

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2016

Magdaléna Sedláčková

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Dílna čtení v mateřské škole jako podpora rozvoje čtenářské pregramotnosti
Workshop reading in kindergarten to support the development of pre-literacy

Magdaléna Sedláčková

Vedoucí práce: PhDr. Veronika Laufková
Studijní program: Pedagogika
Studijní obor: Pedagogika předškolního věku

2016

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Dílna čtení v mateřské škole jako podpora rozvoje čtenářské pregramotnosti vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 14. 4. 2016

.....

podpis

Ráda bych poděkovala paní PhDr. Veronice Laufkové za její trpělivé vedení a velkou pomoc při vzniku této práce. Také děkuji paní Mgr. Aleně Slípkové, která je vynikající ředitelkou MŠ a je mým velikým lidským vzorem, za její podporu a povzbuzení po celou dobu mého studia.

ABSTRAKT

Diplomová práce Dílna čtení v mateřské škole jako podpora rozvoje čtenářské pregramotnosti sleduje nejprve v teoretické části charakteristiky dítěte předškolního věku a jeho možnosti. Dále uvádí, jakými způsoby je možné a nezbytné podporovat rozvoj čtenářské pregramotnosti v mateřské škole a jaká je v tomto směru úloha rodiny. Teoretickou část uzavírá představení programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení, jeho základní východiska a principů dílen čtení jako účinné metody pro aktivní učení dětí. V praktické části je popsáno 7 dílen čtení, které byly zrealizovány v běžné mateřské škole a jsou opatřené podrobným komentářem a reflexí. V empirické části je zkoumáno rodinné zázemí dětí a z pozorování rodičů je doloženo, jakým přínosem jsou dílny čtení pro rozvíjení čtenářské pregramotnosti u dětí navštěvujících mateřskou školu. Dílny čtení se ukázaly jako prospěšné zejména v rostoucím zájmu dětí o četbu a v rozvíjení tvořivosti dětí.

KLÍČOVÁ SLOVA

dílna čtení, čtenářská pregramotnost, mateřská škola, práce s knihou, program Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT), rodina, čtenářství, literární výchova

ABSTRACT

The thesis Reading Workshop in Kindergarten as a support for the development of reading literacy deals in the theoretical part with the characteristics of pre-school children and their capabilities. It further investigates the methods that could be used for and are essential for the development of reading literacy in the pre-school age and the role of the family in this respect. The theoretical part is concluded with the introduction of the scheme Reading and Writing for Critical Thinking mentioning its basic resources. It shows that the reading workshop methods are very efficient for the active learning of children.

The practical part describes 7 reading workshops that have been implemented in a typical kindergarten and this is supplemented with detailed comments. The empirical part investigates the family environment of children and, as based on parents' observations, it evaluates the contribution of reading workshops to the development of reading literacy of pre-school children. Reading workshops proved to be beneficial especially in terms of the growing interest of children in reading and also in terms of children's creativity development.

KEYWORDS

Reading Workshop, reading literacy, kindergarten, work with book, Reading and Writing for Critical Thinking (RWCT), family, reading, literary education

Obsah

I. Teoretická část	9
1. Úvod.....	9
2. Předčtenářský věk dítěte	11
2.1 Ontogeneze dětské psychiky v předškolním věku s přihlédnutím k podpoře rozvoje čtenářské pregramotnosti.....	11
2.1.1 Tělesný a pohybový vývoj	11
2.1.2 Kresba.....	12
2.1.3 Kognitivní vývoj v oblasti řeči a myšlení	12
2.1.4 Sociální vývoj.....	14
2.1.5 Hra.....	15
2.2 Výchova k literatuře a výchova literaturou	17
2.2.1 Základní žánry literatury pro děti předškolního věku	19
2.2.2 Základní rozdělení pohádek	22
2.2.3 Základní typy knih pro předškolní věk	25
2.2.4 Ilustrace	26
3. Čtenářská gramotnost a pregramotnost.....	28
3.1 Vymezení pojmů čtenářská gramotnost a pregramotnost	28
3.2 Složky čtenářské gramotnosti a souvislosti s pregramotností.....	32
4. Rozvoj čtenářské pregramotnosti.....	34
4.1 Význam rozvoje a faktory, ovlivňující čtenářskou pregramotnost	34
4.2 Rozvoj čtenářské pregramotnosti v RVP PV	35
4.3 Rozvoj čtenářské pregramotnosti v MŠ	39
4.3.1 Příklad kontinuity rozvíjení výchovy k literatuře a výchovy literaturou v MŠ v minulosti	39
4.3.2 Současná MŠ a její úloha v rozvíjení čtenářské pregramotnosti.....	40
Literárně výchovné kompetence učitelky MŠ.....	41

Kniha ve vzdělávacím procesu.....	43
Čtenářské strategie	43
Předpoklady pro čtení a psaní	45
Prostředí třídy a MŠ podporující rozvíjení čtenářské pregramotnosti	48
Čtenářské koutky.....	50
4.4 Rozvoj čtenářské pregramotnosti v rodinách	52
4.5 Rizika nedostatečného rozvoje čtenářské pregramotnosti.....	55
5. Dílna čtení.....	56
5.1 Základní charakteristiky Programu čtením a psaním ke kritickému myšlení	56
5.2 Třífázový model učení (E – U – R).....	58
5.3 Dílna čtení v pojetí RWCT.....	60
5.4 Dílna čtení v MŠ	64
II. Praktická část.....	65
6. Dílny čtení.....	67
6.1 Lekce - Arnold Lobel: Kvak a Žbluňk jsou kamarádi.....	67
6.2 Lekce - Daisy Mrázková: Můj medvěd Flóra	72
6.3 Lekce - Maurice Sendak: Tam kde žijí divočiny	75
6.4 Lekce - Zdeněk Miler: O modrém kocourkovi	78
6.5 Lekce - Michaela Hrachovcová: Kocourek se vrací	82
6.6 Lekce - Květa Pacovská: Die kleinen Blumenkönig.....	84
6.7 Lekce - Daisy Mrázková: Haló, Jácíčku!	87
III. Empirická část	92
7. Anketa pro rodiče dětí a její příprava.....	93
7.1 Formulace hypotéz	94
7.2 Výsledky ankety	97
7.3 Závěrečná zjištění empirické části	104
8. Závěr	107

9. Seznam použitých informačních zdrojů.....	110
10. Seznam příloh.....	116

I. Teoretická část

1. Úvod

Rozvíjení čtenářské pregramotnosti u dětí v mateřské školce, považuji ve své práci za jednu z nedůležitějších cest ve vzdělávání dětí. Nezbytné studium teoretických základů, potřebných pro praktické využití při sestavení dílen čtení bylo nesmírně zajímavé a obohacující. Tematické zaměření studia umožnilo cíleně prozkoumat několik důležitých oblastí, bez kterých by pochopení mnohvrstevnaté problematiky podpory a rozvoje čtenářské gramotnosti nebylo celistvé a účinné lekce pro dílny čtení v mateřské škole by nebylo možné zrealizovat.

Prvním důležitým objektem zájmu, ke kterému se v úvodu své teoretické práce obracím je samo dítě předškolního věku se svými zvláštnostmi, jedinečností a potřebami, které upozorňují na možnosti, které je nutné rozvíjet, předpokládat, ale také chápat. A v další části je charakterizována literární výchova, její obsah v podobě literárních žánrů, které oslovují děti v předškolním věku a typologické rozdělení knih a jejich grafická podoba.

Ve druhé kapitole definuji, co všechno pojem čtenářská gramotnost a pregramotnost obsahuje a zkoumám také jednotlivými složky, kterými je čtenářská pregramotnost tvořena.

Ve třetí části, která je obsáhlejší, ale neméně důležitá sleduji možnosti, jak lze čtenářskou pregramotnost rozvíjet v rodině a s tímto základem dále pracovat na úrovni mateřské školy. Ta ve svém působení vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní výchovu, a jeho hlavním cílem je umožnit dítěti jeho osobnostní rozvoj a vytvářet předpoklady k celoživotnímu učení a plnohodnotnému životu v naší společnosti.

Poslední kapitola je věnována dílně čtení, která slouží jako nástroj aktivního učení, vychází z konstruktivismu a je teoreticky rozvíjena Programem čtením a psaním ke kritickému myšlení. Dále představuji pravidla dílny čtení, jejich organizaci, cíle a obsah.

V praktické části reflektuji své vlastní tvořivé přístupy k jednotlivým lekcím, zamýšlím se nad jejich přínosy a případně objevuji, jaké úpravy nebo změny je potřeba provést. Dílny čtení využívám ve své praxi již déle než rok a stále se ujišťuji o jejich smysluplném začlenění

do každodenního výchovného působení. Vzhledem k osobnímu zaujetí tímto tématem jsem se rozhodla rozšířit rámec této práce o empirickou část, ve které nahlížím rodinné zázemí dětí a její vliv na rozvoj čtenářské pregramotnosti a zjišťuji pozitivní vliv čtenářských dílen na postoje ke čtení a k rozvíjení čtenářského zájmu dětí.

2. Předčtenářský věk dítěte

2.1 Ontogeneze dětské psychiky v předškolním věku s přihlédnutím k podpoře rozvoje čtenářské pregramotnosti

„Ono je to vlastně jasné. Není už co dodat. Povzbuzovat, ale nevnucovat! Výchova táhne, ale nestrká – láká, ale nevyhrožuje! Platí to o řeči, stejně jako o všech ostatních mentálních funkcích. Jenomže s řečí musíme zacházet zvlášť opatrně. Neboť víme, je snadno zranitelná.“

(Matějček, 2006, s. 103)

V širším pojetí označení předškolní věk vymezuje období od narození po vstup dítěte do školy. Vzhledem k odlišnostem ve vývoji dítěte je vývojovými psychology předškolním věkem obvykle míněno věkové rozpětí od 3 do 6 let. Z tohoto vymezení bude vycházet i tato práce.

2.1.1 Tělesný a pohybový vývoj

Tříleté dítě se pohybuje podobně jako dospělí, má za sebou důležité mezníky, které předcházejí samostatné chůzi. Dítě zvládá chůzi do schodů a poradí si s nerovným terénem. Po schodech nahoru by mělo střídát obě nohy, později cca ve 4 letech, i při cestě dolů. V této etapě zdokonaluje svoji koordinaci pohybů, např. přeskoky, poskoky po jedné noze a postupně dokáže přejít po mírně zvýšené ploše nebo přes kladinu. (Langmaier, Krejčířová, 2007; Bednářová, Šmardová, 2011)

V oblasti tělesného vývoje jsou již více patrné rozdíly mezi jednotlivými dětmi, jež mohou ovlivnit i pozici v dětském kolektivu. Ta může mít vliv i na sebepojetí dítěte. Osamostatňování dítěte se projevuje „růstem obratnosti“, díky níž je pro dítě snazší sebeobsluha, např. při oblékání nebo použití toalety. (Říčan, 2004, s. 119) Dítě bytostně potřebuje dostatečné množství pohybu a rozvojových aktivit, jak pro oblast hrubé, tak i jemné motoriky. (A s tímto důležitým specifikem dětí je nutné počítat i při práci a plánování aktivit k podpoře rozvíjení čtenářské pregramotnosti.) Jemnou motoriku rozvíjí dítě při velmi oblíbené hře s pískem, manipulací s kostkami, stavebnicí, navlékáním korálků. Významnou a sledovanou oblastí rozvoje je v tomto věku kresba dítěte.

2.1.2 Kresba

Kresba dítěti umožňuje „rozumové pochopení světa“. (Langmaier, Krejčířová, 2007, s. 88) Stejně jako hra patří k základním charakteristickým projevům dětství, je „provázena funkční radostí a má sama v sobě svůj cíl“. (Piaget, Inhelderová, 1997, s. 61) Nejprve vzniká jako náhodná čáranice, kolem 2 let. Teprve později v náhodných čarách dítě dodatečně pojmenovává zobrazené tvary, které mu připomínají něco, co již zná. Čáranice následně střídají hlavonožci, které později nahradí postava s hlavou, trupem i končetinami. S rostoucím poznáním dítěte a zdokonalením jemné motoriky v kresbě přibývají detaily. Detaily poukazují právě na vyzrálost dítěte a je k nim přihlíženo např. při posuzování školní zralosti. Ukázalo se, že vývoj kresby probíhá v jednotlivých etapách, které mají svoji zákonitost. Podobně jako vývoj řeči. Ve vývoji kresby i řeči se také projevují mezi dětmi dosti značné rozdíly, které umožňují sledování i diagnostikování dětského vývoje a souvisí s jeho celkovou mentální úrovní. (Bednářová, Šmardová, 2006)

2.1.3 Kognitivní vývoj v oblasti řeči a myšlení

Během předškolního období dochází k intenzivnímu **vývoji řeči**, zejména v rozmezí tří až čtyř let, protože podmínky našeho mozku jsou pro vývoj řeči ideální. (Atkinson, 2003) „*Raný vývoj řeči je podmíněn a ovlivněn: motorikou, vnímáním, sociálním prostředím.*“ (Bednářová, Šmardová, 2011, s. 28) Ovládnutí složitého komplexu jazyka je podmíněno součinností více faktorů nejen biologických, ale i sociálních. Řeči se musíme naučit a nedílnou součástí procesu učení je: procvičování, opakování, porozumění a používání. Vývoj dětské řeči je zcela závislý na stimulaci okolním prostředím. Všechny tyto aspekty, společně s odpovídajícími postupy, jsou zohledňovány při rozvíjení čtenářské pregramotnosti v mateřské školce (dále jen MŠ) a je zcela nezbytné, aby učitelka (když používám výraz učitelka, je tím míněn učitel/učitelka, upřednostnění učitelky je dáno vyšším zastoupením učitelek v MŠ) vývojové nároky a specifika dětského věku dobře znala.

„*Pokroky v řeči jsou ovšem patrné i ve větné skladbě – zatímco věty dvouletých byly většinou tříslavné, v předškolním období se rozsah i složitost větných promluv zvětšuje.*“ (Langmaier, Krejčířová, 2007, s. 88) Dítě se denně setkává s množstvím různých podnětů, poznatků a zkušeností, které vstřebává do svého vědomí prostřednictvím svých smyslů. Podněty, které přicházejí opakovaně a zejména ty, které jsou emočně podbarvené, mají trvalejší ráz. Dítě s citlivostí vnímá kladné či negativní působení svého bezprostředního okolí. Ztotožňuje se se svými nejbližšími a napodobuje jejich chování a zvyklosti.

V rodině vznikají první zkušenosti v porozumění mluvenému slovu a postupné ovládnutí řeči. Zájem o řeč u dětí roste, dítě s oblibou naslouchá krátkým povídkám, umí některá říkadla i písničky nazpaměť. „*V této době dítě hodně a rádo povídá, i když je často samo sobě jediným posluchačem.*“ (Langmaier, Krejčířová, 2007, s. 89) Rodiče vyprávějí dětem různé příběhy, setkává se s knihami a předčítáním a učí se sdílet svoje pocity a prožitky. „*Když s dítětem hodně mluvíme, čteme mu pohádky, odpovídáme na jeho nekonečné otázky, bude v šesti letech schopno užívat dvou a půl tisíce slov a rozumět bude – více nebo méně dokonale – dalším tisícům slov.*“ (Říčan, 2004, s. 122) Zde je potřeba zdůraznit tu intenzitu a přímou souvislost, když s dítětem hodně mluvíme a odpovídáme ochotně a laskavě na spoustu nekonečných otázek, podporujeme u dítěte rozvoj slovní zásoby a díky ní roste i porozumění okolnímu světu a životu. „*Složité a bohatý sociální kontakt dítěte vede k mimořádně časnému vývoji „prostředků“ komunikace.*“ (Vygotský, 2004, s. 62) Podporovat rozvíjení slovní zásoby je rovněž každodenním úkolem učitelky MŠ.

Kognitivní vývoj probíhá v několika rovinách. Patří sem vývoj řeči a s ním úzce souvisí **rozvoj myšlení**. Řeč je vázána na kognitivní procesy a jejich vzájemný rozvoj – jsou spolu „*v přímé interakci*“. (Durdilová, Klenková, 2004) Dítě nejprve nahlas popisuje svoje záměry, konání, prostě komentuje to, co dělá nebo chce vykonat. Toto sdělení není určeno jinému člověku. Jedná se o tzv. egocentrickou řeč, která je „*z hlediska poznávání významnou složkou řečového vývoje*“ a „*bývá spojena s myšlením*“. (Vágnerová, 1999, s. 143) Egocentrická řeč usnadňuje orientaci dítěte a slouží také k zapamatování toho, co si dítě předsevzalo. (Dospělým také pomáhá k utřídění myšlenek jejich sdělování, ať již písemné nebo ústní.) Dítě zabrané do své činnosti přestává plně vnímat okolní svět a v těchto chvílích je nutné ho vracet do reality jen pozvolna.

Vztahu mezi myšlením a řečí se věnoval J. Piaget a jeho práce inspirovala L. S. Vygotského. Hlavním námětem jeho úvah byl právě fenomén vnitřní řeči a její role v myšlení. Vnitřní řeč chápe jako „*univerzální nástroj mentální činnosti a vědomí člověka.*“ (Vygotský, 2004, s. 62)

Užívání vnitřní řeči je dalším výrazným posunem v životě dítěte. (Langmaier, Krejčířová, 2007, s. 89) Později své chování mezi čtvrtým a pátým rokem již dítě ovládá bez hlasitých instrukcí určených své osobě.

Díky jazyku můžeme sledovat momentální stav myšlení dítěte. Jazyk můžeme chápat jako „*prostředek ke zpracování informací na takové úrovni, jaké dosahuje myšlení dítěte.*“ (Vágnerová, 1999, 144) Dítě předškolního věku celý okolní svět vztahuje ke své osobě, tedy i myšlení. „*Myšlení předškolního dítěte charakterizuje egocentrismus, tj. tendence zkreslovat*

úsudky preferencí subjektivního přístupu.“ (Vágnerová, 1999, s. 128) Bohatý svět fantazie umocňuje dítě svým dalším „nerealistickým rysem“ myšlení, a to je magičnost. (Říčan, 2004) S těmito atributy zachází také literatura psaná pro děti. Dítě s oblibou personifikuje zvířata i věci. Tento jev označuje vývojová psychologie výrazem - antropomorfizace. Proto jsou také dětem blízcí zvířecí hrdinové a dítě snadněji přijme poučení o lidských vlastnostech z bajek a příběhů o zvířatech. Nemá problém se s takovým hrdinou ztotožnit. Dítě rádo opakuje text několikrát za sebou, nejen proto, že usiluje o zapamatování, ale opakováním vlastně i znovu prožívá. Učí se nápodobou svého okolí nebo blízkých osob. (Vágnerová, 1999; Langmaier, Krejčířová, 2007)

Dítě začíná chápat některé souvislosti z oblasti matematiky a dochází u něj k vytváření základních předmatematických představ, které jsou rovněž závislé na rozvíjení řeči a užívání jazyka. Myšlení dítěte se nachází v předoperačním stádiu, je prelogické. (Piaget, Inhelderová, 1997) Způsob, jakým se na dítě mluví, jaká je bohatost jazyka a celková úroveň komunikace ovlivňuje a strukturuje jeho myšlení. Dítě zpočátku nerozumí ironii, nadsázce. Sdělení dospělého vnímá doslova. Oblast verbální i neverbální komunikace musí být v souladu, měla by být pro dítě čitelná. Pro rozvoj uvažování je nezbytné „*přijetí existence možností*“ a při usuzování je důležité rozlišení pravdy a nepravdy. „*Usuzování je vázáno na jazyk – na práci se souvětími, spojkami, s negací výroků.*“ (Kaslová, 2010, s. 103) Učitelka musí znát souvislosti v užívání správného jazykového vzoru a důležitost jeho vlivu na rozvoj myšlení dítěte. Cílené využití jazykových prostředků, včetně denního čtení, je také důležitou složkou v oblasti podpory a rozvoje čtenářské pregramotnosti.

„Jazyk není zdrojem logiky, ale je naopak logikou strukturován. Jinými slovy: kořeny logiky je třeba hledat v obecné koordinaci činností (včetně slovního jednání), a to už na senzomotorické úrovni. Senzomotorická schémata mají zřejmě již od počátku základní význam. Tento schematismus se pak dále s vývojem činnosti zdokonaluje a strukturuje myšlení, a to i slovní myšlení, až se nakonec vytvoří logicko-matematické operace.“ (Piaget, Inhelderová, 1997, s. 83)

2.1.4 Sociální vývoj

Charakteristické pro tohoto období je pokračování procesu vrůstání dítěte do společnosti, označovaného - **socializace**. Ta probíhá rozvíjením sociálních vztahů, zejména vzájemnou komunikací. Předpokladem úspěšného procesu je navázání těsné (bezpečné) vazby s pečující

osobou, nejčastěji matkou. Pokud je socializace úspěšná dokáže dítě aktivně iniciovat separaci od matky či jiné pečující osoby. Socializace se uskutečňuje nejprve na úrovni rodiny a později získáváním zkušeností v interakci s vrstevníky, nejčastěji v mateřské škole. „*Jedním ze základních úkolů této vývojové fáze je sebeprosazení.*“ (Vágnerová, 1999, s. 124) Navazuje přátelské vztahy mezi vrstevníky, ty „*nebývají trvalé*“. (Říčan, 2004, s. 133) Vrstevnické vztahy napomáhají k rozdělení a upřesnění sociálních rolí. Učí se spolupráci nebo spolu soupeří. Atmosféra i míra soupeření či spolupráce dětí v kolektivu souvisí s jeho vedením a prostředím, které upřednostňuje kooperaci dětí nebo zbytečně zdůrazňuje kompetitivní chování. Předškolní dítě chápe, že se musí o některé věci rozdělit a projevuje větší ochotu k půjčování, než v batolecím období. Dítě potřebuje pravidelný režim a řád s jasnými hranicemi, aby mělo pocit bezpečí. Takové dítě, také zvládá lépe respektovat pravidla společného soužití, např. v rámci třídy MŠ.

V životě předškoláka „*se objevuje svědomí*“ (Říčan, 2004, s. 133), které souvisí s vědomím určitých ‚morálních‘ pravidel a jejich přestoupením a následnými pocity viny. Souvisí se systémem odměn a trestů a je vázáno na vnější autoritu – rodiče, učitelky nebo jiné dospělé osoby. (Vágnerová, 1999; Langmaier, Krejčířová, 2007) Předškolní dítě se identifikuje se svojí mužskou nebo ženskou rolí. Přijetí odpovídající role je „*důležité pro vývoj sexuální identity.*“ (Langmaier, Krejčířová, 2007, s. 99) Charakteristiky jednotlivých rolí odhaluje ve své rodině. Některé genderové stereotypy např. v upřednostňování určitých druhů hraček, her nebo preference barev, lze pozorovat v prostředí MŠ.

2.1.5 Hra

Hlavním poznávacím prostředkem dítěte je aktivní hra. Hrou postupně začíná poznávat i ovládat své tělo i nejbližší okolí. Charakteristickým znakem hry je, že je dobrovolná, svobodná. Dítě si ji vybírá samo a potřebuje na ni určitý čas a prostor. (Svobodová, 2010) Hra zastává „*významnou úlohu v socializačním procesu.*“ (Langmaier, Krejčířová, 2007, s. 100) Hry mohou mít různé formy, existuje jich velké množství a lze je třídit podle různých hledisek. (Kotátková, 2005; Millarová, 1978; Svobodová, 2010)

Vývojová stadia hry podle S. Millarové (1978): samostatná hra, paralelní hra, sdružující hra, kooperativní hra. Samostatná hra provází dítě již od kojeneckého věku a lze ji pozorovat při hře s chraстítkem, s vlastními prstíky nebo plenkou. Samostatná hra se u dětí projevuje nejvíce do tří let, ale v životě lidském zůstává stále. I dospělí si někdy hrají. Paralelní hra probíhá při hře dětí, jakoby vedle sebe. Děti si hrají, každý svoji hru a případně se napodobují nebo pozorují. Sdružující hra je hra dvou nebo více dětí, hrají si např. na rodinu a zvířecího

mazlíčka a každé z dětí má nějaký jiný úkol. Hra na tátu a na mámu – máma pracuje v kuchyňce, táta jede do práce. Tato hra bývá součástí námětových her. Kooperativní hra vyžaduje přítomnost dospělé osoby, která je koordinátorem hry a pomáhá dětem s dodržováním pravidel hry a rozdělením rolí.

Námětové hry patří k „vývojově nejdůležitějším“ hrám. (Říčan, 2004 s. 127) Tyto hry dítě hraje už na písku s bábovkami, když staví hrady a klacíky se promění v lidi nebo si hraje na koně a jezdce, místo opratě použijí švihadlo, jako bič použijí stéblo trávy. Vaří polévku z bláta a listí. „*Fantazie pracuje naplno*“. (Říčan, 2004 s. 128) Hra je pro dítě přínosem, pomáhá mu vyrovnávat se s emočními konflikty nebo s událostmi, se kterými se dítě jen stěží dokáže vyrovnat samo. Slouží dítěti jako účinná psychoterapie. (Langmaier, Krejčířová, 2007; Říčan, 2004)

Umělecký text může vytvářet spojení mezi hrou a poznáváním. Patří k hlavním prostředkům, které napomáhají rozvíjet čtenářskou pregramotnost v MŠ. „*Obrazné vyjádření je dáno významovou mnohoznačností slov, proto se vyvíjí s rozvojem řeči.*“ (Urbanová, 1999, s. 11) Básníci využívají hru se slovy a přibližují dítěti nové pohledy na okolní svět. Rozšiřují poznávací obzory dítěte, bohatým využitím mateřského jazyka. „*Vedle citovosti (emocionálnosti) se probouzí v dětech smysl pro humor, parodii, nadsázku, upevňuje se v nich pocit sebevědomí a sebejistoty.*“ (Urbanová, 1999, s. 12) Obrazy, metafory, přenesené významy společně s mohutným působením dětské fantazie a představivosti pomáhají dětem chápat okolní svět i své postavení v něm. Umělecké a ostatní vhodně zvolené texty formují postoje a pomáhají rozlišovat dobro a zlo. Častým opakujícím se motivem je „cykličnost“ – střídání dne a noci, ročních období, dnů v týdnu, měsíců a roku. (Urbanová, 1999) Cykličnost napomáhá dítěti při „*hledání vlastní pozice v určité časové a prostorové struktuře.*“ (Urbanová, 1999, s. 21)

2.2 Výchova k literatuře a výchova literaturou

„Literatura je nejen velikým zdrojem poučení a poznávání vůbec, ale i neméně velikým zdrojem cítění, informuje i rozechvívá.“

(Nakonečný, 1965, s. 71)

Nezbytnou součástí výchovy k literatuře je budování vztahu ke knize, odpovídající věku a potřebám dítěte. Výchovu literaturou pojímá jako *„soustavné využívání literární výchovy ve všech složkách poznávání reality, rozvoje poznávacích a vyjadřovacích schopností a myšlení“*. (Kádnerová, 1982, s. 8)

Výchova k literatuře podle Kádnerové (1982):

- vytváří aktivní vztah dítěte k literárnímu sdělení,
- je prostředníkem v procesu socializace,
- podněcuje vlastní tvořivé aktivity dítěte,
- pěstuje „dlouhodobě se vyvíjející schopnost rozlišovat v umění mezi dobrým a horším, vytvořit si estetická kritéria“.

Komplexní výchovný potenciál literární výchovy - spatřuje Hník, 2014 v jejím *„vzdělávacím obsahu“*, který tvoří *„texty samy“* (Hník, *Literární výchova jako poznávání tvůrčích principů*). *„Literární výchova má tedy – přes literární dílo jako svůj vlastní vzdělávací obsah – možnost působit nejen na rozum, ale také na city, vůli a charakter dítěte a formovat jeho vkus.“* (Hník, 2014) Když si uvědomíme, jaký smysl má účinné utváření pozitivního postoje dítěte k literatuře, je nezbytné zkoumat možnosti jak nejlépe děti správně nasměrovat. Musíme je naučit orientovat se ve světě hodnot, které naše kultura produkuje. *„Kniha je psychologickým podnětem, ... i důležitým faktorem morální výchovy člověka“*. (Nakonečný, 1965, s. 71)

Víme, že se nejlépe učíme to, co nás baví, co nás zajímá a také daleko lépe přijímáme podněty k učení od osob, ke kterým chováme kladný vztah. (Goleman, 1995) Postupné utváření vztahu ke knize ovlivňuje také osobnost, která tento vztah dítěti zprostředkovává a také ostatní vlivy prostředí a celková atmosféra. Děti mají rády obrázkové knížky, říkadla, hádanky a samy často o četbu žádají. Tuto jejich iniciativu je třeba podporovat. Děti velmi rychle pochopí, že dospělý, který dítěti předčítá, setrvá déle v jejich blízkosti a věnuje dítěti nerozptýlenou pozornost. Tyto okamžiky mají mnohostranný význam pro posilování vzájemné důvěry.

Rozvíjejí soustředění a podporují zklidnění dítěte. Důležitou didaktickou zásadu pro budování správného postoje ke čtení uvádí Wildová (2004), tou je „především pro všechny děti a zprostředkování vhodně motivovaných přirozených situací, při kterých se dítě s psanou řečí setkává.“

Chaloupka upozorňuje na důležitý mezník pro vznik literárního vědomí u dětí. „*Za ontogenetický zlom vzniku literárního vědomí dítěte pokládá věk kolem 4 až 5 let, kdy se dítě definitivně vyčleňuje z materiálního světa, kompletizuje vztah svého já k okolí a zároveň upevňuje funkci jazyka i svých psychických činností.*“ (Chaloupka, 1982, s. 113) Pokud dítě nepřichází do kontaktu s četnými podněty z oblasti vhodné literární produkce a nevytváří si tuto sociální potřebu – vztah ke knize (Nakonečný, 1965) nahradí ji podněty jiné úrovně a kvality. Vyvíjet úsilí v oblasti literární výchovy v pozdějším období je obtížnější a toto snažení, lze označit jako „*nesnadnou reedukaci*“ (Chaloupka, 1982, s. 115).

Dnešní děti se nacházejí v realitě odlišné, útočí na ně více podnětů než dříve. Mnozí hovoří o přesycení obrazy a zvuky. (Lepilová, 2014) Dítě bychom měli před přemírou podnětů chránit. Způsobuje přílišné psychické zatížení, které dětskému organismu škodí.

Zaposloucháme-li se do dynamiky a rytmu řeči, ve svém okolí, v dopravních prostředcích - mluvíme rychle a často nesrozumitelně. Tento jev lze pozorovat také v některých médiích, například i moderátoři často polykají koncovky a nesrozumitelně drmolí. Rodiče i učitelé by měli při mluvení a předčítání dbát na **srozumitelnost a přiměřené tempo řeči**. Pro účinnou vzájemnou komunikaci a pochopení jejích správných pravidel je rovněž nezbytné vyhledávat zrakové spojení s dítětem.

Shrnutí důležitých podmínek, které výchova k literatuře a výchova literaturou musí splňovat:

- časný pravidelný kontakt s literárním podnětem,
- kvalita nabídky (z jazykového, ale i estetického hlediska) odpovídající vývojovým potřebám dítěte,
- emočně přijatelné prostředí a citlivý přístup k dítěti,
- vytváření citové vazby a důvěry,
- vhodný jazykový vzor.

