

**Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2016

Eva Rybářová

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání

**Čtenářské strategie jako podpora porozumění předčítanému
textu u dětí předškolního věku**

Reading strategies for preschool children which promote an
understanding of text

Autor: Eva Rybářová

Vedoucí práce: PhDr. Veronika Laufková

Studijní program: Pedagogika

Studijní obor: Pedagogika předškolního věku

Praha 2016

Prohlašuji, že jsem předkládanou diplomovou prací na téma Čtenářské strategie jako podpora porozumění předčítanému textu u dětí předškolního věku vypracovala zcela samostatně pod vedením PhDr. Veroniky Laufkové a veškerou použitou literaturu jsem uvedla v seznamu použité a citované literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 31. 3. 2016

.....

Děkuji vedoucí diplomové práce, PhDr. Veronice Laufkové, za její cenné rady, připomínky, podporu a povzbuzení, které mi po celou dobu poskytovala.

Abstrakt:

Cílem práce bylo prokázat, že čtenářské strategie jsou vhodnou metodou pro podporu porozumění předčítanému textu u dětí předškolního věku. V teoretické části jsem se věnovala vymezení pojmu čtenářská pregramotnost, její souvislosti s kritickým myšlením a představením programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Dále jsem objasnila vzájemný vztah mezi čtenářskými dovednostmi a čtenářskými strategiemi, přiblížila vybrané čtenářské strategie a možné metody jejich rozvoje. V závěru teoretické části jsem uvedla některé strategie, které by mohly být vhodné pro práci s předškolními dětmi.

V praktické části jsem se věnovala osvojování jednotlivých strategií u dětí předškolního věku, konkrétně se jednalo o strategie: hledání souvislostí, vizualizace, předvídání, usuzování, shrnování a kladení otázek. Každou z nich jsem představila na konkrétních příkladech. Dále jsem navrhla ucelený projekt zahrnující práci s těmito strategiemi, který jsem zrealizovala a následně vyhodnotila.

Na základě výsledků výzkumu jsem dospěla k závěru, že v předškolním věku je možné velmi dobře pracovat s uvedenými strategiemi, přičemž se ukazuje, že se významnou měrou podílejí na porozumění textu u dětí předškolního věku.

Klíčová slova: čtenářské strategie, mateřská škola, čtenářská pregramotnost, předčtenářské strategie, práce s knihou, program Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT).

Abstract:

The aim of the study was to demonstrate that the reading strategies can be applied even for the preschool children. These strategies help children to understand the text read out aloud. In the theoretical part I am devoted to define the concept of pre-reading literacy, its connection with critical thinking and introducing the program Reading and Writing for Critical Thinking. I also clarified the relationship between reading skills and reading strategies, approached selected reading strategies and possible methods for their development. In conclusion of the theoretical part I outlined some of the strategies that might be suitable for working with preschool children.

In the practical part I focused on the acquisition of individual strategies for preschool children, for the exact strategies: connecting (text to self, text to text, text to world), visualizing, predicting, reasoning, summarizing and questioning. Each of them I presented on concrete examples. I also proposed an integrated project involving work with these strategies, which I realized and then analysed.

Based on the results of research, I have concluded that preschool children can work very well with these strategies, while indicating that these significantly contribute to the comprehension of the text of preschool children.

Keywords: reading literacy, pre-reading literacy, pre-reading strategies

Obsah

I. Úvod.....	10
II. Teoretická část.....	11
1.) Čtenářská gramotnost a čtenářská pregramotnost.....	11
1.1 Problematika čtenářské gramotnosti v České republice.....	11
1.2 Vymezení pojmu čtenářská gramotnost	12
1.3 Vymezení pojmu čtenářská pregramotnost	14
1.4 Čtenářská pregramotnost v souvislosti s RVP PV	15
2.) Kritické myšlení a jeho souvislost se čtenářskou gramotností.....	24
2.1 Obsah pojmu Kritické myšlení.....	24
2.2 Jak rozvíjet kritické myšlení	26
Rozvíjející prostředí	26
Klima třídy	28
Čas.....	29
Otázky	30
Modelování	33
3.) Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení	35
3.1 Cíl a obsah programu RWCT	35
Konstruktivismus	36
Kooperativní učení	37
Učení se čtením a psaním.....	37
3.2 Metoda programu RWCT- E-U-R.....	39
E- EVOKACE.....	40
U- UVĚDOMĚNÍ SI.....	41
R- REFLEXE	42
4.) Čtenářské dovednosti a čtenářské strategie.....	44
4.1 Vymezení pojmů čtenářské dovednosti a čtenářské strategie.	44
4.2 Co náleží pod pojem čtenářské dovednosti	46
4.3 Typy čtenářských strategií	47
4.4 Jak učit čtenářské strategie	51
4.5 Strategie vhodné pro výuku v předškolním věku	56
4.5.1 Hledání souvislostí (propojování informací).....	56
4.5.2 Vizualizace.....	58

4.5.3 Usuzování a předvídání	60
4.5.4 Shrnutí	63
4.5.5 Kladení otázek.....	65
III. Praktická část	68
1. Cíle	68
2. Stanovení hypotézy	69
3. Použité metody.....	69
4. Výzkumná část	70
4.1 Hledání souvislostí	70
4.1.1 Hledání souvislostí na úrovni dítě-text.....	70
4.1.2 Hledání souvislostí na úrovni text-text.....	74
4.2 Vizualizace	75
4.3 Předvídání a usuzování.....	78
4.4 Shrnutí	84
4.5 Kladení otázek.....	88
4.6. Ucelený projekt využívající čtenářské strategie při práci s textem	91
4.6.1 Představení textu	91
4.6.2 Práce s textem.....	92
Lekce 1 – O čem je kniha.....	92
Lekce 2 - O kom je celý příběh	93
Lekce 3 - Eliška peče cukroví	96
Lekce 4 - Eliška píše Ježíškovi	97
Lekce 5 - Co se stalo v Betlémě.....	99
Lekce 6 - Co provedl Ryel	100
4.6.3 Zhodnocení projektu	102
4.7. Shrnutí.....	103
4.8. Limity	110
IV. Závěr	112
Literatura:	113
Monografie.....	113
Články:	115
Internetové zdroje.....	116
Literatura v realizovaných projektech.....	118

Seznam příloh.....	120
Příloha I: Text k úkolu shrnování.....	121
Příloha II: Příběh o narození Ježíška.....	122
Příloha III: Dotazník pro rodiče	123
Příloha IV: Data získaná z dotazníků.....	125
Příloha V.: Vzor souhlasu s natáčením	131
Seznam videozáznamů na přiloženém CD.....	132

I. Úvod

V dřívějších dobách to bylo jednoduché – gramotný člověk byl ten, kdo dokázal číst a psát, negramotný každý, kdo uvedené dovednosti neovládal. Současně s rozvojem společnosti a stále se zvyšujícími nároky na jedince postupně docházelo k tomu, že pojem gramotnost přestával dostačovat, jelikož v dnešní společnosti číst a psát umí téměř každý. Bylo nutné hledat zpřesnění pojmu tak, aby vystihoval nejen znalost, ale i schopnost danou dovednost v běžném životě prakticky využít. Proto dnes mluvíme o gramotnosti čtenářské, matematické, přírodovědné, finanční, informační apod. Každá má svou definici a představuje soubor konkrétních dovedností a jejich uplatňování, přičemž můžeme očekávat, že se obsah těchto pojmů bude nadále vyvíjet, podobně, jak tomu bylo v minulosti. Nároky na jednotlivce se mění a současný stav úrovně požadovaných znalostí, dovedností a schopností není konečný. Nezbyvá nic jiného, než neustále sledovat vývoj společnosti a v oblasti edukace na něj reagovat. „Vymezení a ujasnění si toho, co pod gramotností rozumíme, může být proto důležitým klíčem k pochopení toho, co je vzdělávání a vzdělání, ale i k přijetí a nacházení vlastních cest formování člověka jako kulturní bytosti.“ (Kolláriková a Puppala, 2001, str. 265)

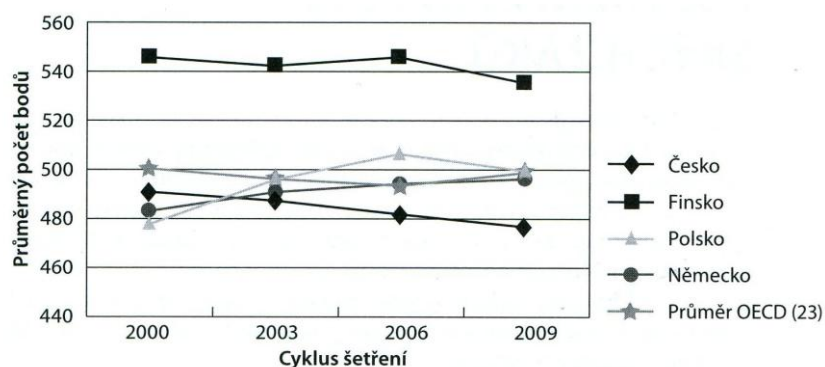
Ve své práci se budu zabývat čtenářskou gramotností, jelikož ji považuji za jednu z klíčových pro další vzdělávání člověka a jeho budoucí uplatnění ve společnosti. Setkávám se s názory, že rozvoj této gramotnosti je úkolem primárního vzdělávání, jelikož předškolní děti nejsou dostatečně zralé na to, aby u nich čtenářská pregramotnost byla rozvíjena jinak než předčítáním, seznamováním s knihou a plněním jednoduchých úkolů spojených s textem. Na základě své praxe se domnívám, že i v mateřské škole lze úspěšně položit základy k budoucímu osvojení čtenářských dovedností používáním čtenářských strategií, a to s pomocí rozvoje kritického myšlení u dětí. Na základě odborných poznatků se nejprve pokusím osvětlit tuto problematiku v kontextu platných kurikulárních dokumentů a následně tyto teoretické poznatky přenesu do praktické roviny. Mým cílem je ukázat, že v předškolním věku lze úspěšně pracovat se čtenářskými strategiemi a nastartovat tak proces cesty ke zralému čtenářství.

II. Teoretická část

1.) Čtenářská gramotnost a čtenářská pregramotnost

1.1 Problematika čtenářské gramotnosti v České republice

Čtenářská gramotnost je v současné době jednou z klíčových kompetencí, na jejíž rozvoj je kladen důraz jak ve školním, tak v předškolním vzdělávání. Je to pochopitelné, uvědomíme-li si, že žijeme ve společnosti, ve které jsou důležité informace, tudíž jejich získávání a zpracovávání je klíčové pro začlenění a uplatnění jedince ve společnosti. Do budoucna bude nezbytné, „aby si jedinec již v průběhu základního vzdělávání osvojil takové vědomosti a dovednosti, které budou mít význam pro jeho celoživotní učení.“ (Hyplová, 2010, str. 8) Úkolem dnešní školy je připravit děti na život neboli vybavit je takovými kompetencemi, které jim umožní se adaptovat na nové požadavky a situace, které budoucnost přinese. Že jde o celosvětový zájem, dokazují i prováděná mezinárodní šetření. Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj v rámci programu PISA (Programme for International Student Assessment) zkoumá úroveň čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti dětí končících povinné základní vzdělávání s důrazem na ověřování jejich praktických dovedností. Program probíhá v tříletých cyklech od roku 2000. Z průzkumů a šetření úrovně čtenářské gramotnosti českých žáků, do něhož se zapojilo na 300 českých škol, vyplynulo, že čtenářské dovednosti českých dětí ve věku patnácti let zaostávají za světovým průměrem, přičemž nedostatky jsou až takové, že mohou vést k obtížím v uplatnění v běžném životě, a nadále se zhoršují, jak je patrné z následující tabulky. (Starý, 2013)



Graf 1: Vývoj výsledků v testu čtenářské gramotnosti u vybraných zemí. Zdroj Starý, 2013, str. 6.

Dalším výzkumem zabývající se úrovní čtenářské gramotnosti je program PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) zaměřující se na zjišťování úrovně čtenářské gramotnosti žáků 4. ročníku základních škol, který je organizován Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání - IEA (The International Association for the Educational Achievement). Poprvé byl proveden v roce 2001 a od té doby se koná každých pět let. Česká republika se do tohoto průzkumu zapojila v letech 2001 a 2011 a výsledky českých dětí byly překvapivě nadprůměrné. Celkem dosáhlo velmi vysoké úrovně čtenářských dovedností 8 % českých žáků, druhé úrovně 42 %, třetí 37 % a čtvrté 11 %. Necelá 2 % žáků nedosáhla ani nízké úrovně čtenářských dovedností, což je ve srovnání s řadou zemí poměrně nízké procento. (Starý, 2013) Nabízí se otázka, jak je možné, že jsou tak diametrálně odlišné rozdíly v dosažených výsledcích u žáků devítiletých a patnáctiletých, nicméně až čas ukáže, zda již skutečně došlo ke zlepšení přístupu k rozvoji čtenářské gramotnosti. Je tedy přirozené, že stále musíme hledat jednak příčiny tohoto stavu, jednak jeho řešení.

1.2 Vymezení pojmu čtenářská gramotnost

V minulých letech se pojem čtenářské gramotnosti omezoval na čtení a porozumění textu, což se projevovalo ve vzdělávací nabídce připravované učiteli různých stupňů škol; termín „čtenářská gramotnost“, jak jej chápeme nyní, se mezi českou odbornou veřejností objevuje až v souvislosti se zmíněným šetřením PISA ke konci 90. let. Zaměříme-li se na předškolní vzdělávání, rozvíjení čtenářské gramotnosti u dětí se omezilo, a mnohde ještě stále je omezeno, na předčítání a následné kladení jednoduchých otázek kontrolujících, zda dítě dávalo pozor a zapamatovalo si slyšené. Je zřejmé, že takové zúžení problematiky neodpovídá definici čtenářské gramotnosti, jak si níže ukážeme, a tudíž ani nemůže vést k jejímu dosažení.

Pojetí čtenářské gramotnosti je velmi široké, pro její správné chápání se podívejme na několik definic, které nám osvětlí, co se pod tímto pojmem, který by mohl být chápán příliš vágně jako dovednost číst a psát, skrývá. Definice pro účely výzkumu PISA byla stanovena následovně: „Čtenářská gramotnost znamená schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních

schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do společnosti.“ (OECD, 2010, str. 37) Jde o to, aby to, co čteme, sloužilo v praktickém životě, ať již jako zdroj informací potřebných pro řešení problémů, znalostí, či k osobnímu obohacení (např. citovému prožitku). V programu PIRLS je na čtenářskou gramotnost nahlíženo jako na „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.“ (Altmanová, 2011, str. 11) V této definici jasně vidíme, že k předchozím požadavkům přibývá požadavek na aktivní četbu, která je vyhledávána nejen jako zdroj informací, ale jako zdroj osobní pohody. Výzkumný ústav pedagogický definuje čtenářskou gramotnost jako „celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních a sociálních kontextech. Čtenářsky gramotný člověk využívá čtení k vlastnímu rozvoji i ke svému konání, četbu zúročuje v dalším životě.“ (Altmanová, 2009, str. 7) U uvedených definic je patrné, že čtenářská gramotnost v sobě samozřejmě zahrnuje i čtenářství, neboli jaký vztah zaujímá člověk ke čtení a knihám obecně.

Pedagogický slovník uvádí, že čtenářská gramotnost je „komplex znalostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. jízdní řád, návod na použití výrobku). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umělecké texty přečíst a porozumět jim, ale také dovednostmi vyhledávat a zpracovávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu apod.“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2001)

Nejde tedy o prostou dovednost číst a psát, ale o plné porozumění obsahu sdělení textu. Čtenář, případně posluchač, hovoříme-li o nečtenářích, potřebuje v množství informací, které přijímá, dokázat rozpoznat podstatné, vztáhnout to na svou osobní zkušenost, vyvodit závěry, pochopit smysl a účel sděleného a zaujmout ke zjištěnému hodnotící postoj, což se následně projeví v jeho konání či uvažování. Chápat čtenářskou gramotnost jako pouhý vztah ke knize, by bylo velmi úzké, přestože vztah k četbě je jedním z ukazatelů rozvinuté čtenářské gramotnosti, která předpokládá, že jedinec by měl být čtenářem aktivním, tzn. vyhledávat příležitosti ke čtení.

Odborníci rozlišují dvě úrovně gramotnosti, přičemž jedna předchází druhé. Základní gramotnost, někdy je užíván pojem bazální, je spojena s osvojováním si techniky

čtení a psaní a porozumění textu. K jejímu osvojování dochází v období počátečního čtení a k jejímu dosažení je třeba zvládnout propojení zrakového a sluchového vjemu při rozlišování grafických znaků, sluchově analyzovat jednotlivá slova, mít dostatečnou slovní zásobu. Tato základní gramotnost by měla být následována gramotností funkční, která představuje „schopnost člověka efektivně zacházet s písemnými materiály a využívat je v situacích běžného života - osobního, profesního a občanského“ (Hyplová, 2010, str. 8). To znamená vyhledávat v textu klíčové informace, vytvářet interpretace a spojovat informace z textu s vědomostmi získanými jinde. Zahrnuje v sobě také „motivaci, osobní zájem, zkušenost, ale i sociální, lingvistické, psychologické a kulturní dovednosti“ (Wildová, 2013, str. 11). Je zřejmé, že naše pedagogické úsilí by mělo směřovat k tomu, aby se u žáků rozvinula funkční gramotnost, neboť pouhá dovednost číst a psát je v dnešním světě považována za samozřejmost.

1.3 Vymezení pojmu čtenářská pregramotnost

Jiné možné dělení se nabízí z pohledu ontogenetického, které čtenářskou gramotnost člení podle období věku jedince, ve kterých dochází k jejímu rozvoji. Mluvíme pak o pregramotnosti, což je období do 6 let dítěte, respektive do nástupu do školy, dále o období čtenářské gramotnosti (školní věk, přičemž 1. -2. třída je považována za období počáteční čtenářské gramotnosti) a zmíněné funkční (již rozvinuté) gramotnosti v dospělosti (Wildová, 2013).

Jelikož čtenářská gramotnost je definována jako celoživotní proces učení, nesmíme z něho vyjmout období raného dětství a dobu před vstupem do školy, který by laikem mohl být mylně vnímán jako počátek osvojování si čtenářských dovedností. Jak dále dokážu, předškolní věk je obdobím, kdy lze velmi významně rozvíjet čtenářskou pregramotnost a položit základy k cestě ke zralému čtenářství, a to přirozenou a nenásilnou formou respektující veškerá vývojová specifika daného období. V tomto období je rozvoj čtenářské gramotnosti spojen s rozvojem řeči a dalších kognitivních a psychických procesů a nemůže být podněcován, pokud by docházelo k opomíjení těchto oblastí.

Musím ještě zmínit pojem „předčtenářský rozvoj“, který se v souvislosti s předškolním obdobím a čtenářskou gramotností objevuje. Již samotný název

„předčtenářský“ evokuje kladení důrazu na rozvoj dovedností vedoucích k osvojení si čtení a psaní, tzn. zrakové a sluchové percepce, intermodálního kódování¹, výslovnosti a dalších složek řečových dovedností. V praxi vidím, že se jedná o oblasti, na které se učitelé mateřských škol v rámci rozvoje čtenářské gramotnosti primárně zaměřují, ovšem již víme, že to není dostatečné a nepostihuje to všechny oblasti nutné pro vznik funkční čtenářské gramotnosti. Z tohoto důvodu pojem „pregramotnost“ považuji za přesnější.

1.4 Čtenářská pregramotnost v souvislosti s RVP PV

Podívejme se nyní, jak je problematika rozvoje čtenářské gramotnosti pojímána jediným platným legislativním dokumentem vymezujícím vzdělávací obsah mateřských škol, jeho cíle a záměry. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV) nikde pojem čtenářská gramotnost, pregramotnost ani rozvoj předčtenářských dovedností nezmiňuje. Vzdělávací obsah je členěn tak, aby docházelo k získávání kompetencí, což jsou soubory dovedností, vědomostí, schopností, postojů a hodnot, které by dítě na konci předškolní docházky mělo mít osvojeno, a které jsou předpokladem pro jeho další úspěšný rozvoj. Těmito klíčovými kompetencemi jsou kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální a kompetence činnosti a občanské.

V oblasti komunikativní kompetence můžeme nalézt konkrétnější specifikace toho, co by dítě mělo umět a znát a co má souvislost se získáváním čtenářské gramotnosti. Jednak je zde uveden požadavek na ovládnutí dovedností předcházejících čtení a psaní, zájem o psanou podobu jazyka, a zároveň požadavek, aby dítě dovedlo využít informativní a komunikativní prostředky, se kterými se běžně setkává. Proto by podle RVP PV měla vzdělávací nabídka, kterou pedagog dítěti nabízí, obsahovat poslech čtených a vyprávěných příběhů, prohlížení a „čtení“ knížek, vyprávění podle skutečnosti i podle obrazového materiálu či fantazie, grafické napodobování tvarů, hry zaměřené na rozlišování zvuků, na poznávání jednoduchých obrazně znakových systémů a samozřejmě činnosti podporující řečovou komunikaci dítěte, jeho vyjadřování (RVP PV, 2004).

¹ Intermodální kódování – schopnost spojovat obsahy jedné smyslové oblasti s obsahy jiné oblasti, v tomto případě zraku a sluchu. Tato schopnost je nutná k tomu, abychom se naučili rozlišovat písmena – dokázali spojit tvar, který vidíme, se zvukem hlásky, kterou slyšíme).

Nicméně i v dalších kompetencích, např. k učení či k řešení problémů, tušíme, že k jejich naplnění bude v budoucnu třeba využít znalosti čtení a psaní a že svou podstatou, kdy kladou nároky na způsob myšlení, tvořivost, využívání poznání, jsou zároveň nástroji podporujícími správný rozvoj čtenářské gramotnosti, ať již jde o schopnost vnímat souvislosti, všimnout si podstatného, předvídat, vyvozovat závěry, hodnotit, klást otázky.

Shrňme si, co vše RVP PV uvádí v požadavcích na děti ukončující předškolní vzdělání a co bychom zároveň mohli na základě definic čtenářské gramotnosti chápat jako cestu k rozvoji čtenářské pregramotnosti (RVP PV 2004, text zvýrazněn autorkou), dítě:

- soustředěně pozoruje, zkoumá, objevuje, všímá si souvislostí, experimentuje a užívá při tom **jednoduchých pojmů, znaků a symbolů**.
- **klade otázky** a hledá na ně odpovědi.
- dovede **postupovat podle instrukcí** a pokynů.²
- problémy řeší na základě bezprostřední zkušenosti; spontánně vymýšlí nová řešení problémů a situací; **hledá různé možnosti a varianty**; využívá při tom dosavadních zkušeností.
- ovládá řeč, hovoří ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi, **rozumí slyšenému**, slovně reaguje a vede smysluplný dialog.
- **rozlišuje některé symboly**, rozumí jejich významu i funkci.
- ovládá **dovednosti předcházející čtení a psaní**.³
- **dovede využít informativní a komunikativní prostředky**.
- má **zájem o psanou podobu jazyka**.

Předškolní vzdělávání jako celek má tudíž vést k rozvoji čtenářské pregramotnosti, ač to tak výslovně neuvádí. Nicméně v připravované aktualizaci RVP PV vidím jako nezbytnost blíže vymezit pojem předčtenářské gramotnosti či čtenářské pregramotnosti.

² Není specifikováno, jak mají být pokyny zadávány. Praxe ukazuje, že předškolní děti jsou schopné jednat i na základě grafických pokynů, což je dovednost jednoznačně spadající pod pojem čtenářské gramotnosti, neboť dítě „čte“ a interpretuje daný symbol.

³ Dovednosti předcházející čtení a psaní - chybí bližší specifikace, což může být zejména pro začínající pedagogy značný problém. Mezi tyto dovednosti můžeme zařadit grafické napodobování symbolů, tvarů, čísel, písmen, zrakové rozlišování tvarů, fonematický sluch (zejména rozlišování první a poslední hlásky ve slově), sledování zleva-doprava, dělení slov na slabiky.

Praxe mateřských škol totiž ukazuje, že rozvoj čtenářské pregramotnosti je často chápán pouze jako seznamování s knihou, předčítání a rozvoj dovedností předcházejících čtení a psaní, a je tudíž do vzdělávací nabídky zařazován nekonceptně a nedostatečně.

Ve zprávě České školní inspekce z roku 2011, která se zaměřovala na úroveň rozvoje čtenářské gramotnosti, se uvádí, že pouze 31 % dotázaných učitelek a učitelů chápalo čtenářskou gramotnost jako vnímání čteného textu a jeho porozumění. Více se zaměřují na seznamování s písmem, grafickými symboly, rozvoj řeči, fonemického sluchu a komunikačních prostředků, tudíž dovedností potřebných k osvojení si čtení a psaní. (In Poradce ředitelky, 2012) To potvrzuje zpráva z roku 2013, která ukázala, že naprostá většina dětí, konkrétně 94,1 %, dokáže rozlišit některá písmena, že děti projevují dostatečný zájem o knihy a mají k nim volný přístup. Na druhou stranu děti „nebyly dostatečně stimulovány k samostatnému vyhledávání informací“ (Kropáčková, Wildová a Kucharská, 2014, str. 498). Česká školní inspekce poukázala na to, že ačkoli texty volené pro předčítání dětem jsou ve většině případů vhodně zvolené, pouze něco málo přes polovinu dotazovaných učitelů používá nějaká kritéria pro úkoly spojené s četbou. To se zřejmě odráží na tom, že vzdělávací výsledky dětí vykazují pokles ve sledovaných oblastech. Většině dětí nedělá potíže převyprávět slyšený děj (86,9 %), ani na základě otázek vyvodit z textu informace (76 %). Nicméně už jen 66,4 % dokázalo domyslet, jak by příběh mohl pokračovat a pouze 64,8 % dětí bylo schopné zaujmout k textu hodnotící postoj, případně z něj vyvodit závěry pro jejich život. (ČŠI, 2013, str. 30) Je zřejmé, že předškolní pedagogové musí hledat další cesty, jak maximálně využít dobu předškolního vzdělávání, které je „vnímáno, jako jeden ze základních pilířů rozvoje čtenářské gramotnosti, obecněji i celého komplexu gramotnosti“ (Kropáčková, Wildová a Kucharská, 2014, str. 490).

Shrňme si, které roviny předčtenářské gramotnosti potřebujeme obsáhnout, má-li nabízená vzdělávací nabídka v předškolním vzdělávání, a nejen v předškolním, vést k cíli, kterým je rozvoj čtenářské pregramotnosti a pozdější gramotnosti, jak je uvádí např. H. Košťálová (2010, str. 14), I. Tomášková (2015, str. 9) či Altmanová (2010, str. 7):

- **Vztah ke čtení** – cílem je, aby dítě mělo ke čtení pozitivní vztah. V předškolním věku, kdy samo neumí číst, tím rozumíme, aby mělo rádo předčítání, dožadovalo se jej, rádo si prohlíželo a „četlo“ knížky. Lepilová

uvádí, že „výchova schopnosti vnímat a pozorovat estetické kvality je ontogeneticky prvním stádiem vytvoření estetického čtenáře. Teprve potom z radosti může vzniknout touha po opakovaném prožitku (zájem předčtenářský). Proto lze vypěstovat v raném věku návyk a chuť stýkat se s krásnou literaturou“. (Lepilová, 2014 str. 15) Rozumím tím, že pokud se dítě v mateřské škole a v rodině pravidelně setkává s knihou jakožto se zdrojem pozitivních zážitků, prožitků, dobrodružství, poučení, učí se četbu oceňovat a vyhledávat. V tomto ohledu je role rodičů a učitelů nezastupitelná, jejich vzor přístupu ke knize a atmosféra, která se jim daří vytvářet při společné četbě, mohou být rozhodující. Vztah ke knize jako zdroji potěšení není u dítěte spojen jen s radostí, že dítě dovede číst a psát, „ale z toho, že mu blízká osoba vypráví pohádku ukrytou do písmen knihy“ (Lepilová, 2014, str. 43). Právě blízkost osoby, citový vztah, který k ní dítě má, pomáhají ze společného čtení vytvářet silný citový prožitek, na jehož pozadí dochází k rozvoji myšlení, fantazie, představivosti i touze po opakování zažitého.

- **Doslovné porozumění** – rozumíme tím dovednost dekódovat texty a porozumět jim, v období pregramotnosti převažuje doslovné porozumění předčítanému textu. Dítě ví, o čem je příběh, kdo je hlavním hrdinou, kde se odehrává, co se v něm stalo, dokáže na základě textu odpovědět na kladené otázky.
- **Vysuzování** – již pokročilejší stupeň porozumění, častěji je spojována s etapou čtenářství, ovšem s jeho počátky lze pracovat již u předškolních dětí. I ty mohou vyvozovat na základě textu závěry, text hodnotit, odhadovat, jak situace bude pokračovat. Dokážou odpovědět na otázky, na které není v textu jednoznačná odpověď, ale dá se odvodit z určitých indicií.

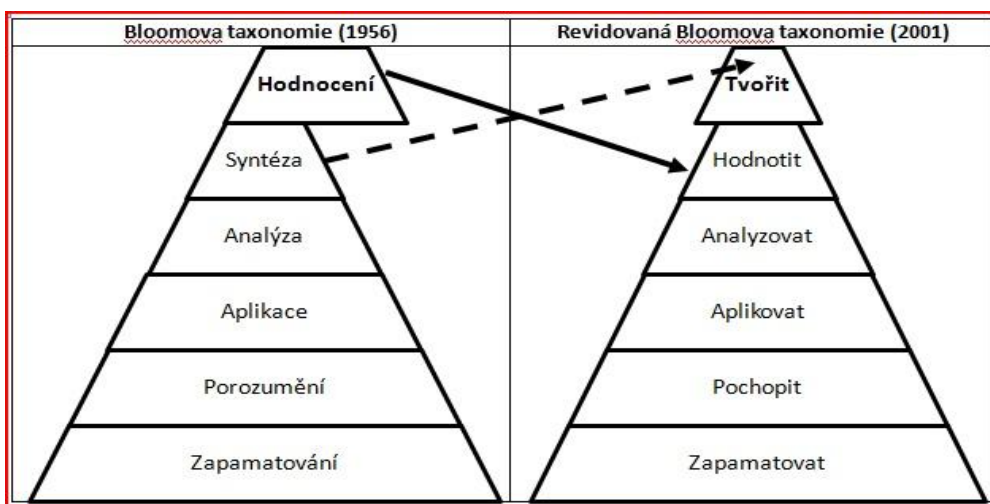
- **Metakognice**⁴ – u dítěte předškolního věku jde zejména o to, aby si uvědomovalo, zda textu rozumí, a pokud ne, proč. Jsou používána jemu neznámá slova či slovní spojení? Je text příliš složitý a dlouhý? Dítě, u kterého je metakognitivní rovina rozvíjena, dokáže klást otázky, které mu význam sděleného osvětlí a pomohou k lepšímu porozumění. Mohli bychom sem zařadit i práci s poznámkami, tvorbu myšlenkových map apod., činnosti, se kterými lze pracovat již v mateřské škole.
- **Sdílení** – Dítě dokáže hovořit o tom, co mu bylo předčítáno, či vyprávěno. Dokáže sdělit své prožitky, postřehy, názory a opřít je o text.
- **Aplikace** – Jak již bylo uvedeno, četba má vést k seberozvoji člověka, ať již na rovině citové či znalostní. Dítě může z textu vyvozovat obecně platné závěry, ponaučení, vztahovat je na svůj život. Zároveň již může četbu vnímat jako zdroj informací, které potřebuje (encyklopedie, internet) a zdroj potěšení.

Uvedené roviny by měly být zastoupeny ve vzdělávací nabídce, přičemž „postoje ke čtení se dobře rozvíjejí především nápodobou a reflexí, tzv. vstřícným přístupem. Naproti tomu znalosti o čtení, o čtenářství a o sobě jako čtenáři a dovednosti lépe plánovat v tzv. zvládacím přístupu.“⁵ (Košťálová, 2010, str. 15) Znamená to, že postoj ke čtení a s tím spojené doslovné porozumění lze dětem předávat prostým předčítáním a prací s knihou, kdy se takto čtenářsky podnětné prostředí stane významným činitelem v procesu vzdělávání. Oproti tomu zbývající roviny vyžadují, aby je pedagog dobře znal a uvědomoval si je, a aby dokázal použít strategie, které postupně, od jednodušší ke složitější, povedou dítě cestou ke zralejšímu čtenářství.

⁴ Metakognice – schopnost jedince přemýšlet a uvažovat o vlastních myšlenkových procesech, a to zejména s cílem zlepšit své kognitivní schopnosti. Poznávání stylů a metod, které jedinec používá k učení, jejich reflexe.

⁵ Zvládací přístup (Mastery learning) – jde o pedagogicko-psychologickou teorii, kterou první popsal v roce 1968 B. S. Bloom, při níž nejprve zvládnutí jedné úrovně dovednosti umožňuje rozvíjet vyšší úroveň dovednosti. Teorie pracuje s dvěma základními předpoklady: ovládnutí či osvojení (mastery) nějakého souboru poznatků či dovedností je možné u všech žáků, mají-li k tomu příhodné podmínky (optimální způsob vyučování a takové množství času, jaké potřebují (Průcha, 2005).

Musím ještě zmínit hojně citovanou a používanou taxonomii kognitivních vzdělávacích cílů, vytvořenou B. S. Bloomem v roce 1965. Tento americký psycholog stanovil šest kategorií vzdělávacích cílů, které jsou hierarchicky řazeny od nejjednodušších po nejsložitější, podle obtížnosti myšlenkových operací, které jsou k jejich naplnění potřeba. Tato taxonomie byla později revidována, kdy na nejvyšší stupeň byla zařazena tvořivost jakožto nejvyšší stupeň myšlenkových operací.



Obr. 1 - Bloomova taxonomie vzdělávacích cílů. Zdroj: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/11113/proc-a-k-cemu-taxonomie-vzdelavacich-cilu-.html/>

Znalost této taxonomie nám pomůže lépe strukturovat vzdělávací nabídku tak, aby obsahovala cíle ze všech stupňů a neomezovali jsme se pouze na rozvoj jednodušších myšlenkových operací. Pokud bychom jednotlivé dílčí cíle a očekávané výstupy z RVP PV přiřadili k odpovídajícím stupňům podle Blooma, zjistíme, že i předškolní vzdělávání má pokrývat celou škálu myšlenkových operací, včetně těch složitějších. To nám dává další potvrzení, že i v mateřské škole je třeba se zaměřovat na kompletní rozvoj čtenářské gramotnosti a neomezovat se na prosté porozumění textu.

Kategorie	Operace	Příklad očekávaného výstupu
Zapamatování	Vybavit si příslušné znalosti: identifikovat, najít, vyhledat, vyjmenovat, zopakovat, rozpoznat	Mít přiměřeně bohatou slovní zásobu, správně pojmenovávat věci a jevy, zapamatovat si krátké říkanky, básničky, rozlišit jednoduché obrazné symboly, piktogramy. Poznat napsané své jméno, podepsat se tiskacím písmem, případně značkou.
Porozumění	Vyjádřit význam: vysvětlit, převyprávět, zařadit, popsat, přirovnat, zdůvodnit	Vyprávět zážitky z pohádek, vyjádřit myšlenku, nápad, převyprávět příběh samostatně, odhadnout, jak by mohl pokračovat, objevovat význam ilustrací.
Aplikace	Použít v praxi: zařadit, vybrat, použít, připravit, zobecnit, předvést, nakreslit	Napodobit tvary písmen, dokázat osvojená slova aktivně uplatnit v řeči, dokázat zformulovat otázku, smysluplně odpovědět na otázku. Pamatovat si postup řešení a dokázat ho použít. Používat jednoduché obrazné symboly, piktogramy (obrázkové čtení)
Analýza	Rozložit na části, určovat vzájemné vztahy, porovnat, vysvětlit proč, najít rozdíl,	Poznat a najít slova, která se rýmují, poznat a vyhledat antonyma, synonyma,

	vybrat	homonyma, rozkládat slova na slabiky, vyčlenit hlásku na počátku a na konci slova, rozlišit krátké a dlouhé samohlásky, odhalit podstatné a nepodstatné znaky, charakteristické znaky předmětů, osob, zvířat. Chápat jednoduché souvislosti, nacházet znaky společné, rozdílné.
Hodnocení	Vyjádřit hodnotící soudy , obhájit nebo vyvrátit, diskutovat, rozhodnout, diskutovat, doporučit	Hodnotit druhé, sebe vzhledem k aktuální situaci a možnostem, odhadnout, na co stačí, uvědomovat si, co neumí a co se chce naučit. Umět to, co prožívá, vyjádřit slovem, výtvarně, pohybově, mimikou. Uvědomit si vztahy mezi lidmi, rozlišovat společensky nežádoucí chování, vnímat odlišnosti a podle toho přizpůsobovat i své přístupy. Vyjádřit a zhodnotit své prožitky (co se líbilo a co ne, co a proč zaujalo apod.)
Tvoření	Vytvářet z prvků funkční celky , nebo rekonstruovat celky, vytvořit originál, hypotézu, naplánovat, rozvinout, navrhnout, zkombinovat, zorganizovat	Doplnit chybějící slovo do rýmu, dokončit příběh, pohádku, vyjádřit vlastní představy (např. krátká dramatická scénka). Navrhnout další varianty

		řešení, improvizovat. Slovně výtvarně, technicky vyjádřit svoje „nápady“. Vymýšlet nová řešení nebo alternativní k běžným (Co by se stalo, kdyby...)
--	--	--

Tab. 1- Srovnání Bloomovy taxonomie vzdělávacích cílů (revidované) a konkretizovaných výstupů RVP PV

2.) Kritické myšlení a jeho souvislost se čtenářskou gramotností

2.1 Obsah pojmu Kritické myšlení

Jak již bylo uvedeno, čtenářská gramotnost zahrnuje takové aspekty jako porozumění, vnímání souvislostí, dovednosti spojovat informace do smysluplných celků, vyvozování závěrů, hodnocení a využívání získaných informací. Je tedy úzce spojena s myšlením člověka. „Myšlení je pro rozvoj čtení klíčové, stává se základem k celoživotnímu učení a pomocí něho dítě chápe souvislosti.“ (Tomášková, 2012, č. 12, str. 37) V předškolním věku je rozvoj myšlení spojen zejména s rozvojem řeči, dítě si osvojuje základní myšlenkové operace (analýza, syntéza, srovnávání, zobecňování). Ve spojitosti s rozvojem čtenářské gramotnosti hovoříme o kritickém myšlení jako o možné cestě vedoucí k osvojení strategií potřebných pro rozvoj čtenářské gramotnosti.

