

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Rozvoj dovedností předcházejících čtení a psaní v mateřské škole
s programem Začít spolu a běžné mateřské škole
Pre-writing and Pre-reading Developmental Skills in Preschools with the
„Step by Step“ Programme and a Traditional Preschool Programme.

Bc. Kateřina Sialini

Vedoucí práce: PhDr. Veronika Laufková, Ph.D.

Studijní program: Pedagogika (N7501)

Studijní obor: N PPP (7501T010)

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Rozvoj dovedností předcházejících čtení a psaní v mateřské škole s programem Začít spolu* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 3. 4. 2020

Velice děkuji mé vedoucí práce PhDr. Veronice Laufkové, Ph.D., za cenné rady, odborné vedení a podporu při psaní mé diplomové práce. Dále bych chtěla poděkovat všem mateřským školám, které mi umožnily provést výzkum, a jejich učitelkám za spolupráci. Velké díky patří i mému manželovi, který mě po celou dobu studia podporoval.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá zjištěním schopností a dovedností předcházejících čtení a psaní u dětí z mateřských škol s programem Začít spolu a u dětí z běžných mateřských škol.

Teoretická část práce se zaměřuje na vysvětlení školní zralosti a školní připravenosti, rozbor dovedností předcházejících čtení a psaní, rozbor Rámcového vzdělávacího programu předškolního vzdělávání z pohledu těchto dovedností a představení zásad práce mateřských škol s programem Začít spolu.

Cílem praktické části bylo zjistit, na jaké úrovni jsou děti předškolního věku v oblasti schopností a dovedností přecházejících čtení a psaní programem v MŠ Začít spolu a v běžné MŠ. Data byla získána využitím smíšeného designu výzkumu. Jako metody sběru dat byly použity dotazník pro pedagogy, pozorování, pracovní listy a didaktická hra. Výzkum byl prováděn ve dvou obdobích – v září 2018 a v květnu 2019. V září 2018 se výzkumu zúčastnilo celkem 108 dětí. V květnu 2019 se výzkumu zúčastnilo celkem 105 dětí. Dále byl výzkum metodou dotazníku proveden u 11 pedagogů.

Výsledek průzkumné sondy je, že děti z MŠ s programem Začít spolu dosáhly v pracovních listech celkově lepších výsledků nežli děti z běžných MŠ, a to v září 2018 i v květnu 2019. V aktivitě, která se zaměřovala na dovednost rozpoznávat a vytvářet rýmy, dosáhly v září 2018 děti z MŠ programem Začít spolu lepších výsledků nežli děti z běžných MŠ. V květnu 2019 byly výsledky opačné – v této aktivitě dosáhly lepších výsledků děti z běžných MŠ nežli děti z MŠ programem Začít spolu. V aktivitě, která se týkala práce s knihou a porozumění předčítaného textu, dosáhly děti z běžných MŠ lepších výsledků nežli děti z MŠ programem Začít spolu.

KLÍČOVÁ SLOVA

dovednosti předcházející čtení a psaní, program Začít spolu, mateřská škola, pracovní listy, předškolní věk

ABSTRACT

This diploma thesis is focused on discovering pre-writing and pre-reading developmental skills in preschools with the „Step by Step“ programme and a traditional preschool programme.

The theoretical part is focused on explaining school maturity and school readiness, analysing pre-writing and pre-reading skills, analysing Framework Education Programme for Preschools within the frame of these skills and introduction of working principals in preschools with a „Step by Step“ programme.

The aim of the practical part of this diploma thesis was to discover the preschool children's level of pre-writing and pre-reading developmental skills with the „Step by Step“ programme in comparison with a traditional preschool programme. Data were collected by using a mixed method research design: a questionnaire, an observation, worksheets and didactic games were used. One hundred and eight children participated in this research in September 2018. The research was repeated in May 2019 with participation of one hundred and five children. Eleven teachers filled up the questionnaire.

The research results shown that the children from preschools with „Step by Step“ gained better results overall when filling worksheets in comparison with the children from preschools following the traditional preschool programme in September 2018 and in May 2019. In September 2018, the children from preschools with „Step by Step“ reached better results in activity focused on the ability to recognize and create rhymes in comparison with the children from preschools following the traditional preschool programme. In May 2019, the opposite results were discovered. The children from preschools following the traditional preschool programme gained better results in the activity focused on using a book and understanding reading with the Narrator than the children from preschools with „Step by Step“.

KEYWORDS

preschool pre-writing and pre-reading developmental skills, the „Step by Step“ programme, worksheets, preschool education

Obsah

Úvod a cíl práce.....	8
I. TEORETICKÁ ČÁST	10
1 Předškolní věk	10
2 Školní zralost a školní připravenost	12
2.1 Kognitivní funkce	13
2.1.1 Řeč	13
2.1.2 Sluchové vnímání	14
2.1.3 Zrakové vnímání.....	15
2.1.4 Vizuomotorika a grafomotorika	16
2.1.5 Matematické představy.....	17
2.1.6 Vnímání prostoru.....	17
2.1.7 Vnímání času	17
2.1.8 Paměť a myšlení	17
3 Konkrétní dovednosti přecházející čtení a psaní	19
3.1 Čtenářská gramotnost a pregramotnost.....	19
3.2 Dovednosti předcházející čtení a psaní.....	20
3.3 Analýza dovedností předcházejících čtení a psaní v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání	22
3.3.1 Klíčové kompetence	22
3.3.2 Očekávané výstupy.....	25
4 Mateřská škola.....	29
4.1 Mateřská škola s programem Začít spolu	31
4.1.1 Cíle pedagogického procesu a programu Začít spolu.....	32
4.1.2 Hlavní záměry a myšlenky Začít spolu	32

4.1.3	Organizace	35
4.2	Rozvoj dovedností předcházejících čtení a psaní v programu Začít spolu.....	38
II.	PRAKTICKÁ ČÁST	40
	Cíl praktické části	40
5	Metodologie.....	40
5.1	Hypotézy	41
5.2	Metody sběru dat	42
6	Pracovní listy	43
6.1	Cíl pracovních listů	43
6.2	Popis pracovních listů a jejich vyhodnocování.....	43
6.3	Pracovní list A	47
6.3.1	Vyhodnocování dat.....	47
6.3.2	Porovnání výsledků pracovních testů z MŠ s programem Začít spolu a v běžných MŠ	49
6.4	Pracovní list B.....	53
6.4.1	Vyhodnocování dat.....	53
6.4.2	Porovnání výsledků pracovních testů z MŠ s programem Začít spolu a v běžných MŠ	55
6.5	Porovnání výsledků pracovních listů A a pracovních listů B.....	58
7	Hra s rýmy	65
7.1	Cíl hry s rýmy	65
7.2	Zpracovávání dat.....	65
7.3	Vyhodnocování získaných dat za období září 2018	67
7.4	Vyhodnocování získaných dat za období květen 2019.....	69
7.5	Porovnání výsledků rýmů ze září 2018 a května 2019	71

8	Aktivita s knihou Paleček (F. Hrubín).....	72
8.1	Cíl aktivity s knihou Paleček (F. Hrubín).....	72
8.2	Získávání dat.....	72
8.3	Zpracování získaných dat	73
9	Dotazníky pro pedagogické pracovníky	77
9.1	Cíl dotazníkového šetření	77
9.2	Rozbor a vyhodnocení otázek použitých v dotazníku	77
10	Diskuze	89
11	Závěr.....	93
	Seznam použitých informačních zdrojů	98
	Seznam příloh.....	104
	Seznam tabulek.....	105
	Seznam grafů	105

Úvod a cíl práce

Práce se zabývá zjištěním schopností a dovedností předcházejících čtení a psaní u dětí z mateřských škol s programem Začít spolu a u dětí z běžných mateřských škol a následným porovnáváním získaných výsledků. Dále se práce zabývá otázkou, jakým způsobem tyto dovednosti rozvíjejí učitelky u dětí v mateřských školách s programem Začít spolu a v běžných mateřských školách.

Téma práce je aktuální. V roce 2017 byl stanoven povinný poslední rok v mateřské škole, kdy musí děti, které dosáhnou do září školního roku pěti let, začít navštěvovat předškolní zařízení. V rámci této povinnosti si učitelé a další lidé s pedagogickým či nepedagogickým vzděláním začali klást otázku, jaké konkrétní dovednosti by měly být rozvíjeny u těchto dětí a neopomíjet dovednosti další. Tato práce se dovednostmi, které souvisí s dovednostmi předcházejícími čtení a psaní, zabývá. V teoretické části se nachází výčet dovedností, které by dítě před nástupem na ZŠ mělo zvládat. Z pohledu těchto dovedností je zde definována školní zralost a školní připravenost. Jedna z kapitol je věnována také charakteristice programu Začít spolu se zaměřením na mateřské školy, děti a rozvoj výše zmíněných dovedností. Práce se soustředí na program Začít spolu, protože v tomto programu děti pracují v centru Knihy a písmena, což s tématem dovedností a schopností předcházejících čtení a psaní úzce souvisí.

Cílem praktické části bylo zjistit, na jaké úrovni jsou děti předškolního věku s programem Začít spolu a z běžných mateřských škol v oblasti schopností a dovedností přecházejících čtení a psaní. V praktické části pracuji s daty, která jsem nasbírala v rámci výzkumu v mateřských školách. Všechna data byla sbírána v mateřských školách s programem Začít spolu a v běžných mateřských školách. Pracuji s výsledky z pracovních listů ze září roku 2018 a května roku 2019 a následně je komparuji. Dále se zabývám výsledky z didaktické hry na dovednost rozpoznávání rýmů, které jsem v mateřských školách sbírala také v září roku 2018 a květnu roku 2019. V praktické části pracuji i s výsledky z května 2019 z pracovního listu, které jsem nasbírala v rámci aktivity spojené s pohádkou Paleček od Františka Hrubína. Práce poté rozebírá otázku, jakým způsobem učitelé rozvíjí dovednosti a schopnosti předcházející čtení a psaní v mateřských školách

s programem Začít spolu a v běžných MŠ, jejich následnou komparací a následným vyhodnocením všech hypotéz.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Předškolní věk

Dle Vágnerové (Vágnerová, 2012) předškolní období trvá od tří do šesti, sedmi let věku dítěte. Toto období vždy končí nástupem do povinné školní docházky.

Období je charakterizováno bujnou fantazií a představivostí. Dítě poznává svět pomocí svých možností a potřeb. V tomto období chybí logické myšlení a dítě je v této fázi egocentrické, převládá intuitivní uvažování. Egocentrismus ovlivňuje uvažování i komunikaci, kdy dítě má svůj pohled na svět, který mu přináší určitou stabilitu a jistotu. Ovlivňuje i chápání prostoru, kdy se dítěti zdají blízké věci větší, než doopravdy jsou. (Vágnerová, 2012).

V tomto období se často začíná setkávat s prvními institucemi, větším kolektivem dětí a autoritami. Je to fáze jakési přípravy na společnost. Rozvíjí se tedy velmi sociální oblast dítěte, ale i další oblasti jako kognitivní či tělesná oblast. Jedinec se musí naučit fungovat v kolektivu, vycházet s vrstevníky, spolupracovat, naučit se řešit drobné problémy, konflikty. Úroveň jedince je spojená s prosociálním chováním a sebepoznáním. (Matějček, 1998; Bednářová, 2010; Vágnerová, 2012; Thorová, 2015).

Hlavním prostředkem učení je v tomto věku hra. Někdy je toto období označováno za zlatý věk dětské hry. V průběhu předškolního období se rozvíjí symbolické myšlení a s tím i symbolické hry. Je také nesmírně důležitá spontánní hra dítěte. Hrou se dítě učí spolupracovat, komunikovat, herní aktivity podporují rozvoj jemné i hrubé motoriky, poznávací schopnosti, jeho vnímání a mají tak silnou motivační funkci. (Vágnerová, 2012; Thorová, 2015; Havlínová, 2019).

Ve vývoji pokračuje i verbální komunikace, která závisí na úrovni dosaženého stupně rozvoje poznávacích procesů a jakým způsobem dítě chápe a používá jazyk. Informace, které získá verbální komunikací, zpracovává odpovídajícím jeho úrovni myšlení. Verbálně komunikovat se učí zejména nápodobou, experimentováním se slovy a slovními výrazy, upřesňují si gramatická pravidla. V rámci nápodoby se učí selekci, kdy nepřijímají všechno, co slyší, ale jen některá slova, která jsou pro ně nová či užitá jiným způsobem, než jsou zvyklé (Vágnerová, 2012).

Předškolní věk tedy trvá od tří do šesti let, končí nástupem do ZŠ. V tomto věku má předškolák bujnou fantazii, kterou často neumí oddělit od reality. Často se začíná setkávat s prvními institucemi, autoritami a s větší skupinou dětí. Rozvíjí se ve všech oblastech, například v sociální, tělesné či kognitivní oblasti. Nesmírně důležitá je hra, a to zejména spontánní.

2 Školní zralost a školní připravenost

Definice školní zralosti a školní připravenosti se napříč autory liší. V podstatě se ale jedná o to, zda je dítě připraveno či nepřipraveno na nástup do první třídy základní školy. Zatímco školní zralost se chápe jako biologický proces zrání, zejména centrální nervové soustavy – například motorika dítěte, pozornostní funkce, emoční kontrola (Thorová, 2015).

Školní připravenost je spíše chápána komplexnějším způsobem. Je ve větší míře závislá na sociálním prostředí, ve kterém dítě žije a které na něj působí. V předškolním věku je to zejména rodina a mateřské škola či jiná instituce. Do školní připravenosti spadají kompetence jako například sebeovládání, schopnost spolupracovat, komunikovat, jednat s určitým cílem, zvědavost a sebevědomí (Bednářová, 2010; Thorová, 2015; Syslová, 2018).

V rámci školní zralosti a připravenosti nástupu do školy je posuzován „*tělesný (somatický) vývoj) a zdravotní stav, úroveň vyspělosti poznávacích (kognitivních) funkcí, úroveň práce schopnosti (pracovní předpoklady, návyky), úroveň zralosti osobnosti (emocionální – sociální).*“ (Bednářová, 2010, s. 2)

Jiná definice uvádí, že při školní zralosti se posuzuje rozumový vývoj, do kterého spadá vývoj řeči, grafomotorika, pozornost, pracovní návyky, zrakové a sluchové rozlišování, orientace a vztahy v prostoru a čase, předpočetní představivost, přiřazování a rozeznávání barev. Posuzuje se i sociální a emocionální vývoj. (Budíková, 2004)

Dále se budu více věnovat školní zralosti z pohledu Bednářové a doplním dělení i od jiných autorů. Zaměřím se především na kognitivní funkce, jejichž obsah využiji v praktické části práce.

2.1 Kognitivní funkce

Do kognitivních funkcí, tj. vnímání a myšlení, spadá úroveň rozumových schopností a další jednotlivé součásti, kterými jsou například řeč, sluchové vnímání, zrakové vnímání, prostorové vnímání, vnímání času, základní matematické představy, vizuomotorika, grafomotorika. Dítě v této době začíná svět vnímat více realisticky, ustupuje magičnost, nastupuje logické myšlení a dostává se do popředí dlouhodobá paměť. Dítě by mělo pomalu přejít od názorného myšlení ke konkrétnímu. (Klégrová, 2003; Bednářová, 2010; Syslová, 2018).

2.1.1 Řeč

Řeč spadá do kognitivních funkcí a závisí na úrovni myšlení. Úroveň komunikačních dovedností je ve škole velmi důležitá. Žák se jimi nejen vyjadřuje, ale i chápe, co se po něm vyžaduje, aby rozuměl výkladu. (Klégrová, 2003; Bednářová, 2010).

Stupeň řečových dovedností je podmíněn motorikou dítěte, vnímáním, sociálním prostředím. Pro vývoj řeči je také důležité sluchové či zrakové vnímání. Se zrakovým vnímáním jsou spojeny první hlásky, slabiky, slova. Ve vývoji řeči je nezastupitelná rodina – její mluvní vzor, úroveň řečového prostředí, výchovné styly, podnětnost, sociokulturní úroveň rodiny. (Bednářová, 2010; Havlínová, 2019).

U dítěte by měla vymizet patlavost. Matějček (1998) píše, že by měla řeč být na konci předškolního období jasná, čistá, bez zdobnělin. Špatné komunikační dovednosti vedou k nesprávnému vyslovování hlásek, mohou je špatně sluchově rozlišovat. To může vést ke špatnému skládání a rozkládání slov, psaní podle diktátu atd. (Klégrová, 2003; Bednářová, 2010; Bednářová, 2017).

Řeč se dělí do čtyř jazykových rovin. Je to rovina foneticko-fonologická, morfologicko-syntaktická, lexikálně-sémantická a pragmatická. (Bednářová, 2010).

V rovině foneticko-fonologické jde o sluchové rozlišování hlásek. U dětí předškolního věku se zaměřujeme na výslovnost, artikulační obratnost a další. Morfologicko-syntaktická rovina obsahuje schopnost porozumění řeči běžného hovoru, chápání instrukcí, obsahu, výkladu, umění pojmenovat to, co dítě cítí, co si myslí, umění popsat obrázek, události, užívání synonym, antonym, homonym. Rovina lexikálně-sémantická se týká užívání jednotlivých

slovních druhů, skloňování, časování. Pragmatická rovina se zaměřuje na užití řeči v praxi, v určitém sociálním kontextu a spadá do ní také schopnost tvoření dialogu, vyjádření pocitů, prožitků, využívání prvků neverbální komunikace. Dítě předškolního věku by mělo být schopné říct své jméno, příjmení, věk, bydliště a mělo by umět mimo jiné užívat oční kontakt. (Bednářová, 2010).

Řeč je závislá na úrovni myšlení. Úroveň řečových dovedností je podmíněná motorikou dítěte, vnímáním, sociálním prostředím. Také je důležitá úroveň řečového či sluchového vnímání. Řeč se dělí do roviny foneticko-fonologické, morfologicko-syntaktické, lexikálně-sémantické a pragmatické.

2.1.2 Sluchové vnímání

Sluchové vnímání a rozlišování patří ke kognitivním funkcím a je důležité pro rozvoj řeči. Do sluchového vnímání se řadí sluchové rozlišování, sluchová analýza a syntéza. Jestliže se budeme věnovat dovednostem předcházejícím čtení a psaní, zaměřujeme se v rámci sluchového vnímání primárně na úroveň fonemického uvědomování a na schopnost naslouchání, rozlišení figury a pozadí, sluchovou diferenciaci, sluchovou analýzu a syntézu, sluchovou paměť, vnímání rytmu. (Bednářová, 2010)

Nyní více rozebereme naslouchání, sluchovou diferenciaci, sluchovou analýzu a syntézu, sluchovou paměť a vnímání rytmu.

Do naslouchání patří například vyslechnutí příběhu, pohádky, vyprávění. První setkání dítěte s knížkou se uskuteční většinou v rodině. Některé děti se ale s vyprávěním či čtením příběhu setkájí až v první instituci. Tou je většinou mateřská škola. V případě špatného rozvinutí této schopnosti může nastat větší problém ve škole, jelikož prostřednictvím naslouchání učitelova výkladu získává jedinec zásadní informace. Pakliže učitel nerozumí či není zvyklé vyvozovat důležité informace z textu, může nastat komplikace. Dítě může mít potíže naslouchat instrukcím, vyslechnout druhého a další. (Bednářová, 2010)

Sluchová diferenciacie čili rozlišování je zásadní pro rozvoj řeči a výslovnosti. Aby se dítě naučilo správně vyslovovat, musí odlišit hlásky ve slovech – sykavky, znělé a neznělé souhlásky, krátké a dlouhé samohlásky, tvrdé a měkké souhlásky. To vše je důležité pro následné čtení a psaní. (Klégrová, 2003; Bednářová, 2010).

Sluchovou analýzu a syntézu lidé provádí neustále. Musíme rozlišovat jednotlivá slova ve větách, ve slovech slabiky, hlásky a následně je zase skládat. Dítě předškolního věku by mělo znát, jak rozlišit slova ve větách, vytvořit ze slov věty, vytleskat slabiky, rozpoznat počáteční a koncové písmeno, umět rozpoznat rým a vytvořit jej. Rýmování není pro dítě úplně jednoduché, protože je potřeba při tvorbě rýmů či jejich rozpoznávání, využít aktivní slovní zásobu. V případě obtíží dítě není schopno vytleskat či jiným způsobem rozpoznat slabiky ve slově, nepozná první a poslední písmeno ve slově, nerozpozná rýmující a nerýmující se slova. U dítěte školního věku následují potíže u psaní a čtení. U čtení mohou nastat například komplikace týkající se spojování písmen do slabik a slabik do slov a další. U psaní je to komolení slov, vynechávání písmen a slabik ve slově, gramatické chyby a další. (Kolláriková, 2001; Klégrová, 2003; Bednářová, 2010; Havlínová, 2019).

Sluchová paměť je nezbytná pro učení, kdy potřebujeme *zachytit, zpracovat a uchovat* ty nejdůležitější informace. Dítě si ve škole musí zapamatovat, co mu učitel řekl, pořadí úkolů, které má realizovat a mnoho dalšího. Když je tato schopnost oslabena, jedinec si nedokáže zapamatovat více věcí najednou, zapamatovat si instrukce, kdy a co má dělat, není schopen si vyslechnout a zapamatovat pohádku, příběh bez zrakového doprovodu. (Bednářová, 2010).

Vnímání rytmu je pro psaní a čtení také důležité. Má dopad na schopnost rozlišovat dlouhé a krátké samohlásky. Při oslabené funkci může mít dítě problém s učením básniček či říkadél, potíže s rytmizací, potíže s vytleskáváním či jiným rozlišováním slabik ve slově. (Bednářová, 2010).

Sluchové vnímání a rozlišování spadá do kognitivních funkcí a je zásadní při rozvoji dovedností předcházejících čtení a psaní. V rámci sluchového vnímání se posuzuje sluchové rozlišování, sluchová analýza a syntéza, naslouchání, sluchová paměť a vnímání rytmu.

2.1.3 Zrakové vnímání

Zrakové vnímání a rozlišování spadá do kognitivních funkcí a ovlivňuje myšlení. V předškolním období dochází k výraznému pokroku. Dítě daleko více začíná vnímat detaily, nezajímají ho jen celé věci, ale i jejich části. S tím souvisí i dovednost věci rozkládat a skládat, a to nejen věci, ale postupně i věty, slova. Rozkládání má v tomto věku značnou

převahu. Nejtypičtější je boření báboviček, staveb z kostek atd. (Matějček, 1998; Bednářová, 2010).

Ve školním prostředí je zrakové vnímání velmi důležité. Úroveň zrakového vnímání je ovlivněno čtenářskými a dalšími dovednostmi. Dítě ve škole začíná rozpoznávat písmena, číslice, učí se číst, psát, počítat. Předškolní dítě by mělo umět rozeznat barvy, odstíny barev, umět rozlišovat figuru a pozadí, rozlišit odlišný obrázek od ostatních, stejný obrázek, dovést rozlišovat stále více detailů atd. (Bednářová, 2010; Klégrová, 2003). V rámci zrakového vnímání je důležité umět: „*rozlišení figury a pozadí, rozlišování detailů a polohy předmětů (optickou diferenciací), zrakové analýzy a syntézy, záměrného vedení očních pohybů, zrakové paměti, vizuomotorické koordinace.*“ (Bednářová, 2010, s. 37). Dítě, které je schopné zrakové diferenciaci, je schopno rozlišit, rozpoznat předměty, bez závislosti na jejich barvě, velikosti, tvaru, umístění. Dítě musí odlišovat detail, horno-dolní a pravo-levé postavení. Při zrakové analýze a syntéze vnímání celku přechází na vnímání detailů, dílčích částí. Dítě je schopné rozlišit jednotlivé detaily v rámci shodnosti či neshodnosti. Následující schopnosti jsou uplatňovány v technickém myšlení či matematice. Důležité jsou také oční pohyby. To jsou záměrné oční pohyby, kdy oči sledují text zleva doprava, odshora dolů atd. Při zrakové paměti si zapamatováváme zrakově vnímané objekty, které jsme schopni si později vybavit. (Kolláriková, 2001; Bednářová, 2010).