2.2.1 Základní žánry literatury pro děti předškolního věku

„Nedostane-li se dětské duši této potraviny, bude vnitřně otupělejší, nepohyblivá a citově chudá. Když k tomu ke všemu ještě dítě žije v pustém a na přírodu chudém prostředí, může vnitřně úplně zpustnout. Právě v našem stále více technizovaném, na přírodní zážitky stále skoupějším prostředí mají pohádky ještě větší poslání než kdysi: uvádět zevnitř duši do pohybu, naplňovat ji a rozjasňovat.“

(Streit, 2013, s. 113)

Literatura pro děti (dále jen LPD) předškolního věku je vymezena tím, že je mentálně blízká nedospělým recipientům ve věku 3-6 let. Přizpůsobuje se zvláštnostem svého příjemce v rovině estetických nároků a jeho psychických možností. „*Specifičnost literatury pro děti se týká jak obsahu, tak formy literárního díla.*“ (Gebhartová, 1987, s. 18) Objevují se v ní typické žánry; specializovaní autoři, ilustrátoři, nakladatelství i časopisy; má pevnou vazbu na filmovou a televizní produkci (Peterka, 2007). Tento druh literatury je označován jako intencionální literatura pro děti a mládež. (Lederbuchová, 2002)

LPD předškolního věku je bezprostředně závislá na potřebách svého adresáta – tj. dítěte. Usiluje o přístupnost, přitažlivost i podnětnost, více než v literatuře pro dospělé se objevuje transparentnost, emotivnost, názornost a směřování k pozitivním hodnotám, jako je naděje a mravní ideál (Peterka, 2007). V literatuře pro děti předškolního věku dominují tři priority, tzv. funkce literatury (dle Peterka, 2007):

- socializační - podporuje schopnost dítěte být sám sebou a žít s druhými lidmi;
- didaktickou - rozvíjení hodnotové orientace, emocionality, sociálních dovedností atd.;
- vzdělávací / poznávací - podněcuje zájem o široké poznání života
- imaginativní - rozvíjení hravosti, tvořivosti a fantazie, akcentují volnou fantazii (humor, nonsens, tajemství)

Nejběžnější rozdělení LPD je členění podle **ontogenetického hlediska**. Toto rozdělení bylo zaktualizováno, pravděpodobně změnou ve stupních základních škol. Podle Gebhartové (1987) se dělilo: na literaturu pro předškolní věk (do 6 let), pro mladší školní věk (6–11) a pro starší školní věk (11–14). Současné dělení, podle Mocná – Peterka (2004) je pozměněno takto: předškolní věk (3–6 let), mladší školní věk (6–10 let) a starší školní

věk (11–15 let). Další je rozdělení obecné podle **jazykové formy**. Uměleckou literaturu, rozděluje Gebhartová (1987) na poezii, prózu a drama. V próze dominuje žánr pohádka a povídka, v dramatu loutková hra a scénář pro animovaný film [dnes je to častěji digitálně zpracovaný film pro děti].

Z těchto charakteristik literatury pro děti předškolního věku se odvíjí **žánry literatury pro děti**. Jsou to nejčastěji říkadla, pohádky (lidové a autorské), jednoduché povídky s dětským a zvířecím hrdinou, bajky, hádanky, komika apod.

Literárními útvary, které nejčastěji malé děti oslovují, jsou nejprve ukolébavky, v oblasti poezie: **říkadla**, písně a popěvky. Později často i v přítomnosti dalších dětí přibývají rozpočítadla pro usnadnění výběru dítěte pro hru či jiný záměr, hádanky, škádlivky, oblamovačky. (Gebhartová, 2011) *„Postupně se říkadla a popěvky stávají nejen součástí vztahu děti - dospělí, ale spojují dětské herní akce, začínají být projevem tvořivé herní aktivity dětí. Doprovázejí je při pohybu, jsou signálem k akci, rozpočítáním jsou obměňovány, dotvářeny.“* (Urbanová, 1999, str. 7) Příklady takových her: Na peška, Čáp ztratil čepičku, Zlatá brána, Zajíček v své jamce, Kolo, kolo mlýnské apod. Tyto hry se dědí se z generace na generaci a připomínají nám naše dětství. Nejčastěji máme tyto hry spojené ve vzpomínkách právě s MŠ, kde jsou příznivé podmínky tyto hry realizovat a mělo by to tak zůstat i nadále.

Pohádky jsou nerozlučně spjaty s dětstvím. Podněcují rozvoj fantazie (obsahují vybájené světy, postavy a situace), vnášejí do života dětí představu bezpečí a pozitivního očekávání, např., že nakonec vše dobře dopadne, dobro a láska zvítězí, úsilí bude odměněno a zlo potrestáno. Původně byla pohádka určená dospělým posluchačům a zpracovávala náměty a často nenaplněná přání a touhy z běžného života dospělých lidí. (Gebhartová, 1987; Chaloupka, 1982; Mocná - Peterka, 2004)

„Pohádková imaginace vytváří odlehlý čarovný svět, jenž se vymyká přírodním zákonům, je izolován od vnějšího kontextu společensko-historické reality a funguje podle svého autonomního řádu. Oproti skutečnému světu je spravedlivější a navozuje atmosféru oblažující epické bezstarostnosti. Příběh obsahuje zpravidla kouzelné, popř. zázračné motivy a přiznává svou vymyšlenost.“ (Mocná - Peterka, 2004, s. 472) Zdůrazňuji oblažující moc pohádky. Děti, přesycené zvuky a obrazy svého okolního světa, jsou plné neklidu, velmi často se nacházejí uprostřed rozpadajících se rodin, potřebují – oblažit. Pohádky mají také svoji terapeutickou funkci, stejně jako hra. (Vášová, 1995) Tuto skutečnost by mohla učitelka MŠ také zohlednit při práci s pohádkou a s jejím vhodným výběrem.

Dítě se díky pohádce může identifikovat s kladným hrdinou a snaží se napodobit jeho morální kvality. Pohádky pomáhají dětem pochopit kulturu národa a jsou tedy i důležitým pomocníkem v procesu socializace. Samo ještě nedokáže „vnímat složitější významové struktury pohádky“ (Chaloupka, 1982, s. 130), a proto potřebuje průvodce a ochotného vypravěče. Intenzivní kontakt s blízkou osobou, která příběh vypráví nebo čte, jsou důležité i pro posilování mezilidských vztahů a spoluvytváření emoční stability dítěte. Dítě, prožívající okamžiky překvapení, zvratů i napětí, (jeho vlastní barvitá fantazie, dítě někdy až děsí), v bezpečí a blízkosti „svého“ dospělého posiluje i svoji psychickou odolnost a tyto důležité chvíle podněcují jeho zvědavost a touhu poznávat okolní svět.

„Dítě předškolního věku je plně závislé na vyprávění pohádek.“ Když mu je budeme správně vyprávět, bude je později také správně číst – to znamená číst v pravé pohádkové náladě, která se rodí z údivu. Děti, které se ještě umějí divit, budou se mnohem niterněji spojovat se vším, čemu se budou v pozdějších letech učit, budou mít pevnější vnitřní vazbu na učivo, než jsou pouhé jednostranné slovníkové vědomosti.“ (Streit, 1992, s. 36) Dítě při poslechu čtených pohádek, pro budoucnost získává, základ pro intertextovost, tedy schopnost „aktualizovat určité významy literárního nebo širě uměleckého kontextu v originální struktuře nového textu“ (Lederbuchová, 2002, s. 125), kterou využije při školním učení.

Charakteristické rysy pohádek (zdůrazňuji tučně) vyhovují především dětem předškolního věku, velmi přehledně je do souvislostí vztáhla Kádnerová (1987):

- Obraz světa, základních lidských vztahů je v pohádce **zjednodušen** – nepřesahuje tolik dětskou zkušenost.
- Obecná platnost básnických obrazů je posílena **časovou i místní neurčitostí** (Byl jednou jeden..., Za dávných časů... atd.)
- Pohádka má **jasnou dějovou linii**, jednotlivé motivy na sebe navazují (příčina- - následek), dějovou následnost posiluje častá triáda postav i dějových epizod (otec má tři syny, projdou třemi stejnými zkouškami, nejmladší, pokládáný za hloupého – zvítězí)
- Většina pohádek má dobrou fabuli a **obdobné myšlenkové vyústění**: dobro zvítězí, zlo- je poraženo. Ustálené postupy a výrazy posilují zapamatování.

- **Charakteristika postav je jednoznačná**, častá antropomorfizace (Děd Vševed – slunce; oživlé předměty a mluvící zvířata).
- Jednoduché, ale **působivé příklady kladných postav** a dobrých vlastností usnadňují dítěti orientaci ve složitém světě mezilidských vztahů, pomáhají mu včlenit se do něj a jsou vodítkem při tvorbě estetických postojů a hodnocení.
- Pohádka je pro děti vstupní branou do světa **národní kultury**. [Lze ji využít i k multikulturnímu působení při poznávání kultury dětí odlišné národnosti.]

2.2.2 Základní rozdělení pohádek

Členění pohádek je složité a ne vždy je hranice mezi jednotlivým rozdělením zřetelná. Pro snadnější orientaci a pochopení principů hledisek jejich rozdělení, jich několik uvádím, převzato podle Homolové (2009):

Podle žánrových typů (Sedlák, 1972 In Homolová, 2009): pohádka fantastická, pohádka zvířecí, pohádka legendární, pohádka realistická, pohádka démonologická.

Podle jejich vzniku (Chaloupka, 1982): pohádka lidová – pocházející z folklórního vyprávění, např. bratři Grimmové, B. Němcová, K. J. Erben; pohádka autorská, např. K. Čapek, V. Čtvrtek, E. Petiška, L. Carroll, A. A. Milne, O. Wilde

Autorské pohádky lze dále diferencovat takto (Klátik, 1975 In Homolová, 2009): parodizující folklórní model – např. K. Čapek, K. Bendová; pohádka animovaná (antropomorfizující) – její variantou pohádka biologická – V. Biankin, R. Kipling, J. Vrba, J. Tomeček; pohádka symbolická – H. Ch. Andersen, O. Wild, A. Saint-Exupery; nonsensová – L. Carroll, V. Nezval

Rozdělení pohádek podle Gebhartové (1987)

Pohádka zvířecí, patří k nejstarším (Lederbuchová, 2002) a pro předškolní dítě je nejvhodnější (Gebhartová, 1987). Zvířata jednají a mluví jako lidé a „příběh se odehrává v jejich přirozeném prostředí.“ (Lederbuchová, 2002) Nejčastějšími zvířecími hrdiny bývají: liška – chytrá a prohnaná, vlk – hloupý a zlý, medvěd – silný apod. Děti chovají ke zvířatům a jejich světu velké sympatie a rády pronikají do jejich světa, i když je smyšlený.

V praktické části vycházím z rozdělení podle Gebhartové.

Nejblíže zvířecím pohádkám stojí **bajka**. Bajku tvoří krátký prozaický nebo veršovaný příběh. V příběhu jsou připisovány lidské vlastnosti zvířatům nebo i věcem. Alegorie v bajce vyjadřuje kritiku některých lidských vlastností a nešvarů v mezilidských vztazích. (Ledebuchová, 2002) Je členěna do dvou částí, delší výpravnou část doplňuje, krátké mravní poučení, které demonstruje nějaké morální pravidlo. (Mocná – Peterka, 2004) Děti v tomto období přičítají vlastnosti živých bytostí i neživým předmětům, personifikují je. Snadno se ztotožní se zvířecím hrdinou a s jeho pocity a přijmou i jednoduché morální poučení.

„Princip bajky se osvědčil i v tzv. **pohádkách pěstounských**, tj. ve zvířecích pohádkách speciálně zaměřených na výchovné ponaučení“. (Gebhartová, 1987, s. 22) Hrdiny těchto pohádek bývají zvířata i děti (O Smolíčkovi, O Budulínkovi, O Červené Karkulce). K této skupině pohádek patří ještě **pohádky kumulativní**, nebo také řetězové. Patří sem pohádka O veliké řepě a O kohoutkovi a slepičce. Princip opakování dějové posloupnosti dobře slouží k lepšímu zapamatování a děti napjatě hádají, co bude dál, nebo dopředu hlasitě napovídají, snadno se tak stávají součástí příběhu. Ne, náhodou patří tyto pohádky k oblíbeným didaktickým pomocníkům v MŠ. (Gebhartová, 1987)

Kouzelné pohádky (též fantastické) se složitějším syžetem i obsahem, mají své pevné místo v nabídce pro četbu předškolním dětem. V těchto pohádkách vystupují nadpřirozené bytosti s kouzelnou mocí, jsou to obři, víly, skřítkové, ale i zvířata a věci jako např. Obušku z pytle ven! Dobro a zlo v nich bývá ve výrazném kontrastu. Zlo bývá jasně popsáno a po právu potrestáno. (Ledebuchová, 2002) To odpovídá dětskému citu pro spravedlnost. Pohádky ve svých příbězích pomáhají pochopit lidské vlastnosti a charaktery postav. Postavy, které překonávají příkoří, jsou laskavé ke starým lidem a pracovité, bývají často po zásluze odměněny. Dětem, které pronikají do okolního světa a nemají mnoho vlastních zkušeností, pomáhají tyto modely kladných a záporných hrdinů pochopit základní principy, které v mezilidských vztazích fungují. Dodávají také optimismus – všechno nakonec dobře dopadlo.

Novelistická pohádka je blízká povídce. Zpracovává náměty z běžného života a zachycuje také ve značné míře „sociální problematiku“. (Mocná – Peterka, 2004, s. 473) Dětskému

čtenáři vyhovuje „její žertovná poloha, vysmívající se většinou lidské hlouposti a nadutosti (pohádky o Kocourkově, o hloupém Honzovi).“ (Gebhartová, 1987, s. 22)

Autorská pohádka, označovaná jako umělá. (Gebhartová, 1987), je mladší ve srovnání s pohádkou lidovou. Liší se od ní tím, že má svého autora, který ji vytváří sám, už ji nepřebírá z lidového vyprávění. Dalším rozdílem je, že „přejímá postupy jiných epických prozaických žánrů, např. črty, povídky a románu.“ (Gebhartová, 1987, s. 23) Autor je často inspirován charakterem pohádky lidové, ale děj obsahuje aktuální prvky soudobé reality a mluví moderní řečí. Autorská pohádka také obsahuje „stěžejní princip neskutečna“ (Mocná – Peterka, 2004) jako u pohádky lidové. Jako příklad autorské pohádky vhodné pro děti předškolního věku si uveďme: Povídání o pejskovi a kočičce nebo Pohádky z pařezové chaloupky Křemílka a Vochoomůrky. (Gebhartová, 1987) Velká část autorských pohádek je určena starším dětem. Tímto typem pohádky končí rozdělení dle Gebhartové (1987).

Moderní pohádka, označená též jako antipohádka, podle Mocné a Peterky (2004): se vyznačuje konkretizací místa a času děje; humorným oddémonizováním; začleňuje magické prvky spolu s všedními a technickými reáliemi. Tato pohádka bývá nazývána pohádkou autorskou, někdy se chápou jako synonyma.

Poslední v řadě pohádek je **pohádka filmová** (hraná, loutková nebo kreslená) a **pohádkový televizní seriál**.

Příběhová próza s dětským hrdinou „*má značné tvárné (výchovné, socializační) možnosti, protože může zároveň překračovat okruh bezprostředních životních zkušeností dítěte a zároveň může nové obsahové podněty s jeho stávajícími zkušenostmi organicky svázat.*“ (Homolová, 2009) Jedná se o prózu, v níž vystupují jako hlavní postavy děti. Znamé a oblíbené jsou knihy slavné švédské autorky Astrid Lindgrenové (např. Děti z Bullerbynu, Pipi Dlouhá punčocha) či amerického spisovatele Marka Twaina (Dobrodružství Toma Sawyera). Z českých autorů lze jmenovat např. B. Řihu (O letadélku Káněti; Honzíkova cesta), I. Procházková (Pět minut před večeří), I. Březinová (Lentilka pro dědu Edu). Mezi současnou dětskou prózu s dětským hrdinou lze zařadit např. knihu Evy Papouškové, *Kosprda a Telecí*, která vypráví příběh dvou dětí předškolního věku. Mocná – Peterka (2004)

2.2.3 Základní typy knih pro předškolní věk

Typologické členění knih pro děti předškolního věku, vychází z typu knižní publikace, u které se sleduje podíl textu a obrázků, grafická úprava, formát apod. Základní typy knih pro předškolní věk můžeme rozdělit podle Gebhartové (1987) takto:

Typ obrazový – kniha postrádá text a sdělení (často i literárního námětu, nebo přesný scénář jednotlivých obrázků) předává příjemci obraz, patří sem leporelo, karty, kostky, panoramatické knížky apod.

Typ hravě didaktický, je zastoupen knížkami stimulativního charakteru – omalovánky, domalovánky, vystřihovánky, skládačky, různé poznávací publikace. Text je přítomen buď formou instrukcí, nebo může mít podobu beletrie, obrázek je většinou v převaze.

Typ obrazová kniha, zde dominuje výtvarná složka – obraz. Slovo, je zde inspirátorem výtvarné kompozice, a vypráví děj. Kniha může mít netradiční formát a úpravu. Může vypadat i jako leporelo. Termín vznikl překladem německého názvu Bilderbuch a používá se i u nás.

Typ ilustrovaná kniha, kde ilustrace dokresluje vyprávěný příběh, text zpravidla převažuje. Toto je kniha nejtradičnějšího typu.

Typ sdružené tituly jsou méně častým typem, tzv. „*syntetizující publikace*“ (Gebhartová, 1987, s. 26) Vedle textu jsou notové přílohy nebo metodické pokyny, DVD apod.

Typ neilustrovaný, knihy na předčítání bez ilustrací, který by podněcoval čtenáře k vytváření vlastních představ a umožnil by rozvoj dětské fantazie.

Leporelo zaujímá v typologii knih samostatné místo, protože figuruje v různých funkcích, může plnit funkci knížka hračka, hodí se také pro verš, stručnou prózu, může obsahovat naučný i umělecký text.

První knihou v ruce dítěte bývá kniha – hračka, tj. typ hravě didaktický (podle Gebhartové, 1987). Tyto knížky jsou vyrobené z různých materiálů - např. látkové s vytištěnými nebo vyšívanými obrázky nebo omyvatelné (z plastu, ale PVC free). Dítě knihy může zkoumat ústy a všemožně je ohmatávat bez obav, že by došlo k poškození.

První skutečnou knihou, kterou by mělo dítě dostat ještě před dovršením jednoho roku, je leporelo. Leporela odpovídají vývojovým potřebám malého dítěte. „*V jednoduchém obrázku na stránce leporela je zobrazena každá jednotlivá věc vždycky naprosto srozumitelně. Kuře je kuře. Tráva je tráva. Míč je kulatý.*“ (Havlínová, 1978, s. 23) Nejčastěji se dětem dostávají

do rukou ilustrované a obrazové knihy. Při jejich výběru hraje důležitou roli nejenom kvalita textu, ale i ilustrací, které jsou často pro vyprávěný příběh nosné.

2.2.4 Ilustrace

„Textová a obrázková část knihy spolu úzce souvisejí. Vzájemně se posilují, umocňují, Stávají se určujícími pro oživený kontakt s dílem nebo naopak. Redundance textu nebo převaha obrázků, v nichž se pouze přesně „ilustruje“ obsah textu, probíhá v neprospěch složitějších významů a čtení se jimi nestimuluje.“

(Urbanová, 2004, str. 13)

Obraz patří k dětským knihám již od dob Jana Ámose Komenského. Princip názornosti je jednou ze stěžejních Komenského metod, využívaných při učení malých dětí. (Skalková, 2007) Uvědomujeme si důležitost kvality ilustrací, které se dostávají dětem. Způsob, jakým jsou ilustrace pojímány, dítě dále znatelně ovlivní. Obrazy dítě vnímá dříve než text. Kvalitní ilustrace skutečnost dětem jen podkřývají a nechávají prostor pro rozvoj dětské představivosti a fantazie. Nepostrádají tvůrčí invenci a cit pro dětskou duši. (Urbanová, 2004 str. 25)

Ilustrace pro děti zastávají funkci estetickou, poznávací, informativní, ale i výchovnou. (Kniha v životě malého dítěte, 1980) *„Ilustrace musí též odpovědět za pomoci výtvarných výrazů na četná „proč“.* (Kniha v životě malého dítěte, 1980, s. 101)

Dětskou ilustrací se zabýval František Holešovský, který ve svém příspěvku na 17. kongresu IBBY (International Board on Books for Young People), který se v roce 1980 uskutečnil v Praze, uvedl jména významných českých a slovenských ilustrátorů: „Jiří Trnka, Mirko Hanák, Karel Svolinský, Ludovít Fulla, Antonín Strnadel, Albín Brunovský, Josef Paleček, Viera Bombová, Ota Janeček, Jan Kudláček, Eva Bednářová, Miro Cipár, Adolf Born, Miroslav Jágr.“ (Kniha v životě malého dítěte, 1980, s. 55) K seznamu patří ještě: Daisy Mrázková, Květa Pacovská a další.

Připomeňme si jména některých současných úspěšných ilustrátorů dětských knih: Petr Nikl, Petr Sýs, David Böhm, Eva Mastníková, Marie Tichá, Markéta Vydrová, Galina Miklíková, Lucie Dvořáková, Renáta Fučíková, Věra Faltová, Katarína Ilkovičová Hudáková a další.

Práce s ilustrací vytváří další rozměr možností, jak rozšiřovat čtenářskou pregramotnost v MŠ, a je dobré, aby učitelky věnovaly pozornost i této oblasti, tj. učit děti vnímat charakteristický autorský styl jednotlivých umělců, což předpokládá, že samy ovládají tuto znalost a dovednost, dokážou se na umělecká díla dívat očima dětí a dětem je vhodným způsobem přibližovat. Pokud některý z ilustrátorů pořádá uměleckou výstavu svých děl, může učitelka výstavu s dětmi navštívit.

3. Čtenářská gramotnost a pregramotnost

3.1 Vymezení pojmů čtenářská gramotnost a pregramotnost

„Gramotnost je funkcí čtenářovy osobnosti a kontextu... Napsané... je... příležitostí pro každého, aby dodal smysl tomu, co čte, aby napsané četbou interpretoval.“

(J. L. Steel a kol., Příručka VII, 2007)

Gramotnost

Dříve všeobecně chápaný pojem gramotnosti zohledňoval schopnost čtení, psaní a počítání. V současné době je pojem užíván pro specifické schopnosti a dovednosti v různých oblastech lidské činnosti. Jeho chápání je poněkud širší a je vzdáleno dřívějšímu spojování s pojmem „analfabetismus“. Toto pojetí bylo přehodnoceno v 80. letech 20. stol., nyní gramotnost vnímáme spíše konstruktivisticky, jako součást dynamického procesu. (Najvarová, 2008) Pojmenovány jsou např. tyto gramotnosti: počítačová, jazyková, matematická, environmentální, čtenářská, finanční, umělecká, informační, dokumentová, sociální. Pro lepší přehlednost byl zaveden termín funkční gramotnost, jenž je nadřazeným pojmem všech typů gramotností. (Robušicová, 2002) Úzce souvisí s „úrovní vzdělávání jedince“. (Wildová, 2005, s. 9) Souhlasím s názorem Najvarové, že čtenářská gramotnost je nejdůležitější oblastí gramotnosti vůbec, prolíná se totiž do všech dalších oblastí vzdělávání. (Najvarová, 2008)

Uvedme si dva názorné příklady:

- Matematická gramotnost a její rozvoj přímo souvisí se správným pochopením jazyka, rozvinutou slovní zásobou, schopností samostatné formulace závěrů a řešení. Nelze ji realizovat bez pochopení základních znaků a symbolů, kterými jsou např. číslice, bez porozumění textovému zadání, schopnosti písemného sdělení výsledku řešení, např. u slovních úloh. (Kaslová, 2010)
- Informační gramotnost spočívá ve schopnosti ovládat a využívat informační technologie, ale také nezbytně vyžaduje schopnost a dovednost pracovat s různými typy textů, kriticky je vyhodnocovat a rozlišit, co je a co není důležité. A vyžaduje schopnost celoživotního učení a neustálé aktualizace jak v oblasti nutných inovací informačních technologií, tak i v oblasti sebeaktualizace a vlastních postojů k nim.

Čtenářská gramotnost

Termín čtenářská gramotnost se do české odborné terminologie dostává v 90. letech minulého století v souvislosti s mezinárodními výzkumy čtenářské gramotnosti (PISA, PIRLS atd.). Čtenářská gramotnost nezahrnuje pouze dovednost čtení, ale také schopnost textům porozumět, vyhledávat informace a později je i využít.

Definice čtenářské gramotnosti (Angl. Reading Literacy), jak je uvedena v Pedagogickém slovníku: „Komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. železniční jízdní řád, návod k užívání léku apod.). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat, zpracovávat, srovnávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj. Čtenářská gramotnost je považována za součást funkční gramotnosti.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 34)

Odborný panel pro čtenářskou gramotnost ve Výzkumném ústavu pedagogickém vymezil definici čtenářské gramotnosti takto: „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.“ (Čtenářská gramotnost ve výuce, 2011) Toto vymezení je komplexnější a zahrnuje také osobnostní složky jedince, tedy jeho postoje a hodnoty.

Definice čtenářské gramotnosti, jak ji uvádí projekt Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD) – PISA (Programme for International Student Assessment), zdůrazňuje souvislost se společenským uplatněním. Shodně také propojuje osobnostní složky, když jmenuje také „angažování se v psaných textech“. „Čtenářská gramotnost představuje porozumění, využívání, posuzování a angažování se v psaných textech za účelem dosažení cílů jedince, rozšíření jeho znalostí a potenciálu a jeho aktivní účasti ve společnosti.“ (Hlavní zjištění PISA 2012, 2013, s. 23)

Česká republika se od roku 2001 (s výjimkou roku 2006) účastní také mezinárodního šetření čtenářské gramotnosti žáků 4. ročníku základních škol v různých zemích světa - PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study). Patří k projektům, které organizuje Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání – IEA (The International

Association for the Educational Achievement) se sídlem v Amsterodamu. Tato organizace již více než 50 let realizuje mezinárodní srovnávací studie v oblasti vzdělávání. (Hejný a kol., 2013)

„Šetření PIRLS se zaměřuje na čtenářskou gramotnost jako na jednu z nejdůležitějších schopností žáků. Při tvorbě testových nástrojů jsou uplatňovány nejnovější přístupy k měření čtenářské gramotnosti na základě poznatků IEA. Čtenářská gramotnost je pro potřeby šetření PIRLS definována jako: *„Schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat. Mladí čtenáři mohou odvozovat význam z široké škály textů. Čtou, aby se učili, aby se začlenili do společenství čtenářů ve škole i v každodenním životě a také pro zábavu.“*“ (PIRLS 2011: koncepce mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti, ÚIV, Praha, 2011, s. 11.)

Obě uvedené definice (PISA a PIRLS) zohledňují funkční povahu čtení. Čtení má závažný dosah pro život jedince. Napomáhá při procesu osobnostního rozvoje a v jeho důsledku také narůstá schopnost orientovat se ve společnosti. Pokud čtenář uplatňuje své znalosti v praxi a spolu s rozvíjením schopnosti přemýšlet a kriticky hodnotit různé názory a myšlenky, pokračuje v procesu celoživotního učení, lépe se uplatní na trhu práce. Jeho možnosti začlenění a aktivní účast ve společnosti jsou značné. Čtení pomáhá přenášet kulturní a mravní poselství vzdělané společnosti, přispívá také ke svobodě i odpovědnému přístupu k životu.

Čtenářská pregramotnost

V odborné literatuře se můžeme setkat s pojmy počáteční čtenářská gramotnost, předčtenářská gramotnost a čtenářská pregramotnost, jejich obsah je shodný. (Wildová, 2005; Tomášková, 2015; Kropáčková, Wildová, Kucharská, 2014) Podnětná přehledová studie, která se zabývá čtenářskou pregramotností, zkoumala mj. také vývoj terminologie čtenářské gramotnosti, ve vztahu k dětem předškolního věku, uvádí: *„Gramotnost v preprimárním vzdělávání (tzv. pregramotnost) je charakterizována rozvojem pregramotnostních dovedností v předškolním věku... Na základě analýzy uvedených zdrojů a s ohledem na ontogenetický vývoj jedince se autorky domnívají, že je vhodnější používání termínu čtenářská pregramotnost než předčtenářská gramotnost, nebo dokonce čtenářská gramotnost v předškolním věku.“* (Kropáčková, Wildová, Kucharská, 2014, s. 493) Užití předpony pre- se jeví jako

odpovídající označení vzdělávacího stupně ISCED 0, který se u nás používá jako preprimární stupeň vzdělávání. (Kropáčková, Wildová, Kucharská, 2014)

Děti v předškolním věku se nacházejí se ve významné etapě, která je pro rozvoj a kultivaci složek budoucí čtenářské gramotnosti důležitá. Vytvářejí se počátky vztahu ke čtení, ke knize a k psané řeči. Děti jsou tedy velmi závislé na zprostředkování nezbytných předpokladů pro úspěšný rozvoj všech složek funkční gramotnosti, tedy i čtenářské. Toto období patří nesporně k nejdůležitějším v životě člověka a vyžaduje specifický přístup. Děti předškolního věku nejsou zatím aktivními čtenáři, neovládají schopnost číst a psát, tomu je třeba přizpůsobit činnosti související s rozvojem čtenářské pregramotnosti. V českém prostředí jsou děti vyučovány ve čtení a psaní až na úrovni primárního stupně vzdělávání. (Kropáčková, Wildová, Kucharská, 2014; Tomášková, 2015)

Uveďme si definici, která výstižně zahrnuje nejen nutnost pozvolného vytváření podmínek, tedy v souladu s ontogenetickým vývojem dítěte, ale také chápe i jejich rozsah, s přihlédnutím k osobnostním a společenským souvislostem. *„Za čtenářskou pregramotnost považujeme soubor postupně se rozvíjejících předpokladů pro čtení a psaní u dětí v široké době před nástupem do školy. Jedná se o komplex schopností, dovedností, postojů a hodnot potřebných pro zahájení a úspěšné rozvíjení čtenářské gramotnosti i jejímu užívání v různých individuálních a sociálních kontextech.“* (Kucharská, 2014, s. 40) Čtenářská pregramotnost se rozvíjí postupně, dlouhodobě, závisí na mnoha faktorech a okolnostech. *„Nerozvíjí se systematickým předškolním tréninkem ve čtení písmen a slov“*, ale spontánně, aktivním objevováním dítěte, které se snaží pochopit svůj okolní svět. (Wildová, 2005) Vlastní aktivita dítěte je i první, v přehledu kroků, které napomáhají a stimulují rozvoj čtenářské pregramotnosti (podle Kolláriková, Pupala, 2010):

- vlastní aktivita dítěte v sociální interakci a komunikaci se sociálním okolím, ta ovlivňuje vývoj jazyka a řeči, strukturaci pojmů,
- následné používání jazyka,
- sociálně-interaktivní dimenze v prvních zkušenostech dítěte s psanou kulturou - bohaté literárně - podnětné prostředí,
- předčítání – pochopení jeho smyslu a cíle, spolu s kladnými prožitky,
- rozvíjení široké škály strategií a předpokladů budoucího čtení s porozuměním.

3.2 Složky čtenářské gramotnosti a souvislosti s pregramotností

Složky čtenářské gramotnosti, uvedené v definici čtenářské gramotnosti PISA i PIRLS, jsou převážně ty, které lze zkoumat testováním. PIRLS sleduje tyto aspekty čtenářské gramotnosti:

1. Účely čtení: čtení pro literární zkušenost nebo pro získání a používání informací;
2. Postupy porozumění: vyhledávání informací, vyvozování závěrů, interpretace, posuzování textu;
3. Čtenářské chování a postoje. (Potužníková, 2011) Testování nemůže pojmout čtenářskou gramotnost v celé její šíři. Slouží pro orientaci v některých rysech čtenářské gramotnosti. „*Pravou čtenářskou gramotnost totiž [čtenář] uplatňuje zejména v samotném procesu čtení pro zážitek nebo pro poučení. Ten však je velmi uzavřený, intimní.*“ (Úvod ke komentářům k vybraným úlohám PISA, 2011) Mezi obtížně testovatelné charakteristiky patří oblast: metakognice, sdílení, aplikace.

Lépe porozumíme mnohohrstevnatému pojmu čtenářská gramotnost, pokud si uvědomíme prolínání několika oblastí, které nejsou vzájemně nadřazené. Některé položky, jsou doplněny s přihlédnutím ke čtenářské pregramotnosti v hranatých závorkách autorkou této práce. Tým vysoce kvalifikovaných odborníků ji představil, takto:

- **vztah ke čtení**

Předpokladem pro rozvíjení čtenářské gramotnosti je potěšení z četby a vnitřní potřeba číst. [Dítě předškolního věku rádo naslouchá předčítání, zajímá se o obrázky a knihy si rádo prohlíží. Touží poznat písmena, napodobuje čtení.]

- **doslovné porozumění**

Čtenářská gramotnost staví na dovednosti dekódovat psané texty a budovat porozumění na doslovné úrovni se zapojením dosavadních znalostí a zkušeností.

[Dítě dokáže jednoduše reprodukovat obsah textu; ptá se na slova, kterým nerozumí a vybaví si dosavadní poznatky a zkušenosti, dá je do souvislosti s textem.]

- **vysuzování a hodnocení**

Čtenářsky gramotný člověk musí umět vyvozovat z přečteného závěry a posuzovat (kriticky hodnotit) texty z různých hledisek včetně sledování autorových záměrů.

[Pokud texty odpovídají věkové kategorii dítěte, dokáže najít jednoduché poučení, rozliší mezi dobrem a zlem, starší děti pochopí, co je a co není reálně uskutečnitelné.]