Kritické myšlení vychází z několika intelektuálních a filosofických směrů. Můžeme v něm nalézt vliv analytické filosofie⁶, kde se objevuje důraz na logiku a racionální argumentaci. Z přírodních věd pochází metoda hypoteticko-deduktivní⁷ a požadavek na důkazy. Pragmatismus⁸ přinesl potřebu experimentování, hledání nových cest, otevřenost pro nová a neotřelá řešení. Kritické myšlení ovlivnila také psychoanalýza⁹ (kritická analýza zkušeností) a tzv. frankfurtská škola¹⁰, která kritické myšlení zaměřovala na odhalování demagogie a manipulace.

Kritické myšlení je „rozpoznání předpokladů či domněnek, které rámují naše myšlení a určují naše činy, prověření toho, nakolik jsou tyto předpoklady přesné a platné, nahlížení na naše myšlenky a rozhodnutí (intelektuální, organizační a osobní) z různých

⁶ Analytická filosofie – jeden z hlavních proudů současné filosofie, který vznikl na počátku 20.st. Představuje metodu zkoumání – důraz na zkušenostní zkoumání, přírodní vědy, formální logiku a zkoumání přirozeného jazyka.

⁷ Hypoteticko-deduktivní metoda – tvrzení přijatá za hypotézy jsou ověřována tím, že se z nich vyvodí závěry, které jsou následně konfrontovány s fakty.

⁸ Pragmatismus – filosofický směr stavící do popředí lidské jednání. Představy, pojmy a soudy vycházejí z potřeb jednajících lidí a mají jim sloužit především jako pravidla jednání. Jejich pravdivost se neověřuje porovnáním se skutečností, ale jejich důsledky: užitek pro člověka a prospěšnost pro společnost. Pravdivé je to, co se osvědčilo.

⁹ Psychoanalýza – psychologický směr z přelomu 19. /20. století patřící do hlubinné psychologie.

¹⁰ Frankfurtská škola – skupina neomarxistických sociologů a filosofů, kteří zkoumali, analyzovali a kritizovali totalitní režimy, kapitalismus, masovou kulturu apod. Vytvořila koncept společenské kritiky – Kritickou teorii.

hledisek a konání uvážených činů na základě předchozího.“ (Brookfield, 2013, str. 1) Znamená to, že jedinec přezkoumává všechny možné předpoklady, se kterými se setkává, se situacemi, které zažívá, závěry tohoto zkoumání zahrnuje do svého myšlenkového konceptu a jedná podle nich. Předpoklady, se kterými pracujeme, lze rozdělit do tří kategorií, uváděné příklady jsou vztaženy k představě předškolních dětí:

1.) **kauzální předpoklady** – princip příčiny a důsledku vysvětlující minulé události a předvídání budoucích. Příklad: „*Když nebude pršet, půjdeme ven.*“

2.) **preskriptivní předpoklady** – předpokládání jednání, chování či postojů, které by tak měly být, očekávání něčeho obecně platného. Příklad: „*Drak bude chtít sežrat princeznu.*“

3.) **paradigmatické předpoklady** – způsob osobního, jedinečného pohledu na svět, případně přijetí určité ideologie, světonázoru. Příklad: „*Dobro musí vždycky zvítězit.*“

Zjednodušeně lze říct, že v každé situaci se jedinec zamýšlí nad tím, co ho vede k určitým závěrům a zkoumá, zda jeho předpoklad a tudíž východisko pro toto porozumění, odpovídá realitě, je podložené. Klade otázky a nespokojí se s jednoduchými odpověďmi, chce věci a situace pochopit, nalézat řešení. On sám je osobně vnitřně interesován v problému. Hledá argumenty – důvody a důkazy pro svá tvrzení, která se opírají o konkrétní fakta. Při kritickém myšlení „jde o užívání mentální aktivity k práci na speciálních kognitivních úkolech. To může zahrnovat řešení problémů, formulaci závěrů, zjišťování pravděpodobnosti a provádění rozhodnutí“ (Havigerová, 2013, str. 30). Uvedená definice mi jasně evokuje propojenost kritického myšlení a čtenářské gramotnosti, jelikož ta předpokládá uvedené činnosti jako nezbytnost pro správné porozumění a uchopení literárního textu. Opět tak nacházím potvrzení, že chceme-li u dětí rozvíjet čtenářskou gramotnost, respektive u předškolních pregramotnost, nestačí se pouze omezit na chvíle, kdy pracujeme s knihou a příběhem, ale musíme se zaměřit na celkový rozvoj myšlení dítěte. Neboť dítě při práci s textem bude automaticky používat myšlenkové procesy, které si již osvojilo.

2.2 Jak rozvíjet kritické myšlení

Kritické myšlení v sobě ukrývá aspekty, které spatřuji v procesech spojených s porozuměním textu – uvažování, kladení otázek, hledání souvislostí, nahlížení z jiného pohledu, vyvozování závěrů... Nicméně kritické myšlení nám není dáno jako přirozený způsob nahlížení na skutečnosti, ale je třeba se mu učit, přičemž si nestačí osvojit posloupnost kroků, ale „děti si kritické myšlení osvojí tehdy, budou-li jej uplatňovat v různých situacích, tj. nejen ve škole, ale v různých běžných životních situacích.“ (Droppová, 2015, str. 22) Dám-li tuto skutečnost do souvislosti s rozvojem čtenářství, zjišťuji, že rozvoj čtenářské gramotnosti, respektive osvojování a používání potřebných strategií, může a má probíhat po celý čas, co jsme s dětmi. Jde o osvojení způsobu myšlení a nahlížení věcí, které se má projevovat ve všech oblastech lidského života. Právě proto, že „není smyslem tohoto období (myšleno předškolního) systematicky a cíleně učit dítě číst a psát, ale vytvářet u dítěte pozitivní vztah k psané řeči, otevřít a stimulovat u něj schopnosti a dovednosti, které mu umožní se ve čtení a psaní optimálně rozvíjet“ (Kropáčková, Wildová a Kucharská, 2014, str. 490), mělo by být naším cílem otevřít cesty pro tvořivé, samostatné, kritické myšlení. Troufám si říct, že úplný počátek k cestě ke čtenářství nacházím i ve způsobu, jakým s dětmi jednáme a jaký jim dáváme prostor pro jejich samostatnost. Zda jsou dětem předkládány hotové poznatky, informace a pokyny, či zda je jim ponechán prostor a ukázána cesta, jak mohou samy nalézat řešení a odpovědi na základě svých předchozích zkušeností a informací, které mají k dispozici.

Aby si děti mohly osvojit kritické myšlení, které budou následně používat při čtenářských strategiích vedoucích k porozumění textu, je potřeba dodržet několik podmínek (Droppová, 2015).

Rozvíjející prostředí

Jako učitelé musíme dětem vytvářet podmínky, kdy v běžných situacích mohou o věcech přemýšlet. Myšlení nestačí rozvíjet didaktickými pomůckami, logickými hrami či konstruktivními stavebnicemi, přestože mají v edukaci své nezastupitelné místo, ale je třeba jej uplatňovat jako přirozenou součást života. K tomu je možné využít snad veškeré činnosti a aktivity, ke kterým v mateřské škole dochází – řešení problémů, konfliktů, kooperativní činnosti, rozhodování o průběhu hry, stanovování pravidel, možnost

předkládat návrhy co a jak se bude dělat. Učitelé leckdy ve snaze o zefektivnění celého vzdělávacího procesu předkládají dětem hotové věci – jeden pokyn za druhým, přesné instrukce, děti nejsou ponechány, aby přemýšlely a hledaly řešení.

Příklad z vlastní praxe: *Při vycházce s dětmi v parku jsme přišli k oznámení:*

„! Upozornění! Z důvodu úpravy cesty je chodník nad ulicí E. Beneše neschůdný.“

Hned jsem dětem oznámení přečetla a zeptala se jich, co to znamená.

Lukáš: „To znamená, že tam něco opravujou, asi bagrujou.“

Učitelka: „To je možné. Jenže nevím, který chodník myslí, takže co to teď znamená pro nás?“

Honza: „Že tam nemůžeme. Asi tam bude zákaz.“

Učitelka: „Je na tom oznámení něco o zákazu?“ (znovu přečteno)

Tonda: „Ne, ale tady je asi zákaz napsaný.“ (Ukazuje na vykřičníky)

Nikolka: „Ne, není tam zákaz, to je jen vykřičník.“

Učitelka: „A co tedy znamená, když je chodník „neschůdný“?“

Lukáš: „Že se tam nesmí chodit.“

Učitelka: „Ne, že nesmí. Něco jiného. Přemýšlejte. Neschůdný...“

Sára: „Že se tam nedá chodit!“

Učitelka: „Přesně! Tak, a co teď? My ale nevíme, který chodník je neschůdný. Co navrhuje?“

Jáchym: „Já bych se vrátil.“

Tomáš: „Já bych šel dál. Chtěl bych vidět, jak to vypadá, to „neschůdný“. A třeba tam bude bagr.“ (Ostatní děti souhlasí)

Učitelka: „Dobře, půjdeme to tedy prozkoumat. Když zjistíme, že to dál nejde, rozhodneme se, co dál. Akorát, jak to udělat, aby někdo nevběhl někam, kam nemá?“

Tomáš: „Tak půjdeme společně. Nebudeme běhat napřed. A až to nepůjde, tak se vrátíme.“

(najednou jdou proti nám nějací lidé)

Tomáš: „Hele, tam jdou lidi!“

Učitelka: „A co to tedy znamená?“

Tomáš: „Že se tam dá jít!“

Celá situace šla řešit samozřejmě úplně jinak. Dětem mohlo být přečteno, že cesta je dál neschůdná z důvodu opravy a celá skupina se mohla vrátit. Dětem by tak nebyl dán prostor pro to, aby uvažovaly nad obsahem sdělení, jak moc se nás dotýká, ani by nemohly udělat zkušenost s rozhodováním na základě zjištěného. Podobné situace v mateřské škole nastávají dnes a denně a pedagog by v nich měl reagovat citlivě a umožnit dětem, aby přemýšlely a hledaly odpovědi či řešení a zároveň se učily svůj názor podpořit argumenty. Často můžeme u dětí pozorovat až naučenou bezmocnost či odkázanost na učitelku, kdy

pasivně čekají na pokyn, přestože již jsou kompetentní situaci samy vyřešit. Opět malý příklad pro ilustraci:

Příklad z vlastní praxe: *Tříletý chlapec si u oběda sedl ke stolu na místo, kde nebyl připraven žádný talíř. Když k němu přišla učitelka, řekla: „Klidně tu můžeš sedět, ale potřebuješ si někde vzít talíř, abych ti mohla nalít polévku.“ Na to se chlapec zvedl, rozhlédl se po třídě, a když viděl, že u jednoho stolu je jeden volný, šel a beze slova si ho přinesl na místo, které si předtím vybral.*

V této situaci musím ještě zmínit jeden důležitý faktor prostředí, který je velmi nápomocný nejen při rozvoji myšlení, ale pro celkový celostní osobnostní rozvoj dítěte. Výzkum čtenářské pregramotnosti u dětí předškolního věku, který byl prováděn Pedagogickou fakultou Univerzity Karlovy v letech 2011-2013, ukázal, že „dětí, které mají starší sourozence, se ve většině šetření jeví jako lépe připraveny. Tento závěr koresponduje i s výsledky celostátního výzkumu počáteční čtenářské gramotnosti, ve kterém bylo mj. zjištěno, že starší sourozenec je velmi významným faktorem ovlivňujícím čtení“ (Kropáčková, Wildová a Kucharská, 2014, str. 501). Mateřská škola má možnost „simulovat“ rodinné prostředí se starším sourozencem, a to díky možnosti zřizovat třídy věkově heterogenní. V nich mají děti, které nemají vlastního staršího sourozence, možnost pozorovat a napodobovat chování, jednání i způsob myšlení starších dětí, a to po dostatečně dlouhou dobu. U dětí v heterogenních třídách lze pozorovat, že si velice rychle osvojují potřebné dovednosti, jelikož před očima mají takřka neustále vzor, „jak to má vypadat“. Je velká škoda, že mnohé mateřské školy rezignují na výrazná pozitiva věkově smíšených tříd ve prospěch zřizování zvláštních oddělení pro předškolní děti. Hlavním argumentem přitom bývá kvalitní příprava dětí na školu, aniž by však existovaly nějaké vypovídající studie, které by tento argument podpořily.

Klima třídy

Děti potřebují bezpečné prostředí, aby se nebály říct svůj názor a zároveň aby věděly, že je ceněno, snaží-li se hledat řešení či odpověď, přičemž chybné řešení nevadí. Pokud je takové prostředí vytvořené, můžeme pozorovat, jak jsou děti postupně smělejší,

přicházejí s nápady, jsou samostatnější v řešení problémů a jsou i sebevědomější, protože se neustále samy přesvědčují o tom, že jsou těmi, kteří něco dokážou. Poradit si, vymyslet, navrhnout, získávají pocit hodnoty nezávislý na okolí, ale vycházející z jejich vlastního prožitku sebe sama, který je okolím potvrzován. Tvorba pozitivního třídního klimatu je dlouhodobější záležitostí, na které je třeba cíleně pracovat. K jeho vytvoření napomáhá zařazování prosociálních činností a her, vyloučení her s prvky soutěživosti, otevřenost a vzájemné oceňování.¹¹ Velmi prospěšná je možnost sledovat proces myšlení u druhých. Měli bychom dětem dávat možnost, aby si mohly vzájemně naslouchat, debatovat, obhajovat svá stanoviska, reagovat na sebe. Učit je zároveň toleranci k názorům druhých. Pokud navíc řešíme společný problém jako skupina, vede to k většímu zájmu dětí o nalezení řešení i prohlubování vnitřního prožitku vzájemnosti. Z tohoto důvodu se jako optimální jeví kooperativní styl učení¹², u něhož dochází k eliminaci nežádoucích kompetitivních projevů chování a naopak je prohlubována osobní zodpovědnost jedince za výsledek.

Čas

Děti potřebují dostatek času. Z počátku jen sebrat odvahu a řešení navrhnout; jsou děti, které i v rodině zažívají odmítání jejich invence jako nepatřičné, hloupé či nevhodné, tudíž mohou mít zábrany se otevřeně projevovat ze strachu, aby neřekly něco špatně. Lze předpokládat, že nejprve budou děti čekat na správnou odpověď ze strany učitele, jelikož nejsou zvyklé nad věcmi samostatně přemýšlet. Můžeme to pozorovat např. u nových dětí, které v rodinách nemají dostatečný prostor vyjadřovat se k věcem, či u dětí z mateřských škol, kde byly vedené tradičním způsobem vedoucím k pasivitě a memorování správných odpovědí. „Děti začnou vytvářet souvislosti a vyjadřovat své názory a předpoklady tehdy, jsou-li zapojeny v různých situacích vedoucích ke kritickému myšlení.“ (Droppová, 2015, str. 23) Proto jsem v předchozím textu zdůrazňovala důležitost využívání běžných situací ze života dítěte, jelikož to jsou právě chvíle, ve kterých jsou děti osobně angažované a tudíž se velice snadno a přirozeně nechají vtáhnout do problému a začnou hledat jeho

¹¹ Tématu pozitivního třídního klimatu a prosociálním činnostem se věnuje mnoho odborných publikací, namátkou uveďme např. H. Grecmanová: *Klima školy* (Hanex 2008. ISBN:978-80-7409-010-3) či E. Svobodová: *Prosociální činnosti* (Raabe, 2012, 978-80-87553-64-0)

¹² Kooperativní učení – učební styl, jehož základem je vzájemná interakce a kooperace účastníků, kteří jsou v pozitivní vzájemné závislosti a nesou každý osobní zodpovědnost za výsledek práce. Více např. H. Kasíková: *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Portál. 2010, ISBN: 978-80-7367-712-1

řešení. Nesmíme zapomínat, že u jakékoli činnosti je důležitá motivace dítěte, přičemž je preferována motivace vnitřní, vycházející z jeho zájmu.

Ve chvíli, kdy jsou děti již zvyklé se zapojovat, potřebují mít čas formulovat své odpovědi na otázky; zejména u mladších předškolních dětí může být schopnost vyjádřit myšlenky limitována řečovým rozvojem. Učitel proto nesmí spěchat a musí i ostatní děti učit dávat druhým prostor pro vyjadřování. Na druhou stranu by děti neměly cítit tlak, že musí odpovídat, mějme na paměti, že i prostým pozorováním se dítě učí.

Otázky

Učitel musí děti podněcovat k rozvinutějšímu myšlení pomocí vhodně volených otázek, neboť jsou to právě otázky, které posouvají hranice myšlení dál a nutí jedince k myšlenkové aktivitě. „Dobrá otázka klade nároky na intelekt a podněcuje kognitivní konflikt, který může dětem pomoci pokročit k vyššímu stádiu jejich vývoje.“ (Droppová, 2015, str. 24) I v pojetí programu RWCT (Reading and writing for Critical Thinking, budeme se mu podrobněji věnovat v další kapitole) kritické myšlení začíná otázkou, neboť jej pojímá jako „nezávislé myšlení (svoboda myslet sám za sebe, každý myslí za sebe a rozhoduje za sebe), myšlení, ve kterém získání informace je východiskem, myšlení, které začíná otázkami a problémy a které se pídí po rozumných argumentech.“ (Tomková, 2007, str. 12)

Otázky by měly směřovat k přesnějšímu vyjádření, hledání dalších souvislostí, objasnění východiska, odpovědi by měly vyjadřovat vlastní interpretaci dítěte, jeho porozumění, hodnocení apod. Vhodně volenými otázkami můžeme také nastínit problém, či jít více do hloubky dané situace, což opět vede k dalšímu přemýšlení. Nezapomínejme na to, že otázka by měla nabízet více možných odpovědí. „Učitelky v mateřských školách mají děti vést k tomu, aby se na zadané problémy a úkoly dívaly z různých úhlů a pohledů, samy se snažily úlohu vyřešit. Není vhodné dětem předkládat, nebo dokonce vnucovat jen jedno hotové řešení.“ (Tomášková, 2015, str. 93) Že v tom mají učitelé předškolního vzdělávání značné rezervy lze pozorovat např. při výtvarné výchově, kde stále ještě převažuje šablonovitost, kopírování učitelčina vzoru, kdy vznikají takřka identické výtvarné práce, místo toho, aby dětem byl dán prostor a prostředky pro jejich vlastní řešení zadaného výtvarného úkolu.

Odborníci uvádějí nejrůznější typologie otázek, nicméně jejich podrobné rozebírání není předmětem této práce. Pro naše potřeby bude postačit dělení na otázky uzavřené a otevřené. Uzavřené otázky je možné zodpovědět jen jedním možným způsobem, jejich zodpovězení aktivizuje paměť dítěte. „*Kdo byl hrdina, co se stalo,...*“ apod. Otevřené otázky naproti tomu aktivizují myšlení. „Uzavřené otázky fungují jako spouštěč konvergentního myšlení¹³ a směřují k ověřování hypotéz a upevňování paradigmatu, zatímco otevřené otázky vyvolávají divergentní myšlení¹⁴ a směřují k překročení paradigmatu a k formulování nových hypotéz.“ (Havigerová, 2013, str. 29) Chceme-li rozvíjet kritické myšlení u dětí, musíme myslet na to, že i v předškolním věku potřebujeme dětem klást otázky otevřené, podněcující vyšší kognitivní procesy – ptát se na příčiny, důsledky, způsoby. „*Otázky na nižší úrovni brzdí rozvoj kritického myšlení, zatímco otázky kladené na vyšší úrovni taxonomie jej rozvíjejí.*“ (Droppová, 2015, str. 27)

Droppová (2013) uvádí čtyři základní typy otázek, které jako učitelé můžeme nejčastěji používat:

- **Přímé** – jde o otázky uzavřené, odpověď na ně děti znají buď z předchozí informace od učitele, či z přečteného textu. Tyto otázky neumožňují rozvoj myšlení, zaměřují se na prohlubování paměti dítěte. Bohužel jsou nejčastějším typem otázek, které se v předškolním věku používají. Je politováníhodné, že i leckteré učebnice či projekty pro rozvoj čtenářství u dětí se zaměřují na tento typ otázek. Např. projekt Čtení pomáhá¹⁵, kde jsou dětem nabízeny knihy, po jejichž přečtení vyplní krátký test o dané knize, své otázky zaměřuje pouze na zjištění údajů typu „*kdo, co, kde, jak se jmenoval, co udělal...*“. Jedná se přitom o zdařilý a úspěšný projekt, který mohou učitelé ve spolupráci s rodinou velmi dobře využít jako podporu čtení, a to již u předškolních dětí; mnohé z knih nabízených v části 1. -5. třída jsou vhodným textem pro předčítání dětem ještě před vstupem do školy. Podobně odborné publikace určené učitelům a rodičům často nabízejí testy zjišťující spíše pozorné naslouchání či čtení a opomíjejí další aspekty čtenářské

¹³ Konvergentní myšlení – hledání většinou jednoho správného myšlení, případně řešení z daných specifických informací.

¹⁴ Divergentní myšlení – tvořivé myšlení, jehož výsledkem je více variant řešení problému.

¹⁵ Více informací na www.ctenipomaha.cz

gramotnosti¹⁶. Ač se leckdy jedná o publikace kvalitní, domníváme se, že tato část může být pro rodiče a méně zkušené učitele zavádějící a utvrzovat je v zaběhnutém systému kladení uzavřených otázek.

- **Úsudkové** – při nichž se již ptáme na interpretaci, závěr, který si dítě vytvořilo na základě faktů, jež mělo k dispozici buď od učitele, či v textu. Aby odpověď dítě odhalilo, musí dokázat analyzovat informace z textu, odhalit vzájemné souvislosti, odlišit podstatné od nepodstatného. Tyto otázky budou začínat tázacími zájmeny „*Jak a proč*“, přičemž právě otázka „*proč*“ je nejtypičtější otázkou dítěte předškolního období, které zhruba od věku 3 let touží uspokojit svou zvědavost a proniknout do hloubky věcí. Je tudíž logické, pokud samo bude dostávat takové otázky po příčinách, důvodech, důsledcích a bude na ně hledat odpovědi přiměřené jeho zkušenostem a dosavadnímu chápání světa.
- **Otázky na aplikaci** - těmito otázkami iniciujeme děti k uvažování, jak informace, které mají, mohou využít ony samy. Je důležité, abychom jim jako učitelé pomáhali hledat souvislost mezi tím, co slyšely a tím, co zažily. „Vytvořit kognitivní spojení (syntézu) mezi dvěma samostatnými zážitky je závěrečný krok, který činí dotazy na aplikaci tak obtížnými.“ (Droppová, 2015, str. 25) Ve chvíli, kdy u dětí vidíme schopnost využít poznatky, které získaly předchozí zkušeností či na základě informací, víme, že jsme na cestě k naplnění roviny čtenářské gramotnosti, konkrétně požadavku, aby jedinec dokázal text využívat pro svůj osobní či občanský užitek. Chceme-li děti podnítit k aplikaci nějaké informace, ptáme se „*jak bys udělal, co bys dělal, kdy jsi někdy zažil...*“ apod.
- **Hodnotící** - představují nejvyšší formu myšlenkových procesů, protože již nestačí jen vědět, co, kde, jak a ani proč, ale je třeba zaujmout osobní stanovisko k danému problému, přičemž je nutné, aby toto stanovisko bylo navíc podepřené konkrétními argumenty, které dítě vedou k jeho osobnímu názoru. Nestačí tudíž, zhodnotí-li dítě příběh či reálnou situaci slovy „*líbí/nelíbí*“, mělo by být schopné sdělit, proč tomu tak je. Argumenty pro podporu jeho názoru pramení opět z jeho zkušeností, zážitků, představ, které si vytvořilo na základě určitých informací.

¹⁶ Např. O. Černá, Čtení žádná nuda. Portál, 2014. ISBN:978-80-262-0220-7

V již odkazovaném výzkumu PIRLS byly zkoumány čtyři postupy porozumění textu – vyhledávání informací (které by spadalo pod uzavřené, přímé otázky), vyvozování závěrů, interpretaci a posuzování textu. Tyto složky naopak pomáhají rozvíjet otázky otevřené. Zapamatování a porozumění chápeme jako přípravu pro kritické myšlení, které je spojováno s vyššími kategoriemi myšlení (viz Bloomova taxonomie), tedy s analýzou, hodnocením a tvořivostí. Proto „pro školní výuku by tedy měly být nejvhodnější otázky vyšší kognitivní náročnosti“ (Havigerová, 2013, str. 31), aby docházelo k pokrytí všech požadovaných rovin a rozvíjení čtenářské gramotnosti nebylo jednostranné, na což upozorňují zmiňované zprávy České školní inspekce. Bohužel ze závěrů zmíněného výzkumu není zřejmé, jaké obtíže dětem čtvrtých tříd činily jednotlivé roviny čtenářského porozumění, avšak výzkum PISA u starších dětí, shodně se závěry ČŠI (2013), shledal největším nedostatkem ve čtenářské gramotnosti právě hodnotící hledisko. „*Čeští dospívající zvládají některé čtenářské dovednosti – např. vyhledávání informací či jejich interpretování zhruba stejně dobře (nebo stejně špatně) jako jejich zahraniční vrstevníci. Selhávají tehdy, když je po nich požadováno zhodnocení textu, tedy jeho obsahové či formální posouzení, porovnání několika druhů textů nebo propojení textu s dalšími informacemi z jiných zdrojů.*“ (Starý, 2013, str. 12) Je zřejmé, že je třeba věnovat větší pozornost, a to již u předškolních dětí, jaké otázky jsou dětem ve vzdělávacím procesu kladené; zda se jedná o otázky, které budou stimulovat jejich myšlení a povedou k dovednostem potřebným pro zvládnutí všech rovin čtenářské gramotnosti.

Modelování

Učitel by měl kritické myšlení modelovat, tzn. sám jej používat a na svém příkladu dětem ukazovat, jak k závěrům došel. Zjednodušeně řečeno „přemýšlet nahlas“. Děti, kterým chybí zkušenosti, tak mají k dispozici určitý „model“, vodítko, jak postupovat, který si prostým pozorováním a následnou nápodobou postupně osvojí. Podobným způsobem funguje vzor starších, zkušenějších dětí. Zde jako učitelé můžeme otázkami, jak dítě ke svým závěrům došlo, odkrýt ostatním dětem myšlenkové procesy pomáhající nalézat odpovědi a řešení. Problematice modelování se budeme blíže věnovat v kapitole věnované čtenářským strategiím a způsobu jejich osvojování, jelikož jde o cestu, jak učitel může děti nenásilně vést.

Důležité je mít neustále na paměti, že osvojování si kritického myšlení je dlouhodobým, postupným procesem, který je navíc prostoupen celým běžným životem v mateřské škole a neomezuje se na jednorázové aktivity. Jeho rozvoj ovlivňují jak věkové, tak individuální zvláštnosti. Zákonitosti vývoje myšlení dítěte předškolního věku nám říkají, že myšlení tohoto dítěte je převážně egocentrické, tzn., posuzuje věci pouze ze svého hlediska, je vázané na přítomnost, konkrétní, názorné, předškolní dítě se zaměří na jeden výrazný rys či událost, stále se pohybuje ve fázi předoperační. „Příznivější je pro rozvoj kritického myšlení období konkrétních operací, který prochází dítě především sedmi/osmileté až jedenácti/dvanáctileté,“ (Tomková, 2007, str. 13) a to z důvodu, že dítě začíná opouštět svůj dosavadní přísně egocentrický pohled a začíná být schopné se na věc dívat z různých hledisek, přičemž respektuje logické zákonitosti. Nicméně můžeme vědět, že pokud jsou děti vedeny způsobem podněcujícími kritické myšlení, již mezi čtvrtým a pátým rokem jsou schopné se nad věcmi zamýšlet v kontextu jejich zkušeností a věkových specifik, jsou schopné se rozhodovat a své jednání si odůvodnit. Nejde sice o kritické myšlení a jeho rozvoj v pravém slova smyslu, ale „spíše o šíři úkolů a aktivit, o příležitosti k řešení komplexních problémů, vyjadřování vlastního názoru a hodnotících soudů.“ (Tomková, 2007, str. 13) A právě zmíněná komplexnost vzdělávací nabídky je klíčem k rozvoji čtenářských dovedností v celé jejich šíři. Proto bychom i v mateřských školách měli usilovat o vytváření vhodných podmínek pro učení, kde děti při řešení problémů a úkolů mohou uplatňovat svou osobní zkušenost, samostatné rozhodování, kde mohou spolupracovat a učit se jeden od druhého, kde se cítí bezpečně a mají dostatek času a příležitostí myslet, zkoušet nová řešení, variovat, ptát se i nacházet odpovědi.

3.) Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení

Není možné si osvojit čtenářské dovednosti, aniž by nedocházelo k rozvoji myšlení, a číst, aniž by se netříbila mysl. Jde o obousměrný proces. V předchozí části jsem poukázala na zřejmou souvislost myšlení a čtenářské gramotnosti, kdy podporou myšlení u dětí, jeho rozvíjením, zpřesňováním a prohlubováním, připravujeme půdu a nástroje pro používání čtenářských strategií a postupnému získávání čtenářských dovedností. Jelikož jde o spojené nádoby, mohl vzniknout program využívající čtení a psaní k rozvoji kritického myšlení – dále jen RWCT. Ačkoli se jedná o program cílený především na primární vzdělávání, jeho metody a způsoby výuky jsou využitelné na všech stupních škol, tudíž se s ním v krátkosti seznámíme.

3.1 Cíl a obsah programu RWCT

Program RWCT byl založen ve Spojených státech amerických společností Consortium for Democratic Pedagogy (Společnost pro demokratické vzdělávání) a postupně se rozšířil do více jak dvaceti zemí světa. V České republice byl představen v r. 1997, od té doby se jeho šířením zabývá společnost Kritické myšlení o. s.¹⁷ Jeho hlavním cílem je příprava na život – aby byl jedinec schopen začlenit se do celoživotního vzdělávání a mohl se tak přizpůsobovat měnícím se nárokům společnosti. „Na významu nabývá dovednost kriticky zpracovávat vlastní zkušenost a nové a nové informace, mít vlastní názor a úsudek, naslouchat názorům druhých, o různých názorech diskutovat, závěrečné stanovisko umět prezentovat a obhájit“ (Tomková, 2007, str. 11). Vidíme, že jde o cíle shodné s rámcovými cíli i klíčovými kompetencemi stanovenými RVP PV.

Program RWCT se zaměřuje na dvě stěžejní oblasti – jednak oblast cílů a vzdělávacích metod, jednak oblast rozvoje pedagogických pracovníků, na ně jsou kladeny vysoké nároky. Ty jsou popsány ve standardu učitele RWCT a zahrnují jak pedagogicko-psychologické a didaktické kompetence (užívání vhodných metod výuky, diagnostika potřeb a pokroků žáků, hodnocení apod.), tak dovednosti zajišťující optimální učební proces (vytváření pozitivního třídního klimatu, komunikace, plánování,...)

¹⁷ Více informací na www.kritickemysleni.cz

Již ze samotného názvu programu plyne, že hlavním jeho cílem je rozvoj kritického myšlení v rozsahu, jak byl definován v předchozí kapitole. Aby k němu mohlo docházet, vychází program ze tří základních pedagogicko-psychologických východisek: konstruktivismu, kooperativního učení a učení se čtením a psaním.

Konstruktivismus

Konstruktivistické pojetí výuky se začalo objevovat již ve 30.tých letech 20. st. Vycházelo z myšlenek Johna Deweyho, který usiloval o propojení výuky školní s výukou životními zkušenostmi, a poznatky psychologa Vygotského o zóně nejbližšího vývoje, což je období předcházející před určitou etapou vývoje, kdy je jedinec vnímavější k vnějším podnětům. Konstruktivisté vychází z přesvědčení, že dítě potřebuje poznávat pomocí vlastního konstruování. Škola má tudíž zjišťovat, kde se dítě nachází, co již zná a ví, aby měla nač navázat, a vytvářet takové prostředí, které dítěti umožní konfrontovat nové koncepty s jeho dosavadními a na základě toho vytvářet (konstruovat) koncepty nové. „Žádné učení nelze odstartovat, aniž vezme v úvahu původní koncepty (tzv. prekoncepty) a schémata žáků. Jde o to tyto koncepty vyvolat a zachytit“ (Kasíková, 2001, str. 34). Pokud učitel nebere v potaz dosavadní znalosti a zkušenosti žáků, nemůže jeho vzdělávací nabídka přinést patřičný efekt, jelikož mnohdy u žáků chybí základ, prekoncepty mohou být značně zkreslené (tzv. miskoncepty), či naopak znalosti žáků převyšují předpokládanou výchozí úroveň a jim může chybět motivace pro další vzdělávání. To je velký problém transmissivního pojetí výuky, které předpokládá, že hlavním nositelem poznávání je osoba učitele, která poznatky žákům předává. Předpokládá, že dítě neví, tudíž je třeba jej poučit a vzdělat; je chápáno jako prázdná nádoba, kterou je třeba naplnit poznatky a informacemi. V konstruktivistickém pojetí školy můžeme spatřit následující znaky a předpoklady (Tonucci, 1991, str. 13):

- Dítě, které ví, přichází do školy, aby prohlubovalo své poznatky, a to ve skupině. Učí se tím, že modifikuje a obohacuje restrukturováním své předchozí koncepty.
- Učitel dítěti pomáhá dosahovat maximální úrovně rozvoje.

Konstruktivistické pojetí počítá s úlohou skupiny jakožto vzdělávacího činitele, je proto velmi úzce spojeno s kooperativním učením.

Kooperativní učení

Pojem kooperativní učení jsem stručně zmínila v předchozí kapitole. Je třeba si uvědomit, že kritické myšlení je vždy zasazeno do celospolečenského rámce. Nejde o to, aby „každý měl nějaký názor“, ale aby byl jedinec schopen žít v souladu s okolní společností, obohacovat ji a být jí obohacován. Proto je kladen důraz na vzájemné vztahy a zejména na vzájemnou závislost a individuální odpovědnost jednotlivce vůči skupině. Bez splnění těchto podmínek nelze hovořit o kooperativním učení. „Kooperativní uspořádání v úkolové situaci je založeno na principu spolupráce při dosahování cílů. Výsledky jedince jsou podporovány činností celé skupiny a celá skupina má prospěch z činnosti jednotlivce. Základními pojmy kooperativní výuky jsou tedy sdílení, spolupráce, podpora“ (Kasíková 2010, str. 27). Jelikož člověk je bytost sociální a touží být přijímán společností, můžeme tuto přirozenost využít v celém vzdělávacím procesu, a to i v mateřské škole, kde zpravidla děti ještě nejsou zatíženy kompetitivními tlaky ze strany učitelů. Je tudíž více než žádoucí, aby vzdělávací nabídka byla koncipována tak, aby dětem byly předkládány úkoly, k jejichž splnění je třeba spolupráce. Bohužel kooperace bývá často zaměňována za skupinovou práci, kdy děti sice pracují v menších organizačních jednotkách, ale nedochází mezi nimi ke spolupráci. Buď každé pracuje na svém úkolu, nebo všichni pracují na stejném úkolu, ale každý samostatně.

