

**Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2019

Veronika Peckertová

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra Preprimární a primární pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

**Komparace přístupu k rozvoji čtenářské pregramotnosti v prostředí
lesních mateřských škol a mateřských škol hlavního vzdělávacího
proudu na území města Prahy**

Comparison of reading pre-literacy development in the conception of
forest kindergartens and kindergartens of the main education stream in
Prague

Veronika Peckertová

Vedoucí práce: Mgr. Eva Rybárová
Studijní program: Specializace v pedagogice
Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

2019

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Komparace přístupu k rozvoji čtenářské pregramotnosti v prostředí lesních mateřských škol a mateřských škol hlavního vzdělávacího proudu na území města Prahy potvrzují, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzují, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 29. 6. 2019

Děkuji své vedoucí Mgr. Evě Rybárové za to, že mě přivedla k tématu této bakalářské práce, a též za její odborné vedení, trpělivost, vstřícnost a podporu, které mi poskytovala. Dále děkuji všem učitelům a učitelkám, kteří byli ochotni zúčastnit se výzkumného šetření. Poslední poděkování věnuji své rodině a přátelům za jejich bezpodmínečnou podporu.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá pojetím rozvoje čtenářské pregramotnosti v lesních mateřských školách a jeho srovnáním s přístupem v mateřských školách hlavního vzdělávacího proudu na území hlavního města Prahy.

Teoretická část práce si klade za cíl poskytnout vhled do problematiky lesních mateřských škol, čtenářské pregramotnosti a jejich vzájemného vztahu. Nejprve poskytuje informace o základních znacích lesních mateřských škol, o jejich vývoji na území České republiky i na mezinárodní úrovni a poté popisuje a rozebírá důležitá specifika této alternativy. Dále na základě dostupných pramenů popisuje současné pojetí čtenářské pregramotnosti, jeho východiska a taktěž metody a didaktické pomůcky, které mohou být využívány k jejímu rozvoji v mateřské škole.

Ve výzkumné části práce je zpracována analýza dat z výzkumného šetření za použití vlastních výzkumných dotazníků. Výsledky šetření ukázaly, že přístupy lesních mateřských škol a mateřských škol hlavního vzdělávacího proudu k rozvoji čtenářské pregramotnosti se na vymezeném území výrazně liší pouze ve vzdělání učitelů. V ostatních sledovaných aspektech již nebyly zjištěny tak signifikantní rozdíly.

KLÍČOVÁ SLOVA

přírodní a venkovní pedagogika, alternativní přístupy v předškolním vzdělávání, lesní mateřské školy, čtenářská pregramotnost

ABSTRACT

This bachelor thesis deals with the conception of reading pre-literacy development in forest kindergartens and its comparison with the approach in kindergartens of the main educational stream in Prague.

The theoretical part of the thesis aims to provide an insight into the issues of forest kindergartens, reading pre-literacy and their relationship. First, it provides information about the fundamental qualities of forest kindergartens, their development in the Czech Republic and at international level, and then it describes and analyzes the important specifics of this educational alternative. It also aims to define the present concept of reading pre-literacy and its starting points, methods and didactic tools which can be used for its development in a kindergarten.

The practical part shows the results of data analysis from a questionnaire survey. The results of the survey disclosed that the approaches to developing reading pre-literacy in forest kindergartens and kindergartens of the main educational stream in Prague differ only in teacher education. In other aspects, no significant differences were found.

KEYWORDS

nature and outdoor pedagogy, alternative approaches in pre-school education, forest kindergartens, reading pre-literacy

Obsah

I. Úvod.....	9
II. TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1 Lesní mateřské školy, jejich vznik a vývoj	11
1.1 Co je lesní mateřská škola.....	11
1.2 LMŠ ve světě	12
1.3 LMŠ v České republice.....	13
1.3.1 Lesní kluby, lesní školky a lesní mateřské školy.....	14
1.3.2 Asociace lesních mateřských škol	16
1.4 LMŠ a legislativa	18
1.4.1 Zavedení pojmu LMŠ do školského zákona.....	18
1.4.2 Hygienické požadavky	20
1.4.3 Organizace a personál LMŠ	21
2 Charakteristika vzdělávání v LMŠ	23
2.1 Materiální podmínky.....	23
2.1.1 Vybavení pedagogů	24
2.1.2 Vybava dětí.....	25
2.2 Pedagog – průvodce.....	26
2.3 Spolupráce s rodiči, vytváření komunity	26
2.4 Východiska a inspirace z jiných směrů.....	27
3 Čtenářská pregramotnost	29
3.1 Vymezení pojmů.....	29
3.1.1 Gramotnost	29
3.1.2 Čtenářská gramotnost	31
3.1.3 Čtenářská pregramotnost	33

3.2	Oblasti rozvoje čtenářské pregramotnosti.....	34
3.3	Metody rozvoje čtenářské pregramotnosti.....	38
3.4	Pojetí v RVP PV	41
3.5	Role MŠ v rozvoji čtenářské pregramotnosti	42
III. PRAKTICKÁ ČÁST		45
4	Východiska výzkumu	45
4.1	Formulace výzkumného problému	45
4.2	Hypotézy	46
5	Dotazníkové šetření	48
5.1	Charakteristika cílových skupin.....	48
5.2	Obsah dotazníků	49
5.3	Výsledky šetření a jejich interpretace	50
5.3.1	Zhodnocení hypotéz	64
5.3.2	Celkové zhodnocení	65
6	Diskuze	66
IV. Závěr.....		70
Seznam zkratek.....		71
Seznam použitých informačních zdrojů		72
Tištěné zdroje		72
Elektronické zdroje.....		74
Seznam příloh.....		75

I. Úvod

Současný svět se rychle mění, technologický pokrok je mnohem větší a postupuje rychleji než kdy dříve. Rychle se proměňující společnost klade na jedince stále nové a nové nároky. Již dávno nestačí pouze ovládat četbu, psaní a základní počty. Člověk potřebuje své znalosti a získávané informace umět prakticky uplatňovat. Vzniká tedy potřeba funkční gramotnosti, která je daleko komplexnější. Obrovský nárůst informací přinesl navíc požadavek na rozvinuté kritické myšlení, neboť tak obrovské objemy dat, jaké jsou v současnosti produkovány na internetu, již není možno kontrolovat. Přes všechny technologický pokrok ovšem ve vzdělávání člověka stále ještě sehrává zásadní roli literatura. Jsou to stále ještě především knihy, které nám zprostředkovávají většinu vzdělání.

Kromě snah udržet krok s rostoucími nároky a technologickým pokrokem se ve společnosti stále více objevují také tendence zabývat se tím, jak nepodlehnout uspěchanému a konzumnímu způsobu života. Lidé si stále více uvědomují přítomnost environmentálních problémů a nutnost začít je řešit. Změna vztahu člověka k přírodě se stává předmětem mnoha výzkumů. Upozorňuje se na důležitost raného dětství ve vztahu k budování odpovědného a udržitelného způsobu života jedince.

Když mi bylo navrženo téma této práce, přijala jsem ho s velkým zaujetím. Domnívám se, že problematika čtenářské pregramotnosti i problematika lesních mateřských škol v České republice jsou obě velmi aktuálními otázkami. Alternativa lesních mateřských škol může být pro mnoho rodičů vítaným řešením nedostupnosti míst v mateřských školách hlavního vzdělávacího proudu. Díky svým osobním zkušenostem věřím, že ve svých ekologických snahách by se v budoucnu lesní mateřská škola mohla stát inspirací pro běžná zařízení.

Tato práce se nejprve věnuje alternativě lesních mateřských škol. Klade si za cíl poskytnout komplexnější pohled na tento typ alternativy a poukázat na ty její aspekty, které mohou mít vliv na rozvoj čtenářské pregramotnosti. Jsou zde uvedeny základní znaky lesních mateřských škol, jejich vývoj na mezinárodní i místní úrovni a jejich důležitá specifika. Dále je podstatná část práce věnována předčtenářské gramotnosti, která je hlavním předmětem výzkumu. Práce představuje její současné pojetí a jeho východiska. Dále uvádí též oblasti rozvoje, které se k ní vztahují, a některé metody, kterými je možno tyto oblasti rozvíjet.

Zmiňuje se též o pojetí čtenářské pregramotnosti v rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání.

Praktickou část tvoří výzkumné šetření, jehož cílem je komparace přístupu lesních mateřských škol a mateřských škol hlavního vzdělávacího proudu na území hlavního města Prahy k rozvoji čtenářské pregramotnosti a následné odhalení jejich případných shod a rozdílů.

II. TEORETICKÁ ČÁST

1 Lesní mateřské školy, jejich vznik a vývoj

1.1 Co je lesní mateřská škola

Lesní mateřská škola (dále jen LMŠ) je zvláštní typ mateřské školy, jejímž základním znakem společným pro všechna zařízení, která se hlásí k myšlenkám této alternativy, je heslo „venku za každého počasí“. Většina programu LMŠ tudíž probíhá venku v prostředí přírody, na louce, v lese, na poli, v parku nebo v zahradě. Děti se zde přirozeně prostřednictvím vlastních prožitků a zkušeností seznamují s přírodními zákony. V menším kolektivu, který se skládá většinou ze zhruba 15 dětí doprovázených dvěma učiteli¹, se děti učí vzájemné spolupráci, objevují své vlastní hranice a rozvíjejí sebedůvěru. Kolektiv je zpravidla plně heterogenní, takže se zde setkávají i 3leté děti s předškoláky. Dětem v LMŠ nechybí ani výtvarné nebo hudební činnosti, činnosti zaměřené na rozvoj řeči, jemnou motoriku nebo školní připravenost. Do nabídky činností v přírodě lze zařadit cílené aktivity, které propojují poznávání přírody s tzv. předškolní přípravou na školu. Může jít např. o výrobu s pomocí přírodnin, kreslení do písku, vázání uzlů a další.

Dalším zásadním specifíkem LMŠ je její zázemí, to může mít velmi různorodou podobu a na jejím základě se také rozdělují 2 základní typy LMŠ. Jedná se o:

- a) samostatné LMŠ
- b) integrované LMŠ

Samostatné LMŠ nemají zázemí v budově a jsou organizačně nezávislé, tzn. jsou samostatnou právní osobou. Zázemí může tvořit srub, jurta, chatka, chýše, týpí či maringotka. Toto zázemí slouží dětem v případě extrémní nepřízně počasí nebo také

¹ V Německu na více než 3 děti musejí dohlížet 2 osoby, z nichž jedna musí být pedagog se zákonem určeným vzděláním. Za optimální se považuje počet 12–22 dětí na 2 pedagogy. (Vošahlíková, 2010, s. 30) Podrobnosti o počtu dětí a pedagogů v LMŠ v České republice podrobně uvádím v kapitole Legislativa.

k odpočinku a stravování. Tyto mateřské školy jsou někdy také označovány jako **pravé LMŠ²**.

Některé LMŠ nevlastní žádný objekt a mají pouze dohodu s nějakou další institucí, která jim v případě potřeby poskytne tzv. ochranný prostor. Většinou se kolektiv takové LMŠ schází ráno na zastávce hromadné dopravy, odkud všichni společně vyrážejí do přírody. (Vošahlíková, 2010, s. 17)

Integrované LMŠ jsou organizačně propojeny s běžnou MŠ. Mohou mít podobu **lesní třídy**, která tráví čas venku obvykle v blízkém okolí školy a vrací se do MŠ na oběd, případně také na odpočinek a odpolední program. Takové třídy pak mohou bez problému zajišťovat celodenní péči o děti, která je u samostatných LMŠ méně častá. Dále může mít integrovaná LMŠ podobu samostatné LMŠ se zázemím v běžné MŠ. V takovém případě provoz LMŠ vypadá velmi podobně jako provoz lesní třídy, ale existují dva samostatní zřizovatelé, kteří mezi sebou uzavírají písemnou dohodu o sdílení prostoru. (Vošahlíková, 2010, s. 18)

Osobně jsem měla možnost navštívit dvě lesní třídy, které patří pod kamennou MŠ³ a mají s ní tedy společného zřizovatele a společný ŠVP, nicméně fungují spíše jako samostatná LMŠ. Jednalo se o lesní třídu *Javorka* u *FMŠ Sluníčko pod střechou* a lesní třídu *Lesníček* při MŠ *Semínko*. Obě třídy mají zázemí v podobě maringotky. Považuji tedy za vhodné zmínit i tuto možnost, kterou Vošahlíková (2010) neuvádí.

1.2 LMŠ ve světě

LMŠ jako alternativa postupně našly své místo v mnoha zemích světa. Kde vznikla myšlenka, která vedla k jejich založení, není přesně známo. Literatura většinou uvádí, že kořeny vzniku LMŠ se nacházejí ve skandinávských státech. Za jejich zakladatelku se potom většinou považuje Ella Flatau, která v Dánsku trávila se svými čtyřmi dětmi čas venku a vyřešila tak nedostupnost běžné MŠ. Flatau získala pozornost dalších lidí, kteří se k ní přidávali, až nakonec v roce 1954 vznikla občanská iniciativa, která pravděpodobně jako první na světě provozovala LMŠ. V roce 2010 bylo v Dánsku kolem sta podobných

² Tak je nazývá např. Miklitz (2005, in Uzel, 2010, s. 19).

³ MŠ v budově.

institucí. Rozšířeným typem je v této zemi integrovaná LMŠ. (Miklitz, 2005 in Uzel, 2010; Pavlovská 2012, s. 56; Vošahlíková 2010, s. 18)

Další zemí, ve které je tento typ předškolního zařízení velmi rozšířen, je Spolková republika Německo. Jako první zde získala povolení k provozu LMŠ *Ursula Sube* v roce 1968. Protože zakladatelka neměla pedagogické vzdělání, její LMŠ financovali rodiče dětí. Její koncept vznikl nezávisle na dánském a nerozšířil se. Úspěšnější byl koncept LMŠ Kerstin Jebsen a Petry Jäger, který vznikl v roce 1993 podle nasbíraných zkušeností z Dánska a stal se inspirací pro mnoho dalších iniciativ. I přes prvotní skepsi byly nakonec v polovině 90. let 20. století tyto LMŠ legislativně uznány, čímž získaly rovnocenné postavení vedle ostatních MŠ a také finanční podporu ze strany státu. (Kapuciánová, 2010 b, s. 36; Miklitz, 2005 in Uzel, 2010, s. 17; Pavlovská, 2012)

Díky výše zmíněnému se LMŠ v Německu staly trendem a jejich počet stále stoupal. Pavlovská (2012, s. 57) uvádí, že v roce 2008 zde fungovalo již přes tisíc takových zařízení. Důvodem, kromě neschopnosti běžných MŠ vyhovět poptávce rodičů, byly zajisté i nízké náklady na jejich zřízení a provoz. Německá společnost byla také nakloněna podpoře životního stylu, který by vedl k návratu k přírodě.

V roce 2014 fungovalo v Německu asi 1500 LMŠ, Česká republika jich měla zatím asi 120 a nebyly ještě legislativně definované. (Schulte Ostermann, 2014, s. 8) Jelikož jsme daleko menším státem, je pochopitelné, že bude počet LMŠ v naší zemi mnohem menší, ovšem pokud by poměrem k počtu obyvatel měl odpovídat Německu, měl by u nás vystoupat na 180, což se v poslední době podařilo. Mají však velmi různorodou podobu a na rozdíl od německých jsou státem podporovány pouze ty z nich, které jsou zapsány v rejstříku škol a školských zařízení.

Mezi další země, kde se v současné době provozují LMŠ, patří Rakousko, Velká Británie, Švédsko, Norsko, Japonsko, Spojené státy americké a další. (Pavlovská, 2012, s. 57)

1.3 LMŠ v České republice

První LMŠ v ČR byla *Zelená školka* v obci Rynoltice u Liberce. Založila ji Linda Kubale v roce 2007. Tato LMŠ měla zázemí v usedlosti ekologického zemědělství a měla kapacitu 10 dětí, které doprovázely 2 učitelky. Podobně jako v jiných zemích vznikla i tato naše první

LMŠ na popud rodičů, kteří nebyli spokojeni se stavem současného předškolního vzdělávacího systému. Tato LMŠ na stejném místě funguje doposud, ovšem nyní již pod novým názvem LMŠ *Lesmír*. Jako další pak vznikly v roce 2009 Klub dětí a rodičů – *Taras lesní školka* a *Šárynka* (dětský klub inspirovaný LMŠ). V dětském klubu *Šárynka* též krátce působila Linda Kubale. (Uzel, 2010, s. 28)

Další osobností, která se významně podílela na rozvoji LMŠ u nás byla Emilie Strejčková, zakladatelka a dlouholetá ředitelka ekologického centra Toulcův dvůr v Praze. V roce 2004 Strejčková v komplexu Toulcova dvora zřídila dvoutřídní, ekologicky zaměřenou MŠ *Semínko*. (Asociace lesních MŠ) Poté usilovala o zřízení třetí třídy *Lesníček*, která měla fungovat na principech LMŠ. Mimo jiné na základě podkladů z Výzkumu odcizování člověka přírodě, který probíhal v areálu Toulcova dvora na podněty MŽP, se podařilo u MŠMT prosadit pokusné ověřování této třídy. Tak v roce 2010 vznikla v ČR první integrovaná LMŠ. (Špirhanzl, 2010, s. 9) Pokusné ověřování trvalo od 1. září 2010 do 31. srpna 2012. Závěrečná zpráva z ověřování přímo uvádí, že *„na základě pokusného ověřování je zřejmé, že tento typ předškolního vzdělávání může být realizován v souladu s RVP PV a nabízet vzdělávání srovnatelné svou úrovní s běžnými MŠ. V některých ohledech ale vyžaduje specifické podmínky, zejména co se týče personálního a materiálního zajištění.“*

V roce 2010 vznikla také Asociace lesních mateřských škol (dále jen ALMŠ), která sdružuje většinu těchto zařízení u nás a zajišťuje jim právní, metodickou a mediální podporu. Michaela Endrštová v článku na idnes.cz⁴ uvedla, že v srpnu 2017 bylo v ALMŠ zapsáno 120 zařízení a existují i další, která v asociaci zapsána nejsou. Podle odhadů asociace je v ČR až 200 lesních klubů a LMŠ. Článek také uvádí, že 37 zařízením se podařilo projít schvalovacím procesem a zapsat se do rejstříku škol a školských zařízení (dále jen „školský rejstřík“).

1.3.1 Lesní kluby, lesní školky a lesní mateřské školy

Jelikož český právní řád až do září 2016 neznal pojem „lesní mateřské školy“ ani jiný pojem pro označení institucí tohoto typu, vznikl zde prostor pro větší variabilitu jejich pojmenování. Tato zařízení měla většinou status neziskové organizace, nejčastěji obecně

⁴ Dostupné z : https://www.idnes.cz/zpravy/domaci/lesni-skolky-predskolni-vzdelavani-petilete-deti.A170828_151622_domaci_nub

prospěšné společnosti, případně občanského sdružení. Kromě označení „lesní mateřská škola“ se můžeme u zařízení, která u nás fungují podle jejího vzoru, setkat s názvy lesní klub, rodinný klub, lesní školka a další. Mezi tolika pojmy již není úplně snadné se orientovat. Proto se je nyní pokusím objasnit.

Označení „klub“ nebo označení „školka“ byla patrně užita z toho důvodu, že jejich název pak jasně implikoval, že se nejedná o běžné školské zařízení, ale o méně formální instituci. Tato označení také asociují práci s menším dětským kolektivem. Názvy institucí obsahující slovo „lesní“ přímo odkazují na LMŠ jako východisko vlastní práce. Označení rodinný klub odkazuje na rodinný typ zařízení, příp. hlubší spolupráci s rodinou.

V současné době se již od zmíněných pojmů oddělil pojem „lesní mateřská škola“. Tímto pojmem se nyní označují ta zařízení, která jsou zapsána ve školském rejstříku. Ostatní instituce potom mohou používat zbylé zmíněné pojmy, nejčastěji je užito označení lesní klub (dále jen LK). ALMŠ používá název LK jako souhrnné označení všech zařízení, která dle zákona nejsou LMŠ, ale hlásí se k jejím myšlenkám. Stejně budu tento termín používat i já ve zbytku této práce.

Zařízení se k zápisu do školského rejstříku hlásí samostatně a dobrovolně. Jaké jsou tedy rozdíly mezi LMŠ a LK? Jaké mohou být důvody, proč do školského rejstříku vstoupit a naopak?

- LMŠ jsou kontrolovány Českou školní inspekcí (dále jen ČŠI) a musejí pracovat v souladu s RVP PV. LK, které mají certifikát kvality od ALMŠ, pracují také v souladu s ním ovšem bez garance ČŠI. Zařízení, která certifikaci nemají, podle RVP PV nutně pracovat nemusí.
- LK mají větší svobodu z hlediska organizace. Nemusejí povinně zajišťovat pětidenní celodenní provoz v rozsahu minimálně 6,5 hodiny. Např. LK Hvězdy v lese je v provozu pouze od pondělí do čtvrtka. V pátek je možné využít zázemí klubu pro komunitní hlídání rodiči, ale obvykle není zajišťována pedagogická činnost.
- LMŠ má nárok na pravidelný příspěvek od státu. Výše plného normativu pro soukromé školy činí pro rok 2019 téměř 55 700 korun na dítě za kalendářní rok. Minimálně první rok má však LMŠ nárok pouze na 60 %. Tzv. „školkovné“ si rodiče dětí navštěvujících LMŠ mohou odečíst z daní.

- Provoz LMŠ je zákonitě nákladnější, neboť musí vydat prostředky na administrativu, která se stává mnohem náročnější. Její zaměstnanci mají také ze zákona více placené dovolené a nemohou se u nich kombinovat různé typy smluv. Výrazně dražší je také pojištění. LMŠ je navíc povinna zajišťovat dětem stravování. Tyto zdánlivě negativní okolnosti však po určitém překonání prvotního zařizování znamenají určitou stabilitu zařízení.
- V LK na rozdíl od LMŠ nemůže dítě plnit povinný předškolní ročník, resp. pokud pětileté dítě nastoupí do LK, musí se registrovat k individuálnímu vzdělávání a poté v prosinci absolvovat tzv. „přezkoušení“. LK se může na postupu přezkušování dohodnout s jakoukoli MŠ, která je ve školském rejstříku. Jelikož forma přezkušování není zákonem dána, může probíhat i hromadně v prostředí klubu za návštěvy pedagogů ze spřátelené MŠ.
- U LMŠ jsou zákonem jasně dány požadavky na vzdělání jejích učitelů. (Asociace lesních MŠ, 2019)
- Třída LMŠ musí mít ze zákona nejméně 15 dětí.