- **metakognice**

Součástí čtenářské gramotnosti je dovednost a návyk seberegulace, tj. dovednost reflektovat záměr vlastního čtení, v souladu s ním volit texty a způsob čtení, sledovat a vyhodnocovat

vlastní porozumění čtenému textu a záměrně volit strategie pro lepší porozumění, překonávání obtížnosti obsahu i složitosti vyjádření.

[Dítě je schopné podle obálky či na základě listování usoudit, zda se mu kniha bude líbit.]

- **sdílení**

Čtenářsky gramotný člověk je připraven sdílet své prožitky, porozumívání a pochopení s dalšími čtenáři. Své pochopení textu porovnává s jeho společensky sdílenými interpretacemi, všímá si shod a přemýšlí o rozdílech.

[Dítě si rádo vypráví a potřebuje chvíle, kdy po četbě následuje sdílení pocitů a myšlenek. Když má možnost, často spontánně přechází do světa hry a přehrává ve hře své verze příběhu, pohádky.]

- **aplikace**

Čtenářsky gramotný člověk využívá čtení k seberozvoji i ke svému konání, četbu zúročuje v dalším životě (Gramotnosti ve vzdělávání, 2012).

Rozdělení čtenářské gramotnosti do těchto položek, působí přehledně a vystihuje podstatné součásti, které je možné využít i při rozvíjení čtenářské pregramotnosti v práci MŠ.

4. Rozvoj čtenářské pregramotnosti

4.1 Význam rozvoje a faktory, ovlivňující čtenářskou pregramotnost

„Vzdělanost populace však není považována jen za klíčovou podmínku ekonomické úspěšnosti národa, ale je zásadní také pro stabilitu a rozvoj demokratického prostředí i dalších nemateriálních stránek života.“

(Hejný a kol, 2013)

Rozvíjení čtenářské pregramotnosti patří k nejdůležitějším oblastem ve vzdělávání, neboť má dalekosáhlé důsledky pro realizaci celoživotního učení. Ovlivňuje myšlení, porozumění různým druhům textů, což dále působí na kvalitu komunikace a možnost sdílení. Umožňuje pronikání do tradic a kulturního dědictví společnosti a jeho předávání dalším generacím. Dotýká se všech složek gramotnosti a má přímý vliv na aktivní společenský život jedince a jeho růst.

Aktuální kvalita čtenářské pregramotnosti jedince je závislá na množství různých faktorů. Tyto faktory blíže specifikují Vykoukalová – Wildová (2013). Faktory autorky hodnotí podle stability a dále uvádějí rozdělení na vnitřní a vnější. Za stabilní faktory považují: *„např. společnost a společenské vědomí, ekonomický potenciál, kulturní úroveň, celkový stav vzdělanosti, ... vztah společnosti ke čtení a čtenářství.“* A k faktorům středně stabilním řadí: *„např. vrozené fyziologické a psychické dispozice, případné vývojové odchylky, ... osobnostní typ“* a také rodinu a školu. Jako značně proměnlivý faktor označují *„ontogenetický vývoj každého jedince“* a *„faktor textu“* a *„jeho obsahu“*. (Vykoukalová, Wildová, 2013, s. 34)

Mezi vnější faktory řadí ty, které se týkají *„nastavení vnějších životních podmínek žáka [v případě MŠ předškolního dítěte – pozn. autorky] Patří sem sociokulturně – ekonomické prostředí, které na žáka působí většinou dlouhodobě, z něhož nejvýznamnější jsou vlivy rodiny, jejího bezprostředního sociálního okolí a prostředí školy.“* A dále také *„faktory textové“*. Vnitřní faktory lze vztáhnout k osobnosti předškolního dítěte *„týkají se jeho schopností, dovedností, charakterových vlastností a rysů osobnosti, vývojových a individuálních zvláštností a také jeho předchozích zkušeností.“* (Vykoukalová, Wildová, 2013, s. 35)

Dále uvádím některé významné vnější faktory, které ovlivňují rozvoj čtenářské pregramotnosti a těmi jsou: Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV), působení MŠ, rodiny dítěte a v závěrečném bodu zmíním rizikové faktory ovlivňující kvalitu čtenářské pregramotnosti.

4.2 Rozvoj čtenářské pregramotnosti v RVP PV

Mateřská škola od roku 2007 vychází při sestavení svého Školního vzdělávacího programu z RVP PV. Ačkoliv čtenářskou pregramotnost přímo nedefinuje a ani s termínem nepracuje, z analýzy RVP PV je patrné, že s obsahem pojmu čtenářská gramotnost pracuje. (Korpáčková, Wildová, Kucharská, 2014)

V prostředí MŠ se zejména jedná o budování vztahu ke čtení, rozvíjení porozumění předčítanému textu, jeho pochopení v rámci věkových možností dětí. Sdílení prožitků a her motivovaných četbou, písní, dramatizací, výtvarným vyjádřením apod.

Některé složky čtenářské pregramotnosti nalézáme ve výčtu komunikativních kompetencí, kterými má být vybaveno dítě ukončující předškolní vzdělávání. V RVP PV, s. 13 jsou uvedeny takto (pro lepší orientaci označují klíčové myšlenky tučně):

- „**ovládá řeč**, hovoří ve vhodně formulovaných větách, **samostatně vyjadřuje své myšlenky**, sdělení, otázky i odpovědi, **rozumí slyšenému**, slovně reaguje a vede smysluplný dialog;
- **dokáže se vyjadřovat a sdělovat své prožitky**, pocity a nálady různými prostředky (řečovými, výtvarnými, hudebními, dramatickými apod.);
- domlouvá se gesty i slovy, **rozlišuje některé symboly**, rozumí jejich významu i funkci
- ovládá **dovednosti předcházející čtení a psaní**;
- průběžně **rozšiřuje svou slovní zásobu a aktivně ji používá** k dokonalejší komunikaci s okolím;
- **dovede využít informativní a komunikativní prostředky**, se kterými se běžně setkává (**knížky, encyklopedie, počítač**, audiovizuální technika, telefon atp.);
- ví, že lidé se dorozumívají i jinými jazyky a že je možno se jim učit; má vytvořeny elementární předpoklady k učení se cizímu jazyku.“

Dále pro oblast **Dítě a jeho psychika** v bodu 5.2.1. **Jazyk a řeč** vymezuje RVP PV, s. 16:

Dílčí vzdělávací cíle (co pedagog u dítěte podporuje)

- **rozvoj řečových schopností** a jazykových dovedností receptivních (vnímání, **naslouchání, porozumění**) i produktivních (výslovnosti, vytváření pojmů, mluvního projevu, vyjadřování);
- **rozvoj komunikativních dovedností** (verbálních i neverbálních) a kultivovaného projevu.

Vzdělávací nabídka (co pedagog dítěti nabízí)

- artikulační, řečové, sluchové a rytmické hry, **hry se slovy**, slovní hádanky, vokální činnosti;
- společné diskuse, rozhovory, **individuální a skupinová konverzace** (vyprávění zážitků, příběhů, vyprávění podle skutečnosti i podle obrazového materiálu, podle vlastní fantazie, sdělování slyšeného druhým apod.);
- **komentování zážitků a aktivit**, vyřizování vzkazů a zpráv;
- **samostatný slovní projev** na určité téma;
- **poslech čtených či vyprávěných pohádek a příběhů**, sledování filmových a divadelních pohádek a příběhů;
- **vyprávění** toho, co dítě slyšelo nebo co shlédlo;
- přednes, recitace, dramatizace, zpěv;
- **grafické napodobování symbolů, tvarů, čísel, písmen**;
- **prohlížení a „čtení“ knížek**;
- hry a činnosti zaměřené k poznávání a rozlišování zvuků, užívání gest;
- činnosti a příležitosti seznamující děti s různými **sdělovacími prostředky (noviny, časopisy, knihy, audiovizuální technika)**.

5.2.2 Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace, vymezuje RVP PV, s. 18

Dílčí vzdělávací cíle (co pedagog u dítěte podporuje)

- rozvoj, zpřesňování a kultivace smyslového vnímání, přechod od konkrétně názorného myšlení k myšlení slovně-logickému (pojmovému), **rozvoj paměti a pozornosti**, přechod od bezděčných forem těchto funkcí k úmyslným, rozvoj a kultivace představivosti a fantazie;
- rozvoj tvořivosti (tvořivého myšlení, řešení problémů, tvořivého sebevyjádření);
- posilování **přirozených poznávacích citů** (zvědavosti, zájmu, radosti z objevování apod.);
- vytváření **pozitivního vztahu k intelektuálním činnostem a k učení**, podpora a rozvoj zájmu o učení;
- osvojení si elementárních poznatků o **znakových systémech** a jejich funkci (**abeceda, čísla**);
- **vytváření základů pro práci s informacemi.**

Vzdělávací nabídka (co pedagog dítěti nabízí)

- přímé pozorování přírodních, **kulturních** i technických objektů i jevů v okolí dítěte, **rozhovor o výsledku pozorování**;
- záměrné pozorování běžných objektů a předmětů, **určování a pojmenovávání jejich vlastností** (velikost, barva, tvar, materiál, dotek, chuť, vůně, zvuky), jejich charakteristických znaků a funkcí;
- smyslové hry, nejrůznější činnosti zaměřené na rozvoj a **cvičení postřehu a vnímání**, zrakové a sluchové paměti, **koncentrace pozornosti** apod.;
- **námětové hry** a činnosti;
- hry nejrůznějšího zaměření podporující **tvořivost, představivost a fantazii** (**kognitivní**, imaginativní, výtvarné, konstruktivní, hudební, taneční či dramatické aktivity);
- **řešení myšlenkových i praktických problémů**, hledání různých možností a variant;

- hry a činnosti zaměřené ke cvičení různých forem **paměti** (mechanické a logické, obrazné a pojmové);
- činnosti zaměřené k **vytváření (chápání) pojmů a osvojování poznatků (vysvětlování, objasňování, odpovědi na otázky, práce s knihou, s obrazovým materiálem, s médii apod.)**;
- činnosti zaměřené na **poznávání** jednoduchých obrazně znakových systémů (**písmena, číslice, piktogramy, značky, symboly, obrazce**);
- činnosti zasvěcující dítě do časových pojmů a vztahů souvisejících s denním řádem, běžnými proměnami a vývojem a **přibližující dítěti přirozené časové i logické posloupnosti dějů, příběhů, událostí apod.**

5.4. Dítě a společnost, vymezuje RVP PV, s. 23

Dílčí vzdělávací cíle (co pedagog u dítěte podporuje)

- seznamování se světem lidí, **kultury a umění**, osvojení si základních poznatků o prostředí, v němž dítě žije;
- vytváření povědomí **o existenci ostatních kultur** a národností.

Vzdělávací nabídka (co pedagog dítěti nabízí)

- tvůrčí činnosti slovesné, **literární, dramatické**, výtvarné, hudební, hudebně pohybové, dramatické apod. podněcující tvořivost a nápaditost dítěte, estetické vnímání i vyjadřování a tříbení vkusu;
- receptivní **slovesné, literární, výtvarné či dramatické činnosti (poslech pohádek, příběhů, veršů, hudebních skladeb a písní, sledování dramatizací, divadelních scének)**.

Pokud procházíme jednotlivé vzdělávací oblasti stanovené RVP PV, jedná se o oblast: biologickou, psychologickou, interpersonální, sociálně kulturní a environmentální, v každé z nich nacházíme mnoho souvislostí, které mají na utváření a rozvoj čtenářské pregramotnosti přímý nebo nepřímý vliv. Vzhledem k jejich velké provázanosti, zaměříme naše další úvahy pouze do těchto oblastí: rozvíjení a podpora budoucí dovednosti čtení a psaní s použitím literatury (literárních textů a útvarů, jejich různorodé pojetí) jako hlavního výchovného prostředku. Vezmeme v úvahu také několik vnějších vlivů, které pozitivně, či negativně vznik a rozvoj čtenářské pregramotnosti ovlivňují.

4.3 Rozvoj čtenářské pregramotnosti v MŠ

4.3.1 Příklad kontinuity rozvíjení výchovy k literatuře a výchovy literaturou v MŠ v minulosti

Předškolní výchova u nás také v oblasti rozvíjení čtenářské pregramotnosti měla velmi dobrou úroveň i v minulosti. Krátce zmíním některé charakteristiky z výchovných a vzdělávacích programů ze 30., 70. a 80. let. 20. století.

Výchovný program mateřských škol, ve své době výjimečný a pokrokový, neopomíjel literární výchovu dětí. Samostatná kapitola je věnována říkadlům a básním. Hovoří se v ní o potřebě poezie, která „vede k obraznému myšlení, otvírá oči pro krásy, rozšiřuje duševní obzor. Nesmí býti při ní účelem jen cvičení paměti a řeči; ovšem není pochybnosti, že se tím zdokonalují a cvičí paměť i řeč, ale mají být jen prostředkem. Obveseluje, vychovává smysl pro rytmus, zpestřuje výchovný program, jest východiskem zábavy, budí a podporuje vzájemnou sympatii mezi dítětem a vychovatelem.“ (Jarníková, 1930, s. 73)

V kapitole *Vyprávění v dětské světnici* kromě žánrového rozdělení také doporučuje vhodné pohádky (např. O kohoutkovi a slepičce, O 7 kozlatech, O Smolíčkovi, O Šípkové Růžence, Žabí princ atd.), upozorňuje na obrazy k nim (např. M. Aleš, A. Kašpar, R. Mates, J. Úprka atd.) a rozebírá jejich význam i námitky proti nim. Rozsáhle popisuje zásady a pravidla pro jejich výběr a podání. „*Vyprávěním nesmí být dítě přesyčeno. Malé dítě rádo slyší milou pohádku několikrát: lépe ji prožije... Vyprávění musí býti živé, plné děje, neboť jen děj děti zabaví. ... Vyprávění má působit hlavně na cit, to mějme vždy na paměti. Čím menší děti, tím kratší a živější vyprávění.*“ (Jarníková, 1930, s. 82) Tyto informace jsou v souladu se současnými výzkumy Trávníčka (2007): dítě potřebuje slyšet jeden příběh několikrát a z důvěryhodného média (rodiče, učitele).

Vymezení literární výchovy a výchovy literaturou *Osnovami pro mateřské školy* vydaných v roce 1977, přibližuje O. Chaloupka. Osnovy tuto výchovu pojímaly ve dvou aspektech, a to z hlediska probouzení zájmu dítěte o literaturu a rovněž seznamování s literárními texty. Formulovaly i základní metodické prostředky jako např. vyprávění, reprodukce, recitace, dramatizace, „*kteř jsou schopny značně děti aktivizovat a vtáhnout do společné činnosti všech, zdůrazněna je i souvislost mezi knížkou a filmem, rozhlasem, televizními pořady, divadlem.*“ (Chaloupka, 1982, s. 142) Dále jsou diferencovány i žánrové skupiny a uveden

i příkladový výběr textů. Metodika výchovné práce v předškolních zařízeních II., vydaná v roce 1978, dále cituji: „klade do popředí percepční a stimulační složku, utváření zájmových principů dětského vztahu ke knížce s dlouhodobou perspektivou, ale i přehlédnut není ani moment vytváření určitých elementárních opor poznatkových, např. seznámení se základními postavami a typy literatury pro nejmenší (Honza, Paleček, baron Prášil, Nasredin, Popelka, Sněhurka, Medvídek Pú, Buratino...), seznámení s určitými autorskými styly..., metodicky je propracována i otázka jednoduchého rozboru textu, a to výslovně se zřetelem k životu a zkušenostem dětí.“ (Chaloupka, 1982, s. 142)

4.3.2 Současná MŠ a její úloha v rozvíjení čtenářské pregramotnosti

Srovnáme-li podmínky současné MŠ a MŠ z doby před rokem 1989, ve vztahu k rozvíjení čtenářské pregramotnosti, lze počítovat rozdíl spíše v akcentu minulé doby na ideologii a kontrolu ve výběru literárních textů. Současná MŠ se od předchozí odlišuje, zejména svým osobnostním přístupem k dítěti a více zdůrazňuje individualizaci dítěte. „I když nelze vyloučit, že na jednotlivých mateřských školách mohlo docházet k ideologickému nátlaku, omezování či lidskému selhání s deformujícími následky, lze předpokládat, že převažovala tradice přirozeného a zdravého výchovného směřování a důvěra v původní české zdroje výchovné filozofie.“ (Opravilová, 2015) V dnešní MŠ však také nepředkládáme dítěti literární texty zcela bez výhrad. Vzhledem k současné široké nabídce knižní produkce je nezbytné se v nich správně orientovat a předkládat dětem pouze kvalitní literaturu (více viz Literárně výchovné kompetence učitelky MŠ).

„Předškolní vzdělávání má usnadňovat dítěti jeho další životní i vzdělávací cestu“. (RVP PV, s. 5) Vytváří dítěti prostředí, které je bohaté a stimulační a přispívá „k jeho aktivnímu rozvoji a učení.“ (RVP PV, s. 5) MŠ je důležitým činitelem rozvoje čtenářské pregramotnosti, zejména vzhledem ke skutečnosti, že mateřskou školu u nás navštěvuje více než 90 % dětí předškolního věku a děti v ní tráví velkou část dne. MŠ doplňuje rodinnou výchovu a v případě výrazných deficitů v pozitivním působení rodiny na rozvoj osobnosti dítěte, v určitém smyslu i rodinnou výchovu částečně kompenzuje. (Matějček, 2005)

Děti, přicházející do MŠ, mají různou úroveň zkušeností s literaturou a přístupem k ní. Některým dětem MŠ tyto zkušenosti zprostředkuje poprvé. Úkolem MŠ je také nabídnout množství různorodých podnětů, interakcí a možností vlastního experimentování

dětí, s přihlédnutím na jejich individuální rozvojové možnosti a předchozí zkušenosti. Mezinárodní společnost pro čtení a Národní asociace pro vzdělávání malých dětí (International Reading Association and the National Association for the Education of Young Children), dále jen IRA/NAEYC, považuje za hlavní cíl MŠ zahájit rozvíjení základních konceptů z oblasti tištěných textů a umožnit dětem experimentování v oblasti čtení a psaní. (Rog, 2002)

V roce 2010 bylo provedeno Českou školní inspekcí (dále jen ČŠI) v České republice tematické šetření, jehož úkolem bylo vyhodnocení a monitorování *Podpory rozvoje čtenářské gramotnosti v předškolním a základním vzdělávání* v souladu s platnými legislativními předpisy. ČŠI hodnotila také úroveň čtenářské pregramotnosti u dětí předškolního věku. A stanovila následující oblasti pro hodnocení procesu rozvíjení čtenářské gramotnosti. Tato kritéria by rovněž mohla sloužit k autoevaluaci MŠ¹:

- Existence konkrétní strategie školy směřující k rozvoji čtenářské pregramotnosti dětí.
- Kompetentnost pedagogických pracovníků, jejich osobnostní rozvoj a využívání jejich schopností a dovedností k podpoře rozvoje čtenářské pregramotnosti dětí.
- Pozitivní přístup k četbě a prožitek z četby přispívající k rozvoji předčtenářských dovedností dětí.
- Zohlednění vzdělávacích potřeb každého dítěte.
- Spolupráce s rodinou a dalšími partnery, přispívajícími k dosažení lepších a komplexnějších výsledků v rozvoji čtenářské pregramotnosti dítěte.
- Existence a využívání třídní, školní či veřejné knihovny, která disponuje dostatečným počtem knižních titulů různých žánrů, audiovizuálních pomůcek a ICT a pozitivně ovlivňuje rozvoj čtenářské pregramotnosti.

Literárně výchovné kompetence učitelky MŠ

Zatímco profesní kompetence učitele zahrnují komplexní schopnost a způsobilost vykonávat úspěšně učitelkou profesi (Průcha a Kořátková, 2013), literárně výchovné kompetence učitelky MŠ obnáší komplexní schopnost a způsobilost rozvíjet osobnost dítěte skrze literaturu. Tato kompetence tedy zahrnuje znalosti o literatuře, dovednosti a tvořivost, kterou učitelka využívá ke vzdělávání a utváření kladného postoje dětí ke knihám a rozvoji jejich

¹ Dostupné z: nidv.cz/cs/download/priority/ctenarska_gramotnost/CG_26_5_2011_Barbora_Polivkova.pdf

osobnosti. Učitelka je schopna vnímat a vyhodnocovat potřeby dětí a podpořit je v individuálním rozvoji prostřednictvím vhodného výběru knih a práce s nimi.

Rozvíjení čtenářské pregramotnosti v současné MŠ ovlivňuje: celkové prostředí, design třídy, existence a kvalita čtenářských koutků, kvalitní a různorodá dětská literatura, ale zásadní vliv na efektivní využití všech dostupných možností a jejich zprostředkování dětem, závisí na osobnosti a kompetenci učitelky. „*Protože výchova k literatuře a výchova literaturou prostupuje veškerou výchovně vzdělávací práci mateřské školy, mělo by být ctí každé učitelky, aby se v této oblasti vyznala a stále si doplňovala znalosti.*“ (Kádnerová, 1982, s. 9) Děti se učí v průběhu vlastních aktivit, kdy jsou nějakým podnětem zaujaty. Učitelka může obnovovat svůj repertoár oblíbených knih a literárních textů, například využitím zájmu dětí. Děti mohou do školky přinést svoji oblíbenou knížku. Přinesené knihy si mohou navzájem ukázat a říct o nich pár slov, půjčit si je mezi sebou a prohlížet. Pro žádnou učitelku by dnes nemělo být problémem sledovat novinky v dětské literatuře na internetu, při návštěvě knihovny nebo v knihkupectví.

Jednou z nejdůležitějších činností, která je nezbytná pro vytváření postojů a dovedností pro budoucí úspěch ve čtení, je předčítání dětem. (NAEYC, 1998) Při předčítání, vyprávění, motivaci používá učitelka svůj hlas. „*Je samozřejmě nesmírně důležité, aby pedagog měl dobrý hlasový fond, se kterým umí hospodářit a příjemně komunikovat.*“ (Gebhartová, 2011, s. 10) Učitelka by se měla ve hlasitém čtení trénovat a učit se využívat tempo a modulaci hlasu. „*Toto čtení je svým způsobem tvořivou estetickou činností, kde se k naší dovednosti připojují i naše schopnosti a lidské zkušenosti.*“ (Gebhartová, 2011, s. 11) Připravená četba, kdy učitelka ví, jak pracovat s intonací, modulací a tempem hlasu, je pro posluchače přínosnější a děti více zaujme. Pokud sama zvolí text, který ji osobně neoslovuje, neměla by ho raději vůbec číst. Děti jsou velice citlivé a postoj učitelky vnímají. Platí tedy, pokud je nadšená, má šanci své nadšení předávat dál. Předchozí příprava je také důležitá pro výběr a plánování vhodných pauz uprostřed čtení, kdy lze otázkami nebo prostřednictvím jiných aktivit, děti zapojit. Učitelka účinně využívá služby knihoven a organizuje pravidelné návštěvy knihovny s dětmi. Může zajistit besedu s autorem nějaké oblíbené pohádkové knihy. Využívá celospolečenské projekty a je s nimi seznámena, např. Noc s Andersenem, Celé Česko čte dětem.

Vlastní příklad a vytváření bezpečného prostředí

Děti by měly mít možnost vidět učitelku, když si čte. Učitelka jako vzor pro své kolegy i děti je také jedním ze standardů učitele RWCT (standard F; Mezinárodní standard, 2007). Navíc učitelka jako vzor je i součástí profesní kompetence učitele (Průcha a Kořátková, 2013). Mohla by vyprávět o své radosti z četby a inspirovat děti. Dalším důležitým předpokladem, který ovlivňuje učitelka při rozvíjení čtenářské pregramotnosti, je bezpečné prostředí, kde panuje vzájemná důvěra a respektující přístup. Vysoce kvalitní předčítání knih nastává, když se děti cítí v bezpečí a v emocionálně příznivém prostředí. (IRA/NAEYC, 1998)

Kniha ve vzdělávacím procesu

Knihy jsou vzácným všestranně významným didaktickým prostředkem. „*Vzdělávací obsah literatury je utkán z tvůrčích obsahů.*“ (Hník, 2014) Knihy v sobě ukrývají, kromě literárních hodnot, také hodnoty estetické. Některé knihy bývají označeny jako umělecké artefakty. „*Neboť nejenom literární text, ale kniha jako celek znamená pro dítě vstup do kulturního světa.*“ (Gebhartová, 2011) Je dobré zabývat se možnostmi využití knihy a využívat jejího účinku **v každodenních činnostech**, aby se stala pro děti běžnou součástí jejich každodenního života. Díky tomu, lze vytvářet „*potřebu jejího slova a obrázku*“. (Gebhartová, 1987) Knize je potřeba věnovat čas a naučit děti, jak s ní mají zacházet a jak ji mohou samostatně využívat. Učitelka by měla dětem představit jméno autora a ilustrátora, seznámit děti s tím, že název knihy, bývá napsaný velkými písmeny. Upozornit na ilustrátora. Vyhledat několik knih se stejným ilustrátorem nebo autorem (Rog, 2002), učit děti vnímat rozdíly mezi jednotlivými druhy ilustrací, vést je k tomu, aby si tuto různorodost uvědomovali. Přečtený příběh lze s dětmi zrekonstruovat vyprávěním a následně výtvarně zpracovat a vytvářet vlastní knihy. Některé příběhy nebo pohádky jsou vhodné pro dramatickou výchovu, vhodné je také navštívit s dětmi jim určené divadelní představení. Děti mohou připravit představení pro ostatní třídy nebo pro rodiče. Děti mohou přinést knihy svých rodičů z dětství apod. nebo pozvat své rodiče nebo prarodiče, aby jim přišly do MŠ předčítat.

Čtenářské strategie

Čtenářské strategie můžeme označit jako postupy, které si vytváří čtenář, aby porozuměl textu. Čtenářské strategie „*jsou záměrné, cílevědomé postupy*“, které čtenář využívá, aby dosáhl porozumění. (Štítková, Sučková, 2015, s. 41) Užíváním těchto strategií

směřujeme ke kognitivní činnosti vyšší úrovně, kterou nazýváme metakognicí (Krykorková - Chvál, 2001). Nejčastěji používanými čtenářskými strategiemi jsou: hledání souvislostí (na úrovni text-dítě, text-svět, text-text), kladení otázek, předvídaní, vizualizace, vysuzování (vyjasňování), shrnování. K nácviu těchto strategií jsou převážně využívány aktivity, které vycházejí z programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení (více viz kap. 5). Uvedu přehled pouze některých z nich: vyhledávání klíčových slov, značení počtu důležitých informací v textu, výběr hlavní myšlenky, zpracování příběhu formou komiksu, I.N.S.E.R.T., skládkankové čtení, výpisky z textu apod. Čtenářské strategie se děti mohou naučit od osoby, která jim předčítá a jednotlivé strategie modeluje svým vlastním příkladem. (Štístková, Sučková, 2015)

Kladení otázek, zejména otevřených, a to i v průběhu četby, kterou dospělý ve vhodných úsecích přeruší. Vhodné může být i **zadávání různých úkolů**, které souvisejí se čteným textem, děti se lépe na čtený text soustředí a zároveň se „*trénují v předvídaní, vysuzování, shrnování nebo kladení otázek.*“ (Šafránková, 2010, s. 16) V MŠ je na místě, aby učitelka monitorovala míru zaujetí dětí a správně odhadovala aktuální situaci. Pokud potřebují děti nějaké vysvětlení, je pro ně výhodnější bezprostřední reakce dospělého. Některým dětem, naopak časté přerušování čtení, nevyhovuje. Ty se pak hlasitě dožadují: „A, co bylo dál?“ Čtení by mělo být plynulé, interaktivní, pokud to vyžaduje text: změna tónu a výšky hlasu, mimika, gestikulace případné zapojení všech dětí do akce, např. „Pojďte, zkusíme to jako ta sova“. Není vždy na místě všechno z textu dětem vysvětlovat. Není vhodné přehánět emocionální ani dějovou dynamiku a „*za každou cenu objasnit dětem, co tím chtěl básník říci*“ (Kádnerová, 1982) Děti potřebují i krátké chvílky ticha, aby mohly přemýšlet, a některé pasáže lépe vyznějí. Jako výhodné se jeví ponechávat nějaké otázky bez odpovědí, aby si o nich děti mohly „filozofovat“ (Zoller, 2011). Aby se čtení stalo interaktivním procesem, do kterého jsou děti aktivně zapojené, mělo by být rozčleněné do těchto fází (Šafránková, 2010):

- a) aktivity před četbou – poskytnutí základních informací, u naučné knihy zjišťujeme, co dítě již o daném tématu ví; podle obrázku se snažíme předvídat, o čem by kniha mohla být, jaké budou hlavní postavy;
- b) aktivity během četby – četba je přerušována kladením otázek, upozorníme na detail obrázku; knihu držíme tak, aby ji dítě vidělo; udržujeme oční kontakt;
- c) aktivity po četbě – výtvarné, pohybové, hudební, dramatizace děje – nosná myšlenka, poselství knihy apod.

Přehled kritérií pro dobře provedenou strategii, podle Košťálové (*Učíme se navzájem aneb Jak se pokoušíme vyučovat čtenářské strategie*, 2015, s. 43) uvádím v přesné citaci:

STRATEGIE	Kritéria pro dobře provedenou strategii (Co dělá čtenář, který strategii zvládá?)
Shrne	<ul style="list-style-type: none"> • Oddělí důležité (hlavní) sdělení od dílčích informací vzhledem k cíli čtení • Formuluje sdělení vlastními slovy • Dodrží při shrnutí logický sled informací nebo myšlenek • (Formulace obsahuje klíčová slova – pojmy – ze shrnované pasáže)
Vyjasní	<ul style="list-style-type: none"> • Rozpozná, že slovu nebo myšlence neporozuměl • Poznává, že vyjasnění potřebuje • Význam neznámého slova vyjasňuje odvozením, rozložením, z kontextu • Smysl nesrozumitelné myšlenky vyjasňuje vyslovením hypotéz o smyslu • Hypotézy prozkoumává s odkazem na vodítka v textu, na svou čtenářskou či životní zkušenost
Klade (si) otázky	<ul style="list-style-type: none"> • Pokládá otázky s ohledem na účel čtení daného textu • Otázky míří na širší souvislosti – jdou „za text“ (propojují čtený text s jinými texty, s myšlenkami a zkušenostmi čtenáře)
Předvídá	<ul style="list-style-type: none"> • Formuluje, jak se bude text dále vyvíjet (obsah, dějová linie) • Předpovědi zdůvodňuje vodítka z textu, svou čtenářskou nebo životní zkušeností

V praktické části se budu na tuto tabulku odkazovat při uvádění čtenářských strategií.

Předpoklady pro čtení a psaní

Jako klíčové prvky pro rozvoj čtenářské pregramotnosti jsou pokládány tyto: „*pochopení principu čtení a rozvoj fonologického uvědomění.*“ (Mertin – Gillernová, 2010, s. 168) Zejména s ohledem pro budoucí zvládnutí techniky čtení a psaní. Čtení není samozřejmá a náhodně vznikající dovednost. Jedná se o složitý komplex vlivů a předchází ji zvládnutí mnoha drobných kroků, které se vytvářejí postupně a vyžadují velké množství času. A dalo by se říci, čím dříve, tím lépe. „*Nikdy není příliš brzy začít pěstovat rekreační čtenářské návyky.*“ (Rog, 2002, s. 64) Pro správné položení základů budoucího úspěchu ve čtení a psaní, musí děti vyvinout kritické porozumění již v MŠ (podle Hall, Cunningham, 1997, in Rog, 2002):

- musí ovládnout konvence a strukturu mluveného jazyka a přidat mnoho nových slov a konceptů do své slovní zásoby,
- musí rozvíjet povědomí o tom, že slova jsou tvořena zvuky (fonologické povědomí),
- musí pochopit určité zákonitosti, které se týkají textu, jako např. čtení textu v našem jazyce probíhá zleva doprava a shora dolů,
- musí se učit názvy písmen a zvuků v kontextu smysluplných slov,
- musí se naučit, že texty mají různé formy, jako např.: příběhy, poznámky nebo zprávy a plní různé funkce,
- musí se naučit, že čtení poskytuje zábavu a informace a nakonec rozvíjet i touhu číst a psát.

Učitelky v MŠ velmi dobře vědí, jak důležité je pěstovat u dětí bohatou **slovní zásobu**. Její utváření je vázané na vlastní aktivitu dítěte, které má možnost hlasitě se vyjádřit v různých situacích. Při vyprávění, vysvětlování, popisy různých situací, při komunikaci s dětmi i dospělými osobami. Mnoho nových slov děti poznávají také při poslechu čteného slova.

