracujeme s nimi, vyhledáváme informace, porovnáváme obrázky z více encyklopedií, děti rády obkreslují obrázky, které je zaujmou. Když dítě donese knížku „jenom tak na prohlížení", sedneme si do čtenářského koutku na sedačku, polštářky a prohlížíme si ilustrace nebo dětem předčítám. Děti se zklidní a poslouchají, vytvářím jim prostor

reagovat na text, klást otázky a dále s textem pracovat. Často se také stává, že dítě přinese knížku a společně s kamarádem si v ní listují a druhý den přibude další kniha, která nějakým způsobem spojuje obě knížky. Takhle děti vytváří vlastní čtenářské koutky. Velice často je spojovacím prvkem ilustrátor nebo pohádková postava. Starší děti přináší nejčastěji knihy o zvířatech. Těší mě, když např. obrázek z omalovánek děti vede k hledání v domácí knihovně a ony přemýšlejí, hledají a s úsměvem nalezenou knihu přinesou ukázat.

4.2 Zásady práce s knihou v mateřské škole

Práce s knihou jako celkem je důležitá i z pohledu předčtenářské přípravy. Děti vedeme k dovednosti listovat knihou, sledovat řádky zleva doprava. Dále směřujeme děti ke zjištění, že se knížka dělí na stránky, stránky na odstavce, věty, slova, slabiky a písmena. Dítě začne odlišovat obrázky od textu.

Práce s knihou, textem nemůže být ze strany učitelky nahodilá, ale musí být **promyšlená i metodicky**. Tyto zásady vycházejí ze zkušeností, tradic a poznatků z teorie. Učitelka by měla využívat metody, které děti aktivizují, podporují jejich iniciativu a tvořivost. Aktivní účast je pro dítě mnohem přínosnější než pasivní poslech. Využíváme zaujetí dětí ke kladení podnětných otázek ke slyšenému textu a ilustracím. Podněcujeme děti k tomu, aby vymýšlely jiné řešení konkrétní situace, ve které se hrdina ocitl, aby vymýšlely alternativní konec. Předčítání nekončí pouze diskusí s dětmi, ale nabízí se návaznost v pohybovém, výtvarném nebo hudebním vyjádření prožitku (Strnadová, Bičišťová, Veberová, 1989, s. 24-29).

„Učitelka by měla „každé setkání s uměleckým dílem dítěti zprostředkovat tak, aby je přijalo. K tomu je také třeba vhodně a účinně děti motivovat.

*Nejvíce se osvědčují následující **motivační prvky**:*

- *využití momentálního emocionálního rozpoložení dětí,*
- *připomenutí zajímavých zážitků a podnětů ze života dětí v mateřské škole, doma, na vycházce, na výletě…,*
- *zařazení poslechu vhodné hudební ukázky,*

- *navázání a prohlížení ilustrací v knihách,*
- *překvapení dětí novou knihou nebo nahrávkou literárního textu,*
- *předložení zajímavé pomůcky, která text navodí, doplní a zvýrazní (nesmí však odklonit pozornost jiným směrem),*
- *účinnou motivací pro děti je zájem, radost a nadšení jejich učitelky* (Strnadová, Bičišťová, Veberová, 1989, s. 29-30).

Pro děti v předškolním věku hrají velkou roli ilustrace, tudíž je třeba, aby učitelka neopomíjela **vztah slova a obrazu v dětské knížce**. Děti předškolního věku nečtou, ale naslouchají a ilustrace vyvolávají v dětech citovou odezvu a umocňují prožívání slyšeného textu. Pomáhají dětem chápat obsah textu. Děti mají možnost seznámit se s různými ilustrátory, s jejich osobitým „rukopisem".

Jak jsem zmínila, předškolní nečtenáře nejdříve upoutá výtvarná stránka knihy. Proto je vhodnější předkládat dětem knihu jako celek, ne pouze okopírovanou část. Je vhodné knihu dětem přiblížit, přečíst úryvek, upozornit je na zajímavost nebo zvláštnost, nalistovat zajímavý obrázek a nechat prostor pro dětskou zvídavost umístěním knihy v čtenářském koutku. (Gebhartová, 2011, s. 9-11)

Opravilová (1987, s. 8) ve své publikaci uvádí, že *„...prostřednictvím zážitků z vnímání uměleckého díla směřujeme vždy k obohacení estetického cítění dětí, umocňujeme schopnost citového života vůbec. Dáváme dětem širší podněty pro estetickou aktivitu, vedeme je percepci i ostatních druhů umění, pěstujeme jejich vkus a divácké návyky, smysl pro výběr a hodnocení kulturních zážitků, rozvíjíme podněty pro rozvoj vlastních vyjadřovacích schopností i schopnost uvědomovat si umělecké i životní zkušenosti. Proto by právě v době, kdy je dítě mimořádně tvárlivé, měl nad prakticko-utilitárním zřetelem výchovného využití převažovat takový směr práce s literaturou, v němž převládá snaha vytvářet schopnost kultivovaně vnímat slovesné dílo. Přitom do kultivovaného vnímání zahrnujeme nejen citové aspekty, ale i aspekty poznávací. Mělo by tedy jít vždy o moderní, náročnější a komplexně pojatou práci s knihou."*

Soustavné a motivované poznávání okolního světa by mělo probíhat přirozeně, v souladu s věkovými zvláštnostmi a schopnostmi dětí. Mateřská škola má ideální předpoklady k rozvíjení motivace dětí ke čtení, vyvolávání chuti a zájmu o činnosti vedoucí k poznání. Pro dítě je rozhodující vlastní odhodlání něco udělat nebo samo zvládnout, touží se něčemu naučit, něco nového se dozvědět. A právě zde jsou velké možnosti k využití dětských knížek. Předčítání učí morálním hodnotám a napomáhá při výchově, protože dětská literatura je přizpůsobena typickému způsobu dětského uvažování a prožívání.

Další velký klad předčítání je podle mého názoru v tom, že máme možnost vidět okamžitou reakci dítěte, můžeme zjistit, co dítě oslovilo, pobavilo a naopak proč se rozplakalo. Navíc při práci s příběhem se nabízí jedinečná příležitost navázat na dětský prožitek výchovně, emocionálně i eticky. Můžeme dítě prostřednictvím předčítání vychovávat.

V předškolním věku pojímá dítě svět globálně, není ještě schopné hlubší analýzy, je pro ně typická synkretičnost v myšlení i vnímání. Proto i příběhy děti vnímají celostně, i když z různých úhlů pohledu. Dobře vybraný příběh děti pohltí, probouzí v nich zvědavost a nabízí tak různé situace a možnosti řešení. Umožňuje dětem ztotožnění se s příběhem. Vhodně zvolený příběh tak rozvíjí celou osobnost dítěte, jak po stránce kognitivní, tak po stránce sociální i emociální. Poznávací procesy dětí v předškolním věku prodělávají intenzivní rozvoj, rozvíjí se myšlenkové operace, formy myšlení přes pojmy a soudy až k úsudkům. Později se objevují i prvky tvořivého myšlení, jež se vyznačují originalitou, nápaditostí a rozvojem fantazie. Pokud není rozvíjena představivost a kreativita v tomto věku, je pravděpodobné, že deficit bude jedinec stěží dohánět v pozdějších obdobích.

Přiblížit dětem knihu, co by zdroj informací, mohou právě metody programu Čteme s nečtenáři a učíme je kriticky myslet, které blíže popisuji v podkapitole 5.3, 5.4 a 5.5.

5 METODY RWCT UŽÍVANÉ K ROZVOJI ČTENÁŘSKÉ DOVEDNOSTI

Program RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking) byl vytvořen v USA Společností pro demokratické vzdělávání. V České republice byl poprvé zařazen ve školním roce 1997/1998. *„Program RWCT podporuje proces vnitřní transformace škol všech stupňů a získal zásadní význam v reformě našeho školství. Je jedním z vlivných inovativních programů vzdělávání, který koresponduje s cíli základního vzdělávání u nás a nabízí funkční postupy k dosahování těchto cílů“* (Tomková, 2007, s. 10).

Program vychází z nejnovějších výsledků pedagogických a psychologických výzkumů a využívá metody aktivního učení. Pozornost je zaměřena hlavně na **kognitivní cíle**, přičemž psychomotorické a afektivní cíle nejsou opomíjeny. V centru zájmu programu je **rozvoj kritického myšlení**. Tomková uvádí, že „ *autory programu RWCT je kritické myšlení dále vymezováno jako nezávislé myšlení (svoboda myslet sám za sebe, každý myslí za sebe a rozhoduje za sebe), myšlení, ve kterém získání informace je východiskem, myšlení, které začíná otázkami a problémy a které se pídí po rozumných argumentech. Kritické myšlení je myšlení ve společnosti (o myšlenky se dělíme ve dvojici, ve skupinách, učení ve škole se sbližuje se životem mimo třídu)“* (Tomková, 2007, s. 12).

S pojmem „kritického myšlení“ a metodami, které lze uzpůsobit pro předškolní vzdělávání jsem se seznámila na kurzu „Čteme s nečtenáři a učíme je kriticky myslet“ v Jihlavě. Lektorkami byly Mgr. Kateřina Šafránková a Mgr. Květa Krüger. Metody kritického myšlení využívám při činnostech s dětmi v mateřské škole. Děti jsou motivovány k větší aktivitě, k vyjadřování vlastních názorů, ke spolupráci ve skupině atd. Myslím si, že některé z metod kritického myšlení mohou velkou měrou rozvíjet dovednost předvídání, porozumění textu, koncentraci i vyjadřování, proto se jim věnuji v diplomové práci. V praktické části zjišťuji, zda je tento předpoklad správný.

5.1 Program RWCT a jeho pedagogicko-psychologická východiska

Východiskem programu RWCT je pedagogický konstruktivismus, který vychází z toho, že poznávání je aktivní proces a poznání je konstrukt, výtvor. Od této myšlenky se odvíjí přemýšlení o kvalitách a možnostech vzdělávacího procesu, o rolích učitele i žáka. V tomto pojetí je hlavním aktérem učení dítě, které je vnitřně motivováno a aktivně pracuje se svými zkušenostmi a představami o všem, co s novým úkolem a obsahem souvisí. Dítě objevuje, přemýšlí, spolupracuje, diskutuje (Tomková, 2007, s. 12 – 19).

5.2 Konstruktivistický model učení

Konstruktivistické modely učení, jež vycházejí z aktivní role žáků při poznávání a učení, jsou klíčovým východiskem programu RWCT. Potřeba ujasnění vzdělávacích cílů a učení vedlo autory zmiňovaného programu k vytvoření srozumitelného a funkčního konstruktivistického modelu (Tomková, 2007, s. 20 – 21).

Konstruktivistický model učení obsahuje tři základní fáze: fázi evokace, uvědomění si významu informací a reflexe.

Evokace – první fáze učení (Evocation)

- cílem je vzbudit vnitřní zájem, tak, aby si děti aktivně a samostatně vybavily, co o tématu již ví, aby si vybavily představy, vědomosti, zkušenosti a dovednosti. Děti vyjadřují i své neznalosti a pochybnosti. Objevují se rozdílné zkušenosti dětí

  i názorové rozdíly. Formulují se otázky, nejasnosti, předpoklady, úkoly, které spojují to, co už o tématu víme, s tím, co se chceme dozvědět
- vyvolává v dětech zvědavost, má dítě vnitřně motivovat a propojit osobní zkušenost s nadcházejícím tématem

- nejvhodnější metodou na zjišťování názorů v této fázi je **brainstorming** (individuální, skupinový, ve dvojicích)
- klademe otázky, např. „Co víte o …?“, „Co si vybavíte, když se řekne …?“
- nevyhodnocujeme, pouze zjišťujeme názory dětí (Tomková, 2007, s. 21 – 22)

Uvědomění si významu informací – druhá fáze (Realization of Meaning)

- cílem této fáze, je podporování zájmu dětí o problém, jejich aktivizace při práci s novými informacemi
- děti se setkávají s novými myšlenkami a informacemi k tématu
- třídí, uspořádávají je, pokouší se jim porozumět a vyjasnit nejasnosti
- hledají souvislosti
- pro vlastní porozumění je důležitá výměna názorů a diskuse s ostatními dětmi, všímaní si jejich postojů a názorů
- porozumění tématu je individuální, rozdílné u jednotlivých dětí
- předkládáme dětem podnětné materiály, které se vztahují ke vzdělávacímu cíli (knihy, encyklopedie, plakáty, pokusy, exkurze, setkání s rodičem, který dětem v mateřské škole vypráví o své práci, koníčcích, pokusy atp.)
- pedagog děti podněcuje, udržuje aktivitu a zájem dětí o téma (Tomková, 2007, s. 22).

Reflexe – třetí fáze (Reflection)

- cílem je výměna názorů, vyjadřování aktuálního porozumění tématu, uvažování, co nového se děti dozvěděly, uvědomění si procesu, který děti dovedl k novému poznání a porozumění
- děti mají prostor pro ohlédnutí se za dosavadním učením, čas uvědomit si, co nového se o tématu dozvěděly a co si myslí nyní a čemu porozuměly
- děti odpovídají na své úvodní otázky, nové poznatky využívají v navazujících tvořivých činnostech
- pedagog dává dětem prostor a dostatek času pro přemýšlení, pro komunikaci s ostatními

- děti vedeme k reflexi, která shrnuje smysl aktivity, rozvíjí téma a vede k další evokaci (Tomková, 2007, s. 23)

Proces se cyklicky opakuje (konstruktivistické učení). Závěrečná reflexe evokuje nové problémy a děti se s nimi mohou konfrontovat v učebním procesu.
Model E – U – R (evokace – uvědomění si významu – reflexe) pomáhá sestavit výukový blok, ve kterém na sebe jednotlivé kroky učení logicky navazují a dětem je zřejmý smysl poznávaného (Tomková, 2007, Beran, Blažková In Košťálová, 2003).

Role pedagoga nespočívá v předávání hotových informací, ale ve vytváření podnětného prostředí, ve kterém mohou aktivizovat myšlení dětí, vytýčit záměry a cíle vzdělávání. Děti motivovat, inspirovat a vést je k promýšlení témat, problémů, seznamovat je s různými názory a povzbuzovat k sebevyjádření.

5.3 Metody pro fázi – evokace

V mateřské škole využívám ve fázi evokace – list papíru s obrysem (např. zvířete), přes sebe se překrývající obrysy, rozstříhané fáze nějakého děje, přírodniny, tzn. věci, které „startují“ proces, evokují v dětech, co již vědí nebo co si myslí.

5.3.1 Brainstorming

Brainstorming rozvíjí a podněcuje tvořivé myšlení. Metoda je založená na evokaci dosavadních zkušeností a veškerých informací, jež dítě o tématu má. Pedagog pokládá otázku např. „Co víš o …?“, „Co si myslíš, že víš o …?“ Na počátku by měly být přijímány i nesprávné informace. Pedagog nezasahuje, nehodnotí nápady dětí, upozadí se.

Tuto metodu používám s dětmi často. Děti se vyjadřují k položené otázce „Co víš nebo co si myslíš o …?“ Nechám zaznít všechny nápady a myšlenky dětí. Nehodnotím, nekomentuji jejich nápady. Po té reaguji slovy např. „Mám tento formát papíru, takže tam nemohu napsat všechny nápady. Vím, že je to těžké, ale zkuste teď vybrat ty, co se vám zdály nejzajímavější.“ Tímto se snažím určit dětem prostor, který

po té dodržíme. Nápady dětí zapisuji velkými tiskacími písmeny. Co řádek, to jeden dětský nápad. Po další fázi, uvědomění si významu, se vracíme k tomuto záznamu a hodnotíme původní myšlenky. Každý zaznamenaný nápad označíme znaménkem, na kterém jsme předem domluveni. Nejčastěji používáme „dospěláckou fajku √“ pro správný nápad nebo „A“ jako ano. Pro nesprávnou myšlenku „–“ nebo „N“. Pokud máme pořád pochybnosti a je třeba dohledat, doposlouchat příběh atd. používáme znaménko „o“. Vzhledem k tomu, že pedagog původní nápady dětí nehodnotí, jsou zapsané i mylné myšlenky. Děti mají pochybnosti o správnosti, protože každé z nich si myslí něco jiného, vyvstává socio-kognitivní konflikt, při kterém dochází k učení dětí. Návrat k brainstormingu je velice důležitý, protože děti mají možnost znovu slyšet své původní nápady a myšlenky a mají prostor pro diskusi, při níž využívají nové informace. U dětí by mělo dojít k „docvaknutí“, k uvědomění si vztahů. (čerpáno z materiálů semináře Čteme s nečtenáři a učíme je kriticky myslet, zmiňuji se o něm v úvodu kapitoly 5).

5.3.2 Myšlenková mapa

Další metodou ve fázi evokace je myšlenková mapa. Jde o uspořádaný obraz myšlení o daném tématu, o pojmech a jejich vztazích, o jejich grafické znázornění. Při vytváření myšlenkové mapy s předškolními dětmi využíváme nejčastěji obrázky, razítka, piktogramy, případně fotografie.

Metodou se děti učí:

- nacházet jednotlivé části tématu, třídit je a porovnávat
- nacházet souvislosti a určovat co s čím souvisí.

Při evokaci touto metodou, nabízím dětem např. obrázky s rozfázovaným dějem (fáze vývoje člověka, od pučení větvičky po plod, zatmění měsíce, fáze klidné sopky po erupci, atd.). Myšlenkovou mapu je možné s dětmi využívat i ve fázi reflexe, kdy slouží jako prostředek shrnutí tématu. Doprostřed plochy napíšeme ústřední slovo k tématu a postupně připisujeme nápady dětí související námětem. A opět, dětské nápady

nehodnotíme, pouze je zapisujeme. Čerpáno z poznatků a vlastních zápisků ze semináře Čteme s nečtenáři a učíme je kriticky myslet.