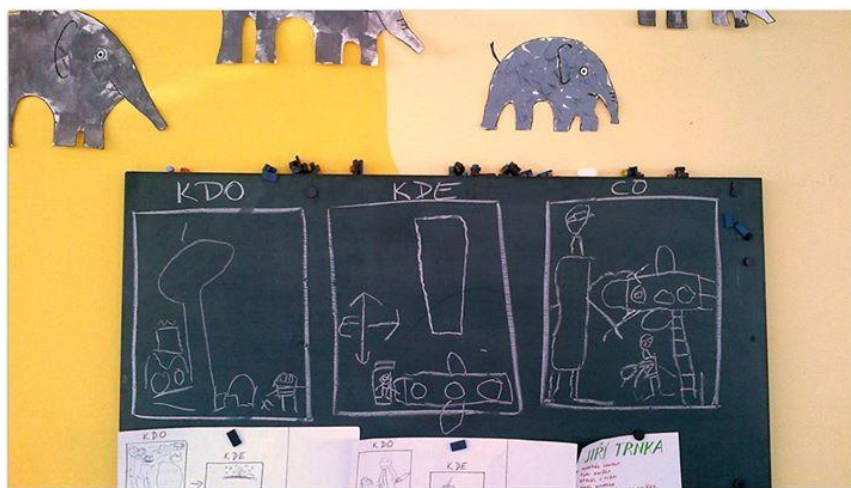
Učení se čtením a psaním

Jelikož myšlení je úzce spjato s řečí, neboť operuje s jazykovými prostředky, je logické, že psaná podoba jazyka je nejpřirozenější „pomůckou“ pro rozvoj kritického myšlení. Mají-li děti možnost si své myšlenky a nápady zaznamenat, pomáhá jim to je dále rozvíjet, upřesňovat, sdílet je. Stejně tak četba má vést k tomu, aby děti nad přečteným obsahem přemýšlely, hledaly souvislosti a spojovaly je se svým dosavadním poznáním. V mateřské škole, kde zpravidla děti neovládají dovednost čtení a psaní, je nutné tento způsob učení modifikovat a přizpůsobit jej potřebám a možnostem dětí. I přes značná specifika bychom neměli rezignovat na „čtení a psaní“ jako vhodnou metodu rozvoje kritického myšlení. Čtení většinou nahrazujeme předčítáním, kdy dítě informace vyslechne a dále s nimi může pracovat obdobným způsobem, jako by je samo četlo. I to má však svá úskalí, neboť dítě se musí opírat pouze o svou paměť, která ještě nemusí být dostatečně

rozvinuta, a nemá možnost si případné nejasnosti ověřit opětovnou četbou textu. Proto je třeba text členit na kratší úseky a, je-li to možné, využít oporu ilustrací či piktogramů.

V oblasti psaní je situace ještě složitější, neboť předškolní dítě většinou psát neumí, což vede k tomu, že leckteří učitelé mateřských škol psaní jako metodu výuky nepoužívají. Přitom si stačí uvědomit, že psaní je jen kódování myšlenek do znaků, tudíž i dítě, které nemá osvojen náš kódovací jazyk neboli písmo, může číst a psát znaky vlastní, které budou vyjadřovat jeho myšlenky. Že se tomu tak děje přirozeně, je patrné při pozorování malých dětí při hře, kdy velice často „čtou a píší“, přičemž jejich grafické zachycení myšlenek skutečně nese určitý obsah. Nejprve je tento obsah patrný pouze autorovi, postupně s nabývajícím zkušeností se schopnost vyjadřovat se v symbolech natolik zdokonaluje, že je dítě schopno nejen zakódovat své myšlenky, ale i dekodovat myšlenky druhých. Příklad takového kódování můžeme vidět níže.

Příklad z vlastní praxe: *Obrázek 2 zachycuje scénář k filmu, který připravovala skupina 4 předškolních dětí. Nejprve se společně domluvily na námětu – tím se stal příběh o obrovi. Pak měly za úkol zaznamenat do tabulky kdo, či co v pohádce vystupuje, kde se děj odehrává a co se stane. Tento scénář následně v dalších dnech sloužil jako podklad pro zpracování jednotlivých částí, které byly později použity při animaci.*

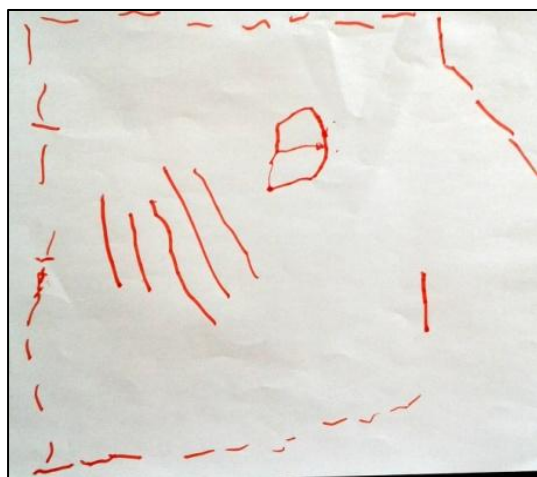


Obrázek 2- Scénář k pohádce O Obrovi. V diagramu „kdo“ děti znázornily auto, obra, policistu (symbolizuje ho čepice se znakem) a lupiče (použity pruhy na oblečení postavy). Diagram „kde“ obsahuje symbol pro panelový dům, šipky mají znázornit velké množství domů, a letadlo. Diagram „co“ znázorňuje děj- lupič pomocí letadla prchá z místa činu, obr letadlo i s lupičem sundá z oblohy.

Pokud pedagog dokáže tuto přirozenou touhu využít a začne ji používat jako jednu z metod pro podporu rozvoje kritického myšlení, dosáhne ve velmi krátkém čase u dětí značných pokroků. Pro děti se stane přirozené si zaznamenávat své nápady, myšlenky, informace, které právě dostaly, a zároveň také informace číst. Můžou pak samostatně pracovat s obrazovými informacemi, vyhledávat potřebné, třdit, analyzovat, porovnávat, pracovat podle pokynů apod. A to vše již v předškolním věku.



Obr. 3: Zápisy Elišky (6let) o tom, co umí dělat její rodiče: „Táta umí pracovat se dřevem, stavět domy, stavět koupelny, dělat dlaždice, stavět chodby, kuchyně, jezdit na motorce. Máma umí uklízet, plavat, vařit, na počítači, štípat dříví, sekat a starat se o nás.“



Obr. 4: Výpisky Davida (4roky) z encyklopedie o vynálezech: „Lidi vymysleli silnici (přerušovaná čára po obvodu), rakety (svislé čáry uprostřed) a satelit.“

3.2 Metoda programu RWCT- E-U-R

Jednou z nejrozšířenějších a v prostředí mateřských škol nejsnáze využitelnou metodou je metoda E-U-R. Název vznikl z prvních písmen slov Evocation (evokace), Understanding (uvědomění si významu informací) a Reflection (reflexe). Jde o jednotlivé

fáze procesu učení, které na sebe navazují, přičemž tento proces může být různě dlouhý a může být libovolně opakován, podle šíře a náročnosti tématu, kterému se věnujeme.

E- EVOKACE

Počáteční fází učení je zjišťování prekonceptů neboli toho, co děti o daném tématu již vědí, či co si o něm myslí, přičemž žádným způsobem nehodnotíme věcnou správnost sděleného. V mateřské škole je vhodná metoda brainstormingu¹⁸, a to zejména v podobě skupinové. Jelikož pracujeme s ne-čtenáři, jeví se jako nejvhodnější tato zjištění společně napsat tak, aby je všichni viděli, a to i přes to, že neumí číst. Jak jsem již uvedla, i malé děti projevují zájem o písmo a v době, kdy navštěvují mateřskou školu, dokážou rozlišit mezi obrázkem a písmem. Pokud před nimi jejich sdělení zapíšeme, sice si to nedokážou přečíst, ale pamatují si, že na tom daném určitém místě je právě jejich informace převedená do znaku, což bude důležité v dalších fázích, hlavně ve fázi reflexe.

Další možností je vytvoření myšlenkové mapy, kde zároveň zaznamenáváme vztahy mezi jednotlivými pojmy. Osvědčuje se, pro větší srozumitelnost, klíčové pojmy znázornit pomocí piktogramů, aby bylo dosaženo větší přehlednosti a „čitelnosti“. Další metody používané v programu RWCT (vím - chci vědět - dozvěděl jsem se; volné psaní) jsou v předškolním věku obtížně využitelné, neboť vyžadují dovednosti čtení a psaní. Při práci s menší skupinou se ovšem metoda „vím-chci vědět- dozvěděl jsem se“ dá modifikovat, kdy opět učitel je tím, kdo zapisuje myšlenky a nápady dětí a pracuje s dětmi společně.









„Evokace ukáže, že toho žáci už dost vědí, že mají k tématu informace, ale chybí jim chápání vztahů a souvislostí mezi informacemi“ (Tomková, 2007, str. 22). Zároveň se vytváří prostor pro individualizaci vzdělávání, neboť děti nejsou na stejné úrovni znalostí či zkušeností. Získáme tedy východisko pro další konstruování vědomostí a znalostí, v dětech je vzbuzen zájem, na rozdíl od přístupu, kdy jsou zahlcovány informacemi pro ně známými a tudíž nezajímavými, jak k tomu často dochází při transmissivním pojetí výuky, a to i v mateřské škole. Pro vzbuzení vnitřního zájmu dětí je mnohem vhodnější na začátku výuky položit otázky „Co tě napadne, když se řekne...“, „Co si myslíš, že...“, než jim jen

¹⁸ Brainstorming – metoda navržená A. F. Osbornem pro řešení složitých nápadů, kdy každý z účastníků předkládá nová a často netradiční řešení, která jsou později racionálně posuzována.

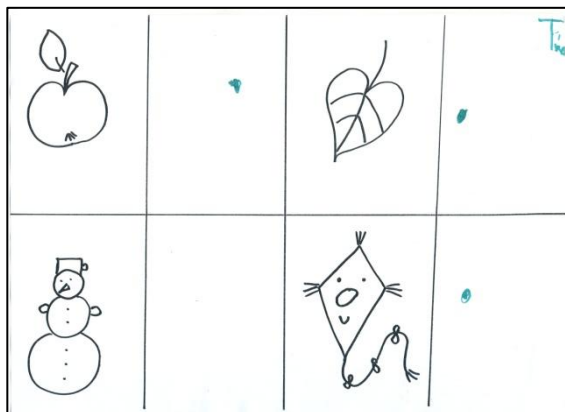
předat informace, které pro ně v tu chvíli nemají žádný význam, protože se nesetkávají s jejich potřebou.

U- UVĚDOMĚNÍ SI

Druhá fáze je spojena s textem, experimentem, pozorováním, kdy děti získají informace o daném tématu, dochází k jejich uspořádání, třídění, hodnocení, k jejich vyjasňování, ke kladení doplňujících otázek. Informace by neměly dostávat od učitele, ale měly by vyplynout z textu či průběhu konkrétní činnosti. V této fázi by děti měly pracovat co nejvíce samostatně, učitel by měl zasahovat jen pro podporu aktivity (např. vhodné volené otázky). Pokud si děti informace zjišťují samy, např. pomocí obrázků v encyklopediích, nemusí učitel zasahovat takřka vůbec. V programu RWCT se při práci s odborným textem hojně využívá metoda I. N. S. E. R. T., která spočívá v označování informací v textu, které žák zná (+), jsou pro něj nové (-) a kterým nerozumí (?), a to buď přímo v textu, či do záznamové tabulky. Tím „odlišují informace, které považují za nedůležité, od důležitých, známé od nových, důvěryhodné a pochybné“ (Hausenblas a Košťálová, 2010, str. 20). V mateřské škole je opět tato metoda těžko využitelná, protože vyžaduje schopnost pracovat s psaným textem, nicméně v omezené míře ji po přizpůsobení věku dětí lze použít také, předpokladem ovšem je, že děti jsou zvyklé pracovat s piktogramy. Pak totiž učitel může dětem připravit tabulku, kde jednotlivé otázky jsou znázorněny piktogramy, dítě do příslušných kolonek zaznamenává v průběhu poslechu odborného textu, zda informaci vědělo, či nevědělo, případně označuje piktogramy vztahující se ke čtenému textu.

	↓		
	VERONKA		↓
	↓		↓
	↓		

Obrázek 5: Záznam Veroniky (5,5roku) při poslechu odborného textu o podzimu. Použitý text je uveden v příloze I.



Obrázek 6: Zjednodušená tabulka připravená pro mladší děti, zde záznam Kristýny (4roky)

Méně náročnou metodou vhodnou pro fázi uvědomění si je diskuse, kdy úkolem učitele je zejména zajištění vhodných podmínek (již zmiňovaný čas na odpověď a bezpečnost prostředí, vhodně volené otázky). Důležité je, aby „učitel stále nehodnotil a nekomentoval vše, co žáci řeknou“ (Tomková, 2007, str. 32).

R- REFLEXE

Závěrečná fáze, kdy děti informace následně propojují se svými dosavadními znalostmi, názory či zkušenostmi. V mateřské škole se mi osvědčilo pracovat společně, tzn. vrátit se k informacím získaným ve fázi evokace a společně je porovnávat se zjištěními a následně shrnout. V předškolním vzdělávání je třeba, aby učitel připomínal, četl výsledky z fáze evokace a vhodně volenými otázkami dětem pomohl utvářet spojitost s novými fakty, a to z toho důvodu, že předškolní děti nedisponují dostatečnou pamětí pro vybavování. Metody RWCT (klíčová slova či pětílístek) opět předpokládají, že žák si své poznatky zapisuje. U předškolních dětí místo zapisování lze využít např. výběr z obrázků, jejich řazení apod.

V této fázi reflexe dochází k rekonstruování znalostí, kdy do původní struktury začleňujeme nové poznatky, neboli dochází k procesu učení. Je důležité si uvědomit, že dítě, a to ani dítě přicházející do mateřské školy, není prázdnou nádobou, kterou má učitel za úkol naplnit. Důvěřujme dětem a jejich touze se učit a dovolme, aby ony samy byly konstruktéry svého poznání. „ Základní podmínkou úspěchu je tedy důvěra v možnosti každého žáka učit se a sebedůvěra nás učitelů, že jsme schopni rozmanité možnosti dětí uspokojivě rozvíjet“ (Košťálová, 2010, str. 8). Jde samozřejmě o postupný proces, kdy

začínáme jednoduchými věcmi a s přibývajícím zkušenostmi dětí jim můžeme předkládat složitější úkoly a problémy.

4.) Čtenářské dovednosti a čtenářské strategie

Vraťme se nyní k rozvoji čtenářské pregramotnosti u předškolních dětí. Jak jsme si již ukázali, jde o dlouhodobý, komplexní proces, který v sobě zahrnuje mnoho aspektů i oblastí vzdělávání. Připomeňme si, co je hlavními cíli předčtenářského rozvoje u dětí: porozumění textu, chápání jeho souvislostí, zaujímání hodnotícího stanoviska a v neposlední řadě vytvoření pozitivního vztahu k četbě. V tomto kontextu si musíme ještě objasnit pojmy čtenářské dovednosti a čtenářské strategie, oba pojmy již byly zmiňovány v předchozích kapitolách, ale blíže jsem se jim doposud nevěnovala.

4.1 Vymezení pojmů čtenářské dovednosti a čtenářské strategie.

Již zmíněné výzkumy ukazují, že některé děti mají problém s tím, že čtení je u nich v podstatě omezeno na dovednost dekodovat znaky, chybí dovednost vybavovat si a spojovat informace v textu, či získané z předchozích zkušeností, tudíž ani není možné nové informace prakticky využívat, buď v konkrétní situaci, nebo pro osobní citové obohacení. S tím je samozřejmě také spojen nedostatečný zájem o četbu jako takovou, proč by člověk četl, pokud by mu to nepřinášelo osobní profit? Aby se dítě stalo skutečným čtenářem, musí mít rozvinuté čtenářské dovednosti. Pojmem dovednost rozumíme dispozici ke správnému, rychlému a úspornému vykonávání určité činnosti vhodnou metodou, kterou získáváme procesem učení. Dovednost představuje „způsobilost člověka k provádění určité činnosti. Dovednost si žák osvojuje záměrným učením, ale také spontánně, např. dítě při hře.“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, str. 59) Jde tedy o dispozici k rychlému a správnému vykonávání určité činnosti, kterou získáváme procesem učení (Průcha a Veteška, 2014). Čtenářskými dovednostmi tedy jsou veškeré naučené metody vedoucí ke správnému a efektivnímu porozumění a využití textu.

Strategii můžeme definovat jako „posloupnost činností promyšleně řazených tak, aby bylo možné dosáhnout cíle. Pomocí ní žák rozhoduje, které dovednosti a v jakém pořadí použije.“ (Průcha, Mareš a Walterová, 2009, str. 287) Čtenářská strategie je pojem, který se v odborné literatuře více objevuje až v posledních letech. Leckdy dochází k jeho zaměňování za pojem čtenářské dovednosti, jelikož výčet dovedností a strategií je velmi

podobný, někdy až identický. „Čtenářská strategie je vědomý a cílený pokus kontrolovat a modifikovat čtenářovo dekodování textu, porozumění jednotlivým slovům i celému textu, zatímco čtenářská dovednost je automatická činnost, která vede k tomu, že text dekódujeme a pochopíme rychle, efektivně a plynule, většinou bez povědomí o jednotlivých složkách této činnosti.“ (Afferbach, 2008, str. 368) V této definici vidíme, že pojmy strategie a dovednost nejsou identické a neměly by být zaměňovány, a zároveň, že mezi nimi existuje úzká souvislost. Dovolila bych si použít i pojem závislost, protože dovednosti vznikají používáním strategií takovým způsobem, že se tyto zprvu vědomé a plánované procesy stanou natolik automatickými, že si je jedinec již neuvědomuje. Zjednodušeně řečeno, pokud zvládám používat metody k plnému porozumění a využití textu automaticky, bez vynaložení vědomého úsilí, mohu hovořit o tom, že mám osvojeny čtenářské dovednosti. Pokud však pro porozumění složitějšího textu sahám po konkrétních metodách, které mi pomohou, mám osvojeny strategie, ke kterým se uchyluji v případě potřeby. Whitcroft uvádí, že „termín čtenářské dovednosti popisuje automatické, nevědomé procesy, které si čtenář během čtení ani neuvědomuje, novější pojem čtenářské strategie souvisí se záměrným kontrolováním vlastního porozumění“ (Whitcroft, 2013, str. 142), což potvrzuje výše uvedené. „Zdatný čtenář používá čtenářské strategie, pokud jsou potřeba. Využije strategie ve chvíli, kdy ho k tomu jeho vlastní úroveň ne/pochopení textu nebo text sám vybízí.“ (Šafránková, 2010, str. 17) Podle Najvarové se „postupem času vědomé čtení s vynaložením jistého úsilí (strategické čtení) může proměnit v plynulou a automatickou činnost (dovednostní čtení)“ (Najvarová, 2010, str. 51). Rozdíly mezi čtenářskými strategiemi (strategické čtení) a dovednostmi (dovednostní čtení) jsou patrné v následující tabulce (Najvarová, 2010):

	Strategické čtení		Dovednostní čtení	
uvědomění	vyšší	→	nižší	
použití	záměrné	→	nezáměrné	
porozumění	kontrolované	→	nekontrolované	
automatizace	uvědomované	→	neuvědomované	
obtížnost textu	vysoká	→	nízká	

Tab. 2: Rozdíl mezi strategií a dovedností

Je tedy zřejmé, že naším cílem by mělo být rozvíjení čtenářských dovedností pomocí výuky čtenářských strategií. U předškolních dětí je tato skutečnost ještě patrnější, jelikož se jedná o práci s ne-čtenáři stojícími teprve na prahu budoucího čtenářství, kdy nelze hovořit o učení čtenářským dovednostem v pravém slova smyslu. Místo toho bychom jako učitelé měli věnovat pozornost výuce čtenářských strategií, tzn. konkrétních metod a postupů, které dětem pomohou porozumět textu, přičemž si dítě má tyto metody natolik osvojit, aby je dokázalo použít v případě potřeby, a postupně je transformovat v dovednost. Domnívám se, že v předškolním věku bude důležité vybrat několik strategií, které se stanou klíčovými pro pozdější osvojování čtenářských dovedností. Jaké strategie by pro tuto počáteční výuku byly vhodné, si ukážeme později.

4.2 Co náleží pod pojem čtenářské dovednosti

Abychom si mohli snáze stanovit, s jakými strategiemi máme spolu s dětmi pracovat, podívejme se nejprve na to, jaké konkrétní čtenářské dovednosti můžeme hledat u zralého čtenáře, jedince s rozvinutou čtenářskou gramotností. Tyto dovednosti se pokusil shrnout např. pracovní tým skupiny o. s. Kritické myšlení (Košťálová, 2007), podle které čtenář:

- přizpůsobuje čtení svému záměru - dokáže si vybrat knihu,
- najde informaci v textu - dokáže rozlišit podstatné od nepodstatného, fakta od názorů, dokáže pracovat s informačním materiálem,
- rozpozná, najde-li odpověď v textu,
- shrne - odliší podstatné od nepodstatného, udrží logický sled událostí,
- vyjasní si - nejasné myšlenky, neznámá slova a spojení,
- pokládá otázky - plynoucí z textu či souvislostí,
- propojuje čtené - předvídá, porovnává,
- vysuzuje - analyzuje příčiny a důsledky, rozpoznává souvislosti, dělá závěry,
- posuzuje záměr, myšlenky, informace a stavbu textu,
- buduje své pochopení smyslu – interpretuje,
- si zaznamenává,
- nakládá se získanými informacemi a myšlenkami.

Takto uvedené dovednosti můžeme použít k definování dílčích vzdělávacích cílů, což napomůže volbě strategií, které budou vybrány pro práci s textem. Pro předškolní věk tyto cílové kategorie samozřejmě musíme přizpůsobit věku a schopnostem dětí, např. „zapisuje“ může být chápáno jako dovednost nějakým vlastním způsobem si zakódovat (převést do grafického znaku) potřebné informace. Nicméně je nutné si uvědomit, že aby byla výuka strategií efektivní, což znamená, že dítě ji dokáže vědomě používat, nemůžeme je zahltit vzdělávací nabídkou, ale musíme postupovat promyšleně a dopřát dětem dostatek času se s jednotlivými strategiemi nejen seznámit, ale i s nimi dostatečně dlouho a často pracovat.

4.3 Typy čtenářských strategií

Čtenářské strategie jsou pojmem, který je v oblasti rozvoje čtenářství poměrně mladý. První výzkumy zjišťující, co dělá dobrého čtenáře dobrým čtenářem a zmiňující význam čtenářských strategií, se objevily až počátkem devadesátých let v USA (Whitcroft, 2010). Od té doby byla této problematice věnována větší pozornost a byly navrhovány různé metody výuky čtenářských strategií. Jelikož opakované výzkumy ukázaly, že čtenářské strategie jsou klíčové pro rozvoj čtenářských dovedností, některé státy požadavek na jejich výuku mají již zapracován do svých kurikulárních dokumentů (např. Austrálie). V České republice tomu tak dosud není, a na poli předškolní výchovy je této problematice zatím věnován minimální prostor. V dnešní době existuje již dost zdrojů informujících o čtenářských strategiích, bohužel valná většina je zahraničního původu a dosud nebyla přeložena do českého jazyka. Ještě méně se setkáváme s vymezením strategií vhodných pro výuku předškolních dětí. Podívejme se proto nejprve, jaké čtenářské strategie různí autoři uvádějí, jak je člení, následně se pokusím vybrat strategie vhodné pro předškolní věk, které budou odpovídat vývojovým možnostem dětí.

Čtenářské strategie můžeme členit podle typu čtení (jak důkladně je text čten), podle fáze čtení (zda je strategie využívána před, v průběhu či po skončení čtení) a podle přístupu k učení z textu (povrchově, hloubkově).

Jeden z ucelenějších přehledů strategií rozdělených podle typu čtení nalezneme v práci J. Hyplové (2010), která shrnuje poznatky různých zahraničních autorů, a uvádí následující čtenářské strategie:

- **Skimming** – zběžné rychlé čtení, cílem je získání představy o obsahu textu. Tato strategie je používána, potřebujeme-li se rychle v textu zorientovat, zjistit, zda odpovídá našim potřebám, najít pasáže obsahující námi hledané informace apod.
- **Skipping** – čtení, při kterém se čtenář zaměřuje na jednotlivé pro něj důležité pasáže, ze kterých čerpá, ty následně čte pozorně. V praxi většinou následuje po fázi skimmingu, díky které byly nalezeny potřebné pasáže, ostatním není věnována hlubší pozornost.
- **Scanning** – můžeme řadit ke skippingu, na rozdíl od něj je scanning cílen na nalezení konkrétního údaje v textu (heslo, jméno apod.). Tato strategie je využívána zejména při práci s odborným textem.
- **Statarické čtení** – důkladné čtení textu, uměleckého či odborného, přičemž rychlost čtení závisí na hloubce porozumění danému textu, nejedná se o záměrné rychlé přečtení.

Další Hyplovou uváděnou strategií je **SQ4R**, která je na pomezí strategií rozdělení podle typu čtení a podle fáze čtení:

- „**S**“ – **Survey** – rychlá a zběžná orientace v textu, jeho stavbě, členění, snaha najít smysl tohoto textu. Tuto strategii můžeme přirovnat ke skimmingu.
- „**Q**“ – **Questions** – kladení otázek, co víme, co nevíme, a to pomocí otázek co, jak a proč.
- „**4R**“ – **Read, Reflect, Recite, Review** – přečti, reflektuj, opakuj a rekapituluj. Jde o promyšlené pročitání textu, hledání souvislostí, zapamatování si podstatných informací a jejich zpětné vybavení si. Tato strategie je opět spojována spíše s odbornými texty.

Pro potřeby práce s předškolními dětmi nejsou uvedená členění příliš vhodná, a to zejména z důvodu, že dítě samo nečte a nepracuje samostatně s textem. Stejný problém vidím i v dělení strategií podle stylu učení. V mateřské škole jsou proto vhodnější a využitelnější strategie dělené podle fáze využití při čtenářském procesu – před samotným

čtením, v průběhu čtení a po jeho skončení, přičemž některé strategie využíváme ve více fázích.

L. Whitcroft (2010) uvádí další možné členění strategií podle fází čtenářského procesu:

- **Hledání souvislostí** – uvědomování si, jak text souvisí s tím, co znám, s jinými texty
- **Kladení otázek** – před, v průběhu i po čtení, vyjasňování si proč, co, jak, kdo apod.
- **Vytváření vizuálních a jiných smyslových představ** - vytváření představ na základě informací v textu (jak vypadá, voní, chutná apod.)
- **Usuzování** – odhalování skrytých významů
- **Vyhledávání nejdůležitějších myšlenek v textu** - rozlišení podstatného od nepodstatného
- **Syntéza** – shrnutí nových informací a jejich spojení s předchozími znalostmi a zkušenostmi
- **Sledování porozumění** – sledování, jak se daří rozumět, v případě obtíží volba vhodné strategie vedoucí ke zlepšení porozumění
- **Předvídaní** – můžeme zařadit k usuzování; odhadování dalšího vývoje na základě informací i skrytých významů
- **Shrnování** – shrnutí všech zjištěných informací
- **Hodnocení** – zaujmutí hodnotícího stanoviska

Tyto strategie můžeme tedy zařadit do skupiny, které zároveň korespondují s již představenou metodou E-U-R:

- **Strategie používané před čtením, vhodné pro fázi evokace:** Hledání souvislostí, kladení otázek, vytváření vizuálních a smyslových představ, předvídaní.
- **Strategie používané v průběhu čtení sloužící k uvědomění si významu čteného:** Hledání souvislostí, kladení otázek, vytváření vizuálních a smyslových představ, usuzování, předvídaní, sledování porozumění, vyhledávání nejdůležitějších myšlenek v textu, syntéza
- **Strategie používané po skončení čtení při fázi reflexe:** Syntéza, shrnování, hodnocení.

V práci L. Robb (1995) jsou uvedeny strategie, které můžeme více spojovat i s uměleckými texty. Autorka jednotlivé strategie přiřazuje k jednání a chování dobrého čtenáře, tudíž dává do souvislosti čtenářskou dovednost s odpovídající čtenářskou strategií.

Dobrý čtenář tudíž:

- používá představivost k porozumění a užívání si četby – **vizualizace**.
- vybírá si knihy odpovídající jeho čtenářské úrovni – **výběr knih**.
- chápe záměr textu a stanovuje si vlastní záměry četby - **skimming, kladení otázek, předvídání**.
- předvídá, poté čtením potvrzuje či vyvrací své předpoklady – **předvídání**.
- vybavuje si detaily, co četl – **shrnování, dělání poznámek, převyprávění**.
- přizpůsobuje čtení úkolu a textu – **skimming, sledování čtenářského stylu**.
- vyjasňuje si nejasné pasáže – **opětovné čtení, přemýšlení nahlas, hledání v kontextu**.
- klade si otázky a hledá na ně odpovědi – **kladení otázek, stanovení si záměru, skimming**.
- vybírá a používá nová a zajímavá slova z textu – **sledování kontextu, skipping**.
- využívá informace a spojuje je – **hledání dalších informací k podpoření myšlenky, dělání poznámek**.
- hledá další informace v textu pro lepší porozumění – **reflexe, kladení otázek, opětovné čtení**.
- využívá text k odhalení nevyřčených významů – **vyvozování, srovnávání**.
- vyhledá pomoc v případě potřeby – **sebekontrola**.
- využívá své předchozí znalosti o různých typech textů – **využití předchozích znalostí**.

G. E. Tompkinsonová (2006) uvádí osm čtenářských strategií, z nichž mnohé jsou využitelné v předškolním věku. Jde o předvídání, propojování informací, vizualizaci, kladení otázek, identifikaci hlavních myšlenek, vytváření shrnování, kontrolování a hodnocení.

Je zřejmé, že takové množství strategií není možné učit v předškolním věku. Některé jsou na osvojení relativně jednoduché, jiné jsou obtížnější a kladou nároky na vyspělejší myšlenkové procesy. Proto se různí autoři snaží najít odpověď na otázku,

v jakém pořadí strategie vyučovat, kde začít, abychom dětem připravili dobrou startovní pozici a strategie námi předkládané pro ně měly praktický význam a byly využitelné v daném věku. L. Whitcroft mezi strategie vhodné pro mladší čtenáře řadí: **sledování porozumění, hledání souvislostí, kladení otázek k textu, vytváření představ, usuzování, určování nejdůležitějších myšlenek a témat textu a syntézu.** (Whitcroft, 2010) Musím ovšem zdůraznit, že stále hovoříme o čtenářích, kteří se při používání jednotlivých strategií mohou opírat o text jako takový, tzn., že si mohou dělat poznámky, podtrhávat, barevně odlišovat, psát si deník apod. V mateřské škole tyto možnosti nemáme, tudíž ani výše uvedené doporučení neodpovídá našim potřebám. Potřebuji vybrat strategie, které budou jednoduché a budou odpovídat pedagogickým zásadám pro práci s dětmi předškolního věku, zejména požadavku na názornost. Předškolní dítě se nejlépe učí pomocí všech smyslů, vhodné jsou pro něj metody založené na pohybu, manipulaci s objekty, interakci s druhými apod. Z tohoto důvodu bych jako vhodné strategie pro předškolní věk viděla **předvídání, shrnování, hledání souvislostí (propojování), usuzování a vizualizaci.** Jde o strategie, které jsou základní pro porozumění textu, k jejich osvojování není nutná dovednost číst a psát, dají se učit pomocí různých aktivit, k jejich zvládnutí stačí myšlenkové procesy, kterými disponuje předškolní dítě, proto považuji za vhodné s nimi začínat. V dalších částech práce se jimi proto budu zabírat a ukážu je na praktických příkladech. Nejprve se ještě seznámíme se základními metodami výuky jednotlivých strategií.

4.4 Jak učit čtenářské strategie

V průběhu let bylo v zahraničí vypracováno několik programů, pomocí nichž si děti na základní škole osvojují čtenářské strategie, z nichž některé se již používají i v České republice, např. Učení se navzájem, se kterou pracuje o. s. Kritické myšlení. Nicméně předškolní věk je natolik specifický, že se zaměřím na obecné principy a postupy, jak jednotlivé strategie dětem přibližovat, přičemž konkrétní podoba výuky musí vycházet z podmínek, ve kterých se děti i učitel nacházejí (velikost a věkové složení skupiny, zralost a zkušenosti jednotlivých dětí apod.). Lepilová uvádí, že „rozvíjet čtenářské strategie a dovednosti mohou děti už ve věku, kdy ještě neovládají techniku čtení. K tomu jim pomáhá, když dospělý přerušuje hlasitou četbu a s dětmi o knihách diskutuje. Správným

kladením otázek a zadáváním úkolů se děti trénují v předvídání, usuzování, shrnování nebo kladení otázek“ (Lepilová, 2014, str. 16). Osoba učitele, či jiného dospělého, je tedy klíčovou pro osvojování strategií v raném věku předčtenářství.

Základní metodou výuky strategií je tzv. scaffolding, neboli metoda „lešení“. Scaffolding je „proces, který umožňuje dítěti nebo začátečníkovi řešit problém, zvládnout úkol nebo dosáhnout cíle, který by bez cizí pomoci nezvládl.“ (Ankrum, Genest a Belcastro, 2014, str. 40) Znamená to, že učitel poskytuje dítěti nezbytnou podporu pro zvládnutí úkolů, které jsou v daný moment za hranicemi schopností a možností dítěte, nicméně s pomocí jsou již zvládnutelné. Tento postup je plně v souladu s teorií „zóny nejbližšího vývoje“ L.S.Vygotskijho¹⁹. Scaffolding může mít mnoho podob, forem, které se odvíjejí od schopnosti žáků, proto učitel musí velmi citlivě rozlišovat, jaká míra podpory je potřeba, aby dítě mělo prostor pro učení se nové dovednosti a nakonec danou strategií dokázalo použít samostatně. Správně provádění scaffoldingu nastává tehdy, když „se dítěti dostává právě takové pomoci, která na jedné straně využije dosavadní úroveň jeho dovedností a na druhé straně přesně míří tam, kde si dítě ještě neporadí.“ (Šafránková, 2010, č. 36, str. 28) Je tedy zřejmé, že v počátečních fázích učení je podpora a pomoc nejsilnější, postupně se zmenšuje, až je její poskytnutí zbytečné a dítě již pracuje samostatně. Jednotlivé fáze scaffoldingu můžeme seřadit následovně:

- 1.) Učitel používá strategii, dítě naslouchá
- 2.) Učitel používá strategii, dítě se připojuje
- 3.) Dítě používá strategii, učitel pomáhá
- 4.) Dítě používá strategii samostatně, učitel sleduje

Jelikož si dítě má osvojit specifické myšlenkové postupy, je nutné, aby scaffolding probíhal verbálně. „Verbální scaffolding zahrnuje pobízení, kladení otázek a chválení žáků, jde o slovní interakci mezi učitelem a žáky.“ (Ankrum, Genest a Belcastro, 2014, str. 41) Nutno říct, že nejen mezi učitelem a žáky, ale i mezi žáky navzájem. Jak v homogenních skupinách, kde vždy existují rozdíly v úrovni jednotlivých žáků, tak

¹⁹ Zóna nejbližšího vývoje – podle tohoto termínu probíhá lidský život v etapách, které ovšem nezačínají náhle, ale jedinec se na ně předem připravuje. Období těsně předcházející nové vývojové etapě je obdobím zvýšení vnímavosti a tudíž lze nástup nového období urychlit, pokud učení probíhá v senzitivním období dítěte a pokud předkládané úkoly odpovídají nadcházející etapě vývoje, přičemž dítě tyto náročnější úkoly neřeší samo, ale s oporou učitele.

v heterogenních, kde jsou rozdíly ještě patrnější, může roli učitele plnit i zkušenější žák, pokud ostatní děti mají možnost sledovat jeho proces používání strategie. Stejní autoři také shrnují, co vše můžeme a máme dětem verbálně sdělovat: jde o „přímé vysvětlení, modelování, zvaní ke spolupodílení se, vyjasňování, ověřování a vyprávění“. (Ankrum, Genest a Belcastro, 2014, str. 39)

Modelování, které již bylo zmíněno, je nedílnou součástí scaffoldingu. Uplatňuje se vždy ve fázi, kdy učitel dětem názorně na svém osobním příkladu ukazuje, jak danou strategii používá v praxi, tedy v první fázi scaffoldingu. Nejde o popis metody, ale o komentování vlastních myšlenkových procesů v daném čase- např. „myslím si, že..., protože na obrázku vidím...“. Je důležité, aby vše bylo autentické, probíhající v reálném čase, tak jak učitel opravdu daný moment uvažuje, z čeho vychází, na co myslí, co se mu vybavuje. Není nutné si vše dopodrobna připravovat, místo toho učitel celým procesem práce s textem projde společně s dětmi.

V průběhu učení čtenářským strategiím je nezbytné, aby dítě vždy přesně vědělo, co se od něj očekává. Proto by „na podporu čtenářského rozvoje žáků učitelé měli užívat systematické, přesné a diferencované pokyny“. (Ankrum, Genest a Belcastro, 2014, str. 40) V zahraničí je běžné, že jsou děti seznamovány s názvy jednotlivých strategií, a to i v předškolním věku. U nás tato praxe není zatím rozšířena a bylo by třeba hlubšího výzkumu pro nalezení a ověření vhodného způsobu takové práce.

Ve své práci při výuce čtenářských strategií využívám gest jako zástupných znaků jednotlivých strategií, které děti použijí, chtějí-li dát najevo, že danou strategii užily: dlaň položená na hlavě znamená „mám nápad“ (předvídání), kroužky z prstů před očima symbolizující brýle = „vidím to“ (vizualizace), ukazovák zaklesnuté do sebe = „mám spojení“ (hledání souvislostí), zdvižený ukazovák = „asi vím“ (usuzování) a dlaně v postavení do písmene T = „mám otázku“ (kladení otázek). Z uvedených příkladů je patrné, že děti neseznamují s přesnými názvy strategií, ale že mají povědomí o tom, nad čím právě přemýšlí, co se v jejich myslích v souvislosti s textem odehrává a dokážou to pomocí gesta sdělit druhým. Nicméně tento postup používám až s dětmi předškolního věku, u menších dětí ho zatím nemám dostatečně ověřený. Kladu si také otázku, zda je takový postup opravdu nezbytný.