Většina dětí si vytváří **fonologické povědomí** díky jazykovým hrám. Velice dobrou všeobecně použitelnou a úspěšnou pomůckou v rozvíjení fonologického povědomí je právě dětská kniha, která bývá plná slovních hříček, říkadla a veršů, kde rýmy umožňují vyniknout zvukům jednotlivých slabik a slov. IRA/NAEYC, 1998 uvádí, že asi 80 % dětí si buduje fonologické povědomí bez přímých instrukcí (Rog, 2002), přesto některé děti i v této oblasti vyžadují zvýšenou péči. V posledních letech je věnována velká pozornost narůstajícím problémům s učením. Ve snaze předcházet poruchám učení, je důležité sledovat deficity některých kognitivních a percepčních funkcí u dětí předškolního věku. U nás se touto problematikou dlouhodobě zabývají např. Zelinková (2008) a Kucharská (2014). Některá doporučení pro efektivní učení fonologického povědomí, (podle Braunger a Lewis, 1997 In Rog, 2002):

- hry, které kladou důraz na rýmy a strukturu slov,
- přitahování dětské pozornosti k existenci písmen a slov v knihách a v prostředí okolo nás,
- možnost hláskování,
- jazyk zkušenosti – diktát vlastní řeči dětí,
- bohaté zkušenosti s literaturou a sdílení čtenářských zážitků.

„Pro rozvoj čtení a psaní je důležité, aby dítě dokázalo vědomě a pohotově manipulovat se slovy na úrovni fonémů, tedy lingvistických jednotek, kterým více či méně (v jazycích, které používají abecedu) odpovídají jednotlivá písmena abecedy.“ (Málková, 2012, s. 98)²

Směr toku textu může vstřebat i postupným sledováním řady obrázků, podle kterých vypráví děj. Pozoruje dospělé při čtení, když ukazují prstem jednotlivá slova a řádky. Sleduje také vždy pečlivě, když učitelka podepisuje např. jeho výkres, v jakém sledu píše. Později se učí podepsat samo atd.

Je známá souvislost mezi **znalostí jednotlivých písmen** na konci předškolní výchovy a úspěšném rozvoji čtenářských schopností na prvním stupni. (IRA/NAEYC, 1998; Málková, 2012)

Srovnajme si, jaké kroky pro rozvíjení dovednosti čtení vymezila Zelinková (2009):

- zrakové rozlišení tvaru – dítě nejprve „čte“ obrázky zvířat, věcí, kterými je obklopeno a označuje je pojmem, v budoucnosti to bude rozlišení jednotlivých písmen,
- poznání hlásky sluchem,
- spojení hlásky písmeno,
- sluchová analýza a syntéza slabiky,
- čtení slabiky,
- čtení nového písmena ve slově,
- automatizace čtení slov s porozuměním.

Vidíme, že první čtyři body lze rozvíjet při práci s dětmi také v MŠ. **Práce s obrázky** je běžnou a často každodenní součástí práce s dětmi předškolního věku. Obrázek uvádí dítě do tématu, kterým momentálně třída žije, nebo obrázky samo dítě vyhledává v knížkách, podle konkrétního zadání. Dítě popisuje, co vidí na obrázku a tak se pomalu dostane k samostatnému vyprávění. Nyní, když je dítě osobně angažované a příběh na něj působí, vynořují se první postoje a postupně si dítě začíná utvářet vztah ke čtení. První čtení dítěte je vlastně čtení obrázků.

² Autorka spoluvytvorila diagnostickou baterii pro posouzení vývoje jazykových znalostí a dovedností dětí předškolního věku. Obsahuje 10 různých testů. MÁLKOVÁ, Gabriela a Filip SMOLÍK. *Diagnostika jazykového vývoje: diagnostická baterie pro posouzení vývoje jazykových znalostí a dovedností dětí předškolního věku: testová příručka*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4239-7.

Častým prostředkem pro sluchovou analýzu a syntézu slabiky je v prostředí MŠ **rytmizace a vytleskávání známých slov**. Zkušenost se slabikováním může být doprovázena i počtem podupů nebo kroků. Využívána je i metoda R. Treimanové, která se inspirovala prací D. B. Elkonina, kdy počet slabik reprezentuje např. plastový nebo papírový žeton. (Málková, 2012) Počet slabik lze označit i graficky vyznačením počtu puntíků, pod obrázek, případně lze používat označení dlouhých a krátkých slabik. Dítě umístí pod obrázek rovné dřívko (dílek ze stavebnice) nebo v případě grafického označení, může použít čáru. Říkadla a rozpočítadla pomáhají naslouchat a usnadňují vnímání rytmu naší řeči, jsou často doprovázena pohybem i hrou. Starší děti, obvykle předškoláci, rozpoznávají první i poslední hlásku ve slovech a jsou k rozvíjení této schopnosti cíleně vedeni vhodnou motivací.

Nejdůležitějším předpokladem a zcela zásadním je vytváření vztahu dítěte k četbě, k literatuře, psané podobě jazyka, ale také soustavné pěstování postojů ke kultuře a kulturnosti v celé její šíři.

Prostředí třídy a MŠ podporující rozvíjení čtenářské pregramotnosti

Dítě se učí prostřednictvím hry, nejčastěji si hru vybírá samo a hraje si dobrovolně. Někdy hra probíhá individuálně a jindy dítě potřebuje pro svoji hru partnera. Děti se učí vzájemnou interakcí a spoluprací v prostředí, které hru umožňuje. Prostředí třídy v MŠ nabízí většinou přiměřené množství podnětů, možnost experimentování s různými typy pomůcek, hraček, materiálů. Atmosféra ve třídě, která podporuje odvahu riskovat a struktura, která umožňuje dětem vzájemné interakce, a děti mohou rozhodovat o svém učení, je velmi důležitá. Pokud mají děti příležitost, zapojit se do činností podle svého výběru, umožňuje jim to budovat dovednosti potřebné pro celoživotní učení. Pouhé volné hraní, nemůže zaručit rozvíjení čtenářské pregramotnosti. Svoji nezastupitelnou roli má učitelka, která vytváří situace a ovlivňuje chování směřující k rozvoji čtenářské pregramotnosti. Učitelka děti seznamuje s knihami, časopisy, motivuje využívání psacího náčiní a písmen (nikoliv formou drilování). (Rog, 2002)

Design třídy

Promyšlený design třídy je nezbytnou podporou a pomáhá vytvářet pozitivní asociace směrem k rozvíjení čtenářské pregramotnosti. Charakteristiky takové třídy uvádí Rog, 2002:

- Různorodé materiály pro podporu čtení, psaní a mluvení.
- Materiály (podporující čtenářskou pregramotnost) jsou jasně označené a umístěné na dostupných místech.
- Třída je rozdělená do menších prostor (koutků).
- Učební centra s materiály (související se čtenářskou pregramotností), které podporují hru.
- Funkční prostředí, obsahující tištěné materiály, prostupující třídu.

Uspořádání prostoru ve třídě není vždy optimální, neboť budovy MŠ, které jsou postavené před 30 a více lety, odpovídaly tehdejším nárokům a požadavkům společenského zřízení. Změny v uspořádání prostoru třídy závisí na více faktorech, které není na místě nyní popisovat. Učitelka má většinou možnost některé změny v uspořádání třídy pro efektivnější učení provádět, ale ve stávajících prostorách to obvykle nejsou změny zásadní. Uspořádání prostoru vychází také z nároků na počet dětí ve třídě a případným vzdělávacím zaměřením MŠ.

Naše učení daleko lépe postupuje, pokud se učíme v kontextu. (Bruner, 1968; Vygotsky, 2004; Sternberg, 2002) V prostředí české MŠ není úplně běžné, aby se kladl důraz na písmena a text. Přesto je vhodné učit děti pojmům ve smysluplných souvislostech. Učení dětem musí dávat smysl. Jednou z pomůcek je označení jednotlivých součástí třídy pomocí cedulek, např. na dveřích je umístěno označení: DVEŘE, na okně, OKNO atd. Děti vnímají písmena ve svém okolí, mají je denně na očích a sami se ptají, na jejich významy. A učí se tak vedeni svým zájmem o vše nové, přirozeně, jen díky promyšlenému uspořádání jejich prostředí, ve kterém denně pobývají. Proto je velkou inspirací, zaměříme-li pozornost na poslední bod, výše zmíněného výčtu a tím je: **funkční prostředí obsahující tištěné materiály**. Uveďme si je opět v přehledu, dle Rog, 2002:

- Knihy
- Cedulky, které označují nábytek a ostatní vybavení třídy
- Znamení komunikující směry a jiné funkční informace
- Zkušenosti s grafy

- Slovní banky a slovní stěny
- Vlastní značky a samolepky dětí
- Zobrazování myšlenek a slov pomocí jazyka

Označení, které komunikuje směr, je informace o východu (EXIT). Nebo označení směru pomocí šipek. Mezi funkční informace patří také návody ke stavebnicím, které popisují postupy při konstrukci staveb. Jsou to i pravidla stolních her, která můžeme dětem přečíst. Seznámení s receptem, když děti ve školce pečou perník nebo závin. Vhodné je propojení na existenci knih – kuchařek, které také obsahují „funkční informace“. Práce s grafy není v běžná v praxi našich MŠ. Grafy lze vhodně názorně dětem přiblížit např. pomocí hlasovacích průhledných tubusů, kam děti házejí korálky nebo malé barevné míčky. Pokud stojí několik tubusů vedle sebe, jsou barevně odlišené, mohou tvořit vhodné přemostění pro seznámení s grafy v tištěné podobě. Při hlasování lze využít i čar křídou na tabuli, při jejich počítání a přeškrtnutí vznikají křížky, ne nepodobné grafu. Děti v mateřské škole běžně využívají svoji značku, označuje se značkou jejich police a botník v šatně, místo pro jejich ručník. Označuje se také kelímek k čištění zubů nebo jejich lehátko určené k odpočinku. Některé MŠ mají vlastní značkou označené i židle a šanon s portfoliem dítěte. Opět zcela přirozené setkání s obrázkem, ve funkci zástupného symbolu, později tuto funkci plní písmena nebo je využíváno při řešení matematických úkolů. Projevy slov a jazyka jsou běžně v MŠ využívány. Děti vidí popisky, které vytváří učitelka na nástěnce k výkresům. Někdy výroky dětí k výkresům vpisuje. Zaznamenává si výroky dětí, může je psát i křídou na tabuli. Ve třídě jsou umístěny ručně psané (většinou velkým hůlkovým písmem, střídání barevných fixů) texty básní, písní a her, které učitelka ve své práci využívá. Často se děti zeptají: Co je tam napsáno?, Proč to píšeš?, Na co to je? Proč to děláš? Velmi vhodnou pomůckou pro rozvíjení citu pro písmena a slova je také mechanický psací stroj, který je dětem volně přístupný. (Holt, 1995)

Čtenářské koutky

Umístění čtenářského koutku ve třídě MŠ také ovlivňuje rozvíjení čtenářské pregramotnosti. Jakým způsobem bude fungovat, hodně „záleží na osobnosti učitelky, na jejích znalostech, na jejím vlastním vztahu k literatuře a k dětem“. (Kádnerová, 1982) Čtenářský koutek by měl být umístěn v klidnější části místnosti, jak už název napovídá – v koutě. Prostředí by mělo působit lákavě a kromě knih nabízet i pohodlné místo k sezení, např. na polštářcích nebo na dětské sedačce. Pokud je to možné, je doporučeno také umístit koutek do blízkosti okna

s ohledem na dostatek denního světla. (Rog, 2002) Knihovna umístěná v dosahu dětí, by měla obsahovat 8–10 knih na jedno dítě. (Morrow, 1997, in Rog, 2002) V knižním fondu by měly být zastoupené rozličné knižní typy: obrázkové knihy, ilustrované knihy, knihy s pohádkami, poezie, encyklopedie, nabídkové katalogy, časopisy apod. Asi třetina knih (cca 25) by měla být každý měsíc vyměněna, což vyžaduje pravidelné návštěvy knihovny nebo systém výpůjček mezi jednotlivými třídami v rámci MŠ. Knihy by měly být vystavené nahoru obálkou. Koutek může obsahovat různé plyšové hrdiny, o nichž knihy vypráví nebo loutky, které by lákaly děti k převyprávění příběhů a dramatizacím. (Rog, 2002)

4.4 Rozvoj čtenářské pregramotnosti v rodinách

Rodina a její sociokulturní zázemí

Nepochybně nejdůležitějším faktorem pro rozvoj čtenářské pregramotnosti je rodina dítěte. Její sociokulturní zázemí, hodnotová orientace, smysluplná komunikace a v neposlední řadě i příklad rodičů a jejich postojů k četbě a ke knihám. Raný věk do značné míry předurčuje, co bude dál. V něm se „*utvářejí určité celoživotní či dlouhodobé dispozice dítěte, určité nasměrování.*“ (Chaloupka, 1982, s. 61) Jak již bylo několikrát zdůrazněno, dítě reaguje na citové podněty jemu blízkých osob, trpělivé vyprávění, společné prohlížení ilustrací, opakované čtení básniček a pohádek. Důležitou roli hraje spojení s pozitivním klimatem. A tak díky tomuto souboru skutečností, zakládá dítě hluboko do podvědomí svoje budoucí postoje ke knihám i k četbě.

Prohlížení obrázků je takovým „prvním čtením“. Rodiče by měli vyhledávat krátké chvílky, kdy v příjemné a klidné atmosféře s dítětem jednotlivé obrázky prohlížejí a obrázky dítěti pojmenují a vyprávějí o nich. Při opakování této činnosti se učí další slova a souvislosti. Vždy je velmi důležité, aby tato událost byla pro dítě přitažlivá příjemná a emočně kladně přijímaná. Pokud dítě nemá o tuto aktivitu zájem, nemá být nuceno za každou cenu v aktivitě pokračovat. K prohlížení knížek by mělo docházet alespoň jednou denně, ale v pevnou dobu, aby se stal rituálem. Tento rituál postupně pěstuje v dítěti schopnost soustředění. (Havlíková, 1978)

Správný vztah ke knížce má být pěstován od chvíle, kdy dítě poprvé přijde s knihou do kontaktu. Orientačně tento věk můžeme vymezit okamžikem, kdy dítě již samo sedí (cca od 7 měsíce) a začne se zajímat o prohlížení obrázků. Ve smyslu fyzického zacházení s knihou jako objektem. Kdy dítě již začíná rozumět principu příčiny a následku svého jednání, uvádí Vášová (1980) hranici pro pěstování správného vztahu ke knize, dobru tří let. Dítě se učí jak s knihou zacházet, např. opatrným obracením stránek. Knihu si dítě s rodiči prohlíží u stolu nebo na jejich klíně. Děti velmi rychle pochopí, že rodič setrvá déle v jejich blízkosti a věnuje dítěti nerozptýlenou pozornost. A samo často o četbu žádá. Tyto okamžiky mají mnohostranný význam a mj. také napomáhají rozvíjet soustředění a podporují zklidnění dítěte a prohlížení obrázků také tříbí jejich zrakovou percepci.

Několik přínosů předčítání v rodinách podle Matějčka (2005):

- Kniha k dítěti „mluví“, dítě objevuje písmena, začíná chápat, co čtení je.
- Předčítání pomáhá dětem ke zklidnění a rozvíjí schopnost soustředit se, napomáhá sbližování a sdílení chvil hluboké intimity s „jeho lidmi“.
- Děti se učí poznávat morální prosociální kvality, jako jsou hrdinství, obětavost, trpělivost, upřímnost.
- Rozvíjí cit pro literární formu, skladbu vět, intonaci a slouží k obohacení řeči.
- Přispívá k „*vytváření žádoucích návyků a norem chování*“ a přenášení kulturních vzorců chování, tedy jednou bude dítě také svým dětem předčítat. (Matějček, 2005, s. 160)

V roce 2002 společnosti Gabal, Analysis & Consulting provedla výzkum „Jak čtou české děti?“ Závěrečná zpráva potvrzuje význam vlivu rodiny pro rozvíjení čtenářství u dětí. Gabal, Václavíková-Helšusová (2002)³:

- „Nejsilnějším hráčem z hlediska možnosti získat dítě pro čtení je rodina, která je pro čtení přibližně dvojnásobně významnější než škola.“
- „Intenzitu čtení dítěte pozitivně stimuluje kvalitní čtenářské zázemí v rodině, celkové rodinné klima z hlediska komunikace a společného trávení času. Rozhodující jsou také socioekonomické charakteristiky rodiny, jako je vyšší vzdělání rodičů, jejich postavení v zaměstnání a vyšší příjem.“
- „Čas, který rodiče věnují, společnému čtení s dítětem v jeho raném věku pozitivně ovlivňuje jeho další čtenářské návyky. 70 % dětí, s kterými rodiče četli pravidelně, když byly malé, čtou dnes denně již samostatně.“
- „Čtvrtina rodičů alespoň jednou týdně se svým dítětem o četbě hovoří. To je jeden z faktorů, který silně doprovází a podporuje dětské čtenářství.“

Vliv rodiny „při cestě ke čtenářství“ reflektuje ve svém výzkumu předčtenářství Lepilová (2014). Kvalitativní a zároveň longitudinální výzkum probíhal ve spolupráci s 9 dětmi ve věku 3–21 let. Význam čtenářského rodinného prostředí charakterizuje Kucharská (2014, str. 42). Mezi podmínky, které souvisí s rozvojem gramotnosti „*patří především podnětnost prostředí, význam rodiny a její kultury*“ (Wildová, 2005, s. 29). Dnešní

³ Jak čtou české děti?: Stručná zpráva o výsledcích analýzy. In: www.gac.cz [online]. [cit. 2016-04-11]. Dostupné z: http://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/GAC_CTEN_jak_ctou_ceske_deti_strucna_zprava.pdf

civilizovaný svět je plný podnětů, které odvádějí pozornost dítěte k jednoduše dostupným způsobům trávení volného času. A často právě rodiče cestu ke správnému naladění dítěte směrem k literatuře, zavírají. Není vždy jednoduché zachovat dostatečný odstup např. od vlivu ostatních médií. Některé výzkumy potvrdily negativní vliv časného sledování televize a jejich vliv na zhoršený rozvoj slovní zásoby a nepříznivé dopady na rozvíjející se kognitivní a psychické schopnosti dětí, např. děti do věku 2 let by neměly trávit žádný čas u televizní obrazovky apod. V pozdějším věku jen omezený čas za určitých podmínek (Spitzer, 2014; Koukolík, 2005; Říčan - Pithartová, 1995). Rodiče, kteří mají zájem o budoucí vzdělávání svých dětí, by měli usměrňovat rozumnou míru vlivu televizních a filmových pořadů. Zhlédnutí filmového, divadelního nebo animovaného zpracování literární předlohy lze dále využít pro posílení zájmu o literární dílo. V případě sledování vhodných dokumentárních pořadů s dítětem je možné komentováním sledovaného děje dospělým také rozvíjet slovní zásobu a dále podněcovat pozitivní zájem o naučnou literaturu např. prohlížením encyklopedií související s tématem. Rodiče, by se měli stát *„aktivním subjektem celého procesu, který sám působí na dítě stimulačně a aktivizačně, který zesiluje jeho rodičí se zájmové motivace právě o tuto podobu kulturních podnětů.“* (Chaloupka, 1982, s. 137) V neposlední řadě zmíníme pravidelné návštěvy knihoven, které jsou vybavené i hracími koutky s knihami určenými právě pro předškolní věk. Rodiče by měli dětem dávat dárky v podobě knížek a účastnit se s dětmi divadelních a filmových představení, výstav, veletrhů knih a podobně.

4.5 Rizika nedostatečného rozvoje čtenářské pregramotnosti

Rizika nedostatečného rozvoje čtenářské pregramotnosti jsou spojena s dítětem a jeho individuálními charakteristikami, s jeho rodinným prostředím, případně s úrovní MŠ či jiného předškolního zařízení, které dítě navštěvuje. (Mertin - Gillernová, 2010) Skupinou, která je nedostatečným rozvojem čtenářské pregramotnosti ohrožena nejvíce, jsou děti s možným vznikem rizika specifických poruch učení, děti pocházející z jazykových minorit a děti z rodin s nízkým sociokulturním statusem. Je na místě uvědomit si, jak může pomoci MŠ působit preventivně v souvislosti se vznikem budoucích poruch učení. Stále více odborníků upozorňuje na možné odhalení a diagnostiku budoucích poruch učení již v předškolním věku dítěte. (např. Zelinková, 2008, 2009; Mertin - Gillernová, 2010; Kucharská, 2014). V praxi je známo více typů preventivních i nápravných programů, s nimiž lze pracovat s dětmi předškolního věku, uveďme si jen přehled některých z nich: Metoda dobrého startu, HYPO, Maxík, Program podle B. Sindelarove aj.

Inspirující přístup pro preventivní postupy MŠ při práci s dětmi, pocházející z odlišné jazykové kultury, uveďme koncept Situationsansatz (vznikl v 70. l. 20. stol. v Německu). Součástí koncepce Situationsansatz v MŠ v Berlíně, je povinností zavedení jazykového portfolia dítěti z odlišné jazykové kultury, tzv. Mein Sprachlerntagebuch, které mj. dokumentuje a podporuje jazykový vývoj každého takového dítěte v průběhu docházky do MŠ. (Loudová Stralczynská, 2011)

Důsledky nedostatečné, nevyzrálé čtenářské gramotnosti, jsou známé Marušák (In Tomková, 2012):

- Problémy při studiu a následném celoživotním vzdělávání.
- Horší uplatnění na trhu práce.
- Snadná manipulovatelnost reklamou, mediálními kampaněmi i politickou propagandou, což ovlivňuje i úroveň demokracie ve společnosti.
- Omezení v kvalitě osobního a společenského života – v omezení možnosti orientovat se v mezilidských vztazích a při setkávání s literaturou, která kultivuje (kulturně i esteticky).

5. Dílna čtení

5.1 Základní charakteristiky Programu čtením a psaním ke kritickému myšlení

„Program čtením a psaním ke kritickému myšlení“ (Reading and Writing for Critical Thinking, dále jen RWCT) vyvinulo Konsorcium pro demokratické vzdělávání (Consortium for Democratic Education) v roce 1997. Členy tohoto konsorcia jsou Mezinárodní čtenářská asociace (International Reading Association), Hobart and William Smith Colleges a University of Northern Iowa.“ (Steel a kol., Příručka VII, 2007, s. 4)

Program RWCT poskytuje učitelům účinné nástroje pro didaktickou práci, které pomáhají učit efektivním způsobem. Program lze uplatnit ve všech předmětech a na všech stupních škol. „Hlavním cílem programu je, aby se žáci stali samostatnými mysliteli a čtenáři, kteří se dokážou na věci dívat z různých úhlů pohledu, jsou zvědaví, cítí lásku k vědění a zodpovědnost za svět, ve kterém žijí.“ (Čtením a psaním ke kritickému myšlení. *Kritické myšlení* z. s. [online]. 2001 [cit. 2016-03-19]. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/facelift_index.php)

Kritické myšlení je označeno jako „účinná ochrana proti informační explozi“ (Steel a kol., Příručka I, 2007, s. 6). Člověk se musí v rychle se šířícím množství informací umět orientovat. Víme, že není možné a ani žádoucí předat všechny tyto informace žákům ve školách. Dříve převažoval transmisivní způsob vyučování, kdy škola fungovala na třech základních principech: 1. dítě neví a neumí, musí se vše naučit ve škole, 2. učitel ví a umí, a má vše naučit toho, kdo neví a neumí a 3. inteligence, se vytváří postupným „*kladením poznatků*“. (Tonucci, 2004, s. 14) Tento přístup se nepřibližoval dítěti a pouze minimálně počítal s jeho aktivní účastí ve vyučování. Nejčastěji používaným postupem byl výklad učitele, který je nositelem pravdy, žáci seděli v lavicích, potichu bez prostoru pro diskusi. Obsah vyučování přesně vymezovaly osnovy a školní hodnocení bylo pojaté jako „*měření žáka*“. (Tonucci, 2004, s. 17)

Naopak konstruktivní škola, jako alternativní přístup ke vzdělávání, je založená na konstrukci „*vlastního poznání dítětem*“. (Tonucci, 2004, s. 19) Charakteristickými rysy tohoto přístupu jsou: 1. dítě ví a do vzdělávacího procesu vstupuje s určitými poznatky (prekoncepty) a dále je rozvíjí, obohacuje, přemýšlí o nich a diskutuje o nich ve skupině. 2. Učitel se zajímá

o možnosti každého žáka, podle jeho osobních dispozic, aby mohl dosahovat, nejvyšší možné úrovně vzdělání, v rámci svých možností. 3. Inteligence je oblastí, „*kteřá se modifikuje a obohacuje restrukturováním*“ . (Tonucci, 2004, s. 19) Učitel, je v tomto systému „*garantem metody*“. Není neomylným a vševědoucím, také se učí a někdy neví. „*Pracovní téma by mělo vždy představovat problém, jehož řešení je všemi pociťováno jako nezbytné*“ . (Tonucci, 2004, s. 27) Konstruktivismus charakterizuje: rozmanitost, otevřenost, blízká zkušenost, skupina je zdrojem obohacení, nových hledisek a její členové se učí od sebe navzájem. Hodnocení je spíše průběžné „*ověřování růstu*“ . (Tonucci, 2004, s. 24). Vhodnou výbavou pro život v novodobé společnosti se jeví právě schopnost „*efektivně se učit a myslet kriticky*“ .

Než vymezíme, jaké charakteristiky náleží kritickému myšlení, je vhodné uvědomit si, co ke kritickému myšlení nepatří. Kritickým myšlením není paměťové učení ani porozumění složitým myšlenkám, i když patří k přípravným aktivitám kritického myšlení. Jak uvádí D. Klooster (In Steelová, 2007, s. 7), ani tvořivé nebo intuitivní myšlení není kritické.

Přehledně charakteristiky kritického myšlení od stejného autora tak, jak je uvádí Steel a kol., 2007:

- Kritické myšlení je myšlení nezávislé, samostatné.
- Informace a informovanost jsou výchozími body kritického myšlení.
- Kritické myšlení hledá a předkládá otázky a problémy.
- Kritické myšlení hledá promyšlená zdůvodnění.
- Kritické myšlení je myšlení ve společnosti.
- Psaní je pro kritické myšlení nejcennějším nástrojem.

Kritické myšlení lze rozvíjet za určitých předpokladů. Jedním z nich je vytváření „*příznivého prostředí*“. Prostředím je míněna atmosféra ve třídě, její uspořádání, dostatek času k přemýšlení, možnost vyjadřovat rozmanité myšlenky a nápady v bezpečném prostoru. Žáci jsou vedeni k aktivní účasti a nejsou vystaveni posměchu ostatních žáků či učitelů. Dalším předpokladem je „*respektování procesů učení*“. Tento bod rozvedu podrobněji, protože metody aktivního učení jsou hlavní součástí učení dětí v předškolním věku.

5.2 Třífázový model učení (E – U – R)

Aktivní učení je takové, kdy je žák účastníkem vlastního poznávacího procesu. Pokud není jen pasivním příjemcem informací, ale je aktivně zapojeným, angažovaným „dobyvatelem“, pak poznání, které si osvojí, může být trvalé, snáze si jej vybaví a bude je používat ve svém životě. (Steel a kol., 2007) Jedním z konstruktivních přístupů k učení je i třífázový model učení, zkráceně bývá označován jako E-U-R (EVOKACE – UVĚDOMĚNÍ – REFLEXE). Ten tvoří jádro programu RWCT.

Třífázový model učení zahrnuje fázi EVOKACE, která slouží k zamyšlení o tom, co již o daném problému, tématu víme nebo si myslíme, že víme. Může probíhat formou brainstormingu nebo metodou kategorizace získaných informací z předchozího brainstormingu. Jejím cílem je: 1. Samostatné, aktivní vybavení toho, co žák (dítě) již ví. 2. Zaktivizování žáka (dítěte) a díky ujasnění toho, co již ví také lepší porozumění celému kontextu. 3. Vzbuzení vnitřního zájmu a učení se zřejmým smyslem.

Druhá fáze je označena jako fáze UVĚDOMĚNÍ si významu informací, kdy se v jejím průběhu žák setkává s novými informacemi, zážitky, může probíhat formou návštěvy muzea, jako experiment apod. V této fázi se pracuje s učebními metodami, které udržují žáky v činnosti např. metodou I.N.S.E.R.T. (Tato zkratka je z anglického „interactive noting system for effective reading and thinking“, doslova „interaktivní značkovací systém pro efektivní čtení a myšlení). Cílem této fáze je: 1. Udržení zájmu žáka (předškolního dítěte). 2. Podnítit žáky (předškolní děti), aby „sledovali, jak se vyvíjí jejich vlastní chápání nových poznatků“ (Steel a kol., Příručka I., 2007, s. 25) a tak získávají i větší kontrolu „nad vlastním myšlením, nové informace lépe třídí“ (Steel a kol., Příručka I., 2007, s. 25) a jsou schopni tyto informace vložit do své poznatkové základny.

Třetí fáze REFLEXE je poslední důležitá fáze, ve které si žák třídí, upřesňuje a uspořádává nové poznatky. Žák by měl porovnat to, co věděl na začátku (fáze evokace) s tím, co ví na konci (po procesu uvědomění si informací, v čem se tedy posunul). Výsledek tohoto procesu je trvalý. Cílem reflexe je: 1. Vyjádření pojmu, nového poznatku vlastními slovy a 2. Podpora vzájemné komunikace mezi dětmi.

Výhody učení modelem E-U-R pro děti, žáky a studenty

Pokud je při učení aplikován tento model učení, existují dvě roviny přínosu. Jednu rovinu tvoří „učení se obsahu“ a druhou je „vytváření schopnosti učit se sám“ (Bílá kniha, 2001). „Žáci, kteří procházejí popsanou organizací učebního procesu, prožijí řadu učebních situací, ve kterých vedle vlastních vědomostí získávají dovednosti a návyky pro celoživotní vzdělávání.“ (J. L. Steel a kol., 2007, Příručka I)

Třífázový model učení lze uplatnit i při dílnách čtení, ale nemusí být jejich nezbytnou součástí.

5.3 Dílna čtení v pojetí RWCT

Dílina čtení vznikla společným úsilím učitelů čtení a literatury pro potřeby zefektivnění učení čtení a literatury. Později byla úspěšně aplikována při výuce jiných předmětů. Dnes je užíváno více různých forem, mají volnější pravidla. Jsou označovány jako čtenářské dílny. Pokud máme na mysli dílnu čtení jako vyučovací metodu, tak jak ji rozvíjí a definuje Program čtením a psaním ke kritickému myšlení, je užíváno pouze označení – dílna čtení.

„Základní platformou pro rozvoj čtenářství je prožitkové čtenářství. Pokud se u dítěte vytvoří návyk pravidelného čtení, které mu současně přináší zážitek z četby, zvyšuje se i budoucí šance ovládnout v široké míře čtenářskou gramotnost“. (Košťálová, Hausenblas, Šlapal, 2012) Dílna čtení je účinným nástrojem k pravidelnému rozvíjení „prožitkového čtenářství“. „*Rozečítá děti, které se četbě dosud vyhýbaly, rozvíjí čtenářské dovednosti a vytváří ve třídě čtenářské společenství.*“ (Majerová, Sládková, materiály ze semináře 2015)

Hlavní náplní dílny čtení je – čtení. Každý žák má svoji vlastní knihu, kterou si sám vybere. Knihu si může vzít z příruční knihovny ve třídě nebo si ji přinese z domova. Text se čte postupně celý - celá kniha, celá povídka. Na čtení potichu je vyhrazeno cca 20 minut. Před začátkem četby jsou žáci upozorněni na možnost pořizování poznámek o svých bezprostředních dojmech z četby. Ověří si, zda mají papír na poznámky. Ty zapíše po ukončení četby (během 5–8 minut).

Osobní záznamy jsou poté sdíleny v malých skupinkách, které jsou tří- až čtyřčlenné. Možná je také práce ve dvojicích. Žáci zachycují jen osobní reflexi, účelem není vypovědět vše, co dosud přečetli. V osobním záznamu žák reaguje na otázku: „Co pro mě text znamená?“ a odpovídá podle svého osobního pohledu, dále obsahuje hodnotící výroky: „Tento text je přínosný, protože objasňuje...“ nebo „Nemůžu s autorem souhlasit, neboť...“ Představení osobních záznamů předchází seznámení partnerů s údaji o knize a stručným uvedením tématu a děje z přečtené části knihy. Dílna čtení by měla být zařazená do výuky pravidelně, minimálně jedenkrát týdně.