1.3.2 Asociace lesních mateřských škol

ALMŠ je celorepubliková organizace, která zastřešuje všechny subjekty, které jsou zaměřeny na výchovu a vzdělávání předškolních dětí v prostředí přírody. Ve Stanovách najdeme, že jejím účelem je:

„podpora péče o děti a vzdělávání dětí v pravidelném kontaktu s přírodou a s tím spojená podpora udržitelného rozvoje, environmentální výchovy a vzdělávání, harmonizace profesního a rodinného života, a rovných příležitostí, sociálního začleňování s cílem zvýšení uplatnitelnosti osob ve společnosti a na trhu práce (zejména v oblasti služeb pro rodiny a děti).“

Na stránkách asociace nalezneme všechny LMŠ a LK, které jsou jejími členy, jejich umístění a základní informace o nich. Kromě podpory LMŠ a LK se ALMŠ věnuje také výzkumu a připravuje různá školení, semináře či workshopy včetně každoroční Letní školy. V neposlední řadě ALMŠ vytváří standardy kvality, které mají být vzorem na cestě k ideálům kvalitního vzdělávání v přírodě. Členské organizace na základě naplnění těchto

standardů, po provedení nezávislé kontroly, mohou získat certifikaci, která jim slouží jako důkaz kvality pro rodiče, státní správu, případně média a další subjekty.

Standardy kvality

Standardy kvality LMŠ a LK (dále jen „Standardy“) vznikly v rámci projektu Profesionalizace lesních MŠ v roce 2014. Na jejich vzniku se podílely nejen zástupci ALMŠ, ale také rodiče a zástupci LMŠ a LK. V roce 2018 byla vydána jejich aktualizovaná verze, která vznikla při projektu Rozvíjení kapacit LMŠ v ČR. Jde o živý dokument, který může být v budoucnu podroben dalším změnám, proto je jejich certifikace platná vždy pouze 3 roky a poté je potřeba ji obnovit. ALMŠ podporuje zavádění Standardů do praxe prostřednictvím různých vzdělávacích akcí, v současnosti především v rámci vzdělávacího cyklu Cesta k dobré školce, který má formu pěti víkendových setkání realizovaných v Ekocentru Loutí. Jednotlivá setkání se věnují různým tématům a mohou se na nich střídát různí zástupci z jednoho zařízení. (Asociace lesních MŠ, 2019)

Standardy jsou rozděleny do tří sekcí na **procedurální, personální a provozní standardy**. **Procedurální standardy** určují pravidla práce ve vztahu k dětem, rodičům a veřejnosti. **Personální standardy** jsou zaměřeny na pracovníky a jejich profesní rozvoj. **Provozní standardy** popisují, jaké provozní předpoklady jsou nutné pro zajištění kvalitní práce v LMŠ/LK a jakými způsoby ji vyhodnocovat a směřovat k dalšímu zvyšování kvality. Jednotlivých standardů je celkem 12. Každý standard je představen definicí, kterou doplňují otázky, jež by měly vést k hlubšímu porozumění. Dále jsou u každého standardu uvedeny dokumenty, které slouží k jeho naplnění či vyhodnocování. Dokumenty a požadavky, které je pro získání certifikace nutné zajistit, jsou vyznačeny tučným písmem. V úvodních kapitolách Standardů se uvádí:

„Naplnění Standardů kvality a splnění kritérií pro vstup do rejstříku MŠMT jsou vzájemně prostupné parametry, přičemž obsah standardů je více orientován na proces a osobnost průvodce. Ověření Standardů kvality by mělo být pro školky plánující vstup do rejstříku závazné a prioritní.“

Nároky kladené na žadatele o certifikaci nejsou nikterak nízké, spíše naopak. Mezi povinnými požadavky a dokumenty najdeme i takové, které nemusejí mít ani kamenné MŠ zapsané ve školském rejstříku. Patří mezi ně například povinné zřízení webových stránek,

Dokument vyhodnocení rizik a přínosů nebo Zpráva z výměnné exkurze do další organizace poskytující předškolní vzdělávání, kterou musí každý rok absolvovat minimálně jeden z pedagogů LMŠ/LK.

Za důležité vzhledem k tématu této práce dále považuji uvést informace o standardu 1, který se týká cílů a podmínek vzdělávání. Zde se jasně uvádí, že certifikovaná organizace musí mít vypracován ŠVP, který definuje poslání, výchovně-vzdělávací cíle a zásady provozu a poskytování služeb a musí být v souladu s RVP PV. Výše zmíněné tedy prokazuje, že i na „pouze“ certifikovaná zařízení se vztahují požadavky ve formě vzdělávacích cílů a kompetencí souvisejících s čtenářskou pregramotností uvedené v RVP PV, o kterých se podrobně zmíním později.

Proces certifikace probíhá tak, že organizace nejprve vypracuje Sebehodnotící zprávu, poté osloví regionálního zástupce Skupiny pro kvalitu⁵ s prosbou o termín návštěvy k ověření naplňování standardů. Dále musí tomuto zástupci doručit ŠVP a další vyžádané dokumenty a zaplatit poplatek za proces certifikace (v současnosti ve výši 3000 Kč). Pak následuje plánované ověřování, na jehož základě je vypracováno hodnocení. Je-li hodnocení úspěšné, Skupina pro kvalitu udělí dané organizaci Certifikát kvality, v opačném případě má organizace 3 měsíce na to, aby napravila nedostatky.

Jako podporu Standardů vypracovala ALMŠ také další dokumenty, kterými jsou: Průvodce Standardy kvality, Balíček zkušeností a materiálů k založení a provozu LMŠ, Etický kodex pedagoga LMŠ/LK.⁶

1.4 LMŠ a legislativa

1.4.1 Zavedení pojmu LMŠ do školského zákona

K rychle rostoucímu počtu LMŠ v České republice v posledních letech bezpochyby přispěl pozitivní legislativní vývoj. Za tímto vývojem stojí především velké úsilí ALMŠ, která na zlepšování legislativních podmínek vzhledem k LMŠ a LK soustavně pracuje. Velmi očekávanou změnou v legislativě bylo přijetí pozměňovacího návrhu poslance Petra

⁵ Skupina pro kvalitu se skládá ze zkušených odborníků, pedagogů a koordinátorů LMŠ/LK, kteří jsou jmenováni a odvoláváni Radou ALMŠ.

⁶ Všechny informace a většina dokumentů je dohledatelná na stránkách ALMŠ www.lesnims.cz

Kořenka, který zavedl do školského zákona definici LMŠ, což byl první krok k zařazení LMŠ do školského rejstříku. Kořenek definoval LMŠ takto:

„Za lesní mateřskou školu se považuje mateřská škola, ve které vzdělávání probíhá především ve venkovních prostorách mimo zázemí lesní mateřské školy, které slouží pouze k příležitostnému pobytu. Zázemí lesní mateřské školy nesmí být stavbou.“ (§ 34 odst. 9 školského zákona ve znění od 1. září 2016)

Dále zákon zápis LMŠ do školského rejstříku přímo upravuje v § 144 odst. 1 písm. c), g) školského zákona, který nově ukládá v případě mateřské školy zapisovat údaj, zda se jedná o LMŠ, a v takovém případě pak požaduje také uvedení území, kde zejména probíhá pedagogický program a kde má škola zázemí. Další změny jsou také v § 147 školského zákona v odstavcích 1 a 3. Týkají se žádosti o zápis, ve které musí LMŠ povinně uvádět údaj, že se jedná o LMŠ, a dále popis zázemí. Také je zde stanoveno, že LMŠ nepředkládají stanovisko stavebního úřadu podle odstavce 1 písm. h).

Za důležité taktéž považuji zmínit § 179 odst. 3 školského zákona, podle něhož LMŠ nemůže být spádovou školou. Tato část zákona má patrně zajistit, aby zápis do LMŠ zůstal zaručeně na bázi dobrovolnosti a rozhodnutí k zápisu dítěte bylo čistě v rukou rodičů. V případě absence této úpravy zákona by k nutnému nástupu dítěte do LMŠ jako spádové došlo v případech, kdy dítě nebylo zapsáno do jiné MŠ nebo nebylo registrováno k individuálnímu vzdělávání v předškolním ročníku.

Fiala (2016, s. 20) ve své práci upozorňuje na to, že ze zákona ovšem v žádném případě nevyplývá, že by LMŠ měly povinnost se do školského rejstříku zapsat. Nicméně zařízení, která v minulosti ve svém názvu užívala spojení „lesní mateřská škola“ a nechystají se v blízké budoucnosti k zápisu, by patrně měla svůj název změnit, neboť by se pak tento název organizace jako právnické osoby dal považovat za klamavý, což je v rozporu s § 132 odst. 2 zákona č. 89/2012 Sb., občanského zákoníku. Důvody, proč se předškolní zařízení rozhodují, zda do školského rejstříku vstoupit, či naopak zůstat mimo něj, jsem již nastínila výše v kapitole LMŠ v České republice.

1.4.2 Hygienické požadavky

Díky specifčnosti LMŠ z hlediska jejich prostředí, respektive zázemí, jeho prostorové stránky a možností vybavení je problematika hygienických požadavků stále velkou otázkou. Na začátku roku 2014 byla díky hygienickým požadavkům dokonce ohrožena celá existence LMŠ. K této situaci došlo díky novému návrhu zákona o dětských skupinách. Tento zákon nově definoval pojem služba péče o dítě v dětské skupině, kterou vymezil velmi široce. Zároveň pak stanovil velmi přísné hygienické předpisy. (Kuříková, 2014)

V ohrožení se díky široké definici služby péče o dítě ocitly také dětské kluby, mateřská centra či některé sekce různých zájmových spolků a organizací, kterými jsou např. Junák – český skaut, z. s., YMCA, dobrovolní hasiči a další. Tato skutečnost pochopitelně způsobila ve společnosti značný rozruch a vyvolala projevy nesouhlasu. K eventualitě zániku LMŠ v ČR se vyjádřila mimo jiné i Ute Schulte Ostermann, předsedkyně Německé asociace lesních a přírodních mateřských škol.⁷ PhDr. Tereza Valkounová, Ph.D., předsedkyně ALMŠ, iniciovala vznik 3. petice proti přijetí tohoto zákona a upozorňovala, že již samotné dlouhé projednávání zákona má na LMŠ negativní vliv, neboť rodiče, kteří chtěli v blízké době do LMŠ své dítě přihlásit, nyní váhají, protože jsou v nejistotě, zda by dítě nemuselo po krátké době hned místo měnit. LMŠ jsou přímo závislé na zájmu rodičů, a proto je pro ně již tento stav ohrožující. (Tětlahová, 2014)

Ačkoli byl zákon z uvedených důvodů vrácen senátem a vetován prezidentem, přesto byl nakonec přijat. Vzápětí byla však přijata novela tohoto zákona, která odvrátila negativní dopad na všechny zmíněné subjekty.

V současné době jsou hygienické podmínky LMŠ upraveny zejména ve vyhlášce č. 410/2005 Sb. o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých ve znění vyhlášky č. 465/2016 Sb. Z ustanovení vyhlášky vyplívá především následující:

- Musí být zajištěna pitná voda k pití, osobní hygieně a pro potřeby první pomoci, a to ve vhodných, k tomuto účelu určených nádobách.

⁷ Více informací v článku „Kdyby Česko přišlo o lesní školky, byla by to škoda“ časopisu *Informatorium* 3-8.

- V blízkosti nebo součástí zázemí LMŠ musí být hygienické zařízení se záchodem, tekoucí pitnou vodou a prostředky osobní hygieny.
- Zázemí LMŠ musí být udržováno v čistotě, tak aby neohrozilo zdraví dětí.
- Zázemí musí být vybaveno prostředky k poskytnutí první pomoci a musí umožňovat uložení vybavení a osobních věcí.
- Zázemí musí umožňovat ochranu dětí před nepříznivými klimatickými podmínkami.

Tato opatření se vztahují pouze na LMŠ. Všechna zařízení ovšem musí splňovat další hygienické normy a požadavky, které se týkají jejich provozu a stanovují je jiné vyhlášky nebo nařízení, např. vyhláška č. 137/2004 Sb., o hygienických požadavcích na stravovací služby a o zásadách osobní a provozní hygieny při činnostech epidemiologicky závažných, ve znění vyhlášky č. 602/2007 Sb.⁸

1.4.3 Organizace a personál LMŠ

Posledním zákonem, který považuji za nezbytné zmínit, je Vyhláška č. 14/2005 Sb. o předškolním vzdělávání, ve znění vyhlášky 151/2018 Sb. platné od 1. 9. 2018. Tato vyhláška z hlediska organizace LMŠ stanovuje, že LMŠ nemůže být zřízena s internátním provozem, pouze s provozem polodenním či celodenním, přičemž celodenní provoz poskytuje dětem vzdělávání po dobu delší než 6,5 hodiny denně, maximálně však po dobu 9 hodin denně, na rozdíl od běžných MŠ, které mohou poskytovat celodenní vzdělávání po dobu až 12 hodin denně. Vyhláška také uvádí, že v rámci LMŠ s celodenním provozem mohou fungovat třídy s polodenním provozem. Dále je zde zmíněno, že LMŠ je typem mateřské školy a že nemůže být zřizována jako MŠ při zdravotnickém zařízení.

V posledních odstavcích z těch, které přímo zmiňují LMŠ, se hovoří o počtu dětí v její třídě a o jejich pracovnících. Vyhláška říká, že třída LMŠ má nejméně 15 dětí, o nejvyšším možném počtu se nezmiňuje. Dále pak uvádí, že pokud je ve třídě LMŠ přítomno více než 8 dětí, souběžně s učitelem zde v takovou chvíli vykonává práci ještě jeden pracovník, tento pracovník však nemusí mít nutně pedagogické vzdělání. Tento pracovník musí mít odbornou způsobilost:

⁸ Další vyhlášky a nařízení in Vošahlíková, 2010

„a) k výkonu povolání všeobecné sestry, dětské sestry, zdravotnického asistenta, porodní asistentky, zdravotnického záchranáře,

b) učitele mateřské školy, vychovatele, nebo

c) chůvy pro děti do zahájení povinné školní docházky.“

Toto jsou tedy požadavky na druhého, tzv. nepedagogického pracovníka ve třídě LMŠ. Požadavky kladené na pedagoga ve třídě LMŠ jsou pochopitelně stejné jako u běžných MŠ a jsou upraveny zákonem č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění zákona 379/2015 Sb.

2 Charakteristika vzdělávání v LMŠ

V následujících kapitolách zmiňuji další důležitá specifika LMŠ. Kromě uvedených pramenů vycházím také ze svých zkušeností z krátkodobého pracovního působení v LMŠ Berounka a ze svých návštěv LMŠ/LK při sběru dat pro výzkum této práce. V podkapitolách budu uvádět pouze termín LMŠ, ale uvedené informace se vztahují ke všem zařízením tohoto typu.

2.1 Materiální podmínky

Materiální podmínky LMŠ jsou specifické nejen díky charakteru zázemí, které není zdaleka tak prostorově velkorysé jako třídy kamenných MŠ, skromnost zázemí je totiž zcela záměrná. Dalším specifikem LMŠ je to, že se snaží ve svém vzdělávacím prostředí eliminovat zbytečné množství podnětů, neboť příroda jich pro všestranný rozvoj poskytuje dostatek. (Uzel, 2010, s. 10)

Obvykle dětem neposkytuje žádné „hotové“ hračky, místo nich mají děti k dispozici různé pracovní nářadí, jako kladívka, lopatky, hrábě atd., a různé materiály k hraní nebo výrobě. (Pavlovská, 2010, s. 57) Toto opatření je argumentováno jako krok, který pomáhá dětem v rozvoji kreativity. Pokud nemají děti hračky k dispozici, musejí místo nich používat dostupné materiály, které jim pak při hře slouží jako zástupné symboly. (Vošahlíková, 2010, 48) Malý klacík se tak jednoduše jednou může stát kouzelnickou hůlkou, podruhé třeba panáčkem. Děti si také z dostupných materiálů mohou hračky vyrobit. Dobré výsledky dětí z LMŠ v oblasti kreativity dokázal výzkum Sarah Kiener (2003, in Vošahlíková, 2010), která sledovala rozdíly mezi dětmi ze samostatné LMŠ, integrované LMŠ a běžné MŠ. Kromě kreativity, kterou měřila pomocí Testu kreativity předškolních a školních dětí Krampen, sledovala také jejich pokroky v motorice. U dětí z LMŠ se ukázal nadprůměrný pokrok mezi dvěma měřeními kreativity. Např. měly více nápadů v testu „Kolik různých kreseb lze vytvořit z předkresleného oválu“. V hrubé motorice měly nejlepší výsledky děti ze samostatné LMŠ, v jemné motorice ovšem vedly děti z integrované LMŠ. Vošahlíková (2010, s. 22) uvádí, že tento výsledek napovídá, že zásadní roli v rozvoji hraje pestrost příležitostí.

Pokud LMŠ má ve svém vybavení nějaké hračky, jsou to povětšinou stavebnice či mozaiky z přírodních materiálů. Přírodní materiály celkově ve vybavení LMŠ obvykle převažují. A co když si děti do LMŠ nějaké hračky přinesou? Řešení mohou být samozřejmě různá. Pedagogové mají pro tyto situace většinou určitá s dětmi dohodnutá pravidla. Děti vědí, že nemohou do školky nosit velké množství hraček, protože jim pak snadno hrozí jejich ztráta. Někdy je dovoleno mít v LMŠ jednoho plyšáka „na spaní“, někdy mohou mít děti jednu nebo dvě hračky, za podmínky, že se vejdu do batůžku. Děti vědí, že si své hračky musejí samy hlídat.

Na základě svých návštěv LMŠ mohu konstatovat, že mezi jejich vybavením obvykle nechybí ani výtvarné potřeby, sportovní náčiní, hudební nástroje a především knihy, které jsou zásadní pro mnou zkoumanou problematiku. Toto různorodé vybavení je potřebné pro vytvoření dostatečně pestrého spektra příležitostí pro rozvoj v různých oblastech, jak bylo poukázáno výše.⁹

Ačkoliv zázemí LMŠ bývá poměrně malé, příroda, ve které by podle hlavní zásady LMŠ měly děti trávit většinu času, je vzdělávacím prostředím „bez plotů a hranic“. (Asociace lesních MŠ, 2019)

2.1.1 Vybavení pedagogů

Je pochopitelné, že pro delší pobyt v přírodě musejí být pedagogové dobře vybaveni, aby mohli čelit všem situacím, které je při putování mohou potkat, a aby mohli uspokojit všechny potřeby dětí. Všechny potřebné věci pedagogové obvykle nosí v batohu, případně vezou v zahradním vozičku. Vozík je oblíbenou pomůckou LMŠ, neboť s ním dokážou manipulovat i děti, často je to dokonce velmi baví. Lze do něj naskládat i větší množství různých pomůcek, případně též batohy dětí, a dá se s ním zvládnout i mírně náročný terén.

Vošahlíková (2012) uvádí následující seznam věcí, které by pedagog měl mít s sebou na pobyt dětí v přírodě:

- *„Mobilní telefon, seznam kontaktů na rodiče a zástupce rodičů*
- *Lékárnička*
- *Plachta proti dešti, která může sloužit i jako podložka*

⁹ Výčet vhodného vybavení pro LMŠ uvádí např. Gerwig (1999 in Kapuciánová, 2010b, s. 53)

- *Velká karimatka (pro případ převlékání dětí, na sezení)*
- *Univerzální náhradní oblečení*
- *Role igelitových sáčků, papírové kapesníky, vlhčené ubrousky, nádoba s pitnou vodou, provázek nebo lano*
- *Deka pro rychlé zahřátí v chladném počasí*
- *Lopatka nebo přenosné WC*
- *Čtverce karimatek na sezení, které slouží jako izolace před zimou nebo vlhkem (pokud si je děti nenosí samy)*
- *Přípravek proti hmyzu“*

2.1.2 Výbava dětí

I děti samozřejmě musejí být na pobyt venku dobře připravené. Nezbytností jsou batůžky, ve kterých si děti nosí především pití, svačinu, náhradní oblečení, malou karimatku na sezení, případně pláštěnku.¹⁰ Někdy je zvykem nosit v batůžku pytlíček na drobné přírodní poklady, které děti v přírodě nacházejí. V zázemí mají děti obvykle další náhradní oblečení a jedny rezervní boty. V některých LMS děti po obědě podle počasí a ročního období venku i odpočívají. K odpočinku se mohou mimo jiné využívat karimatky a spací pytle, které si děti přinesou na začátku školního roku a musí je zajistit rodiče. V zázemí mívá každé z dětí své místo k uložení osobních věcí, někdy je to pouze ramínko, ale v některých LMS je i místo na skříňku nebo poličku pro každé dítě.

LMS se řídí pravidlem: „Neexistuje špatné počasí, pouze špatné oblečení.“ Rodiče jsou s touto zásadou seznámeni a před nástupem dítěte dostanou informace o potřebném vybavení i vhodném oblečení. Dobré je též, aby byli rodiče srozuměni s tím, že za dlouhodobého pobytu v přírodě se zvyšuje riziko ušpinění a poničení oblečení, s kterým se musí počítat. Některé LMS mají pro nově příchozí rodiny, případně i nové zaměstnance, zhotovenou příručku, která všechny tyto informace obsahuje.¹¹ Po celý rok se při oblékání používá tzv. **cibulovité vrstvení**. Jednotlivé vrstvy svršků se podle potřeby přidávají nebo ubírají. V podzimních a zimních měsících je nezbytné, aby svrchní vrstva

¹⁰ Tipy na vhodné vybavení lze nalézt i na stránkách některých zařízení, např. na <https://mezi-stromy.cz/doporucene-vybaveni/>

¹¹ Např. LMS Berounka má vytvořenou Příručku pro rodiče a průvodce Lesní mateřské školy a ekocentra Berounka, z. s.

byla kompletně nepromokavá, tzn. včetně kalhot a bot. Za spodní vrstvu je vhodné zvolit oblečení z hřejivých materiálů, které hřejí i vlhké, pro případ, že se dítě zpotí. Ideální je proto vlněné nebo funkční prádlo. Za touto vrstvou podle potřeby následují 1 až 3 další. V létě se vrství více tenkých vrstev. Je to potřeba, neboť v lese je chladněji a pomocí dlouhých rukávů a nohavic se děti také chrání proti hmyzu a drobným poraněním. Celoročně je nezbytná pokrývka hlavy. (Vošahlíková, 2010)

2.2 Pedagog – průvodce

Učitelé LMŠ jsou obvykle nazýváni „lesní průvodci“. Role průvodce by jim měla být skutečně vlastní, jejich cílem je provázet děti na cestě za poznáním, nikoli jim určovat jasný směr a předkládat hotové informace. Jejich postavení vůči dětem by mělo být partnerské, nikoli nadřazené. Jejich přístup by měl být respektující a empatický. LMŠ často jako zdroj, z kterého by jejich průvodci měli vycházet, uvádějí koncept Respektovat a být respektován.¹²

Pravidla, která se v LMŠ vytváří, tvoří průvodci společně s dětmi. Děti dokážou samy vymyslet množství smysluplných pravidel, a když participují na jejich formulaci, při jejich porušení k nápravě často stačí pouze jejich připomenutí. (Kapuciánová, 2010 a, s. 48)

Kromě osobnostních předpokladů a profesních kompetencí, které jsou očekávány u všech pedagogů pro předškolní vzdělávání, jsou u lesních průvodců pochopitelně nezbytné kompetence k pobytu a pohybu v přírodě. Průvodci by také měli dobře znát přírodní okolí, ve kterém se budou s dětmi pohybovat. O pomoc při mapování okolí mohou požádat lokálního ochránáře nebo lesníka, který musí být o pravidelném pobytu dětí v lese informován. Tito odborníci upozorní průvodce na případná nebezpečí a pomáhají tak předcházet rizikům pobytu v přírodě. (Vošahlíková, 2010, s. 55)

2.3 Spolupráce s rodiči, vytváření komunity

Jak již bylo v této práci uvedeno, zájem rodičů a komunikace s nimi je základním předpokladem existence LMŠ a rodiče se velmi často angažují již při jejím zakládání. Toto

¹² Autoři konceptu, představeného ve stejnojmenné knize, Kopřiva a kol. (2008, s. 9), jsou přesvědčeni, že: „partnerský přístup dospělých k dětem je nejen možný, ale i nutný pro to, aby z dětí vyrostli kompetentní a zodpovědní lidé, schopní řešit problémy současného světa.“

je další významný rozdíl mezi LMŠ a běžnou MŠ. Rodiče na fungování školky často participují opravdu ve velké míře. Nejen, že často konzultují pokroky svých ratolestí při rozhovorech s lesními průvodci, ale podílejí se také na údržbě a zušlechťování jejího zázemí a blízkého okolí, např. při pravidelných brigádách.