Nabízí se otázka, zda jednotlivé strategie učit jednotlivě, nebo souběžně. Domnívám se, že obě varianty jsou správné, ale vždy musíme vyjít ze zkušenosti a zralosti dětí, které máme k dispozici. Začínáme-li s výukou čtenářských strategií, je vhodné věnovat se vždy jedné. S rostoucími zkušenostmi a dovednostmi dětí je možné a vhodné pracovat s více strategiemi najednou, jelikož to více odpovídá chování čtenáři při práci s textem, kdy je využita ta dovednost či strategie, která napomůže správnému porozumění textu. Děti tak mají v průběhu poslechu textu možnost volit tu, která jim zrovna připadá vhodná a kterou právě používají. Navíc jednotlivé strategie se prolínají a leckdy podporují jedna druhou, např. pro předvídání je víc než vhodná opora v podobě hledání souvislostí, která zase může souviset s vizualizací.

Laura Robb ve své knize *Reading strategies that work* (Robb, 1996) přináší typy na výuku, chceme-li vyučovat strategie jednotlivě. Její doporučení by při přizpůsobení specifickým předškolního věku mohlo vypadat následovně:

1.) Výběr vhodné **strategie**, kterou chceme vyučovat a připravit minilekci, na které můžeme jasně a výstižně danou strategii objasnit. Zdůraznila bych, že je lepší použít kratší texty, neboť u delšího textu by časté přerušování mohlo vést ke ztrátě koncentrace, jelikož klade vyšší nároky na pozornost a soustředěnost dětí. Proto vyučování čtenářských strategií např. v době čtení před spaním nepovažuji za příliš šťastné. „Čtení před odpoledním spánkem v žádném případě nestačí, protože jednak se dítě aktivně neúčastní, a jednak některé děti usnou dříve než ostatní a neslyší tedy celý příběh“ (Tomášková, 2015, str. 20).

2.) Představení **minilekce** třídě nebo skupině dětí, modelování dané strategie a přizvání dětí k participaci. Jak bylo výše vysvětleno, je důležité, aby učitel dětem srozumitelně vysvětlil a na svém osobním příkladu ukázal, jak danou strategii používá.

3.) Využívat knihy **různých žánrů** a zajistit, aby děti měly možnost si danou strategii v průběhu krátkého času opakovaně s pomocí vyzkoušet (Robb doporučuje dvakrát týdně). Nabídka různých žánrů je důležitá proto, aby děti získaly zkušenost, že daná strategie funguje a dá se využít, ať již naslouchají pohádce, příběhu o dětech či zvířatech, poezii či naučnému textu. Zároveň je třeba vybírat texty odpovídající zájmům a životu dětí a zároveň mít povědomí o aktuální produkci na knižním trhu. H. Košťálová (2010)

například doporučuje, aby si učitelé půjčovali či kupovali novinky z oblasti literatury vhodné pro věkovou kategorii, kterou vzdělávají, zajímali se o oceňované knihy, a zároveň sbírali poznatky o dětech ve své třídě – o jejich zájmech, zkušenostech, preferencích.

Je důležité mít stále na paměti, že čtenářské dovednosti, kterými jako učitelé disponujeme a které nám připadají samozřejmé, jsou pro děti něčím novým, neznámým, a potřebují tedy dostatek času a příležitostí k procvičování nové získávané dovednosti. Zároveň je nutné jim být k dispozici s dostatečnou podporou a to nejen v případě řízené práce s celou skupinou, ale i při jejich individuální práci s knihou, kdy si například vyberou knihu obrázkovou a jdou si „číst“. Také se můžeme pokusit získat pro spolupráci rodiče a pracovat i s tím, co rodiče dětem předčítají doma. Můžeme dětem klást otázky, děti mohou vyprávět, shrnovat apod.

Příklad z vlastní praxe: *Každý měsíc jsme rodičům doporučili 2 knihy z nabídky projektu „Celé Česko čte dětem“. Rodiče si jednu knihu vybrali a četli ji s dětmi doma. V mateřské škole jsme si následně s dětmi povídali o tom, co doma četly, co se jim v příběhu líbilo, čemu nerozuměly, co jim to připomnělo. Po přečtení knihy jsme šli do knihovny, kde jsme v rámci projektu měli založený účet naší třídy a u daných, doma přečtených, knih společně vyplňovali test zjišťující porozumění čtenému. Při úspěšném zvládnutí děti volily charitativní projekt, na který jsme poukázali „odměnu“, při neúspěšném pokusu jsme si knihu v knihovně vypůjčili a v mateřské škole pak hledali v textu odpovědi na otázky, které jsme neznali.*

Výuka čtenářských strategií je procesem, který učitel plánuje, připravuje a řídí, nicméně k prohlubování zkušeností s danou strategií můžeme využít celou škálu situací, které se v mateřské škole nabízejí. Využívání strategií by se mělo stát součástí všech situací, kdy se děti setkávají s literárním textem. Nezbytnou podmínkou je také dostupnost knih dětem, se kterými pracujeme.

4.5 Strategie vhodné pro výuku v předškolním věku

4.5.1 Hledání souvislostí (propojování informací)

Strategii hledání souvislostí uvádím jako první, jelikož se mi zdá vhodná pro počáteční seznamování dětí se čtenářskými strategiemi, navíc koresponduje s fází evokace používanou při výuce kritického myšlení. Při hledání souvislostí jde o aktivaci představivosti dětí a významových schémat, která již mají vytvořena na základě jejich předchozí zkušenosti s daným tématem či situací. Schémata rozumíme to, „co již je v tvé hlavě, jako místa, kde jsi byl, jídla, která si jedl, lidé, které znáš,...“ (Gregory a Cahill, 2010, str. 515), a co se spojuje s tím, co právě čteš, slyšíš. Každý z nás má tato schémata vytvořená, nestává se, že by text padl na „bílou plochu“, vždy dochází k začlenění nových informací do struktury, kterou již máme, je proto důležité si uvědomit, co už znám, co jsem zažil a připravit se na nové informace, které mé dosavadní zkušenosti obohatí, či upraví. Whitcroft (2010) uvádí, že pro žáky je mnohem jednodušší porozumět textu a zapamatovat si nové informace, pokud si uvědomí, co už o daném tématu vědí. Naučíme-li děti si tuto skutečnost uvědomovat, snáze se v novém textu orientují, je jim srozumitelnější a navíc se aktivuje jejich pozornost. To platí zejména v případech, týká-li se text prožitku či situace, která je dětem nějakým způsobem známa; v případě, že daný text dokážou propojit se svým osobním prožitkem, jsou mnohem vnímavější a pozornější k textu, a mohou snáze čerpat inspiraci pro svou osobní situaci (situace v rodině, vztahy s kamarády, obavy, starosti apod.). V neposlední řadě vzrůstá zájem o knihu a síla potěšení z prožitku, neboť „spojení se životy a zkušenostmi fiktivních nebo biografických charakterů umocňuje spojení mezi čtenáři a knihami“ (Robb, 1995, str. 44).

Strategii hledání souvislostí můžeme využít jak před čtením ve fázi evokace, kdy zjišťujeme prekoncepty dětí, tak v jeho průběhu, kdy pomocí otázek pobízíme děti k hledání souvislostí mezi postavami, příběhem, uvědomění si toho, co již znají. Zkušenější děti následně mohou v průběhu poslechu dát gestem najevo (uvedeno výše), že jim daná situace, popis prostředí, chování apod. něco připomněla, o čem by se chtěly zmínit ostatní. Chceme-li dětem danou strategii vysvětlit, můžeme jim ji přirovnat k dílkům puzzle - každý z nás má již nějaký dílek a nyní z textu získáme chybějící část,

kteřá se spojí s tím, co již známe. Otázky vedoucí k aktivizaci dětí mohou vypadat například takto:

- Znáš nějakou další pohádku o...?
- Byl jsi někdy na výletě, na hradě, v lese...?
- Stalo se ti, že ses ztratil, měl jsi radost, dostal dárek...?
- Znáš někoho, kdo...?
- Viděl jsi někdy...? Jak vypadal, voněl, jakou měl barvu...?
- Víš něco o...?

Další možností je využívání tzv. „startérů“ – počátků vět, které dítě dokončuje. Má-li dítě předem formulovaný začátek věty, bývá pro něj mnohem snadnější formulovat své myšlenky a zaměřit se na podstatné. Pro strategii hledání souvislostí by mohly takovým „startérem“ být např. věty:

- Připomíná mi to...
- Vypadá to...
- Má to...

Aktivizace myšlenkových schémat týkající se tématu knihy vede k aktivitě dětí, vzbuzení jejich zájmu o činnost, což se následně pozitivně projeví v samotné práci, je proto vhodná i pro práci s odborným textem. Tento způsob práce je navíc výborným východiskem pro jakoukoli další výuku, protože učitel může stavět na dosavadních znalostech a zkušenostech dětí a prohlubovat je.

Při práci s textem nehledáme souvislosti pouze na rovině „text-čtenář“, ale i souvislosti mezi různými texty, či textem a informacemi z jiného média. Můžeme pracovat jak s uměleckými texty, kdy lze porovnávat zejména obsahovou stránku např. dvou verzí pohádek, tak s texty odbornými, kdy zjišťujeme, jaké informace o daném jevu (zvířeti, rostlině, místu apod.) přinášejí dva různé zdroje informací. V tomto případě se osvědčuje používat grafická zobrazení (např. Vennův diagram) a společně s dětmi zapisovat jejich postřehy. Se staršími dětmi je možné hledat souvislosti na úrovni textu a reálného světa, kdy se informace v textu dosazují do rámce reálných faktů, které děti znají, či o nich slyšely. V mateřské škole je takový způsob poměrně obtížný, překážkou může být jak nedostatek potřebných obecných znalostí, tak nerozlišování reality a fantazie,

kteřé je u dětí tohoto věku tak časté. Vágnerová (2012) uvádí, že dítě předškolního věku si realitu přizpůsobuje a ignoruje informace, které nezapadají do jeho pohledu svět, případně kombinuje vzpomínky s fantazijními představami, tudíž požadavek, aby text vnímalo v kontextu reality, může být nepřiměřený.

4.5.2 Vizualizace

Strategie vizualizace je úzce propojena se strategií hledání souvislostí. Zároveň je ve významné souvislosti s mírou potěšení, které nám kniha či text, přináší. Čím více detailů si dokážeme při četbě vybavit, tím je náš vlastní prožitek z četby silnější, plastičtější. „Strategie vizualizace nabádá žáky, aby naslouchali příběhu a vytvářeli si detailní mentální obraz o tom, co se odehrává.“ (Gregory a Cahill, 2010, str. 516) Někdy se můžeme setkat s pojmem, „vytvářet si film v hlavě“ - (např. Whitcroft, 2010; Gregory a Cahill, 2010), kdy se doporučuje dětem, aby zavřely oči a představovaly si to, o čem slyší. Nicméně u předškolních dětí je metoda „vytváření mentálního filmu“ ztížena tím, že děti mají leckdy omezené zkušenosti a nemají dost podkladů proto, aby si tak rozsáhlé představy vytvořily. Setkala jsem se s tím, že předškolní dítě bylo poprvé v lese, až když jsme se do něj se třídou vydali. Takovému dítěti se při poslechu pohádky odehrávající se v lese těžko vyvolávají potřebné představy. Proto se mi zdá výhodnější se v této věkové kategorii zaměřit na aktivizaci konkrétních smyslů- zraku, hmatu, sluchu, čichu a chuti, umožnit okamžitý smyslový prožitek, který dětem pomůže vytvořit si mentální obraz ilustrující předčítaný text. Ve zmíněném příkladu lesa a chybějící dětské zkušenosti mohou děti např. vnímat vůni z lesa z přírodnin donesených učitelkou, slyšet zvuky lesa z nahrávky, vnímat strukturu mechu, šišek, kůry... Pak se jim mnohem snáze vytvoří jejich osobní představa lesa jako místa, kde se příběh odehrává. Myšlení předškolního dítěte prochází vývojem od názorně- činnostního, přes názorně-obrazné, až ke slovně-logickému, přičemž „pro schopnost využívat slovně-logické myšlení v učení je nutné, aby mělo dostatek zkušeností s manipulací s předměty, obrázky a modely, aby si mohlo vytvářet co nejkonkrétnější a dokonalé představy, aby na ně mohlo navazovat a v učení je využívat“ (Tomášková, 2015, str. 96).

Musíme mít na paměti, že každé dítě je jiné a má jinak rozvinuté percepční dovednosti, či grafomotorické dovednosti, o které se chceme při vizualizaci opírat. Proto je

dobré nezaměřovat se pouze na jeden smyslový vjem, ale připravovat vzdělávací nabídku dostatečně pestrou a cílenou na různé smysly, např.:

- zrak – obrázky, ukázky předmětů (k čemu to asi je?), kresba před či v průběhu textu (např. Jak vypadal...? Co měl na sobě...?);
- hmatové rozlišování struktury, teploty, tvaru (např. princezniny šaty – z jaké látky je asi měla, když byly hladké jako hedvábí? Co bys musel mít pod polštářem, abys to cítil? – Princezna na hrášku...);
- sluchové vnímání – poslech nahrávek (zvuk ptáků, zvířat v savaně, zurčení potoka, šumění moře...);
- chuť – např. jak to chutná, když je to sladké jako med?
- čich – rozlišování vůně (les, květiny, látky, koření, např. „doma vonělo vánoční cukroví“ - která z vůní ti připomíná Vánoce?...)

Pro děti může být obtížné verbálně popsat svou představu, proto je vhodné umožnit jim sdílet jejich prožitky výtvarně, pohybově, zvukově, ideálně pomocí manipulace, která je pro tento věk tolik potřebná. Pro děti je snazší princeznu nakreslit, než popsat, jaké měla šaty a vlasy. Je jednodušší vybrat z košíku hudební nástroje, které jim evokují představu vánočních svátků, či vybrat z několika druhů ilustrací obrázků, který nejlépe vystihuje náladu textu, např. sychravé sobotní ráno.

Vytváření představ můžeme také podpořit pravidelným „tréninkem“ pomocí vizuální meditace (Kovaříková, 2011), kdy se děti se zavřenýma očima snaží představit situaci, kterou jim učitel popisuje, např.: „ležíte na louce, tráva mokrá od ranní rosy vás studí, a vy se díváte na vrcholky stromů, které vítr jemně ohýbá.“ Tato metoda se používá při relaxačních cvičeních.

Strategie vizualizace je důležitá pro pochopení textu, ač to tak nemusí být patrné. Pokud dítě nedokáže tvořit mentální představy na základě slyšeného textu, ztrácí se mu i jeho význam, klesá jeho pozornost i zájem o knihu. Tato situace nastává i u dospělých, zejména při čtení náročnějšího textu, který klade značné nároky na rozvinutou dovednost tvořit představy, převádět verbální podněty do vizuálních či jiných smyslových. Proto bychom jako učitelé měli věnovat pozornost pasážím, které nám umožní tuto strategii děti učit.

4.5.3 Usuzování a předvídání

Pojem čtení s předvídáním je v současné době již relativně známý a jde o aktivitu, která se rozšířila i do mateřských škol. Leckdy však dochází k nepochopení, co se skrývá pod pojmem „předvídání“ a co rozumíme „usuzováním“, případně jaký je mezi těmito pojmy vztah. Některé zdroje dokonce tyto strategie od sebe nerozlišují, ale hovoří pouze o předvídání (např. Košťálová, Robb).

Předvídání začíná již ve chvíli, kdy dítě sahá po knize. Z titulní stránky či ilustrací vyvozuje, o čem by kniha mohla být a na základě toho se rozhoduje, zda jí bude věnovat pozornost, či nikoliv. Z počátku jde o proces neuvědomovaný, avšak učitel může svými otázkami či komentáři vést dítě ke sledování vlastních myšlenkových procesů, což je z hlediska výuky velmi cenné. Předvídání úzce souvisí se strategií hledání souvislostí, protože se při něm operuje s dosavadní zkušeností, dá se říci, že strategii hledání souvislostí posouvá dále. Zatímco při hledání souvislostí si uvědomuji, co už o tématu znám, při předvídání ze svých znalostí a zkušeností vyvozuji určitý závěr - např. o čem kniha bude, jak bude příběh asi pokračovat. „Předvídat znamená vyvodit ze skrytých vodítek a našich vlastních zkušeností, co se stane v příběhu nebo co se naučíme z textu.“ (Kovaříková, 2011) Předvídání v sobě nese mnoho dílčích dovedností, které je třeba rozvíjet a které mají souvislost s dalšími strategiemi: musí se aktivizovat předchozí znalosti (strategie hledání souvislostí), přemýšlet o zjevných i skrytých významech (usuzování), vytvořit souvislosti a doplnit si prázdná místa v textu (Šafránková, 2010, č. 37).

Strategie předvídání je vhodná i pro velmi malé děti, které již zvládají podle ilustrací na obálce předvídat, o čem kniha bude. Chceme-li pokročit k tomu, aby se učily předvídat děj, je vhodné volit kumulativní pohádky, v nichž se pravidelně opakuje stejný dějový fragment s přidáním jedné nové informace (O koblížkovi, O kohoutku a slepičce, O řepě), či pohádky s ustálenou kompozicí s klasickou syžetovou stavbou (jde zejména o klasické pohádky, kde se objevuje pravidlo tří - tři úkoly, tři hádanky, tři synové apod.). Tímto způsobem mohou již malé děti dělat první zkušenosti s předvídáním a postupně přecházet k předvídání pokročilejšímu, u příběhů či pohádek, které nemají ustálenou strukturu a stavbu.

Je nezbytné zdůraznit, že veškeré předpovědi by měly být založeny na logickém úsudku, nejde o rozvíjení fantazie, i když i ta bude zaujímat v předpovědích předškolních

děti určité místo. Proto bychom se vždy měli ptát proč, na základě čeho, dítě předvídá, zda vychází z informací v textu, či z vlastní zkušenosti. Na rozdíl od usuzování, kterému se budu věnovat vzápětí, se zde více uplatňuje osobní zkušenost dítěte. Na základě této své zkušenosti dítě odvodí možnosti a vybere tu, která se mu zdá nejvíce pravděpodobná. Nejde tedy o pouhé hádání. Při výuce strategie předvídání se opět opíráme o metodu modelování - jako učitelé dětem ukazujeme, jak docházíme ke své předpovědi, na základě čeho předpokládáme, že něco nastane. H. Košťálová (2010, str. 47) uvádí, že předvídání „umožňuje studentům více vzájemných kontaktů mezi nimi a textem- četba se stává více interaktivní“. Proto tuto strategii nepoužíváme pouze před započítím četby, ale opakovaně v jejím průběhu, kdy zároveň monitorujeme, jak moc se naše předpovědi naplňují, zpřesňujeme je, pokud se nenaplnily, hledáme, v čem jsme se mylili, co jsme opomenuli, což je dobré pro další proces učení. Jak již bylo uvedeno, při výuce čtenářských strategií je důležité, aby si žáci uvědomovali, co právě dělají, jakým způsobem přemýšlejí, jak probíhá jejich učení, proto je důležité se v textu vracet a znovu přečíst či prohlédnout obrázek a hledat, na základě čeho jsme mohli správně předvídat. Předvídání nám poskytuje možnost si celý proces dobře uvědomovat, mapovat a následně jej zlepšovat. Pro děti je navíc atraktivní sledovat, zda byl jejich odhad správný, proto zákonitě stoupá i jejich pozornost při četbě.

Při usuzování dochází k tomu, že k vlastní zkušenosti se přidává konkrétní informace z textu, na jejímž základě vyvodíme informaci novou. Nejde tedy o dohad určité možnosti, ale o vyvození logického závěru, zpravidla jednoho možného. Gregory a Cahill uvádějí, že usuzování „vzniká propojením našeho schématu, autorových slov na stránce a schopnosti naší mysli spojovat informace v unikátní kombinaci.“ (Gregory a Cahill, 2010, str. 518), což znamená, že dítě musí využít aspekty všech jemu známých strategií. Usuzování může někdy být podstatné pro předvídání, pokud nově vyvozená informace je klíčová pro předvídání dalšího děje. V průběhu četby se obě strategie uplatňují souběžně, nebo se navzájem prolínají. Usuzování bývá pro děti obtížnější, jelikož je u něj nezbytné soustředění se na text, včetně detailů, které je nutné propojit s vlastní zkušeností či předchozími informacemi a následně vyvodit závěr. Dětem může pomoci, začínáme-li strategii učit pomocí přemýšlení nad obrázkem, kdy se z použitých výrazových prostředků snaží odvodit co nejvíce informací - kdy se děj odehrává, jak se cítí, na co asi myslí. U předškolních dětí je tato metoda velmi účinná, protože je pro ně obraz dominantním

nositelem významu. U dospělých či starších dětí může být ilustrace či fotografie opomíjena, jelikož se soustředí na text jako takový. Přitom právě ilustrace či fotografie může poskytnout detaily potřebné k vytvoření dobré vizuální představy. Pro prohlubování této dovednosti jsou vhodné knihy beztextové (např. knihy P. Čecha, P. Horáčka, K. Sechovcové, E. Macekové), či knihy, kde je dominantní obraz, jenž znázorňuje posuny v ději.

Usuzování neposkytuje takový prostor jako předvídání, kde se většinou nabízí několik možností odpovídající logické dedukci. Proto považuji za vhodné při počátečním seznamování se strategiemi učit strategie odděleně, začínat s ilustracemi, postupně přidávat text. U obou strategií se osvědčují otázky, případně startéry. V případě předvídání se jedná zejména o otázky a startéry:

- Jak to bude dál?
- O čem to bude?
- Co teď udělá?
- Myslím si, že...; Předpokládám,... Očekávám,...

V případě usuzování budou otázky začínat převážně tázacími zájmeny Proč? Kdo? Co? Jak?, kdy pátráme zejména po příčině a jejím důsledku. Děti se s usuzováním setkávají v každodenním životě, proto to pro ně není tak obtížné, jak bychom mohli předpokládat. Usuzování z textu se liší oproti usuzování v běžném životě tím, že děti nemají oporu v mimice, držení těla, gestech, což by pro ně bylo významnou pomocí. Robb (1996) doporučuje procvičovat usuzování pomocí dramatizace, aby si děti prohloubily povědomí o příčině a důsledku, kdy dítě předvede krátkou scénku, a ostatní usuzují, co bylo příčinou, a předvídají, jaký bude důsledek. Obdobně mohou pomoci obrázkové karty, které děti řadí podle časové souslednosti. V obou případech se u dětí prohlubuje vnímání příčinnosti, které je pro usuzování klíčové.

Usuzování je úzce spojeno nejen se strategií předvídání, ale i se strategií vizualizace (na základě konkrétní informace usuzují, jak něco vypadalo, vonělo) i s hledáním souvislostí, jelikož se v něm uplatňuje osobní zkušenost. Proto je nutné při výuce strategií neopomíjet hledání souvislostí a vizualizaci a neorientovat se pouze na předvídání a usuzování. Nabízí se otázka, zda zařazování čtení s předvídáním do výuky

v mateřské škole, bez souběžného rozvoje dalších strategií, neklade na děti přílišné nároky, a zda takto pojatý rozvoj čtenářské pregramotnosti je dostatečný. Domnívám se, že jsou-li strategie v možné závislosti, kdy jedna podporuje druhou, je nutné vzdělávací nabídku rozšířit o další strategie a neomezit se pouze na čtení s předvídáním.

4.5.4 Shrnutí

Shrnutí znamená, že „žák dokáže informaci z textu říct vlastními slovy (přeformulování); po přečtení textu dokáže shrnout hlavní body textu; obsah textu dokáže zhustit bez ztráty významu (kondenzace)“ (Najvarová, 2010, str. 58). Tato definice v sobě zahrnuje dva rozdílné aspekty – vyprávění, které je pro děti jednodušší, a shrnutí, což znamená vybrání jen klíčových okamžiků vystihujících podstatu děje. To vyžaduje celou řadu dovedností - dítě musí identifikovat nejdůležitější myšlenky, vybavit si je a seřadit je do dějové či logické souvislosti (Košťálová, 2010). U předškolních dětí se se shrnutím pojí hned několik obtíží souvisejících s vývojem jejich myšlení. Jde o obtíže se zapamatováním a následným vybavováním. U dětí převažuje paměť krátkodobá a mechanická, snáze si pamatují věci emočně zbarvené. Proto jim může činit potíže identifikovat hlavní myšlenku, odlišit ji od toho, co je osobně zaujalo. Věci posuzují ze svého pohledu (egocentrismus) a zobecňování je pro ně velmi obtížné. Přesto má smysl začít u předškolních dětí v posledním roce před vstupem do školy strategii shrnutí rozvíjet, jelikož „shrnutí rozvíjí porozumění textu u žáků, a to jak textů vyprávěcích, tak naučných“ (Košťálová, 2010, str. 50). Jelikož jde o obtížnou strategii, pracujeme společně a využíváme možnosti „startérů“, jak je uvádí např. Whitcroft (2010):

- Někdo...
- Chtěl...
- Ale...
- A tak...
- Nakonec...

- Kdo...
- Co...
- Kde...

- Kdy...
- Proč...

S mladšími dětmi můžeme rozvíjet počátky budoucího shrnování kladením otázek, na které mohou odpovědět velmi stručně, např. „O kom to bylo?“, „Co řešil hrdina za problém?“ apod.

Pro zachování pravidla názornosti je vhodné proces shrnování spojit s určitou formou grafického záznamu, který dítěti „zhmotní“ jeho představy. Může mít podobu např. květiny, kdy každý okvětní plátek představuje jednu otázku, či větu začínající startérem; jeho vybarvení dítěti jasně ukazuje, že zvládlo otázku zodpovědět, či větu správně dokončit. Při práci s odborným textem může dítě využít kódování a udělat si „poznámky“, může využít tabulku, kde zaškrtná, o čem text byl a následně podle této tabulky dokáže formulovat hlavní myšlenky textu. Příklad takové tabulky je uveden v předchozí části (obr. 5 a 6, str. 41). Další možností shrnování je kreslení ilustrací k textu, kdy děti zachycují buď hlavní dějovou myšlenku, či vytvářejí grafický záznam dějové posloupnosti. Tento záznam by se měl zaměřovat na podstatné znaky příběhu. Kaslová uvádí, že „šetření v mateřských školách ukázala, že dítě před vstupem do školy má problém zjednodušovat nejen v závislosti na jeho zrání, ale i na tom, jak je k procesu iniciováno“ (na práci učitelky). (Kaslová, 2010, str. 130) Proto je třeba s metodou vytváření zjednodušeného grafického záznamu pracovat pravidelně a rozvíjet vnímání znaku jako zástupného symbolu. K tomu můžeme využít aktivity, jako jsou např. vytváření zápisků z knih, příprava „referátu“ na určité téma, hra na novináře (zaznamenávání vyprávění určité události), tvorba scénáře apod.

Další možností je tvorba dětského čtenářského deníku, kdy učitelka запиše postřehy dětí, ty mohou nakreslit obrázek vystihující děj (Tomášková, 2015). Součástí tohoto deníku mohou být také myšlenkové mapy či grafické záznamy uvedené výše.

L.Robb (1996) doporučuje udělat pauzu po každé kapitole, dějovém úseku, či sekvenci obrázků, a společně zrekapitulovat, o čem jsme právě četli. To dětem pomáhá vybavovat si (eliminuje se problém s krátkodobou pamětí a opakováním se zlepšuje zapamatování), navíc je kontrola, zda děti textu rozuměly dostatečně. Pokud ne, můžeme znovu přečíst danou část. Tento postup je důležitý zejména u pohádek, kde se objeví několik dějových momentů (delší klasické pohádky, např. Zlatovláska, O ptáku Ohniváku,

Bajaja, či delší příběhy - Madynka A. Lindgrenové). Následně po ukončení práce s textem můžeme tyto jednotlivé části shrnout do jednoho celku, např. „Jířík pomohl zvířátkům a ti pak jemu pomohli získat Zlatovlásku“.

Vyprávění je pro předškolní děti jednodušší, protože po nich nevyžaduje analýzu významnosti informací. Již tříleté děti dokážou vyprávět jim známý příběh s oporou o obrázky, stejný postup se osvědčuje u dětí starších, které mají s vyprávěním obtíže. Děti před vstupem do školy většinou s vyprávěním nemají obtíže, pokud měly možnost si vyprávění dostatečně procvičovat. Nemusí jít přitom pouze o vyprávění obsahu textu, pro nácvik dovednosti vyprávění je vhodné i sdílení jejich osobních zážitků. Při něm se přirozeně zaměřují na z jejich pohledu klíčové informace a tuto zkušenost následně zúročí při shrnování.

4.5.5 Kladení otázek

Zvídavost můžeme vnímat jako počátek vědění. Abychom získávali odpovědi, které nás posouvají a obohacují, musíme nejprve pokládat otázky, a děje se tak i při četbě, kdy dobrý čtenář hledá odpovědi na otázky napadající ho před četbou, v jejím průběhu i po jejím ukončení. Nicméně není to proces automatický a dovednost klást otázky je třeba u dětí rozvíjet, jelikož jde opět o dovednost opírající se o dovednosti jiné. Aby děti dokázaly klást otázky, „musí zvládnout vytvářet a vybavovat si významy plynoucí z informací poskytnutých textem“ (Gregory a Cahill, 2010, str. 516). To znamená, že musí zvládat hledat souvislosti, mít rozvinutou představivost, dokázat předvídat a usuzovat. Pro předškolní dítě jsou to náročné úkoly, tyto dovednosti a strategie se teprve rozvíjejí, proto by i kladení otázek v mateřské škole mělo mít zjednodušenou formu a hlavní důraz by měl být kladen na modelaci této strategie učitelem. Z počátku je to osoba učitele, která klade dětem otázky, později otázky kladou společně. V mnoha případech budou tyto otázky souviset s některou z dalších strategií, např. hledáním souvislostí, předvídaním či usuzováním. Nejprve půjde o formulaci jednoduchých otázek týkajících se jednoznačně vyřčených informací v textu, často uvozených tázacími zájmeny kdo, co, kdy, kde (kdo usekl hlavu drakovi?), postupně by měl učitel modelovat otázky náročnější týkající se souvislostí, hodnocení textu, začínající tázacími zájmenem proč, jak, co kdyby (Košťálová, 2010).

U strategie kladení otázek můžeme uplatnit několik metod, používaných v zahraničí. Jde zejména o metodu „Browse and Question“ (Projdi a zeptej se), „K-W-H-L“ a „Chci vědět“ (Robb, 1996, Gregory a Cathill, 2010). První jmenovaná, „Projdi a zeptej se“, je svou podstatou součástí strategie hledání souvislostí a předvídáním. Dětem ukážeme obal knihy, ilustraci, můžeme sdělit název knihy či kapitoly a následně si klademe otázku, o čem kniha asi bude. Necháme dětem knihu prolisovat a sledovat řazení kapitol, ilustrace, formátování, nadpisy. Jelikož i děti, které ještě neumí číst, vnímají ustálené prvky v textu (např. pohádky či příběh má souvislý text, encyklopedie má textu méně, poezie je v krátkých úsecích apod.), dokážou rozlišit, o jaký druh textu se může jednat a podle ilustrací odvodí, o čem kniha může být. U této metody si otázku kladou nevědomě – při listování přemýšlení nad obsahem a následně vyjádří své stanovisko-odpověď na nevyřčenou otázku. Proto je třeba, aby se učitel ptal: „O čem ta kniha asi bude?“, „Co se dozvím?“. „Listování knihou stimuluje zvědavost a množství otázek a může vzbudit nadšení pro knihu, časopis či kapitolu“ (Robb, 1996, str. 42), proto je dobré dětem tuto možnost poskytovat již před čtením.

Strategie „K-W-H-L“ je již náročnější, zahrnuje v sobě 4 typy otázek. Její název je tvořen počátečním písmenem významového slovesa v angličtině, případně tázacího zájmena:

- K = Co vím? (know)
- W = Co chci vědět? (want)
- H = Jak mi to pomůže? (how)
- L = Co jsem se naučil? (learned)

Tyto otázky si můžeme s dětmi položit před samotnou četbou a zapsat si je viditelně pro všechny. Některé odpovědi zapíšeme hned, jiné v průběhu či po skončení četby. Otázky typu „H“ není nutné zařazovat vždy, pro předškolní dítě jsou vhodné v případě, že se téma knihy týká něčeho praktického, čím dítě momentálně žije, či jaký problém řeší, což je v souladu s jeho uvažováním v přítomnosti (prezentismus). Tato metoda je využitelná v rámci strategií hledání souvislostí, předvídání, usuzování i shrnování.

Metodu „Chci vědět“ popisují Gregory a Cahill (2010) a nazývají ji „I wonder“ (zajímalo by mne). Při jejím využití seznámíme děti s textem pomocí obálky či ilustrace,

případně s názvem. Následně děti kladou otázky začínající startérem „zajímalo by mě...“ a tyto otázky učitel zapisuje na tabuli. Po přečtení textu či příběhu se k otázkám vrátíme a zjišťujeme, na které otázky jsme získali odpověď. Také je možné na tabuli zaznamenávat otázky, které děti napadají v průběhu textu. Tuto metodu můžeme využít jak u uměleckého, tak u naučného textu. Přirozeným způsobem učí děti uvědomovat si myšlenkové pochody a verbalizovat je.

V předškolním věku je důležité učit děti ptát se také po významu slov, jelikož slovní zásoba se teprve vytváří a zdaleka neobsahuje jazykové prostředky používané v literatuře. Opět můžeme použít modelaci, kdy se učitel, narazí-li v textu na výraz, u něhož předpokládá, že není dětem znám, položí otázku po smyslu. Odpověď může vyvodit z kontextu, vyhledat ve slovníku, či přímo získat od dětí, které formulaci znají. Tímto způsobem ukazuje, že je běžné, že některému výrazu nerozumí a zároveň ukazuje, co v dané situaci dělat. Měli bychom děti povzbuzovat, aby se ptali na neznámé, že to není dokladem neznalosti, ale dokladem chování dobrého čtenáře, který se ptá.

Kladení otázek je náročným procesem, nicméně tento proces by neměl být v mateřské škole opomíjen. Počátek docházky do mateřské školy je spojen s obdobím „proč“, tedy obdobím, „pro které je typický rozvoj dovednosti klást otázky, dovednosti se ptát, a objevují se v něm všechny typy otázek“ (Havigerová, 2013, str. 28). Nebude-li tato dovednost podporována a rozvíjena, postupně slábne a děti se stávají pasivnější, často čekají, až jim osoba učitele všechny potřebné informace sdělí. Svou roli zde hraje i osobnostní charakteristika dítěte, extroverti obvykle s kladením otázek problémy nemívají, introverti či stydlivější děti ano. Proto je třeba děti učit se ptát a neustále je motivovat, aby tak činily. Havigerová tento úkol formuluje jako nutnost děti učit, „jak přistupovat k různým zdrojům informací a získávat informace o tématu, který je zajímá, a motivovat je, aby hledaly odpovědi na své (i nevyřčené) otázky“ (Havigerová, 2013, str. 79).

Kladení otázek je neoddelitelnou částí ostatních čtenářských strategií, nicméně je možné, že v předškolním vzdělávání není nutné tuto strategii rozvíjet samostatně. Osobně se kloním k jejímu vyučování v rámci dalších strategií a zaměření se na motivování dětí, ptát se, povzbuzovat je, nebát se dát najevo, že něco ještě nevím, učinit z kladení otázek společnou cestu k objevování neznámého.

III. Praktická část

1. Cíle

Cílem praktické části bylo ukázat možné pojetí rozvoje jednotlivých čtenářských strategií v běžné mateřské škole a ověřit, které strategie jsou vhodné pro předškolní věk. Prováděla jsem longitudinální výzkum po dobu 15 měsíců se skupinou 35 dětí, v níž byly přítomny děti od tří do šesti let, v běžné mateřské škole krajského města.

Výzkumnou práci jsem započala v prosinci 2014 a trval do března 2016. Během této doby skupinu opustilo 9 dětí odcházejících do školy a bylo nahrazeno dětmi tříletými. Díky tomuto časovému rozmezí je možné pozorovat pokroky dětí, které byly ve třídě přítomny v obou fázích, přičemž ve druhé fázi, tj. od září 2015 byly již předškoláky, a zároveň zaznamenávat zapojení nejmladších dětí.

Praktická část obsahuje příklady výuky jednotlivých strategií a příklad jednoho tematického integrovaného bloku realizovaného v průběhu jednoho měsíce, v němž jsou strategie zahrnuty a prakticky využívány při práci s textem a zároveň jsou rozvíjeny dovednosti a znalosti z dalších oborů (fyzický rozvoj, hudební, výtvarné, pracovní činnosti, rozvoj řeči, sociální a emoční rozvoj apod.), aby byly pokryty všechny vzdělávací oblasti, jak je uvádí Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Pro potřeby této práce uvedu pouze činnosti týkající se rozvoje čtenářských strategií.

2. Stanovení hypotézy

Vycházela jsem z předpokladu, že předškolní dítě si může osvojit a využívat strategie pro porozumění textu, jsou-li mu tyto strategie předkládány v souladu s jeho vývojovými možnostmi, tzn. názorně, konkrétně, může-li se při jejich využití opřít o další smysly. Proto jsem si stanovila následující hypotézy:

- Předškolní dítě může používat některé strategie pro porozumění textu – hledání souvislostí, vizualizaci, předvídání a usuzování, shrnování, kladení otázek.
- Díky využívání strategií roste zájem dětí o knihy a činnosti s nimi spojené, jelikož vzrůstá porozumění dítěte.
- Dítě si strategie osvojuje nápodobou.

3. Použité metody

Základní metodou využívanou při praktické části se stalo pozorování, a to s ohledem na vývojová specifika předškolního věku. Tato pozorování byla nestandardizovaná, tj. nebyla předem stanovena žádná kritéria, ale všímala jsem si nápadností, projevů využívání strategií, i pokroků dětí, které jsem si zaznamenávala a dále vyhodnocovala. Záznamy jsem vedla buď pomocí videozáznamu, či písemně.