Zrakové vnímání a rozlišování spadá do kognitivních funkcí a ovlivňuje myšlení. Důležitý je rozvoj zrakové analýzy a syntézy v rámci dovedností předcházejících čtení a psaní.

2.1.4 Vizuomotorika a grafomotorika

Vizuomotorika a grafomotorika spadají do motorických dovedností. Pod tyto dovednosti se řadí hrubá i jemná motorika. Pro zlepšení a dobrý vývoj hrubé motoriky je nezbytný pohyb, kde si děti zpřesňují pohyby těla a jeho koordinaci, procvičují si jemné pohyby rukou, jejich souhru, která souvisí mimo jiné se sebeobsluhou. V rámci jemné motoriky by měly děti procvičovat skládání barevných papírků, mozaik, navlékání korálků, modelování z modelíny, dokreslování, malování. Mělo by se dbát na špetkový úchop, správné postavení ruky, těla. (Bednářová, 2010).

2.1.5 Matematické představy

Základní matematické představy jsou komplexem schopností a dovedností, do kterých patří „*motorika, sluchové, hmatové, prostorové a časové vnímání, řeč. Ty jsou základem tzv. předčíselných představ, ze kterých se pozvolna utváří číselné představy.*“ (Bednářová, 2010, s. 5). Dítě by mělo mít rozvinutou hrubou i jemnou motoriku. Hrubá motorika a pohyb umožňuje poznávání nových jevů, věcí, informací. Jemná motorika a manipulace s objekty poskytuje ucelenější informace o daných objektech. (Bednářová, 2010).

2.1.6 Vnímání prostoru

Vnímání prostoru se v předškolním věku dítěte velmi rozvíjí a je závislé na daných podmínkách. Do vnímání prostoru se řadí orientace v prostředí, rozvoj pohybových a sebeobslužných dovedností, grafomotoriky, školních dovedností jako je následné čtení, psaní, matematika, geometrie ve školním věku. Dítě by mělo vědět, že se čte zleva doprava, od shora dolů. Dále se do vnímání prostoru řadí určité pojmy, kterými jsou nahore-dole, vpředu-vzadu, vpravo-vlevo. Také sem spadají předložky, jako jsou na, v, do, za, před, pod, vedle, hned před, hned za atd. Tuto schopnost může dítě využít při řešení pracovního listu a to tehdy, když se v pracovním listě vyskytne například řada obrázků a dítě má najít ten obrázek, který je nějakým způsobem přetočený, pootočený, obrácený. (Bednářová, 2010).

2.1.7 Vnímání času

Vnímání času v předškolním věku je vázáno na rituály či úkony při běžných činnostech. Ve školním věku je pak odhad času velmi důležitý pro efektivní plnění zadaných úkolů. Orientaci v čase u předškolního dítěte můžeme například rozvíjet povídáním si, co bylo včera, dnes, učit ho vnímat změny v přírodě atd. V předškolním věku můžeme pozorovat u dítěte, zda umí objekty seřadit podle posloupnosti děje, zda se orientuje ve dnech v týdnu a přiřadí činnosti, odpovídající ročnímu období. (Bednářová, 2010).

2.1.8 Paměť a myšlení

Tomášková ve své publikaci uvádí, že „*Paměť je proces zapamatování, uchování a znovuvybavování psychických zážitků a motorických úkonů.*“ Do této definice náleží rychlost zapamatování si vjemů, délka jejich uchování v paměti, rozsah paměti a její

přesnost. Zapamatování je závislé na procesu vnímání a na jeho kvalitě. (Tomášková, 2015).

Bednářová uvádí, že převažuje krátkodobá paměť, ke konci předškolního věku nastupuje dlouhodobá paměť. V předškolním věku, i dříve, je dítě schopné si zapamatovat zejména události, které jsou emocionálně, citově zabarvené. (Bednářová, 2017). Paměť se postupně vyvíjí s dalšími kognitivními schopnostmi. (Vágnerová, 2012). Záleží také, jakým způsobem s dítětem paměť procvičujeme, jaké metody a formy volíme. (Bednářová, 2017).

V předškolním období se rozvíjí názorné intuitivní myšlení, které je charakteristické pro předoperační stadium. (Bednářová, 2017).

Bednářová uvádí, že mezi 3 – 6 rokem života, dochází k uzavření fáze symbolického, předpojmového myšlení. Dítě si v těchto letech osvojuje mateřtinu a začíná chápat rozdíly mezi jeden, někteří, všichni atd. Z otázky „Co je to?“ by dítě plynule v předškolním věku mělo přejít na otázky „Proč?“. Vývoj myšlení umožňuje informace kvalitněji zpracovat a tím je i uchovat. (Bednářová, 2017; Vágnerová, 2012). Myšlení je stále vázáno na objekty vnímané či představované těch již vnímaných. Dítě je v tomto věku egocentrické. To znamená, že děti leckdy neumí odloučit emoce od objektivní reality. Myslí si, že i ostatní lidé nahlízejí na svět stejně jako oni. K pochopení, že to tak být nemusí, je důležitý kontakt s dalšími dětmi a vrstevnickými skupinami, kde dítě druhé děti zkoumá, imituje, je překvapeno reakcemi druhých dětí. (Bednářová, 2017; Vágnerová, 2012).

Děti obvykle v tomto věku mají tendence polidšťovat předměty, což se nazývá antropomorfismus. Je typický dětský fantazijní přístup, kdy vliv fantazie převládá nad logickými událostmi. (Bednářová, 2017).

Paměť je v rámci dovedností předcházejících čtení a psaní důležitá už jen při vybavení si předčítaného textu, jeho zapamatování a vybavení si podobných či odlišných znaků, tvarů.

3 Konkrétní dovednosti přecházející čtení a psaní

3.1 Čtenářská gramotnost a pregramotnost

S pojmem čtenářská gramotnost jsme se poprvé setkali v České republice v 90. letech 20. století. Tento pojem souvisel s probíhajícím Mezinárodním rokem gramotnosti a s výzkumy čtenářské gramotnosti PIRLS a PISA. Výzkum PIRLS v ČR proběhl poprvé v roce 1994. Zjistilo se, že děti jsou zdatné v oblasti technického čtení, ale již nikoli v porozumění daného textu a získávání z něj informací. Na tyto dovednosti by se tedy společnost měla zaměřit a rozvíjet je. Nabyté dovednosti je ale potřeba rozvíjet po celý život, protože v jeho průběhu se nemusí jen rozšiřovat, ale mohou se i ztrácet. (Havlíková, 2019)

Čtenářská gramotnost je soubor schopností a dovedností, které ovlivňují další gramotnosti – například přírodovědné, matematické. Jsou to schopnosti a dovednosti, které nám umožňují porozumět přečtenému textu, dále o něm přemýšlet, využít získané informace a vytvářet pozitivní a aktivní vztah k psané řeči. Je také důležité postupně rozvíjet kritické myšlení, které je nezbytné kupříkladu při uvažování o textu, o jeho věrohodnosti, o autorově záměru atd. (Wildová, 2012; Doležalová, 2014; Laufková, 2018).

Čtenářská pregramotnost je stupeň předcházející čtenářské gramotnosti. Kucharská čtenářskou pregramotnost definuje jako „*komplex schopností, dovedností, postojů a hodnot potřebných pro zahájení a úspěšné rozvíjení čtenářské gramotnosti i jejího užívání v různých individuálních a sociálních kontextech.*“ (Kucharská, 2014, s. 35). To znamená, že by dítě mělo být na následující čtenářskou gramotnost připravováno, ale nikoli rovnou vyučováno dovednostem čtení a psaní.

3.2 Dovednosti předcházející čtení a psaní

Dítě v rámci dovedností předcházejících čtení a psaní v MŠ by mělo ovládat:

- Zvládat ovládání koordinace ruky a oka.
- Vyhrazení laterality – upřednostnění levé či pravé ruky.
- Umět sledovat očima zleva doprava – v knížce – obrázky, text atd.
- Umět poznat některá písmena, číslice, popřípadě slova.
- Umět napsat své jméno.
- Umět se soustředit na úkol alespoň deset minut. Například se soustředí u předčítané pohádky, u vypravování, sleduje soustředěně divadlo apod.
- Umět porovnávat objekty, uspořádávat a třídit objekty do jednotlivých souborů.
- Umět se orientovat v elementárním počtu do deseti.
- Umět rozlišit mateřský jazyk od cizího.
- Znat význam slov běžně používaných v mateřském jazyce.
- Umět ve verbální komunikaci slova vztahující se k prostorovému vnímání jako jsou: vpravo, vlevo, dole, nahoře, uprostřed, za, pod, nad, vedle, mezi, první, poslední.
- Umět používat časové pojmy – například teď, dnes, včera, zítra, ráno, večer, jaro, léto, podzim, zima.
- Umět se orientovat v rovině i v prostoru. (Tomášková, 2015; Syslová, 2018).
- Umět vyslovovat všechny hlásky, ovládat dech, intonaci i tempo řeči.
- Umět naslouchat druhým, počkat, až druhý domluví, sledovat druhého při komunikaci a vědět obsahově, o čem druhý mluví.
- Umět se s druhým domluvit, vhodně zvolit verbální i neverbální komunikační prostředky. Umět porozumět slovním spojením a frázím.
- Umět převyprávět hlavní myšlenku příběhu.
- Umět formulovat otázky a vhodně na otázky reagovat.
- Umět se naučit krátké texty nazpaměť.
- Sluchově rozlišit počáteční i koncové hlásky ve slovech.
- Umět utvořit jednoduché rýmy a také je rozpoznat.
- Umět užívat při komunikaci synonyma, homonyma a antonyma.
- Umět se orientovat podle piktogramů, znát a být schopno vysvětlit jejich význam.

- Umět vyjádřit své úvahy a myšlenky.
- Umět aktivně komunikovat s druhými dětmi.
- Umět navazovat kontakt s dospělými. (Syslová, 2018; Tomášková, 2015).

Přehled dalších dovedností můžeme najít v Desateru pro rodiče dětí předškolního věku, kterými se rodiči často řídí a o kterém mají povědomí¹ či další dovednosti můžeme najít v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV) (2018), který si více rozebereme.

¹ Desatero pro rodiče dětí předškolního věku. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Materiál pro PV*, č.j.MSMT-9482/2012-22. [online]. Pracovní skupina z řad odborníků na předškolní vzdělávání a pedagogů z praxe. ©2012. [cit. 22. 2. 2020]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/desatero-pro-rodice-deti-predskolniho-veku>

3.3 Analýza dovedností předcházejících čtení a psaní v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) je dokument vymezující základní požadavky, podmínky a pravidla vztahující se k předškolnímu vzdělávání dětí. Tento dokument je závazný pro předškolní vzdělávání. Bohužel v něm nenajdeme konkrétní vyjmenování schopností a dovedností předcházejících čtení a psaní, ale jsou obecně pojmenovány či vyjádřeny v klíčových kompetencích a očekávaných výstupech.

3.3.1 Klíčové kompetence

Klíčové kompetence jsou formulované výstupy, kterých by mělo předškolní vzdělávání dosáhnout. Je to soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, důležitých pro osobní rozvoj jedince a jeho uplatnění ve společnosti. Klíčových kompetencí je celkem pět. Je to kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, činnosti a občanské. Jestliže jedinec zvládá na konci předškolního vzdělávání většinu z klíčových kompetencí, měl by pak být připraven na vstup do dalších let svého vzdělávání. (RVP PV, 2018).

Níže jsem vypsal část obsahu daných klíčových kompetencí, které by měly rozvíjet dovednosti a schopnosti předcházející čtení a psaní v MŠ. Klíčová kompetence, která se jich týká nejvíce, je kompetence komunikativní. V ostatních klíčových kompetencích je můžeme také nalézt.

Kompetence k učení

- „*Soustředěně pozoruje, zkoumá, objevuje, všímá si souvislosti, experimentuje a užívá při tom jednoduchých pojmů, znaků a symbolů.*“ (RVP PV, 2018, s. 11).
 - Do této kategorie spadají schopnosti a dovednosti týkající se umění porovnávat objekty, uspořádávat a třídit objekty do jednotlivých souborů, orientovat se podle piktogramů, znát a umět vysvětlit jejich význam, viz kapitola č. 2.1. a kapitola č. 3.2.
- „*Klade otázky a hledá na ně odpovědi, aktivně si všímá, co se kolem něho děje: chce porozumět věcem, jevům a dějům, které kolem sebe vidí: poznává, že se může*

mnohému naučit, raduje se z toho, co samo dokázalo a zvládlo.“ (RVP PV, 2018, s. 11).

- Do této oblasti můžeme zařadit například jazykové roviny v oblasti řeči jako třeba pragmatická rovina nebo morfologicko-syntaktická rovina, viz kapitola č. 2.1. Rozvíjí se zde schopnosti a dovednosti týkající se formulování otázek a vhodné reakce na ně, viz kapitola č. 3.2.
- *„Učí se nejen spontánně, ale i vědomě, vyvine úsilí, soustředí se na činnost a záměrně si zapamatuje; při zadané práci dokončí, co započalo; dovede postupovat podle instrukcí a pokynů, je schopno dobrat se k výsledkům.*“ (RVP PV, 2018, s. 11).
 - V rámci této klíčové kompetence je důležitý rozvoj a úroveň paměti, viz kapitola č. 2.1. Rozvíjí se zde schopnosti a dovednosti týkající se soustředění se na úkol, umění porozumět slovním úkonům a frázím, viz kapitola č. 3.2.

Kompetence komunikativní

- *„Ovládá řeč, hovoří ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi, rozumí slyšenému, slovně reaguje a vede smysluplný dialog.*“ (RVP PV, 2018, s. 12).
 - Tato kompetence se u dítěte soustředí na rozvoj zejména řeči, sluchového a zrakového vnímání a úroveň paměti a myšlení, viz kapitola č. 2.1. Můžeme sem zařadit například dovednosti využívat verbální i neverbální komunikaci, porozumění časových pojmů, naslouchat druhým, dovednost počkat, až druhý domluví, sledovat druhého při komunikaci a porozumět obsahově tomu, o čem druhý mluví, umět se s druhým domluvit, umět porozumět slovním spojením a frázím, formulovat otázky a vhodně na otázky reagovat, aktivně komunikovat s druhými dětmi, vyslovovat všechny hlásky, ovládat dech, intonaci i tempo řeči, viz kapitola č. 3.2.
- *„Dokáže se vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky (řečovými, výtvarnými, hudebními, dramatickými apod.).*“ (RVP PV, 2018, s. 12).

- V rámci této klíčové kompetence se rozvíjí u dítěte zejména řeč, sluchové vnímání, zrakové vnímání a úroveň paměti a myšlení, viz kapitola č. 2.1. Můžeme sem zařadit například dovednosti využívat verbální i neverbální komunikaci, umět vyjádřit své úvahy a myšlenky, viz kapitola č. 3.2.
- **„Ovládá dovednosti předcházející čtení a psaní.“** (RVP PV, 2018, s. 12).
 - Viz celá kapitola č. 3.2.
- **„Průběžně rozšiřuje svou slovní zásobu a aktivně ji používá k dokonalejší komunikaci s okolím.“** (RVP PV, 2018, s. 12).
 - V rámci této klíčové kompetence se rozvíjí u dítěte zejména řeč, sluchové vnímání a úroveň paměti a myšlení, viz kapitola č. 2.1. Při komunikaci dokáže používat časové pojmy, synonyma, homonyma a antonyma, vhodně zvolit verbální i neverbální komunikační prostředky, umět porozumět slovním spojením a frázím, vyslovovat všechny hlásky, ovládat dech, intonaci i tempo řeči, viz kapitola č. 3.2.
- **„Dovede využít informativní a komunikativní prostředky, se kterými se běžně setkává (knížky, encyklopedie, počítač, audiovizuální technika, telefon atp.).“** (RVP PV, 2018, s. 12).
 - V rámci této klíčové kompetence se rozvíjí u dítěte paměť a myšlení, sluchové vnímání, zrakové vnímání, matematické představy, vnímání času, vnímání prostoru, vizuomotorika i grafomotorika, viz kapitola č. 2.1. Dítě se učí soustředit na daný úkol, aktivitu, poznávat některá písmena, číslice, popřípadě slova, procvičovat ovládání koordinace ruky a oka, při aktivitách se vyhrazuje lateralita dítěte a další, viz kapitola č. 3.2.

Kompetence sociální a personální

- **„samostatně rozhoduje o svých činnostech; umí si vytvořit svůj názor a vyjádřit jej.“** (RVP PV, 2018, s. 12).
 - V rámci této klíčové kompetence se rozvíjí u dítěte paměť, myšlení a řeč., viz kapitola č. 2.1. Dítě se učí se domluvit s druhými, vhodně zvolit verbální i

neverbální komunikační prostředky, umět porozumět slovním spojením a frázím, naslouchat druhým, vyjádřit své úvahy a myšlenky, aktivně komunikovat s druhými dětmi, vyslovovat všechny hlásky, ovládat dech, intonaci i tempo řeči, viz kapitola č. 3.2.

Kompetence činnostní a občanská

- „*dokáže rozpoznat a využívat vlastní silné stránky, poznávat svoje slabé stránky.*“ (RVP PV, 2018, s. 13).
 - V rámci této klíčové kompetence se rozvíjí u dítěte myšlení, viz kapitola č. 2.1. Z dovedností se dítě může učit vyjádřit své úvahy a myšlenky, viz kapitola č. 3.2.

3.3.2 Očekávané výstupy

RVP PV obsahuje také očekávané výstupy, které jsou uvedeny ve vzdělávacích oblastech stejně jako dílčí vzdělávací cíle, vzdělávací nabídka a rizika. Jsou to například tyto očekávané výstupy:

V oblasti Dítě a jeho tělo:

- „*Ovládat koordinaci ruky a oka, zvládat jemnou motoriku (zacházet s předměty denní potřeby, s drobnými pomůckami, s nástroji, náčiním a materiálem, zacházet s grafickým a výtvarným materiálem, např. s tužkami, barvami, nůžkami, papírem, modelovací hmotou, zacházet s jednoduchými hudebními nástroji apod.)*“ (RVP PV, 2018, s. 16).

V oblasti Dítě a jeho psychika – Jazyk a řeč:

- „*Správně vyslovovat, ovládat dech, tempo i intonaci řeči.*“
- „*Pojmenovat většinu toho, čím je obklopeno.*“
- „*Vyjadřovat samostatně a smysluplně myšlenky, nápady, pocity, mínění a úsudky ve vhodně zformulovaných větách.*“
- „*Vést rozhovor (naslouchat druhým, vyčkat, až druhý dokončí myšlenku, sledovat řečníka i obsah, ptát se).*“
- „*Domluvit se slovy i gesty, improvizovat.*“

- „Porozumět slyšenému (zachytit hlavní myšlenku příběhu, sledovat děj a zopakovat jej ve správných větách).“
- „Formulovat otázky, odpovídat, hodnotit slovní výkony, slovně reagovat.“
- „Učit se nová slova a aktivně je používat (ptát se na slova, kterým nerozumí).“
- „Učit se z paměti krátké texty (reprodukovat říkanky, písničky, pohádky, zvládnout jednoduchou dramatickou úlohu apod.).“
- „Sledovat a vyprávět příběh, pohádku.“
- „Popsat situaci (skutečnou, podle obrázku).“
- „Chápat slovní vtip a humor.“
- „Sluchově rozlišovat začáteční a koncové slabiky a hlásky ve slovech.“
- „Utvořit jednoduchý rým.“
- „Poznat a vymyslet jednoduchá synonyma, homonyma a antonyma.“
- „Rozlišovat některé obrazné symboly (piktogramy, orientační a dopravní značky, označení nebezpečí apod.) a porozumět jejich významu i jejich komunikativní funkci.“
- „Sledovat očima zleva doprava.“
- „Poznat některá písmena a číslice, popř. slova.“
- „Poznat napsané své jméno.“
- „Projevovat zájem o knížky, soustředěně poslouchat četbu, hudbu, sledovat divadlo, film, užívat telefon.“ (RVP PV, 2018, s. 18).

V oblasti Dítě a jeho psychika – Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace:

- „Vědomě využívat všechny smysly, záměrně pozorovat, postřehovat, všímat si (nového, změněného, chybějícího).“
- „Záměrně se soustředit na činnost a udržet pozornost.“
- „Poznat a pojmenovat většinu toho, čím je obklopeno.“
- „Přemýšlet, vést jednoduché úvahy a také vyjádřit to, o čem přemýšlí a uvažuje.“
- „Zaměřovat se na to, co je z poznávacího hlediska důležité (odhalovat podstatné znaky, vlastnosti předmětů, nacházet společné znaky, podobu a rozdíl, charakteristické rysy předmětů či jevů a vzájemné souvislosti mezi nimi).“

- „Postupovat a učit se podle pokynů a instrukcí.“
- „Chápat základní číselné a matematické pojmy, elementární matematické souvislosti a podle potřeby je prakticky využívat (porovnávat, uspořádávat a třídit soubory předmětů podle určitého pravidla, orientovat se v elementárním počtu cca do šesti, chápat číselnou řadu v rozsahu první desítky, poznat více, stejně, méně, první, poslední apod.).“
- „Chápat prostorové pojmy (vpravo, vlevo, dole, nahoře, uprostřed, za, pod, nad, u, vedle, mezi apod.), elementární časové pojmy (teď, dnes, včera, zítra, ráno, večer, jaro, léto, podzim, zima, rok), orientovat se v prostoru i v rovině, částečně se orientovat v čase.“
- „Učit se nazpaměť krátké texty, vědomě si je zapamatovat a vybavit“
- „Řešit problémy, úkoly a situace, myslet kreativně, předkládat „nápady“
- „Nalézat nová řešení nebo alternativní k běžným.“
- „Vyjadřovat svou představivost a fantazii v tvořivých činnostech (konstruktivních, výtvarných, hudebních, pohybových či dramatických) i ve slovních výpovědích k nim.“ (RVP PV, 2018, s. 20).

V oblasti Dítě a jeho psychika - Sebepojetí, city, vůle:

- „Uvědomovat si svou samostatnost, zaujímat vlastní názory a postoje a vyjadřovat je.“ (RVP PV, 2018, s. 21).
- „Vyvíjet volní úsilí, soustředit se na činnost a její dokončení.“
- „Respektovat předem vyjasněná a pochopená pravidla, přijímat vyjasněné a zdůvodněné povinnosti.“ (RVP PV, 2018, s. 22).

V oblasti Dítě a ten druhý:

- „Navazovat kontakty s dospělým, kterému je svěřeno do péče, překonat stud, komunikovat s ním vhodným způsobem, respektovat ho.“ (RVP PV, 2018, s. 23).
- „Přirozeně a bez zábran komunikovat s druhým dítětem, navazovat a udržovat dětská přátelství.“ (RVP PV, 2018, s. 24).

V oblasti Dítě a společnost:

- *„Porozumět běžným neverbálním projevům citových prožitků a nálad druhých.“*
(RVP PV, 2018, s. 26).

Výše vyjmenované očekávané výstupy z hlediska schopností a dovedností předcházejících čtení a psaní by mělo dítě ovládat na konci předškolního vzdělávání.

4 Mateřská škola

Mateřské školy zajišťují institucionální předškolní vzdělávání. Jsou určeny pro děti zpravidla od 3 let do 6 let, nejdříve však pro děti od 2 let. Předškolní vzdělávání končí nástupem dítěte do ZŠ. Řídí se Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (RVP PV), který vychází z Rámcového vzdělávacího programu (RVP). Rámcový vzdělávací program vychází z Národního programu rozvoje vzdělávání (Bílá kniha). Národní program rozvoje vzdělávání je dokument, ve kterém ustanovené hlavní cíle vzdělávání v České republice. (RVP PV, 2018).