5.3.3 Klíčová slova

Metodu klíčových slov využívám např. při práci s beletristickým textem. V praxi to vypadá tak, že dětem knihu představím, přečtu název knihy, autora, prohlédneme si obálku. Vyberu několik obrázků z knihy, které většinou překreslím a postupně připevňuji na panel. U každého obrázku napíši velkými tiskacími písmeny klíčové slovo. Děti se pokouší dávat klíčová slova do souvislostí. Dětem vysvětluji, že příběh má začátek, děj (zápletku) a konec. Čas na vymýšlení příběhu s využitím klíčových slov, je omezený přesýpacími hodinami. Děti mají možnost volby, mohou vymýšlet příběh samostatně, ve dvojici. Po té mají prostor pro sdělování příběhů ve skupinkách (čtveřice, šestice) – kdy mluví jeden z původní dvojice nebo si slovo předávají. Po dobu sdělování příběhů, platí pravidla pro diskusi a komunikaci – navzájem si naslouchat, reagovat, komunikovat, ale neskákat si do řeči. Jakmile si děti dovypráví navzájem příběh, vracíme se k původnímu příběhu v knize. Čtení přerušuji a pokládám dětem otevřené otázky. Uzavřené otázky, pokládám v případě, že chci zjistit, zda děti naslouchají, případně když vidím, že pozornost některého z dětí upadá. Místa, kde přerušuji čtení, si připravuji předem, abych odhalila myšlenku v dané části textu (řízené čtení). Pokládám dětem otázky na předvídání „Co se teď stane …?“, „Co nám to připomíná …?“, na vyjasňování např. „Co umí člověk, když se řekne, že je …?“, na shrnování „Tak co se teď stalo ...?“ Po dočtení, mluvíme o zážitku, o pocitech. Děti se „vrací“ ke své původní verzi a hledají shody a rozdíly s předčítaným příběhem.

Tato metoda rozvíjí dětskou fantazii, nutí děti přemýšlet o smyslu slov a dát je nějakým způsobem do souvislosti, naslouchat a komunikovat. Ráda poslouchám dětské příběhy, fantazie některých dětí je nepředstavitelná. Děti zajímá, nakolik se svými příběhy přiblížily skutečnému příběhu.

Tomková uvádí, že tuto metodu lze využít v různých fázích modelu E-U-R, a to ve fázi evokace a reflexe, kde hrají klíčová slova roli při ověřování, zdokonalování chápání pojmů a porozumění vztahům mezi nimi (Tomková, 2007, s. 33).

5.3.4 Poslední slovo patří mně

Jelikož děti předškolního věku číst neumí, je nutné zmiňovanou metodu přizpůsobit. Pokud se rozhodnu metodu využít, připravím dětem zásobu knih, tím nabízím možnost výběru. Děti si vyberou knihu, prolistují si ji a vyberou v ní obrázek, který je zaujal. Děti si vytvoří malé skupinky a postupně ukazují vybraný obrázek ostatním dětem své skupinky. Děti odhadují, proč si kamarád obrázek vybral, co se mu na něm asi líbí a proč. Děti se učí respektovat názor druhého, naslouchat, reagovat, ale neskákat do řeči (dle pravidla). Poslední slovo – prostor pro vyjádření svého názoru - patří dítěti, které drží knihu a v ní vybraný obrázek. Pro tyto děti bývá těžké nereagovat na komentáře ostatních dětí.

5.4 Metody pro fázi uvědomění si významu

V této fázi nastupuje pedagog (autorita). Vzhledem k neschopnosti dětí předškolního věku číst a psát, jsem já ten, kdo dětem čte vhodný text, ukazuje obrázky, kreslí dětem jednoduchá schémata. Nemám je přichystaná dopředu, ale kreslím před zraky dětí. Co říkám, to znázorňuji (např. vývoj rostliny od semínka, erupci sopky). V této fázi, jako zdroj informací, občas využívám krátký film (např. život v pralese, erupce sopky) nebo naskenovanou obrázkovou knihu. Většinou je to v situaci, kdy je ve třídě hodně dětí a neviděly by na jednotlivé listy knihy. Tento způsob se mi osvědčil, děti se nepřetlačují a mají zajištěný zrakový i sluchový vjem opravdu všichni. Navíc je tento způsob pro děti zajímavým zpestřením, protože je zajímá, jak jsem mohla „dostat“ knížku do televize.

Fisher (1997, s. 25) uvádí, že *„od raného věku lze děti zasvěcovat do složitých způsobů myšlení, pokud jim je předkládáme jednoduše a nápaditě. ... Děti zpracovávají*

informace různými způsoby a tyto různé stránky inteligence je třeba rozvíjet výukou myšlení".

5.4.1 I.N.S.E.R.T.

Interactive Noting System for Effective Reading and Thinking – nutí děti porovnávat, co už vědí, s novými informacemi a nutí je rozhodovat, čemu věří a čemu ne. Během čtení textu se doporučuje označovat si typy informací značkami. Doporučené jsou: pro známé informace (√), pro nové (+), nejasné (?) nebo v rozporu s tím, co si dítě myslí (-). Škálu značek je třeba přizpůsobit možnostem dětí. Pro předškolní věk se doporučuje užívat dvě značky.

Prostřednictvím metody se děti učí:

- vybírat z textu důležité informace
- uvědomovat si rozdíl mezi tím, co se dříve domnívaly, a novými informacemi z textu
- uvědomovat si, kterým informacím v textu nerozuměly
- vybírat vhodný počet informací.

S dětmi se dopředu domlouváme na značkách, které budeme používat. Většinou čemu děti věří, označují usměvavým smajlíkem, čemu nevěří, smajlíkem zamračeným a o čem pochybují, označují „?" S touto metodou není jednoduché pracovat. Když jsem ji s dětmi zkoušela poprvé, sledovaly jeden druhého a na některých dětech bylo znát, že se nezamýšlí, ale vyčkávají, jak se rozhodne kamarád a poté, nakreslily stejného smajlíka. Zpočátku tedy bylo pro děti jednodušší rozhodovat se společně, hlavně pro děti introvertní. Za novou informaci jsme tehdy označovaly tu, ke které se přiklonila většina (Tomková, 2007, s. 31, Košťálová, 2010, s. 42 – 44). Děti si značky píší na list papíru s předpřipravenými otázkami. Otázky jsou barevně odlišené. Stejné barevné otázky mám napsané na tabuli. Dětem říkám jakou barvu otázky právě čtu. Následně se rozhodují, zda je informace pravdivá či nikoli. Tuto metodu jsem využila během povídky Vánoce malých veveřátek, evokací byl obrys tvaru těla veverky (příloha č. 3).

5.4.2 Diskuse

Fischer (1997, s. 62) za diskusi označuje *„určitou formu skupinové interakce, kde se členové společně vyjadřují k otázce, která se jich všech týká, a vyměňují si různé názory ve snaze této věci lépe porozumět“.*

Aby diskuse fungovala, je nezbytné stanovit určité podmínky – téma, o kterém budou děti diskutovat, způsob komunikace, který bude třeba dodržovat, např. navzájem si naslouchat, reagovat na to, co dítě říká, ale neskákat si do řeči. Pedagog dává dětem dostatečný prostor pro přemýšlení a nevyjadřuje se ke všemu, co děti řeknou. Každá diskuse je určitou formou interakce. Dlouhodobé využívání by se mohlo odrážet v pozornějším naslouchání dětí, v početnějších reakcích na otázky druhých (Fischer, 1997, s. 62 - 63).

V praktické části diplomové práce jsem se zaměřila na sledování komunikace dětí s pedagogem i mezi s sebou, na jejich schopnost naslouchat a zapojovat se do diskuse.

V rámci projektu jsme používali následující pravidla pro diskusi:

- respektovat téma,
- navzájem si naslouchat,
- slovně reagovat, komunikovat,
- neskákat si do řeči.

Pravidla nejsou nová, jsou vytvořená dětmi na začátku školního roku. Přesto ne všechny děti je respektují.

5.4.3 Vyprávění či výklad

Ve fázi uvědomění je možné využít i vyprávění či výklad. Použitím této metody může pedagog stručně, strukturovaně a účinně seznámit větší skupinu žáků s tématem. Výklad, lze zefektivnit např. pokládáním otázek a tím aktivizovat žáky (Tomková, 2007, s . 32).

Tuto metodu s dětmi v mateřské škole využívám (např. když chci dětem přiblížit činnost sopky nebo je blíže seznámit s druhem stromu, o kterém příběh vypráví, atd.). Osvědčilo se mi, před touto metodou uvědomění, zařadit akčnější aktivitu pro fázi

evokace a zbytečně výklad či vyprávění neprotahovat. Pokud je vybraný text pro aktivitu příliš obsáhlý, je vhodné ho zkrátit a upravit tak, aby zůstaly zachovány nové informace, nosné myšlenky a odpovídal na předpokládané otázky dětí. Výklad přerušuji otázkami směrem k dětem.

5.4.4 Čtení s předvídáním

Čtení s předvídáním je jednou ze základních čtenářských strategií. Šafránková uvádí, že *„předvídání je vytváření poučeného odhadu na základě dostupných informací…dovednost předvídat, jak bude text pokračovat či jaké další informace čtenáři poskytne, nemají všechny děti zautomatizovanou, proto je důležité ji u žáků a studentů rozvíjet“* (Šafránková, 2010, s. 57).

Využívat zmíněnou strategii předvídání mohou již děti, které ještě číst neumí nebo mají potíže se čtením. Pro děti předškolního věku jsou vhodné obrázkové knihy. Dítě poslouchá hlasité předčítání učitele a propojuje si zrakové a sluchové vjemy. Pedagog nebo rodič mohou během předčítání ukazovat na obrázku popisované osoby, události nebo prostředí, aby tak ukázali, že obrázek a text spolu korespondují. Dítě si postupně samo začne více všímat obrázků a vysuzovat z nich spoustu informací. Pokud ještě číst neumí, je obrázek pro dítě jedinečným zdrojem informací. Dítě se naučí z obrázků předvídat, o čem by text mohl být.

Učitel by měl před čtením dětem knihu představit; říci jim název knihy, autora i ilustrátora. Seznámit děti s hlavní postavou, s prostředím, ve kterém se příběh odehrává. Je vhodné si s dětmi knihu prolistovat a společně se zamýšlet nad obrázky, pokusit se předvídat děj.

Prostřednictvím uvedené metody se děti učí:

- v textu odlišovat podstatné od nepodstatného
- hledat v textu náznaky, ze kterých lze předvídat pokračování
- porovnávat své názory s nově získanými informacemi
- propojovat text s vlastní nebo literární zkušeností, a tím korigovat své odpovědi.

5.4.5 Řízené čtení

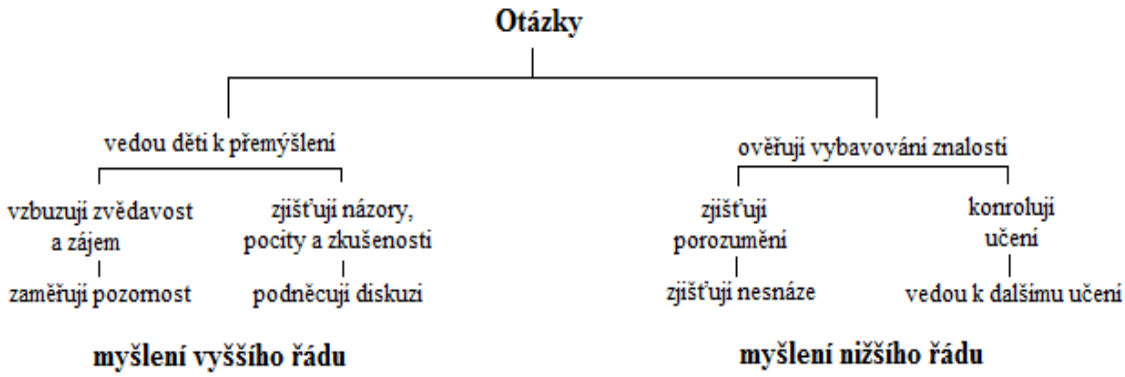
Metoda se využívá při společném čtení. Učitel řídí předčítání a text dopředu rozdělí do smysluplných částí tak, že mezi jednotlivými bloky textu dává dětem otázky a úkoly. Cílem této metody je aktivně děti zapojit do procesu čtení. Pedagog klade otevřené otázky a tím vede děti k obšírnějším odpovědím, aby nemohly odpovídat pouze ano – ne. Pokud děti některé části textu nerozumí, je třeba tuto část objasnit. Tím, že se děti aktivně zapojují a nejsou pouze pasivními posluchači, více se soustředí na vnímání textu, přemýšlí, tudíž si i zapamatují více informací ze čteného. Odpovědi dětí nehodnotíme, ale vyzýváme je k navazování na odpovědi kamarádů, snažíme se, aby mezi s sebou bez ostychu komunikovaly. Dáváme dětem dostatek prostoru na přemýšlení i na odpovědi. Rozvíjíme souvislé myšlení, čtenářskou vnímavost a komunikační dovednosti dětí.

Metodu řízené čtení, lze propojovat s metodou čtení s předvídáním. K pokládání otázek využívá pedagog ilustrací, klade otázky typu „O čem text může být?“, „Jak může text pokračovat dál?, „Co si myslíte o…?“, „Co si myslíš, že se stane, když…“ Otázky vedou k zamyšlení nad textem a měly by vést k jeho pochopení.

Program RWCT preferuje otevřené otázky, které podporují jednak paměť, ale i myšlení, které vyžaduje vysvětlení, zdůvodnění a předpokládá více správných odpovědí.

Program RWCT pracuje s Bloomovou taxonomií kognitivních cílů.

Také Fisher (1997), se zamýšlí nad tím, jak otázky pomáhají rozvíjet myšlení a učení dětí. Uvádí, že otázky mají evokovat rozumovou činnost a mají podněcovat děti k přemýšlení. Avšak výzkumy ukazují, že praxe je jiná, že pedagogem pokládané otázky, rozumovou aktivitu dětí spíše tlumí. Poučením z výzkumů pro pedagogy je, ptát se lépe a méně. Podstatou vyučování je položit správnou otázku.



Obr. 1: Funkce otázek podle Fishera (1997, s. 28)

Fisher (1997, s. 27 – 31) shrnuje Bloomovu taxonomii na myšlení vyššího a nižšího řádu.

Vyšší řád

- **hodnocení** (např. Co si myslíte o…, podle čeho posuzujete či hodnotíte…?)
- **syntéza** (např. Jak bychom mohli přispět k …, zlepšit, navrhnout, vyřešit …?)
- **analýza** (např. Jaké jsou části či znaky…, důkazy pro …?)

Nižší řád

- **aplikace** (např. Jaké jsou další příklady …?)
- **porozumění** (např. Co znamená…? Vysvětli to.)
- **znalost** (např. Kdo… Co… Kde… Kdy… Jak…)

Účinné je postupovat v kladení otázek v pořadí od jednoduchých, které vyžadují znalost a vybavení, přes otázky vyžadující porozumění a vysvětlení a následně aplikaci, analýzu, syntézu a hodnocení. V praxi to znamená, dávat nejprve dětem otázky popisné „Co si myslíš?“, „Jak to víš?“ a pokračovat k otázkám „Proč si to myslíš?“, „K čemu?“, „Je to vždy tak?“, „ Je ještě jiný způsob, možnost?“ (posloupnost v kladení otázek).

5.4.6 Tvorba vlastní knížky

Vytvářením vlastní knihy si dítě zvyká vnímat členění knihy, uvědomuje si, že kniha má obálku, titulní stranu, obsahuje ilustrace a členěný text. Dítě jako autor zažívá pocity autorské zodpovědnosti. Vzhledem k tomu, že děti předškolního věku psát neumí, vytváří nejčastěji ilustrované knihy nebo leporela. S psaným textem pomáhá učitel nebo rodič, kdy zaznamenává např. reprodukci čteného příběhu dítětem nebo dítě samo vymýšlí příběh na základě obrázků. U dítěte rozvíjíme vlastní představivost a nápady, rozumové i smyslové vnímání, komunikační dovednosti.

5.4.7 Čtenářské portfolio

Čtenářské portfolio obsahuje práce dětí, které umožňují sledovat rozvoj dosavadních dovedností, vědomostí a je průběžně doplňováno. Slouží také k sebereflexi a zpětné vazbě. Náplní čtenářské portfolia v mateřské škole jsou převážně obrázky, na kterých děti zaznamenávají to, co je v předčítaném textu nějakým způsobem zaujalo, co si samy vybavují ve spojitosti s textem. Další součástí portfolia jsou dětské ilustrace ke knihám, koláže z dětských ilustrací, ale i z obrázků vyhledávaných v dětských časopisech. V naší mateřské škole mají děti svá portfolia umístěná na poličkách navazujících na čtenářský koutek. Děti rády listují ve svých složkách, porovnávají obrázky, hovoří o nich. Stává se, že nápad kamaráda je pobídne k dalšímu přemýšlení a změně v jejich obrázku.

5.5 Metody pro fázi reflexe

Důležitou součástí této fáze edukačního procesu jsou aktivity zaměřené na kvalitu i kvantitu nově získaných informací. Reflexe se věnuje také kvalitě dovedností a edukačního procesu. Jednou z metod sebereflexe a reflexe jsou otázky, na které děti odpovídají, ať již jednotlivě nebo ve skupině (Tomková, 2007, s. 33).

Zde uvádím metody, jež jsem využila v pedagogickém projektu této diplomové práce:

- **brainstorming –** návrat k prvotním nápadům a myšlenkám dětí, závěrečné shrnutí
- **myšlenkové mapy –** stejně jako u předchozí metody, ověřujeme prvotní myšlenky
- **společná diskuse**
- **pracovní listy**

Jako další zařazuji metody reflexe, o kterých jsem si původně myslela, že nejsou pro děti předškolního věku vhodné. Ovšem na semináři „Čteme s nečtenáři a učíme je kriticky myslet“ jsem získala informace, jak s nimi pracovat v mateřské škole.