Pro LMŠ je také obvyklé pořádat tzv. slavnosti, které se odehrávají několikrát do roka a oslavují především významné momenty v průběhu roku, které se přirozeně projevují v přírodě, jako je např. příchod jara. Na tyto slavnosti jsou zváni všichni rodiče, děti a přátelé LMŠ.

LMŠ také obvykle usilují o to, aby všichni, kdo se podílejí na chodu školky, tvořili jednu komunitu s přátelskou atmosférou, která napomůže vytváření rodinného prostředí. LK Hvězdy v lese ve své pedagogické koncepci¹³ uvádí, že cílem je, aby rodič vnímal školku jako svou vlastní, což je možné pouze za předpokladu, že je přímo zapojen do vzdělávacího procesu jako klíčová osoba. Vybudované společenství pak vytváří prostor, ve kterém se dítě přirozeně učí dobrým návykům v sociální rovině.

2.4 Východiska a inspirace z jiných směrů

Ačkoli je několik pravidel, která jsou společná všem LMŠ, koncepci vzdělávání si každé zařízení vytváří samostatně. Jednotlivé LMŠ se tedy mohou profilovat různě a mohou mít různá zaměření. Některé LMŠ se obzvláště zaměřují na environmentální výchovu a výchovu k udržitelnému rozvoji, jiná na rozvoj sociální kompetence, další na rozvoj motoriky a zdatnosti atd. LMŠ do svého programu a mezi svá východiska také často přejímají různé prvky z dalších alternativních vzdělávacích směrů, např. z Waldorfské pedagogiky nebo Montessori pedagogiky.

Podobnost s Waldorfskou pedagogikou můžeme spatřovat ve snaze LMŠ o intenzivní spolupráci s rodiči. Některé LMŠ přejímají myšlenky antroposofie, která vnímá člověka jako bytost nejen tělesnou a duševní, ale také duchovní. Antroposofie je pro ně „*vodítkem k porozumění dítěti a impuls pro práci na sobě samých.*“ (LK Hvězdy v lese, s. 1)

Určitou podobnost s Montessori systémem lze vnímat v tom, že v LMŠ nemají obvykle k dispozici běžné hračky. Některé LMŠ dokonce používají právě Montessori pomůcky,

¹³ Koncepce dostupná z: <http://hvezdyvlese.cz/prihlaska/>

případně pomůcky vyrobené svépomocí podle jejich vzoru (pravé bývají značně nákladné).¹⁴ Lesní průvodci také často přijímají heslo tohoto směru: „Pomoz mi, abych to dokázal sám.“ Montessori pedagogika rovněž stejně jako LMS nazývá pedagoga průvodcem.

Díky základnímu požadavku LMS na pravidelné vzdělávání venku v přírodě je jejich program přirozeně spjat s myšlenkami environmentální výchovy, kterou představím v následujících řádcích.

Environmentální výchova

V nejširším smyslu zahrnuje environmentální výchova všechno vzdělávací i výchovné působení, které si klade za cíl zvyšovat spoluodpovědnost lidí za současný i budoucí stav životního prostředí. Odhaluje nám negativní důsledky lidské činnosti a ukazuje nám způsoby, jakými můžeme rozvíjet naši citlivost, tvořivost a vstřícnost k nalézání řešení environmentálních a ekologických problémů a dosáhnout pozitivních změn v životním prostředí. (Máchl, 2008, s. 17; Leblová, 2016, s. 15)

V pedagogické činnosti se jedná o aktivity, které by měly vést k budování hodnot, postojů a kompetencí potřebných k zodpovědnému jednání a láskyplnému vztahu k přírodě. Cílem environmentální výchovy by tedy měl být jedinec s rozvinutým zájmem o přírodu, úctou ke všemu živému a potřebou živou i neživou přírodu aktivně ochraňovat. Soubor těchto vlastností jedince bývá souhrnně označován termínem environmentální senzitivita. (Leblová, 2016)

V LMS bývá využíván systém **plynulého učení** (*flow learning*), který vyvinul americký přírodovědec a pedagog **Joseph Cornell**, který je považován za jednu z nejvýznamnějších osobností environmentální výchovy na celosvětové úrovni. Na základě svých praktických pedagogických zkušeností Cornell došel k uvědomění, že jisté pořadí činností a her mu vždy funguje nejlépe a na základě toho určil 4 fáze plynulého učení: fázi **probuzení nadšení**, fázi **zaměření pozornosti**, fázi **přímého prožitku** a fázi **sdílení inspirace**. Všechny fáze se v praxi přirozeně prolínají a v určeném pořadí přecházejí jedna v druhou. Ve svých knihách Cornell kromě vysvětlení metody plynulého učení představuje velké množství konkrétních aktivit a her a doporučení k jejich realizaci. (Cornell, 2012)

¹⁴ Např. LMS Jaata, dostupné z: <http://www.jaata.cz/>

3 Čtenářská pregramotnost

3.1 Vymezení pojmů

Dříve než přistoupím k vysvětlení pojmu čtenářská pregramotnost, považuji za nezbytné definovat pojmy **gramotnost** a **čtenářská gramotnost**, jako pojmy výchozí, nadřazené čtenářské pregramotnosti.

3.1.1 Gramotnost

Pojetí **gramotnosti**, která je nejstarším pojmem ze zmíněných, prošlo v průběhu historie společnosti mnohými změnami. Stále se vyvíjí podle potřeb rychle se proměňující společnosti, se kterou se mění i nároky na jedince. Z nejpůvodnějšího významu „umět číst a psát“ se tento pojem rozvinul až v současné mnohem širší definice. Např. Rabušicová (2002, in Wildová, 2005, s. 9) ji definuje jako: „*využívání tištěných a psaných informací potřebných k fungování ve společnosti v zájmu toho, aby jedinec dosáhl svých cílů a aby se rozvíjely jeho znalosti a potenciál*“. Gramotný jedinec tedy musí nejen umět číst a psát, ale také pracovat se získanými informacemi ve směru svých záměrů. Je ovšem nutné podotknout, že nároky na gramotnost se mohou lišit mezi společnostmi s odlišnou kulturou a tradicemi. Na obsah gramotnosti má tedy vliv množství faktorů, mezi něž patří také geografické podmínky, dějiny nebo zastoupení různých sociálních skupin. Tzv. informační společnosti¹⁵ pochopitelně kladou na jedince jiné nároky než společnosti rozvojových zemí.¹⁶ (Gavora, 2002 in Wildová, 2005; Fasnerová, 2018, s. 207)

Ze zahraničních definic uvedu pro příklad definici gramotného člověka, kterou zpracovaly autorky Janet Fellowes a Grace Oakley v rozsáhlé publikaci týkající se gramotnosti, jazyka a raného dětství. Jejich definice říká, že „*gramotný člověk má zásobu znalostí a schopností, které mu umožňují efektivní receptivní a expresivní¹⁷ komunikaci. Dokáže porozumět textům v mluvené, psané, vizuální a multimediální podobě za různým účelem a s účastí kritického uvědomění a též takové texty vytvářet.*“ (Fellowes, Oakley, 2010, s. 153, přeložila autorka práce)

¹⁵ Tj. společnosti ve vysoce technologicky vyspělých zemích, kde jsou informační a komunikační technologie integrovány do všech oblastí společenského života.

¹⁶ Tj. země, které ekonomicky zaostávají, někdy jsou též nazývány jako „země třetího světa“

¹⁷ Tzn. efektivní vyjadřování a naslouchání

Existují také různé klasifikace gramotnosti, které se liší ku příkladu tím, co zařazují do jejího obsahu. Na rozdíl od původních pojetí se gramotnost nyní již neomezuje pouze na gramotnost čtenářskou, jak tomu původně bylo, ale vyčleňují se také gramotnost matematická, přírodovědná, vizuální a mnohé další. Tato klasifikace, ve které dochází k rozšiřování obsahu gramotnosti, vznikla právě s rozvojem informačních společností po komunikační explozi¹⁸ na konci 20. století a odborníky je odhadováno, že se bude s dalším rozvojem společnosti dále rozšiřovat. (Wildová, 2005, s. 10)

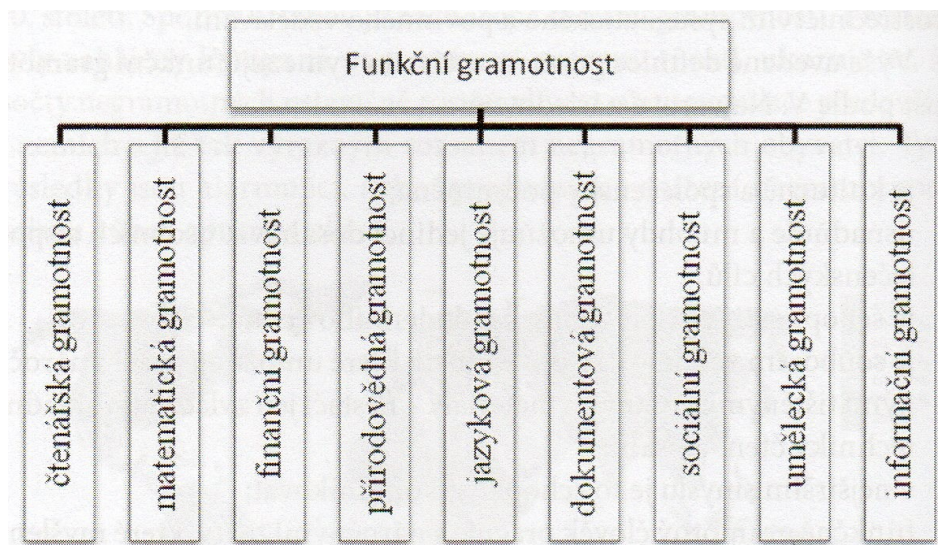
V odporných textech se dále také setkáváme s pojmem **funkční gramotnost**, která je někdy označována jako vyšší etapa gramotnosti, která se vztahuje zejména k období po dokončení školní docházky, příp. období dospělosti. Etapa předcházející se pak nazývá obdobím **základní gramotnosti**.¹⁹ Funkčně gramotný člověk by měl nejen ovládat techniku čtení a psaní, ale měl by také chápat složitější texty, umět z nich vyčíst i ty informace, které v něm nebyly explicitně řečeny a dokázat s nimi dále pracovat. Jak již bylo zmíněno, může se jednat i o nesusvislé texty, jako jsou formuláře, tabulky, reklamy, grafy apod. Je tedy jasné, že se jedná o myšlenkové operace na kvalitativně vyšší úrovni. Opakem je tzv. **funkční negramotnost** neboli **funkční analfabetismus**. Analfabetů v původním slova smyslu²⁰ najdeme v současné době nejvíce na území Afriky a Asie. Charakteristiky funkční gramotnosti, jak je v současnosti pojímána, však pochopitelně nesplňují i další jedinci, viz výše uvedená definice funkčně gramotného člověka. (Wildová, 2005, s. 10; Fasnerová, 2018)

¹⁸ Historická událost, kdy dochází k vytvoření nových informačních a komunikačních kanálů, čímž se mění způsob sdílení informací v celospolečenském kontextu

¹⁹ Základní gramotnost předpokládá pouze osvojení základů čtení a psaní.

²⁰ Tzn. lidí, kteří neovládají základy elementárního čtení a psaní

Fasnerová (2018, s. 208) uvádí následující graf, který popisuje vztahy funkční gramotnosti s dalšími gramotnostmi, které jsou na ní závislé, nebo se z ní vyčleňují.



Obrázek 1 – Fasnerová – Složky funkční gramotnosti

3.1.2 Čtenářská gramotnost

Z výše zmíněného jasně vyplývá, že čtenářská gramotnost je samostatnou složkou a kvalitou komplexnější funkční gramotnosti. Jejich definic můžeme v literatuře najít značné množství. V souvislosti s některými z nich se setkáváme s názory, že jsou nepřesné. Kritizovány jsou např. definice, které vymezují čtenářskou gramotnost jako schopnost, což by znamenalo, že se jedná pouze o individuální předpoklady pro konání určitých činností. Jindy je předmětem kritiky to, že definice nezohledňují vztah člověka k četbě a knihám, který má na její rozvoj zřejmý vliv. (Fasnerová, 2018, s. 204)

K obsáhlejší patří definice, kterou formuloval VÚP Praha. (2011, s. 8) „*Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech.*“ VÚP dále uvádí roviny, které se v rámci čtenářské gramotnosti prolínají a vzájemně ovlivňují a žádná z nich by neměla být ve výuce opomenuta. Tyto roviny objasňují, co by měl zvládnout člověk s dobrou úrovní čtenářské gramotnosti. Jde o tyto roviny, k nimž připojuji, co pro nás znamenají v praxi:

- **Vztah ke čtení** – těšit se z četby a mít vnitřní potřebu číst
- **Doslovné porozumění** – dekodovat texty a porozumět jim na doslovné úrovni

- **Vysuzování a hodnocení** – vysuzovat z textu závěry a kriticky ho hodnotit z různých hledisek, včetně sledování záměrů autora
- **Metakognice** – reflektovat vlastní záměry četby a na základě nich volit konkrétní texty a způsob čtení; sledovat vlastní porozumění, rozeznat okamžiky, kdy nerozumím a následně volit vhodné strategie, jak porozumění zlepšit a překonat obtíže při četbě
- **Sdílení** – sdílet své prožitky a pochopení textu s dalšími čtenáři a porovnávat svou interpretaci textu s interpretacemi ostatních, všimnout si jejich shod i rozdílů a dále o nich přemýšlet
- **Aplikace** – zúročit četbu v dalším životě a využívat ji k seberozvoji (kolektiv autorů VÚP, 2011, s. 8)

„Rozvoj čtenářské gramotnosti je v současnosti jednou z priorit vzdělávacích politik všech vyspělých zemí.“ (Fasnerová, 2018, s. 204) Do české terminologie se termín dostal v 90. letech minulého století díky mezinárodním výzkumům, např. PISA²¹ či PIRLS²². Právě tyto výzkumy ukázaly, že Česká republika musí lépe pracovat na vzdělávání žáků druhého stupně ZŠ v oblasti čtenářské gramotnosti. Výsledky žáků 4. tříd ve výzkumu PIRSL byly totiž překvapivě nadprůměrné, ovšem výsledky žáků 9. tříd ve výzkumu PISA byly naopak pod světovým průměrem a v průběhu let se dokonce zhoršují. Za jednu z mezer českého vzdělávacího systému může být považováno to, že RVP ZV s pojmem „čtenářská gramotnost“ pracuje jen velmi marginálně. (Wildová, 2012, s. 11; Starý, 2013 in Rybářová, 2016, s. 12; Fasnerová, 2018, s. 203)

Zmíněné výzkumy uváděly následující definici: „*čtenářská gramotnost znamená schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů,*

²¹ PISA neboli Programme for International Student Assessment je mezinárodní program OECD hodnotící 15leté žáky z hlediska čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti, je uskutečňován každé 3 roky. Dostupné z: <http://www.oecd.org/pisa/>

²² PIRLS neboli Progress in International Reading Literacy Study je mezinárodní komparativní výzkum IEA zaměřený pouze přímo na čtenářskou gramotnost, která je sledována u žáků 4. tříd počítáno od prvního roku vzdělávání na úrovni ISCED 1. Je realizován každých 5 let a kromě testování žáků zpracovává též údaje o vzdělávacích systémech a dalších faktorech, které ovlivňují rozvoj čtenářské pregramotnosti v zúčastněných zemích. Dostupné z: <https://www.iea.nl/pirls>

k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k začleňování do života společnosti.“ (Wildová, 2012, s. 11)

I u čtenářské gramotnosti se uvádějí různé strukturace. Přínosnou z didaktického hlediska je především strukturace ontogenetická, která rozlišuje následující období:

- 1. Období pregramotnosti**
- 2. Období čtenářské gramotnosti**
- 3. Období funkční gramotnosti**

Z období čtenářské gramotnosti, která se vztahuje k období povinné školní docházky, se též za didaktickým účelem vyděluje ještě **období počáteční čtenářské gramotnosti** (období 1. a 2. třídy ZŠ). Jelikož se v tomto období v rámci čtenářské gramotnosti vzdělávání zaměřuje především na prvopočáteční čtení a psaní, jsou zde využívány specifické metody a způsoby hodnocení. (Wildová, 2012)

3.1.3 Čtenářská pregramotnost

Důležitost čtenářské pregramotnosti a její obsah vysvětluje např. Michal Courtault ve své monografii nazvané “Pre-literacy training: A useful concept?”, která vznikla za podpory mezinárodních organizací již v roce 1989. Poukazuje na to, že čtenářská pregramotnost má jako první etapa vývoje čtenářské gramotnosti potenciál ovlivnit všechny následující vývoj. Tomášková (2015, s. 13) vyjadřuje souhlasný názor: *„Věk do šesti let je rozhodující pro to, jak se bude dítě dál vyvíjet, jaké bude mít pracovní návyky, jaký bude mít vztah ke čtení, k celoživotnímu vzdělávání, ...“* *„To, ..., jak na něj budeme působit, má velký vliv na to, jak bude ve školním prostředí úspěšné, jak bude zvládat počátky čtení, psaní, počítání, ...“* Můžeme tedy také jednoznačně říci, že čtenářská pregramotnost je nezbytnou součástí školní připravenosti. Dítě potřebuje být připraveno nejen v intelektuální oblasti, ale také v oblasti smyslové, pohybové a z hlediska řeči. Kromě toho musí mít určitou odolnost vůči fyzické únavě a musí být schopno delšího soustředění. (Křivánek, 2011)

Toto jsou důvody, proč by měla být čtenářské pregramotnosti věnována dostatečná pozornost, a to u všech dětí a všech typů předškolních zařízení. Zvláště tehdy, když není samotný prostor pro rozvoj předčtenářské gramotnosti dostatečně podnětný, jako tomu může

být i v LMŠ²³. Učitelé by měli prostor vhodným způsobem upravovat a cíleně vytvářet příležitosti pro její rozvoj. Jejich zásahy by ovšem neměly jít proti přirozeným zájmům, a spontánním aktivitám dětí, naopak by z nich v ideálním případě měly vycházet. Mělo by tedy jít o nabídku didakticky zacílených činností, které jsou učitelem přímo nebo nepřímo motivovány a v kterých je zastoupeno spontánní a záměrné učení. (RVP PV, s. 8)

Z výše zmíněného můžeme též vyvodit, že čtenářská pregramotnost sehrává také klíčový význam v prevenci výukových obtíží se čtením a psaním, a to u všech dětí, včetně dětí se speciálními potřebami. Obzvláště důležité je podporovat děti z rizikových skupin v rozvoji gramotnosti. Jedná se především o děti se specifickými poruchami učení a děti se specificky narušeným vývojem řeči.²⁴ Nejběžnější specifickou poruchou učení je dyslexie. Pod dyslexii se obvykle zařazují problémy ve čtení na úrovni techniky, někdy ovšem též špatné porozumění čtenému.²⁵ V posledních letech se díky výzkumu ukázalo, že je také řada dětí, které mají obtíže ve čtení a psaní, přičemž netrpí žádnou specifickou poruchou. Jejich potíže pramení z jejich motivačních či dispozičních charakteristik a mohou být také důsledkem špatných didaktických či metodických přístupů právě v počátečních etapách gramotnosti. (Kucharská, 2016, s. 45)

3.2 Oblasti rozvoje čtenářské pregramotnosti

Kucharská (2014, s. 35) se zmiňuje o „předčtenářských dovednostech“. Mluví o nich jako o dovednostech, které může čtenářská pregramotnost zahrnovat a dítě skrze ně manifestuje svou připravenost pro budoucí gramotnostní činnosti. Mohou být dítětem vykonávány spontánně, ale mohou být i nástrojem předškolních rozvíjejících programů.

Jelikož pro rozvoj čtenářské gramotnosti je nezbytné zvládnutí techniky čtení, též pro pregramotnost je důležité ovládnout dovednosti, které jsou potřebné, aby v budoucnu dítě mohlo zvládnout výuku čtení. Pro dovednost čtení podle Zelinkové (2008, in Tomášková, 2015, s. 11) musí dítě:

²³ Např. LMŠ/LK nemá dostatek vhodného prostoru pro uskladnění knih nebo při programu v přírodě děti přirozeně zajímají jiné aktivity než takové, které přispívají k rozvoji předčtenářské gramotnosti.

²⁴ I děti se speciálními vzdělávacími potřebami mohou navštěvovat LMŠ/LK. Miklitz (2005, in Uzel 2010, s. 15) píše o LMŠ v Bregtal v Německu, kde je začleňování těchto dětí běžnou praxí.

²⁵ Dyslexie znemožňuje dítěti naučit se číst pomocí běžných metod, přestože je přiměřeně inteligentní a vyrůstá v běžných poměrech (Kutálková, 1996, s. 161).

- rozeznat příslušné písmeno (tvar), vidět ho přesně a nezaměňovat s žádným jiným
- dokázat si spojit odpovídající písmeno s odpovídající hláskou, kterou také rozezná mezi všemi jinými
- umět koordinovat zrakové a sluchové vnímání (intermodalita)²⁶
- umět spojovat hlásky i písmena do slov (sluchová a zraková syntéza)
- rozumět čteným slovům, tzn. rozumět řeči a mít dostatečnou slovní zásobu²⁷
- správně vyslovovat²⁸

Zelinková dále podotýká, že na rychlost nácvičku čtení mají vliv rozumové schopnosti dítěte. Z výše zmíněného tedy vyplývá, že pro položení dobrých základů k budoucímu osvojení čtení je nutné dítě rozvíjet v oblastech **zrakového vnímání, sluchového vnímání, paměti, řeči a jazykových schopností**. Pro oblast psaní je potřebné rozvíjet děti kromě zmíněných též v oblastech **hrubé i jemné motoriky a grafomotoriky**. (Tomášková, 2015, s. 34)

Podobně se vyjadřuje i Křivánek (2011), který zmiňuje, že odborníci se rozcházejí v názorech, čemu je nutné věnovat největší pozornost, aby byl následný vstup dětí do školy, konkrétně do etapy počátečního čtení, co nejhladší. Nejvíce se ovšem setkáváme s doporučením věnovat se rozvoji duševních procesů, které jsou nezbytné pro zvládnutí techniky čtení.