Předškolní vzdělávání rozvíjí osobnost dítěte po všech jejích stránkách. Rozvíjí ho po citové, rozumové i tělesné stránce. Snaží se mu poskytnout osvojení si základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Napomáhá také ulehčit přechod z předškolního vzdělávání do základní školy, mimo jiné vyrovnáváním dovedností a schopností jedince. (Zákon č. 561/2004 Sb., ze dne 24. září 2004, O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) s novelou č. 178/2016 Sb.)²

Rodiče dítěte mají v České republice možnost vybrat si předškolní vzdělávání svého potomka v různých typech předškolních zařízení. Alternativní koncepce otevírají rodinám možnost výběru a tím pluralitní systém. Předškolní instituce mohou být zřizovány různými zřizovateli. Může to být například stát, obec, právnické či fyzické osoby. V České republice nyní můžeme jako alternativní předškolní instituce najít například mateřské školy M. Montessori, Waldorfské mateřské školy, Daltonské mateřské školy, mateřské školy s programem Podpory zdraví, Lesní MŠ či mateřské školy Začít spolu. (Koťátková, 2013).

V roce 2017 byl uzákoněný povinný poslední rok předškolního vzdělávání, díky němuž rodiče dětí starších pěti let musí přihlásit své děti k povinnému roku vzdělávání v mateřské škole. Rodiče mají možnost i individuálního vzdělávání, kdy děti dochází buď do jiných zařízení, nebo jsou vzdělávány v rodině. Takto vzdělávané děti musí docházet dvakrát za

² Zákon č.561/2004 Sb., ze dne 24. září 2004, O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) s novelou č. 178/2016 Sb. (účinná od 1. září 2016), *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online] 2019 [cit. 2020-02-05]. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/file/43486/>

rok na přezkoušení do mateřských škol. Učitelé potom kontrolují, zda ovládají všechny potřebné dovednosti dle RVP PV³.

³ Zákon č.561/2004 Sb., ze dne 24. září 2014, O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) s novelou č. 178/2016 Sb. (účinná od 1. září 2018), *Vzdělávací služby* [online]. 2016 [cit. 2020-02-05]. Dostupné také z: <https://www.vzdelavacisluzby.cz/dokumenty/legislativa/placena-sekce/novely-pravnich-predpisu-v-uplnem-zneni/561-2004-178-2016.pdf>

4.1 Mateřská škola s programem Začít spolu

Mezinárodní označení pro program Začít spolu je Step by Step. Hlavní myšlenka programu Začít spolu je umožnit dětem zažít výchovu a vzdělávání s demokratickými principy. V zemích, kde program Začít spolu funguje, je vždy naplňován podle podmínek země, kulturních potřeb a zvyků a tradic. (Gardošová, 2003; Krejčová, 2003; Koťátková, 2013;).

Tento program vychází z myšlenek C. Freineta a M. Montessori. Při vzniku Začít spolu se vycházelo také z výsledků psychologů, kteří se zaměřovali na rozvoj a vývoj dítěte. Inspiraci hledali například u J. Pageta, L. S. Vygotského, E. H. Eriksona a H. Gardnera. (Koťátková, 2013)

Zároveň se Začít spolu zakládá i na osobnostně rozvíjejícím modelu, v jehož rámci se zakladatelé inspirovali dílem C. Rogerse. Carl Rogers byl představitel humanistické psychologie. Kládl důraz na rozvoj vlastního potenciálu dítěte. Věřil, že dítě se nejlépe rozvíjí tehdy, když si hraje. Učitel a rodič by měl v průběhu procesu výchovy a vzdělávání poskytovat podpurnou atmosféru, která by měla být založena na porozumění, empatii, uznání a naslouchání. Dítě by mělo být respektováno, měly by se brát v potaz jeho přání. Důležité jsou při rozvoji dítěte jeho prožitky a zkušenosti. S tímto úzce souvisí prožitkové učení. (Gardošová, 2003; Krejčová, 2003)

V České republice se tento program objevil po roce 1990 a v roce 1994 se začal realizovat. Průběžně se měnil a vyvíjel. V roce 1995 bylo do programu Začít spolu zapojeno 10 mateřských škol a v následujících letech se program rozšířil i na školy základní. (Gardošová, 2003; Koťátková, 2013). Na jeho monitorování, realizaci a implementaci se podílí organizace Step by Step, o.p.s. Program Začít spolu je druhý nejčastěji realizovaný v ČR. (Koťátková, 2013).

V programu se vytyčuje konstruktivistické učení. Podle konstruktivismu k učení dochází tehdy, když se děti snaží pochopit svět, který je obklopuje. Pedagogové by měli poskytnout pomůcky, vedení, podporu, zájem, aby se dítěti dostalo co nejvíce podnětné prostředí. V rámci konstruktivismu je důležité i společné plánování dalšího vzdělávání dítěte, kdy se pedagog snaží plánovat společně s dětmi. Zjišťovat, kam by se děti chtěly posunout, co by je mohlo zajímat, v čem by se chtěly dále vzdělávat. Plánování by mělo probíhat vždy tak,

že učitel nejprve zjistí, co o daném tématu děti již ví, a následně se táže, co by chtěly vědět. Nezbytné je zpětné sebehodnocení a reflexe. (Gardošová, 2003; Krejčová, 2003)

„Konstruktivismus můžeme popsat ve třech základních fázích:

- *Evokace – navození tématu a shrnutí všech dosavadních poznatků dětí o tématu*
- *Ukotvení – prohloubení a pochopení svých poznatků na základě činností*
- *Reflexe – znovu si uvědomění poznatků o tématu, na kterých mohou dále stavět.“*
(Gardošová, 2003, s. 13)

Důraz je kladen také na prožitkové a kooperativní učení, na spolupráci. Důležitá je i atmosféra ve třídě. (Gardošová, 2003)

4.1.1 Cíle pedagogického procesu a programu Začít spolu

Cílem pedagogického procesu v programu Začít spolu je získávání individuálních kompetencí, které budou děti moci uplatňovat dále ve svém životě. Výchovně vzdělávací proces se také zaměřuje na to, aby dítě dosáhlo vysoké stupně samostatnosti. K dosažení těchto cílů jsou využívány různé metody a formy práce. (Gardošová, 2003).

Cíle programu Začít spolu jsou:

- *„Vnímat změny, učit se je přijímat a aktivně se s nimi vyrovnávat.“*
- *„Učit se kriticky myslet, rozpoznávat problémy a řešit je.“*
- *„Umět si vybírat a nést za svou volbu odpovědnost.“*
- *„Být tvůrčí a mít představivost.“*
- *„Sdílet zájem a odpovědnost vůči společenství (obci), zemi a prostředí, ve kterém žijeme.“*
- *„Vytvářet si zdravé životní návyky a postoje.“* (Gardošová, 2003, s. 16)

4.1.2 Hlavní záměry a myšlenky Začít spolu

Hlavní záměry se mohou lišit dle kultury a zvyklostem země, ve kterém je program používán. Popisované záměry jsou vždy přizpůsobené kultuře a zvyklostem konkrétní země. Tyto rysy jsou využívány v mateřských a v základních školách Začít spolu. (Gardošová, 2003; Krejčová, 2003; Kořátková, 2013)

Jsou to **rysy**:

- Individualizace – kladen důraz na individuální přístup ke každému dítěti, k jeho potřebám, k jeho rozvoji. Je třeba podporovat samostatnost, aktivní učení a spolupráci. Vhodné je využívat projektové metody, prožitkové a integrované učení. (Gardošová, 2003; Krejčová, 2003; Kořátková, 2013)
- Samostatné rozhodování dítěte – dítě by mělo mít možnost k samostatnému rozhodování k volbě činnosti a k odpovědnosti, například kdy činnost dokončí, jak bude při činnosti pokračovat atd. (Gardošová, 2003; Kořátková, 2013)
- Centra aktivit jsou důležitým rysem v programu Začít spolu. (viz kapitola č. 4.1.3) Dítě si svobodně volí, v jakém centru se bude ten den rozvíjet. S tím souvisí i samostatné rozhodování dítěte. Rozvíjí se zde schopnosti, znalosti a děti se učí nové dovednosti. V centrech aktivit jsou vždy naplánované činnosti. Plánování probíhá s pomocí dětí. Aktivity v centrech aktivit vychází z jednoho společného tématu. (Gardošová, 2003; Kořátková, 2013)
- V programu Začít spolu se klade důraz na účast rodiny. Nabízí se spolupráce rodičů s mateřskou školou. Mělo by být umožněno neformální setkávání učitelů a rodičů, nabízet rodičům asistenci při aktivitách, konkrétně třeba v centrech aktivit, na výletech, při pobytu na zahradě, při čtení pohádky před odpočíváním atd. (Gardošová, 2003; Krejčová, 2003; Kořátková, 2013). Tak jako je individuální přístup uplatňován k dětem, měl by být veden i vůči jejich rodičům. (Kompetentní učitel 21. století, 2016).

Pomáhá dětem vyvářet **porozumění**:

- Fyzikálnímu světu – do této kategorie můžeme zařadit různé vážení, měření, práci s kostkami, práci s vodou, pískem, míchání barev. V rámci center aktivit ji můžeme najít v centru Pokusy a objevy, Voda - Písek, Kostky, Ateliér, Manipulační a stolní hry, Domácnost, Knihy a písmena, Dílna. Viz kapitola 4.1.3. (Gardošová, 2003; Kořátková, 2013)
- Sociálním a kulturním informacím – tato kategorie se naplňuje v rámci hry a to zejména spontánní. V rámci center aktivit se koná nejvíce v centru Dramatické

činnosti, Knihy a písmena, Hudba, Domácnost. Viz kapitola 4.1.3 (Gardošová, 2003; Kořátková, 2013)

- Logice a matematice – do této kategorie spadá například měření, třídění, uspořádání, počítání, seřazování. Logika a matematika se naplňuje například v rámci centra aktivit Manipulační a stolní hry, Knihy a písmena, Dílna, Pokusy a objevy, Voda – Písek. Viz kapitola 4.1.3. (Gardošová, 2003; Kořátková, 2013)
- Vztahu mezi psaným a mluveným slovem – zejména častým kontaktem s knihou. Knihy jsou umístovány do takové výšky, aby k nim děti měly přístup, mohly si je v průběhu dne kdykoli půjčit, prohlížet si je, listovat v nich nebo si v nich podle svých schopností a dovedností číst. S knihou se pracuje i v rámci všech aktivit - řízených či volných. Jsou využívány i v rámci centra Knihy a písmena, kde si děti mohou hrát také během volných činností. Dětem je předčítáno, poslouchají pohádky, příběhy. Dále se vztahy mezi psaným a mluveným slovem poměrně dost rozvíjí v rámci centra aktivit Dramatika. (Viz kapitola 4.1.3 a viz kapitola č. 4.2). (Gardošová, 2003; Kořátková, 2013)

Program Začít spolu **podporuje** u dětí:

- Fyzický vývoj – u dětí se zdokonaluje zejména formou pohybových činností. Například se fyzické schopnosti a dovednosti manipulační, lokomoční i nelokomoční, které lze pilovat při zvládání překážkové dráhy, míčovými hrami, lezením, chůzí, během. Fyzický vývoj je součástí programu Začít spolu také v centrech aktivit jako je centrum Dramatika. (Gardošová, 2003; Kořátková, 2013)
- Sociálně-emocionální vývoj – důležitá je spolupráce mezi dětmi, u dětí se podporuje vyjadřování pocitů, emocí, vzájemné úcty a respektu k sobě samotným i druhým. (Gardošová, 2003; Kořátková, 2013)
- Rozvoj inteligence – v tomto případě je důležité v programu Začít spolu prožitkové učení, integrované učení, sebehodnocení. (Gardošová, 2003; Kořátková, 2013)
- Podporuje se rozvoj jazyka a matematicko-logických představ dětí. (Gardošová, 2003; Kořátková, 2013)

4.1.3 Organizace

Prostředí je v programu Začít spolu velmi zásadní. Třídu tvoří koutky, kde jsou umístěna centra aktivit. V centrech aktivit jsou umístěné materiály, pomůcky a další, které zrovna do daného centra patří. Například v centru Ateliér můžeme najít barvy, štětce, nůžky, pastelky, tužky, tuše, pastely, voskovky, různé druhy papírů, kartonů a dalších věcí, co se dají při tvorbě využít. Centra by měla poskytovat možnost individuálního i skupinového vzdělávání. Aktivity zde vychází vždy z jednoho společného tématu, který je naplňován různými činnostmi. (Gardošová, 2003; Krejčová, 2003; Kořátková, 2013).

Názvy center se mohou lišit, ale dají se pojmenovat například: Domácnost, Ateliér, Dílna, Knihy a písmena, Dramatika, Pokusy a objevy, Kostky, Manipulační a stolní hry, Voda – písek, Hudba, Školní zahrada. (Gardošová, 2003).

Uspořádání dětí při vzdělávacích činnostech se uskutečňuje individuálním, skupinovým i frontálním způsobem. Důležitá forma vyučování je kooperativní učení, kdy se děti snaží společně vyřešit nastalý problém, situaci. Další klíčovou formou je prožitkové učení, kdy se děti učí na základě zkušeností, prožitků. U prožitkového učení se dbá na spontánnost dítěte. Dítě musí mít v mateřské škole možnosti a nabídku, kde může využívat své zkušenosti a získávat nové prožitky a zážitky. Toto všechno umožňuje globální vnímání světa, propojuje poznání. Na prožitkovém učení je založeno integrované učení se hrou a činností, které jsou v programu Začít spolu uskutečňovány v centrech aktivit. V integrovaném učení jde o to vyhledat téma, které je dětem blízké a zajímá je. Prostřednictvím tématu by měly děti dosahovat námi formulovaných cílů a témat. V tomto modelu se dbá na osobnost dítěte, jeho potřeby a snaží se zprostředkovat dítěti reálný pohled na svět a pomáhá mu se v něm orientovat. V programu Začít spolu se také podporuje učení se dětí navzájem. Děti jsou umísťovány do heterogenních tříd, kde se mohou mladší učit od starších a naopak. (Gardošová, 2003).

Forma sebehodnocení je základní formou hodnocení v tomto programu. Dítě by mělo být schopno si samo vyhodnocovat rozsah a význam učení. Mělo by si umět hodnotit své úspěchy i neúspěchy, navrhovat další postup svého rozvoje. Děti se nemají porovnávat mezi sebou, ale každý by měl být hodnocen na základě vlastních současných a předchozích

výsledků své práce. Pedagog by měl hodnocení obohacovat pozitivní zpětnou vazbou, dle individuální vztahové normy, která umožňuje sledovat pokrok dítěte. (Gardošová, 2003).

K utváření sebehodnocení a individualizace napomáhá mimo jiné i portfolio dítěte, které si dítě vede samo. Portfolio dítěte tvoří soubor prací, které vytvořilo samo dítě za určité období, a tím je možné sledovat vývoj, výsledky a pokroky dítěte. (Kratochvílová, 2011; Slavík, 1999). Do portfolií se nemusí dávat jen práce a výtvořiny dětí, ale mohou se zde zařazovat rozhovory s dětmi, fotografie dětí či jejich kamarádů a rodiny a další. Prostřednictvím portfolia můžeme u dětí sledovat jejich individuální vývoj, výkony, analyzovat a diagnostikovat dítě, sledovat jejich dovednosti a znalosti za určité období, Mateřské školy často využívají pracovní portfolio, z kterého právě následně vybírají práce do dokumentačního portfolia. Dokumentační portfolio pak mají většinou už jen některé mateřské školy. (Kratochvílová, 2011). V rámci vedení portfolia může probíhat i sebehodnocení dítěte. Do práce s portfoliem mohou být zapojeni i rodiče. Dítě může rodiče seznámit s obsahem portfolia, ukázat mu výtvořiny a své posuny. Rodič naopak může do portfolia dítěte přinést fotografie. (Syslová, 2018b).

V tomto programu by měl také pedagog shromažďovat výtvořiny dětí a zakládat je i s jejich datem. Součástí portfolia by měly být pozorovací archy. Výsledky by měly být potom využívány ke sledování vývoje dítěte a jeho pokroků. (Kompetentní učitel 21. století, 2016)

Ve třídě jsou důležitá pravidla. Pravidla se vytvářejí společně s dětmi, které se pravidly samy řídí. V mateřských školách zpravidla děti ještě číst neumí a je žádoucí, aby pravidla byla kreslena, nejlépe pak dětmi samotnými. Pravidla by měla být vyvěšena na viditelném místě. Mohou se v průběhu roku upravovat podle toho, jak děti pravidla zvládají. Je možné pravidla sundávat či přidávat podle toho, jakým způsobem si děti pravidla přisvojily, jak je používají nebo zda se nevyskytl jiný problém, který je do pravidel chování nutný zařadit. (Krejčová, 2003; Kompetentní učitel 21. století, 2016)

V programu převládají volnější formy práce. Je při ní důležitá vzájemná důvěra a dodržování pravidel, které si s dětmi pedagog vytvoří. Pedagog by měl být vzorem pro děti, podporovat pozitivní atmosféru, která je v programu nesmírně důležitá. Neměl by být příliš přísný na kázeň, ale měl by využívat demokratický styl práce. Měl by se snažit, aby se sebekázní děti naučily tím, že budou brát za své chování odpovědnost. Pedagog musí mít

dopředu promyšlené plánování a připravené pomůcky. Ve chvíli, kdy si je dítě v činnosti, aktivitě jisté a ví, co má dělat, ustupuje pedagog do pozadí. Dítě ale pozoruje a případně ho opravuje. (Gardošová, 2003, Kořátková, 2013)

Program poskytuje experimentální učení, svobodu dětem ke spontánnímu prozkoumávání pomůcek, materiálů, venkovních prostorů, na výpravách. (Gardošová, 2003, Kořátková, 2013)

4.2 Rozvoj dovedností předcházejících čtení a psaní v programu Začít spolu

Rozvoj dovedností předcházejících čtení a psaní v programu Začít spolu se rozvíjí nejen v řízených činnostech, ale i ve spontánních činnostech dětí. Nejvíce materiálů, pomůcek, které souvisí s rozvojem čtení a psaní můžeme najít v centru aktivit Knihy a písmena. (Gardošová, 2003)

Knihy a písmena je centrum, které by mělo vzbuzovat u dětí zájem o literaturu, čtení a psaní. Toto centrum aktivit se snaží zprostředkovat dětem svět dospělých, ve kterém je nutné umět číst a psát. Děti tu mají možnost vnímat mluvenou a psanou podobu písmen, brát si do ruky knížky, manipulovat s nimi. V centru Knihy a písmena se většinou nachází stůl se židlemi, u kterého děti mohou skládat slova z rozstříhaných písmenek, opisovat písmena, hledat písmenka, skládat slova, vyhledávat obrázky v knížkách, v časopisech, dělat grafomotorické cvičení, vytleskávat slova, skládat puzzle, vystřihovat, nalepovat, porovnávat, hledat dvojice obrázků s textem, vymyslet a zrealizovat si svou vlastní obrázkovou knihu. V centru je také většinou umístěna pohovka, na které si děti mohou pohodlně prohlížet knížky, časopisy, leporela. Knihy by měly mít různorodý charakter – encyklopedie, pohádky, obrázkové atd. Typy a druhy knih by měly být v průběhu roku obměňovány. Mělo by se dbát na aktuální zájem, věk, schopnosti a dovednosti daných dětí. (Gardošová, 2003)

Děti by měly mít v centru k dispozici mimo jiné pastelky, tužky, lepidla, různé druhy papírů, děrovačky, pera, kancelářské sponky atd. V centru může být například umístěna tabule, na které lze pověsit hotové úkoly dětí, písmena či jiné obrázky motivující děti pro pobyt v centru. Centrum by se mělo zřizovat v tichém a klidném koutku třídy. Ne vždy je to možné, někdy stačí využít například paraván. Měl by zde však být dostatek světla. Všechny materiály, které se v centru nacházejí, by měly být přístupné dětem. Měly by být umístěny v místě jejich očí. Materiály a předměty by neměly být umístěny tam, kde by na ně děti nedosáhly. (Gardošová, 2003)

Pedagog by měl v tomto případě pečlivě vybírat knihy, které jsou k dispozici dětem, a další materiály pro jejich rozvoj, které se v centru dají nalézt. Pro dítě je zdrojem dalších informací i jazykový vzorec. Poskytuje předčítání z knih, pomáhá dětem s výběrem knížek,

povzbuzuje jejich zkoumání, motivuje je, moduluje svůj hlas, ukazuje dětem možnosti práce s knihou atd. Společně s dětmi může navštěvovat knihovny či knihkupectví. (Gardošová, 2003)

Centrum Knihy a písmena si děti vybírají i v rámci řízených činností. Pedagog vždy dětem nabízí různé aktivity v centrech. V každém centru je omezený počet míst. Dětem jsou centra po společném kroužku a činnostech, představena. Děti si následně zvolí centrum. V některých mateřských školách mají centra každý den jiná, v jiných mají dva dny stejná. Důležité je, aby se v centrech pracovalo minimálně tři dny v týdnu. (Gardošová, 2003)

Čtenářská pregramotnost v předškolním věku je zejména tvořena na základě příležitostí, kdy má dítě možnost dávat do souvislostí předměty a nápisy. Dítě musí samo chtít - tento rozvoj je důležitý provádět nenásilnou formou. V tomto věku dítě začíná vnímat obrysy, schémata a znaky, které nějakým způsobem znázorňují dané předměty. (Gardošová, 2003)

Proto je důležité, aby již v tomto věku byly děti s nápisy, písmeny nějakým způsobem seznamovány. Pro program Začít spolu jsou typické ve třídě názvy na nábytku, předmětech. Na dveřích je nápis dveře, na stole je ze strany napsáno stůl, na pianě se nalepí nápis piano, na židli zase nápis židle. V poličkách jsou nápisy, co kde děti najdou například – knihy, pastelky, lepidla, stolní hry atd. V tomto případě si děti spojí vizuální podobu slova s danými předměty. (Gardošová, 2003)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

Cíl praktické části

Cílem praktické části bylo:

- zjistit dovednosti dětí předškolního věku v oblasti dovedností předcházejících čtení a psaní;
- porovnat výsledky v připravenosti dovedností předcházejících čtení a psaní v mateřských školách s programem Začít spolu a běžných mateřských škol;
- popsat posuny v připravenosti dovedností předcházejících čtení a psaní v mateřských školách s programem Začít spolu a běžných mateřských škol v období září 2018 a květen 2019.
- ověřit, jakým způsobem pedagogičtí pracovníci v běžných mateřských školách a v mateřských školách Začít spolu v těchto oblastech a dovednostech děti rozvíjejí a jakým způsobem.

5 Metodologie

Abych zjistila potřebné informace o této problematice, rozhodla jsem se pro volbu smíšeného designu výzkumu, který kombinuje výzkum kvantitativní i kvalitativní. Poté jsem si stanovila 6 hypotéz, které jsem následně smíšeným designem výzkumu ověřovala.

V první části výzkumu jsem realizovala dotazník pro pedagogy mateřských škol, který zjišťoval práci pedagogů v MŠ v oblasti rozvíjení dovedností a schopností předcházejících čtení a psaní dětí. V druhé části výzkumu jsem testovala děti v posledním roce předškolního vzdělávání z oblastí dovedností předcházejících čtení a psaní, a to v období září 2018 a květen 2019. K testování dětí jsem využila pracovní listy, hru s rýmy a aktivitu s knihou Paleček.

5.1 Hypotézy

Na základě výše formulovaných cílů jsem si stanovila následující hypotézy vztahující se k dovednostem předcházejícím čtení a psaní.