Dílna čtení má svá vlastní pravidla, která jsou připomenuta před zahájením dílny čtení, které obvykle probíhá v kruhu (na začátku a na konci), případně vyvěšena na viditelném místě ve třídě.

Pravidla dílny čtení (Steel a kol., Příručka VII, 2007, str. 20):

- Čti po celou dobu.
- Nikoho nevyrušuj.
- Žádné přestávky na toaletu a pití
- Vyber si knihu nebo text na čtení před začátkem čtenářské dílny.
- Během minilekcí naslouchej.
- Buď připraven podělit se o svou četbu, když budeš vyzván.
- Můžeš při čtení sedět tam, kde se dobře cítíš.

Pravidla dílny čtení je možné přizpůsobit místním potřebám. Příklad takových pravidel:

- Čtete knihu dle vlastního výběru.
- Čtete si potichu na klidném místě.
- Ostatní děti nerušíme.
- Jídlo a pití odložíme na později.
- Po skončení četby vyplníme pracovní list (osobní záznam) a posadíme se do kruhu i s knihou.

Učitel se věnuje během dílny čtení činnostem, které se týkají čtenářství – sám čte knihu, konzultuje se žákem, který si vyžádal podporu, organizuje spolupráci ve třídě. (Steel a kol., Příručka VII, 2007, str. 11–12).

Čtyři součásti dílny čtení

- Minilekce
- Čtení
- Konzultace
- Čtenářská odezva

Minilekce předchází vlastnímu čtení. Učitel ji zaměřuje podle aktuálních potřeb žáků, jež se týkají procesu učení. Vzhledem k tomu, že je opravdu krátká, může jí učitel věnovat několik minut, maximálně 15 min. V dílně čtení sledujeme dva možné typy minilekcí. První se týká především práce v dílně. Při zavádění dílen čtení seznamuje žáky s průběhem dílny, s jejími pravidly a požadavky. Druhý se týká literárních a jazykových obsahů v dílně čtení. „V minilekcích můžeme probrat důležité myšlenky nebo složky čtení a psaní“ (J. L. Steel

a kol., Příručka VII, 2007, str. 13), dále o věcech, které si vyžádali žáci nebo představit jiné literární žánry, které žáci nepreferují při výběru svých knih. Minilekce mohou pomoci rozvíjet poznatky o formě, dějových zvratech či o vývoji postav. Minilekce žáky seznamuje také s požadavky, jak budou postupovat při psaní osobních záznamů apod.

Čtení, jak bylo již několikrát zmíněno výše, bude individuální a tiché, nesmí rušit ostatní čtenáře. Žáci by si měli zvyknout, že využijí ke čtení celý časový úsek, který je ke čtení vyhrazen. Ten může zpočátku trvat jen 15 minut, později je možno jej prodloužit na 30 i více minut.

Konzultace jsou rozhovorem mezi učitelem a žákem v době trvání cca 3-5 minut. Během jedné dílny čtení tak učitel zvládne hovořit se 3 – 5 žáky. Konzultace probíhají vždy v době vyhrazené tichému čtení, zahrnují diskusi o knize a o tom, jak na žáka zapůsobila. Žák může přečíst krátký úsek potichu učiteli, pokud si chce ověřit, jak žák čte. Uvolněným a neformálním dialogem, který probíhá mezi žákem a učitelem, projevuje učitel zájem o to, co žáci čtou. A umožňuje učiteli každého individuálně povzbudit. Učitel může sloužit rovněž jako ukazatel úrovně žákova porozumění danému textu a prostřednictvím vhodně zvolených otázek úroveň porozumění také zkoumat.

Návrh otázek (tak jak je uveden v Steel a kol., Příručka VII, str. 14)

- Proč sis vybral/a právě tuto knihu?
- Jak se ti čte?
- Pověz mi něco o té knize. Která část knihy se ti líbí nejvíc? Proč?
- Pověz mi o uvedené části víc. Přečti mi pasáž, která je nejpůsobivější.
- Je v knize něco, čemu nerozumíš?
- Co jsi cítil/a, když se tohle stalo?
- Co sis pomyslel/a, když se tohle stalo?
- Jak by ses mohl/a o tomto tématu dozvědět něco dalšího?
- Co ses dozvěděl/a z této knihy?
- Jaké problémy jsi měl/a při četbě? Máš nějaké problémy s obsahem knihy nyní?
- Jaký máš vztah k této knize?
- Chtěl/a by ses na něco zeptat? Čím ti mohu pomoci?
- Jakou má tato kniha zápletku, jaký problém se v ní řeší a jak to dopadne?
- Znáš ještě další knihy od stejného autora?

- Obsahuje kniha nějaká neznámá slova? Poradil/a sis s nimi?

Učitel si vede záznamový arch každého žáka, kde si stručně zapisuje průběh konzultací vedených s jednotlivými žáky. Na jeho základě si připravuje čtenářské konzultace. Na začátku dílny čtení učitel napíše na tabuli jména žáků, které v rámci dílny čtení při konzultaci osloví. Ty si vybírá podle různých hledisek, např. podle doby poslední konzultace, podle toho, zda některý žák právě dočetl knihu nebo podle dalších individuálních potřeb žáků. Na tabuli mohou napsat i žáci svůj zájem o konzultaci s učitelem.

Čtenářská odezva – reader response – je další nezbytnou součástí dílny čtení. Tento pojem zahrnuje osobní, autentické dojmy, nápady, myšlenky, otázky a pocity, které ve čtenáři četba vyvolala. Pokud necháme dost času na přemýšlení, reflektování, sdílení a zaznamenání „můžeme posoudit, jak naši čtenáři textu porozuměli, jak ho dokážou promýšlet a co pro ně text znamená“. Existuje více možností jak přimět žáky „formulovat myšlenky nad četbou“. Z uvedených možností byla zmíněna konzultace a provedení osobního záznamu. K dalším strategiím, které pomáhají „hlubšímu porozumění textu a vedou k řadě čtenářských dovedností: dialogický zápisník, literární dopisy, hovory o knihách, čtenářské záznamy, debata s autorem, literární kroužky.“ (Steel a kol., Příručka VII, 2007, str. 16)

5.4 Dílna čtení v MŠ

Přesná pravidla pro průběh dílny čtení v MŠ nejsou stanovena, dílna čtení v MŠ je obdobou dílny čtení. V případě MŠ nelze využívat samostatné tiché čtení a není možné využívat psaní záznamů a poznámek tak, jak to umožňuje psané slovo. Tiché čtení nahrazuje hlasité předčítání učitelky, která využívá všech svých schopností, dovedností a zákonitostí, potřebných pro dosažení maximálního užitku z četby, zejména v oblasti porozumění a pozitivního vztahování ke čtení a čtenému. Psaní poznámek nahrazuje list se zadáním několika jednotlivých úkolů, které se k četbě vztahují. Nebo je připravený jiný způsob, jak děti aktivizovat v různých fázích čtení. Důležitým principem, který lze při čtení v MŠ realizovat, je sdílení zážitků s ostatními dětmi. Nebo spontánní hrová aktivita po ukončení četby, četbou inspirovaná. V dílně čtení lze používat i speciálně vytvořené pomůcky, hračky, a obrázky a jiné materiály.

II. Praktická část

Pracuji v Mateřské škole Němčická, Praha 4 – Braník, pátým rokem jako učitelka. Dlouhodobě mě zajímají témata: pozitivní psychologie, efektivní způsoby učení, úspěch pro každého žáka (dítě), rozvíjení čtenářské pregramotnosti u dětí v mateřské škole a environmentální výchova. Vystudovala jsem nejprve Střední knihovnickou školu a obecnou pedagogiku na Filozofické fakultě UK. Od roku 2014 se pravidelně účastním konference Úspěch pro každého žáka. V diskusním panelu Podpora učitelů v rozvoji dětského čtenářství prostřednictvím vývojového kontinua jsem se dozvěděla o existenci dílen čtení, o kterých hovořil - Miloš Šlapal - který publikoval na toto téma i několik článků. (Např. Šlapal, 2007; Šlapal, 2008)

Začala jsem přemýšlet, že bych dílny čtení vyzkoušela i ve své práci v mateřské škole. Absolvovala jsem celodenní seminář Dílna čtení, organizovaný programem Čtením a psaním ke kritickému myšlení a seminář Předčtenářská gramotnost, vedený Janou Doležalovou. Čtenářskou pregramotností i jejími složkami se i nadále zabývám ve svém dalším studiu.

Školní vzdělávací program naší mateřské školy se nazývá *Barevný rok s kamarády*, ve kterém vycházíme z osobnostně orientovaného modelu výchovy pro předškolní vzdělávání. Mezi hlavní priority ve vzdělávání v naší mateřské škole, je zařazena mj. četba a práce s knihou. Z něho pak vychází Třídní vzdělávací program (dále jen TVP), který se jmenuje *Cesta lesním královstvím* a jeho hlavní myšlenky, cituji: „Náš TVP nese označení „Cesta lesním královstvím“, kde „cesta“ označuje otevřené možnosti k rozvíjení individuality dítěte, které mají také svůj směr. „**Lesní království**“ je prostor, který nám má pomoci vyvážit venkovní a vnitřní aktivity dětí. Les dětem nabízí prostředí, kde se děti učí zvyšovat spoluzodpovědnost za současný i příští stav přírody a životního prostředí, pomáhá rozvíjet tvořivost dětí a umožňuje přirozeně orientovat děti na nekonzumní kvality lidského života. Součástí našeho programu i nadále bude práce s příběhy a rozvíjení čtenářské pregramotnosti. Navážeme tak na předchozí dva roky – prvním společným tématem byla měsíční dramatizace bajek ze života zvířat a v předchozím roce dílna čtení s tituly knih, které se tematicky vázaly k měsíci četby.“ (Sedláčková, Šilhavá, 2015, s. 2)

Polovinu dětí, které jsou nyní v mé třídě, učím již třetím rokem. Každý rok několik dětí odejde z organizačních důvodů do vyšší třídy a některé děti přestoupí z nižší třídy, k nám. Několik dětí přichází nově. Ve třídě čteme každý den před odpočinkem, četbu nenahrazujeme poslechem CD, existuje pouze několik výjimek ročně. Čteme často v průběhu

řízených činností nebo příležitostně i jinak během dopoledne. Děti mají stálý přístup ke knihám a denně dostávají několik podnětů, vzít do ruky knihu a prohlížet si ji. To odpovídá požadavku čtenářské dílny – „žáci čtou beletristické knihy, které si sami vybírají“ (Šlapal, 2008). S knihami nějakým přímým nebo nepřímým způsobem, pracujeme při každém novém tématu, které rozvíjíme v integrovaných blocích. Děti nosí do školky ukázat své oblíbené knihy nebo knihy svých rodičů, navštěvujeme knihovnu v blízkosti MŠ, rodiče nebo prarodiče dětí chodí do školky dětem předčítat. Během celého roku průběžně doplňujeme fond o nové tituly, dostáváme čtvrtletně časopis o životě Pražské zoologické zahrady atd. V letošním roce ve třídě nově funguje písmenkový koutek, který iniciuje aktivitu dětí s písmenky.

6. Dílny čtení

6.1 Lekce - Arnold Lobel: Kvak a Žbluňk jsou kamarádi

Příběh - Seznam

Doba realizace: září 2014

Pomůcky: Obrázek formátu A4, motivační list - vychází ze čteného příběhu, obsahuje obrázek, úryvky z textu a jednoduché piktogramy.

Výběr knihy: Knihu jsem zvolila jako knihu pro měsíc září, kdy jsme nastoupili po prázdninách jako třída Žabek. Text je velmi srozumitelný pro tuto věkovou kategorii dětí a dětem jsou zvířecí hrdinové, kteří smýšlejí nahlas, příjemní. Kniha je napsaná jednoduchým a srozumitelným jazykem. Je psaná v krátkých větách a týká se věcí z běžného života. Žabák prožívá při ztrátě svého seznamu podobný smutek jako dítě, které je nešťastné, když nemůže najít svůj obrázek ve třídě v MŠ. Moment přátelství a podpory dvou žabáků je pro děti inspirující. (Jedna holčička doma opakovaně o žabácích rodičům vyprávěla). Téma o životě žabích kamarádů je motivující, právě pro děti, které navštěvují od září novou třídu, označenou Žabičky.

Cíl: Děti se seznámí s průběhem práce v dílnách čtení a poznají jejich strukturu. Děti pochopí, k čemu slouží čtení a psaní v životě.

Krátké obsahové shrnutí příběhu

Žabák Žbluňk se po probuzení rozhodne, že si sepíše seznam věcí, které má za celý den udělat. Seznam začíná snídání, následuje oblékání, návštěva kamaráda Kvaka atd. Seznam ukončuje položkou: Jít spát. Žabák si postupně ze seznamu vyškrtává splněné úkoly. Děj se zkomplikuje ve chvíli, kdy mu seznam odnese silný výlet, když je na procházce s kamarádem Kvakem. Kvak pomáhá seznam hledat. Seznam nenajde. Žbluňk je nešťastný, a neví, co má dělat dál. Když je společně k večeru napadne, že by mohli jít spát. Žabák Žbluňk si vzpomene, že je to poslední položka seznamu a v klidu usne.

Popis průběhu lekce

Nejprve jsme si s dětmi vytvořily pravidla dílen čtení. Zeptala jsem se: „Co je důležité při čtení, aby všichni slyšeli? Mým záměrem bylo, aby se děti podílely na tvoření pravidel

a snáze je přijaly a respektovaly. Ticho, nerušíme, mluví jenom jeden. Shrnovala jsem odpovědi dětí a pravidla jsou zapsaná písemně, vždy před zahájením čtení na ně upozorním a děti je připomínají.

Pravidla dílny čtení:

1. Nerušit ostatní.
2. Mluví jenom jeden.
3. Na WC si dojdu před začátkem čtení.

Tato pravidla si s dětmi vždy připomínáme před začátkem čtení nebo celé dílny. V dalších lekcích jejich přehled již uvádět nebudu.

Lekce byla sestavena z těchto částí:

1. Aktivity a otázky před četbou
2. Vlastní čtení
3. Otázky po četbě nebo v jejím průběhu
4. Práce s listem nebo jiné aktivní zapojení dětí

Při sestavování jednotlivých lekcí je vždy používán tento model. V dalších lekcích tento přehled již uvádět nebudu.

1. Aktivity a otázky před četbou: Nejprve si děti prohlédly velkou kresbu, kterou jsem vždy každou dílnu čtení uvedla, pokud jsem nepracovala s jinou (na přípravu náročnější) rekvizitou. Dopředu jsem obraz formátu A2 nebo A3 připevnila na korkovou skříň a děti jsem naladila na čtení. Vždy se našel někdo, kdo mi kladl otázky a byl čas individuálně na ně odpovídat. Před zahájením četby děti popisovaly postavy dvou žabáků, popisovaly jejich rozdílné postavy a řekly jsme si, jejich jména a něco o prostředí, ve kterém se pohybují. Jména Kvak a Žbluňk byla napsaná, nad každým zobrazeným žabákem, velkými tiskacími písmeny (viz 4.3.2 Současná MŠ a její úloha v podpoře a rozvoji čtenářské pregramotnosti – prostředí třídy MŠ)

Rozdala jsem dětem připravený list, který obsahoval název knihy, autora a úryvky z textu a barevnou ilustraci k příběhu. Seznámila jsem děti s názvem knihy a se jménem autora. Vyzvala jsem je, aby si prohlédly obrázek a řekly, o čem si myslí, že příběh bude. Děti

popisovaly obrázek žabáka, který sedí v posteli a něco píše. Některé děti se domnívaly, že je nemocný, protože leží v posteli (děti vysuzují na základě svých vlastních zkušeností). Dál jsem se zeptala, jestli už děti někdy byly v podobné situaci, zda ležely v posteli, a co v takovém případě mají na sobě. Aby rozuměly, proč se příběh, který budeme číst, jmenuje Seznam, snažila jsem se zjistit, jestli vědí, co slovo seznam, znamená. Děti, které byly většinou čtyřleté, nevěděly, co to znamená seznam (došlo tedy k rozšíření slovní zásoby).

2. Vlastní čtení: Přečetla jsem příběh a v místě, kde byl popis seznamu věcí, které má žabák udělat, jsem děti upozornila, aby sledovaly svůj seznam na papíře a prstem si vyškrtávaly položky, podle četby (Motivační list – viz Příloha č. 1). Také jsem jim ukazovala, kdy mají položku ze seznamu prstem odškrtnout, že je splněná. Vlastní čtení tak bylo doprovázeno dalšími úkoly, zážitkem, který měl umocnit pochopení samotného příběhu.

3. Otázky po četbě: Po ukončení četby jsem vyzvala děti, kdo by chtěl příběh převyprávět. Několik dětí stručně příběh s pomocí mých otázek převyprávělo. Z toho plyne, že děti potřebují pro převyprávění vodítka, doprovodné otázky. Nabídla jsem dětem, jestli by někdo chtěl zkusit vymyslet jiný konec příběhu. Jedno dítě vymyslelo, že „seznam zase vítr přifoukl zpět“. Jiné dítě: „že spadl do vody a rozmočil se“. (Zde dochází k rozvoji fantazie, rozvoji strategie propojování souvislostí a rozvoji verbálních schopností dětí.)

4. Doprovodné aktivity k četbě: Děti přešly ke stolům se svým motivačním listem, u stolů byly připravené pastelky. Prvním úkolem bylo najít stejné písmeno, které se několikrát opakuje v textu a označit jej do kroužku. Druhým úkolem bylo, vzpomenout si, co měl žabák v seznamu, alespoň několik položek. Pomocníkem byly piktogramy. (Rozšiřování povědomí o grafické podobě písma a jeho praktické využití. (viz 4.3.2 Současná MŠ a její úloha v podpoře a rozvoji čtenářské pregramotnosti – prostředí třídy a MŠ). Následovala otázka: Jak si můžete udělat seznam, abyste na něco nezapomněli, když neumíte psát? Některé děti pochopily, že mohou nakreslit obrázky. Třetím úkolem bylo vybarvit tričko modře, konvičku žlutě a postel zeleně. Všechny zadané úkoly děti zvládly, kdo potřeboval, poradila jsem. Nakonec si založily děti list do euroobalu a pomohly jsme je dětem umístit do plastových desek označených vlastní značkou. V závěru jsem děti vyzvala, aby se doma zeptaly, jestli si dělají rodiče seznam, např. když jdou nakupovat; pokud ano, aby si seznam prohlédly. (Uvědomujeme si jak je důležitá spolupráce rodičů a MŠ viz 4.3. Rozvoj čtenářské pregramotnosti v rodinách; druhý den jsem se na ranním kruhu zeptala dětí, jestli se někdo

doma zeptal rodičů. Většina dětí říkala, že rodiče seznam nepoužívají. Jedno nebo dvě děti, sdělily, že maminka seznam používá. Později jsem tuto lekci připomněla, když jsme ve školce pekli perníčky, že potřebujeme seznam ingrediencí atd.)

(Během září jsme pokračovaly s dětmi v četbě dalších příběhů. Např. po přečtení příběhu Zahradka - jsme se vydali na zahradu MŠ a zasadili některé cibuloviny. Podobně jako žabáci, jsme na záhonky pěkně mluvili.)

Reflexe

Lekce byla přiměřeně dlouhá, cca 30 minut (15 minut čtení). Text byl vhodně zvolený, děti zajímal. Nový způsob práce při čtení děti oslovil. Obrázek, který měly děti v ruce, si mohly dostatečně dlouho prohlížet. Obrázek jakoby nahradil vlastní výtisk knihy. Prohlížely si ho všechny děti současně a nikdo nečekal, až na něho přijde řada, než učitelka přijde s knihou, pokud obchází kolem dětí po obvodu kruhu. Předpokládám, že účinek četby je intenzivnější, když mají děti možnost věnovat se práci s příběhem ještě jiným způsobem bezprostředně po četbě. Další přínos spatřuji v cíleném směřování dětí pro sledování textu a elementární orientaci v něm. Dále byly připraveny drobné úkoly s využitím písma - střídání velikosti a fontu písma. Vytvářením archivu motivačních listů s obrázky z přečtených knih vzniká dětem portfolio k četbě a děti vidí, jak četba narůstá a mají možnost připomínat si nenásilnou formou, společně přečtené knihy.



Obr. 1 Zakládání do desek: Dílna čtení

Ve třídě na zdi jsme měli umístěnou sovu z molitanu, jako nástěnku, kam jsme ještě dětem pomocí kolíků všeli zmenšené obálky knih zatavené ve fólii. Po nějakém čase, jsme si zahráli hru podobnou pexesu, kdy děti hledaly k malým zalistovaným titulům, originály

knih v naší třídní knihovničce. Cíl: Seznámit děti s dílnou čtení a jejími pravidly, byl naplněn, protože děti byly zaujaté činností, aktivně se zapojovaly svými nápady; se zaujetím plnily drobné úkoly a portfolio si některé děti chtěly odnést hned domů. Druhým cílem bylo pochopit, k čemu slouží čtení a psaní v životě – tento cíl je nezbytné sledovat dlouhodobě, k nějakým základním poznatkům mohlo dojít, když si doma popovídaly s rodiči a začali možná jinak vnímat i grafiku písma v každodenním životě. Z hlediska rozvíjení čtenářských strategií docházelo k modelování některých strategií učitelkou. Strategie předcházejí čtenářským dovednostem a strategie musí „nečtenářům“ modelovat svým hlasitým uvažováním v případě MŠ, učitelka. Nejčastěji, probíhá modelování kladením vhodných otázek formulovaných podle strategie, kterou provádí. (Štísková, Sučková, 2015) V této lekci se děti setkaly s předvídáním děje pomocí obrázku; docházelo k vyjasnění neznámých slov (viz 4.2. Rozvoj čtenářské pregramotnosti v RVP PV). Po druhé lekci se mi dvakrát během krátkého období stalo, že přišlo samo dítě s otázkou, „kdy zase budeme číst?“ (Jednalo se o dvě dívky, ptaly se nezávisle na sobě). Znamená to, že u dětí byl vzbuzen zájem o čtení. A hlavním cílem dílen čtení je podle Šlapala (2007), vytváření kladného vztahu ke čtení, v případě čtenářů je to rozvíjení vědomého čtenářství a vytváření kladného vztahu k vlastní četbě.

Další kvalitativní zlepšení, která vyplynula z reflexe

- Uvědomila jsem si, že by bylo dobré vytvořit jejich seznam prostřednictvím obrázků – každé dítě by si mohlo vytvořit svůj seznam pro sebe a založit do portfolio.
- Bylo by vhodné dát vytvořit schematické vyjádření otázek – např. Kdo? Co? Kde? Proč?, které by mohly sloužit jako pomůcka k vyjádření a děti by se učily shrnovat text a podle schématu text vyprávět.

6.2 Lekce - Daisy Mrázková: Můj medvěd Flóra

Doba realizace: leden 2015

Pomůcky: Obrázek formátu A4, motivační list - 1. strana A4 - titulní obálka knihy, úryvek z textu a medvídek z knihy jako omalovánka. 2. strana A4 - 6 barevných obrázků vybraných z knihy v logickém pořadí, jak se vyvíjel děj. Úvodní scéna z obrázku v knize ve 3D provedení pomocí plyšové hračky a papírové krabice.



Obr. 2. Ilustrační ukázka ve 3D

Výběr knihy: Knihu jsem zvolila ze dvou důvodů: hodila se k ročnímu období se zimní tématikou a je typem bilderbuchu, který se dá dobře k předvídání využít. Příběh děti zaujal, protože odpovídá jejich věkové kategorii a dává prostor k zamyšlení. Pro některé děti byl možná málo akční (příběh je klidný, křehký a vyzývá k zamyšlení) a potřebovaly by se zapojit jinak, např. pohybem.

Cíl: Dítě rozvíjí strategii vizualizace (vizualizace děje pomocí obrázků) a strategii předvídání (dítě formuluje podle obrázků, jak se bude text dál vyvíjet) a je schopné zhodnotit poselství knihy.

Krátké obsahové shrnutí příběhu

Chlapec najde starého medvěda ve sněhu na chodníku. Posadí ho ke stromu a čeká, že ho někdo najde. Po nějaké době je medvěd stále u stromu a chlapec Petr ho přinese domů.

O medvěda se spolu se sestrou postará. Medvěda vyperou, vysuší, zašijí. Dostane jméno Flóra, oblečou mu nejlepší šaty od panenky a hrají si s ním. Flóra je šťastná.

Popis průběhu lekce

Lekce byla rozdělena na dvě části, přesto byla na dětech patrná únava a čtení nepůsobilo příliš plynule.

1. Aktivity a otázky před četbou: Na začátku jsme si společně s dětmi připomenuly pravidla dílny čtení. Po chvíli jsem předstírala, že slyším nějaký hlas a jdu ke dveřím kabinetu. Slabě jsem bručela a přinesla do třídy krabici s medvědem. Pracuji ráda s momentem překvapení, který děti hodně aktivizuje a vtahuje do děje. Děti projevily nadšení a volaly: „Jé“. Někdo z dětí prohlásil: „To je krabice.“ (Ve velké krabici od bot ležel plyšový medvídek, pozadí odpovídalo výtvarně ilustraci, kterou děti měly vytištěnou jako první v pořadí obrázků na motivačním listu. Kolem medvídky byly větvičky, miniatura krmítka pro ptáky a na silonovém vlasci byly umístěné kuličky vaty, aby bylo znázorněno sněžení.) Položila jsem dětem otázku: „Chcete se dozvědět děti příběh tohoto medvídky?“ Děti, souhlasí. Rozdala jsem list se 6 obrázky a vybídla jsem je: „Prohlédněte si všechny obrázky děti a zkuste si přemýšlet o tom, co se asi stalo tomu malému medvídkovi, proč tam leží ve sněhu a jak to s ním dopadne?“ a „Líbí se mu tam, když na něho sněží a je tam tak sám?“ (Udělal jsem chybu, že jsem začala rozdávat obrázky, souběžně s položenou otázkou. Měla jsem dát dětem prostor, aby měly více času na přemýšlení. Rozptýlila jsem je, přidáním dalšího podnětu.) Děti začaly prohlížet obrázky na svém listu a některé začaly mezi sebou diskutovat a vzájemně sdílet svoje postřehy. Moje první otázka, tak zůstala bez odpovědi. Děti se nyní soustředily na obrázky. A někdo se pokusil vyprávět děj. Jedno dítě říkalo: „Nejdřív ho koupali a pak ho sušili.“ Radim řekl: „Ten medvídek upadl, ale nějaký kluk ho viděl na cestě a ten kluk ho odnesl“, Leonka: „Dal ho panence“.

2. Vlastní čtení: Řekla jsem: „že mám tady takovou knížku, a ten příběh je tam schovaný“. Opět jsem zopakovala naši signální větu: „Zamyky, zamyky na čtyři špalíky“. Tuto větu používáme, vždy než začne čtení (Již třetím rokem). Děti si hned uvědomí, že se mají ztišit. (Jeden chlapec „tvořivě“ zažertoval: „Ne, na dvě klobásy“). Text jsem přečetla bez přestávek, jen otázky jsem nechala znít déle a zdůraznila jsem je. Při otázce, kterou jsem v knize přečetla: „Jak se bude jmenovat?“ jsem nechala malou pauzu a jedna dívka řekla své jméno: „Lucinka“. (Zde by byl prostor pro vlastní nápady dětí. Ten jsem nevyužila, protože časté přerušování čtení u této skupiny dětí vedlo ke zvýšenému neklidu a ruchu. Tomu jsem se snažila předejít, přiměřeným střídáním aktivizace a soustředěného poslechu.)

3. Otázky po četbě: V závěru jsem se zeptala: „Co byste udělaly vy? Líbil se Vám ten příběh?“ Hanička: „Já bych mu uvařila čaj.“ Několik dětí souhlasně odpovědělo: „Líbil.“ Učitelka: „Chtěli byste si toho medvídka vybarvit?“ Děti odpověděly, že: „Ano“. Učitelka: „Tak po svačině si ho vybarvíme.“

4. Doprovodné aktivity k četbě: Po svačině jsem rozdala druhý list s obrázkem obálky knihy a obrysem medvídka, který si děti vybarvily. Při vybarvování jsme se ptaly dětí, proč si vybraly právě tu barvu. (Chtěla jsem sledovat, jestli některé dítě napadne, nakreslit medvídka s náznakem špíny, aby se mohla projevit jejich zkušenost ze čtení. Moje očekávání se nenaplnilo. Děti vybarvovaly medvídka podle předlohy, většina hnědou barvou. Jeden chlapec si vzal fialovou a nakreslit mnoho výrazných čar, jako chlupy. Medvídek byl velmi odlišný.) Aktivitu tohoto typu jsem zvolila záměrně, protože některé děti, zejména chlapci odmítají aktivity spojené s kreslením. Mým cílem bylo nenásilně je přimět k možnosti rozvíjet jemnou motoriku ruky při vykreslení obrázku. V atmosféře dílny čtení všechny děti ochotně úkoly plní a nemají pocit, že musí. Při dílnách čtení se aktivity po každé lekci obměňovaly. A tak jsme průběžně – pracovali s textem, stříháním a skládáním obrázků podle dějové posloupnosti, vybarvováním, jedna dílna čtení vyvrcholila vlastním sázením na zahradě, jindy děti ztvárnily děj dramatizací nebo si začaly hrát s doprovodnými loutkami – hračkami, používanými při čtení. Cílem bylo zapojit rozmanité doprovodné aktivity, v nichž by se našlo každé dítě a každé bylo něčím osloveno.

Reflexe

Děti byly při četbě velmi neklidné. Text byl přečtený celý. Spěchala jsem kvůli svačině, aby děti neměly hlad, možná právě proto se obtížněji koncentrovaly. Možná jsem měla pracovat jenom s obrázkem, nechat děti sdílet svoje dojmy v menší skupině a udělat přestávku na svačinu. Neboť se do vyprávění děje podle obrázků, zapojilo méně dětí, než jsem čekala. Na druhou stranu, jsem tuto strategii – vizualizace (dekódování textu) pomocí obrázků, používala s dětmi poprvé a беру to jako seznámení dětí s touto metodou. Děti měly méně prostoru, aby se vyjádřily. Závěr po čtení se nezdařil. Myslím, že neproběhla dostatečně fáze reflexe, nebo jen u některých dětí. Situaci mohlo ovlivnit napětí mezi oběma učitelkami, způsobené názorovým rozchodem na ducha výchovného působení obou učitelek a diametrálně odlišného přístupu, každé z nich (příliš autoritativní pojetí druhé učitelky, která dílny čtení nevedla). Nebylo možné vytvořit prostředí důvěry a spolupráce. Spolupráce probíhala mezi učitelkami jen velmi omezeným způsobem. Rozhodla jsem se tuto lekci zopakovat se stejnou skupinou o rok později, zatím nezrealizováno.

6.3 Lekce - Maurice Sendak: Tam kde žijí divočiny

Doba realizace: únor 2015

Pomůcky: Fotoaparát, papír formátu A5, obyčejné tužky, pastelky

Výběr knihy: Myslím, že kniha byla dobře zvolena. Opět ji lze zařadit do kategorie bilderbuchu, kde obraz dotváří dějovou linii příběhu a slouží jako opora fantazijnímu příběhu.

Cíl: Děti se seznamují se čtenářskou strategií kladení otázek a propojování souvislostí (na úrovni dítě-text, text-svět). Dítě si uvědomuje vlastní výrazy a vliv, jaký tím může mít na druhého, tj. rozvíjí schopnost empatie.

Krátké obsahové shrnutí příběhu

Chlapec Max neposlouchá maminku a nejde k večeři včas. Maminka uloží chlapce do postele bez večeře. Max se přeneso do říše fantazie a prožije divokou noc na ostrově s Divočinami. Jsou to bytosti větší a trochu děsivé. Tančí společně s nimi při měsíčním úplňku a zvolí Maxe králem všech Divočin. Mámin hlas ho vrací zpátky, maminka mu odpustila a dala večeři.

Popis průběhu lekce

1. Aktivity a otázky před četbou: Dětem jsem představila knihu a řekla jsem, že jsem ji vybrala v knihovně. Kniha se líbila i mým dětem, o kterých občas vyprávím. Změnila jsem uspořádání dětí při četbě. Posadila jsem je na schůdky, které slouží zároveň jako úložný prostor pro šuplíky s hračkami, jsou mobilní.