Významným zdrojem informací pro mne bylo také sledování vlastního zájmu dětí o četbu, o knihy, jejich čtenářská odezva a projevy čtenářského chování, jelikož zájem o četbu je v přímé závislosti s úrovní porozumění textu. Jde o nepřímý důkaz rozvoje čtenářských strategií u dětí. Z tohoto důvodu jsem zvolila také dotazníkovou metodu šetření, kdy jsem od rodičů dětí zjišťovala čtenářské chování jejich dětí v přirozeném prostředí rodiny.

4. Výzkumná část

4.1 Hledání souvislostí

Jak jsem již uvedla v předchozí teoretické části, hledání souvislostí považuji za stěžejní čtenářskou strategii, jelikož vytváří spojení mezi textem a osobním zájmem čtenáře. Díky tomuto spojení se text stává srozumitelnějším, bližším a roste zájem o pokračování v četbě. Proto touto strategií začínám. Uvádím zde příklady propojení na úrovni dítě-text a text-text a také záznam, jak děti v průběhu čtení dávají najevo, že tuto strategii použily. V prepisech dětských komentářů tučně zdůrazňuji ty úseky, které jsou přímým dokladem využití dané strategie.

4.1.1 Hledání souvislostí na úrovni dítě-text

Příklad 1

Záznam využití strategie před čtením pohádky Ledový drak G. R. R. Martina. Videonahrávka je uvedena v příloze (videozáznam č. 1).

Učitelka: „My si teď povídáme, nebo budeme povídat, tu pohádku o ledovém drakovi a přemýšlejte, jestli znáte nějakou pohádku, ve které je drak. Znáte nějakou pohádku o drakovi?“

Tonda (3 roky): „Já jo!“

*Lukáš (5,5 roku): „**Já znám takovou pohádku, že byl drak v jeskyni, to se takhle jmenuje, a byl tam rytíř a on tam bojoval s ním.**“*

*Filip (4 roky): „**Tam je takovej černej drak a tam je takovej kluk a ten má tatínka. Dvě tatínky. A ta maminka má všechny draky a je v daleku, je tam daleko...**“*

Učitelka: „A počkej, já se zeptám, Filipku, a tuhle pohádku jsi viděl?“

Filip: „Jo.“

Učitelka: „Tak to jsem asi taky viděla. A jmenuje se „Jak vycvičit draka“?“

Filip: „Joo!“ (nadšeně)

Učitelka: „Jo? Tak tu jsem taky viděla! Někdo jinej ještě nějakou pohádku, třeba z knížky nebo...“

Filip: „Z telky...“

Učitelka: „Nebo z telky, televize...“

David (5 let): „Nebo z dývka...“

Učitelka: „Nebo na DVDčku...“

David: „**Já znám takovou, kde byl bílej drak a rychlodrak se jmenoval, bez křídel, a byl bílej, a takovýho kluka odvezl do bezpečí, aby pro takovou královnu našel lék, aby neumřela.**“

Učitelka: „Luky, ty sis ještě na nějakou vzpomněl...“

Lukáš: „Ehm, já jsem, **maminka mi četla o drakovi s trpaslíkama a ten drak je převoznej s těma trpaslíkama, on je převáží, a oni nabíraj oheň, a oni mají různý draky- led, vodovej, ledovej, ještě ohňovej, a když chtěj něco dovést, tak on jim to doveze i s tou vodou a naplní jim to do takový báně, kde mají studnu a vylejvají to tam.**“

Učitelka: „A znáte třeba pohádku Princ Bajaja?“

Tonda: „**Já jo!! Princ Bajaja...princ Bajaja má meč!**“

Analýza záznamu: Pracovala jsem se skupinou 12 dětí, většinou tří až čtyřletých, pouze dva chlapci byli starší (Lukáš a David). U těchto chlapců je patrné, že jim již nečiní problém vybavovat si předchozí zkušenosti a propojovat je s tématem. Mezi mladšími dětmi jsou aktivnější chlapci, dívky se nezapojovaly vůbec. Může to být i volbou tématu, pohádky o dracích mohou být genderově bližší chlapcům. U menších dětí může být také problém s vybavováním informace. Nicméně i pouhé sledování procesu hledání souvislostí u ostatních je procesem učení. Ve chvíli, kdy dítě dostane impulz, který mu vyvolá něco, co pro něj bylo důležité, již ví, jak reagovat. To je vidět na příkladu tříletého Tondy a pohádky o Bajajovi, kterou mu četla maminka.

Příklad 2

Úvod k pohádce „Zašpenátovaný Jonáš“ z knihy J. Krůty Pohádky ze Sluníčka, práce se skupinou dětí 3-5 let na počátku školního roku (videozáznam č. 2):

Učitelka: „Ta pohádka se jmenuje hrozně legračně, jmenuje se „Zašpenátovaný Jonáš“. Jedli jste někdy špenát?“

Děti jedno přes druhé: „Jo.“

Učitelka: „Všichni jste jedli špenát? Jak vypadá špenát?“

Děti jedno přes druhé: „**Je takovej zelenej.**“

Učitelka: „A teď se zeptám: Kdo z vás má rád špenát?“

Děti: „Já!!“

Učitelka: „A kdo ho nemá rád? Je tu někdo, kdo ho nemá rád?“

Majda: „Já!“

Učitelka: „Ty, Madlenko, ho nemáš ráda. (Reaguje na další děti) Tobě nechutná. Tobě jo. Ty ho nemáš rád. Ještě někdo ho nemá rád? Ty ho nemáš rád...Dobře. A teď se zeptám, když ta pohádka se jmenuje „Zašpenátovaný Jonáš“, co to asi znamená? To je takové zvláštní, já tohle slovo...“

Eliška: „Že má hodně rád špenát.“

Učitelka: „Ty myslíš, že má hodně rád špenát. Co ostatní? Souhlasí s tím?“

Verunka: „Že ho miluje.“

Učitelka: „Že ho miluje, aha. A když miluje ten špenát, jestli, to za chvíli zjistíme, tak co asi dělá ten kluk, kdy má tak strašně rád špenát?“

Eliška: „Že si ho každý den vaří k obědu.“

Učitelka: „Myslíš ty, Eliško. Co myslí ostatní?“

Verunka: „Že ho jí každý den.“

Kuba: „Že ho má rád.“

Učitelka: „Že ho má rád. A jak se to pozná, že ho má rád?“ (Kuba mlčí)

Učitelka: „Já se zeptám ještě na jednu věc. Je nějaké jídlo, které máte, strašně, strašně, ale strašně moc rádi? Takové, že byste ho mohli jíst pořád? Davidku, jaký je to jídlo?“

David: „Brynzový halušky.“

Učitelka: „Brynzové halušky. Takže Daviděk má strašně rád brynzové halušky. Janičko?“

Jana: „Kalbanátky.“

Učitelka: „Ty miluješ karbanátky!“

Postupně většina dětí sdílí své nejoblíbenější jídlo, následuje poslech pohádky...

Analýza záznamu: V uvedené ukázce můžeme vidět, že starší děti, které již mají určité zkušenosti se čtenářskými strategiemi (Eliška, Verunka, obě 5,5 roku, do dané třídy MŠ docházejí druhým rokem a byly ve skupině dětí v první fázi rozvíjení čtenářských strategií) ke strategii hledání souvislostí přidaly strategii předvídání. Nicméně Eliška svůj výrok (má špenát rád) vynesla zřejmě na základě rozvinutého jazykového citu. Nicméně i nejmladší děti (Jana, 3 roky) dokázaly najít souvislost mezi vlastní zkušeností a možným obsahem příběhu. Z ukázky je patrné, že pro mladší děti je jednodušší hledat souvislosti mezi jejich osobní zkušeností, zážitkem, než mezi tím, co někdy slyšely či viděly, jak tomu bylo v prvním příkladě. Může to souviset s úrovní zapamatování si a vybavování, kdy se dětem snáze vybavují věci spojené s emočním prožitkem.

Příklad 3

Úryvek z pohádky O Palečkovi, uvedené v knize Český špalíček pohádek, říkadel, hádanek, přísloví a písniček: „Byl jednou jeden sedlák a selka. Vedlo se jim dobře, ale šťastni nebyli, protože neměli děti.“

Učitelka: „Když nebyli šťastní, tak byli...“

Děti: „**Smutní...**“

Učitelka: „A jak vypadá někdo, kdo je smutný?“

Děti se snaží grimasou vyjádřit smutek.

Učitelka: „A byli jste někdy smutní? Kdy jsi smutný? Já jsem třeba byla smutná, když se na mne jedna kamarádka zlobila.“ (ukázka modelování)

Veronika: „Já byla dneska smutná, protože mi kluci rozbili moji věž.“

Dorotka: „Já jsem smutná, když se mi stýská po mamince.“

Oliver: „Já jsem smutnej, když mi máma zakáže počítač...“

Eliška: „Já jsem smutná, když nemůžu do školky.“

...

Učitelka: „Takže víte, co je být smutní. Oni byli smutní, a tak asi ani nechtěli dělat nic veselého. Asi poslouchali jen smutnou hudbu. Nebo nosili jen smutné barvy. Víte co, zkusíme si teď namalovat, jaké smutné barvy asi nosili. A jaké by měli nosit, aby se rozveselili...“

Analýza výkonu: V tomto příkladu bylo zajímavé sledovat, že se zapojovaly všechny děti, pokud šlo o neverbální projev, což bylo patrné i při následujících činnostech, kdy děti poslouchaly instrumentální nahrávky a rozlišovaly smutnou hudbu a veselou, kterou by měly poslouchat, aby měly lepší náladu. Tyto praktické činnosti bychom mohli zařadit pod strategii vizualizace. Nakonec vymýšlely doporučení, jak někoho rozveselit: jít ven, jet k babičce a dědovi, mazlit se, dát si oříškový dort, hrát hry, jít na hřiště, pořádně se vyspat, pouštět lodičky, jet na chatu, sklouznout se na skluzavce, plavat, přitulit se k rodičům, povídat si, zpívat, dát si kytku, hrát si s plyškem a pohladit pejska. To jsme již opět u strategie hledání souvislostí, jelikož si děti zkušenost smutku spojily s tím, co jim proti smutku pomáhá, a co by mohlo pomoci hrdinům pohádky. Ve chvíli, kdy jsme se vrátili k textu, pozornost dětí byla mnohem větší, soustředěnější a bylo znát očekávání, jak to bude dál.

Pracuji-li se skupinou velmi malých dětí, které vstupují do mateřské školy, musím rozvoj strategií stavět na smyslovém prožitku, činnosti či nějaké akci, aby bylo zapojeno tělo, protože „předškolní děti leckdy dokážou tímto způsobem vyjádřit své poznatky lépe než verbálně“ (Vágnerová, 2008, str. 41). Pokud bych zařazovala pouze verbální vyjádření propojení s textem, jako tomu bylo v prvním příkladě, menší děti vzhledem k nedostatečně rozvinuté řečové dovednosti by se pravděpodobně nemohly zapojit v dostatečné míře. Avšak práce s věkově smíšenou skupinou mi umožňuje těmto malým dětem modelovat využívání strategie takovým způsobem, že ve chvíli, kdy jim to verbální dovednosti umožní, jsou schopny své zkušenosti sdělit verbálně, což se potvrdilo dlouhodobým pozorováním dětí.

4.1.2 Hledání souvislostí na úrovni text-text

Porovnání dvou pohádek o Palečkovi. Videozáznam č. 3 je uveden v příloze, ukazuje průběh vzniku níže uvedeného diagramu.

Učitelka: „Takže mi řekněte, o kom ta pohádka byla, kdo byl v té pohádce hlavní?“

Děti: „Paleček.“

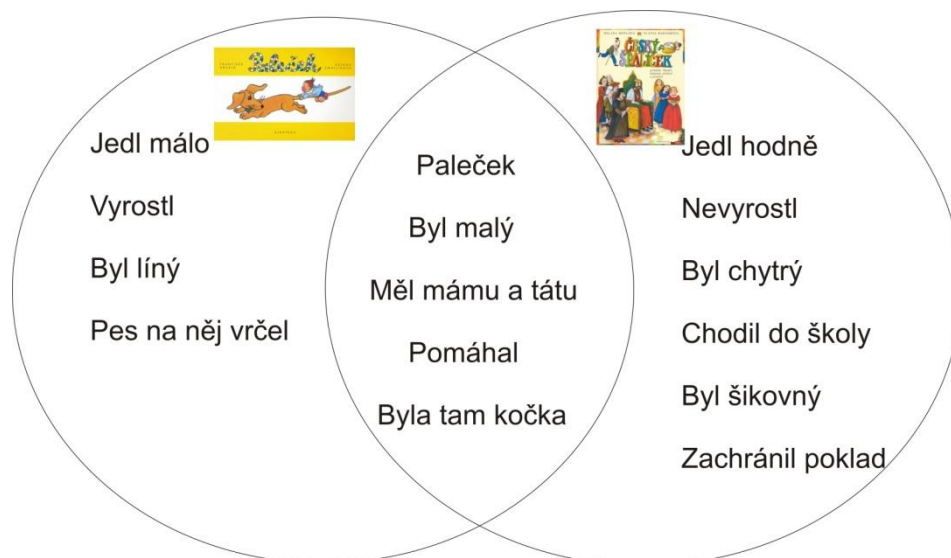
Učitelka: „Paleček. A kam to mám napsat, Verunko?“

Verunka: „Tam!“ (ukazuje na průsečík kružnic)

Lukáš: „Do toho malýho kruhu.“

Učitelka: „Myslíš doprostřed? A proč, Lukášku?“

Lukáš: „Protože v tý druhý knížce byl taky Paleček.“



Obr. 7: Grafický záznam hledání souvislostí mezi dvěma texty

Analýza záznamu: Pracovala jsem s celou skupinou dětí najednou, a diagram jsem nakreslila na tabuli tak, aby na něj všichni dobře viděli. Opět byly aktivnější starší děti, nicméně mladší děti projevovaly zájem o to, co se právě probírá. Dokázaly odpovídat na otázky, případně doplňovat, např. zápis „jedl málo“ tříletý Kryštof doplnil na „Tři“ (myšleno tři zrnka, což byla informace, která mu utkvěla v paměti), či tříletý Eda, který dodal k informaci starších dětí, že Paleček byl malý „jako mrňous“. Předškoláci již dokázali svou volbu zdůvodňovat, např. na otázku, kam mám napsat jméno hlavního hrdiny, Palečka, odpověděli: „Do toho malýho kruhu uprostřed, protože v tý druhý knížce

byl taky.“. Toto zdůvodnění můžeme považovat za jasný projev toho, že došlo k nalezení souvislostí mezi oběma texty.

4.2 Vizualizace

Příklad 1

V rámci tematického integrovaného bloku O ledovém drakovi, jsem volila metodu četby kombinovanou s vyprávěním, a to vzhledem k obtížnosti textu. Záměrem nebylo přečtení celé knihy, se všemi detaily, které by ani nebyly pro předškolní věk vhodné, ale vybírala jsem takové pasáže, které byly pro děti smysluplné a vyhovovaly záměru rozvoje konkrétních čtenářských strategií. Pro rozvoj strategie vizualizace jsem vybrala následující pasáž, kterou jsem zkrátila:

Ledový drak byl veliký, o hodně větší než ti šupinatí zelení draci. Ledový drak byl čistě bílý. Ta bílá barva byla tak zvláště pronikavá a chladná, že byla téměř modrá. Oči měl jasné, hluboké a ledové. Křídla ledového draka byla široká a vypadala jako křídla obrovského netopýra. Zuby měl z rampouchů, tři řady jako ostrá kopí nestejně délky.



Eliška, 5,5 roku



Filip, 4 roky



Terezka, 3, 5 roku



Veronika, 5,5 roku

Obr. 8: Výtvarně zpracovaná představa ledového draka- příklad vizualizace

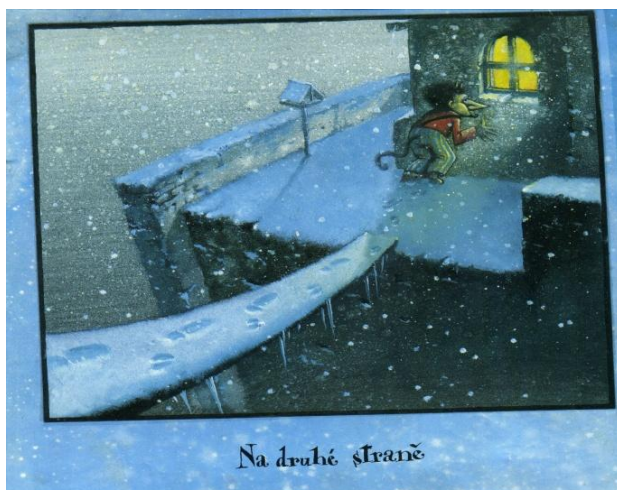
Analýza výkonu: Použitý text byl krácen oproti originálu, aby nebyl příliš dlouhý a nekladl vysoké nároky na paměť dětí. Díky tomu mohly i malé děti, jejichž kresebný vývoj je ve stádiu hlavonožce, zkusit zachytit charakteristické znaky draka, a tím vyjádřit svou představu, jako je tomu např. na obrázku Terezky. Nabízí se ovšem otázka, zda děti skutečně vyjadřují svou představu, či zda naopak vytvořený obraz, který je do značné míry limitován jejich kresebnými dovednostmi, neformuje jejich mentální představu. Jinými slovy, zda v takto útlém věku tím, že dítě postupuje podle slovní instrukce (drak je veliký = velký ovál, má křídla = další dva ovály, zuby = čáry z jedné části apod.) a vytvoří obraz, nezíská oporu pro vytvoření představy v situaci, kdy by samo tuto představu nebylo schopno tvořit (například ještě nikdy nevidělo obrázek draka).

Pokud pracuji s takto malými dětmi, volím texty jednoznačné a snadno realizovatelné díky výrazným charakteristickým znakům, které má dítě znázornit. U starších dětí mohou být použity texty zaměřené na detail.

Příklad 2

Další možností, jak u dětí rozvíjet vizualizaci, je učit je vybírat z obrázků ten, který odpovídá textu, v tomto případě u nich text a informace v něm obsažené vyvolají určitou představu a následně hledají obrázek co nejpodobnější jejich vlastní představě. Zkušenější děti již vnímají, že je důležité všimnout si detailů a soustředit se na text. Následující ukázka z videozáznamu č. 4 vznikla při práci s celou skupinou. Děti se spontánně rozdělily do dvojic či trojic a každá skupina dostala jednu ilustraci k textu pohádky Pavla Čecha O čertovi. Tuto pohádku neznaly, neměly možnost si předem knihu prohlédnout. Jejich úkolem bylo vybrat obrázek, který nejvíce vystihuje přečtený text. Zvolená kniha je ilustrována samotným autorem textu, tudíž zde nacházíme naprostý soulad mezi textem a obrazem, což u některých knih nemusí vždy platit.

„Avšak do tmy zářící okénko jakoby ho neodolatelně přitahovalo. Snad vůně linoucí se z komína přinutila Florimóna zapomenout na strach a vkročit na lávku. Krůček po krůčku se šinul do bezpečí malé plošinky, na které domeček stál. Když na ni po chvíli došlápl a pod kopýtkem ucítil pevnou zem, zhluboka si oddechl. Připlížil se k okénku a přes sklo, na kterém mráz vyčaroval ledové květy, nakoukl dovnitř.“ (str. 43)



Obr. 9: Ilustrace k podpoře vizualizace

Učitelka: „Kdo má k tomu, co jsem teď četla, obrázek?“

Lukáš: „**Já ne.**“

Děti: „Já taky ne.“

Filip: (ukazuje svůj „)A my?“

Učitelka: „No podívej se, jestli tam kouká, jestli si myslíš, že to bude ono.“

Filip: „Jo!“

Učitelka: „Terezko, co myslíte vy?“

Filip: „Jo, máme!“

Učitelka: „Ty myslíš, že máte vy... Terezko, co myslíte vy?“

Terezka: „Já myslím, že ne.“

Učitelka: „Ty myslíš, že ne. Tak se podíváme tady...“

Lukáš: „**Jo! Svítí tam okýnko!**“

Učitelka: „Svítí tam okénko. Ale pozor, já tady mám ještě ten Terezky a teď se dobře podívejte, oni jsou podobní, na obou je okénko...“

David: „**Ale do tohohle nakukuje.**“

Učitelka: „Do tohohle nakukuje a do tohohle...“

Děti: „Ne.“

Učitelka: „Takže který obrázek patří k tomu, co jsem řekla?“

Verunka, Viktorka: „**Tuten.**“ (ukazuje)

Učitelka: „Proč?“

Viktorka: „**Protože tam kouká.**“

Učitelka: „A když se podíváš na tu lávku, co na ní je?“

Viktorka: „Stopy.“

Učitelka: „Stopy. A tady?“

Viktorka: „Tady žádný nejsou.“

Analýza záznamu: Dětem ve většině případů nedělalo problém určit, zda jejich ilustrace patří k textu, či nikoli. V konkrétním uvedeném příkladě došlo k tomu, že byly dvě podobné ilustrace – jeden obrázek zobrazoval okno ve tmě a k němu vedoucí lávku, druhý čerta, který se dívá přes okno. První obrázek měl Filip (4 roky), který předpokládal, že jeho obrázek by k textu mohl patřit (vzhledem k tomu, že neznal další obrázky, můžeme

jeho názor považovat za správný), druhý obrázek měla Tereška (5,5 roku, která ho ovšem k textu nepřiradila). Proto jsem oba obrázky ukázala ostatním dětem a nechala je podílet se na rozhodovacím procesu. Při ukázání prvního obrázku Lukáš (5,5 roku) zvolal, že je správný, s odůvodněním, že je tam okénko. Při porovnání s druhým obrázkem David (5let) namítl, že ale u druhého obrázku čert nakukuje. Při otázce, který obrázek je tedy správný hned vyskočila Viktorka (4,5 roku) a hned ukazovala na ten, na kterém čert nahlíží oknem do pokoje. Opět můžeme vidět, že děti jsou schopné odůvodnit svou volbu a že i v případě, že se mýlí (Lukáš, Filip), je jejich názor podložen informacemi z textu.

4.3 Předvídání a usuzování

Předvídání a usuzování je v mateřské škole celkem dobře realizovatelné, protože se můžeme opřít o obrázky. Těžší je od sebe tyto strategie rozlišit, protože často vede jedna k druhé, či se navzájem prolínají. Uvedu zde příklady samostatného předvídání, usuzování i toho, kdy se oba procesy prolínají. Osobně se domnívám, že není důležité, aby děti rozlišovaly, kdy jde o předvídání a kdy o usuzování, to je leckdy těžké i pro dospělého; v obou případech je důležité, aby názor byl dostatečně podložen informacemi z textu či obrázku.

Příklad 1- Předvídání

Videozáznam č. 5 ukazuje předvídání obsahu knihy na základě obálky a ilustrací. Záměrně jsem pracovala vždy s menší skupinou, věkově homogenní, abych mohla zaznamenat rozdíly mezi dětmi v souvislosti s jejich věkem a zkušeností.

Skupina 1- tříleté děti

Učitelka: „Já se vás zkusím zeptat, o čem ta knížka je.“

Kryštof: „**O čertech.**“

Učitelka: „Ty myslíš, že je o čertech. A podle čeho jsi to poznal?“

Kryštof: (stydí se) „Já nevím.“

Učitelka: „Ale jo, víš. Podle čeho?“

Kryštof: (zavírá knížku a ukazuje na obrázek čerta na obálce) „**Protože tu je čert.**“

Učitelka: „Tak Tondo...“

Tonda: „**O holčičce.**“

Učitelka: „O holčičce. A co té holčičce asi je?“

Tonda: „**Není jí dobře.** A tady...“

Učitelka: „A kdo tohle asi je?“

Tonda: „**Pan doktor.**“

Skupina 2 - čtyř a pětileté děti

Filip: „**Já chci o čertovi!**“ (zlobí se, že knihu si vzal jiný chlapec)

Učitelka: „Viktorko, o čem je knížka?“

Viktorka: „**O klukovi.**“

Filip: „**A o snu.**“

Učitelka: „O snu? A proč si myslíš, že o snu?“

Filip: „**Protože se mu zdály takový sny.**“

Učitelka: „A proč si myslíš, že to je sen?“

Filip: „**On usnul, když šel na výlet.**“ (usuzuje podle obrázku auta)

Skupina 3 - předškoláci

Michal: „**Mám o králíkovi, o koníkovi, o pejskovi a o kočičce.**“

Učitelka: „Takže o čem je to knížka? O...?“

Michal: „**O zvířátkách.**“

Učitelka: „A myslíš si, že je to nějaký příběh, či že to je knížka, ze které se můžeme hodně dozvědět o zvířátkách?“

Michal: „**O zvířátkách si myslím, že se tam můžeme dozvědět.**“

Magda: „**O slonovi a o žabce.**“

Učitelka: „O slonovi a o žabce. A o čem myslíš, že to je příběh? Co se v něm stane asi? Ten slon s tou žabkou.“

Magda: „**Že se potkají a skamarádí se.**“

Analýza záznamu: Nejmladší tříleté děti dokázaly pojmenovat, co je na obrázku a podle toho předvíдалy, o čem kniha bude. Nedokázaly z obrázku vyvodit děj, téma však ano. Je ovšem možné, že na základě dalších ilustrací se v jejich myslích vytváří určitá představa děje, kterou nedokážou ještě sdělit (omezená slovní zásoba, dominantní používání podstatných jmen), příkladem může být popis obrázku „stojí u okna a koukají se ven“. Svou roli také hraje osobnostní charakteristika dítěte, jeho extroverze či introverze, zkušenosti s komunikací s dospělými. Například tříletá Anička má velmi bohatou slovní zásobu, používá souvětí, ovšem pouze s dětmi. S dospělou osobou mluví jen v nezbytně nutných případech, používá pouze podstatná jména a šeptá.

U starších dětí (4-5 let) pozorují větší rozdíly. Děti nemají problém určit obsah knížky, o čem bude, děj ale nepředvídají. Opět nemůžu určit, zda pouze svou představu nechtějí či neumí sdělit, či zda ji nemají vytvořenou. Nevíme ani, zda si takovou otázku kladou. Zajímavé jsou reakce Filipa (4,5), který má silnou potřebu se prosazovat, je zvyklý vše komentovat a ke všemu přidávat své postřehy. Není tedy divu, že sděluje obsah knihy, kterou si vybraly jiné děti. Jeho postřehy jsou velmi přesné, vyřčené na základě zběžného

pohledu na obálku knihy. V jeho případě, v souladu s dalším pozorováním, bych si troufla říct, že již dokáže předvídat i usuzovat.

U nejstarších dětí, předškoláků, je patrné, že ke knihám přistupují s větší sebedůvěrou, zdá se, že u knihy, kterou berou do ruky, dokážou velmi rychle odhadnout její obsah a sdělit ho druhým. Lukáš (5,5) samostatně na základě obrázku koně s brýlemi dokonce usuzuje „Kůň neviděl, tak mu dal brejle“. Svá tvrzení dokážou děti již zdůvodnit, což je rozdíl oproti mladším dětem.

Příklad 2 – Usuzování z obrázků

Z již zmíněné knihy Pavla Čecha O čertovi jsem dětem připravila prezentaci z obrázků posunujících děj, kterou si vždy malá skupina dětí (dvojice či trojice) pustila na notebooku. Pohádku ani knihu neznaly a jejich úkolem tedy bylo si jednou prezentaci prohlédnout a poté zkusit příběh převyprávět neboli na základě informací z textu usoudit celý děj příběhu. Ve videozáznamu č. 6 jsem uvedla tři výsledná vyprávění, kdy je opět možné pozorovat, jak si s úkolem poradily nejmladší děti, starší děti i předškoláci.

Filip: „Oni tam pracujou.“

Učitelka: „Pracujou kde?“

Filip: „Tam dole. A to jsou šéfové a oni říkají tomu, že musí udělat uhlí. A potom. Von jde do domečku. Von má ocas a rohy. Von je čert.“

Učitelka: „Má ocas a rohy, on je čert. Co dál bylo?“

Filip: „Má nůžky, on chce ustříhnout takhle provázek.“

Učitelka: „A proč to asi stříhá?“

Filip: „On chtěl ponožku.“

Eda: „Von je policajt, a když policajt chytí nějakýho lida, tak ho, dítě, tak ho zavře do vězení, tak je to.“

Viktorka: „Pan Lucifer, řekl mu, že se vydá do města. A šel. A viděl takhle obrovský dům.“

Učitelka: „Co bylo potom?“

Viktorka: „Pak byl na střeše a viděl nějakého člověka.“

Učitelka: „Aha, podívej se, kdo je za tím komínem?“

Viktorka: „Čert.“

Učitelka: „Aha. A co dělá? Podívej se, co dělá?“

Viktorka: „Možná má nějakou neplechu.“

Lukáš: „Na začátku byli tady takoví čerti. To byl Lucifer a tuten prosil, aby byl furt v tom pekle, ale Lucifer mu řekl: „Ne, půjdeš pryč z pekla!“ A šel pryč z pekla a šel někam ven, jako do města a tady jsou ponožky a hadry a on má nůžky a chce to přestříhnout.“

Učitelka: „Aha, a proč myslíš, že to chce přestříhnout?“

Lukáš: „Protože no, aby, on dělá blbý skutky.“

Analýza záznamu: První dvojice, Filip (4 roky) a Eda (3 roky) úkol zvládla velmi dobře, vznikl smysluplný příběh, kdy si zejména Filip dokázal z obrázku odvodit dostatečné množství informací a zároveň zapojoval svou zkušenost či znalosti o tématu (čerti v pekle potřebují uhlí). Jednoznačným příkladem usuzování je např. věta „má rohy a ocas, je to čert“, kdy je patrné, že na základě vnějších znaků dokázal vysoudit informaci, která dosud nebyla vyřčena, konkrétně, že se jedná o pohádku o čertovi. Obdobným způsobem dokázal vysvětlit, proč se čert převlékl do lidských šatů. V samotném závěru pak využívá strategii předvídání, kdy u poslední ilustrace, na které je čert s květinou, pokračuje ve vymýšlení děje na základě své zkušenosti s čerty – jsou zlí, škodí, takže pokud má čert květinu, použije ji k něčemu špatnému. Zajímavě na tuto situaci reaguje Eda, který přichází s vlastním vysvětlením. Bohužel není známo, zda svůj úsudek opírá o to, že viděl čerta převlečeného v obleku, který mu připomínal policejní, či zda pouze fabuluje.

U druhé dvojice, Viktorky a Kuby, je dominantnější dívka, chlapec se takřka nezapojuje, bere na sebe roli toho, který přepíná jednotlivé obrázky. Zajímavé je, že tak činí vždy ve chvíli, kdy pozná, že dívka řekla k obrázku vše důležité a je tudíž možné pokračovat. Z toho můžu usuzovat, že také dokáže vnímat souvislost mezi obrázkem a usuzovat, o čem je, přestože to verbálně nevyjadřuje (což odpovídá jeho běžnému projevu ve třídě, je tišší, nemá potřebu se mezi ostatními projevovat, častěji si hraje sám, jde o introvertní typ). Viktorčin projev je dostatečně sebevědomý, je z něj cítit, že na základě obrázků pochopila děj a nedělá jí problém ho vyprávět. V průběhu jejího vyprávění se nabízela řada otázek, které by pomohly doložit, že opravdu usuzuje na základě konkrétních faktů, například z čeho usuzovala, že čert dělá nějakou neplechu. Nicméně časté přerušování toku vyprávění by mohlo vést k tomu, že by začala pochybovat o tom, zda všemu porozuměla správně, a celý proces by mohl být narušen. Proto otázky kladu jen občas, abych nevyvolávala pocit, že o jejích slovech pochybuji. Při odpovědích na tyto náhodné otázky je však vidět, že Viktorka opravdu usuzuje a vychází z informací

které má. Jako například v samotném závěru příběhu, kdy usoudila, že čert čeká na nevěstu, protože má v ruce květinu, je tudíž zamilovaný.

Poslední zde uvedenou dvojicí jsou předškoláci Lukáš a Oliver. Opět vidíme rozdělení rolí – Oliver posouvá obrázky, Lukáš vypráví, a to značně vyzrálým způsobem, jelikož používá souvětí, příběh má logickou návaznost, používá dokonce přímou řeč. Jeho vyprávění má úvod („Na začátku“), závěr a již se objevuje používání minulého času, což je dokladem dovednosti vyprávět (Trávníček, 2007). Opět je jednoznačné, že na základě informace dokáže usuzovat, vnímá příčinnost a následnost děje.

Po této aktivitě jsem dětem nabídla, že jim přečtu, jak příběh vymyslel pan spisovatel a většina dětí o tuto činnost projevila zájem. Ke knize se pak chtěly opakovaně vracet, dvě děti dokonce přemluvily rodiče, aby jim knihu pořídily domů. Z toho můžeme vyvozovat, že se pomocí strategie předvídání a usuzování podařilo vzbudit značný zájem o knihu, i zvýšit úroveň porozumění textu. Nicméně při četbě příběhu, který se samozřejmě lišil od dětemi vymyšlených, jsem zkusila zařadit usuzování na základě informace skryté v textu, konkrétně jaké přání asi měl čert, když rozbíjel kouzelné zrcátko. Žádné z dětí na tuto otázku nedokázalo odpovědět, protože klíč ke správnému úsudku se nacházel takřka v polovině knihy. To je pro děti přílišný časový odstup, jelikož paměť předškolního dítěte je krátkodobá, útržkovitá, nemá dostatečnou kapacitu, je zaměřená na subjektivně zajímavé události, než na podstatné rysy (Vágnerová, 2012). Chceme-li, aby děti vysuzovaly z textu, je nutné volit takové texty, kde potřebné informace nejsou příliš vzdáleny, jak ukáží na dalším příkladu.

Nicméně zajímavým zjištěním bylo, že pro děti bylo mnohem snadnější usuzovat z obrázků včetně děje, když měly k dispozici sekvenci na sebe navazujících ilustrací, než když měly předvídat obsah pouze z obalu knihy případně ilustrací nenavazujících, jako tomu bylo v příkladu 1. To by znamenalo, že je pro rozvoj předvídání a usuzování důležité zařazovat práci s obrázkovými knihami bez textu, kde díky vzájemné provázanosti ilustrací dítě získá více informací, aby mohlo předvídat a usuzovat. Může to být způsobeno tím, že děti předškolního věku jsou zaměřeny dějově (Trávníček, 2007) a vnímání děje staví nad vnímání statické vlastnosti obrázku.

Příklad 3 - Usuzování z textu

Při četbě pohádky z knihy V. Čtvrťka Říkání o víle Amálce:

Pizzizubka po něm bleskl očkem. „Ty zuby mám na oříšky.“ „Jé, oříšků já mám vždycky plnou kapsu!“ řekl neopatrně panáček a začal je kolem sebe rozhazovat. Pizzizubka oříšky chvíli sbíral, ale pak ty nasbírané zahodil, popadl panáčka a už si ho nese do hnízda na borovicí. (str. 73)

Učitelka: „Proč Pizzizubka zahodil oříšky a vzal si místo toho panáčka?“

Janička (4roky): „Asi už oříšky nechtěl, chtěl místo toho panáčka.“

Honza (5,5): „Ne, protože to měl lepší!“

*David: **Protože od panáčka mohl mít oříšky pořád, a nemusel je sbírat.**“*

Učitelka: „Jak to?“

*Eliška (5,5): „**Protože panáček měl oříšky pořád v kapse.**“*

Analýza situace: Z uvedeného vyplývá, že mladší děti ještě nedokážou zobecňovat a vyvozovat nové informace, jelikož příliš ulpívají na tom, co je řečené, jejich „myšlení nerespektuje zákony logiky a je tudíž nepřesné“. (Vágnerová, 2012, str. 177) Nicméně předškolní děti již dokážou text sledovat natolik podrobně, že většinou nesklopnou k zopakování vyřčeného, ale nad textem přemýšlejí a hledají vztahy mezi příčinami a důsledky. Dokladem je opět to, že své tvrzení dokážou přesně zdůvodnit a zopakovat formulaci v textu, která je k tomuto názoru přivedla. V souvislosti s předchozí ukázkou znovu zdůrazňuji, že tato strategie se mi osvědčuje pouze u textů, kde není přílišná časová prodleva mezi příčinou a jejím důsledkem.

Příklad 4- Předvídaní a usuzování

Děti si spontánně vybraly novou knihu, která byla volně položena v naší „čítárně“. Společně podle ilustrací odhadovaly, o čem kniha je. Činnost nebyla iniciovaná žádným jiným způsobem, než že jsem knihu položila na místo, kde jsou děti zvyklé nacházet nové, zajímavé knihy; děti si ani nevšimly, že jsou natáčeny. Díky tomu jsem měla možnost pozorovat, jak již dokážou samostatně používat čtenářské strategie, aby porozuměly obsahu knihy, i když se zatím nemohou opírat o text jako takový. Velmi cenné je také sledování interakce různě starých dětí – předškolák, čtyřletá dívka a tříletý chlapec, který

v září nově nastoupil. Mimoděk na této nahrávce (videozáznam č. 7) můžeme pozorovat přínosy heterogenních tříd, kdy se děti učí navzájem.