Předpokládám, že:

1. Pedagogové z MŠ s programem Začít spolu budou rozvíjet dovednosti a schopnosti předcházející čtení a psaní systematictěji a častěji než pedagogové z běžných MŠ.
2. Děti z MŠ Začít spolu budou mít na výběr v knihovně určené dětem větší množství žánrů, které si mohou půjčit, nežli děti z běžných MŠ.
3. Děti z běžných MŠ nebudou mít po celý den přístup k pracovním listům.
4. Děti z MŠ s programem Začít spolu dosáhnou lepších výsledků v dovednostech předcházejících čtení a psaní v rámci pracovních listů nežli děti z běžných MŠ.
5. Děti z MŠ s programem Začít spolu dosáhnou v dovednosti naslouchat s porozuměním při práci s knihou Paleček lepších výsledků nežli děti z běžných MŠ.
6. Děti z MŠ s programem Začít spolu dosáhnou lepších výsledků při zjišťování úrovně poznávání rýmů nežli děti z běžných MŠ.

5.2 Metody sběru dat

Pro zjištění, jakým způsobem pedagogičtí pracovníci rozvíjejí dovednosti přecházející čtení a psaní u dětí, byl použit dotazník se čtrnácti otevřenými a uzavřenými otázkami. Tento dotazník vyplnili všichni pedagogičtí pracovníci, kteří pracovali s dětmi, u kterých byly dále zjišťovány jejich dovednosti a schopnosti přecházející čtení a psaní.

K posouzení úrovně dovedností a schopností dětí přecházející čtení a psaní byl vytvořen oboustranný pracovní list, hra a pracovní list na porozumění předčítanému textu. Oboustranný pracovní list se zaměřoval na rozpoznávání první a poslední hlásky ve slově, určování počtu slabik ve slově, obrazovou diferenciaci, odlišení obrazce lišícího se pravolevou orientaci, a zda děti umí napsat své jméno.

Hra byla zaměřena na určování rýmů, tj. schopnost rozpoznání, jestli se slova rýmují či nerýmují. Poslední pracovní list byl zaměřen na porozumění textu – pohádky „Paleček“ od Františka Hrubína.

Dotazník a průzkum dovedností předcházejících čtení a psaní byl uskutečňován v šesti mateřských školách z toho v osmi pobočkách. Mateřské školy s programem Začít spolu byly dvě, běžné mateřské školy byly čtyři. Počet dětí bylo v září v MŠ s programem Začít spolu 60, v běžné bylo 48 dětí. V květnu v MŠ s programem Začít spolu bylo dětí 48, v běžné MŠ bylo 57 dětí. Výzkum probíhal na začátku roku v září 2018 a v květnu 2019 na konci školního roku. Tímto způsobem bylo možné zaznamenat, jak se dítě za osm měsíců, které strávilo v mateřské škole, posunulo v určitých dovednostech. Testování probíhalo v září i v květnu vždy ve stejných mateřských školách, ovšem nemohu zaručit stejné děti, které se testování účastnily. Také bylo možné zaznamenat, na jaké úrovni má dítě dovednosti v posledním roce v MŠ před nástupem do ZŠ.

V září se testování účastnilo 108 dětí, v květnu se účastnilo testování 105 dětí. Dotazník vyplnilo celkem 11 pedagogů.

6 Pracovní listy

6.1 Cíl pracovních listů

Cílem pracovních listů bylo zjistit, na jaké úrovni se nacházejí děti v oblasti dovedností předcházející čtení a psaní v mateřských školách s programem Začít spolu a v běžných mateřských školách. Zkoumala se jejich úroveň sluchového a zrakového vnímání, vizuomotoriky a grafomotoriky, vnímání prostoru.

Pracovní listy se zaměřují zejména na schopnosti a dovednosti: ovládání koordinace ruky a oka, umět napsat své jméno, umět se soustředit na úkol, umět porovnávat objekty, umět se orientovat v elementárním počtu do deseti, umět se orientovat v rovině, sluchově rozlišit koncové i začáteční hlásky ve slovech, rozlišovat některé obrazné symboly, záměrně se soustředit na činnost a udržet pozornost, postupovat podle pokynů a instrukcí, sledovat očima zleva doprava, porozumět slyšenému, soustředit se na činnost a její dokončení. Viz kapitola č. 3.2 a kapitola č. 3.3.

6.2 Popis pracovních listů a jejich vyhodnocování

Výzkumný vzorek: Pracovní listy byly určeny předškolním dětem mateřských škol. Tedy dětem, které byly v posledním roce před nástupem do ZŠ, tj. v povinném předškolním roce.

Pracovní listy vyplňovaly děti z šesti mateřských škol, z toho v osmi pobočkách. Mateřské školy s programem Začít spolu byly dvě. Jedna z nich měla tři pobočky. Běžné mateřské školy byly čtyři. Pracovní listy děti vyplňovaly ve školním roce 2018/2019 a to v září v roce 2018 a v květnu v roce 2019 – tedy na začátku školního roku a na jeho konci. Celkem se testování zúčastnilo 108 dětí v září, z toho 60 dětí bylo z mateřských škol s programem Začít spolu a 48 dětí z běžných mateřských škol. V květnu se testování zúčastnilo 105 dětí, z toho bylo 48 dětí z mateřských škol s programem Začít spolu a 57 dětí z běžných mateřských škol.

Děti pracovní listy vyplňovaly individuálně. Snažila jsem se, aby měly na vyplnění pracovních listů dostatek času, aby nepracovaly ve spěchu. Také bylo potřeba vytvořit dětem takové prostředí, aby se mohly dostatečně soustředit a vnímat zadání, pokyny, které mimo jiné vedly ke správnému vypracování úkolů. Děti musely využít svou sluchovou paměť, kdy musí umět zachytit, zpracovat a uchovat informace potřebné pro vyplnění úkolů.

Pracovní list byl oboustranný. Realizace úkolů probíhala tak, že děti vždy udělaly jedno cvičení, počkaly na ostatní a na další zadání. Aby se děti nenudily a udržely svou pozornost a klidnou atmosféru ve třídě, mohly si čekání na ostatní zpříjemnit vybarvováním obrázků, které byly na pracovním listě. Jejich vybarvení nijak neovlivnilo následující sčítání a vyhodnocování dat. Pracovní list obsahoval různých 7 úkolů.

Tabulka č. 1 popisující úkoly v pracovním listu a dovednosti předcházející čtení a psaní

	Děti měly za úkol v pracovním listu A	Maximální počet bodů dosažitelných za jednotlivé úkoly v pracovním listu A	Děti měly za úkol v pracovním listu B	Maximální počet bodů dosažitelných za jednotlivé úkoly v pracovním listu B	Důležitost úkolu pro získání informací o dovednostech předcházejících čtení a psaní z pohledu připravenosti na vstup do ZŠ
1. úkol	Podepsat se	2 body	Podepsat se	2 body	Dovednost předškolního dítěte
2. úkol	Určit a zakroužkovat, co do řady nepatří	2 body	Určit a zakroužkovat, co do řady nepatří	2 body	Zkoumání zrakové rozlišování, odlišení obrazce lišícího se tvarem, vnímání prostoru, umět porovnávat objekty
3. úkol	Přesné překreslení lodičky	2 body	Přesné překreslení lodičky	2 body	Zkoumání pravolevé orientace, jemné motoriky, vizuomotoriky a grafomotoriky, matematických představ, umět se orientovat v rovině, zvládat ovládání koordinace ruky a oka, umět

					porovnávat objekty
4. úkol	Najít v řadě všechny stejné obrazce a zakroužkovat je	2 body	Najít v řadě všechny stejné obrazce a zakroužkovat je	2 body	Zkoumání zrakového rozlišování, vnímání prostoru, umět porovnávat objekty
5. úkol	Rytmizaci slov, určování počtu slabik – tři slova (pes, čepice, zajíc)	3 body	Rytmizaci slov, určování počtu slabik – tři slova (pes, čepice, zajíc)	3 body	Zkoumání rozvoje sluchového vnímání, zapamatování si
6. úkol	Najít a zakroužkovat všechna slova začínající hláskou M	3 body	Najít a zakroužkovat všechna slova začínající hláskou T	3 body	Zkoumání sluchové analýzy a syntézy dítěte, úrovně řeči v oblasti foneticko-fonologické, sluchově rozlišit začáteční i koncové hlásky ve slovech
7. úkol	Najít a zakroužkovat všechna slova končící hláskou A	3 body	Najít a zakroužkovat všechna slova končící hláskou E	2 body	Zkoumání sluchové analýzy a syntézy dítěte, úrovně řeči v oblasti foneticko-fonologické, sluchově rozlišit začáteční i koncové hlásky ve slovech

Pracovní listy jsem vyhodnocovala formou bodování daných úkolů, které jsem následně převedla na procenta. Děti mohly získat v pracovním listu A nejvýše 17 bodů, v pracovním listu B maximálně 16 bodů.

Při vyhodnocování jsem rozdělila úkoly na počet správných odpovědí, počet odpovědí s jednou či dvěma chybami, počet odpovědí s větší chybovostí a nevyplněné odpovědi. Do nevyplněných odpovědí jsem zařadila všechny úkoly, které byly nevyplněné.

Pokyny k vypracování daných cvičení jsem zadávala slovně vždy před každým daným úkolem. Před každým úkolem jsem dětem prstem ukázala, o jakém dalším úkolu budu mluvit. Viz příloha č. 1, č. 2, č. 3, č. 4.

Slovní doprovod k úkolům:

- Úkol č. 1 – Umíš se podepsat? Jestli ano, podepiš se nahoře na linku.
- Úkol č. 2 – V dalším úkolu jsou dvě řady obrázků. Prohlídni si nejdříve jednu řadu, potom druhou a zakroužkuj, co do řady nepatří. Nespěchej.
- Úkol č. 3 – Vidíš lodičku? Zkus ji přesně překreslit do tečkovaného pole vedle.
- Úkol č. 4 – V dalším úkolu je řada tvarů. Pořádně se podívej. Na začátku řady je zakroužkovaný tvar. Zkus najít v řadě všechny úplně stejné tvary jako je tento a zakroužkovat je.
- Úkol č. 5 – Umíš vytleskávat? Zkusíme vytleskat například židle. (děti vytleskají). Kolikrát jsme tleskli? Dvakrát. Tady nahoře jsou 3 obrázky. Co je to za obrázky? Pes, čepice, zajíc. Ty máš za úkol si všechna slova vytleskat a vybarvit tolik kroužků, kolikrát tleskneš. Kdyby tam byla židle, kolik bys vybarvil obrázků, když jsi dvakrát tleskl? Dva. Nesplet' si to, je to pes, čepice, zajíc.
- Úkol č. 6 – Věděl by někdo, jaké slovo začíná na písmeno M (pracovní list A) nebo T (pracovní list B)? Například míč, tráva. Je tu šest obrázků. Ty máš za úkol najít všechna slova, která začínají na písmeno M (pracovní list A) nebo T (pracovní list B) a zakroužkovat je.
- Úkol č. 7 – Věděl by někdo, jaké slovo končí na písmeno A (pracovní list A) nebo E (pracovní list B)? Například babička, morče. Jsou tu tři obrázky. Ty máš za úkol najít všechna slova, která končí na písmeno A (pracovní list A) nebo E (pracovní list B) a zakroužkovat je.

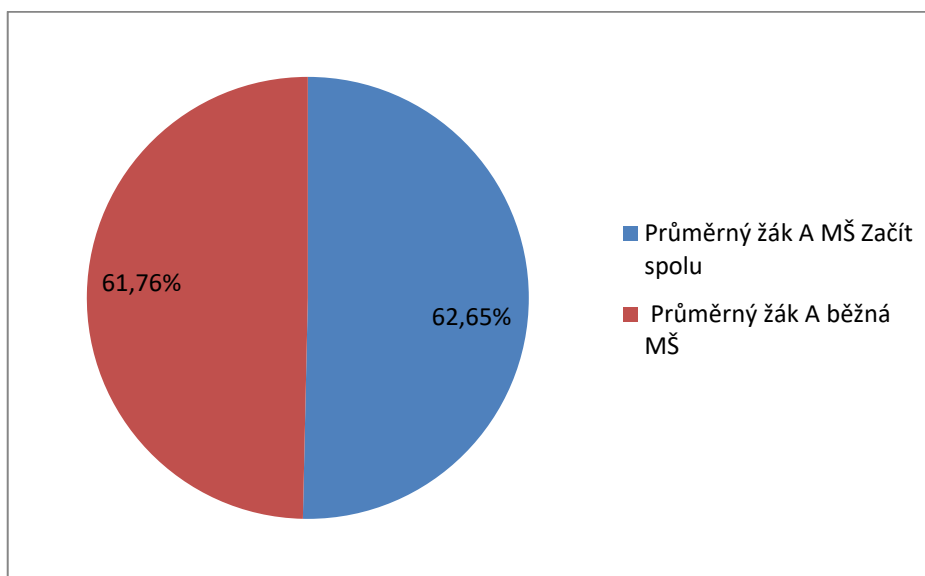
6.3 Pracovní list A

Pracovní list A jsem realizovala s dětmi v září ve školním roce 2018/2019. Zúčastnilo se ho 108 respondentů. Z mateřských škol s programem Začít spolu bylo 60 respondentů a z běžných mateřských škol bylo 48 respondentů. Pracovní list obsahoval různých 7 úkolů, viz tabulka č. 1.

Děti plnily úkoly po skupinkách, aby měly klid a prostor na zpracování daných úkolů. Pracovní list A se v zásadních věcech od pracovního listu B nelišil, úkoly byly obdobné, stejně obtížné, nikoli však identické. Ve druhém úkolu v pracovním listu A i B měly děti najít v řadě obrázků, který do dané řady nepatří, který je jiný. V pracovním listu A měly najít v řadě hrníčků otočený hrneček s ouškem a v řadě hrušek jablko. Ve čtvrtém úkolu měly najít trošku jiný tvar nežli v pracovním listu B. V případě šestého a sedmého úkolu měly děti najít jiné obrázky na rozdílné začáteční či koncové písmeno, v jejich případě hlásku. U šestého úkolu to byly obrázky začínající na M (motýl, medvěd, myš) a u sedmého úkolu to byly obrázky končící na písmeno A (hruška, jahoda, kočka). Viz příloha č. 1 a 2.

6.3.1 Vyhodnocování dat

Při vyhodnocování testů jsem využila bodovací systém. V pracovním listu A mohlo jedno dítě získat nanejvýš 17 bodů. Poté jsem výsledky převáděla na procenta a porovnávala úspěšnost průměrného žáka v mateřské škole s programem Začít spolu a v běžné mateřské škole. Úspěšnost průměrného žáka v testu jsem spočítala tak, že jsem vynásobila celkový maximální počet bodů dosažitelných v pracovním listu A s počtem respondentů, a to tedy buď v mateřské škole s programem Začít spolu s 60 a v běžné mateřské škole s 48. Vyšel mi počet bodů, kterých mohli respondenti v tomto testu maximálně dosáhnout. To bylo číslo 1020 v MŠ s programem Začít spolu nebo 816 v běžné MŠ. Tyto počty jsem následně vydělila čísly celkově dosaženými za aktivity. V MŠ s programem Začít spolu děti dosáhly celkem 639 bodů a děti z běžných MŠ celkem dosáhly 504 bodů. Tyto počty jsem následně vydělila a poté vynásobila 100, tímto jsem získala počty procent.

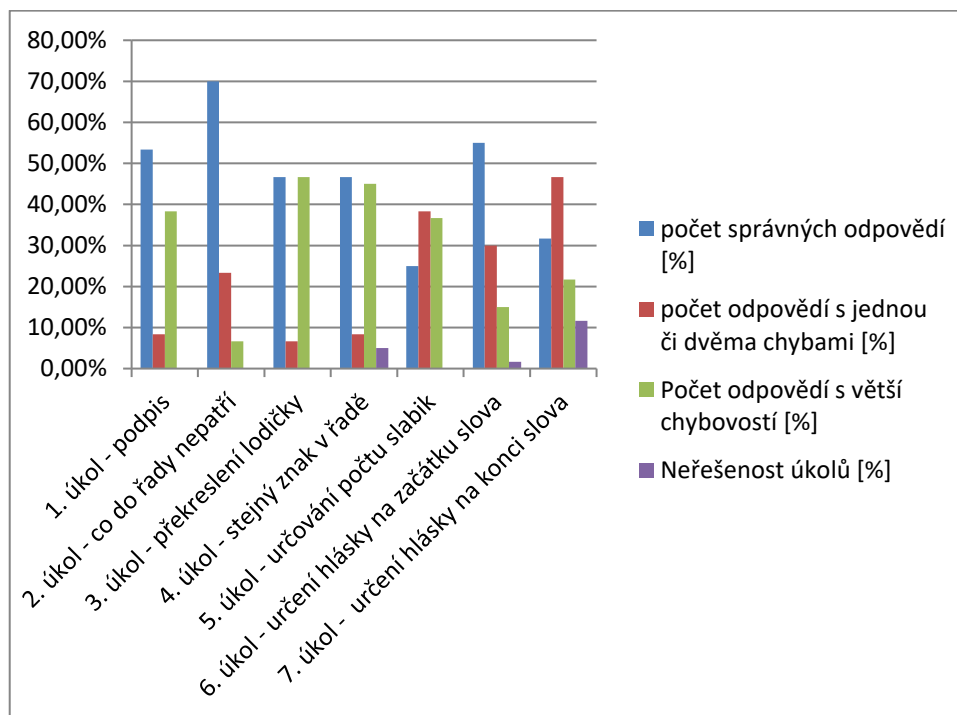


Graf č. 1 ukazující procentuální úspěšnost dětí v pracovním listu A

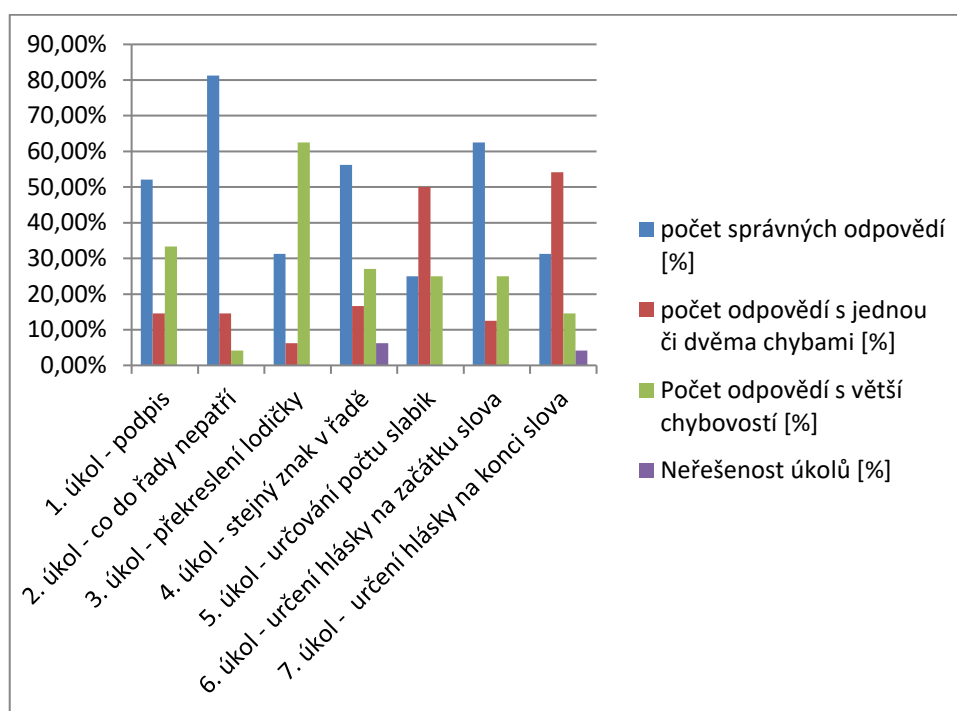
V grafu č. 1 je viditelné, že děti v mateřské škole s programem Začít spolu i v běžné mateřské škole jsou na úrovni zjišťovaných dovedností obdobně. Ovšem chybovost se lišila dle různých typů úkolů.

6.3.2 Porovnání výsledků pracovních testů z MŠ s programem Začít spolu a v běžných MŠ

Níže jsou uvedeny grafy, které porovnávají procentuální úspěšnost za květen v jednotlivých úkolech v MŠ s programem Začít spolu a v běžné MŠ.



Graf č. 2 ukazující výsledky v MŠ s programem Začít spolu

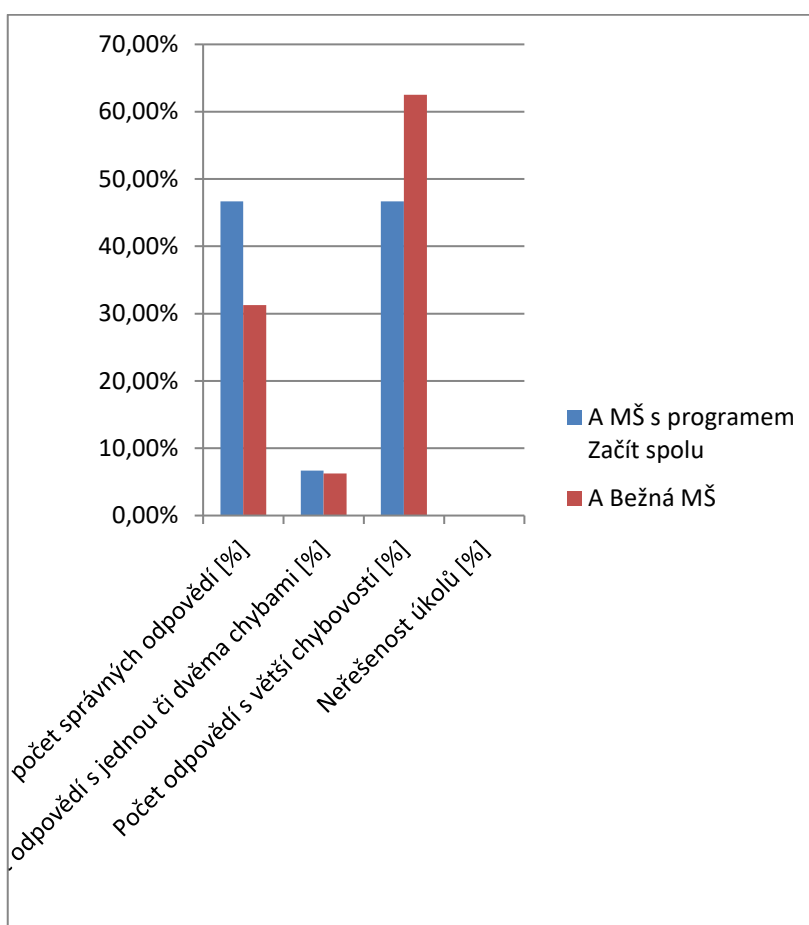


Graf č. 3 ukazující výsledky v běžných MŠ

Dále je detailněji rozebrána procentuální úspěšnost dětí v jednotlivých úkolech.

V úkolu č. 1 v září, tedy na začátku školního roku, se uměla podepsat zhruba polovina dětí, jak v MŠ s programem Začít spolu, tak i v běžných MŠ. Do skupiny s jednou či dvěma chybami se řadily takové podpisy dětí, kde bylo například písmeno otočené či jedno písmeno ve slově chybělo, ale jména se stále dala přečíst. Do sloupce s větší chybovostí se řadila všechna jména, která se nedala přečíst, bylo napsané jen jedno písmeno nebo více než dvě písmena byla otočená či chyběla. Děti v tomto úkolu nejvíce chybovaly tehdy, když zaměnily písmena, otočily je, převrátily. Na některých podpisech bylo viditelné, že si nejsou jisté, čára byla kostrbatá, nastavovaná. Viz graf č. 2, 3. Viz příloha č. 1 a 2.