5.5.5 Pětilístek

Metodu Pětilístek, lze využít i ve fázi před čtením a ve fázi evokace. O této metodě jsem si původně myslela, že není vhodná pro děti předškolního věku. Pětilístek neboli „pětiřádková básnička“ podporuje dovednost dětí shrnovat získané informace a názory do výrazů, které popisují námět. Pětilístek má dané schéma, vymezené počtem řádků i počtem slov v jednotlivých řádcích.

1. Téma, námět
2. Popis námětu
3. Tři slova vystihující dějovou složku
4. Čtyři slova, vztahující se k námětu
5. Jednoslovné synonymum, asociace

Schéma pro tuto metodu spolu s podrobnějším popisem jsem zařadila jako přílohu č. 4.

Dovednosti, které u dětí rozvíjí metoda pětilístku

- dítě se rozpomíná na známé informace a klade je do souvislostí k tématu pětilístku

- dítě vybírá nejpřesnější pojmenování, která vystihují podstatu tématu, jak je sám vnímá (z materiálů určených pro potřeby kurzu Čtením a psaním ke kritickému myšlení, 2007)

Když jsem zkoušela s dětmi ve své třídě tuto metodu poprvé, vytvářeli jsme pětilístek společně. Pětilístek je metoda závislá na znalostech dětí, protože děti jsou ty, kdo volí, vybírají slova, diskutují. Smysl pětilístku vidím v tom, že dítě má možnost volby, může si vybrat, zvolit slova, která chce do schématu zapsat.

Při vytváření „třídního pětilístku" (ať již ve fázi evokace nebo reflexe) máme s dětmi úmluvu, že do schématu zapisuji každé např. třetí slovo. Tato varianta se nám zdála spravedlivá. Při tvorbě pětilístku dostávají podle mých zkušeností příležitost i děti, jejichž znalosti nejsou nejbohatší. Pokud je mým záměrem zvýšit náročnost, obracím se na děti se slovy „Vím, že to bude těžké, ale pokud ještě máte sílu, mohla bych zapsat do pětilístku, co jste se dozvěděli nového o …" Většina dětí kladně reaguje na formulaci „bude to těžké", „je to spíše pro prvňáky, ale …" Pátráme tedy po nových informacích.

Některým dětem se tahle aktivita natolik zalíbila, že vyžadovaly vytvoření vlastního pětilístku. Vzhledem k tomu, že děti neumí psát, potřebují pedagoga. Vytváření básniček pro více dětí je časově náročnější, protože je třeba dát každému dítěti prostor pro přemýšlení a následné zapsání do schématu. Abych se mohla individuálně věnovat dětem, které mají zájem o sepsání pětilístku, nabízím ostatním dětem aktivity, vycházející z textu (např. pracovní list, omalovánku, puzzle vytvořené z ilustrace). Při větším počtu dětí, je tato činnost zdlouhavá. Přínosem by byla další učitelka ve třídě.

5.5.6 Životabáseň

Životabáseň se zaměřuje na emoce, zajímá se o dětské prožitky a smyslové vjemy. Pomáhá dětem formulovat pocity a vjemy, myslet empaticky. Vyjadřuje postoje dětí k tématu, nabádá je volit z různých možností pouze jedinou. Doplňováním vhodných slov reflektuje dané téma.

Podobně jako metoda pětilístek i životabáseň vyžaduje pedagoga, co by zapisovatele. Což při větším počtu dětí bývá zdlouhavé, ale děti rády řeší „těžké" úkoly.

Reflexi v této podobě tedy řešíme hromadně, společným zápisem. Vždy vzniká originál životabásně, děti si je zařazují do svých portfolií, později se k ní vrací.

Předtištěný pracovní list s osnovou životabásně, jež je vhodná i pro nečtenáře, včetně zmíněných informací jsem získala od lektorek semináře „Čteme s nečtenáři a učíme je kriticky myslet“.

Osnova životabásně

Jsem …

Mým domovem je …

Rád(a) se chlubím tím, že jsem …

Nerad(a) prozrazuji, že …

Často se mi zdá …

Těší mě …

Trápí mě …

Přeji si …

5.6 Shrnutí poznatků o modelu E – U - R

K uskutečňování modelu evokace – uvědomění si – reflexe, nabízí program RWCT řadu efektivních postupů, technik, metod a nástrojů učení. Vhodně zvolenými metodami, lze pozitivně ovlivnit kvalitu vzdělávacích programů ve školách. Stejně jako v primárním vzdělávání, i v preprimárním, je důležitá pestrost a vyváženost metod a forem, vyváženost způsobů vzdělávání, jež podněcují kognitivní, emocionální i sociální rozvoj dítěte. Pro všechny metody platí, že je třeba brát na zřetel potřeby a možnosti dětí a vytýčené cíle.

Tomanová (2007, s. 68) uvádí, že *„podněty z programu RWCT je vhodné kombinovat s dalšími přístupy, které tak výrazně nepracují s jazykem, čtením a psaním a které nabízejí i jiné způsoby učení. Jinak by opět šlo o jednostranný a jednotvárný způsob výuky …Učební aktivity inspirované programem RWCT mají často blízko k projektům, učivo je integrováno okolo tématu či problému, který se prozkoumává ze všech stran, děti pracují s informacemi, ve skupinách, vytvářejí např. plakáty, které prezentují a obhajují“.*

Důležité je vytvoření podmínek, které vedou ke stimulaci kritického myšlení v dětské skupině. V praxi jsem si ověřila, jak je důležité poskytnout dětem příležitost a čas, aby si mohly nové metody vyzkoušet; umožnit jim volnost při domýšlení textů a vyslovování svých domněnek; kladně na děti působí schopnost učitele otevřeně přijímat dětské nápady, názory a rozmanité myšlenky; podpora aktivnosti a sebevědomí dětí; za důležité rovněž považuji příjemné klima ve třídě, aby děti nebyly vystaveny posměchu; další podmínkou je podle mého názoru – dát dítěti najevo důvěru v jeho schopnosti a oceňovat snahu kriticky myslet.

Aby se mohly děti účinně zapojovat, je třeba, aby rozvíjely své sebevědomí, byly aktivními účastníky, respektovaly názory druhých a byly připraveny formulovat své otázky i úsudky, a to s ohledem na vývojová specifika předškolního období.

Myslím si, že je žádoucí podporovat u dětí sebedůvěru, aktivní účast, naslouchání a sdílení. Z tohoto důvodu jsem se rozhodla zaměřit se ve výzkumné části své diplomové práce na komunikaci (vyjadřování svého názoru, naslouchání ostatním, zapojování do diskuse). Ani jedno není pro děti předškolního věku jednoduché. Doufám, že zvolené metody využité v pedagogickém projektu dovedou děti k posunu v jejich předčtenářských dovednostech.

II PRAKTICKÁ ČÁST

6 PEDAGOGICKÉ PROJEKTY V PRÁCI PEDAGOGA

V této kapitole se v krátkosti zmiňuji o pedagogických projektech, o jejich přednostech i úskalích, jelikož vytvoření pedagogického projektu je součástí mé diplomové práce. Píši o tom, proč si myslím, že je žádoucí s nimi pracovat s dětmi v mateřské škole. V závěru kapitoly uvádím projekty, se kterými se děti během školního roku setkávají. Projekty, jenž připravuji pro děti ve své třídě, vytvářím na základě poznatků Burkovičové (2008), s nimiž jsem se seznámila během bakalářského studia.

Valenta (1993, s. 7) uvádí přednosti projektů, ze kterých jsem vybrala pouze ty, které se vztahují k mé práci, např.:

- *mají motivační sílu,*
- *umožňují kvalitativní diferenciaci (podle zájmů) a individualizaci (podle možností),*
- *učí diskutovat, formulovat názory,*
- *učí spolupracovat,*
- *učí řešit problémy,*
- *učí pracovat s informacemi,*
- *učí tvořit, podněcuje fantazii a intuici atd.*

Burkovičová (2008, s. 20 - 21) s odkazem na odbornou literaturu doporučuje rozfázovat přípravu a realizaci pedagogického projektu do pěti fází: **analyzuj** (vymezení a formulace pedagogického problémů ve skupině dětí), **navrhni** (vytvoření myšlenkové mapy problému a souvislostí, ze které vyústí řešení pedagogického problému), **vypracuj** (tvorba vzdělávací části – formulace cílů a úkolů, organizace, výběr metod, forem a materiálně didaktických prostředků), **uskutečni** (vytvoření podmínek pro průběh projektu a jeho realizace), **ověř** (sebereflexe, vnější hodnocení, východiska pro budoucnost).

Pedagogické projekty, jejichž realizace je v mateřské škole běžná, vznikají na základě přirozené potřeby dětí, jejich touhy poznávat svět a předpokladem pro ně je chápání vývojových zvláštností předškolního dítěte. Pedagogický projekt vyváženě naplňuje potřeby dětí a vytváří spoustu příležitostí k získávání nových poznatků a zkušeností. Projekt je komplexní problém teoretické nebo praktické povahy a při řešení se uplatňují zkušenosti dětí z různých výchovně vzdělávacích oblastí. Pedagogický projekt směřuje k vytvoření konkrétního produktu, který prezentuje výsledky realizovaného projektu (Brtnová Čepičková, 2007, s. 112 – 123).

Úspěch projektu v mateřské škole závisí na pečlivé přípravě učitelky, hovoříme o projektování z hlediska učitelky, i když při tvorbě a plánování může využít spolupráci s dětmi i rodiči (Brtnová Čepičková, 2007, s. 124).

Vlastní vytvoření projektu je v rukách učitelky, protože ona je odborníkem, který respektuje zásady vzdělávacího projektování - jasně vymezit cíl projektu, tzn. přesně formulovat, čeho chce projektem dosáhnout, co chce u dětí podpořit, rozvinout, co chce děti naučit. Neměla by zapomínat na zásadu reálnosti; posloupnosti a systematičnosti edukace, tak aby rozsah odpovídal záměru pedagogického projektu. Systémovost projektu by měla zaručit součinnost jednotlivých prvků a vzájemných vazeb. Dále je třeba respektovat zásadu postupného řešení, tzn. postupovat od jednoduchého ke složitějšímu, od známého k neznámému (Burkovičová, 2008, s. 43).

Vzhledem k tomu, že projekt rozvíjí dítě jako celek, je jejich zařazování do vzdělávání žádoucí. Uvědomuji si, že projekty mají svá úskalí, jsou časově náročné na přípravu ze strany pedagoga, mění i jeho roli (vystupuje v roli poradce, koordinátora), hledá nové informace a učí se s nimi pracovat. V oblasti procesu učení, navozuje projekt partnerský vztah a komunikaci mezi dítětem a pedagogem. Učení integruje dovednosti a vědomosti z různých oborů, koncentruje se kolem stanového problému, má celostní podobu. Je samozřejmostí, že respektuje individualitu dítěte. Přestože připravit pedagogický projekt včetně následné reflexe je časově náročné, ráda tuto metodu využívám. Líbí se mi propojenost činností dětí s rodiči a s okolím, protože zvyšuje zájem rodičů o dítě a mateřskou školu, zároveň obohacuje všechny zúčastněné.

Během školního roku zařazuji do vzdělávacího programu několik projektů. Některé jsou spojeny s oslavami svátků (např. Den matek, Školka plná čertíků, Vánoce, Svátky jara), s tradicemi naší mateřské školy (Rozloučení s předškoláky, Buzení a uspávání studánky, Jarmark), další projekty se týkají témat, se kterými se děti běžně setkávají (např. projekty zaměřené na třídění odpadu s názvem „Kam zmizela voňavá rosa, zdravou výživu „Dráček Zdraví“). Příprava projektů je náročná na čas. Je třeba připravit takovou nabídku činností, aby směřovala ke kompetencím a zároveň zaujala děti v heterogenní třídě. Děti velice zajímá výsledný produkt, protože se jím prezentují před rodiči. Prezentace našich třídních výstupů se nejčastěji uskutečňuje v mateřské škole. Produkty větších rozměrů umisťujeme na plot mateřské školy nebo na panely v předsálí kulturního domu. Tyto prostory využíváme pro projekty, které vycházejí z událostí v obci.

7 PEDAGOGICKÝ PROJEKT - ADVENTNÍ KALENDÁŘ PLNÝ PŘÍBĚHŮ

Během přenášky o Dětské literatuře mě zaujal projekt o vánočním čtení, uskutečněný v Německu. Před třemi roky jsem poprvé uskutečnila v mateřské škole edukační projekt „Kam zmizela voňavá rosa“, který byl zaměřený na ochranu přírody a chování „človíčka“ v ní. Do projektu se zapojili rodiče dětí a posléze i celá vesnice. Závěrečná reflexe ukázala zájem rodičů i prarodičů o tento typ aktivit. Projekt ze sousední země mě přivedl na myšlenku vytvořit podobný projekt pro děti naší mateřské školy a zapojit do něj opět rodiče a prarodiče. V posledních letech je znát, že stále více rodičů nemá čas udělat si chvilku na společné posezení nad knihou. Děti se nedokáží soustředit během předčítání v mateřské škole, mnohdy nenaslouchají. Pozorovatelné jsou i problémy v komunikaci. Velká část dětí odpovídá pouze jednoslovně, do diskusí se nezapojují, jsou spíše pasivními posluchači. Snaha ukázat důležitost předčítání rodičům mne přivedla na myšlenku, přihlásit mateřskou školu Zbraslav do projektu Celé Česko čte dětem. Při vytváření projektu bylo mým záměrem spojit výsledky pozorování i reflexe a vytvořit projekt, který by u dětí rozvíjel komunikaci, naslouchání a zapojování se do diskuse. Upozornil by rodiče na důležitost předčítání pro děti předškolního věku a ozřejmil metody využívané v rámci edukačního projektu. Období adventu jsem vybrala záměrně pro jeho atmosféru.

Jak jsem již zmínila, projekt probíhal období Adventu od 2. prosince 2012 (neděle) do 24. prosince 2012 ve třídě Mateřské školy Zbraslav. Kritériem pro výběr dětí do výzkumného vzorku byl pouze věk, a to dosažení pět až šest let. Přemýšlela jsem, jakým způsobem jednotlivé příběhy a pohádky propojit. Uvažovala jsem o hvězdičce, která by během své cesty po obloze nahlížela do oken domácností a později, by své zážitky vyprávěla ostatním hvězdám. V knihovně jsem však objevila knihu Ivanky Melounové Cestování po světě. Zaujala mě předmluva, jež představuje dětem hlavní hrdiny – Vašíka a Tadeáška, a rozhodla jsem se využít kluky a jejich bednolet co by propojení jednotlivých zastavení při cestování do vzdálených zemí.

Průvodci celého projektu jsou Vašík a Tadeášek, kteří cestují ve svých fantaziích po světě. Z knihy jsem využila hlavní hrdiny a dva texty (viz vypsané příběhy níže). V rámci projektu si představujeme, že jsme kamarádi Vašíka a Tadeáška, společně cestujeme a poznáváme vánoční tradice v Polsku, Dánsku, Švédsku, Grónsku, Mexiku, Řecku a Maďarsku.

V průběhu projektu jsem využívala některé z metod RWCT, a to brainstorming, myšlenkovou mapu, čtení s předvídáním, řízené čtení, poslední slovo patří mně, pětilístek, životabáseň. Blíže zmíněné metody popisuji v teoretické části v kapitole 5. Metody brainstorming a myšlenkovou mapu jsem využívala jak ve fázi evokace, tak ve fázi reflexe.

Moje původní představa byla zapojit do celého projektu rodiče. Přestože jsme si stanovili pravidla, jak budou společná setkání probíhat, ukázalo se, že se naše představy liší. Rodiče aktivně spolupracovali a docházelo k tomu, že děti neměly dostatečný prostor a čas na přemýšlení a odpovídání na kladené otázky. Dohodli jsme se, že práce s textem budou probíhat bez přítomnosti rodičů a společná posezení spojená s předčítáním, vyprávěním a zpíváním koled budou v neděli při zapalování svíčky na adventním věnečku. Rodiče se chtěli dozvědět podrobnosti o Programu RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking). Zajímaly je texty i knihy, které jsem dětem během projektu představila a s nimiž pracovaly. Každý den si děti text odnášely domů. Takto upravená organizace pedagogického projektu již fungovala bez problémů. Vyvrcholením bylo společné posezení poslední adventní neděli a předčítání vánočních leporel a příběhů.