Význam v rozvoji čtenářské pregramotnosti má také **orientace v prostoru a jeho vnímání**. Dítě by mělo být vedeno k tomu, aby se orientovalo ve třídě, v mateřské škole, na její zahradě a v blízkém okolí a samozřejmě i doma a v okolí svého bydliště. Mělo by znát a běžně užívat předložky vlevo, vpravo, nahoře, dole, nad, pod, vedle, vpředu, vzadu. Dobrá orientace v prostoru vyžaduje nejen jeho vnímání, ale také adekvátní zobrazování. Kromě vnímání všech rovin prostoru (horno-dolní, předozadní, pravo-levá) je potřeba rozvíjet také vnímání jednotlivých částí a celků, porovnávání jejich velikostí a poměru či jejich uspořádání. Všechny tyto dovednosti v budoucnu podpoří orientaci dítěte v textu. Důležitá je i **orientace v čase**, neboť nám pomáhá uvědomit si, kolik času potřebujeme na určitý úkol,

²⁶ Pro dostatečně zvládnuté spojení, tzn. dostatečnou koordinaci zrakového a sluchového vnímání, je nutná automatizace. To v praxi znamená, že se dítě již nepozastavuje nad každým písmenem, aby si vybavilo příslušnou hlásku.

²⁷ V opačném případě by šlo pouze o dekodování znaků bez porozumění jejich významu.

²⁸ Špatná artikulace ztěžuje především psaní.

jaké je správné pořadí úkonů a správný postup při různých činnostech. U dětí s nedostatky v orientaci můžeme pozorovat např. to, že:

- se často ztrácí v textu,
- mají problémy při čtení zleva doprava a nutně potřebují ukazovátka nebo čtecí okénko,
- mají potíže při psaní, opisu a přepisu, často přeskakují nebo vynechávají slova,
- zaměňují pořadí písmen a číslic při čtení či psaní,
- mají potíže učít se věci v určité jasně dané posloupnosti (např. abeceda, měsíce v roce apod.),
- se obtížně učí na analogových hodinách a špatně se orientují v hodinách a minutách obecně. (Tomášková, 2015)

Velkou úlohu dále hraje v souvislosti s čtenářskou pregramotností také **rozvoj představivosti a fantazie**. Aby mohlo dítě pojmenovávat věci a jevy, které vnímalo v minulosti, ale nyní už k nim nemá přístup, musí mít vytvořeny jejich představy. Představy jsou tedy nutné pro myšlení, neboť jsou vlastně materiálem pro používání pojmů. Každé dítě, potažmo každý člověk upřednostňuje ve vnímání určitý typ podnětů, které se rozlišují podle analyzátoru, který je při jejich vnímání činný. Na základě nich tedy můžeme také utvářet zrakové, sluchové, hmatové, čichové či pohybové představy. Děti, které upřednostňují zrakové vnímání, potřebují neznámé předměty a jevy především vidět. Děti, které upřednostňují hmatové vnímání, si potřebují předměty osahat a nové činnosti chtějí ihned vyzkoušet. Pro nejlepší možný rozvoj představivosti je nutné poznávat nové podněty všemi smysly.²⁹ Vnímání se tím prohloubí a představy podnětů pak lépe a přesněji utkví v paměti. (Tomášková, 2015)

Fantazie je předpokladem kreativity a pomáhá tak dětem vymýšlet např. různá řešení určitého problému. Rozvíjet a podporovat kreativitu je u dětí v předškolním věku více než vhodné, neboť jim pomáhá k samostatnosti, originalitě a může také podpořit jejich sebedůvěru. U nejmladších dětí můžeme fantazii spatřovat v přisuzování lidských vlastností neživým předmětům, např. hračkám. Lepilová (2014, s. 6) uvádí, že v útlém věku mají děti

²⁹ Vošahlíková (2010, s. 16) uvádí mezi znaky LMŠ mimo jiné cíl podpořit smyslové vnímání přímou zkušeností a cíl rozvíjet kreativitu a fantazii při využití rozmanitých přírodních prvků.

„bytostnou potřebu fantazie a hry“. Právě čtení je dobrým prostorem pro představivost a fantazii. Dítě si představuje hrdinu, místo, kde se příběh odehrává atd. Může domýšlet, jak by příběh mohl pokračovat. Jak upozorňuje Lepilová, při sledování televizních pohádek a pořadů pro děti, které bohužel dnes četbu často nahrazují, jsou dětem předkládány hotové představy. Fantazie je omezena a stejně tak vnímání. Dospělí jsou někdy přesvědčeni, že mají děti mnoho fantazie. Ve skutečnosti mají však rozvinutější fantazii dospělí, neboť je závislá na zkušenostech, myšlení a vnímání, které jsou u dětí na nižší úrovni. Pomocí fantazie děti objasňují věci, kterým nerozumí, a protože jejich myšlení je ještě nedokonalé, často mohou být jejich představy bližší jejich přáním než realitě. (Tomášková, 2015; Lepilová, 2014)

Pojďme se nyní ještě vrátit k rovinám čtenářské gramotnosti, které jsem uvedla v kapitole 4.1.2. Rybářová (2016) ve své práci zpracovala, čeho v těchto rovinách mohou děti dosáhnout již v předškolním věku.

Vztah ke čtení – Již v raném věku lze vypěstovat *„návyk a chuť stýkat se s krásnou literaturou. ..., pokud se dítě v mateřské škole a v rodině pravidelně setkává s knihou jakožto se zdrojem pozitivních zážitků, prožitků, dobrodružství, poučení, učí se četbu oceňovat a vyhledávat. Vztah ke knize jako zdroji potěšení není u dítěte spojen jen s radostí, že dítě dovede číst a psát, ale z toho, že mu blízká osoba vypráví...“* Citový vztah k čtenému pomáhá dítěti vytvářet citový prožitek, na jehož pozadí dochází k rozvoji myšlení, fantazie atd. (Rybářová, 2016, s. 18)

Doslovné porozumění – *„V období pregramotnosti převažuje doslovné porozumění předčítanému textu. Dítě, ..., dokáže na základě textu odpovědět na kladené otázky.“* (Rybářová, 2016, s. 18)

Vysuzování – Je pro něj potřeba vyšší úroveň porozumění, na jeho základech však můžeme pracovat již v předškolním věku. Děti *„mohou vyvozovat na základě textu závěry, text hodnotit, odhadovat, jak situace bude pokračovat.“* S naší pomocí dokážou děti odpovědět i na otázky, ke kterým nejsou v textu jednoznačně uvedené odpovědi. (Rybářová, 2016, s. 18)

Metakognice – U předškolních dětí jde zejména o to, aby poznaly, zda čtenému (příp. vyprávěnému) rozumí, a pokud ne, co je příčinou. Může to být výskyt neznámých slov či slovních spojení nebo také složitost či délka celého textu. „*Dítě, u kterého je metakognitivní rovina rozvíjena, dokáže klást otázky, které mu význam sděleného osvětlí a pomohou k lepšímu porozumění.*“ (Rybářová, 2016, s. 19)

Sdílení – Předškolní dítě dokáže o předčítaném (/vyprávěném) mluvit a sdílet své prožitky a názory k textu. (Rybářová, 2016, s. 19)

Aplikace – Již v předškolním věku můžeme dítě přivést k tomu, aby vnímalo četbu jako zdroj užitečných informací a potěšení. „*Dítě může z textu vyvozovat obecně platné závěry, ponaučení, vztahovat je na svůj život.*“ (Rybářová, 2016, s. 19)

Pro úplné naplnění cílů čtenářské pregramotnosti a později čtenářské gramotnosti by učitelé neměli ve své práci podcenit žádnou z těchto rovin.

3.3 Metody rozvoje čtenářské pregramotnosti

Kalhaust a Obst (2002, s. 307, in Fasnerová, 2018, s. 214) definují metodu jako prostředek k interakci mezi dítětem a učitelem, přičemž jde o vzájemnou spolupráci, při které učitel respektuje individuální zvláštnosti dítěte a dítě se srze svou vlastní svobodnou aktivitu ztotožňuje s cíli stanovenými učitelem. Např. Kutálková (1996) uvádí ve své publikaci celkem 12 tzv. „metod pro úspěch“, kterými můžeme dítěti pomoci k co nejlepšímu rozvoji komunikačních schopností a řeči. Jde o metody: „*Realita, Hra, Práce, Obrázky a knížky, Pohádky a příběhy, Říkadla a básničky, Písničky, Kresba, Mluvní vzor a komunikace v rodině, Divadlo, Využití masmédií, Nácvik.*“

Jelikož je metod k dispozici opravdu nepřeberné množství, rozhodla jsem se dále ve své práci věnovat pouze dvěma z nich, které osobně považuji za stěžejní pro celistvý rozvoj čtenářské pregramotnosti, a přesto jsou v praxi často využívány málo nebo nedokonalým způsobem.

Předčítání a vypravování

Předčítání je ústřední metodou v podpoře vznikajícího vztahu dítěte ke knize. Srze své zkušenosti s knihou prostřednictvím předčítání získávají děti povědomí o tom, že knihy nám mohou přinášet jednak radost a potěšení, ale také nové poznatky a vědomosti. Jak již bylo

zmíněno, při předčítání (či vyprávění) se rozvíjí dětská představivost, fantazie, myšlení a také paměť (sluchová, případně i zraková). Dítě se při něm učí pozorně naslouchat a soustředit se. Předčítání a vyprávění dává dítěti možnosti nabýt nových životních zkušeností, se kterými se samo nesetkalo. Psycholog B. M. Těplov rozdělil vyprávění na dva styly: fakticky sdělené a emocionální. U emocionální varianty vyprávění bylo u dětí ve věku 2–3 let zjištěno šestkrát větší porozumění. Měli bychom proto dítěti přizpůsobit svůj projev a volit takové tituly, které budou dítěti blízké. Texty by měly být též přiměřeně dlouhé a složité. K zaujetí dítěte nám mohou pomoci ilustrace, díky nimž navíc může dítě rozvíjet zrakovou perцепci. Rozvíjející předčítání by mělo být přerušováno a doplňováno otázkami a diskuzí s dítětem. (Tomášková, 2015; Lepilová, 2014)

Metody podporující kritické myšlení

Kritické myšlení vychází z konstruktivistické psychologie a pedagogiky, podle nichž by žák neměl přebírat od učitele již hotové poznatky a pouze je uchovávat v paměti, nýbrž je sám objevovat a vyvozovat nové závěry ze svých vlastních zkušeností. (Fasnerová, 2018) Toto pojetí tedy značně koresponduje s požadavky funkční gramotnosti. Metody s kritickým myšlením jsou sice využívány více u starších dětí, ale dají se využít již v mateřské škole, jak píše např. Rybářová (2016).

Velmi známou je metoda E-U-R, která byla vyvinuta v programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení neboli programu RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking), který byl vytvořen ve Spojených státech Společností pro demokratické vzdělávání. Do České republiky se program dostal poprvé ve školním roce 1997/98 a v současné době se zde jeho šířením zabývá o. s. Kritické myšlení. Cílem RWCT je vychovávat zodpovědné občany, kteří budou schopni vytvářet si vlastní názor, racionálně se rozhodovat, řešit problémy a zodpovědně o problémech debatovat. V sociální oblasti by měli být tito lidé schopni spolupracovat a respektovat odlišnost názorů ostatních. (Tomková, 2007, s. 10)

Metoda E-U-R je vlastně specifický model vyučovacího procesu, který je tvořen ze tří fází. První je **fáze evokace**, při které učitel zjišťuje, co děti již o daném tématu vědí a co si o něm myslí. Následuje **fáze uvědomění**, ve které děti získávají informace k tématu a pokouší se je uspořádat, roztřídit, hodnotit. V tuto chvíli by měly děti pracovat co nejvíce samostatně, na základní škole mohou pracovat zcela samy, např. pouze s učebnicí, v mateřské škole

je vhodné využít metodu diskuze, do které učitel příliš nezasahuje. Poslední je **fáze reflexe**, při které dochází k propojování nových informací s dosavadními znalostmi. Efektivní je zaznamenávat počáteční poznatky ve fázi evokace a ve fázi reflexe se k nim vracet. Můžeme je pak odškrtnout, doplňovat či měnit. (Rybářová, 2016; Tomková, 2007) Pro lepší pochopení toho, jak může užití metody E-U-R vypadat v praxi MŠ popíši níže konkrétní příklad.

Paní učitelka se chystá dětem předčítat novou pohádku, kterou děti neznají. Hlavní postavou pohádky je vodník. Nejprve si všichni společně povídají o tom, co všechno děti ví o vodnících nebo co si o nich myslí. Všechno zaznamenávají na tabuli pomocí jednoduchých symbolů či obrázků, paní učitelka připojuje jednoduché popisky v případě, že by něco mohlo být později nejasné. Poté paní učitelka předčítá pohádku. V průběhu četby se zastavuje a pokládá dětem různé otázky. Na konci se děti ptá, zda byl tento vodník jiný, než o jakých doposud slyšely. Jaké všechny charakteristiky, které před předčítáním děti zmínily, skutečně vodník měl? Dověděly se děti něco nového o vodnících? Všechno se opět zaznamenává na tabuli.

Didaktické pomůcky

Existuje i značné množství didaktických pomůcek, které se dají využít v této oblasti. K rozvoji zrakového vnímání můžeme využít např. obrázky, vkládací domečky pro různá tělesa, plošné oblékací panenky, pexeso, Černý Petr, domino, puzzle, skládačky, mozaiky. Pro rozvoj sluchového vnímání můžeme využít např. různé hudební nástroje, zvonečky, krabičky na chrastění (dají se snadno vyrobit s pomocí luštěnin apod.) jako zvukové pexeso a také např. budík nebo malé rádio, které můžeme schovat a děti se mohou pokoušet zvuk lokalizovat. Pro rozvoj paměti a pozornosti existuje mnoho stolních her, které jsou vhodné i pro předškolní děti. Zajímavou pomůckou jsou tzv. čtenářské kostky, které na svých stěnách mají otázky, jež nám naznačují, na co se máme u textu zaměřit. U předškolních dětí můžeme otázky nahradit pomocí piktogramů nebo obrázků. Velké množství námětů aktivit s pomůckami i bez pomůcek, které mohou rodiče i pedagogové předškolních dětí využít, uvádí ve své publikaci Tomková (2015).

3.4 Pojetí v RVP PV

Jak se k předčtenářské gramotnosti vyjadřuje RVP PV, základní legislativní dokument předškolního vzdělávání v České republice? V současné době v něm tento termín není zmíněn vůbec a nenajdeme zde ani pojmy „čtenářská gramotnost“ nebo „předčtenářské dovednosti“. Nicméně v něm lze vyhledat prvky, které s těmito pojmy přímo souvisí.

Z hlediska cílů pracuje RVP PV se čtyřmi kategoriemi: rámcové cíle, klíčové kompetence, dílčí cíle a dílčí výstupy. Kategorie jsou plně provázané a korespondují mezi sebou. Rámcové cíle uvádějí 3 univerzální záměry předškolního vzdělávání. Ostatní kategorie je dále specifikují. Mezi nimi tedy můžeme hledat spojitosti s předčtenářskou gramotností.

Klíčové kompetence představují obecnější způsobilosti, které jsou důležité pro uplatnění jedince ve společnosti a jeho osobní rozvoj. Jejich spojitost s tzv. pregramotnostmi tedy můžeme tušit již dle jejich definice. Jde o těchto 5 skupin kompetencí:

- *Kompetence k učení*
- *Kompetence k řešení problémů*
- *Kompetence komunikativní*
- *Kompetence sociální a personální*
- *Kompetence činnostní a občanské*

Přirozeně nás napadne souvislost čtenářské pregramotnosti a kompetencí komunikativních. Jak zmiňují Kropáčková, Wildová a Kucharská (2014, s. 495), analyzujeme-li dílčí komunikativní kompetence, zjišťujeme, že jsou jednoznačně požadavkem na rozvoj předčtenářských dovedností. Je zde např. uvedeno, že dítě ukončující předškolní vzdělávání by mělo dokázat „rozlišit některé symboly a rozumět jejich významu a funkci“, rozumět slyšenému, dále „využít informativní a komunikativní prostředky, se kterými se běžně setkává (knížky, encyklopedie, počítač, audiovizuální technika, telefon atp.)“ a také ovládat „dovednosti předcházející čtení a psaní“ (RVP PV, 2018)

Další spojitosti můžeme najít i u dílčích vzdělávacích cílů. Např. v oblasti *Dítě a společnost* jsou uvedeny cíle seznamovat děti se světem umění a kultury a tvořit základy pozitivního vztahu k nim. K těmto cílům mohou vést „receptivní slovesné, literární, výtvarné či dramatické činnosti (poslech pohádek, příběhů, veršů, hudebních skladeb a písní,

sledování dramatisací, divadelních scének)“ či „*setkávání se s literárním, dramatickým, výtvarným a hudebním uměním*“, které jsou uvedeny ve vzdělávací nabídce. (RVP PV, 2018)

A další požadavky související s čtenářskou pregramotností lze najít i v rámci jiných kompetencí, případně jiných vzdělávacích oblastí mezi dílčími cíli. Uvádím již pouze v bodech:

- *soustředěně pozoruje, zkoumá, objevuje, všímá si souvislostí, experimentuje a užívá při tom jednoduchých pojmů, znaků a symbolů* (kompetence k učení)
- *dovede postupovat podle instrukcí a pokynů* (kompetence k učení)
- *vymýšlí nová řešení problémů a situací; hledá různé možnosti a varianty (má vlastní, originální nápady); využívá při tom dosavadní zkušenosti, fantazii a představivost* (kompetence k řešení problémů)
- *osvojení si některých poznatků a dovedností, které předcházejí čtení i psaní, rozvoj zájmu o psanou podobu jazyka* (díílčí cíl – Jazyk a řeč)
- *vytváření základů pro práci s informacemi* (díílčí cíl – Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace) (RVP PV, 2018)

Ačkoli jsou tedy požadavky na rozvoj čtenářské pregramotnosti v RVP PV uvedeny, v praxi bývají zařazovány nekonceptně a pedagogové často nedostatečně stimulují děti k samostatnému vyhledávání informací. Důvodem je patrně to, že pojem není v rámci dokumentu zmíněn a v odborné literatuře je vysvětlován nejednotně. Bylo zjištěno, že někteří pedagogové ještě stále pracují s metodikami, které doplňovaly Program výchovné práce v jeslích a mateřských školách (1984), který předcházel RVP PV, neboť k RVP PV žádné metodiky vydány nebyly. Učitelky se zaměřují na rozvoj řečových a jazykových dovedností, jak starší metodiky doporučují, nezahrnují však do své práce rozvoj zmíněných rovin čtenářské gramotnosti viz kapitola 3.2. (Kropáčková, Wildová a Kucharská, 2014, s. 496)

3.5 Role MŠ v rozvoji čtenářské pregramotnosti

Na rozvoj čtenářské pregramotnosti a posléze čtenářské gramotnosti působí celá řada vlivů. Kromě tzv. vývojových vlivů, mezi které patří dispoziční předpoklady dítěte, osobnostní a motivační faktory, působí na dítě samozřejmě i množství faktorů na mikro, mezo i makro

úrovni. Nejvíce pozornosti z hlediska vnějších faktorů je v pedagogice věnováno vlivu čtenářského rodinného prostředí, ovšem upozorňuje se též na vliv předškolního vzdělávání.³⁰ (Kucharská, 2014)

Ačkoli největší vliv ve výchově mají rodiče, i k učitelkám si děti dokážou vytvořit citový vztah a berou je jako určitý vzor. Nápodoba a působení vzorů je v oblasti čtenářské pregramotnosti podstatná především pro utváření vztahu ke knize a psané podobě jazyka obecně. Důležité je též to, aby učitelka byla pro děti dobrým mluvním vzorem. Také by měla vhodným způsobem upravovat prostředí třídy. V té by především neměla chybět knihovnička s dětskými knihami různých typů a žánrů. Měly by zde být zastoupeny knihy z kategorie naučné literatury, pohádky a dětské příběhy a také leporela či beztextové knihy. Různorodost knihovničky je nutná, aby si zde mohlo každé dítě najít knihu, která bude odpovídat jeho momentálním potřebám, zájmům a stupni vývoje, na kterém se nachází. Dále mohou být ve třídě zřízeny tzv. čtecí koutky, které mohou napomoci tomu, aby si děti knihy samostatně braly a prohlížely, neboť pro „čtení“ bude vyhrazen klidný a příjemný prostor. (Tomášková, 2015)

Jak zmiňují Kropáčková, Wildová, Kucharská (2014, s. 501), významným faktorem při rozvoji čtenářské pregramotnosti je také starší sourozenec. Ve výzkumu předčtenářských dovedností, který realizovala Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v letech 2011–2013, se ukázalo, že děti, které mají staršího sourozence, se z pohledu předčtenářských dovedností zdají připravenější než děti, které staršího sourozence nemají. V souvislosti s tímto je možné podotknout, že tato rodinná situace se dá napodobit v rámci třídy MŠ za pomoci heterogenního uspořádání.

MŠ usiluje o všestranný rozvoj dítěte a může mu i pomoci vyrovnat určité nedostatky jeho rodinného prostředí, ovšem pro nejvyšší možnou efektivnost výchovného působení MŠ je nutná její spolupráce s rodinou. Při navázání dobré spolupráce může MŠ prostřednictvím pedagogů vést rodiny k pozitivním změnám, a to např. i tím, že se zapojí do nějakého celorepublikového projektu zaměřeného na rozvoj gramotnosti, jako jsou např. projekty Celé

³⁰ Vlivy na mikro úrovni

Česko čte dětem³¹, Noc s Andersenem³², Čtení pomáhá³³ a další, nebo zrealizuje vlastní projekt, do kterého se pokusí rodiče nebo i další rodinné příslušníky zapojit. Může jít např. o čtení rodičů či prarodičů v běžném programu MŠ nebo o společné čtenářské dílny.³⁴ (Kropáčková, Wildová a Kucharská, 2014, s. 489; Kucharská, 2014, s. 44)

³¹ <https://celeceskoctedetem.cz/>

³² <http://www.nocsandersenem.cz/>

³³ <http://www.ctenipomaha.cz/>

³⁴ LMŠ Berounka realizovala čtení s prarodiči. Videozáznam jednoho čtení dostupný z: <https://www.facebook.com/lesniskolkaberounka/videos/dne%C5%A1n%C3%AD-%C4%8Dten%C3%AD-s-babi%C4%8Dkou-d%C4%9Bkujeme-babi%C4%8Dce-cig%C3%A1nkov%C3%A9-za-kr%C3%A1sn%C3%A9ho-budulinka/605494862924383/>

III. PRAKTICKÁ ČÁST

V rámci praktické části jsem zrealizovala dotazníkové šetření, na jehož základě jsem provedla komparaci přístupu LMŠ a MŠ hlavního vzdělávacího proudu k rozvoji čtenářské pregramotnosti.