2. Vlastní čtení: Zvolila jsem četbu pohledem shora a kniha byla umístěna rovně v pohledu očí, aby děti dobře viděly na obrázky. Text je krátký a knize dominují výrazné ilustrace. Přečetla jsem první část. Nejprve jsem se děti zeptala, jestli se jim někdy stalo, že neposlechly rodiče a rodiče se zlobili a poslali je spát bez večeře. Děti se volně vyjadřovaly, když někdy neuklidí hračky nebo zlobí atd. (Využití strategie kladení otázek a propojování textu s vlastními zkušenostmi dětí.) Asi uprostřed knihy je popsán divoký rej Divočin. Ptala jsem se dětí: „Co je to Divočina?“ (Používala jsem strategii vyjasnění, aby děti pochopily nesrozumitelné slovo a porozuměly jeho širšímu a nadnesenému významu.) Přečetla jsem část o reji Divočin. Přerušila jsem četbu a vyzvala jsem děti, aby si zkusily svojí Divočinu ztvárnit. Chvilí jsme tancovali, potom jsem vyzvala děti, aby zkameněly, a každé dítě jsem vyfotila. (Zapojení pohybové aktivity umožnilo dětem kompenzovat statické sezení, při předchozím poslechu, občerstvit jejich soustředění a zároveň došlo k umocnění prožitku, kdy se prostřednictvím pohybu, mohly ztotožnit s dětským hlavním hrdinou, Maxem.) Zeptala

jsem se, jestli se chtějí dozvědět, pokračování příběhu, opět se posadily a napjatě poslouchaly, dokončení příběhu. Bez problému se ztišily a byly připravené poslouchat dál.

3. Otázky po četbě: Závěrečné otázky směřovaly k myšlence odpuštění a jeho důležitosti. Ptala jsem se děti, jestli to zažily na vlastní kůži a jestli pocítily úlevu, když se na ně někdo přestal zlobit. Některé děti sdělily svojí zkušenost.

4. Doprovodné aktivity k četbě: Následující den jsem dětem přinesla vytištěné barevné fotografie a děti si měly nakreslit samy sebe v akci. Tento výtvarný úkol byl součástí výtvarné řady, která sledovala pohyb a zvuk.



Obr. 3, 4 Výrazová hra – kniha opřená v pozadí, vlastní ztvárnění „Divočiny“

Reflexe

Četba této knihy byla velice mimořádným zážitkem pro mne i pro děti a patřila k nejzdařilejším lekcím. Text byl čtivý a krátký, příběh se hodně opíral o doprovodné ilustrace (viz Ilustrace a Kniha ve vzdělávacím procesu). Způsob četby, kdy všechny děti viděly obrázky před sebou, byl znatelněji efektivní pro rozvíjení a podporu jejich vlastní „čtenářské“ aktivity. Děti byly hodně zaujaté a bylo na nich viditelné zaujetí pro knihu.

Po ukončení četby si ještě knihu prohlédly. Vlastní výraz, který byl inspirován četbou, mohly druhý den děti pozorovat na fotografii a zážitek si tak připomenuly. Kresba splnila další cíl – zapojit dítě aktivně a tvořivě zachytit podobnou postavu, ale svojí originální. Ta byla inspirována postavou z příběhu. Do úkolu se zapojily spontánně všechny děti, i ty, které mají z kreslení obavy. Díky předloze se podařilo zachytit postavu v pohybu. Děti se zaměřovaly na některé detaily – například tři zvednuté prsty, květina na tričku, pohyb nohou a rukou. Děti

mohly snadno připojit svoji zkušenost, ke čtenému příběhu, protože souvisel s jejich každodenním životem a dobře pochopily zápletku příběhu.

6.4 Lekce - Zdeněk Miler: O modrém kocourkovi

Doba realizace: březen – duben 2015

Pomůcky: krabice, pletená loutka



Obr. 5 Krabice a pletená loutka

Výběr knihy: Čtený text byl pro děti místy špatně srozumitelný. Celý příběh jsem si přečetla dopředu a váhala jsem, jestli je vhodný pro tuto věkovou kategorii. Na knize vhodný věk nebyl uvedený.

Cíl: Děti rozvíjí čtenářskou strategii předvídání. Děti popíší odlišné znaky a rozdíly v rámci jednoho druhu zvířete, zde v případě koček. A také mezi jednotlivými rasami, v případě lidí. Děti se učí vnímat jinakost a jedinečnost lidské bytosti a zároveň respekt k jakékoliv jinakosti, vnímají onu jinakost jako obohacující.

Krátké obsahové shrnutí příběhu

Rodiče Zuzanky poskytují ubytování cizincům. Zuzanka pozná chlapce z Číny, kterému vypráví o svých starostech. Přeje si zvířecího mazlíčka a maminka s tím moc nesouhlasí. Jednou přinese pošťák neobvyklou krabici s dírkami. Uvnitř je kocourek, posílá ho Zuzance chlapec z Číny jako dárek. Zuzanka má radost. Kocourka pojmenuje Min Čin. Min Čin, když vyrostne, změní barvu srsti a je modrý. Těžko se s tím smiřuje a Zuzance se schová. Kočky z okolí, které jsou každá jinak zbarvená např. černá, strakatá; pomohou kocourkovi překonat smutek a on se vrátí k Zuzance. Už se nestydí, že je jiný.

Popis průběhu lekce

1. Aktivity a otázky před četbou: V úvodu jsme si s dětmi připomněly pravidla dílny čtení. Děti jsem si posadila na osvědčené schůdky a pomocí zvonečku oznámila začátek čtení,

slovy: „Pohádka začíná“. Knihu jsem opět držela tak, aby děti viděly obrázky. Občas jsem si ji musela při delším textu naklonit směrem k sobě. Po minutě čtení jsem položila dětem otázku: „Zda dostaly někdy balík?“ Ten balík měl na sobě dírky.

2. Vlastní čtení: Jeden chlapec Toník, předvídal – „Protože asi ten kocour to mohl nějakým drápkem proděravět.“ Zeptala jsem se: „Myslíš, že byl v krabici?“ Četla jsem dál, kde byla již v textu obsažená odpověď. Na obrázku koukal z krabice kocourek. Ptala jsem se, jakou má barvu. Děti odpověděly jednohlasně, že byl modrý. Další otázka, velmi brzy následovala, když v textu vyšlo najevo, že balík přišel od kamaráda z Číny. Učitelka: „Co myslíte děti, když je kočička z Číny, musíme jí krmit jídlem z Číny?“ (propojování souvislostí na úrovni dítě-text). Děti odpověděly, jednohlasně: „Ano“. Učitelka: „Kdyby byla z Česka tak bychom jí krmili českým jídlem?“ Děti odpověděly, jednohlasně: „Ano“. Následně se děti setkaly se správnou odpovědí v knize. Asi po 8 minutách čtení jsem měla nějakým způsobem zařadit pohyb, protože děti začínaly být neklidné. (S takto živou skupinou dětí, se kterou pracuji, jsem měla několik předchozích zkušeností, že se již velmi těžko vrátí zpátky do klidu a příběh by zůstal nedokončený.) Pomocí otázek a drobných úkolů jsem děti vracela k průběhu děje. Zařadila jsem výzvu, aby si stoupily a ukázaly mi, kde mívá kočička ocásek a naznačily jeho délku. Příběh pokračoval popisem, jak kocourkovi opadala srst a najednou si u vody povšimnul, že je celý modrý. Vysvětlení, proč se to stalo, nebylo v knize vyřčeno.

3. Otázky po četbě: Zeptala jsem se dětí: „Proč si myslí, že byl modrý?“ A děti začaly vymýšlet různé možnosti:

Dítě (dále jen D.): „Byl modrý, protože byl na sluníčku.“

D.: „Protože to sluníčko hodně zářilo a ta barva tam na něj stékala.“

D.: „Byl asi od květin“.

Opakovala jsem po dětech jednotlivé myšlenky a ukazovala jsem na prstech, jak možnosti přibývají.

D.: „Protože mu opadala srst.“

D.: „Protože byl u moře.“

D.: „Protože byl od barvy.“

Učitelka: „Tak pozor, zavřete oči!“

4. Doprovodné aktivity k četbě: Bouchala jsem jemně krabici, kterou jsem měla za zády připravenou. Děti se mohly podívat a uviděly barevnou krabici, podobnou té v příběhu. Zeptala jsem se, co si myslí, že v krabici bude. Děti odpověděly, že kočka. „Jaká by mohla být ta kočka?“, zeptala jsem se. A děti jednohlasně odpověděly, že modrá. Opět jsem je nechala zavřít oči a vyndala jsem z krabice modrou pletenou loutku, kterou jsem upletla večer před lekcí, loutku kočky. Děti se hlasitě rozesmály. (Využití prožitku, pro další práci s příběhem jako vhodná motivace dětí k četbě; četba je spojena s příjemnými zážitky). Následovaly další otázky: „Tak, co vypadá to jako kočka?“, „Kolik má ocásků?“, „Kolik má očí?“, „Kolik má nožiček?“, „Kolik má čumáčků?“ a „Kolik má vousků?“ (Tyto otázky sloužily k rozvíjení předmatematických představ, upevnění představy počtu na zástupném modelu nové kvality. Viz 5.2. Dílna čtení v MŠ – pomůcky k četbě.) Na závěr jsem děti vyzvala, aby kocourkovi z modré vlny, zkusily vymyslet jméno. Zde jsou jejich nápady: Mourek, Lucinka, Micka, Pírko. (Překvapilo mě, že žádné dítě nepoužilo stejné jméno pro modrého kocourka, jako bylo jméno zvířecího hrdiny. Čekala jsem, že někdo jméno použije.) Upozornila jsem děti, že je příběh dlouhý a budeme ho číst na pokračování. Při pokračování jsem některé důležité myšlenky s dětmi zopakovala a lépe zdůraznila také multikulturní aspekt příběhu. (Kromě toho, že v příběhu vystupuje postava chlapce z Číny, jsou popsány další postavy 3 kočičích kamarádů – Čert je černý, Micka je strakatá a Mourek je pruhovaný. Všichni mají rádi Min Čina, i když je modrý.) Další čtení bylo uvedeno do souvislosti s výtvarným projektem ke Dni země. Kde děti lepily z odstřížků barevného papíru různé obličejové lidi s odlišnou barvou vlasů a kůže. A fixem dokreslovali obličej. Následným navázáním na téma rozdílů mezi lidmi, došlo k propojení některých poznatků, na bázi konstruktivního přístupu k učení (viz 5.1. Základní charakteristiky programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení).

Reflexe

Prvně jsem použila při dílně čtení, četbu na pokračování. Příběh není členěný do podkapitol, a proto pro mě bylo obtížné text rozdělit. Spoléhala jsem také na spontánní reakce dětí a podle nich jsem se rozhodla přerušit text. Kladla jsem během četby více otázek než jindy, protože se jednalo o otázky na předvídání – tj. rozvoj této čtenářské strategie. Pomocí otázek se mi dařilo, děti zapojovat do děje a přitahovat jejich pozornost zpátky k příběhu. Většina dětí dobře poslouchala. Později některé děti projevovaly silný motorický neklid a rušily tak, ostatní děti. Kladla jsem si otázku, zda přeci jen otázek nebylo moc a jestli děti nebyly unavené z přílišných nároků na jejich kognitivní výkon. Zřejmě by bylo lepší pracovat

ve dvojici. Pokud je spolupráce obou učitelek v souladu, je vhodnější při vedení dílen, pracovat s druhou učitelkou. Ta může během četby eliminovat svým vhodným, nenásilným zásahem rušivé elementy. Některé děti, zkoušely předvídat. (Můžeme jim při tom pomoci. Např. kladením otázek: „Šlo by to jinak?“ „Jak by bylo Tobě, ve stejné situaci?“ Někdy děti potřebují více času na přemýšlení nebo ticho, které je někdy obtížné navodit. Zpětně vidím, že jsem příběh měla jen vyprávět nebo nechat ho pouze pro starší děti. Poučení z příběhu zaniklo v závěru četby, kdy jsem děti už musela nechat odejít z místa, aby se protáhly. Následoval odchod do šatny a pobyt venku. Tím nedošlo ke správnému ukončení učení, protože neproběhla fáze reflexe bezprostředně po četbě. Někdy se snažím k tomuto bodu vrátit, po návratu dětí z venkovního pobytu. Nebo ještě hovořím s dětmi individuálně na zahradě, pokud vidím, že významně nenaruším jejich hru.

Ve skupině dětí, kde působím, jich má několik velké potíže se soustředěním a děti se musí učit naslouchat mluvenému slovu a pravidlům správného průběhu mezilidské komunikace. Stále jsme ještě s aplikací strategií na začátku. Co se podařilo a je v souladu s odbornou literaturou, umožnit dětem hrát si s hračkou ke čtenému příběhu. Děti si dlouhou dobu při volné hře samostatně nebo ve skupině hrály s krabicí a s kocourkem, vytvářely mu různé pelíšky a pečovaly o něj. (O rok později, jsme si příběh připomněli a zase dostaly rekvizity ke knize pro vlastní hru.)

6.5 Lekce - Michaela Hrachovcová: Kocourek se vrací

Doba realizace: leden - únor 2016

Výběr knihy: Kniha se zvířecími hrdiny odpovídala věku i zájmu dětí. V době, kdy jsme četly o stopách ve sněhu, byl skutečně na zahradě sníh. Příběh děti zajímal a těšily se na další pokračování. Ve stejné době jsme také navštívily nedaleký les v blízkosti MŠ.



Obr. 6 - 9 Některé ilustrace dětí a vytváření knihy

Cíl: Širší rámec – která zvířata žijí v lese, jejich stopy ve sněhu, zima v přírodě. Pomoci dětem pochopit strukturu textu a jeho členění: začátek a konec příběhu, dějové zápletky, prostředí, postavy a jejich charakter, vyvrcholení příběhu, morální poučení.

Krátké obsahové shrnutí příběhu

Kniha vypráví ve 4. kapitolách, příběh malého kocourka, který byl zvědavý a neposlechl maminku. Odešel prozkoumat stopy, které vedly do lesa, a tam se ztratil. Setkal se s několika zvířaty. Nejprve potkal Kolouška, ten ho dovedl k sově. Poradila jim, aby šli k zajíčkům. Kocourek přespal v zaječím hnízdě. A ráno koloušek kocourka dovedl k srně, která ví, kde je hospodářův dům. V lese se setkal s liškou, před kterou musel utéci. Srna mu poradila, aby vyskočil na strom. Tam přečkal noc a poznal veverku. Veverka poradila, kde najde své stavení. Naučila ho, jak má slézat ze stromu. Doma kocourka přivítala máma s koťaty a hospodář, který mu odpustil, že odešel.

Popis průběhu lekce

1. Aktivity a otázky před četbou: V úvodu každé lekce jsme si připomínaly s dětmi, děj z předchozí části příběhu. Jedním důvodem bylo, aby si děti uměly zapamatovat děj, podle hlavních myšlenek a znaly postavy z jednotlivých částí příběhu a druhým důvodem bylo zopakování pro nepřítomné děti. Závěrečnou kapitolu jsme četly s dětmi v době před obědem. V té chvíli jsou ve třídě rozložená lehátka a máme k dispozici jen malý pruh místa. Děti, seděly v menším kroužku než běžně a vznikla mezi námi důvěrnější atmosféra. (Ta je pro příjemný zážitek z četby velmi důležitá, ale ne vždy se jí daří nastavit. Překážkou je

zejména vyšší počet dětí a určitá nerovnováha v pozornosti dětí v průběhu dne. Existují i dny v týdnu, kdy děti reagují lépe na četbu.) Pomocí otázek jsme si s dětmi zopakovaly předchozí děj. Ve třídě je také několik dětí, které se hlásí častěji než ostatní. Při tomto úvodním opakování, kdy jsme společně shrnovaly předchozí děj a některými otázkami, jsme ověřily, kdo pomáhal kocourkovi a jaké měl vlastnosti, se ozval jeden chlapec a vykřikl: „Tak, kdy už začneme číst?“ Tuto reakci vnímám jako velmi pozitivní i pro ostatní děti. Krátce jsem vyjádřila důvod, pro naše opakování a začala jsem předčítat. Děti opravdu sledovaly děj s napětím a očekáváním závěrečného rozuzlení.

2. Vlastní čtení: V prvním úseku 4. Kapitoly si kocourek kladl otázku: „Co když se na mě bude maminka zlobit? A jak mě asi přijme hospodář? Nezapomněl na mě během té doby, co jsem byl pryč?“ Zde jsem dala dětem prostor, aby předvíдалy pokračování děje. Děti reagovaly různě, některé řekly, že se bude zlobit, jiné, že nebude, že bude ráda, až přijde domů. Jedna dívka říkala: „Že určitě ta maminka kocourka hledala“. Kocourek se odhodlával, že se omluví a bude prosit o odpuštění. Vymyslel způsob, jak svoji neposlušnost odčinit, že bude chytat víc myši, aby byl užitečný.

3. Otázky po četbě: Definovaly jsme si s dětmi, co je to vděčnost a jak ocenil, že není v lese sám a hodná zvířátka pomáhala kocourkovi najít cestu domů. Zeptala jsem se dětí, jestli se kocourkovi ulevilo, když zjistil, že mu maminka i hospodář odpustily a dalšími otázkami jsem modelovala situaci, kdy děti potřebovaly, aby už se na ně někdo přestal zlobit a odpustil jim. Na příběhu bylo ukázáno, že se nestačilo jen omluvit, ale kocourek musel také aktivně napravovat.

Reflexe

Děti v závěru mlčely. Jak působivě na ně vyústění příběhu dolehlo. Tak potichu jsem děti po četbě nezažila. Druhý den si měl každý vybrat jednu část příběhu, děje a tu nakreslit tuší. S kolegyní jsme se obávaly, že budou děti kreslit jeden statický obrázek s kocourkem. Děti opravdu zvolily různá místa děje z knihy. To by dokazovalo, že lekce byly úspěšné a děti zvládají rozlišit jednotlivé dějové sekvence. Obrázky následně kolorovaly anilínovými barvami. Dále jsme připravily archy pro výrobu naší knížky, které děti pokryly jednou barvou z vodovek. Společně s dětmi jsme se vrátily k příběhu. Děti se podílely na seřazení obrázků podle dějové linie a vyskládaly je na koberec. Nakonec je nalepily do knihy. Která byla vytvářena v měsíci březnu, obrázky jsou opatřené vepsáním komentářů, které děti diktovaly učitelce.

6.6 Lekce - Květa Pacovská: Die kleinen Blumenkönig

Doba realizace: březen 2016

Použité prostředky a pomůcky: návštěva výstavy Květy Pacovské – komentovaná výstava se zkušenou galerijní animátorkou, s výtvarným workshopem; výtvarná dílna ve školce spojená s výrobou vlastního leporela z papíru, autorská kniha Květy Pacovské v němčině.

Výběr knihy: Osvědčený typ bilderbuchu, který hodně zaujal svým uměleckým zpracováním. Ilustrace Květy Pacovské jsou nezaměnitelné, experimentální a hravé. Za své práce obdržela i několik ocenění, mezi nejvýznamnější patří Cena Hanse Christiana Andersena, kterou ji v roce 1992 udělilo mezinárodní sdružení pro dětskou knihu (IBBY).

Cíl: Seznámit děti s obsahem práce ilustrátora a autora knihy. *Rozpoznání odlišného jazyka* a využití znalosti cizích jazyků. Předvídání, předpovědi dítě zdůvodňuje vodítky z obrázků nebo opírá o svoji vlastní zkušenost. Kniha jako artefakt.

Krátké obsahové shrnutí příběhu:

Malý květinový král žije sám na svém zámku. Stará se o květiny. Zjistí, že mu něco chybí. Postupně přichází na to, že mu chybí princezna. A vydá se ji hledat. Když ji najde, je šťastný.

Popis průběhu lekce

1. Aktivity a otázky před četbou: Této konkrétní lekci předcházela návštěva výstavy ilustrátorky dětských knížek Květy Pacovské. A následné tvoření několika společných děl, která byla inspirována tvorbou K. Pacovské. Ráno jsem dětem oznámila, že probíhají ve třídě výtvarné dílny, kdo chce, může se zapojit. Celkem byla připravena čtyři stanoviště: jedno místo bylo vyhrazené malbě obrazů velkého formátu, kde děti vyplnili černou barvou kruhy, uprostřed byl rudý kruh; podobné obrazy byly na výstavě. Na dlouhém pruhu čtvrtky bylo několik kruhů, které se zmenšovaly. Děti vybíraly ze tří barev, které nejčastěji K. Pacovská používá. Druhé stanoviště: Děti měly za úkol pořídit nějaký odstřížek z papíru a libovolně nalepit na společný kartón. Třetí stanoviště: Střídání barevných pruhů, na dřevěných špachtlích. (Z těch jsme později vytvořili obraz, který zdobí naši třídu – plátno velkého formátu). Čtvrtý stůl: na připravený poskládaný kartón bílé barvy, který jsme vytvořily před očima dětí; měly děti vystříhnout a nalepit, dle volby geometrické útvary – trojúhelníky, obdélníky, čtverce. K dispozici měly červený a černý papír. Děti se mohly přidat k tvoření, kde chtěly a všechno většinou chtěly vyzkoušet.



Obr. 10 – 13 Návštěva galerie Městské knihovny v Praze a výtvarné dílny v MŠ

Po svačině jsem si děti svolala na koberec, že mám pro ně připravené překvapení. Posadila jsem je do jedné řady na koberec. Na začátek jsme si připomněly s dětmi pravidla dílny čtení a zacinkala jsem, že začínáme.

2. Vlastní čtení: Sedla jsem si před ně s knihou na židli, aby všichni viděli na obrázky. Začala jsem s úsměvem a s intonací závislou na ději textu předčítat v němčině. Dělal jsem jako by nic a čekala jsem, jaké budou reakce dětí. Po přečtení krátké úvodní pasáže jsem se děti zeptala, zda rozuměly tomu, co jsem jim četla. Děti byly překvapené a nesouhlasně vrtěly hlavou, že nerozumí. Zeptala jsem se, zda by věděly, jaký to byl jazyk, ve kterém jsem předčítala. Děti hádaly: angličtinu, španělštinu, ruštinu a jedno dítě tiplo správně němčinu. Zeptala jsem se dětí, zda by děti chtěly vědět o čem knížka je a jestli jim mám text přeložit. Souhlasily. Krátce jsem zmínila, že Květa Pacovská umí mluvit několika jazyky a tuto knížku napsala pro německy mluvící děti. A díky tomu, že jsem chodila do školy a také jsem se naučila německy, mohu dětem tento příběh, také přečíst. Děti pěkně reagovaly na obrázky. Zeptala jsem se, co chybí králi a proč? Děti říkaly: hračky, maminka, kamarádi, pohlázení a nakonec si uvědomily, že princezna. Když se král vydal princeznu hledat, letěl na ptáčkovi

za deště, za slunce. A podle následujícího obrázku děti odvodily, že: „za noci“. Když se ozval tichý hlas z kalichu tulipánu: „Tady jsem“. Odhadovaly, že to je ta princezna.

3. Otázky po četbě: „Je to ta správná?“, ptala jsem se. „Ano“. A jak to poznáte? „Protože tam je hodně srdíček.“ Důkaz z obrázku a dodaly: „Mají se rádi.“ Na začátku byl král v okénku sám. „A jak to dopadlo, děti?“ „Už není sám, už tam jsou, dva.“

Reflexe:

Text byl jednoduchý, určitě je vhodný od tří let. Děti se poslechem jednoduchého příběhu osmělily a více se zapojovaly svými nápady do četby. Bylo to způsobeno určitě i menším počtem dětí ve třídě. Po ukončení ještě zůstaly v malém hloučku u paní asistentky, která si s nimi ještě jednou se zájmem, knihu prohlédla. Později zůstala kniha ve třídě a děti si jí chodily půjčovat k občasnému prohlížení. Protože je kniha moje osobní a snažila jsem se dětem ukázat, že je trochu jiná a svým opatrným zacházením dávají děti najevo, že pochopily její zvláštní hodnotu. Padla také otázka od dětí: „To Květa tu knihu také napsala?“ Dítě asi uvažovalo o odlišné roli autora a ilustrátora. Děti při pohledu na neznámé ilustrace, reagovaly při četbě spontánním hodnocením obrázků: „Jé ten král má velkou hlavu“. „Ta princezna je nějaká taková jiná.“ Svědčí to o tom, že děti si pozorně všimají ilustrací a dokážou je propojovat s dějem.



Obr. 14 Opětovné prohlížení knihy po ukončení četby.

6.7 Lekce - Daisy Mrázková: Haló, Jácičku!

Příběh: Slon na horní pěšině (6. kapitola)

Doba realizace: březen – duben 2016

Pomůcky: zatavené obrázky z encyklopedií a fotografie s krátkými vysvětlivkami pořízené k četbě – suchopýr, vrbina, krápníky, krtonožka; 4 naskenované a zvětšené obrázky z knihy velikosti A4, obrázky vosy a vosího hnízda, obrázky můry, papír světlé bleďožluté barvy.

Výběr knihy: Kniha citlivě přibližuje detaily ze života zvířat v přírodě, popisuje zejména prostředí lesa, kde žijí hlavní zvířecí hrdinové příběhu. Kniha vhodně doplňuje naše obsahové zaměření ve vzdělávání třídy během celého školního roku. (Název našeho TVP: *Cesta lesním královstvím*) Přibližuje vznikající přátelství a radosti, které zvířecím hrdinům přátelství přináší. Vzhledem k množství hloubavých otevřených otázek, které jednotlivé příběhy nabízejí, se s knihou dobře pracuje ve třídě starších dětí. Příběhy jsou různě dlouhé a striktně na sebe nenavazují, proto se dá s knihou pracovat dlouhodobě a mnoha různými způsoby.

Cíl: Děti zpřesňují a kultivují smyslové vnímání, rozvíjejí svoji paměť, pozornost, představivost, fantazii a kultivují interaktivní a komunikativní dovednosti při vyhledávání informací, při vyvozování závěrů a jejich interpretaci. Děti rozvíjí jednoduché poznatky o přírodním prostředí a jeho rozmanitosti.

Krátké obsahové shrnutí příběhu

Malý zajíček Jáciček potká malou veverku, která se jmenuje Veverka. Poznávají spolu různá lesní zákoutí, rostliny a zvířata, pozorují přírodní jevy a hodně často nahlas přemýšlejí o jednoduchých i složitějších myšlenkách a motivech. Navštěvují starý buk, který vypadá jako slon, a ten vypráví sloní lesní pohádky.

Předcházející aktivity s knihou

Před začátkem četby jsem ve třídě rozmístila 4 zalisované zvětšené ilustrace od Daisy Mrázkové. Dětem jsem neposkytla žádné vysvětlení. Asi dva dny měly možnost obrázky pozorovat a seznámit se s nimi. Snažila jsem se podnítit jejich zvědavost a zájem. Některé děti se chodily ptát, proč tam ty obrázky jsou. Odpovídala jsem další otázkou: „Proč si myslíte, že tady jsou?“ A povzbudila jsem je, aby si je dobře prohlédly, že s nimi budeme někdy pracovat. Vznikem drobného socio-kognitivního napětí se snažím podněcovat

zvídavost a zájem dětí. Snažím se děti podporovat v jejich vlastním přemýšlení. Obrázky visí ve třídě stále a při četbě příběhu, který je touto ilustrací vybaven, opět pomocí otázek, dovedu děti, aby si objevily, který obrázek patří k příběhu, který právě čteme. Tím podporuji mj. vizuální percepci, smysl pro detail, orientaci v prostoru, představivost dětí.

Nejprve stručně popíši lekce, které předcházely příběhu, který rozeberu podrobněji. V první kapitole si zajíček zpíval „Ťapy ťapy ťap ťap kapy kapy kap kap“ tento text jsme po přečtení využili k hudební improvizaci a rytmické deklamaci slov s doprovodem orff. nástrojů. Zaznamenala jsem některé reakce dětí, kdy srovnávaly příběh zvířátek Jácíčka a Veverky a ztraceného kocourka z knihy *Kocourek se vrací*. V dalších kapitolách jsme pracovaly navíc s obrázky neznámých rostlin, ukázaly jsme dětem, jak vypadá vosí hnízdo. Ve čtvrté kapitole, která se jmenuje Tajné heslo, jsme se chytily s dětmi za „tlapky“ jako zvířátka v příběhu a volaly jsme všichni nahlas: „haló“, aby se svět stal něčím zajímavý. Novým slovem bylo pro děti slovo tůň. (Toto slovo během četby 6. příběhu připomene Klárka, to je důkaz pro to, že v důsledku četby došlo k rozšíření slovní zásoby o toto slovo. Slovo jsem při čtení vysvětlila a uvědomila jsem si, že pracuji i s cílem rozšířit jejich slovní zásobu o tento výraz.) Po přečtení této části příběhu mi jedna holčička na zahradě vyprávěla, že zkoušela: „Volat „haló“ a nic se nezměnilo“. V následující páté kapitole, která se jmenuje Narůžovělý nápad. Jsme s dětmi vymýšlely, jakou barvu mají jejich nápady, děti se podělily o pocity vložené do barev a bylo jich asi 6. To by nasvědčovalo, že se děti osobně angažovaly a tvořivě se zapojily, neopakovaly bezmyšlenkovitě barvu, jako byla v příběhu nebo podle ostatních dětí. Četba pokračovala (z důvodu aktuálních aktivit a velikonočních prázdnin) asi s 20denní přestávkou.

Popis průběhu lekce

1. Aktivity a otázky před četbou: Průběh dne sledovala nová paní učitelka z vedlejší třídy. V úvodu jsem zopakovala, jak se kniha jmenuje a kdo ji ilustroval. Když zaznělo jméno Daisy Mrázková, některé děti to pobavilo a několikrát si to polohlasem zopakovaly. Učitelka: „Protože jsme knížku teď delší dobu nečetly a je tady paní učitelka Bára, která vůbec neví, o čem ta knížka je, mám jeden úkol. Kdo by se ho chtěl ujmout? Kdo by stručně připomněl o čem ta knížka je?“ „Vyvolám jenom jednoho z Vás.“ Marek (5,5 let) se přihlásil a řekl: „Že tam je zajíček, který se jmenuje Jácíček a má kamarádku Veverku, se kterou se skamarádil“. Leonka (5,5 let) doplňuje: „Že měl maminku“. Učitelka: „A v jakém prostředí, ta zvířátka žijí?“ Leonka: „Žijí v lese“ a „Maminku, ale nevím, jak se jmenuje“. Učitelka: „To tam možná ani nebylo“. (Myslela jsem, že nebylo uvedeno jméno maminky, odpovědí jsem děti trochu zmátla. Samy si situaci napravily.) Marek se ozve: „Jo, jo, bylo

o tom medu, jak snědl ten med“. (To byl příběh, kde maminka Jácíčkovi hubuje, Marek dokázal, že se v četbě o mamince hovořilo.) Učitelka: „Zapamatovaly jste si, jak se bude dnešní příběh jmenovat (informaci děti dostaly před 20 dny)?“ Děti si to nepamatují. Po přečtení názvu kapitoly, děti zaševalily, že už jsem jim to četla. Komentovaly, když se jim informace vybavila. (Důkaz, že děti potřebují opakováním prohlubovat svoji paměť.)

2. Vlastní čtení: Jácíček, navrhuje Veverce, že se půjdou podívat na široký starý buk, který vypadá jako slon. Zvířátka řeší, proč má slon smutné očičko. Učitelka: „Proč děti myslíte, že má slon to očičko smutné?“

Jiřík (6 let): „Protože je smutný, asi se mu stýská.“

Eliška (5,5 roku): „Třeba mu umřeli rodiče a třeba se mu po nich stýská.“

Leonka (5,5 roku): „Asi proto, že ho asi něco bolí.“

Marek (5,5 roku): „Zlomil si ručičku.“ Učitelka: „Má slon ručičku?“ Opravil se. „Zlomil si nožičku.“

Kačka (6 let): „Nebo ho pálí očičko.“

Učitelka shrnuje: „Tak podívejte, kolik už tady máme možností“, ukazuje počet na prstech: je smutný, protože se mu stýská; umřeli mu rodiče; něco ho bolí; zlomil si nožičku; pálí ho očičko. „Tak to máme asi 6 možností.“

Adélka Š. (5,5 roku): „Že se ztratil.“

Hanička (5,5 roku): „Něco ho možná trápí.“

Luci (6 let): „Že ho teda bolijou nohy.“ (moravský akcent)

Eliška (5,5 roku): „Někdo mu foukl do oka bublifuk.“ (Dívka reflektovala událost z předchozího pondělí, kdy jí někdo na oslavě foukl omylem bublifuk do oka; zde je důkaz, že vychází ze své vlastní zkušenosti, když předvídá)

Klárka (6 let): „Třeba ho vyhnali ze ZOO.“

Adélka M. (6 let): „Zabloudil.“ (Možná zde, prolíná svoji zkušenost z předchozí četby, kde kocourek, zabloudil v lese, v příběhu *Kocourek se vrací*).