V průběhu pedagogického projektu - Adventní kalendář plný příběhů se děti seznámily s těmito příběhy

- Čas splněných přání (Pospíšilová, Z.: Vánoční pohádky)
- Jak sestrojili bednolet (Melounová, I.: Cestování po světě)
- Polsko – malované čtení (Šulc, P., Krček,J.: Šťasné a veselé, vánoční zvyky

a koledy

- Vánoční knížka (Říčanová, T.)
- Dánsko – malované čtení (vlastní tvorba)
- Čertovská pohádka (Popprová, A.: Čekání na Vánoce)
- Švédsko – malované čtení (vlastní tvorba)
- Vánoce v Bullerbynu (Lindgrenová, A.: Vánoční příběhy)
- Spravedlivý čert – na motivy švédské pohádky (Drijverová, M.: Pohádky z celého světa)
- O třech stříbrných mincích – na motivy švédské pohádky (Drijverová, M.: Pohádky z celého světa)
- O vánoční hvězdě (Pospíšilová, Z.: Vánoční pohádky)
- Jak cestovali k severnímu polárnímu kruhu (Melounová, I.: Cestování po světě)
- Grónsko – malované čtení
- Nevděčný lední medvěd – na motivy eskymácké pohádky (Drijverová, M.: Pohádky z celého světa)
- Andělská vánoční přání (Radoměřská, T.: Vánoce pro Kočku)
- Mexico – malované čtení (vlastní tvorba)
- Vánoční noc – na motivy mexické pohádky (Drijverová, M.: Pohádky z celého světa)
- Jak kaprovi zvonilo v uších (Kahoun, J.: Chumelení)
- O namyšlené perníkové hvězdičce (Pospíšilová, Z.: Vánoční pohádky)
- Řecko – malované čtení (vlastní tvorba)
- Moudrost starých – na motivy řecké pohádky (Drijverová, M.: Pohádky z celého světa)
- Kouzelná kniha (Pospíšilová, Z.: Vánoční pohádky)
- Maďarsko – malované čtení (vlastní tvorba)
- Vánoční příběh (Radoměřská, T.: Vánoce pro Kočku)
- Vánoce malých veveřátek (Pospíšilová, Z.: Vánoční pohádky)
- Vánoční pohádka o sněhových vločkách (Pospíšilová, Z.: Vánoční pohádky)
- Kočičí Vánoce (Kahoun, J.: Chumelení)
- O jmelí (Radoměřská, T.: Vánoce pro Kočku)

- Stínový panáček (Pospíšilová, Z.: Vánoční pohádky)

Řazení příběhů se odvíjí od cesty hlavních hrdinů. Rozhodla jsem se pro cestu z České republiky přes severské země, Severní Ameriku zpět domů. Chci dětem ukázat, že oslavy Vánoc se ve světě liší. Rozhodla jsem se zapracovat do projektu poznávání několika zemí světa a života lidí v nich. Spolu s dětmi jsme hledali místo, kde ve třídě umístíme koutek s „cestovatelskými pomůckami", se světelným globusem, atlasy světa i velkou nástěnnou mapou světa. V průběhu projektu se ukázalo, že dětem více vyhovuje umístění mapy na koberec. Mohly si lehnout kolem a prohlížet si tvar kontinentů jednotlivých zemí a následně hledat na globusu a slepé mapě s hranicemi zemí. Jelikož vždy bylo kolem mapy více dětí, docházelo ke spontánní diskusi, což bylo záměrem projektu.

Pro práci s texty jsem s dětmi realizovala didakticky zacílené činnosti kognitivního, pohybového, hudebního, pracovního, výtvarného a jazykového charakteru. Metodické zpracování blíže popisuji v příloze č. 8.

Pedagogický projekt zahrnuje texty z knih různých autorů, včetně mnou vytvořených příběhů malovaného čtení o oslavách Vánoc v sedmi zemích světa. Na jednotlivé texty navazují činnosti motivované čteným příběhem a zahrnující pět vzdělávacích oblastí Rámcově vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Činnosti hravou formou podněcují schopnosti, dovednosti dětí a motivují je k vlastní aktivitě a zvídavosti.

Hlavním záměrem edukačního projektu je rozvíjet a podporovat lásku ke knize, předčtenářské dovednosti, rozvoj komunikace, naslouchání a zapojování se do diskuse při využití vybraných metod kritického myšlení.

Edukační projekt jsem realizovala ve své třídě Mateřské školy Zbraslav. Čtenářský koutek s knihovničkami jsem obohatila o globus, mapy světa i atlasy. Průběžně jsem přinášela dětem knihy pro edukační projekt. Nově jsme s dětmi vytvořili koutky, např. koutek s knihami spisovatelky Astrid Lindgrenové (příloha č. 11). Štěpán si během předčítání z knihy Vánoční příběhy uvědomil, že má doma knížku o Dětech z Bullerbynu a slíbil ji přinést. Nakonec hledalo doma knihy zmíněné autorky více dětí

a tak se ve třídě objevily knihy Pipi Dlouhá punčoška a Karkulín ze střechy (příloha č. 11). Obdobně vznikl koutek, kam si děti mohou dát nejoblíbenější knihu a označit ji svým jménem, značkou nebo kartou. Mým záměrem bylo využít vybraných knih pro cestu kolem světa během předvánočního času a seznámit děti s tradicemi v různých zemích světa. K vytvoření malovaného čtení (ukázka Polsko, příloha č. 10) jsem využila internetové zdroje i text z knihy Veselé Vánoce: tradiční zvyky a koledy (2012, s. 81). Jednotlivé texty jsem upravila, abych je mohla doplnit o obrázky, které jsem namalovala. Takto vytvořený materiál jsem namnožila, opatřila folií a tím vytvořila materiál pro každé dítě.

Charakteristika projektu

Adventní kalendář plný příběhů – pedagogický projekt na rozvoj předčtenářských dovedností dětí v mateřské škole

Projekt zahrnuje následující obsahové části RVP PV:

1. Dítě a jeho tělo
2. Dítě a jeho psychika
3. Dítě a ten druhý
4. Dítě a společnost
5. Dítě a svět

Typ projektu: třídní, komplexní, krátkodobý

Doba realizace projektu: od 2. 12. 2012 (neděle) do 24. 12. 2012, období Adventu

Hlavní záměr pedagogického projektu:

- **Pro učitelku:** Vytvářet pro děti podnětné čtenářské prostředí, podporovat u dětí rozvoj předčtenářských dovedností a rozvíjet komunikaci, naslouchání a zapojování do diskuse. Rozvíjet obsahovou stránku řeči u dětí prostřednictvím metod kritického myšlení. Podněcovat v dětech lásku ke knihám, prohlubovat zájem o předčítání.

- **Pro dítě:** Prostřednictvím předčítání a společného posezení nad knihou rozvíjet zájem o knihy, předčítání, rozvíjet předčtenářské dovednosti, vyhledávat nové informace a dále s nimi pracovat.

Hlavní vzdělávací cíle edukačního projektu:

Cíle kognitivní, myšlenkově operační:

- vnímat knihu, text jako informační zdroj,
- využívat nové informace,
- pochopit a zapamatovat si krátký literární text, příběh,
- rozvíjet schopnost text reprodukovat,
- záměrně se soustředit na určitou dobu, uskutečnit a dokončit činnost,
- rozvíjet obsahovou stránku řeči,
- rozvíjet jazykové dovednosti a řečové schopnosti,
- rozvíjet poznatky předcházející čtení a psaní,
- rozvíjet zájem o psanou podobu jazyka,
- rozšiřovat si poznatky o vánočních tradicích v jiných zemích.

Cíle psychomotorické:

- zdokonalovat koordinaci hrubé i jemné motoriky při správném zacházení s knihou,
- rozvíjet schopnosti předcházející čtení a psaní (zrakové a sluchové vnímání, orientaci v prostoru i na ploše, pravolevou orientaci)

Cíle afektivní:

- dokázat se dohodnout i v problémové situaci,
- rozvíjet schopnost být aktivním, vnímavým posluchačem,
- rozvíjet schopnost prožívání během poslechu příběhu a následné činnosti,
- těšit se na nové zážitky s příběhem s citovou odezvou,
- chtít porozumět projevu druhých,
- rozvíjet vztah ke kultuře.

Hlavní cíle byly naplňovány prostřednictvím dílčích cílů, které vycházely z konkrétních činností. Didakticky zacílené činnosti probíhaly během dopoledních i odpoledních režimových činností.
Ukázku z metodického zpracování vybraných činností z projektu Adventní kalendář plný příběhů uvádím v příloze č. 8.

Hlavní motivace celého edukačního projektu:

Úvodní upravený příběh z knihy Ivanky Melounové Cestování po světě, bednolet, plošné postavičky kluků – Vašíka a Tadeáška, mapa světa, globus.

Předpokládaný výstup pedagogického projektu:

Předpokládaným výstupem projektu bude zhotovení leporela s vánoční pohádkou či příběhem, zhotovení rodinné vánoční pohádky z malovaného čtení. Každé dítě si založí do portfolia ilustrace k jednotlivým příběhům, zmenšené myšlenkové mapy, doplněné o obrázky a fotografie, pětilístek, životabáseň.

Jak jsem zmínila výše, hlavní cíle byly plněny prostřednictvím cílů dílčích, jež vycházely z didakticky zacílených činností. Tyto činnosti byly rozfázované podle třífázového modelu učení E – U – R (evokace – uvědomění si významu – reflexe), který popisuji v podkapitole 5.2 a jednotlivé fáze v podkapitolách 5.3, 5.4. a 5.5.

Pedagogický projekt je velmi obsáhlý, vzhledem k tomu uvádím pouze práci se třemi texty

1. text pro vyhodnocení - Jak sestrojili bednolet (příloha č. 5),
2. text pro vyhodnocení - Cesta k severnímu polárnímu kruhu (příloha č. 6),
3. text pro vyhodnocení - Vánoční pohádka o sněhových vločkách (příloha č. 7).

8 VÝZKUM

Praktická část diplomové práce je zaměřena na předčtenářskou gramotnost, rozvoj v oblasti předčtenářských dovedností s využitím metod kritického myšlení a na sledování komunikace, naslouchání a zapojování dětí předškolního věku do diskuse. Možností využití metody kritického myšlení s dětmi v mateřské škole se již ve své diplomové práci věnovala Radomíra Pelková (2012, s. 75), která zkoumala, zda *„může cílené využívání metod kritického myšlení při práci s knihou v mateřské škole ovlivnit porozumění textu u pětiletých dětí“* a Edita Macibobová (2013, s. 47), která se zabývala *„schopnostmi 5 – 6letých dětí porozumět slyšenému textu a odpovídat na otázky, které se vztahují k textu“*.

8.1 Cíle výzkumu diplomové práce

1. Na základě teoretických poznatků i praktických zkušeností přizpůsobit metody pro rozvoj komunikace, naslouchání a zapojování se do diskuse dětem předškolního věku.

2. Zjistit, zda může cílené využívání vybraných metod kritického myšlení při práci s knihou s dětmi v předškolním věku ovlivnit komunikaci, naslouchání a zapojování se do diskuse.

3. Porovnat zjištěné výsledky u sledovaných dětí na počátku pedagogického projektu a po jeho ukončení.

8.2 Hypotéza

1. Předpokládám, že se při cíleném využívání vybraných metod kritického myšlení při práci s knihou projeví rozdíly v dovednostech komunikovat, naslouchat a diskutovat u dětí pěti až šestiletých před počátkem pedagogického projektu a po jeho ukončení.

Hypotézu opírám o výzkum diplomové práce Radomíry Pelkové (viz kapitola 8) a výzkum, jež je součástí diplomové práce Aleny Šebestové (viz kapitola 8.3).

8.3 Metody výzkumu

Ke zjišťování úrovně komunikace, naslouchání a zapojování dětí do diskuse jsem použila metody strukturovaného rozhovoru s předem připravenými otevřenými otázkami, pozorování a následné analýzy a vyhodnocení získaných poznatků.

Otázky se vztahovaly k dílčím myšlenkám jednotlivých částí textu a byly pokládané tak, aby nabízely dětem možnost komunikovat a diskutovat. Během předčítání a pokládání otázek byly vždy přítomny všechny děti. V přílohách 4, 5, a 6 jsou u textů označeny otázky pro strukturované interview. Typy komunikace, naslouchání a zapojování se do diskuse (viz hodnotící škála) jsem na základě pozorování a videozáznamu označila písmenem z vyhodnocovací škály a zaznamenala do příslušných tabulek. Tyto tabulky jsem následně zpracovala a ze získaných hodnot vytvořila tabulky číselné. Na procentuelní vyjádření jsem využila grafy. Zkoumání jsem prováděla na počátku, v průběhu a v závěru projektu, tj. první, osmý a patnáctý den projektu. Rovněž jsem porovnávala výsledky jednotlivých dětí u všech vyhodnocovaných textů na počátku, v průběhu a v závěru projektu. Záznamy jsem prováděla na základě přímého a nepřímého pozorování.

Využila jsem také participační pozorování, jelikož jsem se účastnila všech činností. Měla jsem tak možnost sledovat emoční a sociální prožívání dětí i celé skupiny zkoumaného vzorku.

K vyhodnocení úrovně komunikace, naslouchání a zapojování se do diskuse jsem použila metodu škálování a v souvislosti s ní také pozorování. Na základě pozorování a reflexe při dřívějším využití metod kritického myšlení čtení s předvídáním, řízené čtení, brainstorming jsem vytvořila a použila hodnotící škálu úrovně komunikace:

A - dítě komunikuje s pedagogem i ostatními dětmi, naslouchá a zapojuje se do diskuse,
B - dítě komunikuje více s pedagogem, méně s ostatními dětmi, naslouchá a zapojuje se do diskuse,
C - dítě komunikuje více s ostatními dětmi, méně s pedagogem, naslouchá a zapojuje se do diskuse,
D - dítě se méně zapojuje do diskuse, ale naslouchá,
E - dítě se nezapojuje do diskuse, nenaslouchá.

Pokud se dítě během komunikace a diskuse bude rovnoměrně obracet na pedagoga i na ostatní dětí, označím jeho typ komunikace – A. Když bude převažovat komunikace a diskuse s pedagogem, označím typ komunikace písmenem B. Pokud převáží komunikace a diskuse mezi dětmi, označím typem C. Písmeno D zaznamenám do tabulky v případě, že dítě bude naslouchat, ale diskusi bude pasivně přihlížet. Typem E v hodnotící škále označím projev dítěte, u kterého bude zcela patrné, že nenaslouchá, nevěnuje pozornost předčítání a následné diskusi.

K sestavení škál mě inspirovala Diplomová práce Aleny Šebestové, která se zabývala Metodami kritického myšlení při výuce na 1. stupni ZŠ (2006, s. 56-57) a pro svou práci sestavila následující hodnotící škálu:
1 - účelně komunikuje s učitelem i se spolužáky, zapojuje se do diskuse, obhajuje svůj názor, ale umí naslouchat druhým a poučit se z jejich názorů
2 - komunikuje s učitelem, méně se spolužáky, naslouchá druhým, ale obhajuje převážně svůj názor
3 - do diskuse se zapojuje méně, naslouchá druhým, ale nevyslovuje svůj názor
4 - do diskuse se nezapojuje, není schopen vyslechnout druhého, nevyslovuje svůj názor.

Doplňkovou metodou – dotazník pro rodiče (viz příloha č. 8) – jsem zjišťovala, jaký vztah má rodina ke knize, k předčítání. V prvních šesti otázkách se zajímám o situaci v rodině, zda má dítě možnost dospělého, tj. rodiče manipulovat s knihou, zda navštěvují společně knihovnu. Další část otázek směřuje na vybavenost a dostupnost dětské knihovny. Posledních sedm otázek zjišťuje zájem dětí o knihy

a předčítání v rodinném kruhu. Získané informace jsem využila k doplnění mého pozorování jednotlivých dětí ve vztahu ke knize a předčítání. Jsou obsaženy ve stručné charakteristice dětí.

8.4 Výzkumný vzorek

Výzkum jsem prováděla ve své třídě v Mateřské škole Zbraslav. Třída je heterogenní, převažují děti od čtyř do šesti let. V průběhu projektu docházelo do mateřské školy devět dětí ve věku od pěti do šesti let.

Stručná charakteristika dětí před zapojením do pedagogického projektu vychází z dlouhodobého pozorování dětí v jejich vztahu ke knihám, časopisům a informací vyplývajících z dotazníku pro rodiče:

1. dítě – Štěpán, 5 let

Rodiče čtou pravidelně každý den před usnutím, během víkendů i 2 x denně. Chlapec je navyklý četbě, předčítání sám vyžaduje, soustředí se. Knihy pravidelně objednávají z Knižního klubu, půjčují v knihovně, od kamarádů. Štěpán dostává knihy během celého roku. Preferuje knihy před časopisy. Zajímají ho knihy s příběhy ze současnosti, se zvířecím hrdinou i pohádkové. V poslední době si rád prohlíží encyklopedie, vyžaduje předčítání zadání k úkolům, např. Bednářová: Počítání soba Boba, Mezi námi předškoláky. Je zvídavý a zvyklý povídat si nad knihou, klást otázky.

Štěpán vyhledává knihy i v mateřské škole. Pokud ho cokoli zaujme, přijde se zeptat, chce přečíst text u obrázků. Souhlasím s rodiči, že v poslední době často sáhne po encyklopedii a knihách s technickými nákresy, ale velice často přichází i s knihou na doplňování slov v malovaném čtení. Během předčítání soustředěně naslouchá, reaguje na otázky, odpovídá. Převypráví příběh z knihy, ze které doma právě předčítají, zapamatuje si i detaily. Jeho myšlení, poznávací procesy i řeč jsou na velmi dobré úrovni. Řeč je gramaticky správná, má bohatou slovní zásobu.

2. dítě – Terezka, 5 let

Terezka doma upřednostňuje časopisy před knihami. Rodiče pravidelně kupují dětské časopisy (My little Ponny, Barbie, Méďa Pusík, sešity pro předškoláky), ve kterých vyhledává různé doplňovačky, malované čtení. Rodiče předčítají téměř každý den před spaním. Po předčítání si Terezka ráda v knize listuje sama a „čte“ mladšímu bratříčkovi.

Holčička je velmi komunikativní, spíše extrovertní, temperamentní. Ke komunikaci vyhledává dospělé i děti. Řeč je gramaticky správná, navštěvují logopeda, aby eliminovali vadnou výslovnost hlásek „r“, „ř“. Poznávací procesy a myšlení odpovídají věku.

V mateřské škole využívá čtenářský koutek pravidelně každý den po příchodu do třídy. Listuje knihami, prohlíží si ilustrace, když ji něco zajímá, přijde se zeptat. V současné době preferuje v nabídce pracovní sešit KuliFerda, Včelička.

3. dítě – Lucie, 5 let

Holčičce předčítá před spaním starší sestra, většinou třikrát týdně. Lucie se zajímá spíše o ilustrace, protože k prohlížení nepotřebuje nikoho dalšího. Je spíše introvertní, temperamentní. Je schopná mluvit, ale v určitých situacích je nekomunikativní. Nejčastěji v interakci s dospělým. Lucie dostává knihy většinou k narozeninám a jako vánoční dárek, nemá žádný oblíbený žánr, časopisy rodina kupuje náhodně, podle přání děvčat.