4 Východiska výzkumu

Jelikož spojením vybraných problematik se ještě doposud nikdo nezabýval, rozhodla jsem se danou problematiku prozkoumat z obecnějšího hlediska za pomoci kvantitativního výzkumu. Na základě prostudovaných pramenů jsem došla k názoru, že LMŠ/LK mohou rozvíjet všechny schopnosti a dovednosti potřebné k rozvoji čtenářské pregramotnosti. Domnívám se však, že jejich specifické podmínky ovlivní jejich přístup k tomuto rozvoji z hlediska užívaných metod, využívaných pomůcek a souvisejícího vzdělání.

4.1 Formulace výzkumného problému

Na základě výše zmíněných východisek jsem formulovala tento výzkumný problém:

Jak se liší přístup LMŠ a MŠ hlavního vzdělávacího proudu k rozvoji čtenářské pregramotnosti?

Aby bylo jasné, co konkrétněji uvedeným výzkumným problémem myslím, rozdělila jsem ho dále na dílčí části ve formě 3 podotázek.

Podotázky výzkumného problému:

- 1) Jaké vzdělání mají učitelé daných typů škol v oblasti čtenářské pregramotnosti?
- 2) V jaké míře pokrývají pedagogové obou typů škol ve své pedagogické práci rozvoj všech schopností a dovedností potřebných k rozvoji čtenářské pregramotnosti?
- 3) Jaké množství metod a pomůcek využívají učitelé daných typů mateřských škol k rozvoji předčtenářských dovedností?

Cílem šetření tedy bylo zjistit, jaké prostředky k rozvíjení předčtenářské gramotnosti jsou v lesních mateřských školách využívány a porovnat, jak se pojetí rozvoje u obou typů škol shoduje či liší.

4.2 Hypotézy

Věcné hypotézy

1. Více učitelů, kteří se vzdělávali v oblasti čtenářské pregramotnosti, je mezi učiteli MŠ hlavního vzdělávacího proudu.
2. LMŠ využívají k rozvoji čtenářské pregramotnosti menší počet pomůcek než MŠ hlavního vzdělávacího proudu.
3. Většina škol obou typů dokáže ve své pedagogické práci postihnout všechny vytyčené oblasti k rozvoji čtenářské pregramotnosti.

Pro zhodnocení této hypotézy jsem stanovila následujících 9 oblastí, které je potřeba rozvíjet, aby se rozvíjela také čtenářská pregramotnost. U každé uvádím též metody, kterými je možné ji rozvíjet a budou obsaženy v dotazníku.

- **Vyjadřování** – nácvik říkadel, básniček, písniček; společné vyprávění; debata; dramatizace
 - **Porozumění** – předčítání; diskuze; dramatizace; „čtení“ dětí (z obrázků)
 - **Sluchová percepce** – cvičení fonemického sluchu
 - **Zraková percepce** – cvičení zrakové percepce
 - **Paměť** – hry a činnosti pro posilování paměti; předčítání
 - **Představitost a fantazie** – předčítání; společné vyprávění; dramatizace, „čtení“ dětí (z obrázků)
 - **Pravolevá a prostorová orientace** – hry a činnosti pro rozvoj orientace
 - **Jemná motorika, hrubá motorika, grafomotorika** – hry a činnosti k rozvoji hrubé motoriky; hry a činnosti k rozvoji jemné motoriky; činnosti k rozvoji grafomotoriky
 - **Vztah ke knize** – předčítání; „čtení“ dětí (z obrázků)
4. LMŠ věnují metodám k rozvoji čtenářské pregramotnosti méně času než MŠ hlavního vzdělávacího proudu.
 5. LMŠ využívají k rozvoji čtenářské pregramotnosti menší počet metod.

Statistické hypotézy

1. Účast ve vzdělávání se zaměřením na čtenářskou pregramotnost uvede více učitelů z MŠ hlavního vzdělávacího proudu.
2. Učitelé LMŠ v průměru označí v dotazníku méně pomůcek než učitelé MŠ hlavního vzdělávacího proudu.
3. Učitelé obou typů škol podporují rozvoj každé z uvedených oblastí nejméně jednou vhodnou metodou aplikovanou v průměru každý týden.
4. Celková četnost užití uvedených metod k rozvoji čtenářské pregramotnosti bude nižší u učitelů LMŠ.
5. Učitelé LMŠ označí za používané menší počet metod než učitelé z MŠ hlavního vzdělávacího proudu.

5 Dotazníkové šetření

Pro dotazníkové šetření jsem si vytyčila oblast hlavního města Prahy jakožto jeden z krajů s nejvyšším počtem LMŠ a LK. Současně se domnívám, že pedagogové z této oblasti mají velmi dobré podmínky pro svůj profesionální rozvoj, neboť zde sídlí velké množství institucí a organizací poskytujících pedagogické vzdělání a podporujících další profesní rozvoj učitelů. Učitelům je zde dostupné vzdělání v oblasti předškolní pedagogiky, taktéž vzdělání v oblasti předčtenářské gramotnosti a jejího rozvoje³⁵ a současně i vzdělání v oblasti vzdělávání v prostředí přírody, které poskytuje ALMŠ.

Dotazníky jsem distribuovala především osobně v tištěné formě. Pouze školám, které si samy vyžádaly elektronickou verzi, jsem poskytla dotazník ve formě textového dokumentu. Kromě jedné MŠ, ze které mi byly výsledky zaslány poštou, jsem všechny školy navštívila minimálně po vyplnění dotazníků osobně. Tento způsob realizace výzkumu jsem zvolila proto, že jsem svým osobním kontaktem a komunikací chtěla zvýšit návratnost dotazníku. Toto mé rozhodnutí podporuje fakt, že ze zmíněné MŠ mi přišly pouze 2 dotazníky z celkových 12 možných, u všech ostatních zařízení byla návratnost výrazně vyšší. Celková návratnost u LMŠ činí necelých 68 %, konkrétně tedy 21 z 31 možných. Celková návratnost u MŠ hlavního vzdělávacího proudu je 75 %, získáno tedy bylo celkem 30 z 40 možných dotazníků. Kromě zmíněné MŠ si elektronickou podobu vyžádala ještě další 3 zařízení (1 LK a 2 MŠ hlavního vzdělávacího proudu). Při svých návštěvách jsem také měla možnost prohlédnout si interiéry škol a promluvit si s některými učiteli a učitelkami. V některých zařízeních jsem měla možnost také pozorovat část jejich denního programu. Myslím, že má pozorování a rozhovory mohly pozitivně ovlivnit pravdivost vyplněných informací, z důvodu rozsahu práce jsem je však nezařadila do výzkumu jako další samostatné užité metody.

5.1 Charakteristika cílových skupin

První cílovou skupinou byli lesní průvodci z LMŠ a certifikovaných LK na území města Prahy. Pro šetření jsem vybrala právě tyto dva typy lesních předškolních zařízení, neboť

³⁵ Např. v rámci výzvy MŠMT, Šablony pro MŠ a ZŠ I. Dostupné z: <http://www.sablony-kurzy.cz/kurzy-pro-sablony/sablony-pro-ms/ms-ctenarska-pregramotnost/127-rozvoj-ctenarske-pregramotnosti-v-materskych-skolach-ms-16-hodin-pripravujeme.html>

by v obou z nich učitelé měli pracovat v souladu s RVP PV, tzn. měli by ve své práci postihnout rozvoj dovedností předcházejících čtení a psaní, které jsou součástí čtenářské pregramotnosti. Jak bylo vysvětleno v teoretické části, LMŠ toto ukládá zákon, LK Standardy kvality vytvořené ALMŠ. Celkem bylo osloveno 8 zařízení. Z celkového počtu jsou 4 zařízení zapsaná ve školském rejstříku a mají tedy status LMŠ, konkrétně se jednalo o jednu zcela samostatnou LMŠ a 3 lesní třídy. Pouze jedna z těchto lesních tříd má zázemí v rámci běžné MŠ. V rámci vyhodnocení výzkumu budu pro všechna zařízení používat označení „LMŠ“.

Druhou cílovou skupinu tvořili učitelé a učitelky MŠ hlavního vzdělávacího proudu. Vybrané školy jsou tedy školy státní a nehlásí se k žádnému alternativnímu vzdělávacímu směru. Zařízení jsem vyhledávala v blízkosti vybraných LMŠ a LK. Osloveno bylo celkem 5 zařízení s ohledem na vyšší počet tříd. Využila jsem i zařízení, která jsem oslovovala již kvůli lesní třídě, neboť všechny tyto třídy disponovaly odlišným programem oproti běžným třídám daných škol. Pouze jednu z těchto MŠ jsem neoslovila v souvislosti s běžnými třídami z důvodu jejího ekologického zaměření. Ve zbytku práce budu pro zjednodušení a větší přehlednost tyto školy označovat již pouze jako „běžné MŠ“.

5.2 Obsah dotazníků

Pro výzkum jsem zhotovila 2 dotazníky, každý pro jeden vybraný typ MŠ. Dotazníky mají téměř totožný obsah, pouze s minimálními rozdíly ve formulaci, tak aby odpovídaly typu školy. Je v nich vždy 10 otázek, které směřují k vyvrácení či potvrzení formulovaných hypotéz. Dotazníky obsahují především uzavřené otázky, několik polouzavřených otázek a jednu otázku s hodnoticími škálami, na kterých respondenti (učitelé/učitelky) označovali příslušnou míru užívání konkrétních metod v praxi.

Otázky č. 1 a č. 2 se vztahují ke 2. hypotéze a zjišťují rozsah a dostupnost dětské knihovničky. Ke stejné hypotéze se dále váže otázka č. 7, kde pedagogové vybírali z výčtu pomůcek ty, které využívají k rozvoji předčtenářské gramotnosti.

Otázky č. 9 a č. 10 se týkají vzdělání učitelů a pojí se tedy s 1. hypotézou.

Všechny ostatní otázky se zaměřují na metody rozvoje předčtenářské gramotnosti a jsou podkladem pro vyhodnocení 3., 4. a 5. hypotézy. U otázky č. 4, která se týká pokládání

otázek k textu, budu sledovat především uvedení otázek vyšší kognitivní náročnosti, neboť ty mohou sloužit jako metoda k rozvoji kritického myšlení u dětí.

Oba dotazníky jsou součástí příloh této práce.

5.3 Výsledky šetření a jejich interpretace

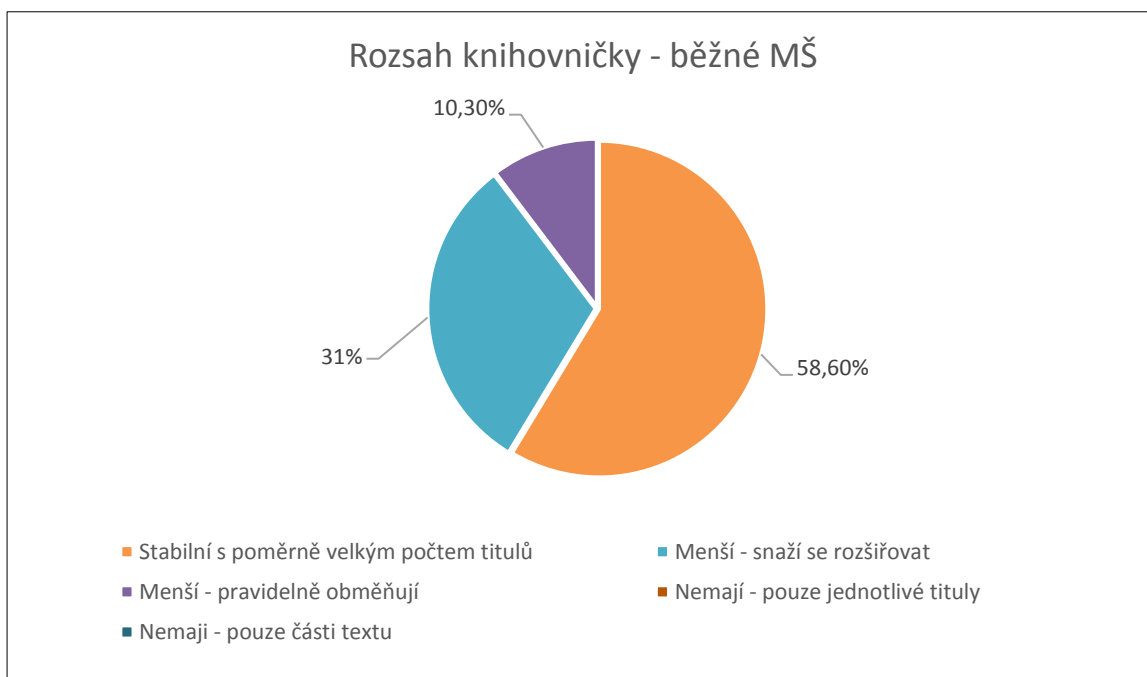
Dotazníkové šetření bylo vyhodnoceno pomocí základních statistických metod: aritmetický průměr, medián, modus.

Otázky č. 1 a č. 2 – vybavenost a dostupnost dětské knihovničky

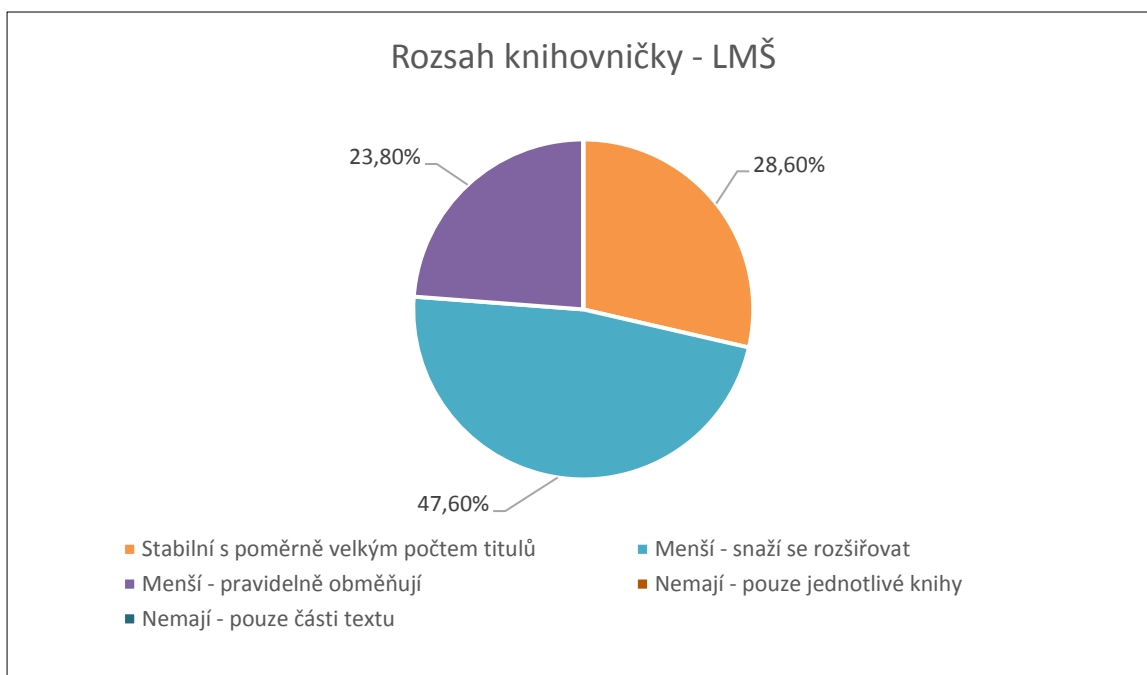
Na grafech č. 1 a č. 2 můžeme vidět odpovědi na první otázku, která se týkala rozsahu dětské knihovničky. Respondenti měli z 5 nabízených odpovědí vybrat právě jednu. Vidíme, že všechny zúčastněné LMS i všechny třídy zúčastněných běžných MŠ nějakou knihovničku mají. Nadpoloviční většina respondentů z běžných MŠ, konkrétně 58,6 %, uvedla, že jejich třída má knihovničku s poměrně velkým počtem titulů. Dále 31,0 % respondentů uvedlo možnost s menší, postupně rozšiřovanou knihovničkou a zbylých 10,3 % uvedlo možnost menší pravidelně obměňované knihovničky. Jeden z respondentů z běžných MŠ vyplnil otázku nežádoucím způsobem, byl proto z hodnocení této otázky vyřazen a soubor odpovědí u běžných MŠ činil v tomto případě pouze 29 responzí.

U LMS byla nejčastější odpověď s rozšiřovanou knihovničkou (47,6 %). Druhá byla odpověď uvádějící knihovničku s poměrně velkým počtem titulů (28,6 %) a třetí odpověď s menší obměňovanou knihovničkou (23,8 %).

Na grafech č. 3 a č. 4 vidíme zastoupení odpovědí na otázku, která se týkala dostupnosti knihovničky. Vidíme, že respondenti z běžných MŠ opět nejčastěji (v 58,6 %) uváděli odpověď první, tedy knihovničku s naprosto volným přístupem. Dále uváděli možnost, že je knihovnička dostupná pouze v určitých částech dne (27,6 %). Tato možnost se dá argumentovat např. tím, že děti nemají knihovničku k dispozici ve chvílích, kdy jsou na vycházce, při jídle nebo při řízené činnosti. Zajímavé je, že odpověď, která obsahuje knihovničku, která je na dětem hůře dostupném místě, zmínilo 13,8 % respondentů, tedy celkem 4 dotazování, což je dokonce více než u souboru LMS. Přitom v rámci běžné MŠ je to problém poměrně snadno řešitelný, přesto, jak je vidět, v praxi přetrvává.



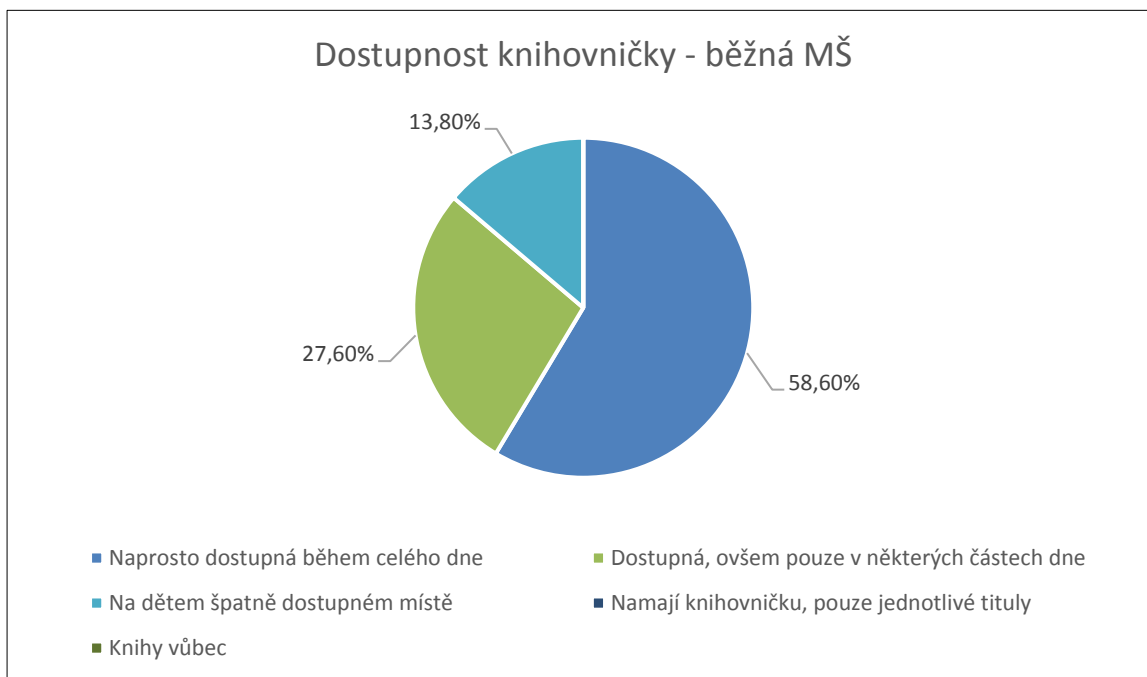
Graf č. 1 – rozsah knihovničky běžné MŠ



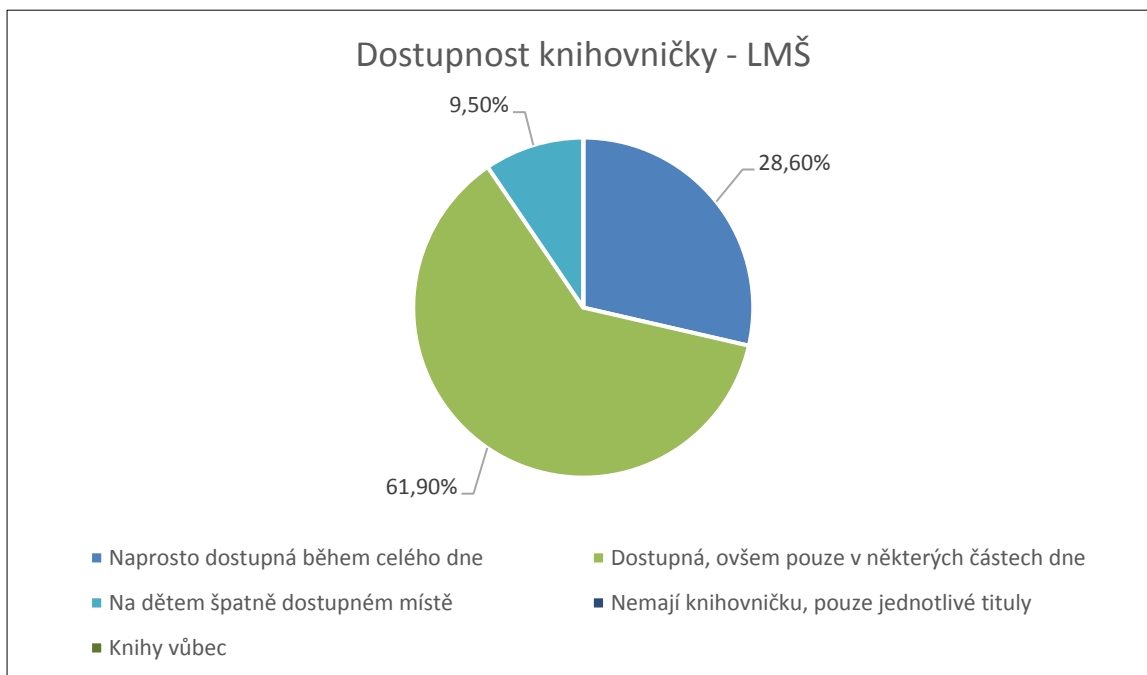
Graf č. 2 – rozsah knihovničky LMŠ

U respondentů z LMŠ dominovala především odpověď s přístupností knihovničky pouze v určitých částech dne (61,9 %), což je pochopitelné vzhledem k režimu LMŠ, kde se děti značnou část dne pohybují ve volné přírodě. 28,6 % zastoupení odpovědi s naprosto volným přístupem ke knihovničce bychom mohli stejně jako u běžné MŠ vysvětlit tím,

že pedagogové nebrali v potaz chvíle, kdy jsou s dětmi daleko od zázemí školy. Případně uvažovali nad otázkou tak, že dítě by mělo mít přístup ke knihám ve všech různých částech dne, což je splnitelné i za předpokladu, že nějaký čas stráví venku v delší vzdálenosti od zázemí.