Učitelka: „Tak to už máme možná víc než 10 možností“ Toník podotkne: „To už máme dvanáct.“

Četba pokračuje vysvětlením, proč je smutný. Veverka něco šeptá do ucha zajíčkovi a stoupne si při tom na špičky. Učitelka šeptem: „Stoupněte si na špičky jako ta Veverka“. Děti se postaví, protáhnou a celkem v klidu pokračuje čtení příběhu. Další zastavení četby následuje, když se Jácíček zeptá slona: „skutečně tě předtím nikdo neviděl? Učitelka: „Co myslíte, že ten slon odpoví?“

Toník: „Ne“, Někdo z dětí vykřikl: „Jo.“ Kačenka: „Že řekne, že ne.“ Leonka: „Že měl radost, že byl smutný, že ho vyhnali“. Reaguji, že neodpovídá správně na otázku, zřejmě ji zapoměla. Připomenu ji opět a očekávám, že se další děti zapojí a budou přidávat své nápady. Opět opakuji otázku: „Poslyš, slone, skutečně, tě předtím nikdo neviděl?“ „A teď vy máte přemýšlet, jak to bylo.“ Leonka se opraví: „Ale, že slon neumí vyprávět pohádky.“ (potřebovala vysvětlení). Marek: „Že si ho vůbec nikdo nevšímá a nedává mu nikdo jíst buráky.“ Toník: „Ale buráky dávají mě a já je pak jim a hodně.“ Adélka Š.: „Já myslím, že jo, že ho někdo viděl.“ Hanička: „Já myslím, že ho přece někdo viděl. A to je ta Veverka s Jácíčkem.“ Učitelka: „Tak, teď si poslechneme důkaz, kdo měl pravdu.“ Příběh pokračuje, že jednou slona viděl chlapec, protože šel na správné straně, ze které je slon vidět a tatínek šel jinudy a slona neviděl. Chlapec prohlásil: „Tati, tady je slon!“ „A co ten tatínek?“ Toník: „Že je to blbost.“(Toník se hodně přiblížil originálu – tatínek odpověděl: „Řekl mu, aby nemluvil hlouposti.“) Marek: „Nemluvil hlouposti.“ (Zastal se chlapce z příběhu.)

3. Otázky po četbě: Příběh byl u konce a Leonka, žadonila: „A jak četl ty pohádky.“ Chtěla, abychom četli v příběhu dál. Slíbila jsem, že zase budeme pokračovat. Učitelka: „Kde viděli toho slona? Marek: „Já vím, někde v ZOO.“ Učitelka: „A byl opravdový.“ Marek: „No, když mluvil, tak asi jo.“ Učitelka: „Kde ho viděli?“ Evička, Kačka: „Na pěšině“. Patrik: „V lese“. Toník: Byl to „dub“. Přečtu Vám ještě kousíček, vrátíme se na začátek příběhu. Toník: Takže byl to buk a byl to strom. Příběh byl u konce a Leonka, žadonila: „A jak četl, ty pohádky.“ Chtěla, abychom četli v příběhu dál. Slíbila jsem, že zase budeme pokračovat.

4. Doprovodné aktivity k četbě: Chtěly byste děti najít nějaké zvířátko? Ano. Učitelka: „Poprosím Moniku, aby Vás obešla s tím obrázkem slona. Mezitím rozdávám papír A4 světle žluté barvy. Vyzývám děti, aby papír zmačkaly. Učitelka: „A teď zkuste z toho papíru udělat slona.“ Děti: „A jak se dělá slon?“ Učitelka: „Já nevím. Nějak to zkus.“ Ukazují svůj pokus s papírem a nabízím místo, kam mohou vyskládat své papírové slony. Větší část dětí aktivitu pochopila a začala vytvářet. Několik dětí pozorovalo ostatní. Ukazovala jsem dětem, kde se jim povedlo udělat chobot, jak je velké tělo, kde má nohy a všechny slony jsem se snažila popsat a pochválit, že se slon povedl. Aktivita trvala cca 7 min.

Reflexe:

Vybraný příběh byl docela krátký. Proto jsem si zvolila strategii předvídání a kladení otázek. Děti si vyzkoušely strategii v průběhu předčítání několikrát. Překvapilo mě, jak hodně dětí bylo zapojeno do aktivity při četbě. Podrobnosti ilustrují jejich četné odpovědi. Při vlastním tvoření z papíru jsem se snažila rozvíjet jejich fantazii. Opakováním otázek, jsem posilovala jejich paměť i shrnováním jednotlivých odpovědí, které děti pronášely. Slovní zásoba dětí se rozvíjela. Kniha je pro děti zajímavá, některé příběhy jsou napsány tak, že lépe vyhovuje, když nejsou při četbě četná přerušení. Proto se snažím pracovat i s touto knihou, vždy s ohledem na délku textu a téma příběhu. Někdy jde jen o prosté čtení, které nenarušuji zbytečnými otázkami. Jindy se text přímo nabízí sám, k využití při aktivitách navíc.

III. Empirická část

Rodina patří k nejdůležitějším činitelům, které ovlivňují celoživotní nastavení dítěte s ohledem na jeho postoje ke čtení, ke knihám a celkovému rozvoji čtenářské pregramotnosti (jak je doloženo v teoretické části této práce např. v kapitole 3.4. Rozvoj čtenářské pregramotnosti v rodinách). Mateřská škola zaujímá další významnou pozici v podpoře optimálního a všestranného vývoje dítěte. Jako učitelka dětí, které přicházejí z rodiny s různou úrovní poznání, schopností, dovedností a zkušeností, chci poznat prostředí, které spolurozhoduje o jejich osobní vybavenosti v oblasti čtenářské pregramotnosti. Proto jsem se rozhodla, sestavit anketu pro rodiče dětí, které navštěvují naši školku, a dala jsem tak podnět pro další formu spolupráce. Díky poznatkům, které jsem nashromáždila a zkoumala, mohu dětem lépe rozumět a cíleně jim pomáhat, a tak dále přizpůsobovat svůj přístup individuálním potřebám a požadavkům dětí. Uvědomuji si, že efektivní učení u dětí nastává, pokud rodina projevuje důvěru v instituci, kterou dítě navštěvuje, a rovněž také kvalitní spolupráce rodiny a školky příznivě ovlivňuje další vzdělávání dětí.

7. Anketa pro rodiče dětí a její příprava

Cílem ankety bylo zmapovat, jaký má rodina vliv na rozvoj čtenářské pregramotnosti a jak konkrétně na děti působí (čtenářské chování, vybavení rodinných knihoven, návštěvy městských knihoven, kolik času věnují předčítání, jaké knihy čtou apod.). Výsledky této ankety mezi rodiči žáků, které učím, jsem konfrontovala se svým pozorování dětí a zkušenosti s nimi v běžném jednání i při dílnách čtení. Některé další výsledky (např. databáze titulů, které děti při četbě doma preferují) jsem využila nebo využiji při realizaci dalších dílen čtení. Při přípravě ankety jsem vycházela z teoretické části práce. Hlavní oporou pro plánování, sestavení a průběh šetření byla publikace Úvod do pedagogického výzkumu (Gavora, 2010), účast v semináři Kvalitativní metody v pedagogickém výzkumu a využila jsem také sumarizovanou podobu informací z poskytnuté prezentace, kterou vytvořil K. Starý, 2015 (dostupná pro účastníky kurzu v Moodle). Zároveň jsem se inspirovala výzkumy, které máme k dispozici, a zajímalo mě, jak se liší výsledky těchto výzkumů s výsledky rodičů dětí, které navštěvují naši MŠ - Národní zpráva PIRLS, 2011; Zpráva – Celé Česko čte dětem, Tematická zpráva ČŠI.

- Národní zpráva PIRLS (2011) uvádí, že vliv rodinného zázemí je již na 1. stupni značný a souvisí s úrovní socioekonomického statusu žáka.
- Výzkum pro Celé Česko čte dětem měl stejnou cílovou skupinu jako moje anketa. Nejprve bych srovnala výsledky z oblasti - Jak často čtou rodiče svým dětem. Dle odpovědí v šetření Česko čte dětem: 37 % rodičů čte dětem denně. Dle odpovědí rodičů v mojí anketě: 67 % rodičů čte dětem denně. Pokud bych přihlížela i na nehlasující rodiče, procento denního čtení by pokleslo na 44 %. Stále to znamená, že rodiče našich dětí čtou dětem častěji. Z náhodného průzkumu, který byl proveden dne 4. 4. 2016 ve třídě MŠ, kde působím, je zřejmé, že asi 80 % rodičů z naší třídy dětem večer četlo. Asi 19 dětí uvedlo, že jim předchází večer rodiče četly a asi 5 dětí uvedlo, že jim nikdo včera nečetl.
- Nejčastěji čtou dětem maminky, výsledky jsou podobné v obou šetřeních. Ačkoliv jsem tuto otázku nezařadila, ve většině případů z ankety vyplynulo, že čte dítěti matka před spaním. Střídání otce i matky v předčítání uvedli v popisu procesu předčítání v rámci Ankety pro rodiče pouze 4 respondenti.
- Dobu čtení uvádí výzkum Česko čte dětem takto: přes 50 % rodičů čte dětem do 30 minut. Tento výsledek je shodný s mým dalším dotazováním 13 rodičů, ti uvedli, že nejčastější doba četby se pohybuje mezi 20-30 minutami, což odpovídá

charakteristice této věkové kategorie dětí. Shodu nalézám také v kategorii, kdy četba nejčastěji probíhá, a to před spaním.

7.1 Formulace hypotéz

Vzhledem k tomu, že jsem měla pocit, že rodiče a děti znám, stanovila jsem si tyto hypotézy (vztaheno na rodiny, jejichž děti navštěvují MŠ, ve které pracuji):

- Kniha je v rodině častým dárkem.
- Děti vidí své rodiče při čtení.
- Rodina má doma obvykle více než 100 knih.
- Rodina omezuje u dětí sledování TV a hru na tabletu a mobilním telefonu.
- Děti, kterým se doma více předčítá, mají bohatší slovní zásobu a obratněji se vyjadřují.
- Děti, kterým se doma předčítá, jsou více zaujaté četbou v MŠ.
- Děti, kterým se doma předčítá, lépe zvládají čtenářské strategie.

Cílová skupina

Jako cílová skupina byla nejprve vybrána skupina všech dětí navštěvujících MŠ Někčická, Praha 4 – Braník. Do školy bylo v době konání šetření zapsáno 112 dětí. Později v průběhu vyhodnocování jsem se rozhodla využít pro potřeby této práce užšího vzorku odpovědí. Rodiče totiž netrvali na anonymitě svých dětí a mohla jsem snadno identifikovat odpovědi rodičů z mé třídy. Výsledky mě mimořádně zajímaly, protože jsou velmi užitečné pro mou další práci s dětmi.

Metody sběru dat

K dotazování rodičů jsem využila metodu ankety v rozsahu jedné strany formátu A4 (viz příloha č.2). Anketa obsahovala 13 položek, některé položky byly uzavřené (např. kolik času věnují rodiče předčítání svému dítěti; kolik času tráví dítě při sledování TV; kolik času tráví dítě hrou na PC, tabletu nebo mobilním telefonu; jak často dostává dítě knihu jako dárek; kolik knih obsahuje rodinná knihovna; kolik času věnují četbě rodiče), jiné otevřené – poskytovaly prostor k širší odpovědi. Délka ankety byla volena záměrně – aby se zvýšila návratnost.

Na základě vedlejších neplánovaných zjištění jsem se rozhodla oslovit rodiče ještě mailem a položila jsem tři doplňující otázky:

- Odhadněte, jak dlouho cca trvá Vaše předčítání dětem.
- Povšimli jste si během posledních 3 měsíců, že by děti projevovaly zvýšený zájem o předčítání nebo jinak kvalitativně změnila svůj přístup ke čtení – například – kladou více otázek, zaměřují se na detaily obrázků, hovoří o hlavních postavách, sledujete, že se snaží více než v předcházejícím období porozumět text a usilují o jeho pochopení, vyprávějí své zážitky z četby, kterou prožily v MŠ...apod.? Pokud ano, uveďte prosím, stručně příklad.
- Navštěvujete s dětmi knihovnu? Pokud ano, odhadněte kolikrát za rok.

Na tyto otázky odpovídaly rodiče různě široce. Jejich odpovědi mi však pomohly udělat si celkový obrázek o rodinném zázemí a čtenářském chování rodin dětí, s nimiž přicházím do každodenního kontaktu. Informace pro mě nebyly překvapivé, protože při práci s dětmi mohu sledovat jejich projevy v kontextu vlastního poznání a kvalitní rodinné zázemí na chování, jednání, postojích i zkušenostech dětí je možné pozorovat. Děti samy často spontánně hovoří o svých zážitcích z domova a vyprávějí, co dělaly, co je bavilo a vlastní vyjadřování dětí naznačuje úroveň komunikace, která v rodině převládá.

Sběr dat

Anketu jsem osobně rozdávala rodičům dětí, které navštěvují moji třídu v MŠ, v měsíci listopadu 2015. Kolegyně ve dvou dalších třídách přenechaly formuláře volně v šatně s písemnou prosbou o zapojení do ankety a ve třetí třídě kolegyně anketu rozdávala také osobně se slovním komentářem. Ve třídách, kde byla anketa předána osobně, byla vyšší návratnost anketních listů (v mé třídě – třída Ježci odevzdalo 2/3 rodičů a ve druhé třídě – třída Sovy, při osobním předání cca 1/2 rodičů).

Návratnost ankety uvedená v procentech:

- Třída Ježci – osobní předání – 67 %
- Třída Sovy – osobní předání – 43 %
- Třída Žabky – anonymní předání – 18 %
- Třída Zajíčci – anonymní předání – 29 %

Ve třídě, kde působím, mám s rodiči bližší vztah jako učitelka jejich dětí a většina z nich anketu odevzdala a vyplnila i nepovinný údaj, jméno a věk dítěte. Předání bylo osobnější a žádala jsem je o spolupráci. Myslím, že rodiče projevili vstřícnost i z tohoto důvodu. Ve třídě, kde rovněž kolegyně rozdávala dotazníky osobně, jsou rodiče 10 dětí, které v předchozích letech patřily do mé třídy a tito rodiče mě také znají. V nižších třídách, kde jsou mladší děti a rodiče těchto dětí mě neznají také dobře, nespolupracovali a anketu vyplnilo jen několik málo rodičů, např. rodiče mladších sourozenců dětí z mé třídy (ve dvou případech).

Celkový počet vybraných anketních listů je 44, z toho je 18 listů od rodičů dětí, které navštěvují moji třídu. Vzhledem k zaměření mého šetření a mému zájmu o sledování některých kvalit u dětí, které jsou cíleně vedeny k rozvoji čtenářské pregramotnosti, jsem se rozhodla využít pouze dat, která se týkají dětí ze třídy Ježci. Věk dětí sledovaného průzkumného vzorku se v době vyplnění ankety pohyboval mezi 4 – 5 lety (nejmladší dívky byly v době konání průzkumu 4 roky a 10 měsíců – nejstarší dívka bylo 5 let a 11 měsíců). Získaná data považuji za důvěrná a budu s nimi nakládat v souladu s výzkumnou etikou.

7.2 Výsledky ankety

Jak často čtou rodiče svým dětem?

Z mezinárodního výzkumu PIRLS 2011 víme, že: Předčítání knih je oblíbená aktivita zejména v anglicky mluvících zemích, v Nizozemsku, Finsku, Rusku a Německu (min. 70 % rodičů dětem předčítá). Předčítání knih před zahájením povinné školní docházky má ve všech sledovaných zemích pozitivní vliv na výsledku žáků. Čím častěji rodiče svým dětem v předškolním věku četli, tím lepších výsledků žáci dosáhli. S narůstajícím počtem hodin čtení rodičů (knihy, časopisy, noviny, pracovní materiály – v tištěné i elektronické podobě) rostou i výsledky žáků v čtenářské gramotnosti (Národní zpráva PIRLS, 2011).

Možnosti	četnost	%
denně	12	67
2 - 3 x týdně	1	5
4 - 6 x týdně	4	22
1 x měsíčně	1	5

Výsledky ukazují, že ve všech rodinách dochází k pravidelnému čtení dětem, s výjimkou jedné rodiny, kde je čtení spíše otázkou nálady rodičů, než zaběhnutým pravidlem. Nejčastěji čtou rodiče svým dětem denně (před spaním), výjimečně i po obědě (T2). V jedné rodině čtou pouze jednou měsíčně podle zájmu dítěte a nálady rodičů (T10).

Z výpovědí je patrné, že někteří rodiče se snaží o práci s hlasem, zapojení fantazie dětí prostřednictvím popsaného společného prohlížení obrázků nebo vlastní výběr dítěte a po něm následuje povídání a pozitivní emoční prostředí, jež má vztah k pozitivnímu vnímání četby i v budoucnosti (např. *Před spaním čtení poklidné; během dne měním tóniny a důraz.* – T3; *Střídáme se denně, při čtení intonujeme dle obsahu.* – T11; *Ležíme, čteme si a prohlížíme si obrázky související s textem.* – T18). Velmi zajímavou odpovědí je odpověď T13, kdy rodiče více řeší emoční dopady své nepřítomnosti při čtení dětem, audionahrávkou: *Večer před spaním pohádky nahráváme na audio záznam, pokud nemůžeme číst „naživo“, pustí si alespoň náš hlas (nebo babičky).* Tato dívka v minulém školním roce za mnou přišla a ptala se mně: „Kdy zase budeme číst?“ Její spontánní reakce nasvědčuje tomu, že jsou

pro ni aktivity spojené se čtením a poslechem příjemné a je již položen základ pro vztah ke knihám a k čtenářské kultuře.

Jaké knihy rodiče dětem přečetli v nedávné době

Tab 2 Jaké knihy rodiče dětem přečetli v nedávné době	
Resp.	Tři tituly přečtené nedávno
T1	Říkání o Vile Amálce
T2	Bob a Bobek, Káťa a Škubánek, Malý princ, Srdce pohádek, Příběhy zvířátek
T3	Knížka plná pohádek, Říkání o vile Amálce, Andulka - Jak na to
T4	Martínkova čítanka, O dětech a zvířátkách, České pohádky
T5	Ferda Mravenec, Pohádky a obrázky, Nejkrásnější pohádky a bajky, B. Němcová, K. J. Erben, br. Grimmové
T6	Staré pověsti české, Příběhy tří princezen a koní, Pohádky z pařezové chaloupky
T7	Pohádky z nádraží, Malý miliardář, Kvak a Žbluňk
T8	Ledové království, O makové panence
T9	O Martínkovi, Honzíkova cesta, Děti z Bullerbynu, chystáme se číst - Lottu z rošťácké uličky
T10	Knihy z Albera
T11	Děti z Bullerbynu, České pohádky ze špalíčku, O pejskovi a kočičce
T12	Pohádky o zvířátkách, Pro doktorku - logopedie
T13	Robinson Crusoe, Klasické pohádky, Knihy džunglí
T14	Knížkový pejsek, Anička a flétnička, Martínkova čítanka
T15	Gulliverovy cesty, Vítejte ve škole strašidel prof. Krákory, O letadélku Káněti
T16	Byla jednou kořata, Pohádky H. Ch. Andersena, Maxipes Fík
T17	Vítejte ve škole strašidel prof. Krákory, Knížka plná pohádek, Táto, mámo, řekni mi proč
T18	Martínkova čítanka a dvě klubíčka pohádek, Káťa a Škubánek, Pohádky ze statku strýce Josefa

Z odpovědí rodičů se zračí různorodost výběru titulů. V některých případech lze sledovat i uvedení titulů, které spadají do kategorie pro starší čtenáře. Jedná se zřejmě o četbu se staršími sourozenci. Ve výběru se projevila kampaň *Přivedme děti zpátky ke čtení*, která proběhla v obchodech Albert koncem letních prázdnin 2015. (Za nasbírané body mohli rodiče

získat pro své děti některé z 8 čtenářsky úspěšných titulů: Pavel Šrut: Bob a Bobek; Ludvík Středa: Kosí bratři; Václav Čtvrtek: Říkání o vile Amálce; Šárka Váchová: Chaloupka na vršku; Káťa a Škubánek, Pavel Teisiger: Človíčková dobrodružství; Václav Čtvrtek: Rumcajsova loupežnická knížka; Jiří Žáček: Krysáci. Tato kampaň, dle výsledů mého šetření podpořila rozvíjení čtenářské gramotnosti a pregramotnosti. A děti tak jednou toužily po hodnotném objektu, který ne vždy kampaně cílené na zákazníky, nabízejí.) Tyto tituly byly uvedeny v šesti případech. A já osobně jsem tuto kampaň velmi ocenila a nasbírala body na knížky do třídní knihovny. Tituly z edice Albert děti velice často vyhledávají a žádají o jejich předčítání. Ve dvou případech měly děti knížky z této edice s sebou na zimní školce v přírodě. Všechny knihy, které Albert nabízel, patří mezi osvědčené a lety prověřené tituly. Dalším velmi příznivým zjištěním bylo opakované uvedení titulu Martínkova čítanka a dvě klubíčka pohádek – tuto knihu dostaly děti v roce 2014 jako dárek k Vánocům od MŠ. Z přehledu oblíbených knih je patrné, že v rodinách převládají tituly, které lze zařadit mezi „klasiku“. Jsou to knihy, které si rodiny předávají z generace na generaci a obvykle jako první čtené knihy nabízejí rodiče dětem to, co se líbilo jim samým, když byli malí (např. Malý princ, Němcová, Erben, Andersen, O pejskovi a kočičce, O letadélku káněti). Ukazuje se tak, že minimum knih je vydaných po roce 1989. A tady vidím prostor, který by mohla využít také MŠ, a při různých příležitostech na nové knihy pro děti rodiče upozornit. Může se jednat o zajímavé soutěže typu Magnesia Litera, Zlatá stuha, Nejlepší kniha roku pro děti atp. V současné době naše MŠ spolupracuje s nakladatelstvím Albatros, které slouží jako zprostředkovatel při objednávání knih pro děti. Podobnou nabídku zajišťují také některé základní školy. Tato činnost má v naší zemi mnohaletou tradici, dříve takto fungoval Klub mladého čtenáře, také pod hlavičkou nakladatelství Albatros, dříve našeho hlavního a významného nakladatelství pro děti.

Oblíbené knihy dětí

Další otázka směřovala na to, zda mají děti nějakou oblíbenou knihu, kterou vyžadují opakovaně předčítat.

Tab 3 Jaké tituly knih vyžadují děti k opakovanému předčítání	
Respondent	Opakované předčítání z knihy
T1	Krteček, Šmoulové
T2	Srdce pohádek
T3	Lidské tělo, Krátké pohádky pro unavené rodiče

T4	České pohádky
T6	Příběhy tří princezen a koní
T7	Lukáš ve školce
T9	O Martínkovi
T10	Kát'a a Škubánek
T11	Děti z Bullerbynu, České pohádky ze Špalíčku, O pejskovi a kočičce
T12	Pro paní doktorku a pro školku
T13	Děti z Bullerbynu, Pipi dlouhá Punčocha, Klapzubova jedenáctka
T14	Knížkový pejsek, Anička a flétnička, Martínkova čítanka
T15	Holky do sedla – vše o koních a jezdeckví
T16	Rok mezi skřítky, Červená Karkulka
T17	První encyklopedie dinosaurů
T18	Minipohádky (Různé)

Přehled knížek, které si děti opakovaně žádají od rodičů k přečtení, svědčí o jejich hlubším zaměření, jejich citění a zájmech. Může sloužit k výběru titulů, k možnosti prohloubit pochopení již známého textu. Tento přehled mě upozorňuje na knihy, které mají děti rády, a bylo by dobré, abych se s nimi seznámila, pokud je ještě neznám. Vyhledala jsem si například knihu *Lukáš ve školce*, vypadá jako možná budoucí pomůcka při složitější adaptaci některých dětí na prostředí MŠ.

Jak často rodiče dávají dětem knihu jako dárek

Potěšujícím zjištěním bylo, že všichni rodiče, kteří odpovídali na moje dotazování, dávají alespoň jednou ročně knihu jako dárek. Když k tomu připočítáme, knihu jako dárek z MŠ k Vánocům, je zřejmé, že minimálně dvakrát ročně dostane každé dítě knihu jako dárek.

Možnosti	%
2 x ročně	46%
1 x ročně	25%
5 x ročně	29%

Mají děti možnost vidět své rodiče při čtení?

Jak již bylo zmíněno v teoretické části, má rodina dvojnásobně významnější působení na možnosti získat dítě pro čtení než škola (Gabal, Václavíková–Helšusová, 2002, viz též 4.4. Rozvoj čtenářské pregramotnosti v rodinách). Rodiče jsou pro děti vzorem, ten je daleko

účinnější než jakékoliv slovní poučení. Proto je velice důležité, aby děti měly možnost vidět své rodiče nebo ostatní příbuzné, když čtou. Mnoho rodičů odpovídalo, že jsou čtenáři, ale obvykle je děti při čtení nemají možnost vidět, protože již většinou děti spí. Z odpovědí rodičů vyplynulo, že 50 % dětí může vidět své rodiče při jejich čtení, (tuto položku jsem sledovala i v závislosti na pohlaví dítěte - rodiče vidí číst 11 % chlapců, 88 % dívek).

Vybavenost knihoven v domácnosti rodin, kde vyrůstají děti z mé třídy

Při studiu na Filozofické fakultě na Katedře pedagogiky zmínil, přednášející pan doc. PhDr. Jiří Pelikán, CSc, v souvislosti pocitem osobní spokojenosti a štěstí skupiny pozorovaných osob, jedinou sledovatelnou shodu. Všechny pozorované osoby vyrůstaly v rodině, která vlastnila více než 100 knih. Tématem štěstí a pozitivního myšlení se zabýval ve svých některých pracích (Výchova pro život, 2004; Pomáhat být, 2007). Zařadila jsem pro zajímavost otázku, jakou knihovnou rodina disponuje a rozdělila jsem dotaz na počet knih pro dospělé a počet knih pro děti.

Tab 5 Odhadněte, kolik máte doma knih pro děti a pro dospělé		
Resp.	Množství knih pro děti	Množství knih pro dospělé
T1	Hodně	Hodně
T2	30	20
T3	15	10
T4	40	10
T5	100	240
T6	100	80
T7	50	50
T8	50	100
T9	100	1000
T10	10	100
T11	100	600
T12	20	10
T13	100	1000
T14	60	300
T15	60	300
T16	40	200
T17	40	50

T18	30	20
Prům.	57	240

Výsledky, shromážděné v této tabulce odpovídají mým pozorováním dětí. Děti, které jsou obklopené větším množstvím knih, projevují živější zájem o čtení a jejich rodiče se v tomto směru projevují aktivněji.

Odhadované množství času v hodinách, které týdně tráví dítě při sledování TV a hrou na PC, tabletu a mobilu

Sledování televize v časném věku, způsobuje zhoršování kognitivních schopností, hra na tabletu, i když může být didakticky zaměřená, není zdaleka tak přínosná jako manipulativní hry a činnosti např. s kostkami a stavebnicí. Pokud tím děti tráví neúměrné množství času, je tento čas pro jejich vzdělávání, ztracený (Spitzer, 2014; viz 3.5. Rizika nedostatečného rozvoje čtenářské pregramotnosti).

Tab 6 Odhadované množství času v hodinách, které týdně tráví dítě při sledování TV a hrou na PC, tabletu a mobilu																		
	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	T11	T12	T13	T14	T15	T16	T17	T18
a	2	1	0,5	4	2	5	7	3	2	14	1		7	3,5	7	10	6	7
b		0,5	1		6	2	3,5				1	21	3,5	1		1	0,5	3,5

- a) Zkuste odhadnout, kolik času tráví Vaše dítě při sledování TV?
b) Kolik času tráví Vaše dítě hrou na PC, tabletu, mobilu?

Při sledování jednotlivých údajů jsem tučně zvýraznila respondenty z rodin, kde mají více než 100 knih pro dospělé. Některé údaje mohou být zkreslené, protože byla otázka na množství času zadána neohraničeně, aby nedocházelo ke zjednodušení. Na druhou stranu, ne vždy je z odpovědí jasně patrné, jak je míněn časový úsek uvedený rodiči, zda jako denní množství času nebo v jiné periodě. Při vyhodnocení údajů jsem vycházela z předpokladu, že jsou údaje myšleny jako denní aktivita, pokud nebylo výslovně napsáno jinak. Až na některé výjimky se zdá, že rodiče si uvědomují nutnost sledovat a regulovat množství času, které děti tráví v interakci s prostředky informačních technologií, či před televizí.

Návštěva knihovny

Na moje doplňující otázky, které jsem poslala rodičům mailem, odpovědělo 13 rodičů. Z tohoto množství odpovědí 4 rodiče navštívili nebo pravidelně navštěvují knihovnu. S výjimkou jednoho dítěte lze u dětí, s nimiž rodiče navštěvují knihovnu, sledovat výrazné kvality v interakci s knihami a předčítáním. Některé rodiče otázka inspirovala a 2 sdělili, že knihovnu s dětmi navštíví. Jiná maminka, která má bohatou knihovnu, prý má dost vlastních zdrojů knih pro své děti (uvedla mezi respondenty nejvyšší množství knih pro děti i dospělé).

7.3 Závěrečná zjištění empirické části

Závěrečnou a pro mě nejdůležitější otázkou, kterou jsem položila rodičům, byla otázka směřující ke kvalitativním změnám, které bezprostředně souvisejí s rozvíjením čtenářské pregramotnosti: **Povšimli jste si během posledních 3 měsíců, že by děti projevovaly zvýšený zájem o předčítání nebo jinak kvalitativně změnily svůj přístup ke čtení – například – kladou více otázek, zaměřují se na detaily obrázků, hovoří o hlavních postavách, sledujete, že se snaží více než v předcházejícím období porozumět text a usilují o jeho pochopení, vyprávějí své zážitky z četby, kterou prožily v MŠ apod.?**

Laura má možnost vybrat si knížku nebo zvolit maminčino vyprávění. Maminka říká, že při neznámých pohádkách se Laura častěji ptá. – Je dobře, že má potřebu si při předčítání vyjasňovat. Ve školce při četbě neklade otázky a neodpovídá. Patří k nejmladším dětem, je ve třídě nová a stydí se mluvit před ostatními. Ráda si povídá s učitelkou sama.

Vašík patří k nadaným dětem v oblasti porozumění a užívání jazyka. Při čtení bývá aktivní a umí odpovědět na většinu otázek. Vaškova maminka na můj dotaz sděluje: že si „*V. ujasňuje děj*“, že vnímá charaktery postav a vrací se k zápletkám. Při otázkách v dílně čtení umí dobře pojmenovat emoce jednotlivých postav a rád sděluje své bohaté zkušenosti a poznatky ze života v přírodě. Při četbě příběhu Kocourek se vrací dokázal v závěrečném rozuzlení poznat projevy odpouštění. Maminka uvádí, že „*nesnáší přerušování děje*“. Při dílnách čtení, poslouchá a neprojevuje nějaké napětí nebo nezáměr. Budu dále sledovat.

Maminka Patrika sděluje: „*že se více vyptává a řeší detaily. Umí mi svými slovy jednoduše říct např. ponaučení z příběhu, nebo co se v něm podstatného odehrálo, kdo co špatného provedl, že se to nemá dělat.*“ Při poslední dílně čtení se nenechal zmást reakcemi ostatních dětí a „*věděl, že slona děti viděly v lese*“. Uvědomila jsem si, že pečlivě sleduje děj, i když se často jako introvert nevyjadřuje. Jeho zapojení mě hodně potěšilo. Patrik potřebuje více času, protože je přemýšlivý typ a neodpovídá zbrkle. Atmosféra při posledním čtení tedy poskytovala dost času, aby se mohl vyjádřit. Možná lze uvažovat i o jeho zaujetí. Nerad říká, co si myslí. Nejčastěji odpovídá, nevím (to pravděpodobně souvisí s výraznou změnou v jeho rodině – střídavá péče; tatínkovi řekl: „*že nechce říkat, co si myslí*“). Při hodnocení jak moc rád čte, neváhal a bleskově opověděl – kladně. Viz níže ilustrativní ukázka záznamu hodnocení vztahu ke čtení dětí z mé třídy.



Obr. 15 Hodnocení dětmi – jak mají rádi čtení

Děti jsou i v domácím prostředí zaujaté četbou. Některé děti vyžadují okamžité vysvětlení slov, jiné přerušované čtení ruší. Většina dětí vyžaduje prohlížení obrázků a obrázky komentuje (Adam, Jiřík, Klárka, Kačka). Jiřík chodí do knihovny se sestrou a má možnost si sám vybrat svoji knížku. Maminka, sděluje: „je neklidný a nevydrží se soustředit, ale zajímají ho obrázky“. To je také mé zjištění, při četbě ruší ostatní děti a je motoricky neklidný, pravděpodobně nemůže zvládnout vůlí. Je dobře, že rodina jeho zájem o četbu podporuje.