Během předčítání v mateřské škole naslouchá, komunikuje spíše ve skupince dětí. Na položenou otázku pedagoga nebo jiného dospělého reaguje často stydlivě a neodpovídá. Vyhledává didaktické pomůcky Logico, Minilük, bez problémů zvládá i složité varianty, v oblibě má knihy pro předškoláky, různé doplňovačky, jednotažky, pracovní listy zaměřené na rozvoj zrakového vnímání, prostorové orientace, předmatematických představ atd. Řeč je gramaticky správná.

4. dítě – Tereza, 6 let

Rodiče v dotazníku uvádějí, že dceři předčítají asi od 4 let několikrát týdně, většinou večer před spaním. Knihy vybírá Tereza podle vlastního uvážení, ale většinou sáhne po pohádkové knize s princeznou.

V mateřské škole preferuje knihy s malovaným čtením, protože tato technika vyžaduje pouze jednoslovnou odpověď. Tereza je v péči logopeda, spontánně navazuje řečový kontakt, ale projev po obsahové i formální stránce neodpovídá kritériím běžné konverzace jejího věku. Preferuje klidnější činnosti, na přemýšlení a odpovědi potřebuje delší časový úsek. Dokáže se soustředit většinou kratší dobu, neudrží pozornost, rovněž poznávací procesy nejsou zcela v souladu s věkem. Tereza vyžaduje pozornost dospělého. Při činnostech inklinuje spíše k mladším dětem. Docházku do mateřské školy omezují vleklé zdravotní problémy.

5. dítě – Šimon, 5 let

Rodiče synovi téměř nečtou. Argumentují tím, že chlapce knihy nezajímají, během občasného předčítání neudrží pozornost, neustále odbíhá, nesoustředí se. Rodina se přestěhovala a nyní žijí ve společné domácnosti s prarodiči. Babička začala Šimonovi pravidelně předčítat před spaním, společně si prohlíží obrázky. K předčítání volí knihy s krátkým textem a výraznými ilustracemi. Tato forma chlapci v současnosti vyhovuje. Začíná se to projevovat i v mateřské škole. Navštěvuje čtenářský koutek, prohlíží si dětské časopisy, komiksy i knihy. Šimon má problémy se soustředěním, pozorností a zapamatováním, myšlení i řečové schopnosti nejsou jeho věku adekvátní. V současné době navštěvují klinického logopeda i logopeda v blízkosti bydliště. Po několika měsících souběžných činností v rodině i v mateřské škole lze říci, že jsou pozorovatelné změny v soustředění a pozornosti.

6. dítě – Vašík, 5 let

Rodiče předčítají pravidelně před spaním zhruba 30 minut, někdy i déle. Vašík předčítání vyžaduje. Velice rád vypráví klasické pohádky své mladší sestře i dětem v mateřské škole. Rodiče kupují dětské časopisy, knihy pro předškoláky a pravidelně navštěvují místní knihovnu, kde si děti vybírají knihy, které je zaujmou.

Vašík je velice komunikativní, společnost dětí i dospělých vyhledává, spíše extrovertní, řečový projev, poznávací procesy i myšlení jsou na velmi dobré úrovni. Při odpovídání na otázky reaguje rychle, je vnímavý při naslouchání, všímá si i detailů v předčítaném textu.

7. dítě – Natálie, 6 let

Natálka si sama říká o předčítání večer před spaním. Častěji předčítá starší sestra. Dívky preferují knihy s dětským hrdinou a pohádkami o princeznách a vílách. Sestry si společně prohlížejí ilustrace, vyprávějí si o nich a kreslí podle nich vlastní obrázky. Dívenka projevuje zájem více o knihy než o časopisy. V poslední době inklinuje ke knihám a pracovním sešitům pro předškoláky.

Dívenka je komunikativní, poznávací procesy, myšlení, řečový i jazykový projev jsou na velmi dobré úrovni. Je klidnější, spíše extrovert. Natálka dokáže samostatně a smysluplně odpovědět na otázku.

V mateřské škole knihy vyhledává, prohlíží si ilustrace a ve skupince kamarádek hovoří nad obrázky. O tom, co ji zaujme, si ráda vypráví i s učitelkou, klade jednoduché otázky.

8. dítě – Robin, 6 let

Rodiče čtou pohádku většinou o víkendech. Robin je zvyklý si před spaním prohlížet časopisy (Méďa Pusík, Sluníčko, Pastelka, Včelička) a plnit uvedené úkoly. Zajímají ho encyklopedie. V poslední době se zaměřuje na knihy o zvířatech, hlavně o koních a psech. Nad ilustracemi a fotografiemi si rád s rodiči povídá.

V mateřské škole je pravidelným návštěvníkem čtenářského koutku, rád kreslí podle obrázků v knihách. Zajímají ho schémata, zachycující princip činnosti strojů, vysokých pecí atd.

Poznávací procesy a myšlení jsou na velmi dobré úrovni, udrží pozornost, soustředí se, rozdělanou práci dokončí. Má bohatou slovní zásobu, komunikuje, ale přetrvávají problémy s výslovností některých hlásek, tudíž navštěvují logopeda. Chlapec je temperamentní, komunikativní, spíše extrovertní, vyhledávající dětskou společnost.

9. dítě – Tomáš, 5 let

Rodiče předčítají před spaním asi 3x týdně. Tomáš má rád knihy o zvířatech, atlasy zvířat, zajímají ho fotografie, o kterých si rád povídá. V oblibě má dětské časopisy a Čtyřlístek.

Poznávací procesy, myšlení i řeč jsou na dobré úrovni. Vyjadřování je gramaticky správné, je méně temperamentní, spíše extrovertní. Na přemýšlení a vyjádření svých myšlenek potřebuje čas. Tomáš se snadno rozptýlí, neudrží pozornost.

Ve čtenářském koutku ve třídě má v části se stálými knihami vytipovaných několik, ke kterým se rád vrací. S kamarády často listuje v časopisech a ukazují si, co je zaujalo.

8.5 Místo, organizace a průběh projektu

Edukační pedagogický projekt Adventní kalendář plný příběhů jsem realizovala ve své třídě. Připravila jsem 29 příběhů, ale v mateřské škole jsem pracovala s dětmi s 20-ti příběhy a pohádkami. Období adventu zahrnuje soboty, neděle a Štědrý den. Proto ten rozdíl mezi připravenými a využitými příběhy v rámci projektu v mateřské škole. Děti o připravené příběhy nebyly ochuzeny, odnášely si je v pátek domů. V pondělí se děti k těmto příběhům krátce vrátily.

Výzkum probíhal patnáct dnů od 3. prosince do 21. prosince 2012 v rámci probíhajícího pedagogického projektu. Ve výzkumném vzorku bylo původně zařazeno jedenáct dětí, ale v prvních dnech pedagogického projektu tři děti onemocněly planými neštovicemi. Výzkum jsem tedy prováděla se skupinou devíti dětí ve věku pět až šest let. Vzhledem ke krátkému časovému úseku výzkumu jsem porovnávala úroveň komunikace u prvního, sedmého a patnáctého příběhu, tzn. první, osmý a patnáctý den projektu. Pro adekvátní analýzu a porovnávání výsledků jsem vybrala texty podobné svým rozsahem i náročností.

Při předčítání a práci s knihou jsem využívala metody kritického myšlení. Z ohledem na cíl výzkumu jsem zvolila **metody brainstorming, řízené čtení, čtení s předvídáním, poslední slovo patří mně, pětilístek, klíčová slova, životabáseň** (tyto metody blíže popisuji v kapitole č. 5)

Metoda brainstorming

(Tuto metody popisuji podrobněji v podkapitole č. 5.3.1)

Tuto metodu jsem využívala ve fázi evokace i reflexe. Děti tak měly prostor pro vyjadřování svých myšlenek, znalostí i domněnek k tématu. Tím, že učitel nehodnotí, ale pouze zapisuje, děti se postupně zbavují ostychu, komunikují mezi s sebou navzájem, diskutují.

Metoda řízeného čtení

(Podrobněji tuto metodu popisuji v podkapitole č. 5.4.5)

Připravený text jsem rozdělila do kratších, smysluplných částí. Během předčítání jsem dětem vysvětlovala neznámá slova. Po každé části textu následovaly otázky nižšího i vyššího řádu podle Fischera (1997, s. 27 – 31). Podrobněji se formulaci otázek věnuji v podkapitole 5.4.5 ve spojitosti s metodou řízené čtení.

Metoda řízeného čtení úzce souvisí také s **metodou čtení s předvídáním** (tuto metodu podrobněji popisuji v podkapitole 5.4.4). Využívala jsem ilustrací související s předčítaným textem.

Jak jsem zmínila, jednotlivé texty jsem rozdělila do ucelených částí. Po každé části následovaly otázky směrem k dětem. Modelové lekce jsem zaznamenávala na kameru a diktafon, abych mohla později zaznamenat odpovědi dětí, sledovat, s kým dítě komunikuje a diskutuje. Zajímalo mě, zda se s odpověďmi obrací pouze na učitelku nebo i na ostatní děti. Taktéž jsem sledovala, do jaké míry jsou děti schopny dodržovat pravidla pro diskusi, které jsme si stanovily před začátkem projektu.

Videozáznam jsem využila pro nepřímé pozorování, abych zjistila, co mi uniklo během přímého pozorování.

Pro vyhodnocení typu využívané komunikace jsem použila hodnotící škálu, kterou uvádím v kapitole 8.3.

Jsem si vědoma, že časová dotace projektu vymezená dobou adventu je krátká, přesto doufám, že dojde k posunu vybraných předčtenářských dovedností u výzkumného vzorku.

8.6 Vyhodnocení výsledků jednotlivých typů komunikace, naslouchání a zapojování se do diskuse

Z výsledků pozorování a analýzy ze zvukových a obrazových nosičů vyplynulo následující vyhodnocení typů komunikace, naslouchání a zapojování se do diskuse.

8.6.1 Vyhodnocení části pedagogického projektu s názvem příběhu - Jak sestrojili bednolet

Výsledné hodnocení části projektu, přítomno bylo všech devět dětí zkoumaného vzorku.

Hodnotící škála typu komunikace:

A - dítě komunikuje s pedagogem i ostatními dětmi, naslouchá a zapojuje se do diskuse
B - dítě komunikuje více s pedagogem, méně s ostatními dětmi, naslouchá a zapojuje se do diskuse
C - dítě komunikuje více s ostatními dětmi, méně s pedagogem, naslouchá a zapojuje se do diskuse
D - dítě se méně zapojuje do diskuse, ale naslouchá
E - dítě se nezapojuje do diskuse, nenaslouchá

Tabulka č. 1 – první text pro vyhodnocení

1. text – Jak sestrojili bednolet									
Číslo otázky	**Štěpán**	**Terezka**	**Lucie**	**Tereza**	**Šimon**	**Vašík**	**Natálie**	**Robin**	**Tomáš**
1.	A	B	B	D	E	A	B	B	B
2.	B	B	B	D	D	B	B	D	B
3.	A	B	B	D	D	A	B	B	B
4.	B	B	B	D	D	B	B	B	B
5.	A	B	B	D	E	A	B	C	B
6.	A	A	B	D	D	A	C	A	A
7.	B	B	B	D	E	B	B	B	B
8.	A	A	B	D	E	A	B	A	B

Tabulka č. 1 vykazuje hodnocení dětí během prvního dne projektu a vychází z prvního textu - Jak sestrojili bednolet. Číslo otázky koresponduje s číslem otázky textu v příloze 5. Písmena v tabulce značí typ komunikace v hodnotící škále (kapitola 8.3).

Tabulka č. 2 – výsledný počet odpovědí

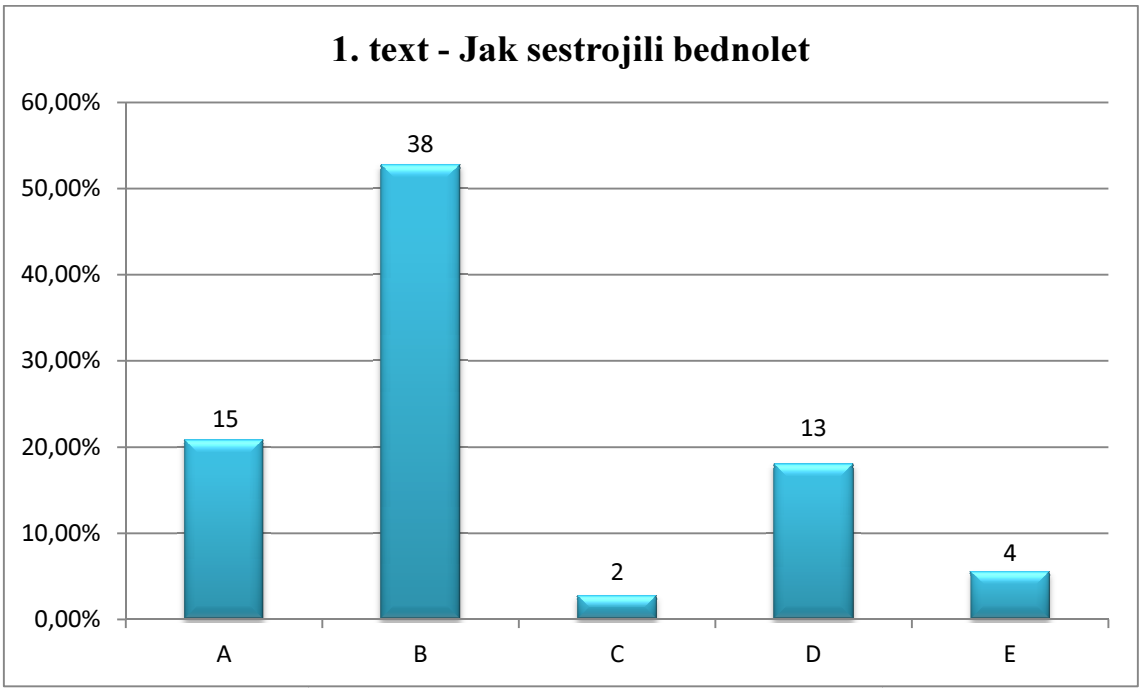
Výsledný počet jednotlivých typů komunikace, naslouchání a zapojování se do diskuse		
A	15	20,83%
B	38	52,78%
C	2	2,77%
D	13	18,06%
E	4	5,56%

Tabulka č. 1 a č. 2 znázorňuje výsledky jednotlivých typů komunikace, naslouchání a zapojování se do diskuse během prvního vyhodnocovaného textu s názvem Jak sestrojili bednolet. Písmena v tabulkách označují typ komunikace na hodnotící škále.

Z tabulky č. 2 je patrné, že nejčastěji děti využívaly typ komunikace označené písmenem B. Mnohem menší byl výskyt komunikace typu A a D. Jak vyplývá z číselných hodnot nejméně děti komunikují pouze mezi sebou (typ komunikace C). Čtyřikrát jsem zaznamenala komunikaci typu E. Tento typ komunikace jsem zaznamenala u chlapce, který má problémy se soustředit. Z tabulky č. 1 je vidět, že nenaslouchal v úvodu příběhu a pozornost klesala k závěru práce s textem.

Graf č. 1

Graf znázorňuje porovnání jednotlivých typů komunikace, naslouchání a zapojování se do diskuse A, B, C, D, E číselně vyjádřených v tabulce č. 2



Legenda:

A - dítě komunikuje s pedagogem i ostatními dětmi, naslouchá a zapojuje se do diskuse

B - dítě komunikuje více s pedagogem, méně s ostatními dětmi, naslouchá a zapojuje se do diskuse

C - dítě komunikuje více s ostatními dětmi, méně s pedagogem, naslouchá a zapojuje se do diskuse

D - dítě se méně zapojuje do diskuse, ale naslouchá

E - dítě se nezapojuje do diskuse, nenaslouchá

Z grafu č. 1 je jasně patrná převaha typu komunikace, naslouchání a zapojování se do diskuse označená písmenem B 52,78%.

8.6.2 Vyhodnocení části pedagogického projektu s názvem příběhu – Cesta k severnímu polárnímu kruhu

Výsledné hodnocení, přítomno všech devět dětí zkoumaného vzorku.

Hodnotící škála:

A - dítě komunikuje s pedagogem i ostatními dětmi, naslouchá a zapojuje se do diskuse
B - dítě komunikuje více s pedagogem, méně s ostatními dětmi, naslouchá a zapojuje se do diskuse
C - dítě komunikuje více s ostatními dětmi, méně s pedagogem, naslouchá a zapojuje se do diskuse
D - dítě se méně zapojuje do diskuse, ale naslouchá
E - dítě se nezapojuje do diskuse, nenaslouchá

Tabulka č. 3 – druhý text pro vyhodnocení

2. text – Cesta k severnímu polárnímu kruhu									
Číslo otázky	**Štěpán**	**Terezka**	**Lucie**	**Tereza**	**Šimon**	**Vašík**	**Natálie**	**Robin**	**Tomáš**
1.	A	A	B	D	D	A	B	B	A
2.	A	B	B	D	D	A	B	B	B
3.	A	A	A	C	D	A	A	B	A
4.	B	B	B	C	D	B	B	B	B
5.	A	B	D	D	E	A	B	B	B
6.	B	B	D	D	E	B	B	B	B
7.	A	A	C	C	E	A	B	A	A
8.	B	B	B	B	E	B	B	B	B

Tabulka č. 3 ukazuje výsledky hodnocení typů komunikace u druhého textu pro vyhodnocení Cesta k severnímu polárnímu kruhu.