U úkolu č. 2, kde měly děti zjistit a zakroužkovat, co do řady nepatří, byly děti z běžných MŠ o 11,25 % úspěšnější nežli děti z MŠ s programem Začít spolu. Největší problém dětem dělalo rozeznat rozdílný hrníček. Celkově děti zvládly úkol úspěšně. Viz graf č. 2, 3. Viz příloha č. 1 a 2.



Graf č. 4 ukazující výsledky v úkolu č. 3

Úkol č. 3 se řadí mezi úkoly, kde je v počtu správných odpovědí mezi mateřskými školami největší procentuální rozdíl, který čítá 15,43 %. Tento úkol šel lépe v MŠ s programem Začít spolu. Dětem dělalo problém v tečkovaném poli začít na stejné tečce jako lodička v předloze. Při tomto úkolu musely dobře zvládnout pravolevou orientaci, orientaci v prostoru, zrakové vnímání a schopnost se soustředit. Na dobré úrovni musela být i jemná motorika. Do sloupce s jednou či dvěma chybami se řadily ty obrázky, kde děti začaly správně, ale skončily tahem o jednu tečku vedle, nebo ty chyby, kdy se tečky čára úplně nedotkla či šla na stranu. Do sloupce s větším počtem chyb se řadily ty obrázky, kde děti začaly úplně jinde, nebylo poznat z obrázku, že se jedná o lodičku, nedokončily lodičku atd. Viz graf č. 2, 3. Viz příloha č. 1 a 2.

V úkolu č. 4 měly děti rozpoznat a zakroužkovat všechny znaky, které jsou stejné jako obrázek na začátku řady. V tomto úkolu se odpovědi v MŠ lišily o 9,58 %. Do sloupce

s jednou či dvěma chybami se řadily ty odpovědi, kde děti zakroužkovaly jen některé znaky a ne všechny. Do sloupce s větším počtem chyb se řadily ty odpovědi, kde děti zakroužkovaly všechno nebo jen jeden znak. V tomto úkolu se poprvé vyskytla neřešenost úkolů. V běžné MŠ byla o 1,25 % vyšší čili zanedbatelná. Děti v tomto případě úkol nevyřešily, avšak neidentifikovala jsem příčinu. Mohly úkolu nerozumět, nemuselo se jim chtít úkol vypracovávat, nestíhaly úkol vyřešit nebo měly jiný důvod. Viz graf č. 2, 3. Viz příloha č. 1 a 2.

V úkolu č. 5 měly děti určovat počet slabik, rytmizaci slov. Děti měly za úkol vytleskat si slova a vybarvit daný počet koleček. Procentuální úspěšnost byla v tomto úkolu v běžné MŠ i v MŠ s programem Začít spolu úplně stejná. Z dat v tabulce vyplývá, že řešení úkolu se liší ve sloupci s jednou či dvěma chybami. V běžné MŠ stoupl procentuální počet o 11,67 %. Polovina v běžné MŠ tento úkol zpracovala s jednou či dvěma chybami. Často děti vytleskávaly špatná slova i přesto, že byla několikrát opakována, někdy děti zakroužkovaly i všechna políčka, která měly na výběr. Viz graf č. 2, 3. Viz příloha č. 1 a 2.

V úkolu č. 6 měly děti zakroužkovat všechna slova začínající na hlásku M. Hlásku na začátku slova správně určilo o 7 % více dětí z běžných MŠ. Liší se zde i procentuální počet odpovědí s větší chybovostí (zelená barva v grafu). Děti z běžných MŠ chybovaly o 10 % více nežli děti z MŠ s programem Začít spolu. Pro děti byl tento úkol obtížný. Část dětí si slova musela říkat nahlas. Při zjišťování hlásek, které jsou na začátku slova, obrázku, děti využívaly postupnou analýzu slova pomocí rytmizace, rozklady na slabiky, hlásky. Viz graf č. 2, 3. Viz příloha č. 1 a 2.

V úkolu č. 7 měly děti zakroužkovat všechny obrázky končící na hlásku A. Hlásku na konci slova úspěšně určilo podobný počet dětí z obou typů MŠ. Správně určilo hlásku zhruba 30 % dětí. V tomto úkolu se liší procentuální počet nevyřešeného úkolu. O 7,5 % více dětí z MŠ s programem Začít spolu nevyřešilo úkol. Často děti nevěděly, jakým způsobem mají hlásku na konci slova zjistit. Viz graf č. 2, 3. Viz příloha č. 1 a 2.

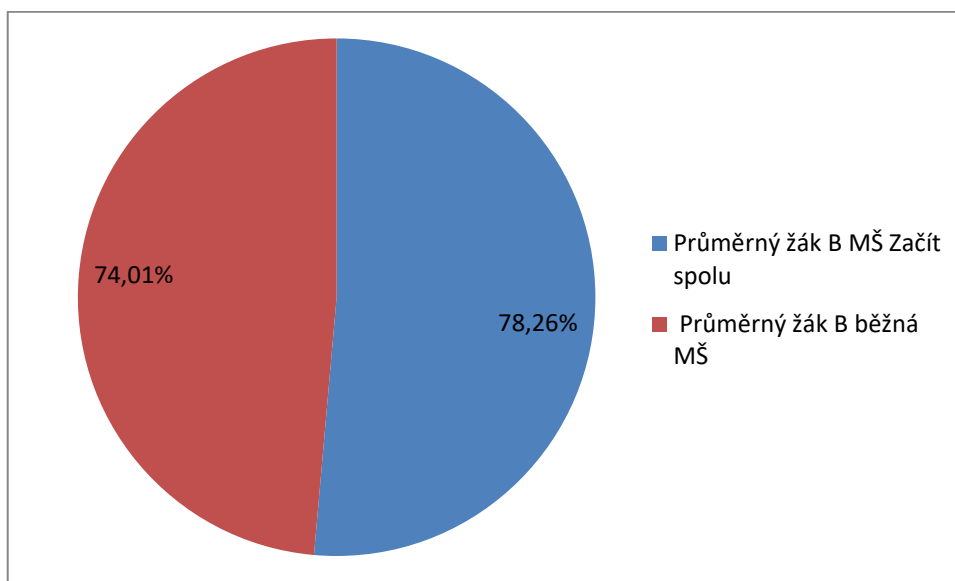
6.4 Pracovní list B

Pracovní list B jsem realizovala s dětmi v květnu ve školním roce 2018/2019. Zúčastnilo se ho respondentů. Z mateřských škol s programem Začít spolu bylo 48 respondentů a z běžných mateřských škol bylo 57 respondentů. Pracovní list obsahoval různých 7 úkolů, viz tabulka č. 1. Viz příloha č. 3, č. 4.

Realizace úkolů probíhala stejně jako u pracovního listu A. Lišil se jen výsledný maximální počet bodů dosažitelných v testu.

6.4.1 Vyhodnocování dat

Při vyhodnocování testů jsem využila bodovací systém. V pracovním listu B mohlo jedno dítě získat maximum 16 bodů. Následně jsem výsledky převáděla na procenta a porovnála úspěšnost průměrného žáka v mateřské školy s programem Začít spolu a v běžné mateřské škole. Úspěšnost průměrného žáka v testu jsem spočítala tak, že jsem vynásobila celkový maximální počet bodů dosažitelných v pracovním listu B s počtem respondentů, a to tedy buď v mateřské škole s programem Začít spolu s 48 a v běžné mateřské škole s 57. Vyšel mi počet bodů, které mohli respondenti v tomto testu maximálně dosáhnout. To bylo číslo 768 nebo 912. Tyto počty jsem následně vydělila čísly celkově dosaženými za aktivity. V MŠ s programem Začít spolu děti dosáhly celkem 601 bodů a děti z běžných MŠ celkem dosáhly 675 bodů. Tyto počty jsem dále vydělila a poté vynásobila 100, tímto jsem získala počty procent.

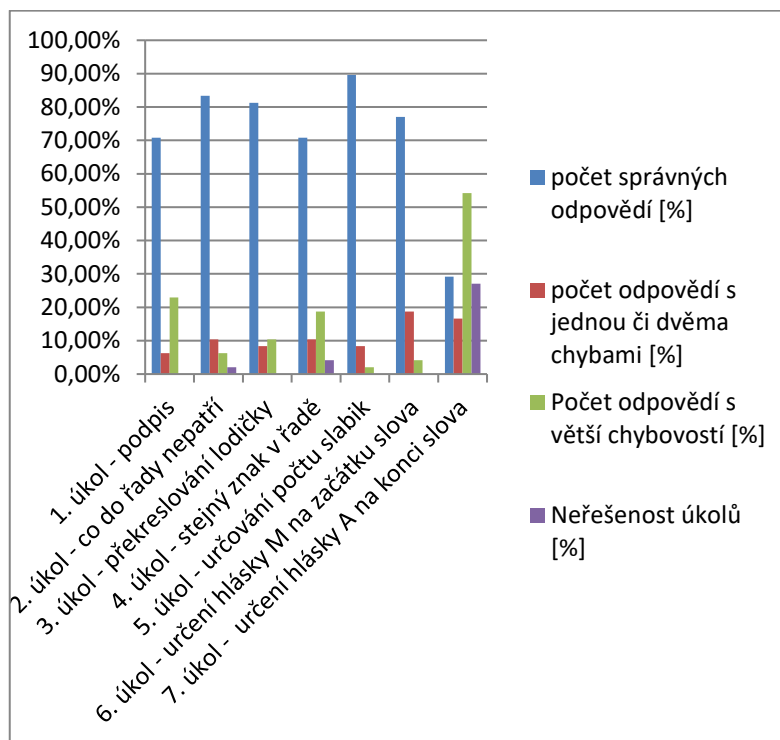


Graf č. 5 ukazující procentuální úspěšnost dětí v pracovním listu A

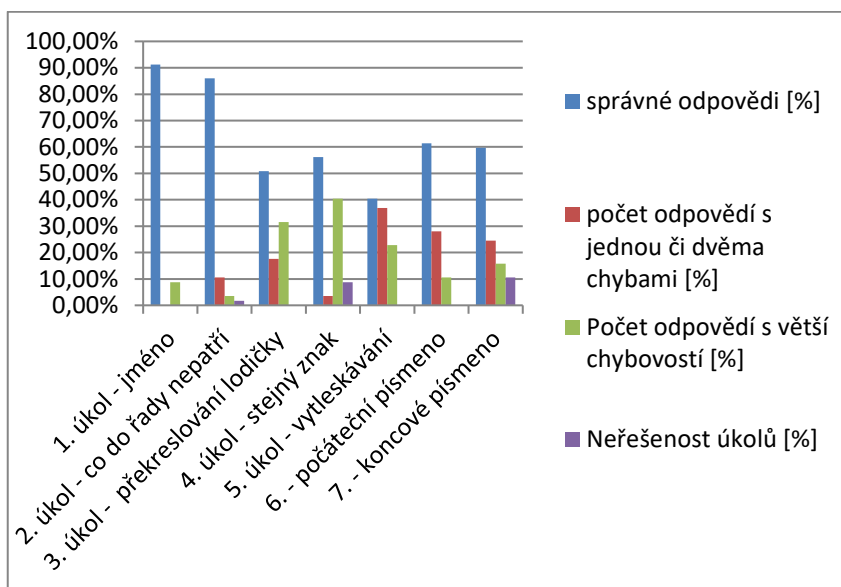
V grafu č. 5 je patrné, že děti z MŠ s programem Začít spolu si vedly lépe. Může to být ale způsobené i tím, že skupina dětí z běžných MŠ nebyla stejná při vyplňování pracovního listu B jako skupina dětí v září při vyplňování pracovního listu A.

6.4.2 Porovnání výsledků pracovních testů z MŠ s programem Začít spolu a v běžných MŠ

Níže jsou uvedeny grafy, které porovnávají procentuální úspěšnost za květen v jednotlivých úkolech v MŠ s programem Začít spolu a v běžné MŠ.

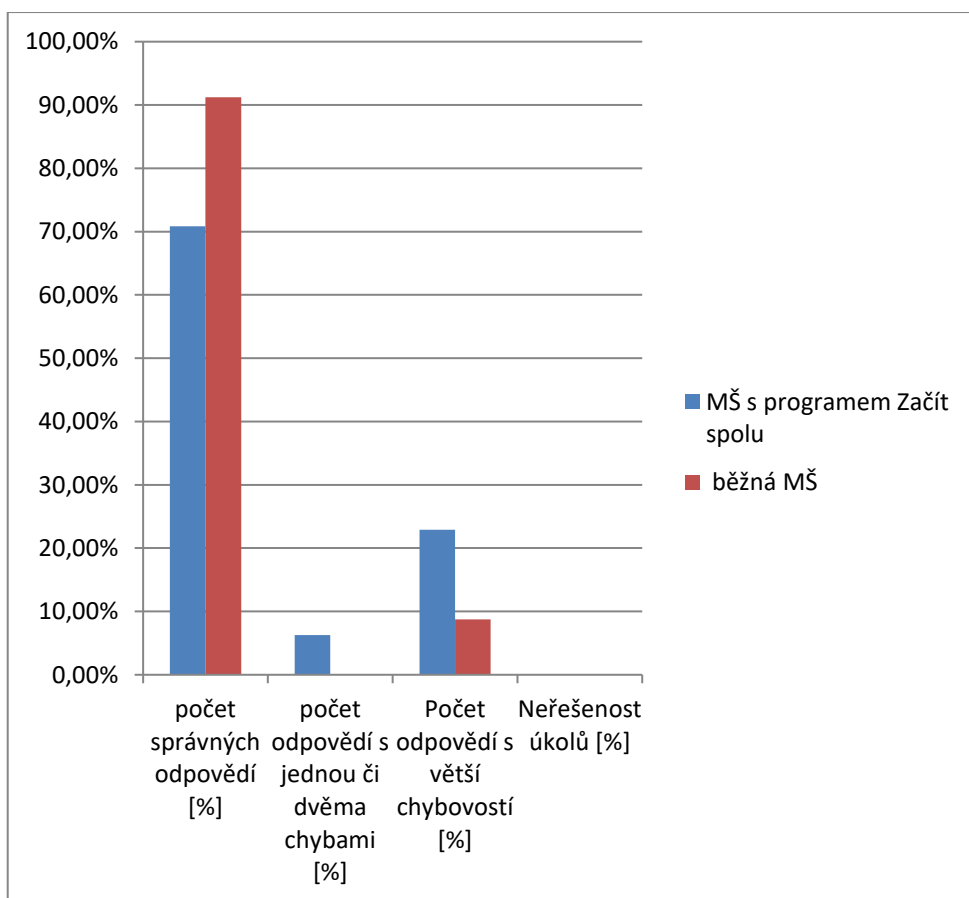


Graf č. 6 ukazující výsledky v MŠ s programem Začít spolu



Graf č. 7 ukazující výsledky v běžné MŠ

Níže je detailněji rozebrána procentuální úspěšnost dětí v jednotlivých úkolech.



Graf č. 8 ukazující výsledky úkolu č. 1

V úkolu č. 1 se děti měly podepsat. Na konci školního roku se uměla podepsat většina z dětí z běžných MŠ. Z MŠ Začít spolu se umělo podepsat o 20,4 % dětí méně. Děti z MŠ s programem Začít spolu více chybovaly. Nejvíce děti v tomto úkolu chybovaly tehdy, když zaměnily písmena, otočily je, převrátily. Viz graf č. 6 a č. 7. Viz příloha č. 3, č. 4.

V úkolu č. 2 děti měly rozeznat, který objekt do řady nepatří. Děti z MŠ s programem Začít spolu i děti z běžných MŠ dopadly při vyhodnocování výsledků obdobným způsobem. Viz graf č. 6 a č. 7. Viz příloha č. 3, č. 4.

V úkolu č. 3 měly děti přesně překreslit lodičku. V MŠ s programem Začít spolu si děti vedly o 30,37 % lépe než děti z běžných MŠ. V tomto úkolu chybovalo o 21,16 % více dětí z běžných MŠ nežli děti z MŠ s programem Začít spolu. Viz graf č. 6 a č. 7. Viz příloha č. 3, č. 4.

V úkolu č. 4 měly děti najít v řadě všechny stejné znaky a zakroužkovat je. Děti z MŠ s programem Začít spolu si vedly o 14,69 % lépe nežli děti z běžných MŠ. Zajímavé srovnání je, že v tomto úkolu chybovala skoro polovina dětí z běžných MŠ. Děti z běžných MŠ chybovaly o 21,6 % více nežli děti z MŠ s programem Začít spolu. Některé děti tento úkol vůbec nevyplnily (viz neřešenost úkolu). Viz graf č. 6 a č. 7. Viz příloha č. 3, č. 4.

V úkolu č. 5 děti měly určit počet slabik ve slově. V tomto úkolu poměrně dost chybovaly děti z běžných MŠ, konkrétně o 49,23 % více než děti z MŠ s programem Začít spolu. Nejvíce děti chybovaly u slova PES, kdy si podle všeho vytleskávaly slovo pejsek. Vyplněné úkoly s touto chybou většinou spadávaly do druhého sloupce do kategorie jedna či dvě chyby. Opět se stávalo, že děti vybarvily všechna políčka či si špatně vytleskaly slova, u kterých použily zdobněliny, které tam být neměly – místo slova pes vytleskaly pejsek atd. Viz graf č. 6 a č. 7. Viz příloha č. 3, č. 4.

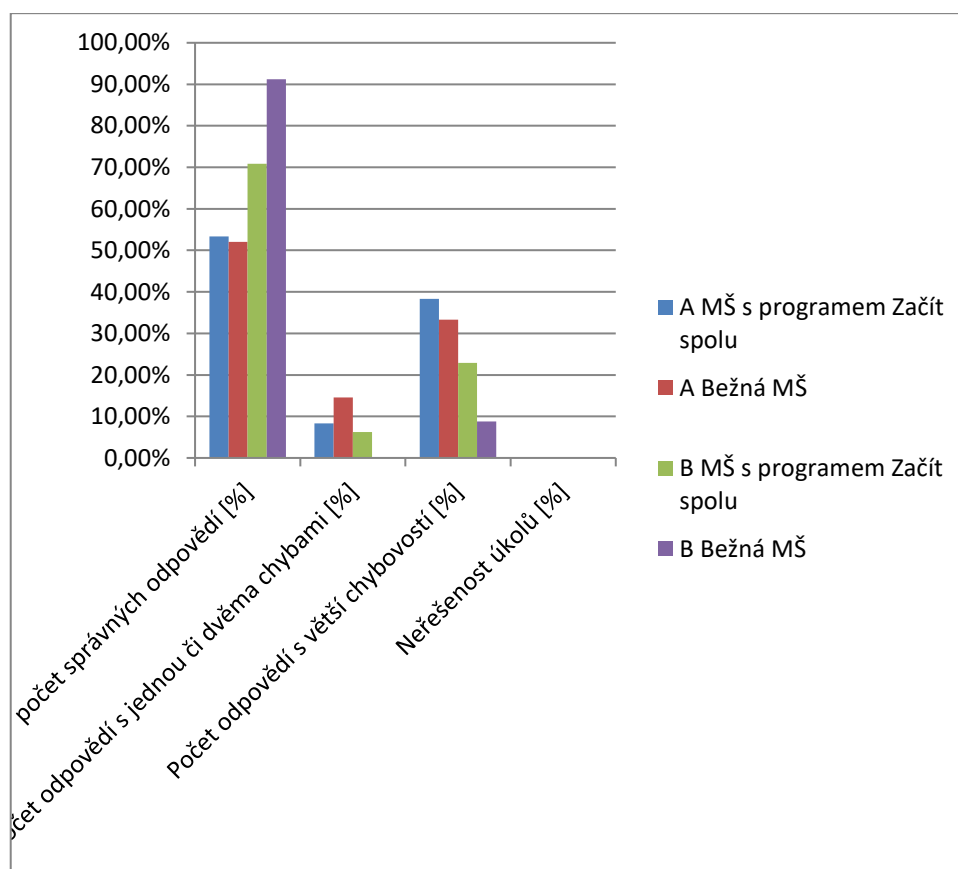
V úkolu č. 6 měly děti zakroužkovat všechna slova, která začínají na hlásku T. Děti z MŠ s programem Začít spolu si vedly o 16,4 % lépe nežli děti z běžných MŠ. Děti z běžných MŠ chybovaly častěji. Viz graf č. 6 a č. 7. Viz příloha č. 3, č. 4.

V úkolu č. 7 měly děti zakroužkovat všechna slova končící na hlásku E. V tomto úkolu dokazovaly děti z běžné MŠ o 30,48 % lepších výsledků než děti z MŠ s programem Začít spolu. Děti z MŠ s programem Začít spolu dělaly více než dvě chyby o 38,35 % častěji než

děti z běžné MŠ. V tomto úkolu se vyskytovala i nejvyšší procentuální nevyplněnost, neřešenost úkolu. Děti si nevěděly s úkolem rady. Často si říkaly nahlas první hlásku ve slově, neuměly správně rozložit slovo na slabiky a hlásky. Viz graf č. 6 a č. 7. Viz příloha č. 3, č. 4.

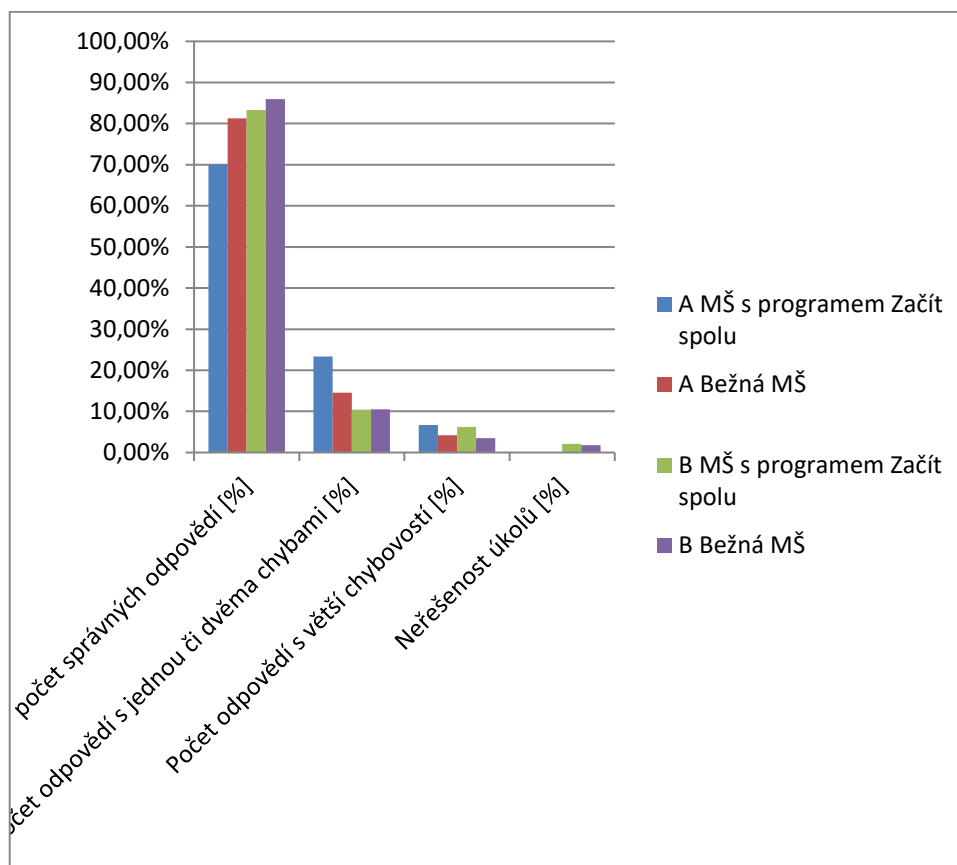
Děti v květnu rychleji pracovaly. Některé z nich si podobný test pamatovaly ze září. Děti čekaly vždy na instrukce a nebály se zeptat, když úkolu nerozuměly.