Graf č. 3 – dostupnost knihovničky běžné MŠ



Graf č. 4 – dostupnost knihovničky LMŠ

Zbýlých 9,5 % respondentů, tedy 2, uvedlo možnost s knihovničkou špatně místně dostupnou. I u této otázky došlo k tomu, že jeden z respondentů běžné MŠ odpověděl nežádoucím způsobem (označil více odpovědí), a proto byl v této otázce ze souboru vyřazen.

Výsledky prvních dvou otázek se shodují s mým očekáváním. Na základě specifického zázemí, programu a též faktu, že LMŠ jsou daleko mladší zařízení než zúčastněné běžné MŠ, se dalo předpokládat, že u knihovničky LMŠ bude více uváděn její menší rozsah a horší dostupnost.

Otázka č. 3: V kterých částech dne dětem čtete?

Co se týče doby pro čtení, nebyly mezi oběma soubory zjištěny velké rozdíly. Respondenti u této otázky mohli označit více odpovědí. U obou typů zařízení byla nejvíce uváděna odpověď „v rámci odpoledního odpočinku“. Toto je v praxi velmi obvyklé, ovšem je nutné podotknout, že ačkoli i čtení v tuto dobu samozřejmě pomáhá dětem vyvářet si pozitivní vztah ke knize, není to vhodná doba na rozvíjení v jiných rovinách předčtenářské gramotnosti. V takovou chvíli má předčítání spíše terapeutickou a zklidňující úlohu. Případně kladené otázky v tuto dobu spíše narušují odpočinek, což ostatně uváděli i někteří z respondentů v rámci následující otázky. Druhá nejčastější byla u obou souborů odpověď „různě ve všech částech dne“, četnost u obou souborů překročila podíl 50 % z celkového počtu respondentů, což můžeme považovat za pozitivní zjištění. Další v pořadí podle četnosti byla u obou souborů odpověď „při dopoledních činnostech“ a následovala odpověď „při odpoledních činnostech“. Nízké uvedení možnosti čtení v odpoledních činnostech může být pro nás zajímavý výsledek, vezmeme-li v potaz to, že v mnoha zařízeních je zvykem věnovat se v odpoledních hodinách tzv. předškolní přípravě. Pouze jeden z lesních průvodců uvedl odpověď „vůbec“, kterou navíc mohu díky rozhovorům s pedagogy vysvětlit. Jednalo se o respondenta ze zařízení, které ve své práci vychází z Waldorfské pedagogiky a z toho důvodu ve své práci využívá především vyprávění a dramatizaci. Lesní průvodci tedy v tomto zařízení převážně vypráví, ovšem děti zde mají knihovničku, do které také nosí své vlastní knihy, které si prohlížejí a „čtou“ v odpoledních hodinách, pokud již nejsou zvyklé spát. Průvodci jim z knih předčítají, pouze když si o to děti sami řeknou. Také zde pracují s knihami během dne jiným způsobem, např. hledají květiny v encyklopediích apod. Vyprávění sice není s předčítáním naprosto rovnocenné, ale pokud se děti mohou s knihami

setkat v jiných situacích, nepovažují tento způsob praxe za nevhodný. Shrnutí výsledků k této otázce je obsaženo v tabulce č. 1.

	běžné MŠ podíl (počet responzí)	LMŠ podíl (počet responzí)
v rámci odpoč. odpočinku	66,7 % (20)	76,2 % (16)
různě – ve všech částech dne	53,3 % (16)	52,4 % (11)
při dopoledních činnostech	40 % (12)	38,1 % (8)
při odpoledních činnostech	16,7 % (5)	14,3 % (3)
vůbec	0	4,8 % (1)

Tabulka č. 1 – doba pro čtení

Otázka č.4 – Pokládáte dětem otázky k čtenému?

Všichni respondenti z běžných MŠ na otázku č. 4 odpověděli kladně. Z řad lesních průvodců odpovědělo kladně 18 z 21 dotazovaných, tzn. 85,7 %. Otázka ovšem dále požadovala, aby u odpovědi „ANO“ byl na naznačených řádcích uveden příklad. Tomuto požadavku nebylo vždy vyhověno a některé uvedené odpovědi byly buď nejasné, nebo irelevantní, proto pro ně musela být v kategorizaci utvořena samostatná kategorie a nemohly být zařazeny do jiných. Mezi nejasné či irelevantní byly zařazeny např. odpovědi: „porozumění textu“, „otázky, které vyplývají z textu“, „k příběhu“, „v rámci ranního kruhu, při odpočinku moc ne, aby je to nevyrušovalo“. Více než konkrétní příklady otázek byly uváděny spíše typy otázek. Tyto skutečnosti naznačují, že by bylo vhodné otázku lehce upravit, aby bylo její zadání zcela jasné. Nicméně její výsledky jsou i v tomto stavu použitelné. V tabulce č. 2 vidíme, že jsem výsledné otázky nakonec rozdělila do 6 kategorií. Někteří respondenti uvedli větší počet příkladů, proto celkový součet všech uvedených otázek neodpovídá počtu respondentů, kteří odpověděli „ANO“, ale je vyšší.

	běžné MŠ	LMŠ
bez příkladu	4	4
nejasné či irelevantní	6	4
otázky na neznámá slova	8	7
otázky na ověření zapamatování	18	4
otázky k obrázkům	3	2
otázky vyšší kognitivní náročnosti	7	5

Tabulka č. 2 – kategorizace odpovědí o otázkách k čtenému

Jako odpovědi obsahující otázky vyšší kognitivní náročnosti nebo odpovědi vztahující k takovým otázkám jsem vyhodnotila tyto:

Běžné MŠ

- „pokračování děje“
- „Jaké jsou vlastnosti postav? Proč?“
- „Jak by mohl příběh pokračovat jinak?“
- „Jaký byl...? Proč? Znáš podobný...?“
- „Co by se stalo, kdyby? Co bys udělal ty?“
- „Jak bude asi děj pokračovat?“
- „na poučení z příběhu“

LMŠ

- „týkající se obsahu, souvislostí, nálady, co mohli udělat jinak“
- „Jak se asi Anička cítila? Co se stalo potom? Co myslíte, že Jeníček udělá?“
- „co děti zaujalo, proč“
- „Proč měl králevic na klíně ježčí kůži? Co chce králevic udělat?“
- „otázky před čtením nebo po čtení, dokončování příběhů“

Z celkového počtu respondentů běžných MŠ tedy uvedlo otázky vyšší kognitivní náročnosti 23,3 % dotazovaných. U LMŠ uvedlo takové otázky 23,8 % respondentů z celkového počtu. Vezmeme-li v potaz jejich účast na seminářích či jiných vzdělávacích akcích zaměřených na čtenářskou pregramotnost, která je výrazně nižší, jak ukazuje vyhodnocení otázky č. 10, můžeme výsledek považovat za velmi dobrý. Ve výsledcích této otázky se u běžných MŠ také potvrdila často zmiňovaná obava, že se otázky k čtenému mnohdy omezují pouze na ty, které mají zjistit, zda dítě dávalo pozor a zapamatovalo si v textu řečené.

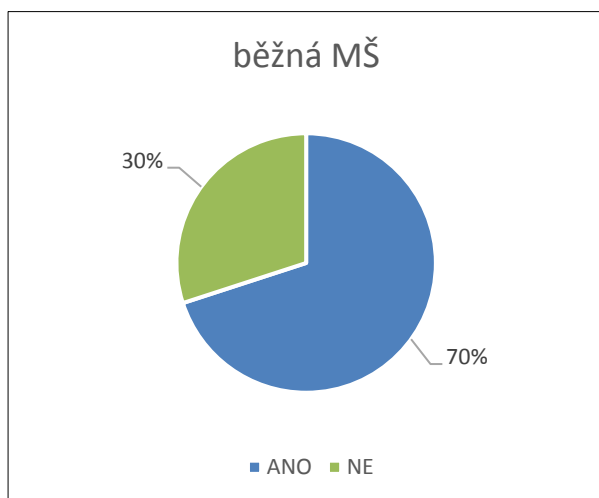
Otázka č. 5: Se kterými grafickými znaky se děti při vzdělávacích činnostech setkávají?

Mezi oběma soubory u této otázky opět nebyly velké rozdíly. Nejpoužívanější jsou u obou typů zařízení jednoznačně obrázky, které u běžných MŠ uvedli všichni respondenti a u LMŠ všichni kromě jednoho. U LMŠ měly dále naprosto shodnou četnost uvedení písmena i čísla. U běžných MŠ byla častěji uváděna písmena. Nejmenší četnost uvedení u obou souborů měly piktogramy. Jejich četnost byla procentuálně vyšší u LMŠ, ovšem pouze o 1,4 %. Jak je tedy vidět, oba typy škol vcelku hojně využívají všechny uvedené typy grafických znaků, nejméně jsou používány piktogramy. Tuto skutečnost si lze mimo jiné vysvětlit tím, že jde mezi ostatními o méně známý pojem a respondenti, kteří si nebyli jistí jeho významem, pojem neoznačili. Výsledky otázky jsou shrnuty v tabulce č. 3.

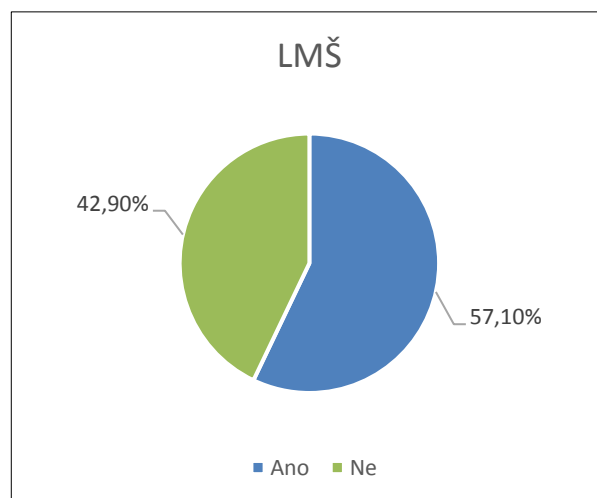
	běžné MŠ podíl ze všech respondentů	LMŠ podíl ze všech respondentů
obrázky	100 %	95,2 %
písmena	86,7 %	90,5 %
čísllice	83,3 %	90,5 %
piktogramy	70 %	71,4 %

Tabulka č. 3 – grafické znaky v MŠ a LMŠ

Otázka č. 6: Zkoušíte zadávat dětem úkoly pomocí obrázkových návodů?



Graf č. 5 – obrázkové návody v běžné MŠ

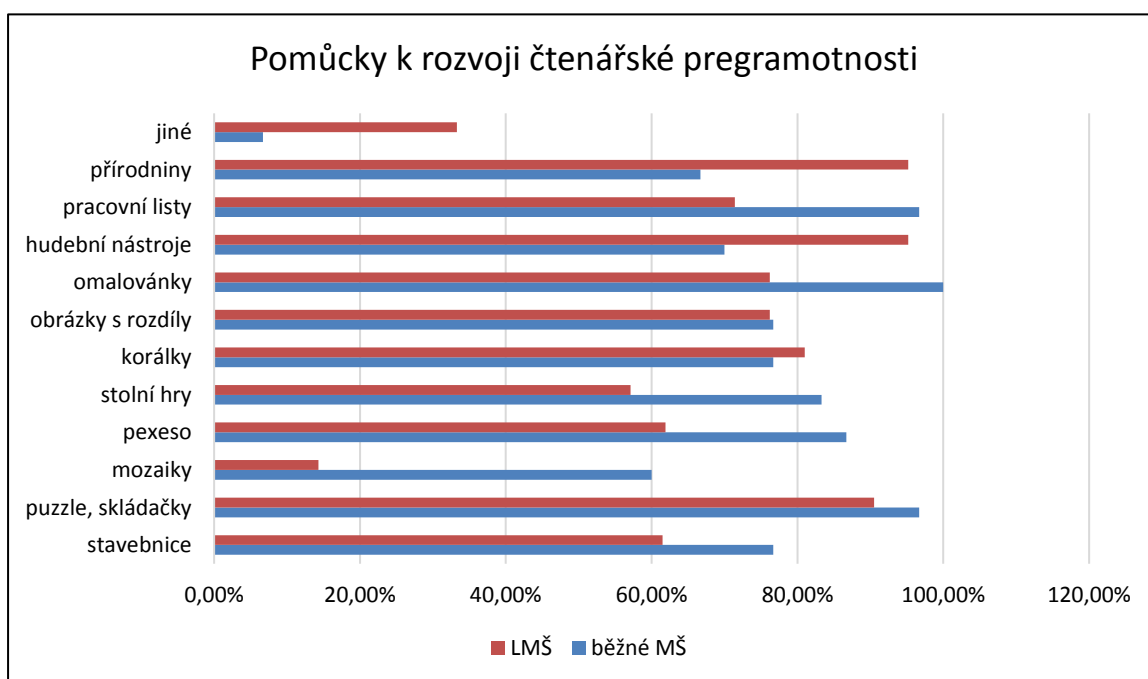


Graf č. 6 – obrázkové návody v LMŠ

Jak vidíme na grafech č. 5 a č. 6, obrázkové návody ve své praxi používá nadpoloviční většina respondentů z obou souborů. O něco častěji odpovídali kladně na uvedenou otázku učitelé/učitelky z běžných MŠ. Rozdíl v tomto smyslu oproti LMŠ činí 12,9 %. Je možné, že v souvislosti s touto otázkou hraje roli např. vzdělání respondentů, kterému se věnují otázky č. 9 a č. 10. Dále může mít také jistý vliv pohyb dětských kolektivů LMŠ v terénu, kde může být těžší vyhledávat příležitosti k práci s obrázkovými návody např. kvůli nerovnosti terénu, vlhkosti apod.

Otázka č. 7 – pomůcky k rozvoji čtenářské pregramotnosti

Otázka č. 7 obsahovala výčet pomůcek, které je možno v praxi využívat k rozvoji čtenářské pregramotnosti. Respondenti mohli označit libovolný počet a bylo jim umožněno také uvést možnosti, které by jim ve výčtu scházely. Na grafu č. 7 můžeme vidět, že v oblasti používaných pomůcek jsou mezi oběma soubory značné rozdíly. Položkou, která byla jednou z nejvíce označovaných odpovědí u obou typů MŠ, byly „puzzle či skládačky“ (běžné MŠ – 96,7 %; LMŠ – 90,5 %). Ostatní nejvíce označované položky se již mezi soubory výrazně lišily. U běžných MŠ byly „puzzle a skládačky“ druhou nejčastěji označovanou odpovědí společně s „pracovními listy“. Nejčastěji označovanou odpovědí ze všech byla u tohoto souboru možnost „omalovánky“, která byla označena v celých 100 % souboru. Je velmi zajímavé, že právě tato pomůcka byla uváděna nejčastěji, neboť je často



Graf č. 7 – pomůcky k rozvoji čtenářské pregramotnosti

předmětem kritiky a bývá považována za málo rozvíjející, neboť nedává dítěti prostor pro rozvoj vlastní fantazie. Důvodem, proč je stále tak hojně využívána, by mohlo být to, že rodiče si tuto skutečnost neuvědomují a děti jsou na omalovánky zvyklé z domova. Mým doporučením by ovšem bylo tuto pomůcku příliš nevyužívat, neboť vlastní tvorba dítěte je mnohem hodnotnější – mimo jiné podporuje také jeho sebedůvěru, která je velmi potřebná, jinak u dětí brzy přichází tzv. krize dětského výtvarného projevu. U LMŠ byly nejčastěji označeny odpovědi „přírodniny“ a „hudební nástroje“ (oboje v 95,2 %). Obě tyto možnosti dobře korespondují se specifiky LMŠ. Nejméně označované byly v obou souborech možnost „mozaiky“ a „jiné“. Menší četnost uvedení „mozaik“ si vysvětluji menší známostí této pomůcky a dále tím, že obsahuje malé části, které se v přírodním prostředí snadno poztrácí a nejsou vhodné pro nejmladší děti, které by je mohly spolknout či vdechnout. Doplnění dalších pomůcek využili více respondenti z LMŠ (33,3 %), uvedli následující možnosti: *naučné knihy s přírodovědným tématem, časopisy s aktivitami, tiskátka s písmenky, sportovní pomůcky, pomůcky inspirované Montessori, živá příroda, divadlo*. Spekulativní je uvedená možnost „živá příroda“, neboť to zajisté není pomůcka ve stejném slova smyslu jako ostatní. Ostatní možnosti považuji za adekvátní. Uvědomuji si, že například možnost „časopisy“ mohla být uvedena již v původním výčtu. Knihy ve výčtu vědomě zmíněny

nebyly, neboť o jejich využití dostatečně svědčí jiné otázky. Respondenti z běžných MŠ u odpovědi „jiné“ uvedli pomůcky „interaktivní tabule“ a „hra Logic“. Hra Logic by se dle mého názoru ale dala zařadit pod kategorii „stolní hry“. Uvedené pexeso bylo zmíněno jako samostatná položka díky předpokladu, že by ho mohla některá zařízení obzvláště z řad LMŠ využívat, i když nemají žádné další stolní hry. Dále byla uvedena ještě jedna odpověď, bohužel nečitelně. Průměrný počet uvedených pomůcek se po zaokrouhlení na celá čísla u běžných MŠ rovnal hodnotě 9 a u lesních MŠ hodnotě 8, což je velmi malý rozdíl. Jelikož soubor výsledků z běžných MŠ obsahoval velmi vysoké i velmi nízké počty odpovědí, rozhodla jsem se provést v tomto případě i výpočet mediánu. U LMŠ zůstal výsledek stejný, $Med(x) = 8$. U běžných MŠ vyšel o něco vyšší, $Med(x) = 9,5$.

Otázka č. 8 – využívané metody

Otázka číslo 8 obsahovala celkem 15 položek, kterými byly různé metody, jež lze v praxi využít k rozvoji čtenářské pregramotnosti. Respondenti měli u každé položky označit na škále 0–4, jak často uvedenou metodu používají. (0 = vůbec, 1 = několikrát v roce, 2 = každý měsíc, 3 = každý týden, 4 = každý den)

U této otázky došlo k chybě, a to sice že jsem uvedla možnost „předčítání“ a dále ještě možnost „předčítání pohádek a příběhů“. Chybu jsem odhalila v době, kdy už byly některé z dotazníků rozdány. Nakonec jsem se rozhodla, že v dotazníku ponechám a vyhodnotím obě odpovědi zvlášť, protože nějaký rozdíl mezi nimi přeci jen je možno vnímat, což výsledky šetření potvrdily. Ukazuje se, že na celkové výsledky šetření to nemá žádný vliv.

Výsledky otázky č. 8 vidíme v tabulce č. 4. Metody jsou v ní seřazeny od neužívanějších po ty nejméně užívané. Tabulka uvádí vždy průměr hodnot uvedených respondenty z jednotlivých souborů na škále u každé jednotlivé metody. U respondentů z běžných MŠ vyšla jako nejvyužívanější metoda „předčítání pohádek a příběhů“. Na základě výsledků otázky č.4 můžeme usoudit, že patřičný podíl na její vysoké četnosti má to, že pedagogové využívají četbu v rámci odpoledního odpočinku. Jako druhá nejvyužívanější metoda, a to u obou souborů, vyšla „diskuze“. Důvodem bude patrně to, že diskuze bývá často využívána v ranních kruzích, bez ohledu na typ zařízení. U LMŠ se na stejném místě umístila také metoda „hry a činnosti k rozvoji hrubé motoriky“. Takové umístění této metody se díky

specifikům programu LMŠ dalo také očekávat, stejně jako to, že nejvíce využívanou metodou se u LMŠ ukázal být „nácvik říkadel, básniček, písniček“. LMŠ totiž velmi často používají různá říkadla apod. v rámci svých rituálů. Nejméně využívanou metodou vůbec, a to u obou typů zařízení, bylo tzv. „čtení dětí“ ve smyslu „čtení“ z obrázků. Překvapivým zjištěním u této otázky je zejména to, že rozdíl mezi nevyšší a nejnižší četností užití je menší u respondentů z LMŠ, a to i přesto, že mezi odpověďmi respondentů z běžných MŠ byly i takové, které uváděly pouze u např. 3 metod jinou četnost než „téměř každý den“ (tedy četnost v hodnotě 4). Nabízí se otázka, jestli je vůbec splnitelné, aby 12 z 15 metod bylo užito téměř denně. Pokud bychom pro vyhodnocení četnosti užití metod použili medián či modus, které neovlivňují extrémní hodnoty, četnost užití by u všech metod vyšla buď shodná, nebo vyšší u respondentů LMŠ. Celkový průměr četností všech metod činí u běžných MŠ 3,17 a u LMŠ 3,28.