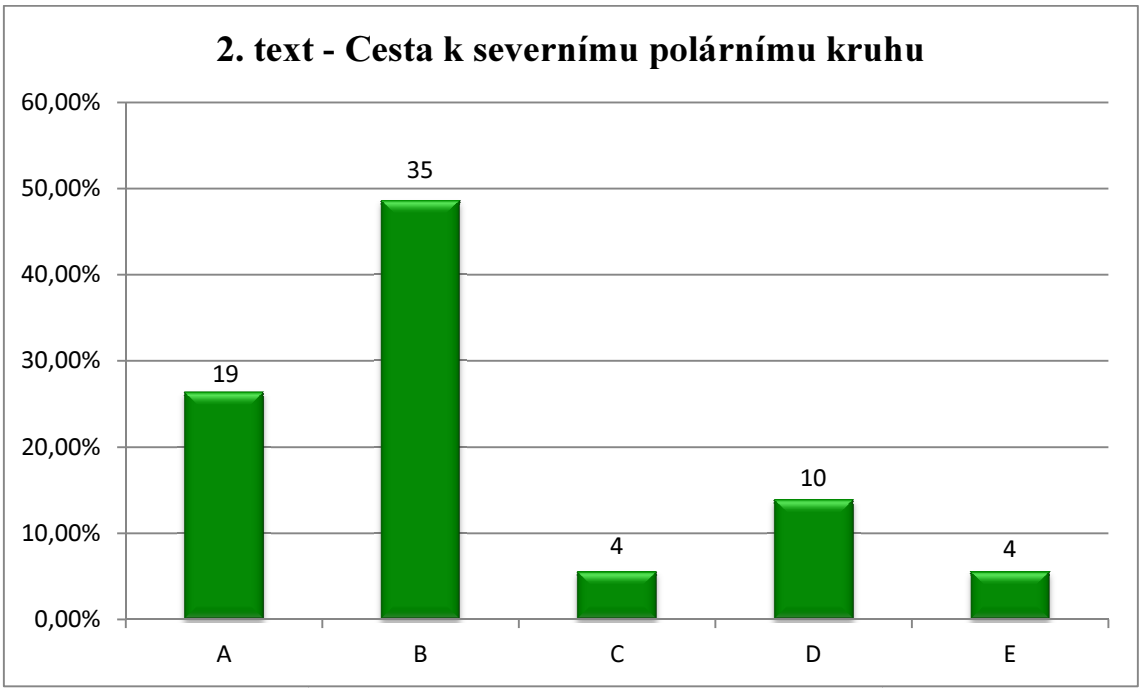
Tabulka č. 4 - výsledný počet odpovědí

Výsledný počet jednotlivých typů komunikace, naslouchání a zapojování se do diskuse		
A	19	26,39%
B	35	48,61%
C	4	5,56%
D	10	13,88%
E	4	5,56%

Z tabulky č. 4 vyplývá, že se děti začínají během komunikace a diskuse více obracet na sebe navzájem (komunikace typu A), i když komunikace typu B stále převažuje. Mírně se zvýšila komunikace pouze mezi dětmi samotnými (na škále označena písmenem C).

Graf č. 2

Graf znázorňuje porovnání jednotlivých typů komunikace, naslouchání a zapojování se do diskuse A, B, C, D, E číselně vyjádřených v tabulce č. 4



Legenda:

A - dítě komunikuje s pedagogem i ostatními dětmi, naslouchá a zapojuje se do diskuse

B - dítě komunikuje více s pedagogem, méně s ostatními dětmi, naslouchá a zapojuje se do diskuse

C - dítě komunikuje více s ostatními dětmi, méně s pedagogem, naslouchá a zapojuje se do diskuse

D - dítě se méně zapojuje do diskuse, ale naslouchá

E - dítě se nezapojuje do diskuse, nenaslouchá

Z grafu č. 2 je patrná převaha typu komunikace, naslouchání a zapojování se do diskuse označená písmenem B 48,61%. V porovnání s grafem č. 1 došlo k mírnému nárůstu typu komunikace A, a to o 5,56%. U typu komunikace označené písmenem E jsem nezaznamenala žádnou změnu.

8.6.3 Vyhodnocení části pedagogického projektu s názvem příběhu – Vánoční pohádka o sněhových vločkách

Výsledné hodnocení, přítomno bylo všech devět dětí zkoumaného vzorku

Hodnotící škála:

A - dítě komunikuje s pedagogem i ostatními dětmi, naslouchá a zapojuje se do diskuse
B - dítě komunikuje více s pedagogem, méně s ostatními dětmi, naslouchá a zapojuje se do diskuse
C - dítě komunikuje více s ostatními dětmi, méně s pedagogem, naslouchá a zapojuje se do diskuse
D - dítě se méně zapojuje do diskuse, ale naslouchá
E - dítě se nezapojuje do diskuse, nenaslouchá

Tabulka č. 5 – třetí text pro vyhodnocení

3.text – Vánoční pohádka o sněhových vločkách									
Číslo otázky	**Štěpán**	**Terezka**	**Lucie**	**Tereza**	**Šimon**	**Vašík**	**Natálie**	**Robin**	**Tomáš**
1.	A	A	A	D	D	A	A	A	A
2.	A	A	B	B	D	A	B	A	A
3.	B	B	B	D	D	B	B	B	B
4.	A	A	A	B	C	A	A	A	A
5.	A	A	B	B	D	A	B	A	B
6.	A	B	A	B	D	A	B	A	A
7.	A	B	A	B	B	A	A	B	A
8.	A	A	B	B	D	A	B	B	B

Tabulka č. 5 ukazuje výsledky hodnocení typů komunikace u třetího textu pro vyhodnocení Vánoční pohádka o sněhových vločkách

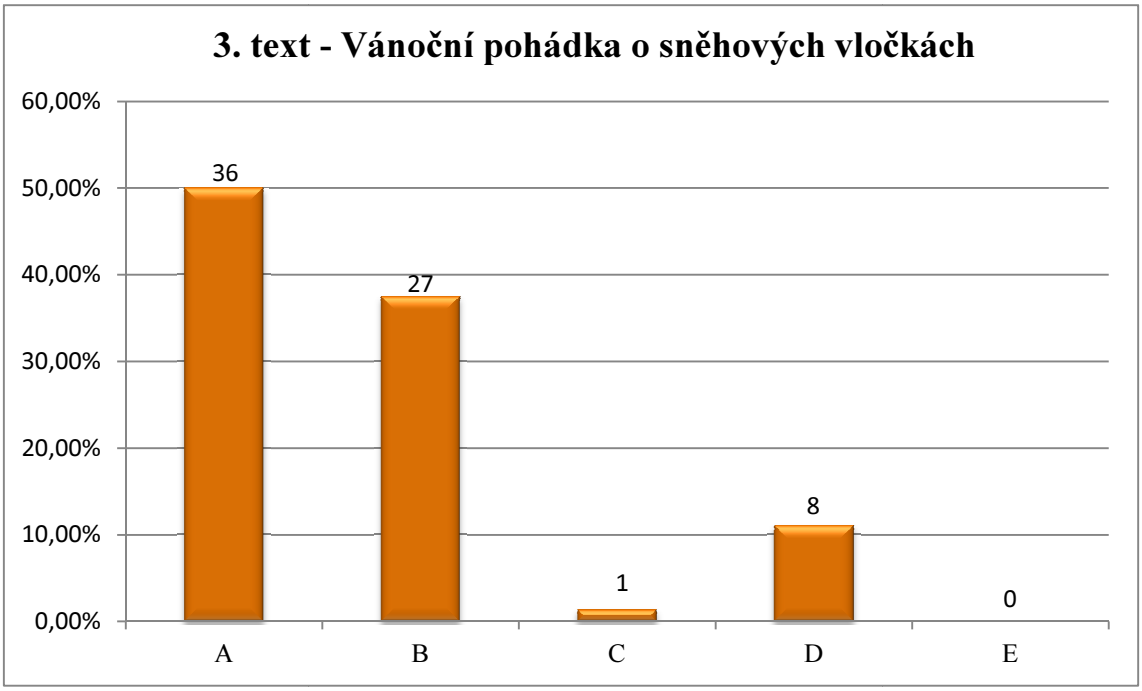
Tabulka č. 6 - výsledný počet odpovědí

Výsledný počet jednotlivých typů komunikace, naslouchání a zapojování se do diskuse		
A	36	50%
B	27	37,50%
C	1	1,39%
D	8	11,11%
E	0	0%

Z tabulky č. 6 vyplývá, že se již děti během komunikace a diskuse neobracejí nejčastěji na pedagoga (typ komunikace B). Převažuje komunikace typu A, tzn. dítě komunikuje s pedagogem i ostatními dětmi. Potěšující je, že zcela vymizela komunikace typu E (dítě se nezapojuje do diskuse, nenaslouchá).

Graf č. 3

Graf znázorňuje porovnání jednotlivých typů komunikace, naslouchání a zapojování se do diskuse A, B, C, D, E číselně vyjádřených v tabulce č. 6



Legenda:

A - dítě komunikuje s pedagogem i ostatními dětmi, naslouchá a zapojuje se do diskuse

B - dítě komunikuje více s pedagogem, méně s ostatními dětmi, naslouchá a zapojuje se do diskuse

C - dítě komunikuje více s ostatními dětmi, méně s pedagogem, naslouchá a zapojuje se do diskuse

D - dítě se méně zapojuje do diskuse, ale naslouchá

E - dítě se nezapojuje do diskuse, nenaslouchá

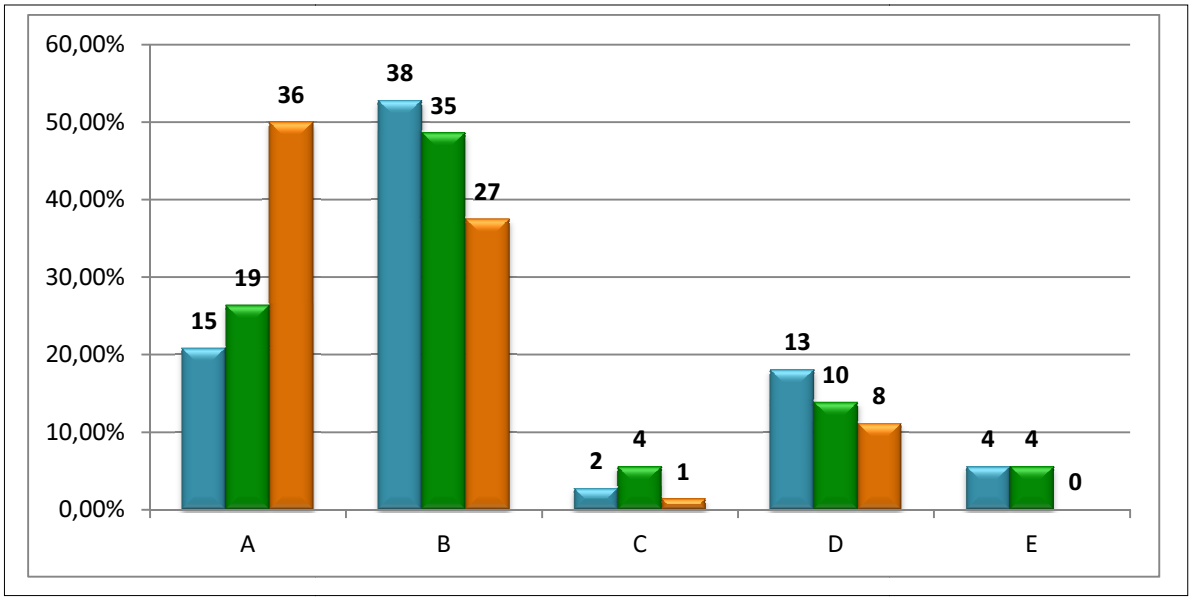
Z grafu č. 3 je patrná převaha typu komunikace, naslouchání a zapojování se do diskuse označená písmenem A. V porovnání s výsledky prvního měření došlo k výraznému nárůstu tohoto typu komunikace. U typu komunikace označené písmenem B došlo k poklesu jeho využívání, je patrné, že se komunikace přesunula do typu

označeném písmenem A. K poklesu četnosti využití došlo rovněž u typu označeného písmenem C. Pozitivním zjištěním je snižující se výskyt komunikace typu D, která značí, že dítě sice naslouchá, ale do diskuse se nezapojuje. Na rozdíl od prvního a druhého měření vymizela komunikace označená písmenem E, kdy se dítě nezapojuje do diskuse a nenaslouchá.

8.6.4 Celkové vyhodnocení pedagogického projektu

Graf č. 4

Srovnání celkového množství odpovědí A, B, C, D, E ze všech tří tabulek u výzkumného vzorku při 100% účasti.



Legenda:

A - dítě komunikuje s pedagogem i ostatními dětmi, naslouchá a zapojuje se do diskuse

B - dítě komunikuje více s pedagogem, méně s ostatními dětmi, naslouchá a zapojuje se do diskuse

C - dítě komunikuje více s ostatními dětmi, méně s pedagogem, naslouchá a zapojuje se do diskuse

D - dítě se méně zapojuje do diskuse, ale naslouchá

E - dítě se nezapojuje do diskuse, nenaslouchá

Výsledky výzkumu ukazují, že u dětí výzkumného vzorku došlo k pozitivnímu posunu na úrovni komunikace, naslouchání i zapojování se do diskuse. Nutno dodat, že šlo o velmi malý počet dětí pozorovaný po velmi krátkou dobu. Výsledky tudíž mohou být zkreslující. U zkoumaného vzorku dětí se ukázalo, že cílené využívání metod kritického myšlení při práci s knihou je vhodné i pro děti ve věku pěti až šesti let.

Při porovnávání výsledků výzkumu mezi prvním a druhým textem nejsou rozdíly nijak vysoké, což je ovlivněno krátkým časovým úsekem mezi měřením (3.12.2012 – Jak sestrojili bednolet, 11.12.2012 – Jak cestovali k severnímu polárnímu kruhu). U typu komunikace označené na hodnotící škále – A při prvním a druhém měření došlo k nárůstu o 5,59%. Významný nárůst je však patrný z rozdílu výsledků prvního a třetího měření. Výsledky ukázaly nárůst tohoto typu komunikace, naslouchání a zapojování se do diskuse o 29,2%.Četnost komunikace označené na hodnotící škále – B, se postupně snižovala. Při porovnání prvního a druhého textu došlo ke snížení o 4,2%. K mnohem markantnějšímu poklesu došlo mezi prvním a třetím měřením, a to o 15,3%. U typu komunikace označené – C, jsem zaznamenala mírný nárůst. Mezi prvním a druhým měřením o 2,78%. Při porovnání prvního a třetího měření činil rozdíl 1,39%. Za pozitivní považuji zjištění, že využívání vybraných metod kritického myšlení podněcovalo k zapojování i děti, které nebývají aktivní. Během tří týdnů docházelo ke stálému snižování počtu dětí, u nichž jsem při prvním měření zaznamenala typy komunikace označené – D a E. Mezi prvním a druhým měřením komunikace, naslouchání a zapojování se do diskuse typu – D, došlo ke snížení o 4%, mezi prvním a třetím měřením jsem zaznamenala snížení o 7%. U typu komunikace, naslouchání a zapojování se do diskuse označené – E, nedošlo mezi prvním a druhým měřením k poklesu, ovšem mezi prvním a posledním měřením se snížila četnost tohoto typu na 0%. Výsledky neuvádím v celých procentech, jelikož při zaokrouhlování na celá čísla docházelo ke zkreslování údajů, z tohoto důvodu jsem se rozhodla zachovat desetinná místa.

Z grafu č. 4 vyplývá, že došlo k výraznému nárůstu komunikace typu A. Děti se již neobrací především na pedagoga (snížení počtu komunikace typu B). Děti méně komunikují pouze mezi sebou. Ovšem kdybych hodnotící škálu využila při metodě Poslední slovo patří mně, kde pedagog byl úplně upozaděn, výsledkem by bylo vysoké

procento odpovědí typu C. Z grafu dále vyplývá, že se snížila i komunikace typu D a úplně vymizel typ E, kdy se dítě do komunikace a diskuse nezapojovalo vůbec, nenaslouchalo.

Z analýzy výzkumu vyplývá, že se upozadění pedagoga v rámci vybraných metod kritického myšlení odráží v typu komunikace, naslouchání a zapojování se do diskuse.

Pokud se vrátím k teoretické části, konkrétně ke kapitole 3 RVP PV, ve které se zmiňuji o komunikativních kompetencích, výsledky výzkumu ukazují, že využívání vybraných metod kritického myšlení vede k rozvoji zmíněné kompetence. Využívání metody programu RWCT vede k rozvoji komunikace, naslouchání i zapojování se do diskuse. Aktivní role dítěte je zmíněnými metodami podporována a rozvíjena (konstruktivistický model učení, kapitola 5.2). Analýza videozáznamu rovněž ukázala, že předčítání a systematická práce s knihou má svůj význam pro rozvíjení slovní zásoby a osvojování si nových pojmů (nezískala jsem souhlas všech rodičů ke zveřejnění videozáznamu, proto není součástí mé diplomové práce).

8.7 Vyhodnocení výsledků jednotlivých dětí

Štěpán

Během výzkumu jsem u Štěpána zaznamenala pouze dva typy komunikace, naslouchání a zapojování se do diskuse, a to typ A, B.

Jak vyplývá z výsledků, při prvním a druhém záznamu typů komunikace převládal typ B, během třetího měření již převládá komunikace typu A, tzn. dítě již svoji komunikaci a diskusi nezaměřuje výhradně na pedagoga, ale komunikuje pedagogem i s dětmi.

Terezka

Rovněž u Terezky jsem zaznamenala v rámci tří sledovaných textů dva typy komunikace, a to typ A a B.

U Terezky jsem zaznamenala narůstající komunikaci typu B a snižující se typ komunikace typu A.

Lucie

U Lucie docházelo k výkyvům pozornosti i v touze komunikovat se svým okolím, ať pedagogem nebo dětmi. Jak jsem zmínila ve stručné charakteristice jednotlivých dětí (viz podkapitola 8.4), ne vždy je dívenka komunikativní. Během předčítání příběhu – Jak sestrojili bednolet – jsem zaznamenala pouze jeden typ komunikace, naslouchání a zapojování se do diskuse, a to typ B. Lucie komunikovala převážně s pedagogem. U druhého zkoumaného textu – Jak cestovali k severnímu polárnímu kruhu, jsem zaznamenala komunikaci typu A, B, C, D. Lucie vyhledávala obrázky, sledovala dění kolem sebe, ale ke konci neudržela pozornost a přestávala komunikovat.