6.5 Porovnání výsledků pracovních listů A a pracovních listů B



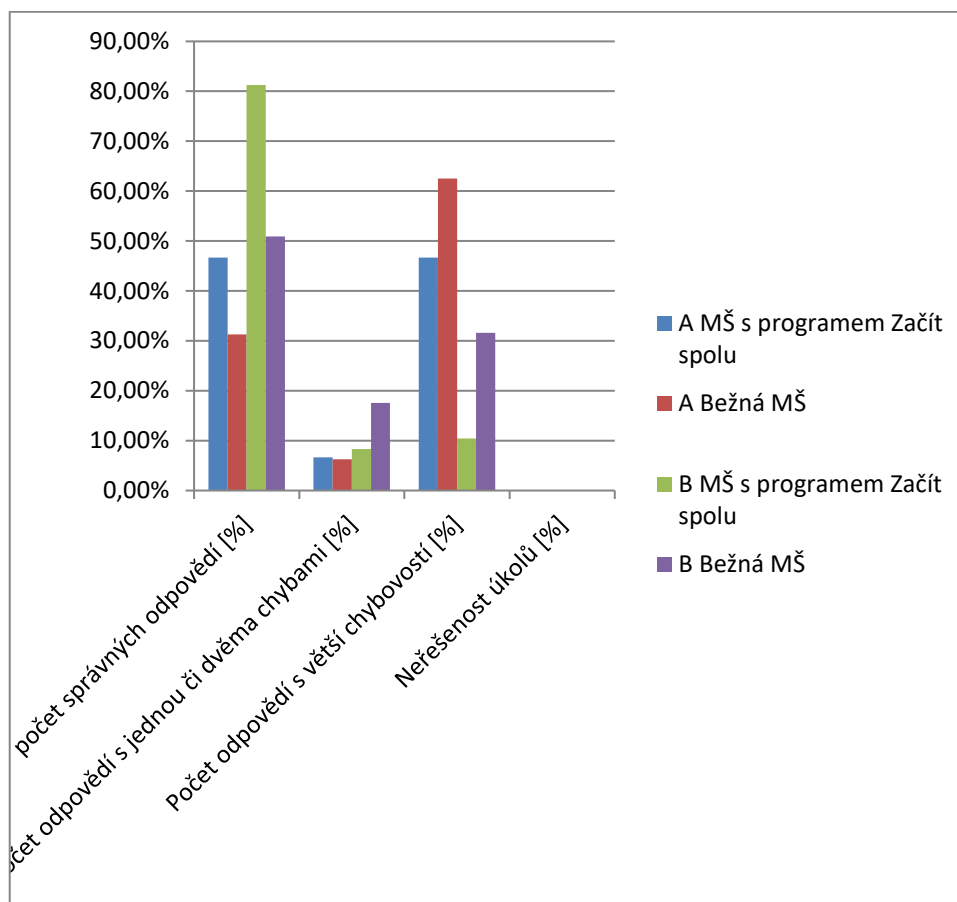
Graf č. 9 ukazující porovnání výsledků v úkolu č. 1

V úkolu č. 1 měly děti za úkol se podepsat. V září polovině dětem dělala tento úkol potíže. Čára tužky byla dost často kostřbatá, nastavovaná. Písmena byla otočená či zpřeházená. V květnu na konci školního roku už tomu tak nebylo. Děti se z větší části uměly podepsat. Rozdíl byl zejména v tahu čáry. Nepřevládala její kostřbatost, děti si byly jistější. Děti z MŠ s programem Začít spolu se zlepšily o 17,5 %, děti z běžných MŠ se zlepšily o 39,15 %, viz graf č. 2, graf č. 3, graf č. 6, graf č. 7.



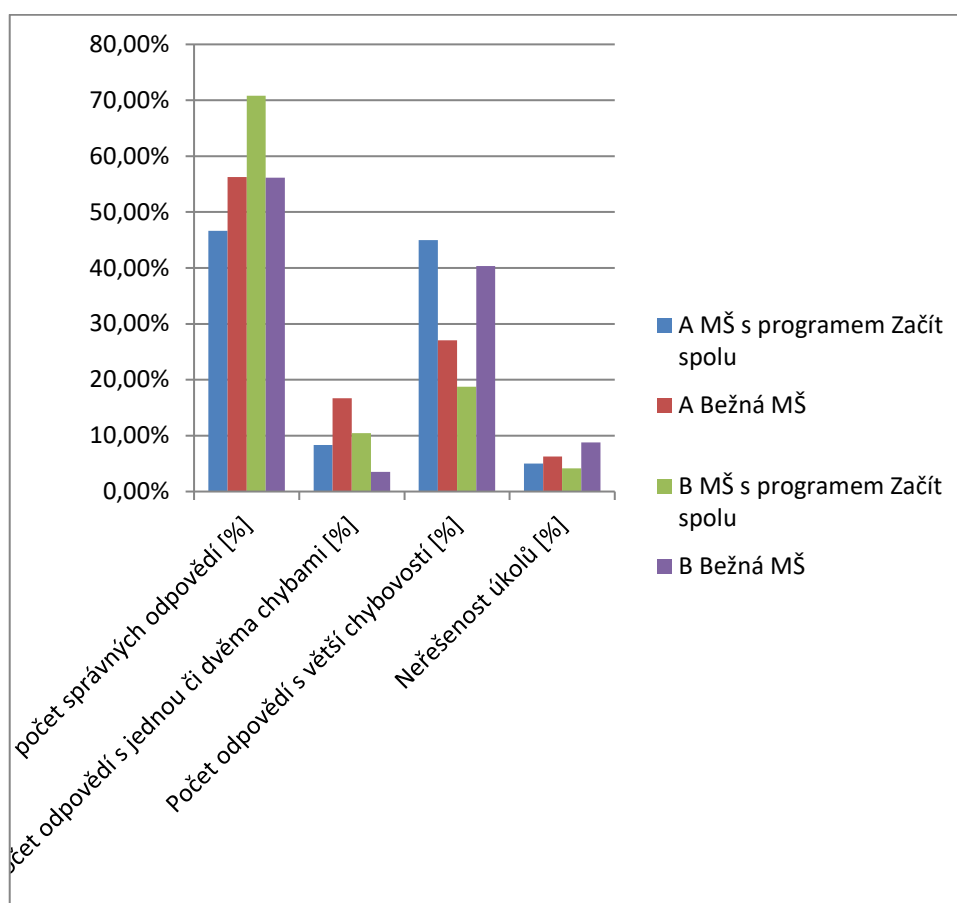
Graf č. 10 ukazující porovnání výsledků v úkolu č. 2

V úkolu č. 2 měly děti za úkol poznat, co do řady nepatří. V září dělalo dětem největší potíže rozpoznání otočeného hrníčku. V květnu úkol zvládly obě skupiny poměrně stejným způsobem. Procentuální úspěšnost byla vyrovnaná. Tento úkol dětem nečinil nijak velké obtíže. Možná jsem mohla zvolit těžší obrázky. Děti z MŠ s programem Začít spolu se zlepšily o 13,33 %, děti z běžných MŠ o 4,71 %, viz graf č. 2, graf č. 3, graf č. 6, graf č. 7.



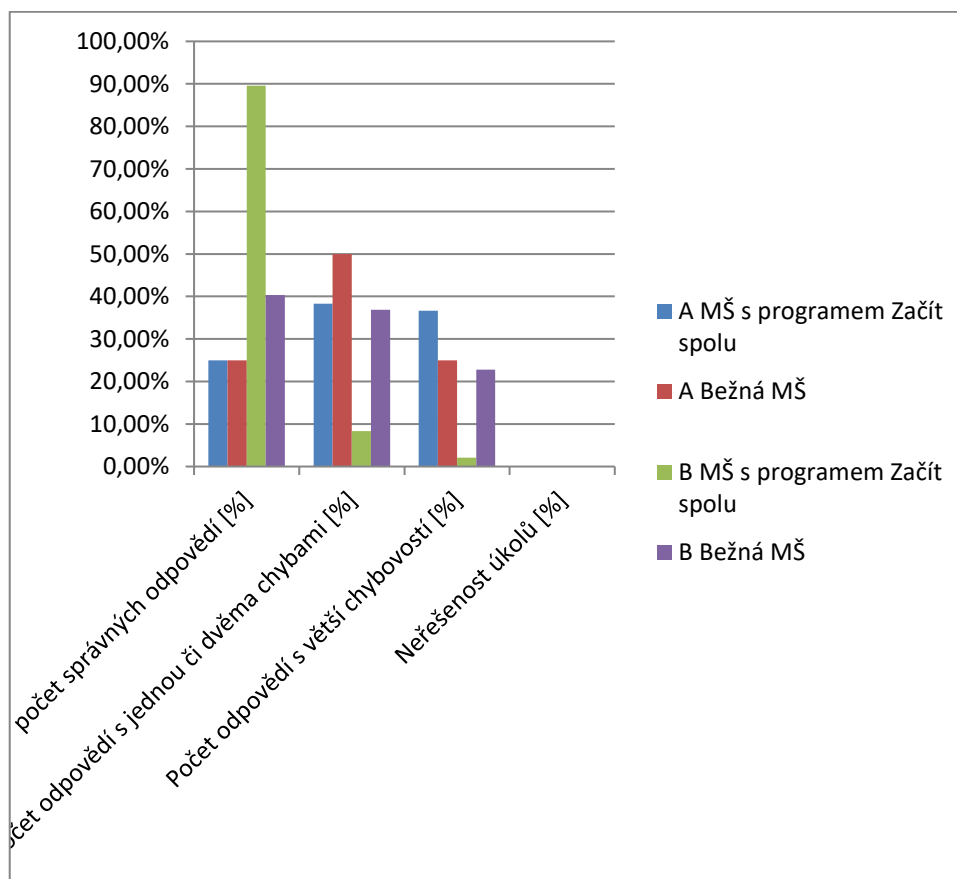
Graf č. 11 ukazující porovnání výsledků v úkolu č. 3

V úkolu č. 3 měly děti za úkol překreslit lodičku co nejpřesněji. V září byla procentuální úspěšnost obdobná. O něco lépe na tom byly děti z MŠ s programem Začít spolu. Největší potíže v září dělaly dětem začít na stejné teče jako lodička na předloze, přesně spojit dva body nebo trefit se do pole. V květnu se neúspěšnost úkolu snížila. Děti z MŠ s programem Začít spolu se zlepšily o 34,58 % a děti z běžných MŠ o 19,63 %, viz graf č. 2, graf č. 3, graf č. 6, graf č. 7.



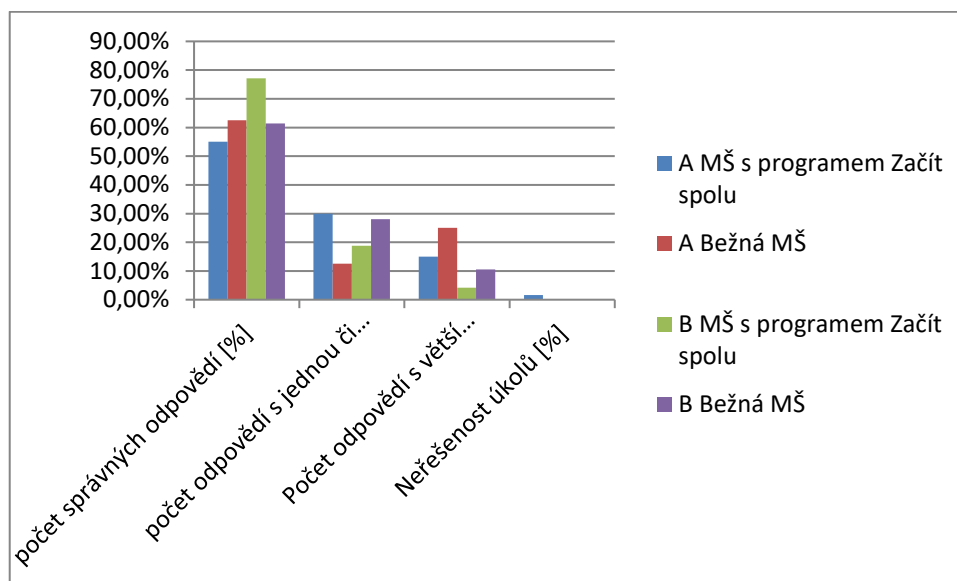
Graf č. 12 ukazující porovnání výsledků v úkolu č. 4

V úkolu č. 4 měly děti najít v řadě všechny stejné znaky a zakroužkovat je. Typy chyb se v podstatě nelišily. Děti buď zakroužkovaly všechny znaky, kroužkovaly znaky podobné znaku, který měly najít, nebo nezakroužkovaly nic. V tomto úkolu byla neřešenost častější než například při řešení úkolů č. 1, č. 3 a dalších. V tomto úkolu se děti z MŠ s programem Začít spolu zlepšily o 24,16 %. Děti z běžných MŠ se v úkolu nezlepšily. Jejich úspěšnost zůstala přibližně stejná jako v září, viz graf č. 2, graf č. 3, graf č. 6, graf č. 7.



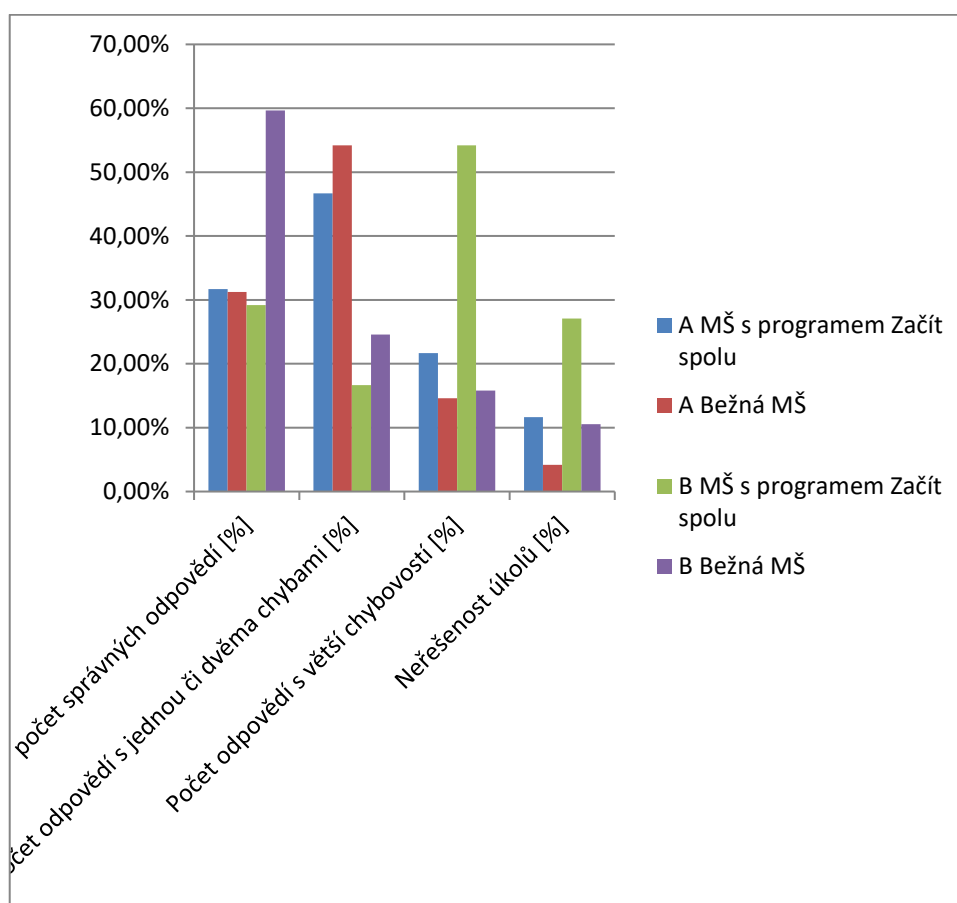
Graf č. 13 ukazující porovnání výsledků v úkolu č. 5

V úkolu č. 5 určovaly děti počet slabik ve slově. V pracovním listu A i B byla použita stejná slova. V září se často stávalo, že děti vybarvily všechny puntíky, které mohly, bez ohledu na určování rytmizace. V květnu to děti již moc nedělaly. Nestalo se, že by úkol děti nějakým způsobem nevyřešily. Děti z MŠ s programem Začít spolu se zlepšily od září o 64,58 %, což je velmi zásadní pokrok. Děti z běžných MŠ se zlepšily od září o 15,35 %. V běžné MŠ děti chybovaly v září o 13,16 % více nežli pak v květnu, viz graf č. 2, graf č. 3, graf č. 6, graf č. 7.



Graf č. 14 ukazující porovnání výsledků v úkolu č. 6

V úkolu č. 6 měly děti zakroužkovat všechna slova, která začínají na hlásku M a T. Děti z MŠ s programem Začít spolu se v úkolu od září zlepšily o 22,8 %. Děti z běžných MŠ se naopak zhoršily o 0,9 %. V září si většina dětí říkala nahlas či polohlasně daná slova. Při zjišťování hlásek, které jsou na začátku slova/obrázku, děti využívaly postupnou analýzu slova pomocí rytmižace, rozklady na slabiky, hlásky. V květnu si některé děti při zjišťování hlásky již tímto způsobem nemusely pomáhat. Nyní si jen část dětí pomáhala nahlas či polohlasně při zjišťování dané hlásky., viz graf č. 2, graf č. 3, graf č. 6, graf č. 7.



Graf č. 15 ukazující porovnání výsledků v úkolu č. 7

V úkolu č. 7 měly děti zakroužkovat všechna slova, která končí na hlásku A a E. Děti si v rámci plnění úkolu říkaly slova polohlasně. Zkoušely si je analýzou rozdělit a syntézou zase zpátky složit. V září se často stávalo, že děti byly schopné zjistit první písmeno ve slově, ale další už nikoli. V květnu už některé děti byly schopné zjistit i další písmena ve slově. Chyby nejčastěji dělaly takové, že zakroužkovaly všechny obrázky nebo nic nezakroužkovaly, nebyly schopné v představě dojít až na konec slova a určit písmeno, na které slovo končí. Neřešenost úkolu byla v září i v květnu ze všech úkolů nejvyšší. Děti z MŠ s programem Začít spolu se od září v úkolu nezlepšily, ale o 2,5 % se zhoršily. Děti z běžných MŠ se zlepšily o 28,4 %, viz graf č. 2, graf č. 3, graf č. 6, graf č. 7.

Děti se v rámci aktivit od září zlepšily, což samozřejmě do jisté míry ovlivňuje fakt, že jsou o několik měsíců starší, s tím je spojen jejich přirozený rozvoj, ale z části to může být zapříčiněné i způsobem, jakým s dětmi pedagogové během školního roku pracovali a společně rozvíjeli jejich schopnosti a dovednosti předcházejí čtení a psaní.

7 Hra s rýmy

7.1 Cíl hry s rýmy

Cílem hry bylo zjistit, zda jsou děti schopné rozpoznat rýmy, tj. ověřit u nich dovednost – sluchové diferenciaci (viz kapitola č. 3) a zdali se liší tyto dovednosti v běžných mateřských školách a v mateřských školách s programem Začít spolu.

7.2 Zpracování dat

Výzkum probíhal na začátku školního roku v září a v květnu na jeho konci. Tímto způsobem bylo vidět, kam se dítě za osm měsíců, které strávilo v mateřské škole, posunulo.

Děti seděly zády k sobě v kroužku nebo u stolu zády k sobě na židličkách, tedy takovým způsobem, aby neviděly, co ostatní děti ukazují. V jedné ruce držely červenou kartu, v druhé zelenou. Já jsem říkala slova, která se rýmovala či nerýmovala. Děti měly vždy za úkol rýmování či nerýmování rozpoznat a podle toho zvednout příslušnou barvu karty. Když se slovo rýmovalo, zvedly zelenou kartu. Když se slovo nerýmovalo, zvedly červenou kartu.

Při hře jsem musela dbát na výslovnost daných slov a porozumění hry. Ujistila jsem se, že děti znají, co je to rým, když se něco rýmuje, řekli jsme si několik příkladů rýmů. Také jsme si řekli, jak zní slova, která se nerýmují, zkusili jsme si říct nějaká slova, ujistila jsem se, že děti znají barvy – zelenou a červenou.

V září se testování účastnilo celkem 60 dětí v MŠ s programem Začít spolu a celkem 48 dětí z běžných mateřských škol.

Výpis použitých slov při hře v září:

1. Pes – les
2. Mrak – strom
3. Mouka – cukr
4. Žabička – babička
5. Hruška – tužka

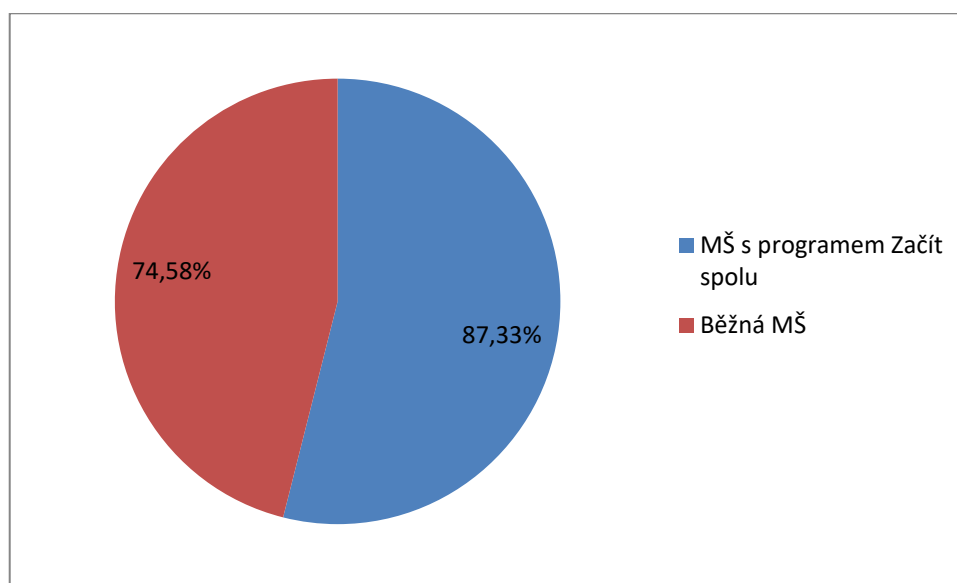
V květnu se testování účastnilo celkem 48 dětí v MŠ s programem Začít spolu a celkem 57 dětí z běžných mateřských škol.

Výpis použitých slov při hře v květnu:

1. Most – kost
2. Čaj – pes
3. Limonáda – marmeláda
4. Hrnec – opice
5. Kočka – vločka

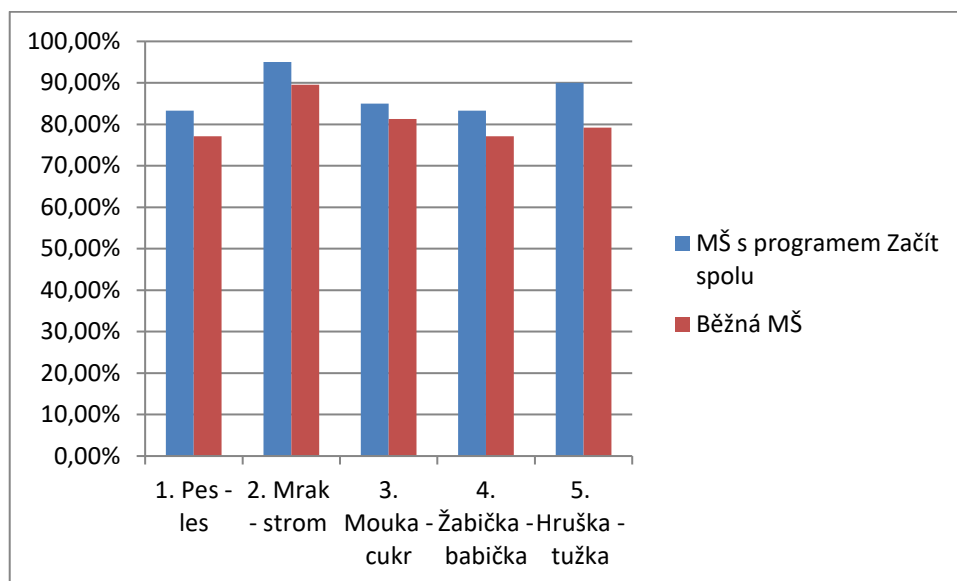
7.3 Vyhodnocování získaných dat za období září 2018

Za každou správnou odpověď jsem udělovala 1 bod. Celkem mohlo jedno dítě za všechny úkoly získat maximálně 5 bodů. Když bylo dětí ve třídě 12, správně na první otázku odpovědělo 10 dětí, udělila jsem 10 bodů. Tyto body jsem následně sečetla v rámci MŠ s programem Začít spolu a běžné MŠ a převedla na procenta. Celkovou úspěšnost dětí v MŠ s programem Začít spolu a v běžné MŠ jsem počítala přes průměrného žáka.