Kryštof: „Tohle je vánoční stromeček.“ (předvídá na základě ilustrace)

Lukáš: „Jo. To je velikej stromeček ozdobenej. Hele! Oslík, prase a kravička!“

Terežka: „Jojo, aby tam někde byl Ježíšek!“ (usuzuje podle vánočního stromečku a zvířat spojených s betlémem)

Kryštof: „Veliká husa!“

Terežka: „No, to je asi tatínek, nebo maminka.“

Lukáš: „Hele!“

Terežka: „Jak to skáče a na nebe.“

Lukáš: „Hele, ona se takhle sklouzla a tady je velikej, ten, a ono to takhle vzlítlo! Ona chce do té hvězdy! Ale teď spadla na sníh zase.“(usuzuje)

Terežka: „To byla nějaká nešika, ona asi málo to...“(ukazuje mávání křídly) (usuzuje podle osobní zkušenosti)

Analýza záznamu: Kromě interakce dětí, která je pedagogicky velmi cenná, můžeme na nahrávce vidět, že děti ke knize přistupují se zájmem „čtenářů“, tzn., nesnaží si knihu jen prolistovat, ale snaží se z ní získat informace- o čem je, co se stalo a proč. Jelikož pracují z vlastní iniciativy, mnohé jejich myšlenkové pochody jsou skryty, protože jim nejsou učitelkou kladeny otázky, které by celý proces osvětlily. Díky tomu, že tato činnost probíhala v malé skupině, kdy bylo nutné některé úvahy verbalizovat, však máme přibližnou představu, jak probíhá práce s knihou u předškolního dítěte. Lukáš navíc určitým způsobem modeluje své myšlenkové pochody nejmladšímu Kryštofovi. Do jisté míry se zde objevuje i kladení otázek, nedá se ale spolehlivě určit, zda jde o otázku, kterou by si dítě samo kladlo, či zda je otázka položena právě z důvodu společného čtení. Domnívám se však, že mělo-li dítě potřebu otázku položit, pravděpodobně by ji kladlo i samo sobě, pokud by s knihou pracovalo samo.

4.4 Shrnování

Příklad 1

Jak jsem již uvedla v předchozí teoretické části, shrnování je pro předškolní děti velmi obtížné, neboť vyžaduje aktivní dovednost vyprávět a zároveň schopnost vybrat podstatné jevy, tedy opustit to, co se zdá osobně významné. Nicméně můžeme dovednost shrnovat rozvíjet. Na videozáznamu č. 8 vidíme vyprávění dětí v době, kdy se strategií shrnování neměly žádné zkušenosti.

Lukáš: „**Neměli miminko, byli smutní, ještě, potom se jim narodilo, zůstal malý, jedl jako z vody, nevyrostl a ještě chodil do školy a byl chytrý.**“

Učitelka: „A jak pomáhal tomu tatínkovi? Co udělal tomu tatínkovi, když byl ten tatínek na poli, vzpomeneš si?“

Lukáš: „**Přinesl mu tam jídlo.**“

Učitelka: „A co se stalo potom?“

Lukáš: „Potom...“

Učitelka: „Potom spolu orali a někdo tam přišel...“

Lukáš: „**Ty dva zloději.**“

Analýza záznamu: Opět jsem zařadila záznam, jakým vyprávějí děti tříleté až pětileté, ty ještě s oporou obrázku, a dítě před vstupem do školy. Ve všech případech je zřejmé, že děti se zaměřují na pro ně podstatné detaily, události či formulace, které jim uvízly v paměti. Mladší děti k vyprávění potřebují oporu obrázku, přičemž tříletý Kryštof se snaží opakovat verše, které jsme používali při práci s knihou, nepoužívá vlastní slova. Na videozáznamu č. 9 pak můžeme porovnat, jakým způsobem dokáže předškolní dítě shrnovat po zhruba třech měsících práce se strategií shrnování, kdy jsme pracovali se startéry a diagramy.

Učitelka: „Nejdřív mi řekni, kdo, o kom je to pohádka?“

Lukáš: „O Palečkovi.“

Učitelka: „A co se stalo?“

Lukáš: „**Že Palečka vzali zloději a chtěli ukrást královskou pokladnici.**“

Učitelka: „Ale...“

Lukáš: „**Ale Paleček tam křičel, že tam byly dva zlatý knoflíky, teda stříbrnej a zlatej.**“

Učitelka: „A nakonec?“

Lukáš: „**Nakonec se seběhl král se strážema a zatkli je.**“

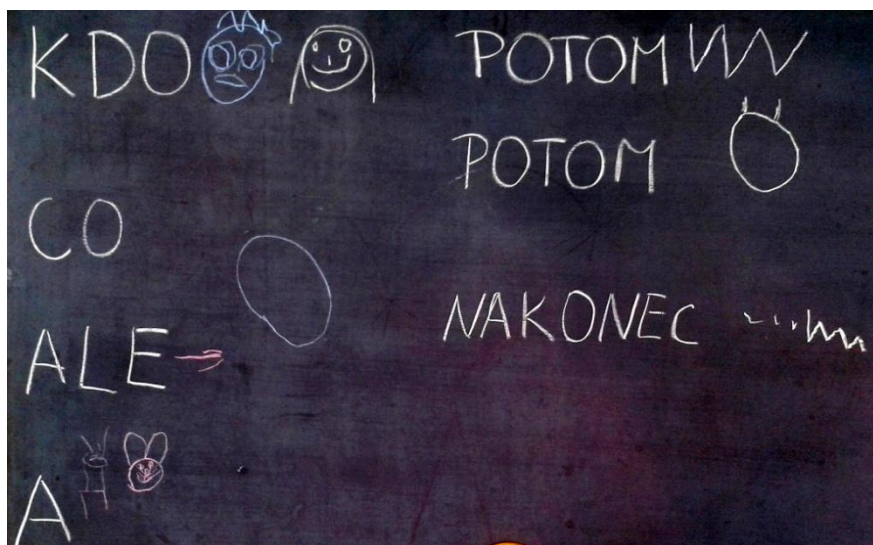
Učitelka: „A to je celá pohádka nebo ještě něco pak bylo?“

Lukáš: „**Celá.**“

Analýza záznamu: Je evidentní, že Lukáš zaznamenal značný pokrok, přestože ještě nedokáže startéry používat samostatně, ale musí mu být napovězeny. Podstatné je, že již dokáže z textu vybírat informace, které jsou klíčové pro pochopení obsahu příběhu. Nicméně tuto strategii je schopen použít, je-li k tomu přímo vybídnut, samostatně by použil vyprávění, zřejmě vzhledem k tomu, že to poskytuje větší možnost uplatnění všech momentů z příběhu, které dítěti přijdou zajímavé. Na dalších ukázkách jsem zaznamenala způsob, jakým tuto strategii učím.

Příklad 2 Shrnování s celou skupinou

Děti jsem seznámila s pohádkou O koblížkovi, kterou jsme následně chtěli ztvárnit výtvarně a pomocí dramatizace. Motivací pro shrnování tudíž byla potřeba zjistit, kolik musíme nakreslit postav do příběhu, případně, kolik postav potřebujeme zahrát. Na záznamu (č. 10) také vidíme, jakým způsobem jsou děti schopny zapisovat, respektive používat grafický znak jako zástupný symbol, a to ještě před tím, než mají osvojenou dovednost číst a psát. Pracovala jsem s celou skupinou.



Obr. 10.: Grafický záznam společného shrnutí pohádky O koblížkovi

Učitelka: „Takže kdo byl úplně na začátku pohádky?“

Děti: „**Babička a dědeček.**“

Učitelka: „Jak to tam poznačit, abychom nemuseli psát „babička a dědeček“?“

Lukáš: „Že bysme tam udělali obličej.“

Učitelka: „A ten dědeček s babičkou, co udělali?“

Děti: „**Upekli koblížek.**“

Učitelka: „A teď pozor. Babička s dědečkem usmažili koblížek, ale...“

Děti: „**Utekl!**“

Učitelka: „Tak a teď to zkusíme přečíst společně: Dědeček s babičkou...“ (ukazuje)

Děti: „...**upekli koblížek, ale utekl, potkal zajíce, potkal vlka, potkal vlka...**“

Učitelka: „A nakonec...“

Děti: „**Lišku!**“

Analýza záznamu: Pokud děti mají oporu v podobě startéru a grafického znázornění (v tomto případě jejich vlastní zápis na tabuli), nečiní jim výraznější potíže shrnout příběh. Z počátku jde ale více o zodpovídání otázek, které jim klade učitelka, než o vlastní myšlenkový proces syntézy příběhu do několika vět. V závěru, kdy již společně

čtou výsledný záznam, mohou samy vnímat, že příběh je smysluplný a je v něm vše podstatné, což je důležitá zkušenost pro další fáze rozvoje této strategie, zejména na základní škole (např. tvorba čtenářského deníku). Dalším dokladem, že předškolní děti dokážou shrnovat, mohou-li využít grafického záznamu, je shrnutí, které děti dělaly individuálně, kdy měly zakreslit děj pohádky O koblížkovi. Takto zadaný úkol, je-li časově omezen, vede k nutnosti vybrat podstatné znaky (Kaslová, 2010), což opět napomáhá rozvoji dovednosti shrnování.



Obr. 11.: Grafické shrnutí pohádky O koblížkovi dětmi předškolního věku

Příklad 3 Rozvíjení strategie v menší skupině

Na videozáznamu č. 11 je ukázka výuky této strategie, kdy pracuji s menší skupinou předškoláků. Opět využíváme grafický záznam, přičemž tentokrát pracujeme s kratším textem, konkrétně pohádkou z knihy A. Mikulky Aby se děti divily.

Učitelka: „Kdysi se na moři topil námořník. Tobě už to něco připomnělo?“ (Oliver dává pomocí gesta najevo, že si text propojil se svou zkušeností)

Oliver: „Já jsem jednou jel na obrovský lodi na moři.“

Eliška: „My jsme jednou, tedy dvakrát, nebo vícekrát, překloupili s lodí do vody.“

David: „My jsme jeli z ostrova na jiný ostrov lodí.“

Učitelka: „*Sil už mu ubývalo, pomalu se loučil se životem a tu hle, uviděl topící se mouchu.*“

David: „*Mně to připomínalo, když si táta dá s Denisem rvačku, tak táta vyhrává.*“

Madlenka: „*Mně to připomnělo, jak se nám jednou topila moucha ve vaně.*“

Oliver: „*A já jsem byl u Rozárky v bazénu a viděl jsem tam mrtvou mouchu v bazéně.*“

Učitelka: „*Takže první lísteček bude, kdo byl v té pohádce?*“

Děti: „*Námořník a moucha.*“

Učitelka: „*A začínám, říkám začáteční slovo a vy doplňujete. Jednou...*“

Děti: „*Jednou byl námořník a potkal mouchu.*“

Učitelka: „*A co tam bylo důležité?*“

Madlenka: „*Že se moucha potopila.*“

Učitelka: „*Počkej, jenom moucha?*“

Veronika: „*I námořník.*“

Učitelka: „*Takže jak bychom to řekli?*“

Děti: „*Jednou byl námořník a ten se potopil.*“

„*Jednou byl námořník a topil se a moucha se taky topila. A tak si ji dal na čelo a tím ji zachránil. A potom moucha potkala rybáře a nakonec rybář zachránil námořníka, protože mu moucha bzučela v uchu.*“

Analýza záznamu: Záznam potvrzuje zjištění uvedená u předchozí ukázky, tj. že děti předškolního věku dokážou s dopomocí učitele shrnovat. Zároveň vidíme, jak děti již samostatně a přirozeně používají strategii hledání souvislostí. Kromě délky textu je vhodné dbát i na to, aby text obsahoval pouze jednu dějovou linii, pro děti je obtížné shrnovat, je-li dějových linií více.

4.5 Kladení otázek

Kladení otázek je další obtížnou strategií, nicméně za určitých podmínek s ní můžeme v mateřské škole pracovat. Dovednost klást otázky musí být rozvíjena i v dalších oblastech života v mateřské škole, v podstatě by učitelka měla vytvořit prostor pro zvědavost dětí a provokovat je nabídkou pomůcek, knih, či navozenými situacemi k tomu, aby si dítě otázky kladlo, přemýšlelo o nich a hledalo odpovědi. Pokud jsou děti zvyklé se ptát, ať již na neznámá slova v průběhu četby, či na věci, které vyplynou z nějaké situace, je práce s touto strategií mnohem jednodušší. Na videozáznamu č. 12 je ukázka práce se strategií kladení otázek.

Motivací byl nápad na vytvoření vlastní pohádkové knihy, což mělo být vyvrcholením celého projektu. Nejprve bylo třeba zjistit, jak se taková kniha dělá. Z tohoto důvodu jsem dětem předložila několik encyklopedií a knih, ve kterých byly informace o tvorbě knihy; před jejich četbou jsme si připravili tři archy papíru – na první jsem zapsala to, co děti o výrobě knihy už věděly, na druhý, co by ještě chtěly vědět. Třetí jsme ponechali prázdný, do něj jsme po četbě zapsali nově získané informace. Jde o využití metody RWCT nazvané Vím-chci vědět-dozvěděl jsem se. Této metodě se věnuji více v kapitole 3.2 teoretické části.

Učitelka: „Jak se dělá knížka. Kdo o tom něco ví?“

David: „Potřebujeme na ní papír a písmenka.“

Filip: „Růžovej papír nebo červeněj papír.“

Učitelka: „A co jsme z nich dělali?“

Filip: „Knihy!“

Učitelka: „Jak se tomu říká? Ta kniha má...“

Děti: „Otevírátko.“

Pavel: „Obal.“

Učitelka: „Takže kniha musí mít obal, obálku.“

Filip: „A ještě provázek!“

Týna: „A taky potřebujeme nůžky.“

Učitelka: „Tohle už víme, jenže my teď chceme vyrobit opravdovou knížku a je možné, že k tomu něco potřebujete vědět; jak se něco dělá, nebo co je k tomu ještě potřeba...Takže sem si napíšeme, co vás ještě napadá, co potřebujeme vědět, co potřebujeme zjistit.“

David: „Kdo to vymyslel. Potřebujeme napsat, kdo tu knížku vymyslel.“

*Pavel: „**Jak tu knížku k sobě přilepit.**“*

Učitelka: „Potřebujeme vědět, jak se knížka k sobě přilepí.“

*Pavel: „**Jak se na to dává ten igelit.**“*

Analýza záznamu: Pracovala jsem s celou skupinou, přičemž aktivnější opět byli předškoláci. Děti vycházely ze své zkušenosti, kdy jsme společně byli na exkurzi v tiskárně a kde získaly značné teoretické znalosti. Proto byly nuceny opravdu přemýšlet, zda jim tyto znalosti stačí k tomu, aby mohly vytvořit vlastní knihu, či zda ještě něco potřebují vědět, což se projevilo v položených otázkách. Otázky byly praktické a zřejmě ovlivněné pohledem na reálnou knihu (encyklopedie byly zapůjčené z knihovny, tudíž obalené v igelitu, proto otázka „Jak se na to dává igelit“). Mladší děti otázky nekladly vůbec, zřejmě pro ně bylo těžké chápat, co se po nich chce. To by odpovídalo tomu, že pro děti předškolního věku je obtížné tvořit mentální obrazy, v tomto případě o výrobě knihy; dítě se zaměřuje na to, co vidí (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Domnívám se, že pro výuku této strategie, obdobně jako u předchozích, je důležité, aby nabízená činnost odpovídala zájmům a potřebám dětí, byla pro ně smysluplná. Přestože zde byly motivované výrobou vlastní knihy, položit otázky bylo pro ně velmi obtížné. Více by je napadaly při samotném procesu výroby, kdy by vyplynuly přímo ze situace, překážky, na kterou by dítě narazilo (Jak mám dát ty listy k sobě, čím mám ten obrázek udělat, co mám udělat jako první?, apod.). To je v souladu se zjištěním Macibochové (2013), která se zabývala kladením otázek u dětí v předškolním věku. Zjistila, že děti obvykle nemají problém porozumět otázce a v případě, že jsou jim otázky kladeny pravidelně, na otázky odpovídají dobře. Nicméně dovednost položit otázku je pro děti obtížná a i po systematické práci zaměřené na tuto dovednost, jsou děti schopné klást pouze otázky uzavřené.

Pokud ale jako učitelé dokážeme navodit situaci, kdy děti mají potřebu se ptát, můžeme i s touto strategií dobře pracovat. Kladení otázek totiž může být ovlivněno tím, že dítě předškolního věku v situacích, kterým nerozumí, „si ji vysvětlí tak, jak umí, resp. jak se mu to hodí.“ (Vágnerová, 2008, str. 39) V tu chvíli je pro něj situace srozumitelná a není důvod se ptát. Proto je důležité, aby navozené situace evokovaly potřeby opravdu vědět. Takovou situací může být například rozhodnutí chovat ve třídě nějaké zvíře, kdy děti pokládají otázky týkající se chovu, na které potom hledají s učitelkou odpověď v odborné literatuře.

4.6. Ucelený projekt využívající čtenářské strategie při práci s textem

Rozvoj čtenářské pregramotnosti v mateřské škole nebude, podobně jako další gramotnosti, oddělenou částí vzdělávací nabídky. Veškeré vzdělávání by podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání mělo probíhat v integrovaných blocích, které spojuje jedno téma, jeden cíl (v případě projektového vyučování), k čemuž velmi dobré východisko poskytuje práce s příběhem. Nyní uvádím příklad takového celku, realizovaného v průběhu měsíce prosince. V jeho rámci byly pokryty veškeré vzdělávací oblasti a čtenářská pregramotnost tvořila jen určitou část celého projektu. Pro účely této práce uvádím pouze vyučovací jednotky vztahující se k tématu této práce, a to chronologicky, jak byly postupně realizovány.

4.6.1 Představení textu

Chceme-li rozvíjet čtenářské strategie, je nutné volit text, který nám poskytne dostatečný prostor, kdy budeme moci využít několik strategií, a zároveň půjde o text dětem neznámý. Zvolila jsem knihu Petry Braunové O chlapci, který spadl z nebe. Tato kniha se svým obsahem hodila k předvánočnímu období, nabízí netradiční pohled na dobro a zlo a není příliš známá.

Knihy nebyla zvolena k předčítání; k němu jsem vybírala jenom některé úseky, se kterými jsme pracovali, zbytek obsahu měly děti převyprávěn a následně převeden do nabízených činností. S knihou jsme v určité formě pracovali každý den, přičemž jsme vždy shrnuli, co již o příběhu víme. Zároveň nám text byl inspirací pro vlastní přípravu na vánoční svátky. Celý projekt byl završen na společné besídce dětí a rodičů, kde děti s využitím různých realizovaných aktivit představily příběh rodičům a pak společně s nimi poslouchali předčítání závěru příběhu. Prožitek z četby se následně promítnul do společné aktivity rodičů a dětí na téma „Jak to udělat, aby u nás doma bylo jako v nebi“, což byla výtvarná činnost spojená s reflexí vlastního soužití a sdělování představ, co by si představovaly děti a co rodiče.

4.6.2 Práce s textem

Lekce 1 – O čem je kniha

Dílčí cíl: Rozvoj strategií hledání souvislostí a předvídání

Pomůcky: Žádné

Motivace: Vzbuzení zvědavosti. Ukázala jsem dětem knihu, ale tak, aby neviděly její obal, takže neměly tušení, o čem by mohla být. Položila jsem jim otázku: „O čem myslíte, že by mohla být, když je vánoční? A o čem by mohla být, když se jmenuje „O chlapci, který spadl z nebe?“ Tyto dvě otázky jsem položila postupně; první byla zaměřena na hledání souvislostí – uvědomění si, co už vím o Vánocích a co by tedy mohlo být obsahem, druhá na předvídání děje z názvu knihy. Činnosti jsme se věnovali dvakrát, vzhledem k tomu, že poprvé byl ve skupině menší počet dětí a bylo nutné vzbudit zájem o celý projekt i u ostatních. Záznam činnosti je na videozáznamu č. 13 a 14.

Dorotka (4,5 roku): „O Ježíškovi.“

Vojta (5,5let): „Že tam byl nějaký chlapeček a čekal na Ježíška, jestli dostane nějaký dárek. Nebo že tam zdobili s chlapečkem stromeček.“

Karolína (5,5 roku) : „Že jsou Vánoce.“

Eliška (5,5 roku): „Že by mohl padat sníh.“

Učitelka: „Knižka se jmenuje „O chlapci, který spadl z nebe“.“

Vojta: „Takže Ježíšek!“

Kryštof (5,5 roku): „Nebo anděl!“

Maruška (5let): „Nebo bubák.“

Učitelka: „Tak vám prozradím, že to byl opravdu kluk, malý andílek. Ale proč mohl spadnout z nebe?“

Vojta: „Že ho někdo střelil!“

Verunka (4,5 roku): „Mohl ho někdo shodit.“

Kryštof: „Mohl se zranit o něco, že když... se mohl škrábnout.“

Vojta: „Že si mohl shodit křídlo.“

Bert (5,5 roku): „Protože mu křídylka už nemohla létat.“

Eliška: „Že měl mokré křídylka.“

Karolína: „Že by zakopl.“

Analýza záznamu: V obou případech děti neměly problém souvislosti hledat, vymýšlely různé možnosti a z odpovědí je patrné, že opravdu dochází k propojování s vlastní zkušeností či znalostí tématu. Odpovídají pouze starší děti, výjimku představují čtyřleté Verunka a Dorotka, obě s kognitivními dovednostmi mírně nadprůměrnými

vzhledem k věku. Mladší děti pouze poslouchají. S odstupem času však můžu říct, že děti, kterým bylo v době záznamu méně než 5 let a do diskuse se nezapojovaly, v následujícím roce, posledním před vstupem do školy, byly již aktivní a strategie využívaly, jak je patrné i na záznamech uvedených v předchozí části v přehledu jednotlivých strategií. Jedná se zejména o Lukáše, Davida, Pavla, Honzu, Míšu, Elišku, Magdu.

Lekce 2 - O kom je celý příběh

Dílčí cíl: Rozvoj strategie vizualizace

Pomůcky: Papíry, pastelky, text s popisem hlavních hrdinů

Motivace: Děti již věděly, o čem kniha bude, ale stále neviděly obal knihy, na kterém jsou zobrazeni hlavní hrdinové. Bylo jim sděleno, že jim ale můžu přečíst, jak vypadali a že si je mohou zkusit nakreslit. Pro nejmladší děti by byl tento úkol obtížný (vzhledem k nedostatečně rozvinutým grafickým dovednostem), proto jsem pro ně úkol upravila – měly podle popisu vybrat správný obrázek. Text byl pro potřeby ilustrace krácen.

Eliška: *Eliška byla docela obyčejná osmiletá holčička se dvěma hnědými culíky, hnědýma očima a velkou pihou na levé tváři. Usmívala se.*

Chlapec: *Chlapec byl hubený a drobný. Kolem líbezného bledého obličeje se kroutily dlouhé vlasy, křídla měl smutně svěšená.*



Obr. č. 12: Kuba, 3,5 roku, si zvolil náročnější formu činnosti. Přestože byl úkol nad jeho možnosti z hlediska rozvoje grafického projevu, dokázal zaznamenat dva klíčové rysy u Elišky- pihu na tváři a barvu vlasů.



Obrázek č. 13: Honza, 4,5 roku. Honza, až nerad kreslí a úroveň kresby neodpovídá věku, z hlediska porozumění textu úkol zvládl dobře. Vidíme snahu o zachycení účesu (culík u Elišky, kudrliny u Ryela), pihy u Elišky, výrazu tváře. U Ryela nejprve nakreslil úsměv, který při druhém čtení ukázky přeškrtnal.



Obr. č. 14: Veronika, 4,5 roku, kreslí ráda a grafické činnosti vzhledem k věku zvládá dobře. Mohla se tedy více soustředit na obsahovou stránku, než na technické provedení. Vidíme, že obě postavy mají již všechny podstatné charakteristické znaky- účesy, výraz tváře, barva očí, piha.



Obr. č. 15: Eliška, 5,5 roku. Jako předškolák již měla kreslit celou postavu. Úkol zvládla velmi dobře. Na otázku, kde má anděl křídla, odpověděla: Ty nejsou vidět, protože je nemá roztažený.“ Stejně jako Veronika váhala, na které tváři má Eliška pihu, proto ji nakreslila na obě.

Analýza činnosti: Obrázky dokládají, že i děti ve věku tří let dokážou vnímat obsah textu: tyto děti vybíraly ze tří možných podobizen Elišky tu správnou. Ve všech případech ji určily správně, nicméně nedokázaly verbálně svou volbu zdůvodnit. Gestem poukazovaly na konkrétní znak, který ovlivnil jejich volbu (piha, úsměv, vlasy). Starší děti se ve výkonech lišily- děti, které rády kreslí, a jejich kresba je dostatečně rozvinutá, zachycovaly větší množství znaků, než děti s nerozvinutými grafickými dovednostmi. Domnívám se, že je to způsobeno tím, že nemusely vynaložit tolik úsilí na technické zvládnutí úkolu. Tato zkušenost je důvodem, proč rozvoj strategie vizualizace nemůžeme

stavět pouze na grafickém zobrazování toho, co dítěti čteme, jelikož tento způsob činnosti některé děti znevýhodňuje, a musíme hledat i jiné formy práce. Dalším zjištěním byla skutečnost, že děti potřebovaly dostatek času – bylo nutné číst pomalu, věty opakovat, předčítání probíhalo formou diktátu, aby mohly dostatečně vnímat sdělované údaje. Text bylo nutné číst ještě jednou po dokončení činnosti, kdy děti měly možnost provést kontrolu a případně něco opravit či doplnit, což se ve většině případů dělo.

Zajímavé je srovnání výkonu Kristýny v době, kdy jí bylo 3,5 roku a úkol plnila formou výběru správného obrázku, a v době o 15 měsíců později. Na obrázcích vidíme značný pokrok. Během více jak roku se u Kristýny rozvíjela jak technika a obsah kresby, tak strategie vizualizace. Na rozdíl od starších dětí v době první realizace činnosti, které se s touto formou vizualizace setkávaly většinou poprvé, je po roce systematické práce výsledek z hlediska porozumění textu u Kristýny na úrovni předškolního dítěte v době první realizace. Bohužel nemám dostatek podkladů, abych toto tvrzení mohla zobecnit, jelikož v první fázi projektu byla nejmladší ze třídy. Bude zajímavé sledovat pokroky tříletých dětí, které do výzkumu vstoupily v jeho druhé fázi.



Obrázek č. 16: Kristýna, stáří 3,5 a 4,10

Lekce 3 - Eliška peče cukroví

Dílčí cíl: Rozvoj strategie vizualizace pomocí zapojení dalších smyslů, rozvoj strategie hledání souvislostí na úrovni já-text.

Pomůcky: Nádobky s různým kořením a dochucovadly, děti rozdělíme do skupin po 3 či 4 dětech, pro každou skupinu připravíme shodné nádobky s kořením. Použila jsem: citrónovou kůru, vanilku, badyán, anýz, skořici, sušený česnek, papriku, kmín, majoránku a tymián.

Motivace: Text z knihy, str. 18-21. Na úvod jsem přečetla začátek kapitoly, další část až po skončení činnosti, kdy pozornost dětí byla dostatečně aktivizována.

„Tady to voní!“ Táta s mámou nakouknout do babiččiny kuchyně. Tváře mají červené od mrazu. „Dobrý večer!“ „Pečeme cukroví!“ Eliška tátu, který si chce vzít čerstvě upečený vanilkový rohlíček, pleskne přes ruku. Eliška má taky červené tvářičky, ale od horka z kamen, ve kterých se rohlíčky pečou na plechovém tácu. „Nene! To se musí schovat!“

Děti dostaly za úkol vypátrat, co to vlastně mohlo v kuchyni vonět a co bychom mohli použít při pečení cukroví. Při následné diskusi sdělovaly odůvodnění a zároveň sdílely spontánně své zkušenosti s pečením vánočního cukroví. Poté jsme si dočetli příběh a naplánovali další společné aktivity- pečení cukroví, výrobu vánočních řetězů, výrobu vánočních svícnů, ozdobení stromečku a výrobu betlému.

Analýza činnosti: Dětem nečinilo potíže identifikovat „vánoční“ vůně, přestože koření neuměly pojmenovat. Již v průběhu činnosti spolu diskutovaly:

„Tohle znám, to voní jako perníčky!“

„Tuto je úplně jako rohlíček, ty jsme s mamkou dělali včera!“

„Tuto voní jako citrón“

„Hm, tohle je spíš jako omáčka, takhle to na vánoce nevoní.“

„My už máme doma perníčky. A rohlíčky!“

„My jsme ještě nic nepekli...“

„Maminka říkala, že budeme péct dneska!“

Činnost děti velmi bavila, během ní docházelo k naplňování mého záměru – poskytnout dětem takové podněty, které jim pomohou evokovat představu vánočních svátků a pečení cukroví. Docházelo tím nejen ke zpřesňování představy, ale také

k vybavování souvislostí s vlastními prožitky, a to již u nejmenších dětí. Tím zároveň rostl prožitek při další četbě, děti byly soustředěné a poslouchaly se zájmem. Jejich pozornost trvala po celou dobu předčítání, takže dokázaly zodpovědět otázku: „Co Eliška ještě všechno musí do Vánoc připravit?“ Jejich odpovědi se staly východiskem pro další společné aktivity, takže vedlejším efektem práce s textem bylo konstruktivistické pojetí výuky- děti si samy naplánovaly aktivity, sledovaly společné cíle, spolupracovaly, měly vnitřní motivaci k nabízeným činnostem.

Lekce 4 - Eliška píše Ježíškovi

Dílčí cíl: Rozvoj strategie hledání souvislostí na úrovni já-text, částečně též na úrovni text a svět. Rozvoj dovednosti dekódovat znaky a vnímání ustálených grafických prvků. Rozvoj dovednosti vizualizace-výběr z textů.

Pomůcky: Příklady různých typů textů – účtenky, noty, noviny, letáky, nákupní seznam, faktura, několik verzí dopisů apod. Tabule na psaní.

Motivace: Pro první část aktivity jsem děti motivovala informací, že Eliška chce napsat dopis Ježíškovi, a otázkou, jestli děti ví, jak takový dopis vypadá.

Kryštof (6let): „Jo, napíše tam normálně písmenka, co chce, Ježíškovi...“

Veronika (4,5): „Já si myslím, že tohle je dopis!“

Učitelka: „Jak tak na to koukám, tak to všechno vypadá jinak. Tak je možné, že tu nejsou jen dopisy.“

Veronika: „Tuto. Tuto není dopis.“

Učitelka: „Proč si myslíš, že to není dopis?“

Maruška (5,5): „Protože je to časopis!“

Učitelka: „Co dál si myslíte, že není dopis?“

Kryštof: „Tohle.“

Učitelka: „Proč?“

Kryštof: „Protože jsou to noty.“

Veronika: „A tohle?“

Kryštof: „To není žádný dopis, to je takovej ten malej, takovej ten lístek, jak se do něj píšou věci...“

Učitelka: „Jako když si něco chci pamatovat?“

Kryštof: „Jo, ten.“

Učitelka: „A co tohle?“

Veronika: „Ne.“

Učitelka: „A proč myslíš, že to není dopis?“

Veronika: „Protože jsou tam černá písmenka.“

Kryštof: „Ale to nevádí u dopisu.“

Honza (4,5): „Tuto není dopis.“

Učitelka: „A proč to není dopis?“

Honza: „Protože tam jsou černá písmena.“

Kryštof: „**Na dopisu můžou být černá písmena. Ale tohle je takovej ten papírek, úplně stejně jako tamten, aby sis něco pamatovala. A tamto, co má on, to je takovej ten lístek, když nakupuješ v krámu, tak ho dostaneš. A tam jsou věci, který jsi koupil.**“

Poté jsme z vyříděných dopisů vybírali ten, který napsala Eliška Ježíškovi:

Učitelka: „Co tam musí být napsáno, aby se poznalo, že to je pro Ježíška?“

Maruška: „**Ježíška!**“

Učitelka: „Správně! Musí tam být napsáno, že to je pro Ježíška. Takže třeba Milý Ježíšku. To vypadá takhle.“ (píše na tabuli velké slovo MILÝ, první kritérium pro třídění dopisu, některé začínaly slovem Milá).

Lukáš (4,5): „**Já to tam mám!**“ (rozezná grafickou podobu)

Veronika: „**Já to tam nemám...**“

Následně jsme si přečetli úryvek ze str. 29, abychom identifikovali ze čtyř možných ten jediný správný:

Eliška sedí nad blokem, opírá si bradu o dlaň a hluboce přemýšlí. Za prvé jí není jasné, jak může Ježíšek přečíst tolik dopisů najednou a sehnat tolik dárků, za druhé neví, co napsat. Prozatím vykroužila nadpis Milý Ježíšku!, pak papír vyzdobila hvězdičkami a přidala několik sněhových vloček...ale ostýchá se svěřit papíru skutečně velké a odvážné přání.

Kryštof: „**Tenhle. Protože má tady barevný písmenka hvězdičky a vločky.**“

Učitelka: „Co myslí ostatní?“

Veronika, Maruška: „**Jo.**“

Učitelka: „Ale tady je taky vločka.“

Kryštof: „**No jo, ale nejsou tam hvězdičky a to jsi říkala.**“

Analýza záznamu: Opět se ukázalo, že děti neměly s aktivitou problém, přičemž verbálně odůvodňovat svojí volbu zvládají až starší děti. Nicméně i Kuba (3,5 roku) správně našel a vybral dopisy, zřejmě na základě vyloučení ostatních, jemu známých grafických podob různých textů. Kromě rozvoje čtenářských strategií pozorujeme rozvíjení komunikativních kompetencí- děti diskutují, naslouchají si, nekomunikují pouze s učitelkou, ale i samy mezi sebou. Z hlediska porozumění textu nenastal žádný problém, děti pochytily podstatné, dokázaly se soustředit, o text měly zájem.

Lekce 5 - Co se stalo v Betlémě

Dílčí cíl: Rozvoj strategie usuzování a shrnování.

Pomůcky: Kartičky s obrázky k příběhu Narození Ježíška. Text k narození Ježíška z knihy Dětská ilustrovaná bible je uveden v příloze.

Motivace: Eliška bude se svou třídou hrát divadlo o narození Ježíška, víte ale, jak to bylo? Děti se rozdělily do dvojic a každá dostala 6 kartiček s výjevy z biblického příběhu. Jejich úkolem bylo zkusit je poskládat tak, jak si myslí, nebo ví, že se příběh odehrál. Předškolní děti příběh znaly, mladší ne, avšak všechny se snažily dle ilustrací odvodit, jak události následovaly. Poté zkusily svůj příběh převyprávět.



Obr. 17: Příběh o Ježíškovi bez opory v textu, Kryštof, 6 let

Kryštof: „Marie s Josefem jeli do Betléma, jeli na oslu. A tam jim nějaký pán řekl, že nemá místo. Tak šli do stáje. A narodil se Ježíšek. Pak přišel anděl a řekl to pastýřům.“

Po přečtení příběhu Kryštof sled obrázků upravil následovně:



Obr. 18: Příběh o Ježíškovi po přečtení textu, Kryštof, 6 let

Analýza činnosti: Vzhledem k malému formátu obrázku a jejich černobílému provedení se musely děti zaměřovat na detail, vnímaly většinou jeden výrazný znak. To je zřejmě důvod, proč v uvedeném příkladu Kryštof, který příběh již znal, obrázek s andělem

zařadil na konec příběhu – věděl, že anděl se ukázal pastýřům a již nevnímal, že na obrázku anděl mluví k Marii. Pro menší děti, pokud by pracovaly samostatně, by byla aktivita náročná. Pokud bychom ji chtěli zařadit, bylo by nutné volit větší formát a menší počet obrázků. V tomto případě ale pracovaly ve dvojicích se staršími dětmi, a pokud se nemohly zapojit aktivně, měly možnost pozorovat práci staršího. Zajímavá byla diskuse o umístění obrázku v pořadí čtvrtého a šestého, značné množství dětí je zaměřovalo. Při společné diskuzi o správném postavení však ti, co to měli správně, dokázali své rozhodnutí druhým vysvětlit, jako např. Vojta (5,5): „Protože tady nejsou pastýři a tady už přišli.“ Z toho je patrné, že dobře vnímal jednotlivé nuance v ilustraci a na čtený text se soustředil.

Tento typ aktivity se ukázal jako vhodný pro rozvíjení strategií předvídání, usuzování a shrnování, avšak při jejím zařazování je důležité dbát na správnou formu (již zmíněná velikost), aby byla snadněji realizovatelná i pro mladší děti.

Lekce 6 - Co provedl Ryel

Dílčí cíl: Rozvoj strategie hledání souvislostí, předvídání, usuzování, kladení otázek.

Pomůcky: Obrázky ilustrující Ryelovy činy rozstříhané na dílky, lepidlo, papír, text knihy (str. 81-82)

Motivace: Navazovali jsme na předchozí den, kdy se děti seznámily s částí příběhu, v němž Eliška Ryela ukryla ve svém pokoji. Nyní jsme začali vyprávět ve chvíli, kdy Ryel z pokoje Elišky zmizel. Děti dostaly otázku, kam zmizel a co asi dělal (videozáznam č. 17). V další části se děti rozdělily do skupin a každá skupina z dílků skládala jeden obrázek, ze kterého mohla vyčíst, co Ryel provedl (videozáznam č. 18) a následně učitelka kladla otázky vztahující se k ději (videozáznam 19).