Tereza

Během výzkumu jsem zaznamenala u Terezy komunikaci, naslouchání a zapojování se do diskuse typu B, C, D. Při prvotním měření dívenka naslouchala, ale do diskuse se zapojovala minimálně, zaznamenala jsem pouze komunikaci typu D. Během druhého měření byl již patrný posun a zaznamenala jsem komunikaci typu B, C, D. Při posledním měření již zcela vymizela komunikace typu D a převážila komunikace, naslouchání a zapojování se do diskuse typu B. Přesto, že pedagogický projekt byl krátkodobý, došlo u Terezy k velkému posunu v komunikaci, naslouchání a zapojování se do diskuse.

Šimon

Jak jsem zmínila ve stručné charakteristice jednotlivých dětí, Šimon neudrží pozornost, na předčítání není zvyklý. A tomu odpovídají i zjištěné výsledky v rámci výzkumu pedagogického projektu. Při prvním i druhém měření jsem zaznamenala 50% komunikace typu D a 50% komunikace typu E. Změnu jsem zaznamenala při měření u třetího příběhu, kdy zcela vymizela komunikace typu E. Chlapec komunikoval s pedagogem i s dětmi. Sice převládala komunikace typu D, ale bylo patrné, že chlapec naslouchá, přestože do diskuse se zapojil pouze sporadicky. Zaznamenala jsem mimo zmíněného typu D, komunikaci, naslouchání a zapojování se do diskuse typu B, C.

Tedy i u tohoto chlapce došlo k posunu. Vzhledem k tomu, že je náročné udržet jeho, byť krátkou pozornost, považuji jeho výsledky během posledního měření za pozitivní.

Vašík

Během výzkumu jsem u Vašíka zaznamenala pouze komunikaci, naslouchání a zapojování se do diskuse typu A, B. U všech tří zkoumaných textů převažovala komunikace typu A.

Natálie

U Natálie při prvním a druhém měření převládala komunikace, naslouchání a zapojování do diskuse typu B. V prvním měření jsem zaznamenala ještě komunikaci typu C, v druhém měření tento typ komunikace vymizel a došlo k nárůstu komunikace, naslouchání a zapojování se do diskuse typu A.

Robin

Během prvního měření se Robin spíše zaměřoval na technické věci kolem bedneletu, než na předčítaný text a to se odrazilo v naměřených hodnotách. Zaznamenala jsem komunikaci, naslouchání a zapojování se do diskuse typu A, B, C, D. U druhého a třetího měření se již Robin více zapojoval do komunikace, naslouchání a do diskuse a zaznamenala jsem komunikaci typu A a B, přičemž v druhém měření převažoval typ B a ve třetím měření typ A.

Tomáš

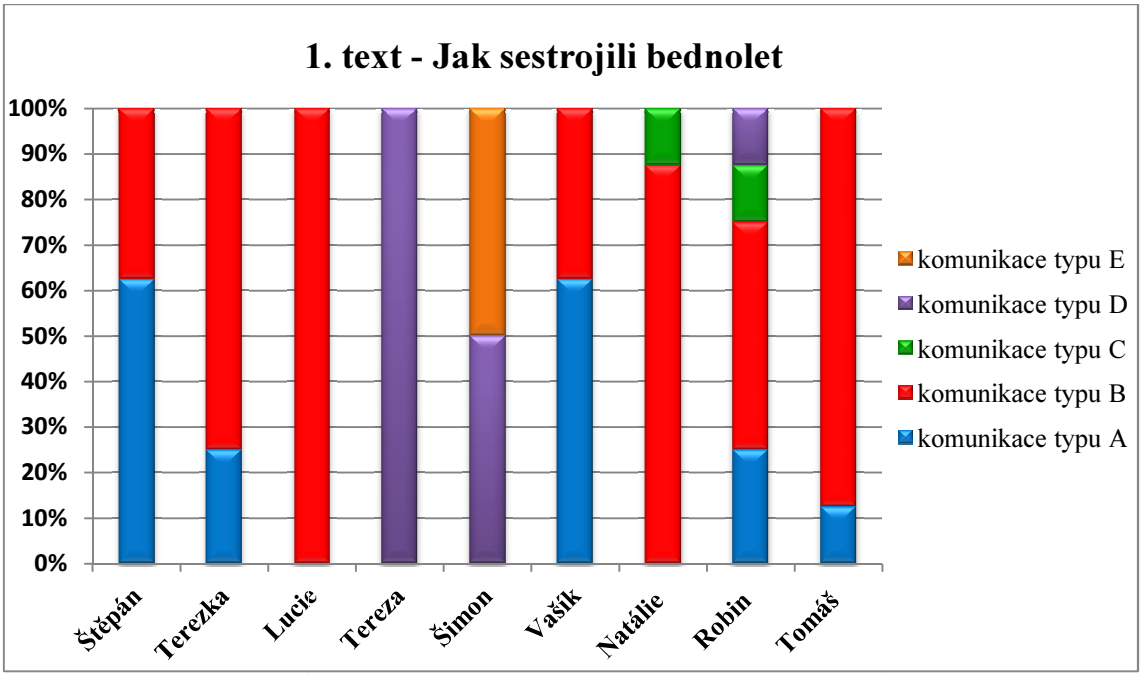
U Tomáše jsem během měření zaznamenala komunikaci, naslouchání a zapojování se do diskuse typu A a B u všech tří zkoumaných textů, přičemž typ komunikace A se zvyšoval.

Výsledky měření jednotlivých dětí a zaznamenání typů komunikace, naslouchání a zapojování do diskuse, které jsem během jednotlivých hodnocených textů zaznamenala, jsem shrnula do následujících tabulek č. 7, 8 a 9. Pro větší přehlednost jsem údaje z tabulek zpracovala a vyjádřila v procentech v grafech č. 5, 6 a 7.

Tabulka č. 7 - vyhodnocení výsledků jednotlivých dětí

1. text – Jak sestrojili bednolet									
Typ	**Štěpán**	**Terezka**	**Lucie**	**Tereza**	**Šimon**	**Vašík**	**Natálie**	**Robin**	**Tomáš**
A	5	2	0	0	0	5	0	2	1
B	3	6	8	0	0	3	7	4	7
C	0	0	0	0	4	0	1	1	0
D	0	0	0	8	4	0	0	1	0
E	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Graf č. 5 - vyhodnocení výsledků jednotlivých dětí z tabulky č. 2



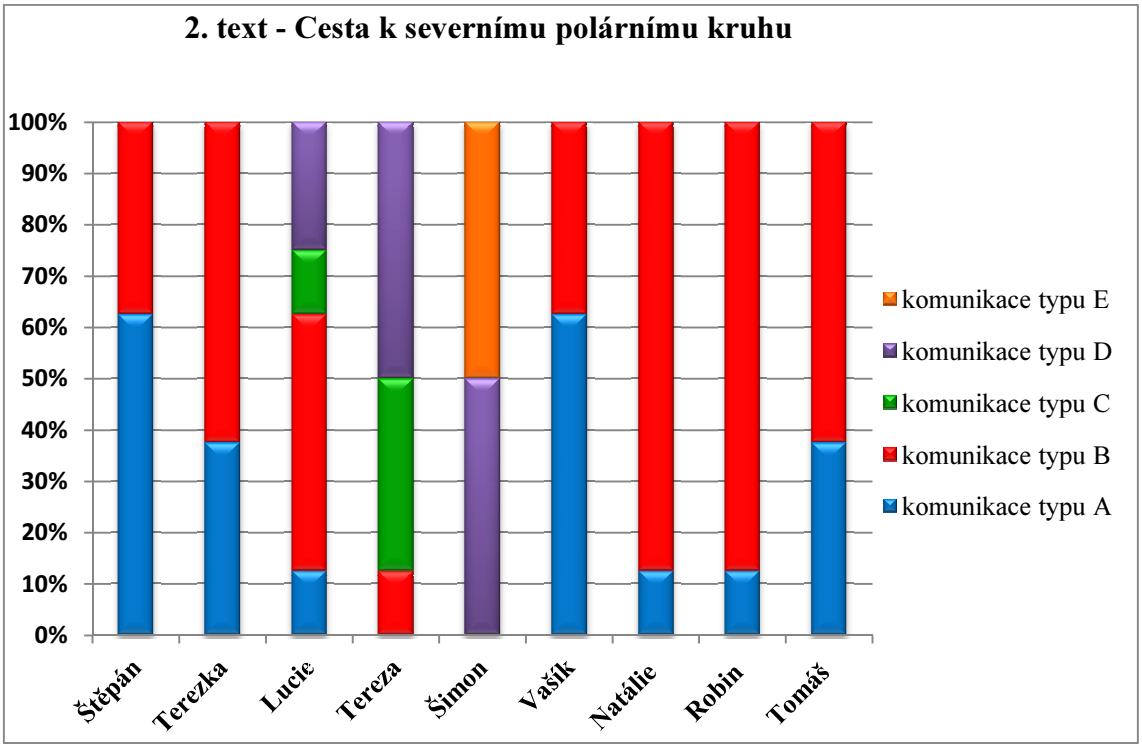
Z grafu č. 5 je patrné, že sedm dětí se do diskuse ať již typu A, B nebo C zapojovalo během celého příběhu, jedno dítě sice naslouchalo, ale do diskuse se nezapojilo (typ komunikace označené písmenem D). U dalšího dítěte je patrné, že naslouchalo a nezapojovalo se do diskuse z 50%, ve zbylých 50% nenaslouchalo ani se

nezapojovalo do diskuse. Jak jsem zmínila v podkapitole 8.4, dítě má problémy s udržením pozornosti a soustředěností.

Tabulka č. 8 - vyhodnocení výsledků jednotlivých dětí

2. text – Cesta k severnímu polárnímu kruhu									
Typ	**Štěpán**	**Terezka**	**Lucie**	**Tereza**	**Šimon**	**Vašík**	**Natálie**	**Robin**	**Tomáš**
A	5	3	1	0	0	5	1	1	3
B	3	5	4	1	0	3	7	7	5
C	0	0	1	3	4	0	0	0	0
D	0	0	2	4	4	0	0	0	0
E	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Graf č. 6 - vyhodnocení výsledků jednotlivých dětí z tabulky č. 4

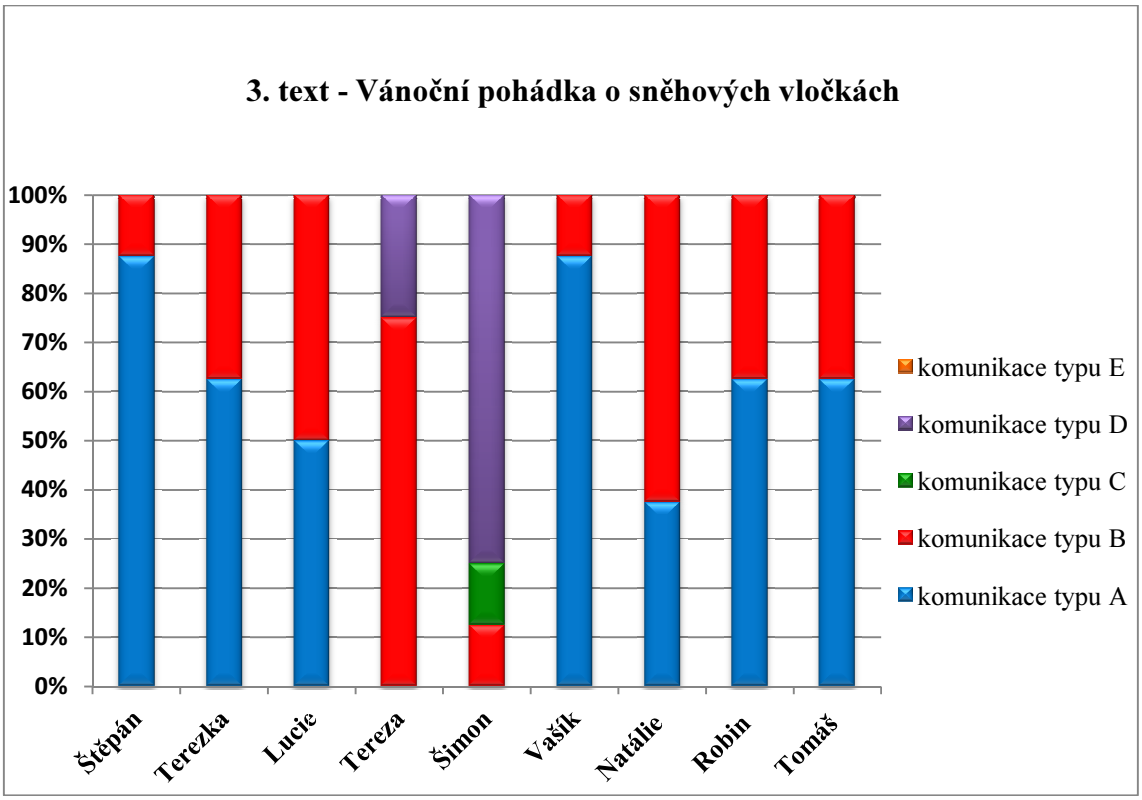


Z grafu č. 6 je patrné, že u tří dětí (Štěpán, Vašík, Šimon) nenastala oproti prvnímu hodnocenému textu žádná změna. U Terezky a Tomáše jsem zaznamenala nárůst komunikace typu A na úkor komunikace typu B. Pozitivní posun nastal u Terezy, kdy v prvním měření sice naslouchala, ale do diskuse nezasahovala. Během druhého měřeného textu jsem zaznamenala komunikaci typu B a C. Natálie již využívala pouze komunikaci typu A a B. U Lucie se projevily povahové rysy, o nichž se zmiňuji v podkapitole 8.4. Dívenka chvílemi sice naslouchala, ale přestala zcela komunikovat. Výsledky jsou ovlivněny krátkým časovým úsekem mezi prvním a druhým hodnoceným příběhem (8 dní).

Tabulka č. 9 - vyhodnocení výsledků jednotlivých dětí

3. text – Vánoční pohádka o sněhových vločkách									
Typ	**Štěpán**	**Terezka**	**Lucie**	**Tereza**	**Šimon**	**Vašík**	**Natálie**	**Robin**	**Tomáš**
A	7	5	4	0	0	7	3	5	5
B	1	3	4	2	1	1	5	3	3
C	0	0	0	0	1	0	0	0	0
D	0	0	0	6	6	0	0	0	0
E	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Graf č. 7 - vyhodnocení výsledků jednotlivých dětí z tabulky č. 6



Z grafu č. 7 je patrný již výše zmiňovaný nárůst komunikace typu A. Diskuse mezi dětmi již byla dynamičtější, nebyla tolik zaměřena na pedagoga. Pozitivní je zjištění, že se do diskuse zapojily všechny děti. Naslouchaly, zajímaly se o příběh, komunikovaly a zapojovaly se do diskuse. Za pozitivní považuji změnu výsledků u dětí, které mají v běžné komunikaci problémy, ať již z důvodu ostychu nebo v důsledku nevyzrálosti řeči (Tereza, Lucie, Šimon).

Přestože mezi prvním a třetím hodnoceným textem uplynulo pouze 18 dní, rozdíly v komunikaci, naslouchání a zapojování se do diskuse jsou již zřetelnější. Pozitivem je, že komunikovalo, naslouchalo a zapojilo se do diskuse všech 9 dětí. V tom spatřuji největší klad celého pedagogického projektu.

9 SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU A OVĚŘENÍ HYPOTÉZY

Během pedagogického projektu jsem sledovala, jak děti reagují, jak se daří uspokojovat jejich zvídavost, seberealizaci a touhu získávat nové poznatky a informace. Průběžné sledování mi umožňovalo pružně reagovat na nápady a požadavky dětí i rodičů. Jak jsem zmínila v kapitole 7, původní představu o zapojení rodičů jsem musela opustit, jelikož rodiče byli příliš aktivní a dětem nezůstával potřebný prostor. Nově jsme s rodiči a někdy i prarodiči poseděli v neděli odpoledne při zapalování svíčky na adventním věnečku. Společný čas jsme trávili poslechem pohádky, která navazovala na předchozí aktivity (viz uvedené příběhy v kapitole 7). V předčítání se rodiče střídali, následovalo společné povídání a ukázka vybrané metody kritického myšlení, jelikož rodiče metody programu RWCT zajímaly. Tato organizace projektu se ukázala jako přínosná pro všechny zúčastněné. Soudím tak na základě oblíbenosti nedělních posezení a aktivního zapojení dospělých i dětí.

Děti měly dostatek prostoru pro vyjádření svých myšlenek, zapojování se do diskuse. Z videonahrávky je u dětí patrný posun v tvoření složitějších větných spojení, používání specifikujících přídavných jmen i vedlejších vět v diskusi (podkapitola 1.2 – rozvinutý a omezený jazykový kód). Využívání vybraných metod kritického myšlení se projevilo v rozvoji jazykových dovedností, i když u někoho pouze sporadicky, ale i malé zlepšení považuji u dětí s omezeným jazykovým kódem za pozitivní zjištění. Za přispění rozmanitých činností, které měly děti možnost využít, získaly nové informace, poznatky i dovednosti, které vedly k rozvoji dalších dílčích kompetencí. Pomocí nabízených činností (ze všech 5 obsahových oblastí RVP PV) byly naplňovány vytýčené cíle uvedené v kapitole 7. Lze konstatovat, že organizace a užité metody se ukázaly jako vhodné a vyhovující pro pedagogický projekt Adventní kalendář plný příběhů. V závislosti na reakcích dětí jsem přizpůsobovala časovou dotaci na činnost (hledání na mapách, experiment, vytváření koutků a následné činnosti v nich).

Hypotéza: Předpokládám, že se při cíleném využívání vybraných metod kritického myšlení při práci s knihou, projeví rozdíly v dovednosti komunikovat, naslouchat a diskutovat u dětí pěti až šestiletých před počátkem pedagogického projektu a po jeho ukončení.