Graf č. 16 ukazující porovnání výsledků dětí z MŠ s programem Začít spolu a běžné MŠ za období září 2018

Děti z mateřských škol s programem Začít spolu v rámci testování rozpoznávání rýmů dopadly lépe. Poznaly více slov, která se rýmovala, či slov, která se naopak nerýmovala.



Graf č. 17 ukazující porovnání výsledků z jednotlivých aktivit dětí z MŠ s programem Začít spolu a běžné MŠ za období září 2018

Ve výše uvedeném grafu je znázorněna úspěšnost dětí v dílčích úkolech. Děti v MŠ Začít spolu celkově ve všech dílčích úkolech dopadly lépe nežli děti z běžných MŠ.

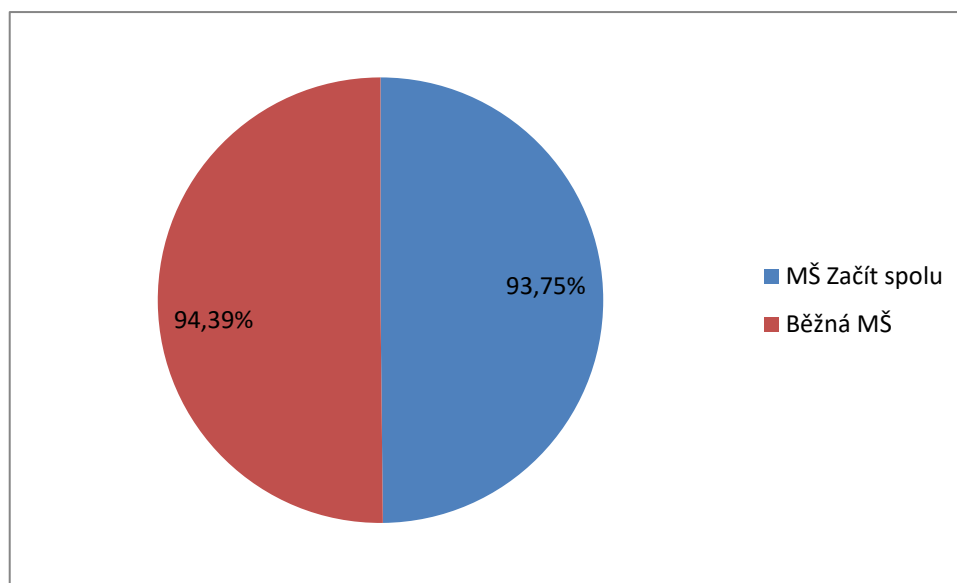
Děti nejvíce chybovaly při prvním rýmu (č. 1 Pes – les). Nejspíše to bylo tím, že si nebyly ještě jisté zadáním úkolu.

Následovala slova, která se nerýmovala (č. 2 Mrak – strom). V rámci těchto slov byly děti úspěšnější než v případě rýmů. Děti z MŠ s programem Začít spolu i děti z běžných MŠ získaly za odpovědi největší počet bodů. Možná je to způsobené tím, že už věděly, co mají dělat, a po rýmu hned přišla slova, která se nerýmují, takže třeba děti počítaly s jistou pravděpodobností.

Při posledním rýmu (č. 5 Hruška - tužka) došlo k procentuálnímu největšímu rozdílu mezi odpověďmi dětí z MŠ s programem Začít spolu a dětí z běžných MŠ. Odpovědi se lišily o 10,83 %.

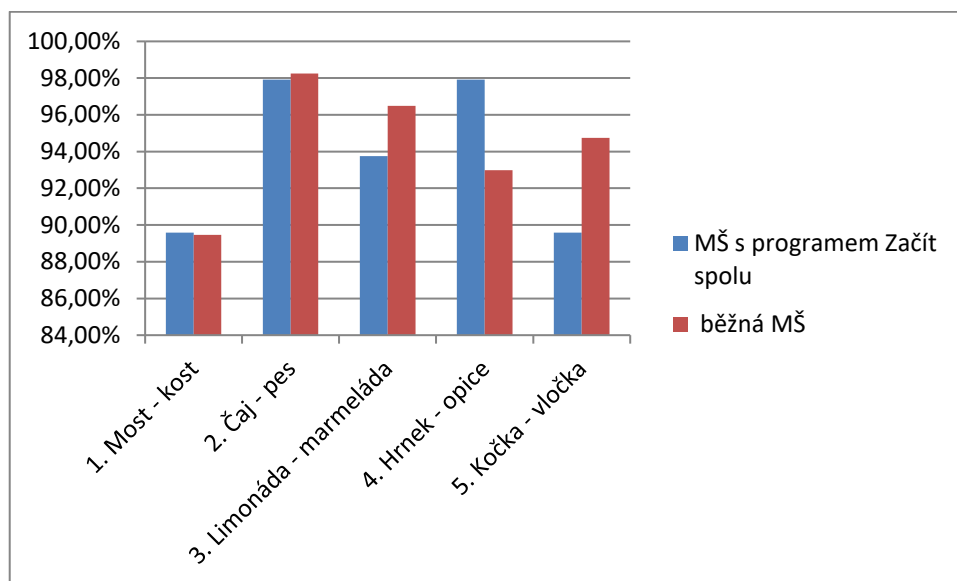
7.4 Vyhodnocování získaných dat za období květen 2019

Za každou správnou odpověď jsem udělovala opět 1 bod. Celkem mohlo jedno dítě za všechny úkoly získat maximálně 5 bodů. Tyto body jsem následně sečetla v rámci MŠ s programem Začít spolu a běžné MŠ a převedla na procenta. Celkovou úspěšnost dětí v MŠ s programem Začít spolu a v běžné MŠ jsem spočítala přes průměrného žáka.



Graf č. 18 ukazující porovnání výsledků dětí z MŠ s programem Začít spolu a běžné MŠ za období květen 2019

V celkovém součtu bodů a převedení na procentuální úspěšnost jednotlivého žáka se výsledky dětí v podstatě nelišily. Děti z MŠ s programem Začít spolu a děti z běžných MŠ byly v úkolech podobně úspěšné. Lišily se ovšem v jednotlivých dílčích úkolech.



Graf č. 19 ukazující porovnání výsledků z jednotlivých aktivit dětí z MŠ s programem Začít spolu a běžné MŠ za období květen

První slova (č. 1 Most - kost) byla procentuálně nejméně úspěšná. Děti nejspíše ještě nevěděly, jakým způsobem hra funguje a jaké barvy mají kdy zvedat.

Ve druhých slovech (č. 2 Čaj – pes) děti chybovaly nejméně. Děti již věděly, jak hra funguje a dobře se soustředily.

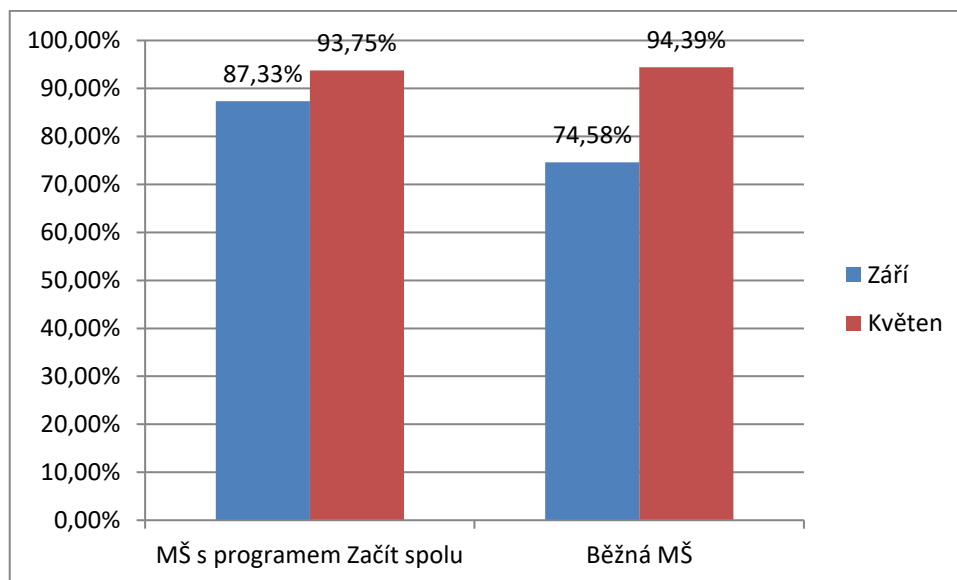
V dalších slovech (č. 3 Limonáda – marmeláda) více chybovaly děti z MŠ s programem Začít spolu. Chybovaly o 2,74 % více nežli děti z běžných MŠ.

Následovala slova, která se nerýmovala (č. 4 Hrnek – opice). V tomto úkolu chybovaly děti z běžné MŠ o 4,94 % více nežli děti z MŠ s programem Začít spolu.

Poslední byl rým (č. 5 Kočka – vložka). V tomto úkolu chybovaly více děti z MŠ s programem Začít spolu, a to o 5,16 % více nežli děti z běžných MŠ.

7.5 Porovnání výsledků rýmů ze září 2018 a května 2019

Je podstatné porovnat posun, jaký děti udělaly od září do května v rámci dovedností a schopností předcházejících čtení a psaní, a to v oblasti rozpoznávání slov, která se rýmují a nerýmují.



Graf č. 20 porovnání výsledků dětí z MŠ s programem Začít spolu a běžné MŠ za období září 2018 a květen 2019

Děti se, jak v MŠ s programem Začít spolu, tak i v běžné MŠ zlepšily. Větší zlepšení dětí se odehrálo u dětí z běžných MŠ. Zlepšení dětí z MŠ s programem Začít spolu byl o 6,92 %. Posun dětí z běžné MŠ byl větší, děti se zlepšily o 19,81 %. Květnová vysoká úspěšnost dětí v této aktivitě je velmi potěšující.

8 Aktivita s knihou Paleček (F. Hrubín)

8.1 Cíl aktivity s knihou Paleček (F. Hrubín)

Cílem aktivity bylo zjistit, na jaké úrovni mají děti dovednosti a schopnosti předcházející čtení se zaměřením na dovednost: porozumět slyšenému (zachytit hlavní myšlenku příběhu, sledovat děj), rozlišovat některé obrazné symboly, soustředěně poslouchat četbu, umět se soustředit na úkol. Viz kapitola o dovednostech od Tomáškové a Syslové a RVP PV (viz kapitola č. 3). Zaměřovala jsem se také na to, zda jsou děti schopné naslouchat mluvenému slovu a porozumět mu při práci s knihou.

8.2 Získávání dat

V rámci cvičení byla zvolena knížka Paleček Františka Hrubína (2018). Tato knížka byla zvolena zejména z důvodu krátké přebásněné pohádky, která je rozdělena na krátké odstavce. Každý odstavec pohádky je uveden na jedné stránce společně s odpovídající ilustrací a pojednává o nějaké události, která Palečka doprovází. Například první odstavec vypráví o chlapečkovi, který byl malinký jako paleček, takže jej museli koupat v náprstku a kolébat ve skořápce od ořechu. Přesné znění úryvku: „*Narodil se chlapeček malý jak tvůj paleček, v náprstku ho vykoupali, ve skořápce kolébali: „Spi, Palečku, spi!“*“

V pohádce je celkem deset odstavců. Na šest z nich byl vytvořen test, který měl zjistit, zda jsou děti schopné porozumět předčítanému textu. Při testu jsem vždy dětem předčítala celou knížku.

Test se skládal z obrázků. Abych ověřila porozumění předčítanému textu, vytvořila jsem šest uzavřených otázek, kdy děti měly vybírat vhodné slovo na doplnění na místě textu – a to tak, že zakroužkovaly příslušný obrázek. Například u prvního odstavce, který pojednává o tom, jak byl chlapeček maličký jako paleček a museli jej koupat v náprstku a kolébat ve skořápce od ořechu, byly vytvořeny tři obrázky: kolébka, skořápka od ořechu a kočárek. Děti měly za úkol zakroužkovat vždy obrázek, který si myslí, že nejvíce odpovídal textu v daném odstavci. V tomto případě měly tedy zakroužkovat obrázek skořápky od ořechu. První odstavec jsem s dětmi dělala společně, aby pochopily zadání úlohy, viz příloha č. 5 a 6.

Do výsledků jej ale počítám, protože ne všechny děti ho vyplnily správně. Celkem byly vytvořeny řady obrázků (po třech) na šest odstavců z knihy.

Nejdříve jsem děti nechala si test prohlédnout. Když nevěděly, co znamená který obrázek, vysvětlila jsem jim jej. Následně jsem jim ukázala řádek, u kterého jsme aktuálně byli, řekla jsem jim, jaké tam mají nakreslené obrázky, a přečetla jsem jim úryvek z knížky.

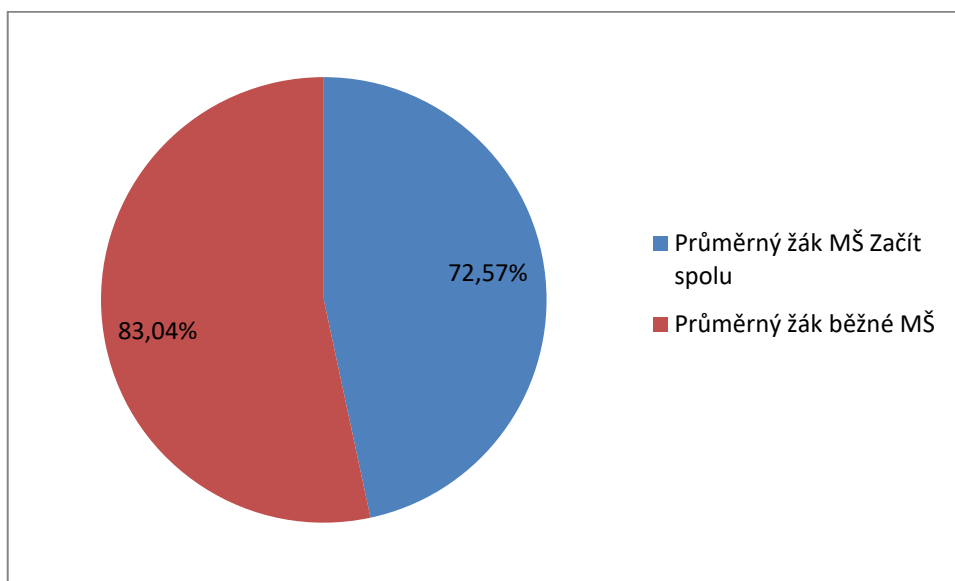
Obrázky v testu:

1. Kolébka, skořápka od ořechu, kočárek
2. Jablko, koláč, makovice
3. Kniha, pes, míč
4. Chléb, rohlík, pizza
5. Jablko, hrášek, citron
6. Míč, žebřík, vanička

8.3 Zpracování získaných dat

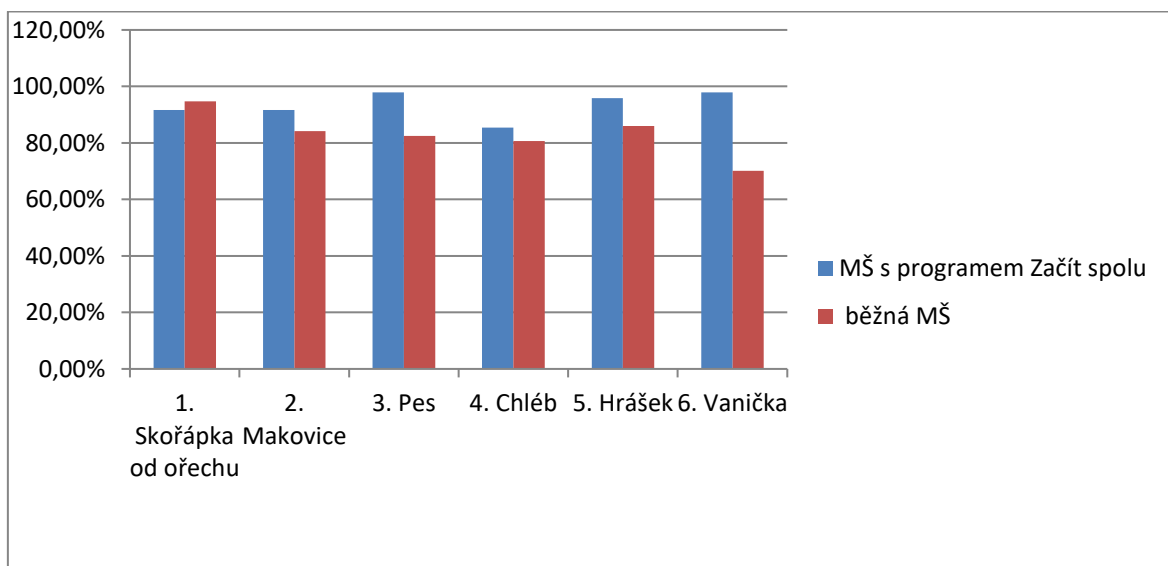
Za každou správnou odpověď děti získaly 1 bod. Celkem za pracovní list mohly získat 6 bodů.

Abych získala úspěšnost průměrného žáka v MŠ, vynásobila jsem počet dětí zvlášť z běžných MŠ a zvlášť z MŠ s programem Začít spolu s počtem maximálního možného celkového dosažení bodů v úkolech. Z hodnot jsem následně vypočítala procentuální úspěšnost dítěte.



Graf č. 21 ukazující porovnání výsledků dětí z MŠ s programem Začít spolu a běžné MŠ

Odpovědi jsem do tabulek rozdělila tak, že jsem nejdříve všechny odpovědi sečetla a roztrídila do tabulky do sloupců, které jsem nazvala: počet správných odpovědí, počet chybných odpovědí, neřešenost. Poté jsem převedla počty odpovědí na procenta.



Graf č. 22 ukazující porovnání výsledků z jednotlivých aktivit dětí z MŠ s programem Začít spolu a běžné MŠ

Děti test zvládly celkem úspěšně. V některých otázkách se ale odpovědi více procentuálně lišily. Níže je uvedeno, kde děti dělaly chyby nejčastěji.

V první řádce chybující děti často zakroužkovaly kolébku. V textu se píše a já jsem následně četla: „...ve skořápce kolébali..“. Myslím si, že děti slovo „kolébali“ vedlo k tomu, že zakroužkovaly právě obrázek kolébky, nikoli skořápky.

Ve druhé řádce měly děti zakroužkovat makovici. Mezi chybnými odpověďmi se často vyskytoval obrázek koláče. Může to být tím, že děti přece jenom častěji konzumují a znají spíše koláč nežli mák z makovice. V knížce je psáno: „... z makovice snídá mák...“. Viz příloha č. 6.

Ve třetí řádce měly děti zakroužkovat obrázek psa. Mezi chybnými odpověďmi se často vyskytoval obrázek míče. Obrázek knihy děti kroužkovaly zřídka. Kroužkování míče může být způsobené částí: „...jak si hraje?...“. Možná jim slovo „hrát si“ evokovalo v představě míč.

Ve čtvrté řádce děti měly zakroužkovat chléb. Tady byla poprvé delší část příběhu. Děti byly předem informovány, že se teď musí hodně soustředit, protože příběh bude delší. Často se děti nemohly dočkat toho, co mají kroužkovat a dělalo jim potíže udržet pozornost. Mezi chybnými odpověďmi se často vyskytoval obrázek pizzy, ale někdy i rohlíku. Pizza se tam, dle mého názoru, vyskytovala, protože děti již nevěděly, co mají zakroužkovat, a na pizzu měly chuť.

V pátém řádku děti měly zakroužkovat hrášek. Mezi chybnými odpověďmi se často vyskytoval obrázek citronu, někdy i jablíčka.

V šestém řádku děti měly zakroužkovat obrázek vaničky. Děti často kroužkovaly obrázek žebříku. Možná jim připadal zajímavý.

Děti se u aktivity poměrně dobře soustředily. Aktivita nebyla nijak dlouhá, takže se vydržely koncentrovat až do konce. Možná to bylo také způsobené „přestávkami“ mezi četbou dalších odstavců, kdy jsem dětem vysvětlovala, co znamenají další obrázky v řádku. Nejvíce jim dělalo problém soustředit se u delšího čteného úseku, viz čtvrtá řádka, kdy děti byly nedočkavé, myslely si, že mají už něco kroužkovat či ztrácely pozornost.

Využití literatury je nezbytnou součástí rozvoje schopností a dovedností přecházející čtení a psaní. Děti se při práci s knížkou učí mnohému. Viz kapitola o dovednostech od Tomáškové a Syslové a RVP PV (viz kapitola č. 3). Děti byly v aktivitě

poměrně úspěšné, proto si myslím, že pedagogové MŠ se snaží s knihami při řízených činnostech ve svých třídách pracovat a v tomto směru (tj. porozumění předčítanému textu) je dostatečně rozvíjet.

9 Dotazníky pro pedagogické pracovníky

9.1 Cíl dotazníkového šetření

Cílem dotazníku bylo zjistit, jakým způsobem pedagogičtí pracovníci rozvíjí děti v dovednostech předcházejících čtení a psaní a jaké metody a formy k jejich osvojování používají. Zkoumalo se také, zda a do jaké míry jsou odlišné v běžné mateřské škole a v mateřské škole s programem Začít spolu. Zjišťovalo se, co vše mají v průběhu dne děti k dispozici, zda děti mají během dne přístup ke knížkám, jakým způsobem pedagogové pracují s knížkami, jaké pracovní listy dětem dávají, jakým způsobem rozvíjí u dětí slovní zásobu, představivost a fantazii a další.

Dotazník vyplňovali pedagogičtí pracovníci mateřských škol. Jednalo se o pedagogy, kteří pečovali o testované děti poslední rok před vstupem do základní školy.

Dotazníkové šetření bylo prováděno celkem v šesti mateřských školách, z toho v osmi pobočkách. V každé třídě byl vyplněn jeden dotazník jedním pedagogem. Celkem bylo vyplněno 11 dotazníků, z toho 7 dotazníků od pedagogů učících děti předškolního věku v MŠ s programem Začít spolu a 4 dotazníky od pedagogů učících děti předškolního věku v běžných MŠ.

9.2 Rozbor a vyhodnocení otázek použitých v dotazníku

Otázky byly uzavřené, polouzavřené i otevřené. Celkem bylo 14 otázek, z toho 6 otázek uzavřených, 3 polouzavřených a 5 otevřených. Viz příloha č. 8, č. 9.

- Otázka č. 1: Mají u Vás ve třídě děti volný přístup ke knížkám?

Na tuto uzavřenou otázku odpověděli všichni pedagogové, že děti v jejich třídě mají volný přístup ke knížkám. Tudíž nikdo nevyužil další otázku (č. 2) týkající se vysvětlování, proč děti nemají ke knížkám v MŠ přístup.