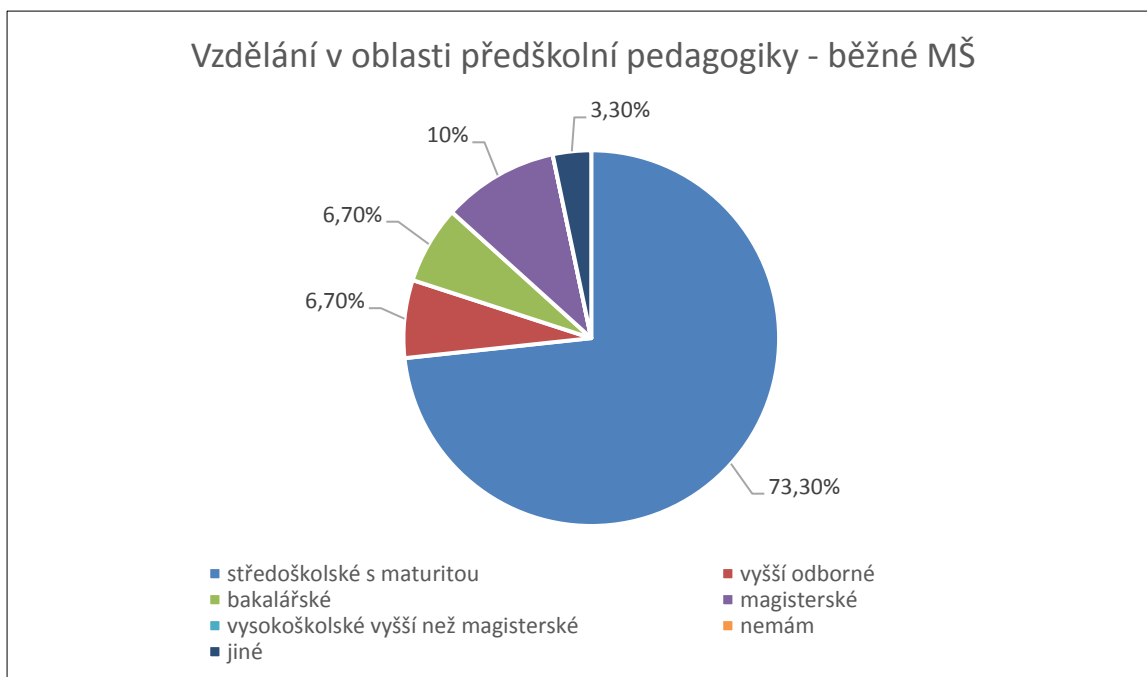
	Běžné MŠ	Ø	LMŠ	Ø
1.	předčítání pohádek a příběhů	3,96	nácvik říkadel, básniček, písniček	3,75
2.	diskuze	3,86	diskuze; hry a činnosti k rozvoji hrubé motoriky	3,7
3.	předčítání; hry a činnosti k rozvoji jemné motoriky; ...hrubé motoriky	3,79	hry a činnosti k rozvoji jemné motoriky	3,65
4.	činnosti k rozvoji grafomotoriky	3,36	předčítání	3,58
5.	nácvik říkadel, básniček, písniček	3,25	předčítání pohádek a příběhů	3,55
6.	hry a činnosti k posilování paměti	3,07	hry a činnosti pro rozvoj orientace (prostorové/pravolevé)	3,35

7.	cvičení zrakové percepce	3,04	činnosti k rozvoji grafomotoriky	3,3
8.	rytmizace slov	3	společné vyprávění; cvičené zrakové percepce; hry a činnosti k posilování paměti	3,25
9.	hry a činnosti pro rozvoj orientace (prostorové/pravolevé)	2,89	rytmizace slov	3,1
10.	cvičení fonemického sluchu	2,68	dramatizace	2,75
11.	společné vyprávění	2,63	cvičení fonemického sluchu	2,74
12.	dramatizace	2,25	„čtení“ dětí (dětí „čtou“ z obrázků)	2,32
13.	„čtení“ dětí (dětí „čtou“ z obrázků)	2,18		

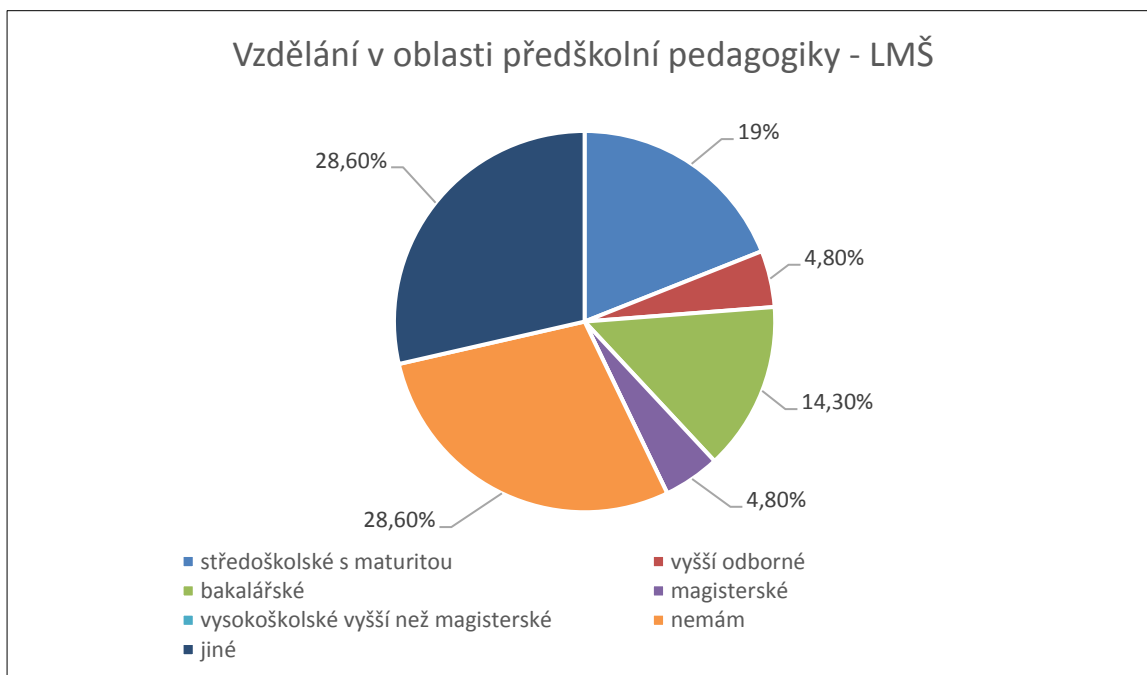
Tabulka č. 4 – využívané metody a jejich četnost užití

Otázka č. 9 – vzdělání v oblasti předškolní pedagogiky

Na grafech č. 8 a č. 9 je zobrazeno, jak vysokého vzdělání v oblasti předškolní pedagogiky respondenti dosáhli. Otázka byla zařazena proto, že právě vzdělání pomáhá pedagogům spatřovat všechny dopady jejich působení a uvědomit si, v jakých chvílích rozvíjí u dětí ty a ty dovednosti či schopnosti. Díky tomu dokážou pak pedagogové svou práci lépe plánovat, hodnotit a dělat ji efektivnější a přínosnější pro dítě. Respondenti měli možnost dopsat případnou jinou variantu odpovědi u možnosti „jiné“. Mezi respondenty z běžných MŠ využil tuto možnost pouze 1 respondent, který napsal: „gymnázium a 27 let praxe“, což je vskutku výjimečný případ. Většina respondentů z běžných MŠ uvedla, že disponuje středoškolským vzděláním (73,3 %). Všechny ostatní odpovědi mají tedy zákonitě mnohem menší podíl.



Graf č. 8 – vzdělání učitelů běžných MŠ



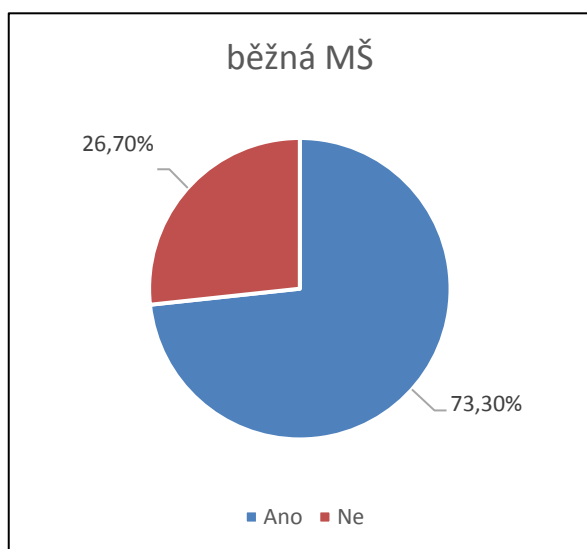
Graf č. 9 – vzdělání učitelů LMŠ

Ze souboru respondentů z LMŠ bylo 28,6 % bez pedagogického vzdělání, což je možná menší podíl, než by se mohlo očekávat, neboť 1 ze 2 pracovníků ve třídě LMŠ není povinen mít pedagogické vzdělání. Navíc v druhé nejvíce označované odpovědi, kterou byla možnost „jiné“, uváděli lesní průvodci, buď že jsou v současnosti studenty pedagogických oborů

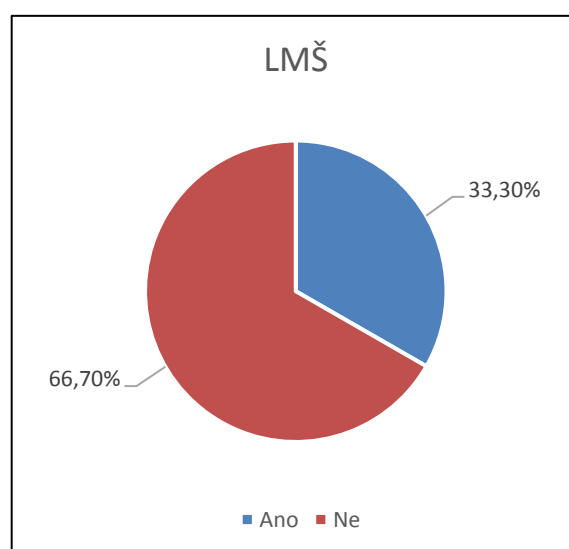
(„studuji...Waldorfský seminář předškolní pedagogiky/VŠ speciální pedagogika/3. ročník VOŠ“), nebo že mají pedagogické vzdělání, ovšem mimo předškolní pedagogiku (2× speciální pedagogika, 1× PedF VŠ, ale jiný obor než Učitelství pro MŠ). To tedy znamená, že pokud bychom do celkového počtu průvodců s vysokoškolským titulem započítali i ty, kteří mají titul v jiném pedagogickém oboru, než je preprimární pedagogika, byl by jejich podíl dokonce vyšší než podíl vysokoškolsky vzdělaných pedagogů v souboru běžných MŠ (38,1 % oproti 23,3 %). Je nutno podotknout, že soubor respondentů z běžných MŠ sice obsahuje pouze zlomek ze všech pražských předškolních pedagogů, nicméně výsledky LMS můžeme i tak považovat za pozitivní zjištění, neboť byla oslovena všechna zařízení na území Prahy, na která odkazuje ALMS nebo jsou dohledatelná na internetu a splňují předem určené podmínky (jsou v rejstříku/mají Certifikát kvality).

Otázka č. 10: Účastnil/a jste se nějakého semináře či vzdělávací akce se zaměřením na čtenářskou pregramotnost?

Jak můžeme vidět v grafech č. 10 a č. 11, pedagogové běžných MŠ mají oproti lesním průvodcům značnou převahu v účasti na vzdělávacích akcích zaměřených na rozvoj čtenářské pregramotnosti. Z jejich řad se takové akce zúčastnilo 73,3 % pedagogů, kdežto mezi lesními průvodci se takové akce účastnilo pouze 33,3 %. Důvodem je patrně to, že lidé do LMS přicházejí často z jiných oborů, někdy z řad rodičů, jak bylo v teoretické části nastíněno.



Graf č. 10 – vzdělání k čtenářské pregramotnosti v běžné MŠ



Graf č. 11 – vzdělání k čtenářské pregramotnosti v běžné MŠ

Myslím, že jelikož všechna tato zařízení fungují teprve poměrně krátkou dobu, tato situace se může v budoucnu výrazně změnit, pokud v zařízeních stávající průvodci setrvají.

5.3.1 Zhodnocení hypotéz

1. hypotéza

Z výsledků otázky č. 10 je jasné, že 1. hypotéza („Účast ve vzdělávání se zaměřením na čtenářskou pregramotnost uvede více učitelů z MŠ hlavního vzdělávacího proudu.“) byla potvrzena. Z řad pedagogů z běžných MŠ se takové vzdělávací akce účastnilo 73,3 %, z řad lesních průvodců pouze 33,3 %.

2. hypotéza

Hypotéza „Učitelé LMŠ v průměru označí v dotazníku méně pomůcek než učitelé MŠ hlavního vzdělávacího proudu.“ se také potvrdila, nicméně rozdíl mezi soubory se rovnal pouze 1, tzn. LMŠ v průměru používají o 1 pomůcku méně, což je bezpochyby velmi malý rozdíl.

3. hypotéza

Výsledky otázky č. 8 ukázaly, že 3. hypotéza („Učitelé obou typů škol podporují rozvoj každé z uvedených oblastí nejméně jednou vhodnou metodou aplikovanou v průměru každý týden.“) se též potvrdila. Průměrná četnost užití uvedených metod byla po zaokrouhlení na celá čísla, příp. za použití mediánu či modu, u obou typů MŠ dostačující pro naplnění všech vytyčených oblastí.

4. hypotéza

Hypotéza „Celková četnost užití uvedených metod k rozvoji čtenářské pregramotnosti bude nižší u učitelů LMŠ.“ byla výsledky otázky číslo 8 vyvrácena. Celkový průměr četností všech metod u běžných MŠ se rovná 3,17 a u LMŠ se rovná 3,28. Tento výsledek se potvrzuje i za použití mediánu či modu. Tzn. že v průměru užívají průvodci LMŠ všech uvedených metod stejně často nebo častěji než učitelé/učitelky běžných MŠ.

5. hypotéza

Pro vyhodnocení hypotézy „Učitelé LMŠ označí za používané menší počet metod než učitelé z MŠ hlavního vzdělávacího proudu.“ bylo třeba spojit výsledky z více otázek. Jelikož u otázky 8 žádná z metod neměla průměrnou četnost uvedení rovnou 0, rozhodující byly otázky 4., 5. a 6. K vyhodnocení bylo užito aritmetického průměru procentuálních podílů u kladných odpovědí na zmíněné otázky u obou souborů. Jelikož výrazně větší podíl učitelů z běžných MŠ uvedl, že pokládá dětem otázky k čtenému a též že zkouší zadávat dětem úkoly pomocí obrázkových návodů, tato hypotéza se potvrdila, učitelé běžných MŠ v průměru užívají větší počet z uvedených metod.

5.3.2 Celkové zhodnocení

Výsledky provedeného dotazníkového šetření ukázaly, že mezi přístupy k rozvoji čtenářské pregramotnosti LMŠ a MŠ hlavního vzdělávacího proudu na území Prahy jsou jisté rozdíly. Lesní průvodci se v menší míře zúčastnili vzdělávacích akcí zaměřených na tuto oblast a jsou mezi nimi i osoby bez pedagogického vzdělání, které by jim mohlo poskytnout přinejmenším elementární znalosti k této problematice. Z hlediska využívaných metod a pomůcek byly ovšem mezi oběma typy MŠ zjištěny jen nepatrné rozdíly. Učitelé obou typů škol zařazují při své práci dostatek uvedených metod v dostatečné míře. Vyšší průměrný počet pomůcek byl zjištěn u MŠ hlavního vzdělávacího proudu, ovšem zjištěný rozdíl je velmi malý. LMŠ používají v průměru pouze o 1 pomůcku méně. Z hlediska metod také nebyly mezi oběma typy MŠ zjištěny velké rozdíly. Ukázalo se, že LMŠ v průměru využívají některé metody častěji než MŠ hlavního vzdělávacího proudu, z čehož plyne, že do svého programu pravidelně častěji zařazují větší množství různých metod. MŠ hlavního vzdělávacího proudu využívají některé metody na denní bázi, ale jiné se v jejich programu vyskytují po delším časovém období. Ve výsledcích konkrétních otázek je zřejmé, že specifika LMŠ mají jistý vliv na to, jaké metody a pomůcky se zde využívají více. Nicméně celkově lze říci, že jediným výrazným rozdílem je vzdělání lesních průvodců, které má jistě potenciál se do budoucna změnit, neboť tato zařízení oproti zúčastněným MŠ hlavního vzdělávacího proudu fungují poměrně krátkou dobu.

6 Diskuze

Při studiu odborné literatury a svých návštěvách jednotlivých MŠ jsem si uvědomila, že je opravdu mnoho zajímavých aspektů vytyčených témat, které spolu vzájemně souvisí či korespondují. Ačkoli by zajisté bylo též velmi obohacující sledovat jeden konkrétní aspekt do hloubky, jsem velmi ráda, že jsem se vydala cestou zkoumání z obecnějšího hlediska. Právě díky tomu jsem odhalila řadu dalších otázek, ke kterým bych možná jinak vůbec nedošla.

Podíváme-li se na charakteristiky jedince, který je cílem environmentální výchovy, a definici funkčně gramotného člověka, můžeme si všimnout určitých podobností. Ekologické myšlení rozvíjené environmentální výchovou by mělo mimo jiné vést k využívání získaných ekologických poznatků v praxi (Máchl, 2008), což jasně koresponduje s požadavky funkční gramotnosti. Kritické myšlení, které je v současnosti pro funkčně gramotného člověka nezbytné, je také aplikováno jako prostředek k rozvoji environmentální výchovy. Stále užívanějšími se v této oblasti stávají metody programu RWCT³⁶, který jsem v souvislosti s čtenářskou pregramotností též zmínila. Určitou podobnost můžeme dokonce vidět u konkrétních metod. Podíváme-li se na fáze tzv. flow učení Josefa Cornella, vidíme, že postupují od zaujetí dítěte pro daný problém přes určité soustředění a vlastní aktivitu dítěte k reflexi, podobně jako je tomu u metody E-U-R programu RWCT.

V rámci výzkumu této práce se potvrdila skutečnost, kterou zmiňuje Rybářová (2016, s. 12), že otázky k čtenému, které jsou skvělým prostorem pro rozvoj porozumění a kritického myšlení u dětí, se stále ještě velmi často omezují zejména na ty, které ověřují zapamatování a udržení pozornosti. Vyšší podíl takových otázek se ukázal u MŠ hlavního vzdělávacího proudu. Osobně se domnívám, že na tuto skutečnost může mít velký vliv pojetí role pedagoga v daném zařízení, výchovný přístup konkrétních pedagogů a početnost dětského kolektivu. Kropáčková, Wildová, Kucharská (2014) uvádí jako další možné důvody nedostatečné stimulace ve všech rovinách čtenářské pregramotnosti to, že v RVP PV není

³⁶ Informuje o tom např. Trojanová (2010) v tiskové zprávě INEX – SDA Kostecké Horky: Environmentální a globální výchova metodami kritického myšlení na portálu [ekolist.cz](https://ekolist.cz/cz/zpravodajstvi/zpravy/environmentalni-a-globalni-vychova-metodamipu-kritickeho-mysleni) dostupné z: <https://ekolist.cz/cz/zpravodajstvi/zpravy/environmentalni-a-globalni-vychova-metodamipu-kritickeho-mysleni>

pojem čtenářská pregramotnost uveden a vyjasněn a v odborné literatuře je definován vícero způsoby.

LMŠ byly zakotvením v legislativě České republiky zdárně etablovány. Od roku 2007, kdy u nás vzniklo první zařízení tohoto typu, jejich počet mnohonásobně vzrostl. Některé důvody úspěšného rozšíření této alternativy byly v této práci zmíněny, některé pouze naznačeny. Zásadní roli má v tomto smyslu zajisté nedostupnost míst v běžných zařízeních a vědomí rodičů, že přeplněnost tříd, které jsou často naplněny do maximální kapacity 28 dětí ve třídě, znemožňuje učitelkám skutečně individuální přístup.³⁷ Nicméně, jak zmiňuje Kapuciánová (2010 b, s. 89), „LMŠ nepředstavují zásadní konkurenci pro mateřské školy, ale jsou vhodnou alternativou ke stávajícím možnostem předškolní výchovy dětí.“

Podobně jako jiné alternativní školy počítají i LMŠ s tím, že jejich způsob práce budou vyhledávat pouze určití rodiče a budou se v něm příjemně cítit pouze někteří učitelé a některé děti. S tímto souvisí i nižší nároky na vzdělání lesních průvodců. Ačkoliv dostupnost pedagogů pro MŠ není podle MŠMT³⁸ kritická, vztahuje se k nim vůbec nejvyšší poptávka. Jelikož práci v LMŠ se může a chce věnovat pouze zlomek z nich, jeví se tedy z tohoto pohledu jako velmi dobré, že je LMŠ umožněno zaměstnávat i pracovníky bez pedagogického vzdělání. Tito pracovníci mohou mít v praxi spíše asistentské postavení a pedagogické vzdělání si mohou postupně dodělat. V rámci práce lesního průvodce je mnoho úkolů, které se v běžných MŠ buď nevykonávají vůbec, nebo se o ně starají jiní zaměstnanci. Lesní průvodci se velmi často zcela sami starají o veškeré zázemí a jeho údržbu. V některých zařízeních je třeba denně zajišťovat dovoz pitné vody. Každý rok je potřeba zajistit dřevo minimálně na zimní období. U lesních průvodců se tak kumuluje role pedagoga, uklízečky, školníka a někdy i dalších. I z tohoto důvodu považuji za skutečně nezbytné, aby v LMŠ byli s dětmi vždy přítomni dva dospělí. Podle domluvy se pak jeden z nich může více soustředit na pedagogickou práci a druhý na zajištění materiálních věcí.

³⁷ Na tuto skutečnost upozorňuje i Plocková (2018) v souvislosti s čtenářskou pregramotností. V rámci jejího výzkumu, kterého se zúčastnilo celkem 131 učitelů MŠ, bylo 62 % takových, kteří pracují ve třídě, kde je 24–28 dětí.

³⁸ Informace je možno nalézt v Hlavních výstupech z Mimořádného šetření ke stavu zajištění výuky učitelů v MŠ, ZŠ, SŠ a VOŠ (Maršíková, Jelen, 2019) dostupných z: https://www.scribd.com/document/410943780/Zprava-MiS3#fullscreen&from_embed

V rámci mého výzkumu se prokázalo, že v oblasti Prahy je podíl nekvalifikovaných lesních průvodců poměrně nízký a naopak zde pracuje poměrně vysoké procento vysokoškolsky vzdělaných pedagogů. Myslím, že zásadním faktorem je v tomto případě dostupnost vzdělání. Vzdělání učitelů v předškolních zařízeních tohoto typu celkově vnímám jako oblast, kterou by bylo zajímavé prozkoumat. Bylo by např. vhodné zjistit, jaké jsou možnosti studia, které se současně zabývá problematikou environmentální výchovy a předškolního vzdělávání. Dále by bylo vhodné zjistit, jaký je podíl pedagogicky vzdělaných lesních průvodců v rámci celé republiky a zda mají tito učitelé ambice si toto vzdělání do budoucna doplnit.

Vzdělání učitelů pochopitelně sehrává významnou roli i z hlediska čtenářské pregramotnosti. Protože průměrný věk učitele MŠ v ČR je v současné době 45 let (Maršíková, Jelen, 2019), je nanejvýš významná podpora dalšího vzdělávání učitelů. Jak uvádějí Kropáčková, Wildová, Kucharská (2014, s. 496), kvalifikovanost předškolních pedagogů je jedním z nejvýznamnějších faktorů podpory čtenářské pregramotnosti, většina pedagogů se však s tímto pojmem vzhledem ke vzdělání a profesnímu stáří nesetkala. Vidíme tedy, že v rámci mého výzkumu byl podíl učitelů, kteří se v kontextu tohoto tématu vzdělávali, překvapivě vysoký. Ovšem je potřeba vzít v úvahu, že na rozdíl od zařízení lesního typu, tvoří zúčastněné MŠ pouze zlomek všech MŠ hlavního vzdělávacího proudu na území celého města Prahy.

Za určitý limit realizovaného výzkumu může být jistě považováno to, že nezjišťuje, jak zúčastnění učitelé vnímají pojem čtenářská pregramotnost, co pod něj zahrnují a co k němu vztahují. Není proto možné říci, v jaké míře je čtenářská gramotnost rozvíjena vědomě a systematicky. Pokud by byl podobný výzkum realizován znovu, bylo by vhodné takové otázky zařadit, ovšem ve vhodných formulacích, tak aby neodradily respondenty pocitem, že jsou určeny k odhalení případné neznalosti.

Výsledky výzkumu ukázaly, že rozdíly mezi přístupy zúčastněných MŠ hlavního vzdělávacího proudu a zúčastněných zařízení lesního typu k rozvoji čtenářské pregramotnosti nejsou velké. Nejčastěji využívané pomůcky a metody jsou sice u jednotlivých typů škol jiné, ale oba typy užívají i všechny ostatní v průměru téměř stejně

často. Je možné konstatovat, že LMŠ mohou užívat běžné metody a pomůcky a ty na území hlavního města Prahy tak činí.