Porovnáním výsledků vyhodnocení (tabulka č. 2 a tabulka č. 6) vztahujících se k prvnímu a třetímu vyhodnocovanému textu lze konstatovat, že během používání vybraných metod kritického myšlení při práci s knihou došlo ke zlepšení úrovně v oblasti komunikace, naslouchání i zapojování se do diskuse u dětí zařazených do výzkumu.

Projevilo se to v nárůstu typu komunikace typu A (dítě komunikuje s pedagogem i ostatními dětmi, naslouchá a zapojuje se do diskuse) celkem o 29,17%, komunikace typu D (dítě se méně zapojuje do diskuse, ale naslouchá) poklesla o 6,95% a komunikace typu E (dítě se nezapojuje do diskuse, nenaslouchá) se snížila o 5,56% na 0%.

Po prvním měření je součet procent komunikace, naslouchání a zapojování se do diskuse typu A, B a C 76,38%. Při druhém měření byl součet procent typu komunikace A, B, C již 80,56% došlo ke zvýšení o 4,18%. Po třetím měření byl součet typů komunikace A, B, C již 88,89%, došlo k navýšení oproti druhému měření o 8,33%. Při porovnání tohoto procentového vyjádření mezi prvním a třetím měřením je nárůst o 12,51%.

Lze říci, že komunikace typu A prudce stoupla, komunikace typu B postupně mírně klesala, komunikace typu C při jednotlivých měřeních kolísala. Taktéž komunikace typu D postupně klesala a výsledky komunikace typu E během prvního a druhého měření setrvaly na stejných hodnotách, pokles nastal při třetím měření.

Přestože pedagogický projekt probíhal v krátkém časovém úseku, prokázalo se, že využití moderních a aktivizujících metod programu RWCT je pro děti přínosem.

Lze konstatovat, že se **hypotéza potvrdila.**

ZÁVĚR

V diplomové práci jsem se zabývala problematikou předčtenářských dovedností a možnostmi jejich rozvoje u dětí pěti až šestiletých. Zaměřila jsem se na komunikaci, naslouchání a zapojování se do diskuse u dětí předškolního věku. Snažila jsem se ověřit, zda vybrané a uzpůsobené metody kritického myšlení lze využít v aktivitách dětí předškolního věku k rozvoji komunikace, naslouchání a zapojování se do diskuse.

V teoretické části jsem shromáždila poznatky o čtenářské gramotnosti, o faktorech, které ji ovlivňují, o dětském čtenářství a dětské knize v prostředí mateřské školy. V krátkosti jsem popsala vývojová specifika dítěte v předškolním věku. Více prostoru jsem věnovala programu RWCT Čtením a psaním ke kritickému myšlení.

V praktické části jsem vytvořila a realizovala pedagogický projekt s názvem Adventní kalendář plný příběhů, jehož cílem bylo s využitím vybraných metod programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení rozvíjet předčtenářské dovednosti - zejména komunikaci, naslouchání a zapojování se do diskuse u dětí pěti až šestiletých. Ověřovala jsem, zda model konstruktivistického učení evokace – uvědomění si významu – reflexe, rozvíjí u dětí předškolního věku komunikaci, naslouchání a zapojování se do diskuse. Ke zkoumání jsem použila metodu strukturovaného rozhovoru, jehož se vždy zúčastnily všechny děti výzkumného vzorku. Na pokládané otázky děti spontánně reagovaly.

Diplomová práce poukazuje na důležitost čtenářství a rozvoj předčtenářských dovedností u dětí v předškolním věku. Nabízí informace i poznatky o této problematice. Poskytuje praktické zkušenosti s využitím aktivizujících a netradičních metod ve vzdělávacím procesu.

Výzkum ukázal zlepšení komunikace, naslouchání a zapojování se do diskuse u vybraného vzorku dětí. Ukázalo se, že užití metod programu RWCT uzpůsobené dětem předškolního věku v rámci pedagogického projektu vedlo k rozvíjení jejich předčtenářských dovedností.

Potvrdilo se, že využití netradičních a hlavně aktivizujících metod ovlivnilo pozitivně všechny děti zkoumaného vzorku, ať v rozvoji slovní zásoby, která byla

pozorovatelná na videozáznamech, tak v pozorném naslouchání a během diskuse. Úzkostlivé děti již tolik neprojevovaly pocit strachu z negativního hodnocení. Postupně se otvíraly a stávaly se sebevědomějšími.

U dětí zkoumaného vzorku došlo ke zlepšení komunikačních dovedností, přesto pro příští projekt budu volit mnohem delší časovou dotaci.

Nové poznatky, které jsem díky vypracování diplomové práce získala, chci efektivně využívat v další pedagogické praxi. Mým zájmem, je nadchnout pro využívání aktivizujících a netradičních metod i kolegyně.

LITERATURA A INFORMAČNÍ ZDROJE

BACUS, A. *Vaše dítě ve věku od 3 do 6 let.* Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-862-7.

BEDNÁŘOVÁ, J. *Zrakové vnímání.* Brno: Pedagogicko-psychologická poradna, Brno, Zachova 1, 2008.

BEDNÁŘOVÁ, J. *Sluchové vnímání.* Brno: Pedagogicko-psychologická poradna, Brno, Zachova 1, 2008.

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDA, R. *Orientace v čase.* Praha: DYS-centrum, 2010. ISBN 978-80-904494-1-1.

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku. Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let.* Brno: Computer Press, a.s., 2007. ISBN 978-80-251-1829-0.

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Školní zralost. Co by mělo umět dítě před vstupem do školy.* Brno: Computer Press, a.s., 2011. ISBN 978-80-251-2569-4.

BERAN, V., BLAŽKOVÁ, B. a kol. autorů. Učím s radostí. In KOŠŤÁLOVÁ, H. *Efektivní vyučování respektuje přirozené procesy učení.* Praha: Agentura Strom, 2003. ISBN 80-86106-09-8.

BRTNOVÁ ČEPIČKOVÁ, I. a kol. *Kapitoly z předškolní pedagogiky III.* Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2007. ISBN 978-80-7044-941-7.

BURKOVIČOVÁ, Radmila. Et al. *Výsledky pedagogického projektování v bakalářském studiu učitelství pro mateřské školy*: *Sborník příspěvků z absolventské konference s mezinárodní účastí*. 1. vyd. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2009. 146 s. ISBN 978-80-7368-730-4.

BURKOVIČOVÁ, Radmila. *Pedagogické projektování a prezentace pedagogického projektu v učitelství pro mateřské školy*. 2. vyd. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2009. 86 s. ISBN 978-80-7368-538-6.

ČÁP, J. ; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele.* Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

DOLTO-TOLITCH, C. ; FAURE-POIRÉE, C. *Hněv ... a co s ním?* Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0475-6.

DRIJVEROVÁ, M. *Vánoční pohádky z celého světa.* Praha: Vydavatelství Magnet-Press, 1995. ISBN 80-85847-48-5.

DURIŠ, SPIRHANZL, J. *O našich stromech*. Praha: Státní nakladatelství dětské knihy, n.p., 1959.

FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se.* Praktický průvodce strategiemi vyučování. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-120-7.

GEBHARTOVÁ, V. *Jak a co číst dětem v MŠ*: Komentovaný výběr literárních textů na základě RVP PV. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-854-8.

GUIGE, G. *Veselé Vánoce.* Bratislava: JUNIOR Slovart PRINT, s.r.o., 1993. ISBN 80-7146-113-X.

HAVEL, J.; KRÁTKÁ, V. Příprava učitelů na rozvíjení čtenářské gramotnosti. In DOLEŽALOVÁ, J. (ed). *Didaktika v pregraduální přípravě učitelů a její vztah k praxi. Sborník příspěvků z celostátní konference s mezinárodní účastí.* Hradec Králové : Gaudeamus, 2005, s. 39–42. ISBN 80-7041-211-9.

HAVEL, J. *Umíme číst obrázky.* Praha: Albatros Media a.s., 2011. ISBN 978-80-00-02845-3.

HAVEL, J. ; NAJVAROVÁ V. a kol. *Rozvíjení gramotnosti ve výuce na 1. stupni ZŠ.* Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5714-2.

HEJNÁ, M. *Šťastné Vánoce*. Praha: Nakladatelství Vyšehrad, spol. s r.o., 2003. ISBN 80-7021-678-6.

HERYNEK, P. *České Vánoce.* Praha: Grada Publishing, a.s., 2005, ISBN 80-247-0760-8.

CHALOUPKA, Otakar. *Rozvoj dětského čtenářství.* Praha : Albatros, nakladatelství pro děti a mládež, 1982

CHALOUPKA, Otakar. *Škola a počátky dětského čtenářství*. 1. Praha: VICTORIA PUBLISHING, 1995. ISBN 80-85865-41-6.

KAHOUN, J. *Chumelení.* Praha: Euromedia Group, k. s. – Knižní klub, 2011. ISBN 978-80-242-3049-8.

KAŠOVÁ, J. et al. *Škola trochu jinak. Projektové vyučování v teorii i praxi.* Kroměříž : IUVENTA, 1995.

KOLLÁRIKOVÁ, Z. a kol. *Výchova ku kritickému mysleniu telia a prax.* Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 1995. ISBN 80-85756-18-8.

KOLLÁRIKOVÁ, Z. ; PUPALA, B. (eds.) *Předškolní a primární pedagogika. Predškolská a elementárna pedagogika.* Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.

KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Teorie a praxe projektové výuky.* Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4142-4.

KRČEK, J. ; FUČÍKOVÁ, R. *Vánoce. Putování do Betléma.* Praha: Albatros, 2011. ISBN 978-80-00-02856-9.

KROSINGK, K. *24 adventních příběhů*. Praha: EGMONT ČR, s. r. o., 1993. ISBN 80-85817-09-8.

LADA, J. *Krásné české Vánoce.* Praha: Nakladatelství FRAGMENT, s. r. o., 2012. ISBN 978-80-253-1630-6.

LAWSONOVÁ, C. *Rodina Medvídků slaví Vánoce.* Praha: Svojtka & Co., 1998. ISBN 80-7237-424-9.

LINDGRENOVÁ, A. *Vánoční příběhy.* Praha: Albatros nakladatelství, a. s., 2005. ISBN 978-80-00-01729-7.

MAREŠ, J. *Učení z textu.* In ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele.* Praha: Portál, 2001, s. 473-492. ISBN 80-7178-463-X.

MAŘÍKOVÁ, H. ; PETRUSEK, M.; VODÁKOVÁ, A. *Velký sociologický slovník*. 1. díl. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-311-3.

MATĚJČEK, Z. *Rodiče a děti.* Praha: Avicenum, 1986.

MERTIN, V. ; GILLERNOVÁ, I.(eds.) *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. IBSN 80-7178-799-X.

NEPIL, F. *Štuclinka a Zachumlánek.* Praha: Euromedia Group, k. s. – Knižní klub, 2010. ISBN 978-80-242-25009-8.

OPRAVILOVÁ, E. *Dítě si hraje a poznává svět.* Praha: SPN, 1988. ISBN 14-209-88.

OPRAVILOVÁ, E. *Kniha jako prostředek výchovy.* Praha: Univerzita Karlova v Praze, 1984.

PETRŽELOVÁ, J. *Jak kometa šla do světa.* Praha: Aventinum s.r.o., 2012. IBSN 978-80-7442-029-0.

POPPROVÁ, A. *Čekání na Vánoce s Luckou, Jendou a Martínkem.* Praha: Mladá Fronta, 2008. ISBN 978-80-204-1863-0.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika.* Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník.* Praha: Portál, 2009. ISB 978-80-7367-647-6.

RADOMĚŘSKÁ, T. *Vánoce pro Kočku. 23 adventních pohádek a jeden opravdový příběh.* Brno: Barrister & Principal, 2012. ISBN 978-80-87474-04-4.

ŘEZNÍČKOVÁ, P. *Veselé Vánoce tradiční zvyky a koledy*. Praha: Pierot, spol. s r.o. ISBN 978-80-7353-232-1.

ŘÍČANOVÁ, T. *Vánoční knížka.* Praha: Baobab, 2011. ISBN

STRNADOVÁ, K., BIČIŠŤOVÁ, E., VEBEROVÁ, E. *Literární výchova v mateřské škole: Dílčí metodická příručka k programu výchovné práce pro mateřské školy.* Praha: VÚP, 1989.

SVOBODOVÁ, Eva a kol. *Vzdělávání v mateřské škole. Školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9.

ŠIKULOVÁ, R. a kol. *Kapitoly z předškolní pedagogiky II.* Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2006. ISBN 80-7044-825-3.

ŠIMÍČKOVÁ, H. *Aspekty prvopočátečního čtení, psaní rozvoje logického myšlení ve světě bezprostředního okolí dítěte předškolního a raného školního věku.* Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě – Pedagogická fakulta, 2008. 100 s. ISBN 978-80-7368-570-6.

ŠIMÍČKOVÁ ČÍŽKOVÁ, J. *Přehled vývojové psychologie.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. ISBN 80-244-0629-2.

ŠOTTNEROVÁ, D. *Adventní čas.* Olomouc: Rubico, 2005. ISBN 80-7346-050-5.

ŠULC, P., KRČEK, J. *Šťastné a veselé vánoční zvyky a koledy.* Praha: Pierot, spol. s r.o., 2012. ISBN 978-80-7353-283-3.

TOMKOVÁ, A. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole.* Distanční text. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-315-3.

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

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika předškolního věku.* Liberec: Technická univerzita, 2007. ISBN 978-80-7372-213-5.

VALENTA, J. et al. *Pohledy. Projektová metoda ve škole a za školou.* Praha : IPOS ARTAMA, 1993. ISBN 80-7068-066-0.

VÚP. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2004.

WILDOVÁ, Radka. Čtením ke vzdělání: Texty z konference Čtením ke vzdělání, pořádané občasných sdružením Centrum Čítárna, Společnosti pro podporu a rozvoj čtenářství (CzechRA), Katedrou primární pedagogiky a Katedrou české literatury UK PedF v Praze dne 28. 11. 2003. 1. Praha: Svoboda Servis, 2004. s. 84. ISBN 80-86320-36-7)

ZÁPOTOČNÁ, O. *Rozvoj počiatočnej literárnej gramotnosti.* In KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. (edS). Předškolní a primární pedagogika. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.

WEBOVÉ ODKAZY

ČŠI. Tematická zpráva „Podpora rozvoje čtenářské gramotnosti v předškolním a základním vzdělávání“. *Česká školní inspekce* [online]. Praha, 09.03.2011 [cit. 2012-02-03]. Dostupné z: http://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicka-zprava--Podpora-rozvoje-ctenarske-gramot

http://mapasveta.info/svet/mapa_sveta_slepa_mapa_hranice.html

http://www.csicr.cz/getattachment/53120d54-47da-4a68-9452-12c44b0e3aab/narodni-zprava-PIRLS_2011_WEB.pdf

http://isc.bc.edu (výzkumy TIMSS, TIMSS-R, PIRLS)

http://nces.e.gov/pubsearch (publikace z výzkumů TIMSS, TIMSS-R, PIRLS)

http://www.pisa.oecd.org (výzkum PISA)

http://listarna.rajce.idnes.cz/Shetlandy_02_Papuchalk_belobrady/

http://zpravy.ihned.cz/c1-52715560-sopka-popocatepetl-chrlila-popel-az-kilometr-vysoko-miri-na-metropoli

https://www.google.cz/imghp?hl=cs&ei=dKtFU66RKbDM0AWQjYCoBA&ved=0CAMQqi4oAg

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1: 1. text - Jak sestrojili bednolet

Graf č. 2: 2. text - Cesta k severnímu polárnímu kruhu

Graf č. 3: 3. text - Vánoční pohádka o sněhových vločkách

Graf č. 4: Srovnání celkového množství odpovědí A, B, C, D, E z grafů 1, 2 a 3

Graf č. 5: Vyhodnocení výsledků jednotlivých dětí z tabulky č. 2

Graf č. 6: Vyhodnocení výsledků jednotlivých dětí z tabulky č. 4

Graf č. 7: Vyhodnocení výsledků jednotlivých dětí z tabulky č. 6

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1: První text pro vyhodnocení
Tabulka č. 2: Výsledný počet odpovědí
Tabulka č. 3: Druhý text pro vyhodnocení
Tabulka č. 4: Výsledný počet odpovědí
Tabulka č. 5: Třetí text pro vyhodnocení
Tabulka č. 6: Výsledný počet odpovědí
Tabulka č. 7: Vyhodnocení výsledků jednotlivých dětí
Tabulka č. 8: Vyhodnocení výsledků jednotlivých dětí
Tabulka č. 9: Vyhodnocení výsledků jednotlivých dětí

SEZNAM POUŽÍVANÝCH ZKRATEK

ČŠI Česká školní inspekce

NIDV Národní institut pro další vzdělávání

IEA Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání (International Association for the Evaluation of Educational Achievement).

IRA Mezinárodního sdružení pro čtení

PIRLS Progress in International Reading Literacy Study

RVP PV Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

RWCT Reading and Writing for Critical Thinking

VÚP Výzkumný ústav pedagogický

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Domény pregramotnosti (podle Anne van Kleeck, 1998)

Příloha č. 2: Rozvoj kognitivních (poznávacích) funkcí ve vztahu k rozvoji předčtenářských dovedností

Příloha č. 3: Co víme o veverkách

Příloha č. 4: Podrobnější popis a schéma pětilístku

Příloha č. 5: Jak sestrojili bednolet

Příloha č. 6: Cesta k severnímu polárnímu kruhu

Příloha č. 7: Vánoční pohádka o sněhových vločkách

Příloha č. 8: Metodické zpracování vybraných činností z projektu Adventní kalendář plný příběhů

Příloha č. 9: Dotazník pro rodiče

Příloha č. 10: Malované čtení Polsko

Příloha č. 11: Fotografie