Učitelka: „Proč myslíš, že ho tam nepustili?“ (myšleno do nebe)

Vojta (5,5 roku): „Protože ho tam nikdo nechtěl.“

Štěpán (5,5 roku): „Mohl letět na procházku.“

Učitelka: „Kam bys letěl ty, kdybys byl anděl?“

Kuba (3,5 roku): „Do města.“

Viktorka (4 roky): „Mohl uletět do Plzně.“

Kryštof (6 let): „Mohl by letět zpátky do nebe.“

Učitelka: „Vojta si myslel, že ho tam nepustí, co si myslíš ty?“

Kryštof: „Že pustí. Už mu to musí odpustit.“

Bert (5,5 roku): „Že se letěl omluvit.“

Učitelka: „Komu?“

Bert: „Celý škole, že už tam nebude zlobit.“

Štěpán: „Že šel zase dělat nějaký lumpárny.“

Učitelka: „Proč myslíš, že šel dělat lumpárny?“

Štěpán: „Protože mu to nestačilo.“

Vojta: „Protože to byl zlej anděl.“

Učitelka: „Proč si myslíš, že to byl zlej anděl?“

Vojta: „Protože rozbíjel hrnečky a nechal si od Elišky sloužit.“

Adam (5,5): „A házel...“

Kryštof: „Je ošklivý anděl proto, že když sváděl na spolužáka, polívku vylil do květináče a házel po paní kuchařce.“

Vojta: „A dal herdu.“

Kryštof: „A dal herdu do zad a zatahal za vlasy.“

Analýza záznamu: Opět vidíme, jak děti velice přirozeně využívají jednotlivé strategie. Aktivnější jsou předškolní děti, mladší děti (Kuba, Viktorka, David) reagovaly až na otázku vedoucí k propojení představy sebe samého v roli anděla (hledání souvislostí na úrovni já-text), což je pro ně jednodušší, než přemýšlet nad jednáním druhého z jeho pohledu, což již dokázal Štěpán. Děti svá tvrzení dokázaly vysvětlit, v mnohých případech vidíme, že jejich stanovisko vychází z předchozích informací v textu (např. Kryštofovo, Bertovo s omluvou, kdy reagovali na předchozí události v knize). U dětí se spontánně objevuje hodnotící stanovisko, což je strategie, kterou jsem v souvislosti s předškolním věkem vůbec nezmiňovala, nicméně se ukázalo, že i s ní se dá v mateřské škole pracovat. Děti na základě svého porovnání Ryelova chování s normami, které znají (hledání souvislostí na úrovni svět-text), zaujaly postoj k hrdinovi příběhu. Jako důležité vnímám poskytnutí dostatek času na přemýšlení, kladení otázek ze strany učitele a zároveň zdržení se hodnotících komentářů. Děti tak mají prostor přemýšlet, hledat možnosti, nad textem uvažují, připomínají si, co již vědí. Na záznamu vidíme, že předškolní děti jsou soustředěné, činností zaujaté, mladší děti většinou naslouchají, přestože se aktivně zapojují méně, ale nejmenší děti (tříletá Jana) s pozorností nevydrží dostatečně dlouho. Proto je důležité, že je tato činnost vystřídána aktivitou, kde mohou být děti v pohybu a něco vytvářet.

Majdalenka (5): „Že rozbil sněhuláka.“

Vojta: „Že rozbil lampy.“

Adam: „Že rozbil kouličky a vohnul hvězdu. Na vánočním stromku.“

Štěpán: „Rozbil u nás okna.“

Bert: „Že rozbil lavičky“

Učitelka: „Co na to říkáte?“

Děti: „Hnusný. Ošklivý. Byl zlej.“

Analýza záznamu: Děti neměly žádné potíže v obrázcích vyčíst, co se stalo. Je vidět, že opravdu vnímají obrázek jako nositele významu.

Učitelka: „Proč se nahrnuly Elišce slzy do očí?“

Vojta: „**On ji uplakal a ještě je na ní zlej. Takže by mu neměla nic dávat**“

Učitelka: „Proč byla smutná?“

Děti se překřikují, chtějí odpovídat, Vojta: „**Protože se jí smál, že má pihu na levé tváři.**“

Učitelka: „**A bylo to od Ryela správné?**“

Děti: „Ne!“

Bert: „**Ne, takhle se to dětem nedělá.**“

Učitelka: „Co říkáte na tohle řešení?“

Děti: „Ne...“

Bert: „**Dobře mu tak, protože on zase rozbřečel...**“

Učitelka: Co si myslíš o tom, že kluci Ryela popadli a dali mu několik ran pěstí?“

Kryštof: „**Je to dobře...**“

Karolína (5,5): „**Dostal za to.**“

Analýza záznamu: Děti dokázaly odpovídat na otázky učitelky, přestože to byly otázky otevřené, úsudkové a některé mířily na osobní postoj dítěte k celé situaci. Výše uvedené se týká opět předškolních dětí, mladší děti neodpovídaly, případně na přímou otázku odpověděly slovem „Nevím“ (Kristýna, 3,5 roku). Zajímavá byla změna postoje Kryštofa. Z počátku s Ryelem soucítit, dokonce pro něj navrhoval odpuštění a návrat d nebe. Po přečtení ukázky, jak se Ryel zachoval k Elišce, i on souhlasil s tím, že bylo správné, jak kluci v příběhu situaci vyřešili. Z této změny je patrné, že nejenže dobře rozuměl obsahu textu, ale dokázal ho vnitřně uchopit, prožít, text ovlivnil jeho názory.

4.6.3 Zhodnocení projektu

S celou knihou jsme způsobem, který je patrný v uvedených ukázkách, pracovali tři týdny, celkem bylo realizováno 15 denních projektů, jejichž součástí kromě rozvoje čtenářských strategií bylo naplňování dalších dílčích vzdělávacích cílů plynoucích z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Projekt hodnotím jako úspěšný: během práce bylo vidět, že předškolní děti strategie, na které jsem se zaměřovala, tedy hledání souvislostí, vizualizace, předvídaní, usuzování, shrnování; využívají, u mladších dětí (4-5let) jsem zaznamenala počátky práce se strategiemi. Objevila se strategie hodnocení, zaujetí osobního stanoviska k příběhu či hrdinovi, což může být způsobeno dobrou volbou příběhu, který v dětech vyvolával emocionální odezvu a potřebu

reagovat, nicméně to dává tušit možnosti práce s touto strategií i v mateřských školách. Strategie kladení otázek se ukázala být obtížnou. Předškolní děti se ptaly na neznámá slova (např. herda), mladší vůbec, jiný druh otázek děti nepokládaly. Na druhou stranu dokázaly na otázky odpovídat, a to i na otázky začínajícími tázacími příslovci „proč, jak“, tedy na otázky vyšší kognitivní náročnosti, vyžadující rozvinutější myšlenkové procesy. Odpovědi děti vyvozovaly buď z textu, či ze své zkušenosti. Nejmladší děti (3 roky) byly pouze pozorovatelé, příběhu však naslouchaly. Do jiných aktivit inspirovaných příběhem se zapojovaly ochotně (např. zde uvedené rozlišování vůní, pečení cukroví, dále pak příprava besídky, stavba betléma, výroba řetězců a ozdob apod.) Díky tomu i ony při závěrečném setkání s rodiči příběh znaly a dokázaly jej rodičům prezentovat (bohužel nebylo možné pořídit záznam této aktivity).

Tento způsob práce s příběhem, respektive s celou knihou, se ukázal jako velmi vhodný jak z hlediska rozvoje čtenářských strategií, zlepšení úrovně porozumění textu i z hlediska motivace dětí pro vzdělávací činnosti, které jim učitel nabízí.

4.7. Shrnutí

V průběhu výzkumu se potvrdila hypotéza, že předškolní děti jsou schopné používat čtenářské strategie. Ukázalo se, že navrhované strategie – hledání souvislostí, vizualizace, předvídání, usuzování, shrnování i kladení otázek mohou být u dětí v mateřské škole velmi dobře rozvíjeny, přestože strategie kladení otázek omezeně. Navíc se zdá, že děti mohou pracovat i se strategií hodnocení.

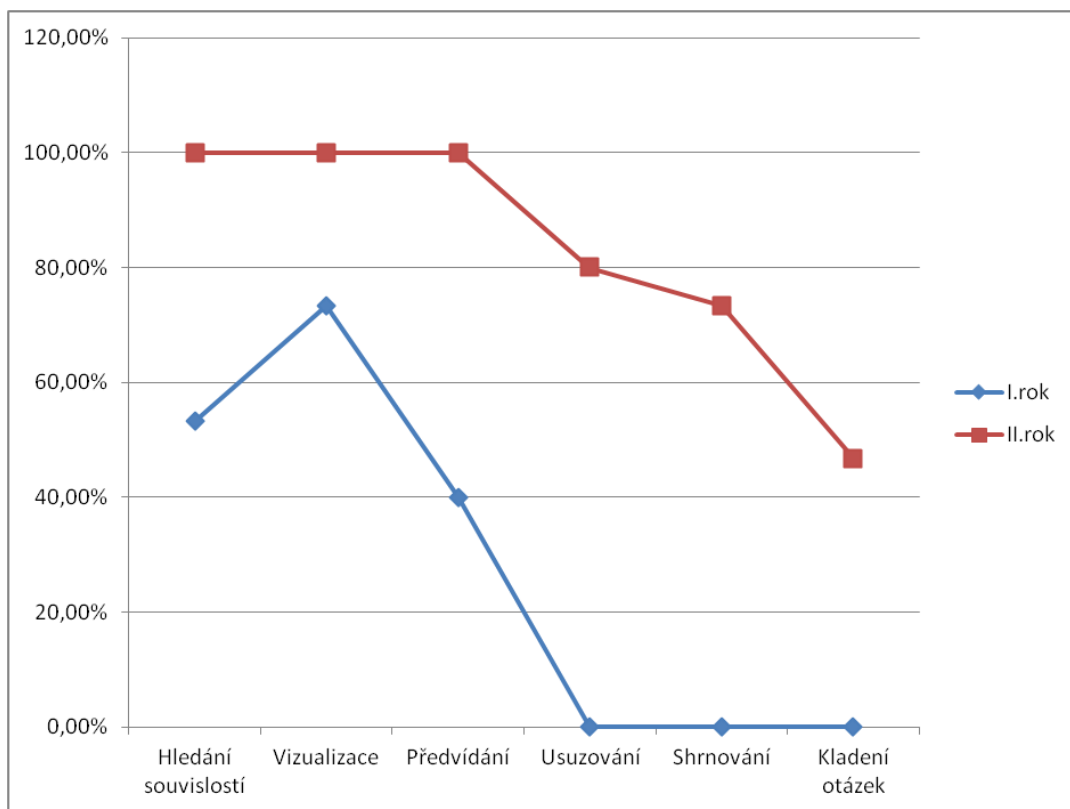
Z hlediska rozvoje bylo přínosné zejména sledování rozvoje jednotlivých kompetencí u dětí, kterým v době zahájení výzkumu bylo 3,5-4,5 roku. U těchto dětí můžeme sledovat, jak se jednotlivé strategie objevují, jak je patrné v následující tabulce. Červeně jsou značeny dívky, černě chlapci:

Jména dětí	Věk	Hledání souvislostí		Vizualizace		Předvídání		Usuzování		Shrnování		Kladení otázek	
		I. rok	II. rok	I. rok	II. rok	I. rok	II. rok	I. rok	II. rok	I. rok	II. rok	I. rok	II. rok
VB	4,5	x	x	x	x	x	x		x		x		x
MB	4,5		x	x	x		x		x		x		
JF	4		x		x		x						
JH	4,5	x	x	x	x	x	x		x		x		x
VH	4	x	x		x		x		x		x		
EJ	4,5	x	x	x	x		x		x		x		x
KK	3,5		x	x	x		x		x		x		
AK	4		x		x		x						
JM	3		x		x		x						
LM	4,5	x	x	x	x	x	x		x		x		x
PM	4,5		x	x	x	x	x		x		x		x
ON	4,5		x	x	x		x		x				
KP	3,5	x	x	x	x		x		x		x		
MV	5	x	x	x	x	x	x		x		x		x
DZ	4	x	x	x	x	x	x		x		x		x
		53,33 %	100,0 0%	73,33 %	100,0 0%	40,00 %	100,0 0%	0,00%	80,00 %	0,00%	73,33 %	0,00%	46,67 %

Tabulka 3 Výskyt strategií u dětí v průběhu projektu

Z tabulky vyplývá několik skutečností:

1. Jako nejsnazší strategií se ukazuje být strategie vizualizace, kterou již v prvním půlroce výzkumu zvládalo 73 % dětí ze sledované skupiny. Je myšlena vizualizace pomocí smyslového vnímání, kdy děti na základě sluchu, hmatu, čichu, chuti či zraku vybíraly objekty odpovídající textu, či dokázaly obsah textu (náladu) ztvárnit pohybem či mimikou. Není hodnocena dovednost kresby podle textu, kde by mohly výsledky být zkresleny různým stupněm rozvoje jemné motoriky. Úkoly týkající se strategie vizualizace byly zadávány nejčastěji individuálně či v menších skupinách (maximálně 4 děti), frontálně výjimečně.
2. Druhou snadno zvládnutelnou strategií byla strategie hledání souvislostí, kterou v první fázi projektu zvládlo 53 % dětí. Jednalo se o hledání souvislosti na úrovni já-text.



Graf 2 Vývoj rozvoje jednotlivých strategií u sledovaných dětí. Vidíme srovnání úrovně na počátku a na konci projektu.

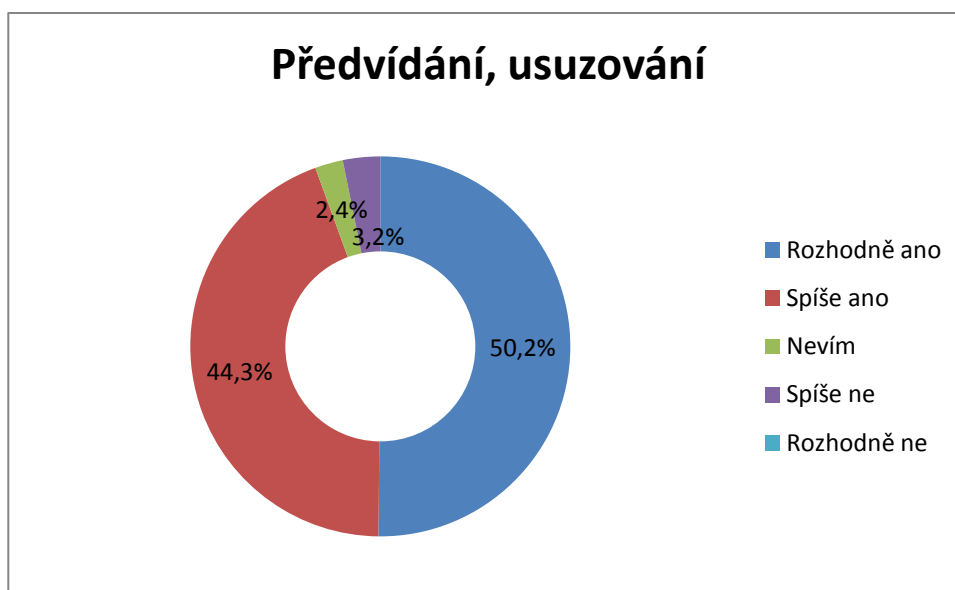
3. Strategie hledání souvislostí, vizualizace a předvídání v konečné fázi projektu dokázaly využívat všechny sledované děti. Domnívám se tedy, že se jedná o strategie, které svou podstatou jsou vhodné pro práci s předškolními dětmi, a to již od počátku jejich docházky do mateřské školy, tj. zpravidla od tří let.
4. Největší posun děti zaznamenaly u strategie usuzování, která přímo souvisí s předchozími strategiemi a je závislá na rozvoji myšlení dětí, jejich schopnosti analýzy, syntézy, dedukce. Ukázalo se, že přestože jde o náročné myšlenkové procesy, které dítě úplně zvládne až během školní docházky, při systematické práci děti s touto strategií mohou pracovat.
5. Naopak největší potíže dětem dělá strategie kladení otázek v podobě, kdy se ony samy ptají. Nicméně i s touto strategií se dá pracovat a děti se mohou učit otázky klást.

Abych mohla potvrdit či vyvrátit druhou hypotézu, že díky využívání čtenářských strategií roste porozumění textu a s ním spojený zájem o činnost s knihou, musím stanovit kritéria, podle kterých můžu usuzovat na čtenářské chování dítěte. Stanovila jsem si následující kritéria, vycházela jsem přitom z charakteristiky rozvinuté čtenářské pregramotnosti, jak ji uvádím na str. 18 této práce: dítě má vztah k četbě, aktivně ji vyhledává, dovede si vybrat knihu podle svého zájmu, rozumí obsahu, sdílí své prožitky z četby, klade otázky. Tato kritéria jsem zpracovala do dotazníku, o jehož vyplnění jsme požádala rodiče dětí v březnu 2016. Dotazník je uveden v příloze. Rodiče u každé otázky měly vybrat jednu z pěti možností, která nejvíce odpovídá chování jejich dítěte- rozhodně ano, spíše ano, těžko rozhodnout, spíše ne, rozhodně ne. Otázky podle zaměření k sobě můžeme sloučit následujícím způsobem:

- Předvídaní a usuzování – začíná si vybírat knihy či časopisy podle ilustrací; dožaduje se předčítání- nosí knihy. Tyto činnosti u dítěte předpokládají jeho vnitřní zájem o danou knihu, tudíž musí alespoň podle obrázků předvídat obsah knihy; v případě samostatného listování knihou můžeme předpokládat, že u dítěte dochází k předvídaní či usuzování dějové linky.
- Hledání souvislostí, shrnování – vyjadřuje pocity, myšlenky či názory na to, co čte. To znamená, že chápe smysl předčteného a že to zároveň propojuje se svou osobní zkušeností či předchozí znalostí tématu.
- Kladení otázek – během četby klade otázky.
- Celkové porozumění textu – má své oblíbené knihy, udrží pozornost při předčítání, užívá si společného čtení. Pokud tato tvrzení o dítěti platí, znamená to, že je pro něj četba knihy smysluplná, tudíž podle svých možností rozumí tomu, co mu je sdělováno.
- Čtenářská pregramotnost – těší se, až si přečte sám knihu. Jde o jeden znak rozvinuté čtenářské pregramotnosti, o projev čtenářského chování.

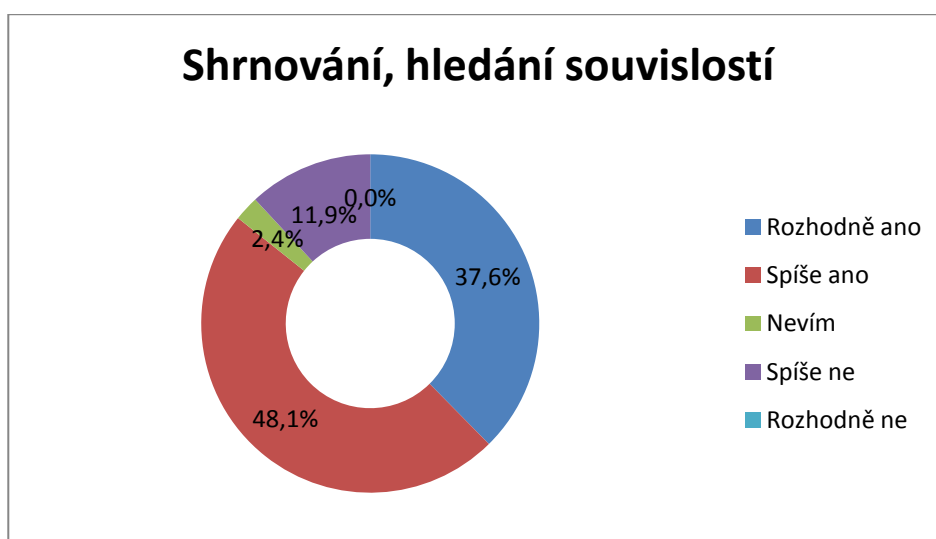
Poté, co jsem k sobě přiřadila odpovědi na jednotlivé otázky podle oblastí, kterých se týkaly, mohla jsem na základě dat vytvořit grafy názorně ukazující míru projevů dané strategie v běžném životě tak, jak jej pozorují rodiče. Data jsem rozdělila do tabulek podle věku dětí: 3-4 roky, 4-5 let, 5-6 let. Věkové skupiny nebyly zastoupeny rovnoměrně, v kategorii nejmladších je 5 dětí, v prostřední 7 dětí a v nejstarších 14. Tyto grafy

zobrazující nárůst výskytu dané strategie jsou včetně zdrojových tabulek uvedeny v příloze. Data za celou skupinu dětí vypadají následovně:



Graf 3: Používání strategie předvídání a usuzování

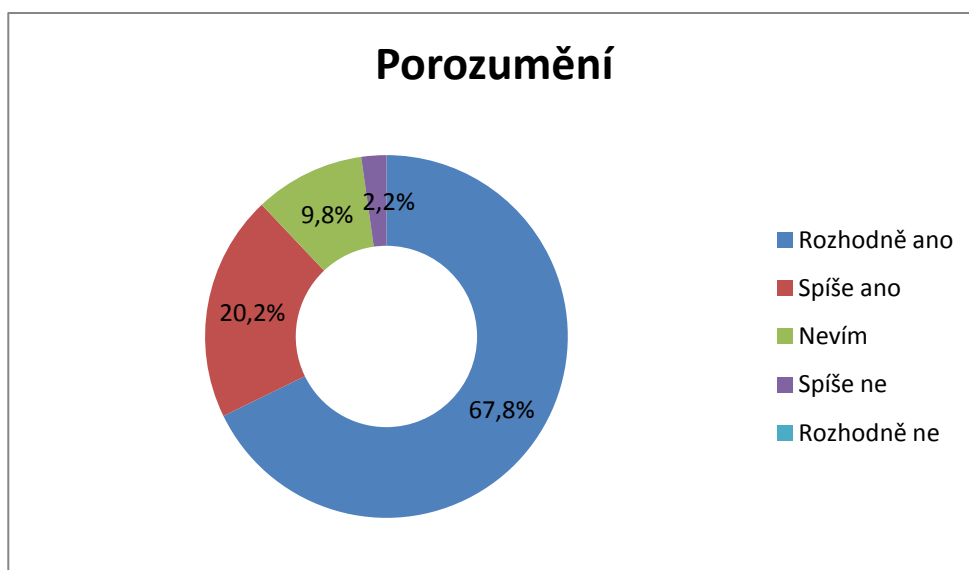
V tomto grafu vidíme, že míra předvídání a usuzování u dětí je velmi vysoká – 94,5 % dětí podle pozorování svých rodičů si dokáže vybrat knihu podle svého zájmu a dožaduje se jejího předčtení. Podobně jsou na tom strategie hledání souvislostí a shrnování, kde míra výskytu u dětí dosáhla 85,7 %.



Graf 4: Používání shrnování a hledání souvislostí

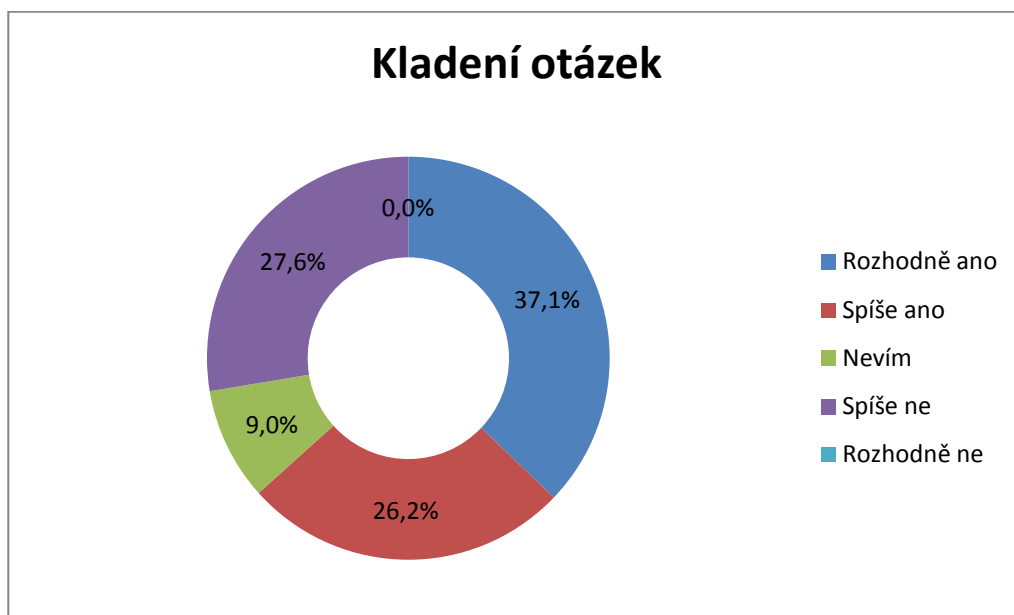
Míra předpokládaného porozumění textu je také velmi vysoká, 88 %. Jde pouze o můj předpoklad vycházející ze zájmu dítěte o činnosti s knihami a o předčítání. Přestože

může jít o porozumění částečné a z pohledu pedagoga nedostatečné, plně postačuje k tomu, že dítě naslouchá a má předčítání rádo.



Graf 5: Porozumění textu

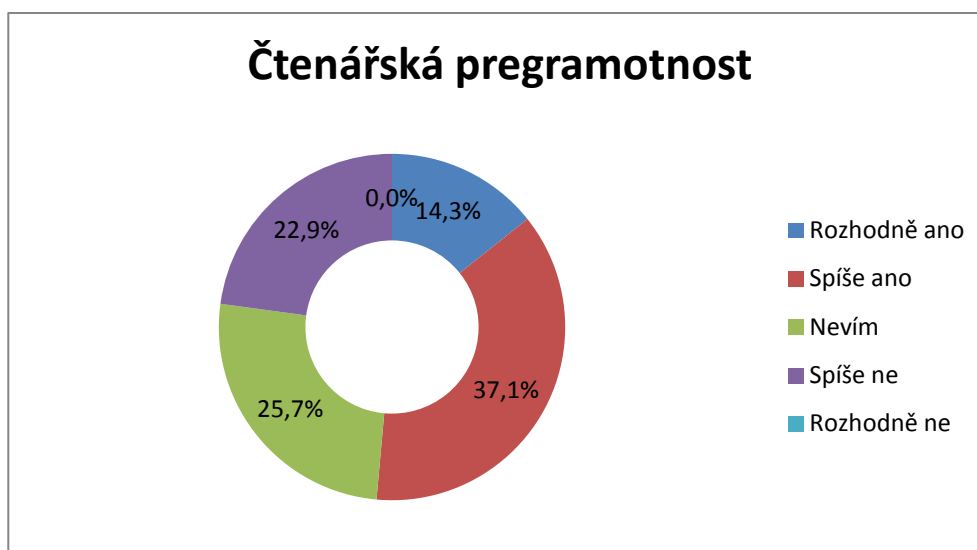
V dotazníkovém šetření se také potvrdilo, že nejobtížnější strategií je pro děti předškolního věku strategie kladení otázek, kterou aktivně používá 63,3 % dětí.



Graf 6: Používání strategie kladení otázek

Graf zobrazující úroveň rozvoje čtenářské pregramotnosti z hlediska zájmu dítěte o vlastní četbu byl pro mne překvapivý, protože podle vyjádření rodičů u 51,4 % dětí pozorují těšení se na dobu, kdy dítě zvládne dovednost čtení a psaní a bude moci

samostatně číst knížky, nezávisle na pomoci dospělého. Tak vysoké procento jsem nečekala, zejména vezmeme-li v úvahu podíl velmi malých dětí ve sledované skupině.



Graf 7: Rozvoj čtenářské pregramotnosti ve sledované třídě

Zjištění od rodičů korespondují s mým vlastním pozorováním ve třídě. Jelikož máme zřízenou zvláštní místnost, tzv. čítárnu²⁰, kam si děti chodí v klidu „číst“, mohou dobře sledovat míru využívání této možnosti. Konstatuji, že více jak polovina dětí tuto místnost využívá každodenně v rámci volné hry dopoledne i odpoledne, ve třídě není ani jedno dítě, které by možnost „číst si“ nevyužilo alespoň jednou týdně. Více jak polovina dětí si ve chvíli, kdy vznikne neplánovaný prostor pro nějakou aktivitu a ony si mohou v dané situaci volit volnou hru či poslech četby, si volí předčítání. Rovněž při pravidelných návštěvách knihovny pozorujeme, že si děti samostatně vybírají knihy a dokážou sdělit, o čem jimi vybraná kniha asi je. Předškolní děti učíme orientovat se podle piktogramů používaných knihovnou a znázorňujících žánr dané knihy, díky čemuž sledujeme, že děti si začínají hledat knihy cíleně, např. pohádky o zvířátkách.

Nicméně během výzkumu vyvstaly další otázky vztahující se k rozvoji čtenářské pregramotnosti v předškolním věku, k těmto otázkám se po vyhodnocení dotazníků přidaly otázky další.

²⁰ Jde o koncept vytvoření čtenářského koutku, který je často využíván v zahraniční i v programu RWCT.

4.8. Limity

Z otevřených otázek v dotazníku vyplynulo, že sledované děti pocházejí vesměs ze čtenářsky podnětného prostředí, kde knihy mají své místo. Průměrně je dítěti předčítáno 15 minut denně. Nabízí se tedy otázka, do jaké míry je porozumění textu, využívání čtenářských strategií a zájem o knihy dán vývojem dítěte a působením rodiny a do jaké se projevuje systematická práce v mateřské škole. Z národní zprávy PIRLS (2011) vyplývá, že existuje úměra mezi čtenářstvím rodičů a výsledky dětí. Jsou-li rodiče čtenáři, děti dosahují lepších výsledků než jejich vrstevníci z rodin, ve kterých se nečte.

Sami dotazovaní rodiče nejsou jednotní ve svém názoru na přínos mateřské školy pro čtenářské chování dítěte. Sice 46,2 % rodičů si myslí, že čtenářské chování je pozitivně ovlivněno působením mateřské školy, ale 30,7 % to nedokáže posoudit a 23,7 % je toho názoru, že mateřská škola vliv nemá. Čtenářské chování svého dítěte připisují vlivu rodiny. Oproti tomu rodiče, kteří spatřují přínos vzdělávání v mateřské škole, nejčastěji uváděli, že v důsledku práce v mateřské škole má jejich dítě větší zájem o knihy, dožaduje se každodenního čtení, udrží déle pozornost, je aktivnější, zvědavější a samo si vybírá knihy. Abych dokázala odpovědět na otázku, zda za výbornými výsledky dětí během mého výzkumu stojí má systematická pedagogická práce, či zda jde o pozitivní vliv rodiny, případně soulad obojího, musela bych provést experimentální šetření na větším vzorku dětí a srovnat výsledky dětí, u kterých jsou rozvíjeny čtenářské strategie, s výsledky dětí z podobného sociokulturního zázemí, které se strategiemi seznamovány nejsou.

Podobný problém nastává v souvislosti s vývojovým hlediskem. Jelikož pracuji s věkově heterogenní skupinou, jsou děti se čtenářskými strategiemi seznamovány od nástupu do mateřské školy, zpravidla od 3 a 4 let. V předškolním věku, jak vyplynulo z výzkumu a je patrné v tabulce 3 (str. 104), dosahují výborných výsledků, u některých strategií až 100% používání (hledání souvislostí, vizualizace, předvídání). Je ovšem otázka, jak by vypadaly výsledky dětí, které by se se čtenářskými strategiemi seznamovaly až v posledním roce před vstupem do školy. Můj předpoklad je, že by výsledky nebyly tak dobré, vycházím z toho, že v obou fázích projektu se vždy účastnilo 1 dítě, které do třídy nastoupilo právě až v daném posledním roce před nástupem do školy, a jehož výsledky zdaleka nedosahovaly úrovně dětí, se kterými jsem pracovala dlouhodobě. Nicméně každý rok šlo pouze o jedno dítě, navíc v obou případech o dívku introvertního typu, proto pro

potvrzení mé domněnky by bylo třeba dalšího výzkumu a provedení porovnání výsledku s kontrolní skupinou. Nabízí se realizovat identické činnosti ve dvou třídách a následně vyhodnotit, zda jsou rozdíly významné. Pak teprve bychom mohli říct, že obecně platí, že práce se čtenářskými strategiemi je pro rozvoj porozumění textu důležitá a je třeba jí v mateřské škole věnovat pozornost, což v tuto chvíli říct nelze. Zároveň bychom tím získali představu, zda výsledky dosažené v realizovaném výzkumu jsou průměrné vzhledem k věku dětí, či nadprůměrné, zda například sledované děti v některých oblastech nepředstihly děti z prvních či druhých tříd základních škol.

Během výzkumů se ukázala ještě jedna, podle mého názoru významná skutečnost, a sice že lepších výsledků dosahovali chlapci. Také byli těmi aktivnějšími, více se zapojovali oproti dívkám. Složení třídy podle pohlaví bylo takřka vyrovnané- v prvním roce výzkumu 14 chlapců a 13 dívek, v druhém roce 15 chlapců a 12 dívek. Přitom v celosvětovém výzkumu úrovně čtenářské gramotnosti právě chlapci dosahují horších výsledků než dívky (Kramplová, Tomášek a Vernerová 2011). Bylo by proto velmi zajímavé, a věřím, že i přínosné, sledovat nadále chlapce ze sledované skupiny a jejich školní výsledky. Nabízí se možnost, že včasným rozvojem čtenářské pregramotnosti můžeme ovlivnit budoucí úspěšnost v dosažení čtenářské gramotnosti. Avšak výsledky sledovaných chlapců mohou být ovlivněny typem zadávaných úkolů, které mohou více vyhovovat jejich způsobu myšlení. Vidím zde prostor pro hlubší zkoumání a prověření mnou volených metod z hlediska rozdílů ve vývoji myšlení u chlapců a dívek v předškolním věku. Pokud by se podařilo prokázat, že včasným rozvojem čtenářských strategií můžeme zvrátit negativní trendy v dosahovaných výsledcích v oblasti čtenářské gramotnosti, znamenalo by to významný posun ve vzdělávání, zejména přesunu některých vzdělávacích aktivit z primárního do preprimárního vzdělávání.

IV. Závěr

V průběhu výzkumu se potvrdila hypotéza, že čtenářské strategie jsou vhodné pro práci s předškolními dětmi. Všechny zvolené strategie – hledání souvislostí, vizualizace, předvídání, usuzování, shrnování a kladení otázek, je možné zařazovat do vzdělávacích programů mateřských škol a u dětí je rozvíjet. Velká úspěšnost se ukázala zejména u dětí před vstupem do školy, které již některé strategie používají samostatně.

Předpoklad, že používáním čtenářských strategií roste míra porozumění čtenému textu u předškolních dětí, a je tudíž možné je používat jako podporu rozvoje čtenářské pregramotnosti, se potvrdila částečně. Ve sledované skupině veškeré výsledky tuto hypotézu potvrzují, nicméně vyvstaly další otázky, na které bude třeba odpovědět, než budu moci vynést obecně platné stanovisko. Jde zejména o míru vlivu rodiny a otázku vhodného věku dítěte v kontextu s jeho vývojovými možnostmi.

Z výše uvedeného vyplývá, že ani třetí hypotézu, že dítě si strategie osvojuje nápodobou, nemůžu s určitostí potvrdit, jelikož v tuto chvíli nevíme, do jaké míry si děti strategie osvojily učením nápodobou a jakou roli zde hrál přirozený vývoj dítěte ve čtenářsky podnětném prostředí.

Musím konstatovat, že výsledky výzkumu, ač v mnohém pozitivní a přínosné, mi poskytly mnohé podněty pro další výzkum.

Literatura:

Monografie

ALTMANOVÁ, Jitka. *Gramotnosti ve vzdělávání: [příručka pro učitele]*. Vyd. 1. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2010, 64 s. ISBN 978-80-87000-41-0.

BROOKFIELD, Stephen. *Teaching for critical thinking: tools and techniques to help students question their assumptions*. 1st ed. San Francisco: Jossey-Bass, c2012. Jossey-Bass Higher and adult education series. ISBN 9781118146729.

BUBENÍČKOVÁ, Petra. *Kontexty čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011, 135 s. ISBN 978-80-7435-165-5.

ČERNÁ, Olga. *Čtení není žádná nuda: náměty k rozvíjení čtenářské gramotnosti a radosti ze čtení*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2014, 118 s. ISBN 978-80-262-0720-7.

FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. Vyd. 3. Překlad Karel Balcar. Praha: Portál, 2011. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 9788026200437.

FICHNOVÁ, Katarína a Eva SZABIOVÁ. *Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-323-9.

GEBHARTOVÁ, Vladimíra. *Jak a co číst dětem v MŠ: komentovaný výběr literárních textů na základě RVP PV*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011, 158 s. ISBN 978-80-7367-854-8.

HAVIGEROVÁ, Jana Marie. *Projevy dětské zvědavosti: získávání informací a kladení otázek od předškolního věku v kontextu intelektového nadání*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013, 171 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5200-6.

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, 126 s. ISBN 978-80-905370-7-1.

HYPLOVÁ, Jana. *Využití projektového vyučování k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků základní školy*. Vyd. 1. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2010, 155 s. ISBN 978-80-7368-919-3.

CHALOUPKA, Otakar a. *Rozvoj dětského čtenářství*. 1. vyd. Praha: Albatros, 1982, 572 s.

KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Vyd. 2., rozš. a aktualiz. Praha: Portál, 2010, 151 s. ISBN 978-80-7367-712-1.

KASLOVÁ, Michaela. *Předmatematické činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, c2010. ISBN 9788086307961.

KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav Pupala. *Předškolní a primární pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 455 s. ISBN 80-717-8585-7.