Zvýšený zájem dětí o čtení popisují další rodiče: „*Zájem je určitě vyšší*“ (maminka Adélky), děti začaly více vnímat děj, jeden tatínek píše: „*Snaha o lepší pochopení textu je u Haničky viditelná*“. Stejný tatínek zmínil: „*Zážitky z četby se promítají do každodenního života. Objevují se také náhodně v asociaci k aktuální činnosti nebo jen tak, nahodile.*“ Zkušenost Haničky jsem popsala v souvislosti s dílnou čtení Haló, Jácíčku. Řekla mi, že si zkoušela to, co zvířátka v knížce a zdálo se jí, že to nefunguje, když volá: „haló“, nestalo se nic. Četbu prolíná do svého života a prakticky se snaží své poznatky uplatnit.

Příznivý dopad společných zážitků při předčítání v dílnách čtení a před odpočinkem v MŠ lze sledovat na opakované hře dvou dívek, kterou zaznamenaly jejich maminky, hrály si svobodně a spontánně v bezpečí domácího prostředí. Maminka Adélky: „*Momentálně si Adélka vezme jakoukoli knížku a podle obrázků si vymýšlí svůj příběh a jako ho čte dětem, podobně jako ve školce před spaním. Většinou předčítá plyšákům.*“ Dítě se stylizuje do role učitelky (hra v roli) a ve hře zrcadlí, co ho baví, co má rádo. Maminka Emy: „*Dcera od doby co se naučila sedět na nočníku, vždy preferovala u sebe hromadu knih, které postupně*

prohlížela a hrála si, že umí číst... Momentálně se snaží, jako předčítat plyšákům v hojném počtu“. Reakce rodičů umožňují nahlédnutí, jaké jsou postoje jejich dětí k četbě, jak ji vnímají. Tyto postřehy a přemýšlení o nich mohou sloužit jako zdroj pro další tvořivou práci v dílnách čtení, která je přizpůsobována požadavkům a potřebám dětí, s ohledem na jejich úspěšný rozvoj a plnohodnotné pokládání základů pro jejich další učení. Zaujetí dětí četbou dokládá účinnost zvoleného postupu aktivního učení prostřednictvím dílny čtení v MŠ a rozhodně má smysl tuto metodu dále rozvíjet a využívat.

8. Závěr

Dílna čtení v mateřské škole jako podpora rozvoje čtenářské pregramotnosti je jednoznačně správnou aktivitou, kterou lze doporučit k realizaci v mateřských školách. Z více než roční práce, zavedení dílny čtení do praxe a ověření možností i praktických dopadů vyplývá, že dílna čtení se prokazuje jako všestranně přínosný prostředek pro rozvíjení literárního zájmu, literární citlivosti a tvořivosti v různých dimenzích. Dále pomáhá prostřednictvím pozitivních zážitků kompenzovat případně i méně funkční domácí prostředí v oblasti podpory zájmu o čtení a literaturu.

Při přípravě teoretické části jsem měla možnost prohloubit své poznatky a v praxi je ověřovat, zkoušet a dále jsem mohla zlepšovat kvalitu čtenářské dílny s přihlédnutím právě k velmi zajímavé a obohacující teoretické základně. Uplatnění celostního principu a s přihlédnutím ke specifickým předškolního věku dětí i jejich potřebám lze tedy v rámci čtenářské dílny rozvíjet a motivovat děti směrem k novým dovednostem a dalším přesahům.

Tematické zaměření studia umožnilo cíleně prozkoumat několik důležitých oblastí, bez kterých by pochopení mnohohrstevnaté problematiky podpory a rozvoje čtenářské gramotnosti nebylo kompletní a účinné lekce pro dílny čtení v mateřské škole by nebylo možné zrealizovat.

V praktické části lze spatřit mnoho zajímavých zjištění a rozvíjet dále přesah od čtení a porozumění či obohacování slovní zásoby až do oblasti postojů a motivace, schopnosti dále komunikovat, a to nejen verbálně, ale i prostřednictvím vlastní tvorby (například tvorba obrazů, tanec, dramatické ztvárnění situace), ale i činnosti (navázaná výsadba cibulovin na pozemku školky), či pokračování v rozvíjení témat v následujících dnech dalšími způsoby. Jak z teoretické, tak praktické části jasně vyplývá, že pro předškolní děti jsou vysoce ohrožujícími vlivy:

- přemíra sledování televize,
- přemíra hraní počítačových her, ať už na počítači, tabletu, mobilu,
- prostředí chudé na čtenářské podněty a literaturu.

V praktické části se projevovaly děti, kterým rodiče stanovují rozumné hranice v oblasti využívání informačních médií, při čtenářské dílně podstatně soustředěněji, než děti, které jsou vystaveny většímu vlivu televize a počítačových her.

Zajímavým zjištěním z praktické části též bylo, že i u dětí, u kterých zjevně čtení nebylo ani v domácím prostředí příliš častou aktivitou, které tedy neměly vypěstován návyk na takto trávený čas a zpočátku projevovaly zvýšenou nervozitu či neschopnost i kratšího soustředění, docházelo nenásilným způsobem k budování pozitivnějšího vztahu ke čtení a dalším aktivitám spojeným se čtením.

Doporučovala bych, aby školky rodičům zdůrazňovaly důležitost čtení a ukazovaly rodičům svůj zájem o projevy dětí při rozvíjení čtenářských aktivit a nacházely možnosti spolupráce. Tato spolupráce může být navázána prostřednictvím výpůjček z knihovny školky, čtenářské aktivity rodičů a prarodičů pro třídu dětí, informace o nových kvalitních publikacích pro děti, které právě vyšly nebo získaly nějaké významné ocenění. Jednou za půl roku dávám rodičům na nástěnku přehled dosud přečtených knih. Jsem zvyklá po ukončení nějaké zajímavé akce, kterou jsme s dětmi podnikly, podat stručné aktuální informace rodičům, kde je dále vybízím, co se děti dozvěděly a dávám jim tak návod: „Zeptejte se svých dětí, jaký měly den“.

V praktické části byl navržen a zrealizován obsah a organizace dílny čtení, vytvořena jednoduchá pravidla (se zapojením dětí) a následně byly ověřovány různé přístupy a metody, při vlastní práci s knihou i přípravou dětí na další dílnu čtení a probouzení jejich zájmu pro jejich angažované a aktivní naslouchání a následně pro jejich zapojení do dalších aktivit, které s tím souvisí. Díky zpětné vazbě od dětí, ale i sledování jejich chování a možností, byla následně upravována dílna tak, aby lépe vyhovovala jejich potřebám a byla přiměřená jejich věku i aktuální situaci. Neocenitelnou pomůckou je pro mě pořizování videozáznamů z lekcí a jejich zpětná analýza.

Doporučuji též, aby pro dílnu čtení sdílely nadšení obě učitelky v mateřské škole, aby působily koordinovaně, jednotně a hlavně velmi pozitivně. Z praktické zkušenosti vyplynulo, že i jeden necitlivý zásah (byť vůči dítěti, které vyrušuje ostatní) může poničit příjemnou atmosféru naplněnou důvěrou a může mít na děti negativní vliv, čímž omezí jejich zvědavost a nadšení pro objevování příběhů při četbě. Dalším možným postupem by mohly

být dílny čtení připravené i pro ostatní třídy a jednou za čas by mohla učitelka tuto činnost nabízet dětem ostatních tříd, které zatím s dílnou čtení nemají zkušenost.

Pozorování dětí a jejich reakcí mohu využít při plánování dalších dílen. Využívám také výsledky z diagnostiky dětí a mohu realizovat, vhodně zvoleným textem díla, jakoukoliv potřebnou činnost nebo aktivitu. Možnosti aktivit jsou velmi různorodé: výtvarné, dramatické, hudební, pohybové, vedení k tvořivému myšlení, environmentální činnosti, vytváření předmatematických představ; děti mohou dle potřeb rozvíjet svoji jemnou i hrubou motoriku, poznávací schopnosti apod. (viz 4.2. Rozvoj čtenářské pregramotnosti v RVP PV).

Dílna čtení a její prosazení v rámci širšího uplatnění v mateřských školách může narážet na několik překážek. Kromě nezájmu části z rodičů, kteří mohou tuto oblast ignorovat, považují za hlavní překážku náročnost kvalitní přípravy a nutnost velké osobní angažovanosti pedagoga v této věci. Na druhou stranu vidím právě zde rozdíl mezi zaměstnáním a posláním. Pokud totiž přistupuji k dílně čtení právě jako k jedné z možností osobnostního i profesního rozvoje pedagoga – tedy i v náročném prostředí s mnoha rušivými vlivy s enormním tlakem externího prostředí (atraktivní televize, vizuálně a zvukově agresivní produkce videoher na různých platformách) děti této činnosti, uvěří a lépe se dají zapálit.

Realizací dílny čtení lze též rozvíjet vztahy: dítě-školka, dítě-rodiče, dítě-text, rodiče-školka a zvyšovat zájem a otázky, které se týkají četby, dětské literatury i dalšího dětského rozvoje. Zajímavá je možnost zkoumat dlouhodobě v odstupu několika let, jak se dílna čtení projevuje v životě dětí. Na začátku letošního roku mi kolegyně sdělila, jak jsou děti v její třídě nadšené pro čtení. Z těchto 9 dětí, které přešly z mé třídy, kde byly dílny čtení vedeny, bylo 5 dětí při dílnách čtení velmi aktivních.

Vliv dílny čtení v mateřské škole jako metoda pro podporu rozvoje čtenářské pregramotnosti se touto prací potvrdil.

9. Seznam použitých informačních zdrojů

1. ALTMANOVÁ, Jitka a kol. *Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka*. Vyd. 1. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, 2011. 65 s. ISBN 978-80-86856-98-8.
2. ALTMANOVÁ, Jitka, FALTÝN, Jaroslav, Katarína NEMČÍKOVÁ a Eva ZELENDOVÁ (eds.). *Gramotnosti ve vzdělávání: [příručka pro učitele]*. Vyd. 1. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2010. ISBN 978-80-87000-41-0.
3. ATKINSON, Rita L. *Psychologie*. 2., aktualiz. vyd., V Portálu 1. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-640-3.
4. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2007. Dětská naučná edice. ISBN 978-80-251-1829-0.
5. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* [online]. In: KOŠŤÁLOVÁ, Hana, Kateřina ŠAFRÁNKOVÁ, Ondřej HAUSENBLAS a Miloš ŠLAPAL. Praha: ČŠI, 2010, 65 s. [cit. 2016-04-11]. Dostupné z: http://www.ptac.cz/data/Ctenarska_gramotnost_jako_vzdelavaci_cil_pro_kazdeho_zaka.pdf
6. Čtenářská gramotnost. TOMKOVÁ, Anna a Jaroslav PROVAZNÍK. *Spolupráce dětí 1. a 2. stupně ZŠ při rozvoji čtenářské gramotnosti*. 1. vyd. Praha: Vydavatelství UK PedF, 2012, s. 14. ISBN 978-80-7290-582-9.
7. Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Kritické myšlení z. s. [online]. 2001 [cit. 2016-03-19]. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/facelift_index.php
8. DURDILOVÁ, Lucie a Jiřina KLENKOVÁ. *Hodnocení slovní zásoby dětí před zahájením školní docházky: The lexicon evaluation of children before their enrolling in school*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-770-0.
9. GEBHARTOVÁ, Vladimíra. *Jak a co číst dětem v MŠ: komentovaný výběr literárních textů na základě RVP PV*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-854-8.
10. GEBHARTOVÁ, Vladimíra. *Literatura pro děti s ukázkami textů: učebnice pro 2. roč. stud. oboru učitelství pro mateřské školy na stř. pedagog. školách*. 1. vyd. Praha: SPN, 1987. 287 s. Učebnice pro střední školy.
11. GOLEMAN, Daniel. *Emoční inteligence: [proč může být emoční inteligence důležitější než IQ]*. Praha: Columbus, 1997. ISBN 80-85928-48-5.
12. Gramotnosti ve vzdělávání. Praha : Výzkumný ústav pedagogický v Praze , 2010. 64 s. Dostupné z WWW: <<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/02/Gramotnosti-ve-vzd%25C4%259B1%25C3%25A1v%25C3%25A1n%25C3%25AD1.pdf>>. ISBN 978-80-87000-41-0
13. HAVLÍNOVÁ, Miluše. *Knížka pro rodiče o dětech a čtení*. 1. vyd. Praha: Albatros, 1978. 84 s.
14. HEJNÝ, Milan. *Čtenářské, matematické a přírodovědné úlohy pro první stupeň základního vzdělávání: náměty pro rozvoj kompetencí žáků na základě zjištění šetření TIMSS a PIRLS 2011*. Praha: Česká školní inspekce, 2013. ISBN 978-80-905370-7-1.
15. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2012*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2013. ISBN 978-80-905632-0-9

16. HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2626-0.
17. HOLT, John Caldwell. *Jak se děti učí*. 1. vyd. Praha: Strom, 1995. ISBN 80-901662-7-X.
18. HOMOLOVÁ, Kateřina. *Čtenářská propedeutika*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2009. ISBN 978-80-7368-657-4.
19. CHALOUPKA, Otakar, ed. *Knihy v životě malého dítěte: 17. kongres IBBY - International Board on Books for Young People - Mezin. sdružení pro dětskou knihu: Praha, 28.9.-3.10.1980: Sborník [referátů]*. Praha: Společ. přátel knihy pro mládež, čs. sekce IBBY, 1980. 139, [4] s.
20. CHALOUPKA, Otakar. *Rozvoj dětského čtenářství*. 1. vyd. Praha: Albatros, 1982. 572 s.
21. International Reading Association (IRA). "Phonemic Awareness and the Teaching of Reading". A Position Statement from the Board of Directors of the International Reading Association. Newark, DE: 1998.
22. International Reading Association and the National Association for the Education of Young Children (IRA and NAEYC). "Learning to Read and Write: Developmentally Appropriate Practices for Young Children, " joint position paper. Young Children July 1998: 30-46.
23. Jak čtou české děti?: Stručná zpráva o výsledcích analýzy. In: *Www.gac.cz* [online]. [cit. 2016-04-11]. Dostupné z: http://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/GAC_CTEN_jak_ctou_ceske_deti_strucna_zprava.pdf
24. JARNÍKOVÁ, Ida. *Výchovný program mateřských škol: Přehled výchovných prostředků a jak jich užívati ve výchově malých dětí*. Vyd. 2. V Praze: [nákladem vlastním], 1930. 162 s.
25. KÁDNEROVÁ, Božena. *Metodika literární výchovy v mateřské škole: Učebnice pro 2. a 3. roč. stř. pedagog. škol a pro 1. roč. studia absolventů gymnázia na stř. pedagog. školách*. 1. vyd. Praha: SPN, 1982. 111 s. Učebnice pro stř. školy.
26. KASLOVÁ, Michaela. *Předmatematické činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, c2010. ISBN 978-80-86307-96-1.
27. KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA (eds.). *Předškolní a primární pedagogika: Předškolní a elementární pedagogika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-828-9.
28. KOŠŤÁLOVÁ, H., HAUSENBLAS, O., ŠLAPAL, M.: *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. KVIC, Nový Jičín 2012
29. KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0852-3.
30. KOUKOLÍK, František a Jana DRTILOVÁ. *Vzpouza deprivantů: nestvůry, nástroje, obrana*. Nové, přeprac. vyd. Praha: Galén, c2006. Makropulos. ISBN 80-7262-410-5.
31. KROPÁČKOVÁ, Jana; WILDOVÁ, Radka; KUCHARSKÁ, Anna. Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období. *Pedagogická orientace*, [S.l.], v. 24, n. 4, p. 488–509, nov. 2014. ISSN 1805-9511. Dostupné na: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1896>. Datum přístupu: 10 apr. 2016 doi:<http://dx.doi.org/10.5817/PedOr2014-4-488>.
32. KRYKORKOVÁ, H., CHVÁL, M. Rozvoj metakognice - cesta k hodnotnějšímu poznání. *Pedagogika*, 2001, roč.LI č.2., ISSN 3330-3815. (s.185-196).

33. KUCHARSKÁ, Anna. *Riziko dyslexie: pregramotnostní schopnosti a dovednosti a rozvoj gramotnosti v rizikových skupinách*. 1. vyd. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-784-7.
34. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.
35. LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Průvodce literárním dílem: výkladový slovník základních pojmů literární teorie*. Vyd. 1. Praha: Nakladatelství H & H, 2002. ISBN 80-7319-020-6.
36. LEPILOVÁ, Květuše. *Cesty ke čtenářství: vyprávějte si s námi!*. 1. vyd. Brno: Edika, 2014. ISBN 978-80-266-0112-8.
37. LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ, Barbora a (eds.). Pedagogický koncept pro výchovu dětí v sociokulturně heterogenní skupině. In: KROUFEK, Roman a Jiří ŠLÉGL. *Předškolní vzdělávání v pedagogických, psychologických a sociálních souvislostech: Sborník z konference konané 10. – 11. listopadu 2011 v rámci projektu ESF Společně to dokážeme (registr. č. CZ.1.07/1.2.00/08.0105)* [online]. Ústí nad Labem: PF UJEP, 2011, s. 156 [cit. 2016-03-31]. ISBN 978-80-904927-1-4. Dostupné z: http://www.spolecnetodokazeme.cz/ucitele/sbornik_konference_web.pdf
38. MAJEROVÁ, Jiřina a Kateřina SLÁDKOVÁ. *Dílna čtení: Základní informace s odkazy na další literaturu pro učitele, kteří se chtějí věnovat dílně čtení ve výuce*. 2015. Materiál k semináři Dílna čtení (MŠMT výzva 56).
39. MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa: základní duševní potřeby dítěte : dítě a lidský svět*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005. Pro rodiče. ISBN 80-247-0870-1.
40. MERTIN, Václav a Anna KUCHARSKÁ. *Integrace žáků se specifickými poruchami učení - od stanovení diagnostických kritérií k poskytování péče všem potřebným žákům: závěrečná zpráva rezortního projektu MŠMT*. Vyd. 1. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, c2007. ISBN 978-80-86856-40-7.
41. MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ (eds.). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8.
42. *Mezinárodní standard: Práce učitele RWCT. Práce lektora RWCT*. Praha: Kritické myšlení, o. s., 2007.
43. MILLAR, Susanna. *Psychologie hry*. Přeložila Jarmila Milnarová. 1. vyd. Praha: Panorama, 1978. 353 s. Pyramida.
44. MOCNÁ, Dagmar a Josef PETERKA. *Encyklopedie literárních žánrů*. 1. vyd. Praha: Paseka, 2004. ISBN 80-7185-669-X.
45. MORROW, Lesley Mandel. *The literacy center: contexts for reading and writing*. 2nd ed. Portland, Me.: Stenhouse Publishers, c2002. ISBN 1571103503.
46. NAJVAROVÁ, Veronika. *Čtenářská gramotnosti žáků 1. Stupně základní školy*. Brno, 2008 (Disertační práce). MU, PDF. Dostupné také z: http://is.muni.cz/th/14647/pedf_d/
47. NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie čtenáře*. Praha: Státní vojenské nakladatelství, 1965. 139 s.
48. NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie čtenáře*. Praha: ÚDA, 1965-1966. 2 sv. (72; 59 s.). Kmen; sv. 1-2.
49. OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Vydání 1. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5107-8.
50. PALEČKOVÁ, Jana, Vladislav TOMÁŠEK a kol. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2012: Matematická gramotnost*. 1. vydání. Praha: Česká školní inspekce, 2013. ISBN 978-80-905632-0-9.rvp

51. Panel čtenářské gramotnosti při VÚP v Praze. Úvod ke komentářům k vybraným úlohám PISA. *Metodický portál: Články* [online]. 13. 05. 2011, [cit. 2016-03-25]. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/12467/UVOD-KE-KOMENTARUM-K-VYBRANYM-ULOHAM-PISA.html>>. ISSN 1802-4785.)
52. PELIKÁN, Jiří. *Pomáhat být: otevřené otázky teorie provázející výchovy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2002. Acta Universitatis Carolinae. ISBN 80-246-0345-4.
53. PELIKÁN, Jiří. *Výchova pro život*. 2. přeprac. a rozš. vyd. Praha: ISV nakladatelství, 2004. Pedagogika (ISV). ISBN 80-85866-23-4.
54. PETERKA, Josef. *Teorie literatury pro učitele*. 3. vyd. Jíloviště: Mercury Music, 2007. ISBN 978-80-239-9284-7.
55. PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Vyd. 2., v nakl. Portál 1. Praha: Portál, 1997. Studium. ISBN 80-7178-146-0.
56. POLÍVKOVÁ, Barbora. *Podpora rozvoje čtenářské gramotnosti v předškolním a základním vzdělávání* [online]. In: . ČŠI, s. 28 [cit. 2016-03-31]. Dostupné z: http://nidv.cz/cs/download/priority/ctenarska_gramotnost/CG_26_5_2011_Barbora_P_olivkova.pdf
57. POTUŽNÍKOVÁ, Eva (ed.). *PIRLS 2011: koncepce mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti*. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2011. ISBN 978-80-211-0607-9.
58. PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.
59. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. [i.e. Vyd. 5.]. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.
60. RABUŠICOVÁ, Milada. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Vyd. 1. Brno: Georgetown, 2002. ISBN 80-86251-14-4.
61. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. 1. Vydání.[online] Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006, 48 s.[cit.2015-10-28]. ISBN 80-87000-00-5. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf>
62. ROG, Lori Jamison. *Early literacy instruction in kindergarten*. Newark, Del.: International Reading Association, c2001. ISBN 0872071693.
63. ŘÍČAN, Pavel a Drahomíra PITHARTOVÁ. *Krotíme obrazovku: jak vést děti k rozumnému užívání médií*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-084-7.
64. ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7367-124-7.
65. Sedlák, Ján. *Epické žánre v literatúre pre mládež*. 1. vyd. Bratislava: Slov. pedagog. nakl., 1972. 265 s.
66. SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, Gabriela. Vývoj a diagnostika slabičného povědomí v předškolním věku. *Pedagogika: Časopis pro vědy a vzdělávání a výchově*. Praha: UK Pedf, 2012, 41(1-2), 97 - 110. ISSN ISSN 2336-2189.
67. SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2., rozš. a aktualiz. vyd., [V nakl. Grada] vyd. 1. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7.
68. SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Dotisk 1., upr. vyd. [i.e. 2. vyd.]. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2010. 48 s. ISBN 978-80-87000-33-5.
69. SPITZER, Manfred. *Digitální demence: jak připravujeme sami sebe a naše děti o rozum*. 1. vyd. Brno: Host, 2014. ISBN 978-80-7294-872-7.

70. STEELOVÁ, Jeannie L., Kurtis S. MEREDITH, Charles TEMPLE a Scott WALTER. *Příručka I. Co je kritické myšlení: (vymezení pojmu a rámce E-U-R)*. Praha: Kritické myšlení, o. s., 2007.
71. STEELOVÁ, Jeannie L., Kurtis S. MEREDITH, Charles TEMPLE a Scott WALTER. *Příručka VII. Dílna čtení: Vychováváme přemýšlivé čtenáře*. Praha: Kritické myšlení, o. s., 2007.
72. STERNBERG, Robert J. *Kognitivní psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-376-5.
73. STREIT, Jakob. *Proč děti potřebují pohádky*. 1. vyd. V Praze: Baltazar, 1992. ISBN 80-900307-4-2.
74. STREIT, Jakob. *Včelka Sluněnka: Proč děti potřebují pohádky*. Ilustrace Eva Del Risco Koupová. Hranice: Fabula, 2013. ISBN 978-80-87635-09-4.
75. SVOBODOVÁ, Eva. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9.
76. ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina. Čteme s nečtenáři. *Kritické listy: Čtvrtletník pro kritické myšlení veškolách*. Praha: Kritické myšlení o.s., 2010, 2010 (38), 16-19. ISSN 1214-5823.
77. ŠLAPAL, Miloš. Dílna čtení v praxi. *Kritické Listy*. Roč. 2007 (č. 27), s. 13 - 20. DOI: http://www.kritickemysleni.cz/klisty/27/_komplet.pdf.
78. ŠLAPAL, Miloš. Dílna čtení v praxi. *Metodický portál: Články* [online]. 22. 10. 2008, [cit. 2016-04-12]. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/2719/DILNA-CTENI-V-PRAXI.html>>. ISSN 1802-4785.
79. ŠTÍSTKOVÁ, Jana a Vladka SUČKOVÁ. Učíme se navzájem: aneb Jak se pokoušíme vyučovat čtenářské strategie. *Komenský: Odborný časopis pro učitele základní školy*. Brno: Masarykova univerzita, 2015, 140(1), 41-45.
80. TOMÁŠKOVÁ, Iva. *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0790-0.
81. TOMKOVÁ, Anna, Radek MARUŠÁK a Jaroslav PROVAZNÍK. *Spolupráce dětí 1. a 2. stupně ZŠ při rozvoji čtenářské gramotnosti: manuál příkladů z praxe*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7290-582-9.
82. TONUCCI, Francesco. *Vyučovat nebo naučit?*. Překlad Stanislav Štech. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1991. Informační bulletiny, 69. ISBN 80-901065-1-X.
83. TRÁVNÍČEK, Jiří. *Vyprávěj mi něco... (Jak si děti osvojují příběhy)*. Příbram, Pistorius & Olšanská, 2007.
84. URBANOVÁ, Svatava. *Děti a literatura: (antologie textů literatury pro děti a mládež)*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita, 1996. Učební texty Ostravské univerzity. ISBN 80-7042-460-5.
85. URBANOVÁ, Svatava. *Sedm klíčů k otevření literatury pro děti a mládež 90. let XX. století: (reflexe české tvorby a recepce)*. V Olomouci: Votobia, 2004. ISBN 80-7220-185-9.
86. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-803-4.
87. VÁŠOVÁ, Lidmila. *Úvod do bibliopedagogiky*. Praha: ISV, 1995. Knihovnictví. ISBN 80-85866-07-2.
88. VYGOTSKIJ, Lev Semenovič. *Psychologie myšlení a řeči*. Vyd. 1. (jako komentovaný výbor, celkově v češtině 3.). Praha: Portál, 2004. Psychologie (Portál). ISBN 80-7178-943-7.

89. VYKOUKALOVÁ, Věra a Radka WILDOVÁ. *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně a možnosti jejího rozvoje*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 978-80-7290-642-0.
90. WILDOVÁ, Radka (ed.). *Čtením ke vzdělání: texty z konference Čtením ke vzdělání, pořádané občanským sdružením Centrum Čítárna, Společností pro podporu a rozvoj čtenářství (CzechRA), Katedrou primární pedagogiky a Katedrou české literatury UK PedF v Praze dne 28.11.2003*. Praha: Svoboda Servis, 2004. Pro studia. ISBN 80-86320-36-7.
91. WILDOVÁ, Radka. *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7290-228-8.
92. ZELINKOVÁ, Olga. *Dyslexie v předškolním věku?*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-321-5.
93. ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 11. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-514-1.
94. ZOLLER MORF, Eva. *Učíme děti ptát se a přemýšlet: metody a aktivity k rozvoji myšlení i kultivaci osobnosti dětí*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0096-3.

10. Seznam příloh

Příloha 1 – Ukázka motivačního listu k Lekci 1 Kvak a Žbluňk jsou kamarádi

Příloha 2 – ANKETA – Podpora rozvoje čtenářské pregramotnosti

Kvak a Žbluňk jsou kamarádi

Arnold Lobel

SEZNAM

Jednoho rána se Žbluňk posadil v posteli. „Musím dnes udělat spoustu věcí,“ řekl si.

„Napíšu si **S**eznam, co všechno mám udělat, abych na nic nezapomněl.“ A napsal na kus papíru:

Seznam věcí, které mám dnes udělat

Potom napsal: Probudit se

„To už jsem udělal,“ uvažoval Žbluňk a přeškrtl: ~~Probudit se~~

Potom napsal na papír další věci:

*Seznam věcí,
Které mám dnes udělat*

~~Nasnídat se~~

Obléknout se

Jít ke Kvakovi

Jít s Kvakem na procházku

Poobědvat

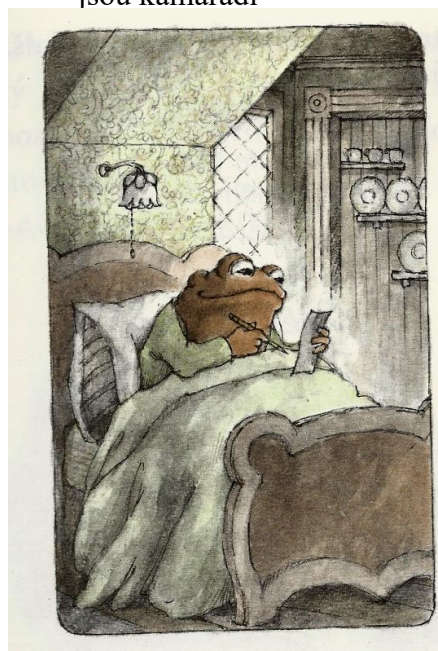
Zdřímnout si

Hrát s Kvakem hry

Povečeřet

Jít spát

Příloha č. 1 Motivační list – Kvak a Žbluňk jsou kamarádi



Ilustrace: Arnold Lobel,
z knihy Kvak a Žbluňk jsou kamarádi



Otázky před četbou

Podívej se na obrázek a řekni, o čem si myslíš, že příběh bude.

O čem bys chtěl, aby příběh byl?

Může tento příběh nějak souviset s tvým životem? – Už jste někdy zažily děti tuto situaci?

Víte děti, co to znamená „seznam“?

Práce s listem

Opakuje se nějaké písmeno na stránce?

Pamatujete si, jaké události byly na seznamu – obrázky nám pomůžou.

Jak si můžete udělat seznam, abyste na něco nezapomněli, když neumíte psát?

Půjdeme si je vybarvit

Např. určíme – tričko červeně, postel zeleně, konvička žlutě apod.

Vlastní čtení

Otázky po četbě - možnosti

Jaké ponaučení si můžeš z příběhu odnést?

Převyprávěj příběh

Navrhni jiný konec příběhu.

Jak by se příběh mohl jmenovat?

Co se ti na příběhu nejvíce líbilo.

ANKETA – Podpora rozvoje čtenářské pregramotnosti

Vážení rodiče,

prosím o spolupráci při vyplnění krátké ANKETY, jejímž cílem je mapování informací, které budou využity, ke zvyšování kvality úrovně rozvíjení čtenářské pregramotnosti v rámci naší MŠ a částečně poslouží i při zpracování méj diplomové práce – žádné Vaše osobní údaje nebudu uvádět.

1. Jméno dítěte, věk (tento údaj není povinný)

2. Matka Otec (Zde míněno jen pro upřesnění, kdo vyplňuje formulář.)

3. Uveďte kolik času věnujete předčítání svému dítěti (dětem)?

1 x denně 2-3 x týdně 4-6 x týdn 1 měsíčně jiné

4. Jakým způsobem probíhá předčítání? (Máte nějaký ustálený zvyk, uveďte stručný popis.)

5. Uveďte tři tituly, které jste v nedávné době svým dětem přečetli:

6. Máte doma nějakou knihu, kterou Vaše dítě, chce od Vás s oblibou opakovaně předčítat, pokud ano, uveďte její název:

7. Zkuste odhadnout, kolik času tráví Vaše dítě při sledování TV?

8. Kolik času tráví Vaše dítě hrou na PC, tabletu, mobilu?

9. Jak často dostává Vaše dítě knihu jako dárek?

2 X ročně 1 x měsíčně

10. Odhadněte, kolik máte doma knih pro děti.

11. Odhadněte, kolik máte doma knih pro dospělé.

12. Mají Vaše děti možnost vidět Vás při Vašem zájmovém čtení?

13. Kolik času týdně věnujete četbě vy osobně – knih či časopisů?

V naší školce začínáme budovat příruční knihovnu pro rodiče, jejíž fond bude tvořit populárně naučná literatura - Rádce pro rodiče. (Knihy si můžete zapůjčit u paní učitelky Magdalény Sedláčkové, třída Ježci.) **Aktuální seznam literatury:** Neklidné dítě, Jak žít a nezbláznit se , S.O.S., Malý tyran, Prvorozené dítě

Můžete uvést názvy knih, které byste uvítali ve fondu pro rodiče.