LMŠ mají nemalé ambice. Z výše uvedeného je jasné, že chtějí-li vychovávat jedince, kteří budou zodpovědní k sobě, ostatním i přírodě, musejí vychovávat jedince funkčně gramotné, a to je úkol nelehký. Aby se to podařilo, je potřeba, aby se pedagogové dále vzdělávali a uvědomovali si vliv, který na děti mají. Aby nepodceňovali žádnou složku všestranného rozvoje, který je nejobecnějším vzdělávacím cílem. A stejně tak by neměli podcenit či zapomenout žádnou složku čtenářské pregramotnosti. A je také důležité, aby všechny MŠ pamatovaly na to, že pouze doplňují rodinnou péči (Tomášková, 2015, s. 17) a k maximálnímu uplatnění jejich výchovně vzdělávacího potenciálu i s ohledem na environmentální výchovu či čtenářskou pregramotnost je naprosto nezbytná jejich dobrá spolupráce s rodinou.

IV. Závěr

Hlavním záměrem teoretické části této práce bylo představit jejímu čtenáři problematiku lesních mateřských škol a problematiku čtenářské pregramotnosti s poukázáním na souvislosti mezi nimi. Lesní mateřské školy byly v práci představeny a byl popsán jejich historický vývoj. Byly také uvedeny legislativní podmínky, které je zavazují k tomu, aby vzdělávání, které poskytují, odpovídalo kvalitě ostatních mateřských škol v Rejstříku škol a školských zařízení.

V práci bylo dále popsáno současné pojetí čtenářské pregramotnosti a dalších souvisejících pojmů, jako je čtenářská gramotnost či funkční gramotnost, které můžeme považovat za její východiska. Byly zde představeny složky čtenářské pregramotnosti a též některé metody využitelné k jejímu rozvoji. Dále bylo rozebráno, jakým způsobem tuto oblast pojímá současný Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání a jaká je role mateřské školy v jejím rozvoji.

Dotazníkovým šetřením bylo zjištěno, že mezi přístupy lesních mateřských škol a mateřských škol hlavního vzdělávacího proudu na území hlavního města Prahy jsou jisté rozdíly, a to především ve vzdělání učitelů. Určité rozdíly jsou viditelné i v tom, které pomůcky či metody jsou v daném typu mateřské školy využívány častěji, ovšem tato variabilita není výrazně vysoká. Výsledky se sice nedají zobecnit na všechny lesní mateřské školy v republice, ale můžeme na jejich základě říci, že lesní mateřské školy mohou ve svém programu bez problému využívat metody, které podporují rozvoj čtenářské pregramotnosti a mohou také využívat všechny běžné pomůcky. Téma by mohlo být v rámci výzkumu uchopeno i dalšími způsoby. Bylo by přinejmenším zajímavé věnovat se do hloubky tomu, jak konkrétně pracují učitelé lesních mateřských škol na rozvoji jednotlivých rovin čtenářské pregramotnosti, v rámci kvalitativního výzkumu. Pedagogy uvedené příklady otázek, které pokládají dětem k čtenému, naznačují, že s rozvojem kritického myšlení u dětí mají pedagogové stále potíže a dostatečně si neuvědomují jeho potřebu.

Myslím, že hlubší seznámení s čtenářskou pregramotností i lesní mateřskou školou může být velkým přínosem pro všechny pedagogy. Přináší nám mnoho inspirace, jak naši práci vykonávat lépe a vychovávat a vzdělávat děti k většímu porozumění, samostatnosti a zodpovědnosti k sobě samým i okolnímu světu.

Seznam zkratek

ALMŠ – Asociace lesních mateřských škol

ČR – Česká republika

ČŠI – česká školní inspekce

EIA – International Energy Agency

FMŠ – fakultní mateřská škola

ISCED – International Standard Classification of Education

LK – lesní klub

LMŠ – lesní mateřská škola

MŠ – mateřská škola

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

MŽP – Ministerstvo životního prostředí

OECD – The Organisation for Economic Co-operation and Development

PIRLS – Progress in International Reading Literacy Study

PISA – Programme for International Student Assessment

RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

RWCT – Reading and Writing for Critical Thinking

ŠVP – školní vzdělávací program

VÚP – Výzkumný ústav pedagogický

YMCA – Young Men's Christian Association

Seznam použitých informačních zdrojů

Tištěné zdroje

CORNELL, Joseph. *Objevujeme přírodu: učení hrou a prožitkem*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0145-8. Metodická příručka.

COURTAULT, Michel. *Pre-literacy training: A useful concept ?*. Paris: Unicef and WFP, 1989. ISBN (brož.).

FASNEROVÁ, Martina. *Prvopočáteční čtení a psaní*. Praha: Grada, 2018. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0289-1.

FELLOWES, Janet a Grace OAKLEY. *Language, literacy and early childhood education*. Second edition. South Melbourne, Victoria: Oxford University Press, 2010. ISBN 978-0-19-556628-4.

FIALA, Jan. *Právní aspekty lesních mateřských škol*. Brno, 2016. Rigorózní práce. Masarykova univerzita.

KAPUCIÁNOVÁ, Magdaléna. *Lesní a venkovní pedagogika: příručka k projektu Alma Mater Studiorum*. Praha: UK v Praze, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7290-451-8.

KAPUCIÁNOVÁ, Magdaléna. *Lesní mateřské školy*. Praha, 2010. Diplomová práce. Univerzita Karlova. Vedoucí práce Kateřina Jančaříková.

KOPŘIVA, Pavel a kol. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0.

KŘIVÁNEK, Zdeněk a Radka WILDOVÁ. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Dotisk. Praha: Univerzita Karlova, 2011. ISBN 80-86039-55-2.

KUCHARSKÁ, Anna. *Riziko dyslexie: pregramotnostní schopnosti a dovednosti a rozvoj gramotnosti v rizikových skupinách*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-784-7.

KUŘÍKOVÁ, Alžběta. *Hry a činnosti v lesní mateřské škole*. Hradec Králové, 2014. Bakalářská práce. Univerzita Hradec Králové.

LEBLOVÁ, Eliška. *Environmentální výchova v mateřské škole*. Vydání druhé. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1149-5. Příručka.

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

MÁCHL, Aleš. *Malý ekologický a environmentální slovníček*. Upr. a rozšíř. vyd., dotisk. Brno: Rezekvítek, 2008. ISBN 80-86626-08-3. Slovník.

PAVLOVSKÁ, Marie. *Dějiny předškolní pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2012. ISBN 978-80-210-5981-8. Učebnice pro vysokou pedagogickou školu. Masarykova univerzita.

PÍCKOVÁ, Barbora. *Rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním věku*. České Budějovice, 2018. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Vedoucí práce Martina Lietavcová.

RYBÁROVÁ, Eva. *Čtenářské strategie jako podpora porozumění předčítanému textu u dětí předškolního věku*. Praha, 2016. Diplomová práce. Univerzita Karlova. Vedoucí práce Veronika Laufková.

SCHULTE OSTERMANN, Ute, in TĚTLAHOVÁ, Marie. Kdyby Česko přišlo o lesní školky, byla by to škoda. *Informatorium 3–8: časopis pro výchovu dětí od 3–8 let v mateřských školách a školních družinách*. Praha: Portál, 2014, **21**(9), 8–10. ISSN 1210-7506.

ŠPIRHANZL, Petr. Vyhlášení pokusného ověřování provozu integrované lesní mateřské školy Lesníček při Mateřské škole Semínko, o.p.s. *Věstník Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR*. Praha: Česko., 2010, **66**(8), 9–12.

TĚTHALOVÁ, Marie. Vedlejší účinky zákona o dětských skupinách. *Informatorium 3–8: časopis pro výchovu dětí od 3–8 let v mateřských školách a školních družinách*. Praha: Portál, 2014, **21**(9), 18–19. ISSN 1210-7506.

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

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

UZEL, Václav. *Uvádění lesních mateřských škol do České republiky*. Brno, 2010. Bakalářská práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce Milada Rabušicová.

VOŠAHLÍKOVÁ, Tereza. *Ekoškolky a lesní mateřské školy: praktický manuál pro aktivní rodiče, pedagogy a zřizovatele mateřských škol*. Praha: Ministerstvo životního prostředí, 2010. ISBN 978-80-7212-537-1.

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

WILDOVÁ, Radka. Rozvoj pregramotnosti a počáteční čtenářské gramotnosti v kurikulu evropských zemí. *Pedagogika: časopis pro pedagogickou teorii a praxi*. Praha: Státní nakladatelství učebnic 1951-, 2012, **62**(1-2), 10–21. ISSN 0031-3815.

Elektronické zdroje

Asociace lesních MŠ [online]. [cit. 2019-05-10]. Dostupné z: <https://www.lesnims.cz/>

Celé Česko čte dětem [online]. 2014 [cit. 2019-06-20]. Dostupné z: <https://celeceskoctedetem.cz/>

Čtení pomáhá [online]. 2015 [cit. 2019-06-20]. Dostupné z: <http://www.ctenipomaha.cz/>

ENDRŠTOVÁ, Michaela. *Stát přispěje na některé lesní školky. „Jejich“ děti nemusí na přezkoušení* [online]. 29. 8. 2017 [cit. 2019-05-12]. Dostupné z: https://www.idnes.cz/zpravy/domaci/lesni-skolky-predskolni-vzdelavani-petilete-deti.A170828_151622_domaci_nub

Kolektiv autorů. *Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, 2011 [cit. 2019-06-24]. ISBN 978-80-87000-99-1. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/ctenarskagramotnost_final.pdf

KROPÁČKOVÁ, Jana, Radka WILDOVÁ a Anna KUCHARSKÁ. Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období. In: *Pedagogická orientace* [online]. 2014, - [cit. 2019-06-14]. DOI: 10.5817/PedOr2014-4-488. ISSN 1805-9511. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1896/1509>

MARŠÍKOVÁ, Michaela a Václav JELEN. *Hlavní výstupy z mimořádného šetření ke stavu zajištění výuky učitelů MŠ, ZŠ, SŠ a VOŠ* [online]. 2019 [cit. 2019-06-25]. Dostupné z: https://www.scribd.com/document/410943780/Zprava-MiS3#fullscreen&from_embed

Naše cíle: Co je naším cílem a jak na něj dosáhnout?. In: *Maata dětský klub: Vítejte v Jaatě* [online]. Dětský klub Maata, 2015 [cit. 2019-06-24]. Dostupné z: <http://www.jaata.cz/>

Noc s Andersenem [online]. [cit. 2019-06-20]. Dostupné z: <http://www.nocsandersenem.cz/>

Pedagogická koncepce Hvězdy v lese [online]. In: . LK Hvězdy v lese, s. 6 [cit. 2019-05-29]. Dostupné z: <https://drive.google.com/file/d/0B1laECXim5wxRmJmbFRBQ2lTX1E/view>

SPLAVCOVÁ, Hana a Jaroslava VATALOVÁ. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2018 [cit. 2019-06-13]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/45304/>

Stanovy spolku Asociace lesních MŠ, z. s. [online]. Praha, s. 1 [cit. 2019-05-10]. Dostupné z: <https://www.lesnims.cz/stahnout-soubor?id=3877>

TROJANOVÁ, Alžběta. INEX - SDA Kostelecké Horky: Environmentální a globální výchova metodami kritického myšlení. In: *Ekolist.cz: zprávy o přírodě, životním prostředí a ekologii* [online]. 15. února 2010 [cit. 2019-06-25]. Dostupné z: <https://ekolist.cz/cz/zpravodajstvi/zpravy/environmentalni-a-globalni-vychova-metodami-kritickeho-mysleni>

Vyhláška č. 410/2005 Sb.: Vyhláška o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. [cit. 2019-05-31]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-410/zneni-20170114>

Vyhláška č. 14/2005 Sb.: Vyhláška o předškolním vzdělávání. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. [cit. 2019-05-31]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-14?text=lesn%C3%AD+mate%C5%99sk%C3%A9+%C5%A1koly>

Zákon č. 561/2004 Sb.: Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. [cit. 2019-05-31]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561?text=lesn%C3%AD+mate%C5%99sk%C3%A9+%C5%A1koly>

Závěrečná zpráva z pokusného ověřování provozu lesních tříd integrovaných v Mateřské škole Semínko, o.p.s., Kubatova 1/32, Praha 10 – Hostivař [online]. In: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 2012 [cit. 2019-05-31]. Dostupné z: data.ohlasy.info/zaverecna-zprava-lesni-ms.doc

Seznam příloh

Příloha 1 – Dotazník pro MŠ hlavního vzdělávacího proudu

Příloha 2 – Dotazník pro LMŠ

Příloha 1 – Dotazník pro MŠ hlavního vzdělávacího proudu

Přístup k rozvoji čtenářské pregramotnosti v MŠ hlavního vzdělávacího proudu

Tento dotazník byl vytvořen pro účely výzkumu, který je součástí bakalářské práce studentky Veroniky Peckertové. Cílem dotazníkového šetření je zjistit, jaký je přístup pedagogů MŠ k rozvoji čtenářské pregramotnosti, především, na které její složky se učitelé zaměřují, tedy které metody využívají v praxi k rozvoji předčtenářských dovedností a též jaké využívají pomůcky.

1) Označte takové tvrzení, se kterým nejvíce souhlasíte.

- Naše třída má stabilní knihovničku s poměrně velkým počtem titulů.
- Naše třída má menší knihovničku, kterou se snažíme postupně rozšiřovat.
- Naše třída má menší knihovničku. Knihy v ní pravidelně obměňujeme.
- Naše třída nemá knihovničku. Učitelé/učitelky přinášejí jednotlivé knihy, když je chtějí v práci využít.
- Knihy při práci v naší třídě nevyužíváme, pouze části textu. (jednotlivé příběhy, básničky, říkadla.)

2) Označte takové tvrzení, se kterým nejvíce souhlasíte.

- Naše třída má knihovničku, ke které mají děti naprosto volný přístup (tzn. nemusí se ptát, dokáží a mohou si sami vydat kteroukoli knihu) během celého dne.
- Naše třída má knihovničku, ke které mají děti volný přístup, ovšem pouze v určitých částech dne.
- Naše třída má knihovničku na dětem hůře dostupném místě, děti musejí požádat o pomoc, když si chtějí knihu vypůjčit.
- Naše třída nemá knihovničku. Dětem pouze nárazově nabízíme několik titulů v rámci volné hry.
- Naše třída nemá knihovničku. Děti se v rámci volné hry nesetkávají s knihou.

3) V kterých částech dne dětem čtete?

- při dopoledních činnostech
- v rámci odpoledního odpočinku
- při odpoledních činnostech
- různě – ve všech částech dne podle potřeby
- vůbec

4) Pokládáte dětem otázky k čtenému?

- NE
- ANO – uveďte příklad:

.....

.....

.....

5) Se kterými grafickými znaky se děti při vzdělávacích činnostech ve vaší MŠ setkávají?

- Písmena
- Číslice
- Piktogramy
- Obrázky

6) Zkoušíte zadávat dětem úkoly pomocí obrázkových návodů?

- ANO
- NE

7) Označte všechny pomůcky, které využíváte k rozvoji čtenářské pregramotnosti.

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> stavebnice | <input type="checkbox"/> obrázky s rozdíly |
| <input type="checkbox"/> puzzle či skládačky | <input type="checkbox"/> omalovánky |
| <input type="checkbox"/> mozaiky | <input type="checkbox"/> hudební nástroje |
| <input type="checkbox"/> pexeso | <input type="checkbox"/> pracovní listy |
| <input type="checkbox"/> stolní hry | <input type="checkbox"/> přírodniny |
| <input type="checkbox"/> korálky k navlékání | <input type="checkbox"/> jiné – uveďte: |

8) Vyznačte na škále 0-4, jak často využíváte jmenované metody.

0= vůbec, 1= několikrát v roce, 2=každý měsíc, 3=každý týden, 4 = téměř každý den

- | | | |
|-----------|---|--------------------------|
| 0—1—2—3—4 | předčítání | <input type="checkbox"/> |
| 0—1—2—3—4 | nácvik říkadel, básniček, písniček | <input type="checkbox"/> |
| 0—1—2—3—4 | společné vyprávění příběhů (vypráví učitel i děti) | <input type="checkbox"/> |
| 0—1—2—3—4 | předčítání pohádek a příběhů | <input type="checkbox"/> |
| 0—1—2—3—4 | diskuze na různá témata (např. v ranním kruhu) | <input type="checkbox"/> |
| 0—1—2—3—4 | dramatizace | <input type="checkbox"/> |
| 0—1—2—3—4 | společné "čtení", kdy děti "čtou" z obrázků (prohlížení knihy s komentováním) | <input type="checkbox"/> |
| 0—1—2—3—4 | rytmizace slov | <input type="checkbox"/> |
| 0—1—2—3—4 | cvičení fonemického sluchu | <input type="checkbox"/> |
| 0—1—2—3—4 | cvičení zrakové percepce | <input type="checkbox"/> |
| 0—1—2—3—4 | hry a činnosti pro posilování paměti | <input type="checkbox"/> |
| 0—1—2—3—4 | hry a činnosti pro rozvoj pravolevé a prostorové orientace | <input type="checkbox"/> |
| 0—1—2—3—4 | činnosti k rozvoji grafomotoriky | <input type="checkbox"/> |
| 0—1—2—3—4 | hry a činnosti k rozvoji jemné motoriky | <input type="checkbox"/> |
| 0—1—2—3—4 | hry a činnosti k rozvoji hrubé motoriky | <input type="checkbox"/> |

9) Máte dokončené pedagogické vzdělání v oblasti předškolní pedagogiky? Pokud ano, označte které.

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> středoškolské s maturitou | <input type="checkbox"/> magisterské |
| <input type="checkbox"/> vyšší odborné | <input type="checkbox"/> vysokoškolské vyšší než magisterské |
| <input type="checkbox"/> bakalářské | <input type="checkbox"/> jiné: |

10) Účastnil/a jste se nějakého semináře či vzdělávací akce se zaměřením na čtenářskou pregramotnost?

- ANO NE

Příloha 2 – Dotazník pro LMŠ

Přístup k rozvoji čtenářské pregramotnosti v LMŠ

Tento dotazník byl vytvořen pro účely výzkumu, který je součástí bakalářské práce studentky Veroniky Peckertové. Cílem dotazníkového šetření je zjistit, jaký je přístup pedagogů LMŠ k rozvoji čtenářské pregramotnosti, především, na které její složky se učitelé zaměřují, tedy které metody využívají v praxi k rozvoji předčtenářských dovedností a též jaké využívají pomůcky.

1) Označte takové tvrzení, se kterým nejvíce souhlasíte.

- Naše LMŠ má stabilní knihovničku s poměrně velkým počtem titulů.
- Naše LMŠ má menší knihovničku, kterou se snažíme postupně rozšiřovat.
- Naše LMŠ má menší knihovničku. Knihy v ní pravidelně obměňujeme.
- Naše LMŠ nemá knihovničku. Průvodci LMŠ si přinášejí jednotlivé knihy, když je chtějí v práci využít.
- Knihy při práci v naší LMŠ nevyužíváme, pouze části textu. (jednotlivé příběhy, básničky, říkadla.)

2) Označte takové tvrzení, se kterým nejvíce souhlasíte.

- Naše LMŠ má knihovničku, ke které mají děti naprosto volný přístup (tzn. nemusí se ptát, dokáží a mohou si sami vyndat kteroukoli knihu) během celého dne.
- Naše LMŠ má knihovničku, ke které mají děti volný přístup, ovšem pouze v určitých částech dne.
- Naše LMŠ má knihovničku na dětem hůře dostupném místě, děti musejí požádat o pomoc, když si chtějí knihu vypůjčit.
- Naše LMŠ nemá knihovničku. Dětem pouze nárazově nabízneme několik titulů v rámci volné hry.
- Naše LMŠ nemá knihovničku. Děti se v rámci volné hry nesetkávají s knihou.

3) V kterých částech dne dětem čtete?

- při dopoledních činnostech
- v rámci odpoledního odpočinku
- při odpoledních činnostech
- různě – ve všech částech dne podle potřeby
- vůbec

4) Pokládáte dětem otázky k čtenému?

- NE
- ANO – uveďte příklad:

.....

.....

.....

5) Se kterými grafickými znaky se děti při vzdělávacích činnostech ve vaší LMŠ setkávají?

- Písmena
- Číslice
- Piktogramy
- Obrázky

6) Zkoušíte zadávat dětem úkoly pomocí obrázkových návodů?

- ANO
- NE

7) Označte všechny pomůcky, které využíváte k rozvoji čtenářské pregramotnosti.

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> stavebnice | <input type="checkbox"/> obrázky s rozdíly |
| <input type="checkbox"/> puzzle či skládačky | <input type="checkbox"/> omalovánky |
| <input type="checkbox"/> mozaiky | <input type="checkbox"/> hudební nástroje |
| <input type="checkbox"/> pexeso | <input type="checkbox"/> pracovní listy |
| <input type="checkbox"/> stolní hry | <input type="checkbox"/> přírodniny |
| <input type="checkbox"/> korálky k navlékání | <input type="checkbox"/> jiné – uveďte: |

8) Vyznačte na škále 0-4, jak často využíváte jmenované metody.

0= vůbec, 1= několikrát v roce, 2=každý měsíc, 3=každý týden, 4 = téměř každý den

- | | | |
|-----------|---|--------------------------|
| 0—1—2—3—4 | předčítání | <input type="checkbox"/> |
| 0—1—2—3—4 | nácvik říkadel, básniček, písniček | <input type="checkbox"/> |
| 0—1—2—3—4 | společné vyprávění příběhů (vypráví učitel i děti) | <input type="checkbox"/> |
| 0—1—2—3—4 | předčítání pohádek a příběhů | <input type="checkbox"/> |
| 0—1—2—3—4 | diskuze na různá témata (např. v ranním kruhu) | <input type="checkbox"/> |
| 0—1—2—3—4 | dramatizace | <input type="checkbox"/> |
| 0—1—2—3—4 | společné "čtení", kdy děti "čtou" z obrázků (prohlížení knihy s komentováním) | <input type="checkbox"/> |
| 0—1—2—3—4 | rytmizace slov | <input type="checkbox"/> |
| 0—1—2—3—4 | cvičení fonematického sluchu | <input type="checkbox"/> |
| 0—1—2—3—4 | cvičení zrakové percepce | <input type="checkbox"/> |
| 0—1—2—3—4 | hry a činnosti pro posilování paměti | <input type="checkbox"/> |
| 0—1—2—3—4 | hry a činnosti pro rozvoj pravolevé a prostorové orientace | <input type="checkbox"/> |
| 0—1—2—3—4 | činnosti k rozvoji grafomotoriky | <input type="checkbox"/> |
| 0—1—2—3—4 | hry a činnosti k rozvoji jemné motoriky | <input type="checkbox"/> |
| 0—1—2—3—4 | hry a činnosti k rozvoji hrubé motoriky | <input type="checkbox"/> |

9) Máte dokončené pedagogické vzdělání v oblasti předškolní pedagogiky? Pokud ano, označte které.

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> středoškolské s maturitou | <input type="checkbox"/> magisterské |
| <input type="checkbox"/> vyšší odborné | <input type="checkbox"/> vysokoškolské vyšší než magisterské |
| <input type="checkbox"/> bakalářské | <input type="checkbox"/> jiné: |

10) Účastnil/a jste se nějakého semináře či vzdělávací akce se zaměřením na čtenářskou pregramotnost?

- ANO NE