KRAMPLOVÁ, Iveta, Vladislav TOMÁŠEK a Martina VERNEROVÁ. *Národní zpráva PIRLS 2011*. 1. vyd. Praha: Česká školní inspekce, 2012. ISBN 9788090537033.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 8024712849.

LEPILOVÁ, Květuše. *Cesty ke čtenářství: vyprávějte si s námi!*. 1. vyd. Brno: Edika, 2014, 168 s. ISBN 978-80-266-0112-8.

MORROW, Lesley Mandel. *Literacy development in the early years: helping children read and write*. 6th ed. Boston: Pearson, c2009, 1 v. (various pagings). ISBN 978-020-5593-255.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. *PISA 2009 results. student performance in reading, mathematics and science*. Stand: 2009. Paris: OECD, 2010. ISBN 9789264091450.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 3., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 807367047X.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 9788026204039.

PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 9788024747484.

RABUŠICOVÁ, Milada. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Vyd. 1. Brno: Georgetown, 2002, 199 s. ISBN 80-862-5114-4.

ROBB, Laura. *Reading strategies that work: teaching your students to become better readers*. New York: Scholastic Professional Books, c1996, 94 p. ISBN 05-902-5111-2.

SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004.

STARÝ, Karel. *Úlohy pro rozvoj čtenářské gramotnosti: utváření kompetencí žáků na základě zjištění šetření PISA 2009*. Praha: Česká školní inspekce, 2013, 135 s. ISBN 978-80-905370-2-6.

TOMÁŠKOVÁ, Iva. *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2015, 140 s. ISBN 978-80-262-0790-0.

TOMKOVÁ, Anna. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole: distanční text*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2007, 97 s. ISBN 978-80-7290-315-3.

TOMKOVÁ, Anna, Jitka KAŠOVÁ a Markéta DVOŘÁKOVÁ. *Učíme v projektech*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009, 173 s. ISBN 978-80-7367-527-1.

TONUCCI, Francesco. *Vyučovat nebo naučit?*. Překlad Stanislav Štech. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1991. Informační bulletin.

TRÁVNÍČEK, Jiří. *Vyprávěj mi něco--: jak si děti osvojují příběhy*. Vyd. 1. V Příbrami: Pistorius & Olšanská, 2007. Scholares. ISBN 9788087053072.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 9788024621531.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie pro obor penitenciární péče*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008. ISBN 9788073723071.

VÁCHOVÁ, Alena, Zuzana KUPCOVÁ a Michaela KUKAČKOVÁ. *Rozvíjíme jazyk a řeč dětí: dítě a jeho psychika - jazyk a řeč*. Praha: Raabe, c2015, 126 s. Rozvíjíme dítě v jednotlivých oblastech předškolního vzdělávání. ISBN 978-80-7496-173-1.

VYKOUKALOVÁ, Věra a Radka WILDOVÁ. *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně a možnosti jejího rozvoje*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013, 199 s. ISBN 978-80-7290-642-0.

WILDOVÁ, Radka. *Čtenářská gramotnost a podpora jejího rozvoje ve škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012, 212 s. ISBN 978-80-7290-579-9.

ZOLLER MORF, Eva. *Učíme děti ptát se a přemýšlet: metody a aktivity k rozvoji myšlení i kultivaci osobnosti dětí*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2012, 93 s. ISBN 978-80-262-0096-3.

Články:

DROPOVÁ, Gabriela. Dobrá otázka = dobrá odpověď: aneb Jak vychovávat děti ke kritickému myšlení. *Poradce ředitelky mateřské školy: aktuální informace a praktické rady pro řízení mateřské školy*. Praha: Fórum, 2015, IV(7): 6. ISSN 1804-9745.

KOPECKÁ, Jana. Čteme s porozuměním každý den. *Kritické listy: občasník pro kritické myšlení*. Praha: Kritické myšlení, 2013, (50): 2. ISSN 1214-5823.

KOŠŤÁLOVÁ, Hana. Efektivní výuka ke čtenářské gramotnosti vyžaduje práci s čtenářskými dovednostmi. *Kritické listy. Občasník pro kritické myšlení ve školách*. 2007, (27), s. 4-6. ISSN 1214-5823

MATĚJČEK, Zdeněk. Malí čtenáři. *Informatorium: časopis pro výchovu dětí od 3-8 let v mateřských školách a školních družinách*. Praha: Portál, 2000, 7(8): str. 5. ISSN 1210-7506.

ŠAFRÁNKOVÁ, K. Čteme s nečtenáři. *Kritické listy: občasník pro kritické myšlení*. Praha: Kritické myšlení, 2010, 2010(38): str. 16-19. ISSN 1214-5823.

ŠAFRÁNKOVÁ, K. Čtení s předvídáním. *Kritické listy: občasník pro kritické myšlení*. Praha: Kritické myšlení, 2010, 2010(37): str. 16-23. ISSN 1214-5823.

ŠAFRÁNKOVÁ, K. Jak modelovat čtenářské strategie. *Kritické listy: občasník pro kritické myšlení*. Praha: Kritické myšlení, 2010, 2010(36): str. 28-31. ISSN 1214-5823.

ŠEBESTOVÁ, P. Jak učit kritickému myšlení. *Kritické listy: občasník pro kritické myšlení*. Praha: Kritické myšlení, 2013, (51): 2. ISSN 1214-5823.

TĚTHALOVÁ, Marie. Knížka je můj kamarád. *Informatorium: časopis pro výchovu dětí od 3-8 let v mateřských školách a školních družinách*. Praha: Portál, 2009, 16(6): str. 12-14. ISSN 1210-7506.

TOMÁŠKOVÁ, Iva. Čtení- vstupní brána ke vzdělávání. *Poradce ředitelky mateřské školy: aktuální informace a praktické rady pro řízení mateřské školy*. Praha: Forum, 2012, (10): 3. ISSN 1804-9745.

TOMPKINS, Gail E. *Literacy for the 21st century: a balanced approach*. 4th ed. Upper Saddle River: Pearson Education, c2006. ISBN 0131190768.

TUHÁČKOVÁ, N. Jak čteme dětem. *Kritické listy: občasník pro kritické myšlení*. Praha: Kritické myšlení, 2010, (38): str. 23-25. ISSN 1214-5823.

WHITCROFT, Ladislava. Mezinárodní trendy ve výuce čtenářských strategií. In: *Metodologické přístupy v pedagogických a psychologických doktorských výzkumech: recenzovaný sborník z doktorské konference konané dne 20. května 2013 v Praze*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013, s. str. 141-145. ISBN 978-80-7290-707-6.

Internetové zdroje

AFFLERBACH, Peter, P. David PEARSON a Scott G. PARIS. Clarifying Differences Between Reading Skills and Reading Strategies. *The Reading Teacher*[online]. 2008, 6(5), 364-373 [cit. 2015-10-01]. DOI: 10.1598/RT.61.5.1. ISSN 0034-0561 print / 1936-2714 online. Dostupné z:

<http://northfieldtownshipschools.pbworks.com/f/Difference+between+reading+skills+and+strategies.pdf>.

ANKRUM, Julie W., Maria T. GENEST a Elizabeth G. BELCASTRO. The Power of Verbal Scaffolding: “Showing” Beginning Readers How to Use Reading Strategies. In: *Early Childhood Education Journal* [online]. 2014, s. 39-47 [cit. 2015-08-14]. DOI: 10.1007/s10643-013-0586-5. ISSN 1082-3301. Dostupné z: <http://link.springer.com/10.1007/s10643-013-0586-5>.

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. Podpora rozvoje matematické, finanční a čtenářské gramotnosti. 2011. [cit. 2015-08-15]. Dostupné z: www.csicr.cz/getattachment/af0099dc-1653-4f68-b01a-83a38b71d801.

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. Porovnání zjištění z let 2009/2010 a 2012/2013 doplněné o šetření finanční gramotnosti v roce 2012/2013. 2013. [cit. 2015-08-15]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/getattachment/af0099dc-1653-4f68-b01a-83a38b71d801>.

GREGORY, Anne E. A Mary Ann CAHILL. Kindergartners Can Do It, Too! Comprehension Strategies for Early Readers. In: *The Reading Teacher* [online]. 2010, s. 515-520 [cit. 2015-08-14]. DOI: 10.1598/RT.63.6.9. ISSN 00340561. Dostupné z: <http://doi.wiley.com/10.1598/RT.63.6.9>.

HAUSENBLAS, Ondřej, KOŠŤÁLOVÁ, Hana. Metody rozvíjení čtenářských dovedností. In: *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. 2010, s. 18-21 [cit. 2015-08-14]. Dostupné z www.csicr.cz/getattachment/e43a087c-c044-4761-adcc-e4282774ae7a.

MCKIE, Brooke K., Jo-Anne MANSWELL BUTTY a Rodney D. GREEN. Reading, Reasoning, and Literacy: Strategies for Early Childhood Education From the Analysis of Classroom Observations. In: *Early Childhood Education Journal* [online]. 2012, s. 55-61 [cit. 2015-08-14]. DOI: 10.1007/s10643-011-0489-2. ISSN 1082-3301. Dostupné z: <http://link.springer.com/10.1007/s10643-011-0489-2>.

KOŠŤÁLOVÁ, Hana. Čtenářská gramotnost a její složky. In: *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. 2010, s. 14-17 [cit. 2015-08-14]. Dostupné z www.csicr.cz/getattachment/e43a087c-c044-4761-adcc-e4282774ae7a.

KOVAŘÍKOVÁ, Ludmila. *Čtenářská gramotnost- Čtenářské strategie: Metody vhodné k vytváření představ* [online]. [cit. 2016-02-07]. Dostupné z: [/www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-24](http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-24).

KROPÁČKOVÁ, Jana, Radka WILDOVÁ a Anna KUCHARSKÁ. Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období. In: *Pedagogická orientace* [online]. 2014, - [cit. 2015-08-14]. DOI: 10.5817/PedOr2014-4-488. ISSN 1805-9511. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1896>.

MACIBOCHOVÁ, Edita. Kladení otázek jako podpora porozumění textu. 2013. [cit. 2016-03-11]. Dostupné z <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/95514>.

NAJVAROVÁ, Veronika. Čtenářské strategie žáků prvního stupně základní školy. In: *Pedagogická orientace*, 20(3), 49–65. [cit. 2015-08-14]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1378/1018>.

WILDOVÁ, Radka. Rozvoj pregramotnosti a počáteční čtenářské gramotnosti v kurikulu evropských zemí. In: *Pedagogika* [online]. Praha: Pedagogický ústav Jana Amose

Komenského, AV ČR, 2012 [cit. 2015-08-14]. ISSN 0031-3815. Dostupné z: <http://pages.pdf.cuni.cz/pedagogika/?p=656&lang=cs>.

WHITCROFT, Ladislava. *Čtenářská gramotnost- Čtenářské strategie* [online]. [cit. 2015-10-11]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/ctenarske-strategie-2>.

Literatura v realizovaných projektech

AMERY, Heather. Dětská ilustrovaná bible. 1. vyd. Překlad Petra Vernerová. Ilustrace Linda Edwards. Havlíčkův Brod: Fragment, 1999. ISBN 8072003291.

BRAUNOVÁ, Petra. O chlapci, který spadl z nebe. 1. vyd. Ilustrace Magda Hrnčířová. V Praze: Albatros, 2012. ISBN 9788000029047.

ČECH, Pavel. O čertovi. V nakl. Petrkov vyd. 3. Havlíčkův Brod: Petrkov, 2014. ISBN 9788087595275.

ČTVRTEK, Václav. Říkání o víle Amálce. 7. vyd., (4. samost. vyd.). Ilustrace Václav Bedřich. V Praze: Albatros, 2013. Ahoj děti - Dobrou noc. ISBN 9788000031330.

HORÁČEK, Petr. Husa Líza a vánoční hvězda. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013. ISBN 9788026204930.

HRUBÍN, František. Paleček. 14. vyd. V Praze: Albatros, 2012, [10] s. ISBN 9788000028699.

KRŮTA, Jan. Pohádky ze Sluníčka. Vyd. 1. Praha: Mladá fronta, 2001. Sluníčko (Mladá fronta). ISBN 8020409033.

MARTIN, George R. *Ledový drak*. Vydání druhé, v Argu první. Překlad Lenka Němečková. Ilustrace Luis Royo. Praha: Argo, 2015. ISBN 9788025714652.

MIKULKA, Alois. *Aby se děti divily*. Praha: Jonathan Livingston, s.r.o., 2015. ISBN 9788087835739.

MOTLOVÁ, Milada (ed.). Český špalíček pohádek, říkadel, hádanek, přísloví a písniček. Vyd. 1. Ilustrace Vlasta Baránková. V Praze: Knižní klub, 2011. ISBN 9788024229362.

TAGHOLM, Sally. *Svět kolem nás v ročních obdobích pro školáky a předškoláky: [obrazový průvodce]*. 1. české vyd. Praha: Svojtka & Co., 2003. ISBN 8072376721.

Seznam příloh

Příloha I: Text k úkolu shrnování

Příloha II: Text k příběhu o narození Ježíška

Příloha III: Dotazník pro rodiče

Příloha IV: Data získaná z vyplněných dotazníků

Příloha V: Vzor souhlasu s natáčením

Příloha I: Text k úkolu shrnování.

Lidé sklízí úrodu z polí a česou ovoce v sadech. Obilí už je sklizeno z pole a připraveno k uskladnění, brambory, řepa, zelí na sklizeň teprve čekají. I živočichové se musí starat o zásoby potravy na zimu. Listy na stromech začínají měnit barvu a vítr je strhává a točí s nimi ve vzduchu. Podzim je doma hrabání listí, sbírání kaštanů a houbaření. Podzimní větrné dny jsou ideální pro pouštění draků. (Tagholm, 2003, str. 58-68. Kráceno.)

Příloha II: Příběh o narození Ježíška

Marie žila v Nazaretě. Jednoho dne poslal Bůh za Marií anděla jménem Gabriel. „Nelekej se,“ řekl jí. „Posílá mě k tobě Bůh, abych ti oznámil, že se ti narodí syn, jemuž dáš jméno Ježíš. Stane se z něho slavný král a jeho království potrvá navěky.

Marie a Josef spolu velmi šťastně žili a těšili se na narození Mariina dítěte. Po pár měsících však římský císař vydal nový zákon. Každý se musel jít zapsat do města, z něhož pocházela jeho rodina. Josefova rodina pocházela z Betléma, musel se proto vydat tam. Vydal se na cestu i Marií. Naložili na osla teplé oblečení, jídlo, vodu a věci pro děťátko.

Bylo už pozdě v noci, když konečně dorazili do Betléma. Malé městečko bylo plné lidí, kteří se také přišli zapsat. Josef se snažil najít volný pokoj, ale všude bylo obsazeno. Zaklepal na dveře posledního hostince, ale ani tam už neměli místo. Poblíž však zahlédl stáj, čistou a prázdnou, a rozhodl se, že se tedy utáboří tam.

Josef dovedl osla ke stáji a pomohl Marii sesednout. Pak pro ni udělal na podlaze měkké lože ze slámy a přikryl ji pláštěm. Té noci se Marii narodil syn. Omyla ho a oblékla do šatečků, jež s sebou přivezla. Josef vystlal jesle voňavým senem a udělal tak pro dítě postýlku. Marie pojmenovala děťátko Ježíš, jak jí nakázal anděl.

V horách u Betléma leželi pastýři kolem ohně a hlídali svá stáda ovcí. Náhle na temné obloze spatřili zářivé světlo a tu se jim zjevil anděl. „Nebojte se,“ řekl jim anděl. „Mám pro vás a pro všechny lidi radostnou novinu. Dnes večer se betlémské stáji narodil Boží syn.“

„Musíme se vydat do Betléma a najít to dítě!“ prohlásil jeden pastýř. Ostatní souhlasili. Sebrali svoje věci, a co nejrychleji seběhli z temných kopců do městečka.

V jesličkách zahlédli ležet děťátko a poklekli před ním. Vyprávěli Marii a Josefovi, co jim anděl řekl. Pastýři chválili Boha a šťastně se vraceli ke svým stádům v temných kopcích za Betlémem. (str. 76-81, kráceno)

Příloha III: Dotazník pro rodiče

Dotazník pro rodiče předškolních dětí

Věk dítěte: _____

Předkládám Vám dotazník zaměřený na zjišťování čtenářského chování a čtenářské odezvy u Vašeho dítěte. Dotazník se skládá ze dvou částí; první je zaměřena na zjištění postojů Vašeho dítěte k četbě, jak jej subjektivně vnímáte, druhá část se více zaměřuje na čtenářské zvyky rodiny. Při vyplňování dotazníku postupujte následovně.

Každá věta uvedená v dotazníku nabízí pět možných variant odpovědi; vyberte tu, která podle Vás nejvíce vystihuje pravdivost uvedeného tvrzení. Pokud možno nepoužívejte příliš často neutrální odpovědi (písmeno c.). Ve druhé části je potřeba dokončit uvedenou větu, případně uvést některé údaje. Prosím, zodpovězte na všechny otázky.

Údaje z dotazníku jsou důvěrné, informace takto získané budou použity v diplomové práci zaměřené na zkoumání přínosu čtenářských strategií pro rozvoj čtenářství u dětí.

Děkuji za čas, který vyplnění dotazníku věnujete.

1. Část A

	Rozhodně ano	Spíše ano	Těžko rozhodnout	Spíše ne	Rozhodně ne
1. Začíná si vybírat knihy či časopisy ke čtení podle ilustrací.					
2. Má své oblíbené knihy.					
3. Udrží pozornost při předčítání či prohlížení oblíbených knih.					
4. Má touhu sám si „číst“, napodobuje čtenářské chování (listuje knihou, drží ji správně apod.)					
5. Užívá si čas společného čtení					
6. Těší se, až si sám přečte knihu					
7. Dožaduje se předčítání-nosí knihy, chce si společně prohlížet.					
8. Vyjadřuje pocity, myšlenky či názory na to, co čte					
9. Během četby klade otázky (význam slov, příčiny apod.)					
10a. Pozoruji změnu ve čtenářském chování dítěte v souvislosti s docházkou do MŠ.					
10b. Pokud ano, uveďte, v čem:					

2. Část B

1.) Uveďte, kolik času průměrně trávíte společným čtením (prohlížením) během tý dne:

.....

2.) Uveďte oblíbené knihy Vašeho dítěte

a.

b.

c.

d.

e.

3.) Popište, jakým způsobem vybíráte knihu k předčítání:

.....

.....

Dokončete následující věty:

Čtení knih pokládám za

.....

Chci, aby moje dítě volný čas trávilo

.....

Va dí mi, když děti

.....

Zastávám názor, že dítě bude rádo číst, když

.....

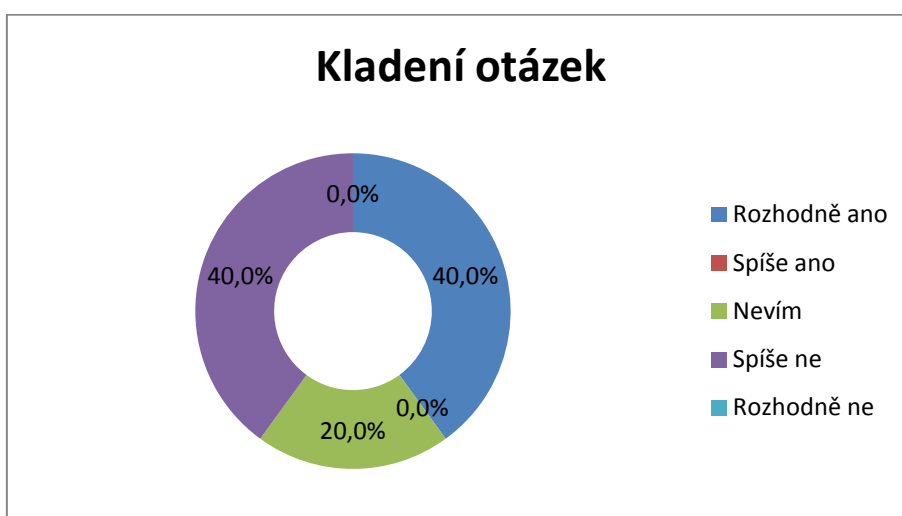
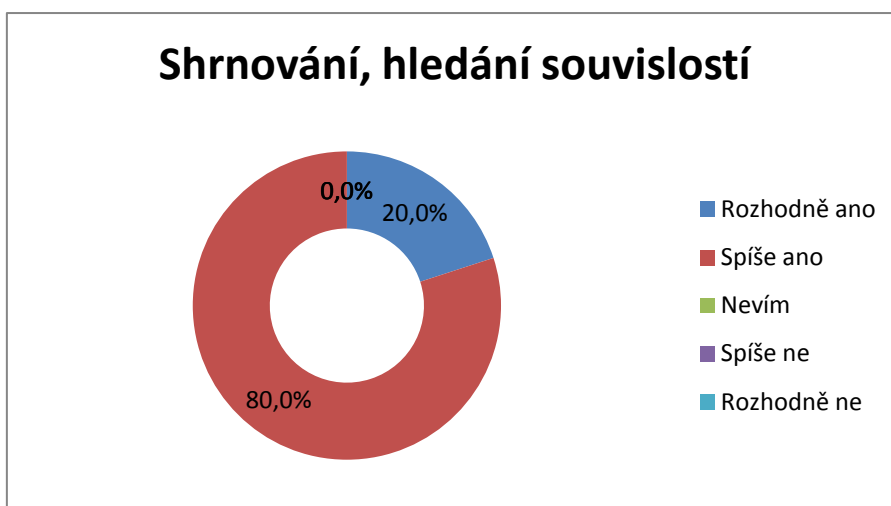
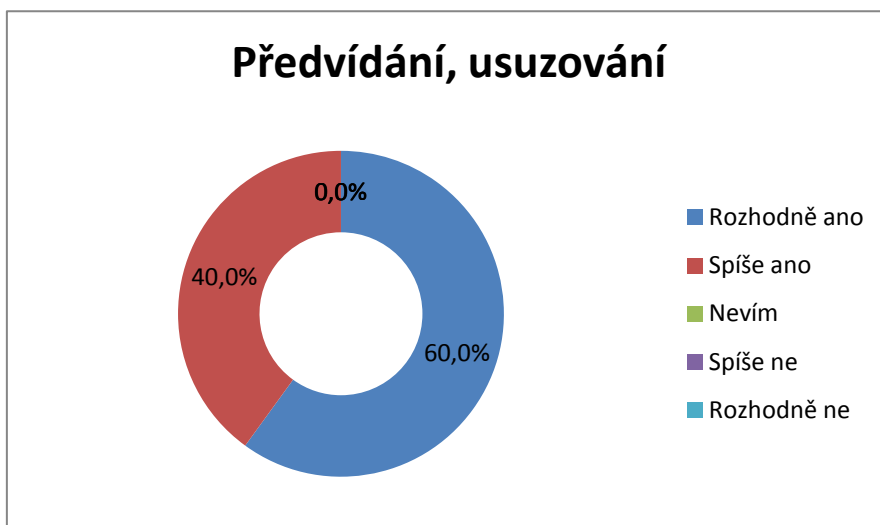
U nás doma knihy

.....

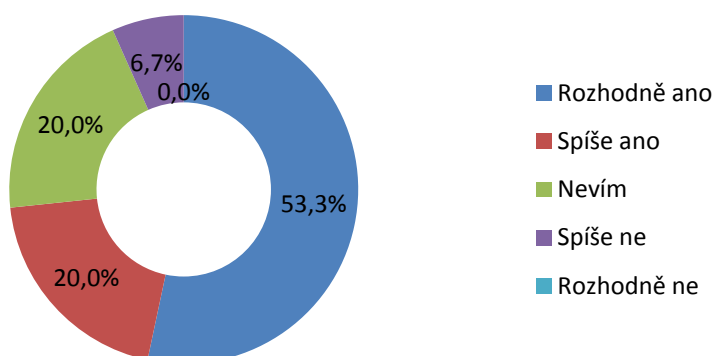
Příloha IV: Data získaná z dotazníků

3-4 roky	Rozhodně ano	Spíše ano	Těžko rozhodnou	Spíš ne	Rozhodně ne
Výběr knihy	5	0	0	0	0
Oblíbené knihy	4	1	0	0	0
Pozornost při čtení	2		2	1	0
Samostatné činnosti s knihou	1	4	0	0	0
Užívání si společného čtení	2	2	1	0	0
Touha sám část	0	2	1	2	0
Aktivita	3	2	0	0	0
Sdílení	1	4	0	0	0
Kladení otázek	2	0	1	2	0
4-5 let	Rozhodně ano	Spíše ano	Těžko rozhodnou	Spíš ne	Rozhodně ne
Výběr knihy	2	4	1	0	0
Oblíbené knihy	5	2	0	0	0
Pozornost při čtení	5	1	1	0	0
Samostatné činnosti s knihou	4	2	0	1	0
Užívání si společného čtení	5	2	0	0	0
Touha sám část	1	2	3	1	0
Aktivita	4	3	0	0	0
Sdílení	3	2	0	2	0
Kladení otázek	1	4	0	2	0
5-6 let	Rozhodně ano	Spíše ano	Těžko rozhodnou	Spíš ne	Rozhodně ne
Výběr knihy	4	8	1	1	0
Oblíbené knihy	10	3	1	0	0
Pozornost při čtení	11	2	1	0	0
Samostatné činnosti s knihou	6	8	0	0	0
Užívání si společného čtení	12	2	0	0	0
Touha sám část	4	6	2	2	0
Aktivita	8	5	0	1	0
Sdílení	7	5	1	1	0
Kladení otázek	8	3	1	2	0

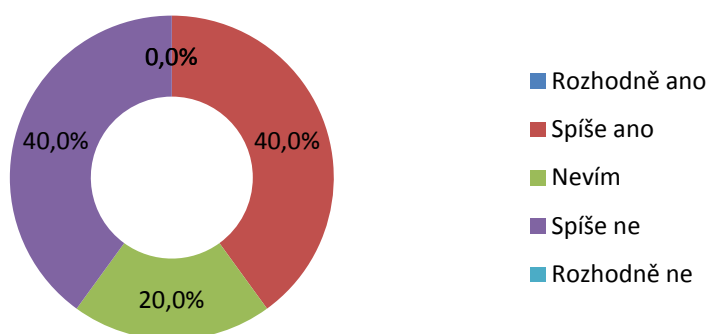
Výsledky věkové skupiny 3-4 roky:



Porozumění

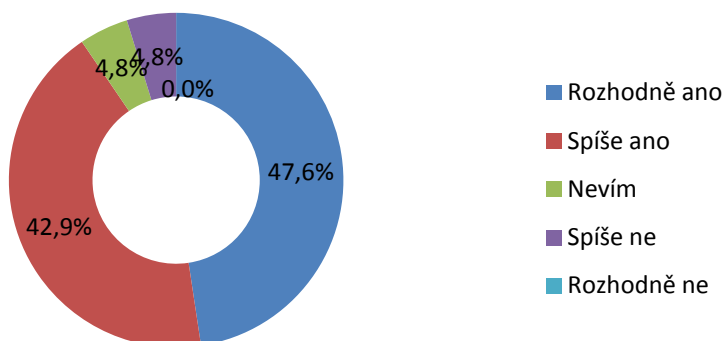


Čtenářská pregramotnost

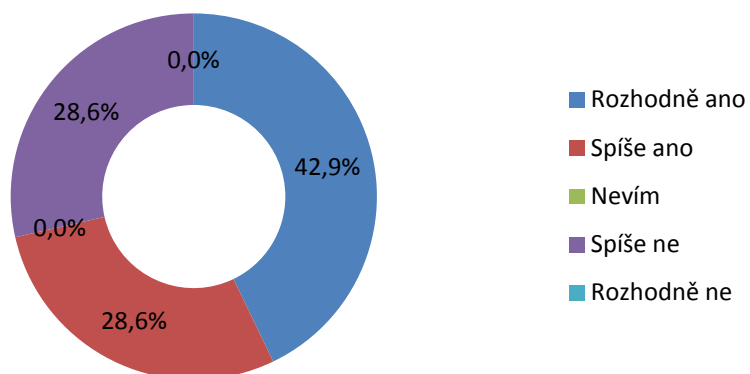


Věková skupina 4-5 let:

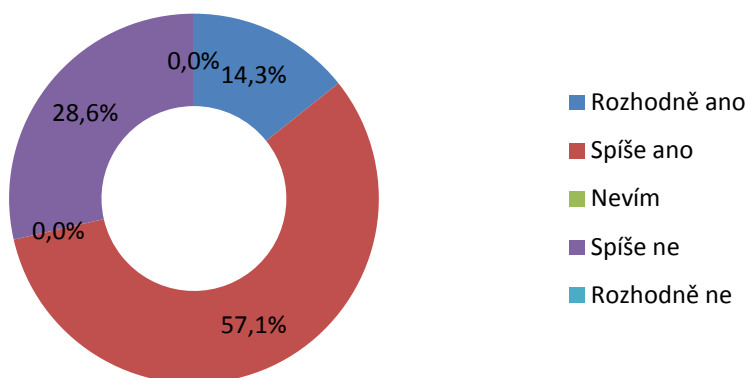
Předvídání, usuzování



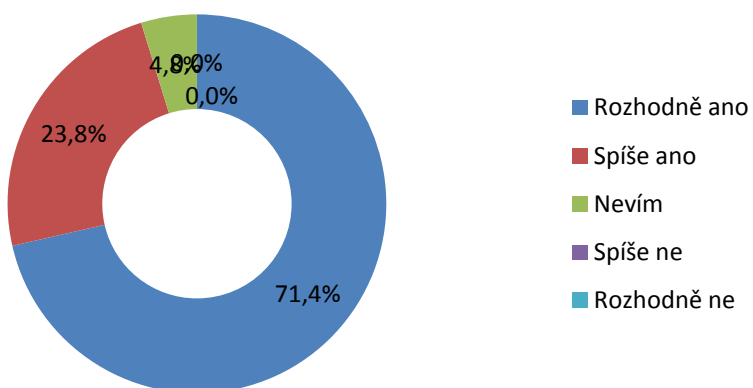
Shrnování, hledání souvislostí



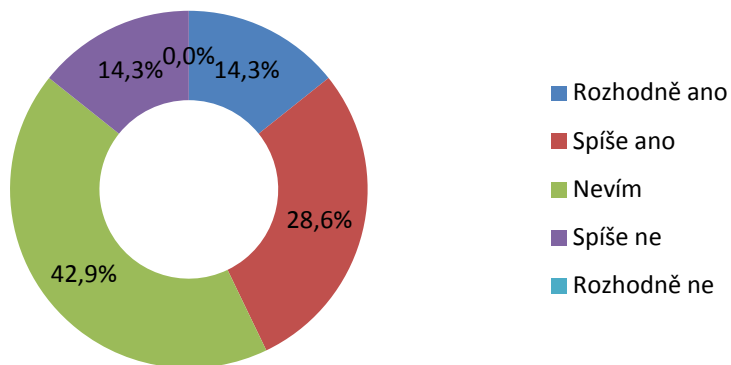
Kladení otázek



Porozumění

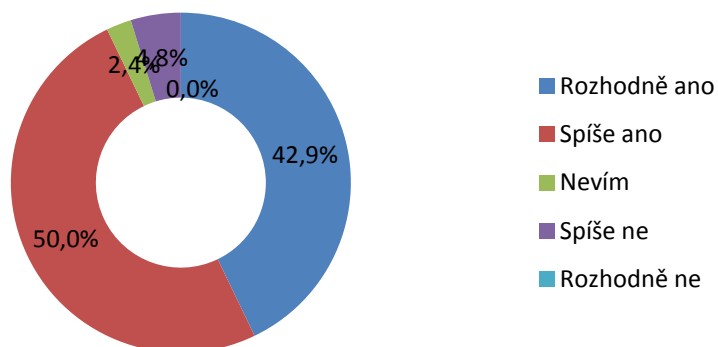


Čtenářská pregramotnost

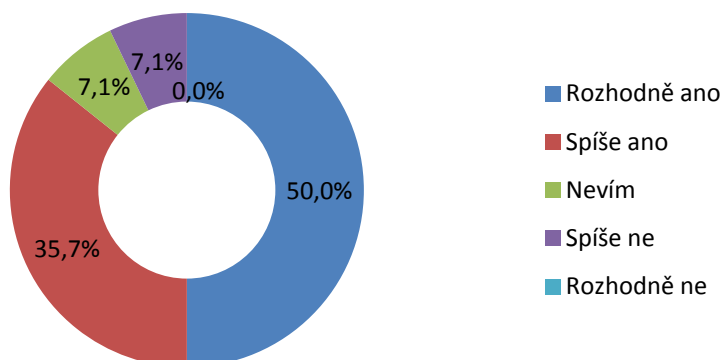


Výsledky skupiny 5-6 let:

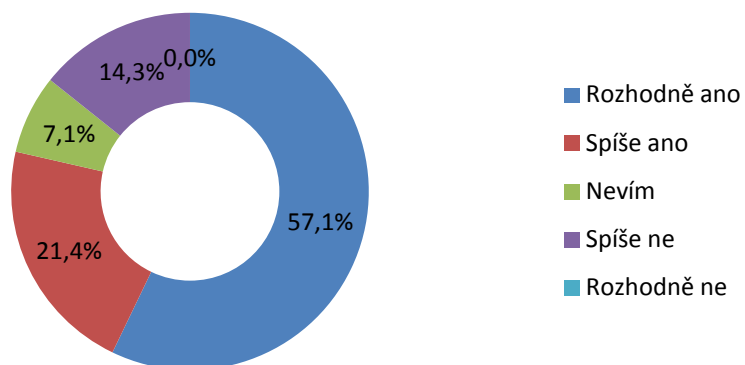
Předvídání, usuzování



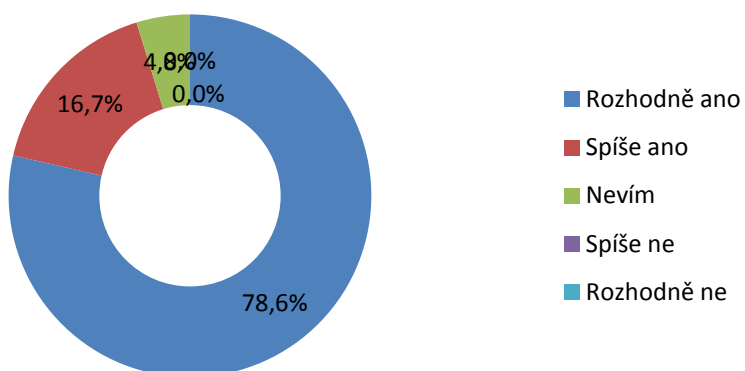
Shrnování, hledání souvislostí



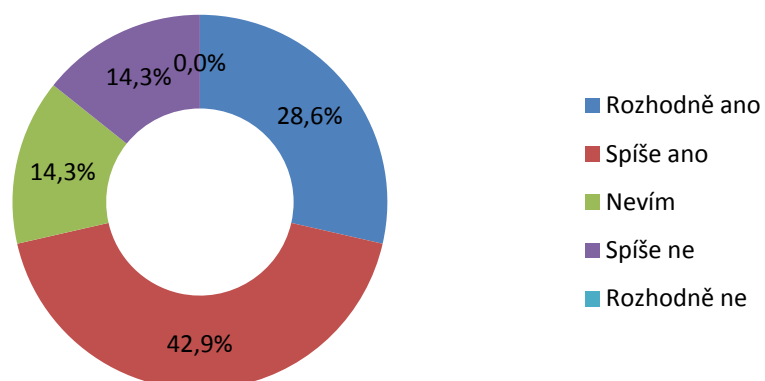
Kladení otázek



Porozumění



Čtenářská pregramotnost



Příloha V.: Vzor souhlasu s natáčením

Vážení rodiče,

Dovoluji si Vás požádat o souhlas s natáčením výuky v mé třídě, které se účastní Váš syn/ Vaše dcera. Hlavním cílem natáčení je získat podklady pro výzkum využití čtenářských strategií jako možné podpory porozumění čtenému textu v předškolním věku. Získané ukázky budou použity v příloze mé diplomové práce.

Seznam videozáznamů na přiloženém CD

- Videozáznam 1.: Hledání souvislostí na úrovni já-text : O ledovém drakovi
- Videozáznam 2.: Hledání souvislostí na úrovni já-text : Zašpenátovaný Jonáš
- Videozáznam 3.: Hledání souvislostí na úrovni text-text: O Palečkovi
- Videozáznam 4.: Vizualizace: Výběr ilustrací k pohádce O čertovi
- Videozáznam 5.: Předvídání: O čem je kniha?
- Videozáznam 6.: Usuzování: O čertovi
- Videozáznam 7.: Předvídání a usuzování: Husa Líza a vánoční hvězda
- Videozáznam 8.: Shrnování: Lukáš vypráví pohádku O Palečkovi
- Videozáznam 9.: Shrnování: Lukáš shrnuje pohádku O Palečkovi
- Videozáznam 10.: Shrnování: O koblížkovi
- Videozáznam 11.: Shrnování a hledání souvislostí: O námořníkovi a mouše
- Videozáznam 12.: Kladení otázek: Jak se dělá kniha?
- Videozáznam 13.: Lekce 1a – O čem je kniha?
- Videozáznam 14.: Lekce 1b – O čem je kniha? II.
- Videozáznam 15.: Lekce 4a – Jak vypadá dopis?
- Videozáznam 16.: Lekce 4b – Dopis od Elišky
- Videozáznam 17.: Lekce 6a – Kam zmizel anděl?
- Videozáznam 18.: Lekce 6b – Co anděl provedl?
- Videozáznam 19.: Lekce 6c – Co anděl provedl? II.