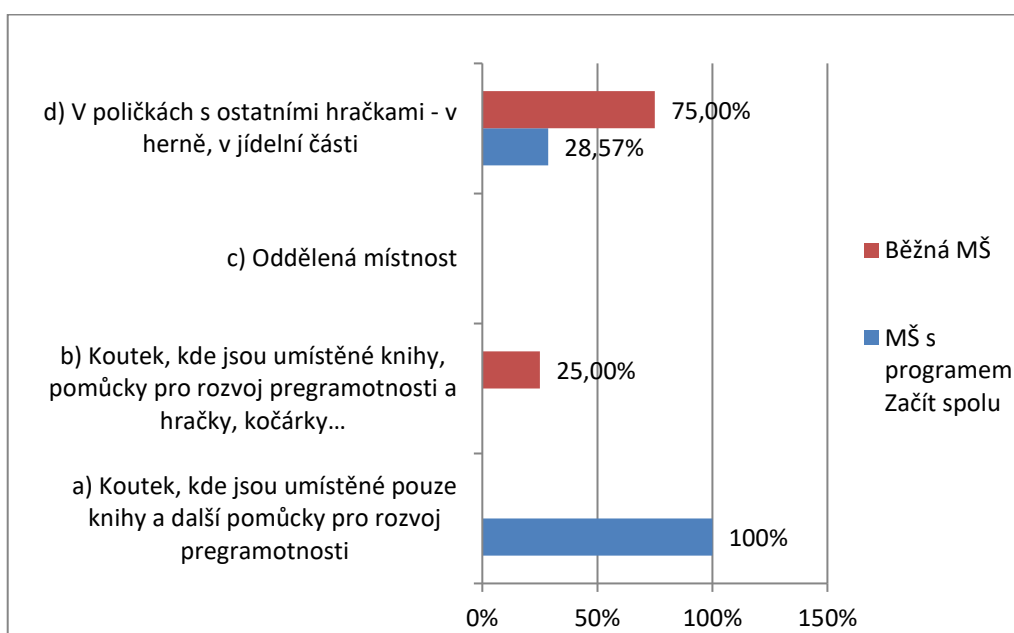
Volný přístup ke knížkám je v rámci rozvoje dovedností a schopností předcházejících čtení a psaní u dětí nesmírně důležitý. Když má dítě volný přístup ke knížkám, může si v nich hledat kdykoli potřebuje například informace – ověřovat si staré, ale hledat i nové, ujistit se, o čem je pohádka, kterou například paní učitelka četla před spaním či ji využívala v rámci

dramatiky nebo čtení v kroužku, sednout si a knížku si jen tak prohlížet a relaxovat či si ji prohlížet společně s kamarády.

Při těchto činnostech si děti rozvíjejí řadu dovedností a schopností předcházejících čtení a psaní. Děti se učí soustředit se, sledovat očima zleva doprava, porovnávat objekty, orientovat se v rovině, naslouchat druhým, počkat, až druhý domluví, sledovat druhého při komunikaci a vědět obsahově, o čem druhý mluví, převyprávět hlavní myšlenku příběhu.

- Otázka č. 3: Jestliže ano, kde jsou knížky umístěné?

Umístění knížek ve třídě je pro děti důležité. Knižky by měly být umístěné na jednom místě či v místech, které k tomu náleží – například kuchyňka může obsahovat kuchařky, dílna může obsahovat knížky o náradí atd. Knižky by měly být umístěné ve výšce očí dítěte a dítě by mělo být schopno na knížku dosáhnout.



Graf č. 23 ukazující porovnání výsledků z jednotlivých aktivit dětí z MŠ s programem Začít spolu a běžné MŠ

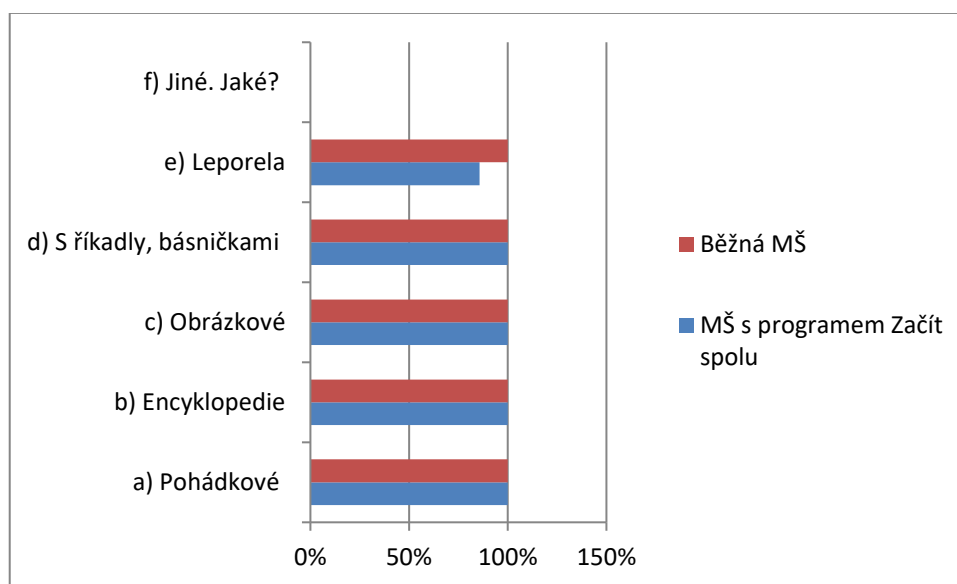
Otázka byla polouzavřená. Koutek, ve kterém by byly umístěné pouze knížky a další pomůcky pro rozvoj čtenářské pregramotnosti, mají jen v MŠ s programem Začít spolu. Tato informace není nijak překvapivá, protože koutek je součástí centra aktivit – Knihy a písmena. Dvě učitelky z MŠ s programem Začít spolu uvedly, že knížky mají také jinde, a to v poličkách s ostatními hračkami – v herně, v jídelní části, kde jsou plně přístupné dětem.

Je zajímavé, že jen jedna běžná MŠ má knížky umístěné ve čtenářském koutku, kde jsou sice další hračky a kočárky, ale pořád jsou na jednom místě. Většina běžných MŠ má ale knížky umístěné různě po třídě, a to v poličkách s ostatními hračkami – v herně, v jídelní části.

Nikdo z učitelů nevedl, že mají oddělenou místnost, kde by si děti mohly knížky půjčit a prohlížet si je.

- Otázka č. 4: Jaké knížky si děti ve Vaší školce mohou půjčit?

Je nesmírně důležité, aby děti měly nabídku knížek, která by se měla obměňovat (každý rok či půl rok – například tím způsobem, že si učitelé ve třídě vymění knížky s jinou třídou). Široká škála typů knih děti rozvíjí v dovednostech a schopnostech předcházejících čtení a psaní tak, že podněcuje fantazii a představivost, vede je k porovnávání objektů, uspořádávání a třídění objektů do jednotlivých souborů atd. Důležitá je rozmanitost knih z hlediska literárních druhů a žánrů, aby si dítě mohlo vybrat knížku podle svých zájmů a potřeb.

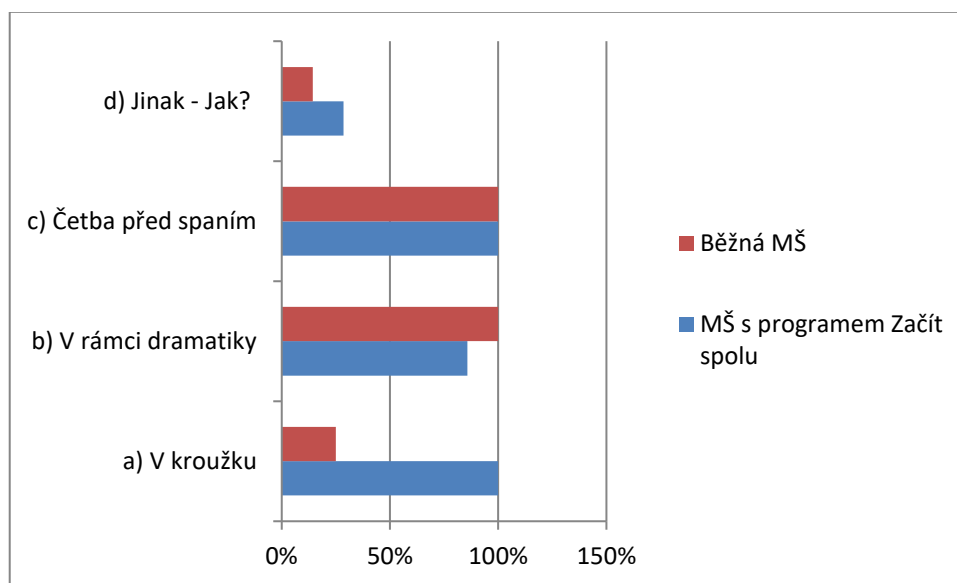


Graf č. 24 ukazující porovnání výsledků z jednotlivých aktivit dětí z MŠ s programem Začít spolu a běžné MŠ

Děti si v dotázaných MŠ mohou půjčit všechny knížky, na které jsem se pedagogů ptala. Žádné další v polouzavřené otázce nevedli.

- Otázka č. 5: Jakým způsobem pracujete s knížkami?

Je důležité, jakým způsobem se v mateřských školách s knížkou pracuje. Je rozdíl, když pedagogové čtou dětem jen před spaním nebo využívají knihu při řízených činnostech (například v kroužku mohou pedagogové knížku představit, navodit motivaci, ukázat dětem různé obrázky v knížkách, přečíst krátký příběh a provést jeho následný rozbor, nabízet dětem knihy přes den či využívat knihu v rámci dramatizace).



Graf č. 25 ukazující porovnání výsledků z jednotlivých aktivit dětí z MŠ s programem Začít spolu a běžné MŠ

Tato otázka byla polouzavřená. Pedagogové v MŠ s programem Začít spolu odpověděli v rámci otázky „Jinak – Jak?“, že s dětmi pracují s knížkou v centrech aktivit či využívají obrázkové čtení.

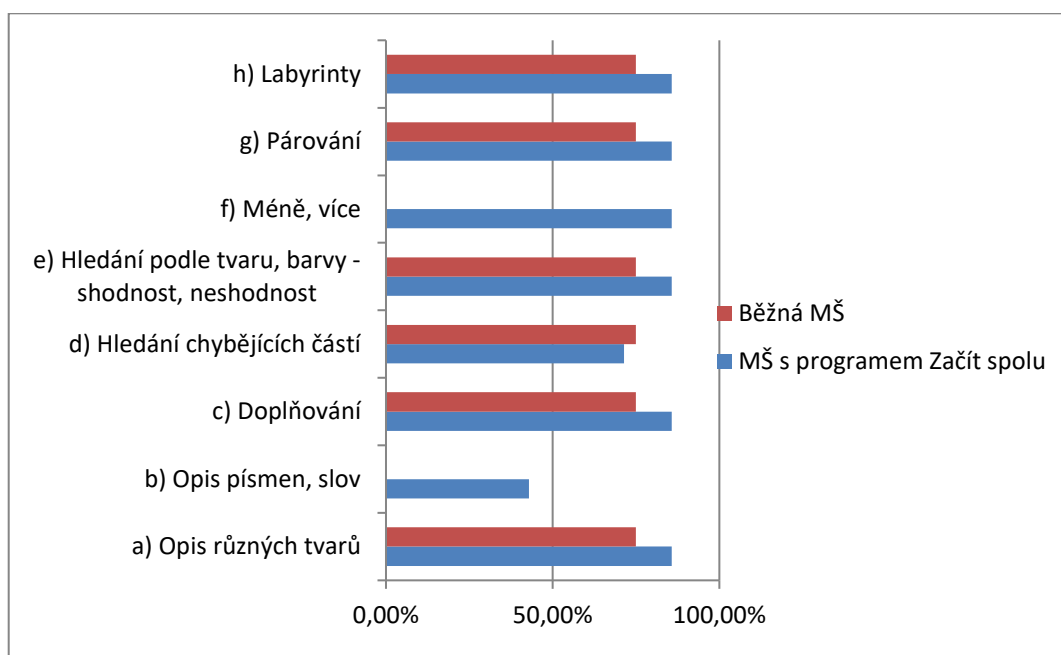
Pedagogové z běžných MŠ odpověděli, že málo pracují s knížkou v kroužku. V rámci otázky „Jinak – Jak?“ uvedli, že pracují s knížkou v rámci motivace dětí či při individuálních aktivitách.

- Otázka č. 6: Jaké typy pracovních listů upřednostňujete?

Následující typy pracovních listů jsou ve většině MŠ nesmírně důležitou součástí rozvoje dovedností a schopností předcházející čtení a psaní. Při práci s pracovními listy se rozvíjí například sledování očima zleva doprava, chápání prostorových pojmů (vpravo, vlevo, dole, nahoře, uprostřed, za, pod, nad, u, vedle, mezi apod.), postupování a učení se podle pokynů a instrukcí, zaměřování se na to, co je z poznávacího hlediska důležité, záměrně se soustředit

na činnost a udržet pozornost, rozlišovat některé obrazné symboly (piktogramy, orientační a dopravní značky, označení nebezpečí apod.) a porozumět jejich významu i jejich komunikativní funkci, ovládat koordinaci ruky a oka, zvládat jemnou motoriku, orientovat se v rovině, porovnávat objekty, uspořádávat a třídit objekty do jednotlivých souborů a další.

Pestrost pracovních listů je důležitá, jelikož v rámci různých typů pracovních listů si děti rozvíjí více dovedností a schopností.



Graf č. 26 ukazující porovnání výsledků z jednotlivých aktivit dětí z MŠ s programem Začít spolu a běžné MŠ

Tato uzavřená otázka byla zaměřená na zjištění, jaké pracovní listy jsou dětem v MŠ poskytovány.

Pracovní list týkající se opisu různých tvarů využívá o 10,71 % více pedagogů z MŠ s programem Začít spolu nežli pedagogů z běžných MŠ.

85,71 % pedagogů z MŠ s programem Začít spolu uvedlo, že dávají dětem pracovní listy s labyrinty. Tento typ pracovního listu využívá o 10,71 % méně pedagogů z běžných MŠ, tj. 75 % pedagogů.

Pracovní list týkající se opisu písmen dává 42,86 pedagogů z MŠ s programem Začít spolu, z běžných MŠ ani jeden pedagog neuvedl, že by dětem dával pracovní list s opisem písma. V MŠ s programem Začít spolu je to způsobené asi i tím, že děti písmo ve třídě vidí na různých objektech a nejspíše pak mají potřebu si jej také zkoušet, což souvisí s principy programu Začít spolu.

Pracovní list týkající se doplňování využívá 85,71 % pedagogů z MŠ s programem Začít spolu. Z běžných MŠ tento typ pracovního listu využívá o 10,71 % méně, tj. 75 % pedagogů.

Pracovní list týkající se hledání chybějících částí využívá 71,43 % pedagogů z MŠ s programem Začít spolu, pedagogové z běžných MŠ využívají tento typ pracovních listů o 3,57 % méně, tj. 75 %.

Pracovní list, v němž děti hledají podle tvaru, barvy, shodnosti či neshodnosti, využívá 85,71 % pedagogů z MŠ s programem Začít spolu. Pedagogové z běžných MŠ tento typ pracovního listu využívají o 10,71 % méně, tj. 75 %.

Pracovní list týkající se rozpoznávání množství (méně, více) využívá o 85,71 % více pedagogů z MŠ s programem začít spolu nežli pedagogové z běžných MŠ. Pedagogové z běžných MŠ, dle odpovědí, nevyužívají tento typ pracovního listu vůbec.

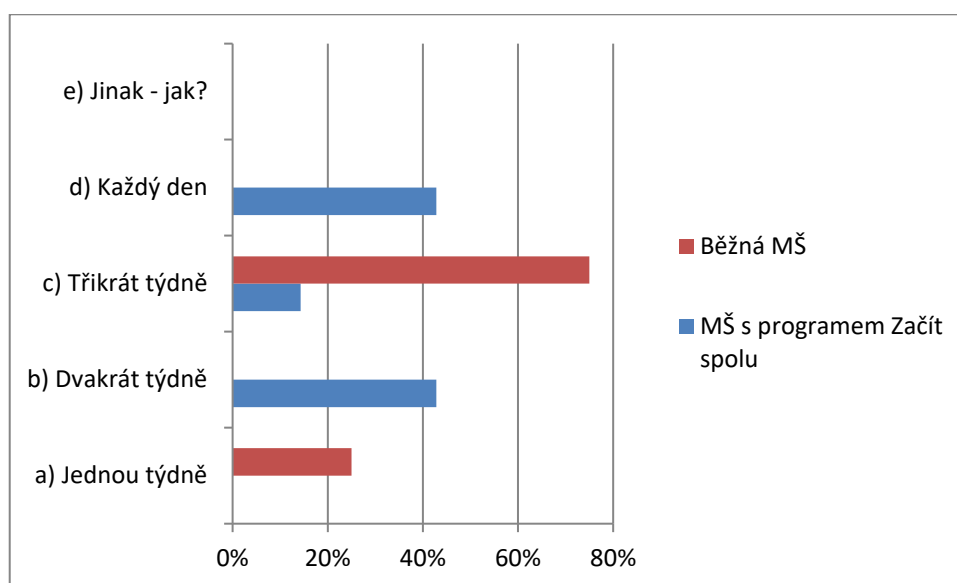
Pracovní list týkající se párování využívá o 10,71 % více pedagogů z MŠ s programem Začít spolu nežli pedagogů z běžných MŠ.

Jeden pedagog z MŠ s programem Začít spolu a jeden pedagog z běžné MŠ odpověděli, že využívají rozmanitost všech pracovních listů a že je postupně střídají.

Dle výsledků můžeme říci, že více typů pracovních listů využívají při své práci pedagogové z MŠ s programem Začít spolu.

Pracovní list týkající se opisu písmen a slov je poměrně využíván pedagogy z MŠ s programem Začít spolu. Tady je ovšem nutné podotknout, že děti si řízenou činnost v centrech aktivit mohou většinou vybrat. Tudíž by se v tomto případě mohlo jednat o naplňování jejich potřeb zkoumat psanou podobu jazyka.

- Otázka č. 7: Jak často dětem dáváte pracovní listy?

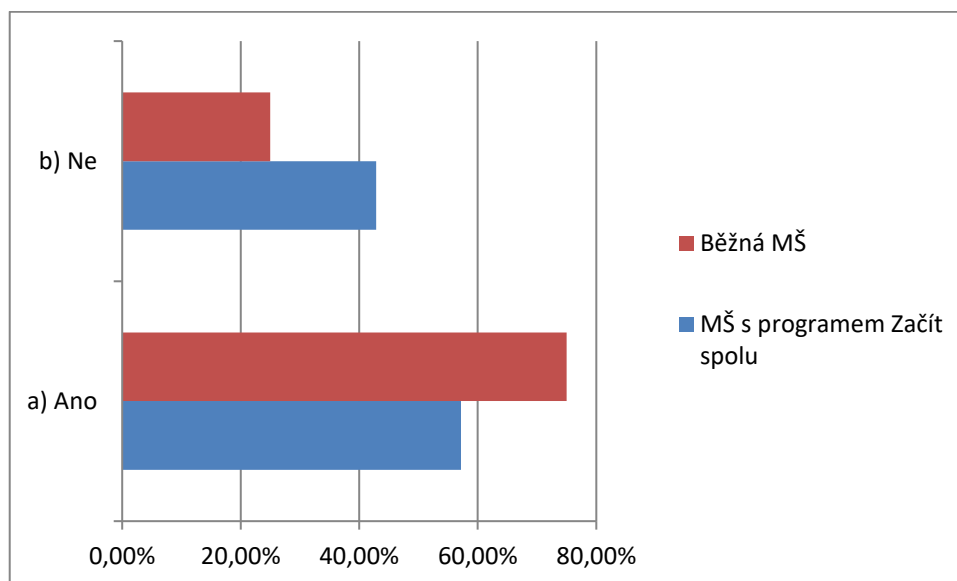


Graf č. 27 ukazující porovnání výsledků z jednotlivých aktivit dětí z MŠ s programem Začít spolu a běžné MŠ

Tato polootevřená otázka byla zaměřená na zjištění, kolikrát týdně děti dostávají pracovní listy. Co mě zarazilo, bylo zjištění, že v MŠ s programem Začít spolu 3 učitelé ze 7 odpověděli, že děti dostávají každý den pracovní list. Otázka dále nezjišťovala, zda pracovní list mají jen v nabídce, kterou děti nemusí využít, nebo zda musí nějaký pracovní list každý den vyplňovat. V běžné MŠ dostávají často děti pracovní list třikrát týdně. Do doplňující otázky „Jinak – jak?“ nikdo nic nenapsal.

- Otázka č. 8: Mají děti k pracovním listům přístup v průběhu celého dne?

Tato uzavřená otázka byla zaměřená na zjištění, zdali mají děti v MŠ přístup k pracovním listům po celý den. Volný přístup k pracovním listům v průběhu dne se mi zdá smysluplný. Děti mají možnost se vrátit k pracovnímu listu, který jim například při řízené aktivitě nešel, měly s ním nějaký problém nebo v MŠ zrovna ten den nebyly a chtěly by si ho také vyplnit.

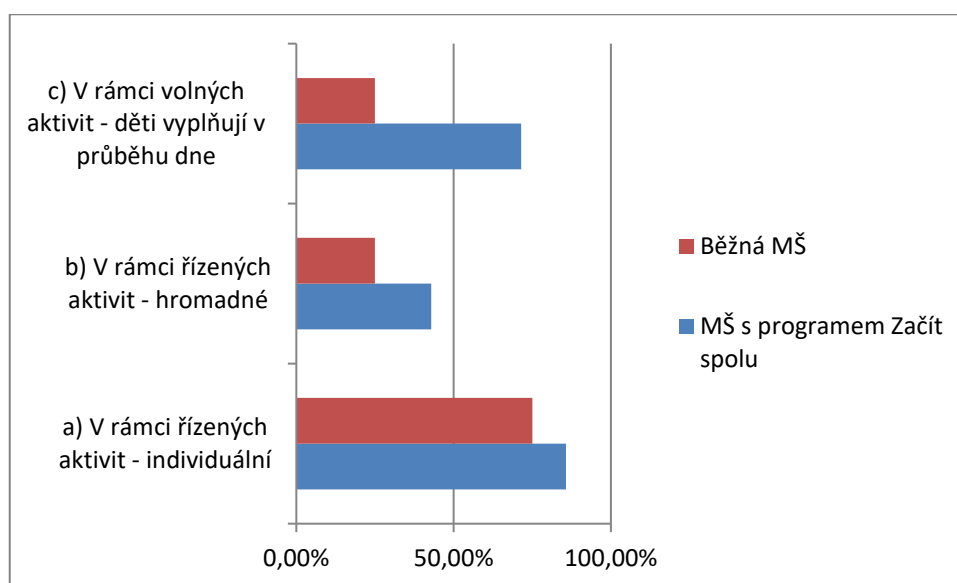


Graf č. 28 ukazující porovnání výsledků z jednotlivých aktivit dětí z MŠ s programem Začít spolu a běžné MŠ

V rámci odpovědí mě zaujaly odpovědi pedagogů z MŠ s programem Začít spolu. 3 ze 4 pedagogů odpověděli, že děti nemají přístup k pracovním listům po celý den. Tyto MŠ mají ve svých třídách centrum Knihy a písmena. Myslela jsem si, že ve všech těchto MŠ budou mít děti volný přístup k pracovním listům po celý den, ale mají ho jen některé z nich.

Na druhé straně mě překvapilo, že z běžných MŠ 3 učitelé ze 4 uvedli, že děti v jejich třídách mají volný přístup k pracovním listům po celý den.

- Otázka č. 9: Jakým způsobem upřednostňujete vyplňování pracovních listů?



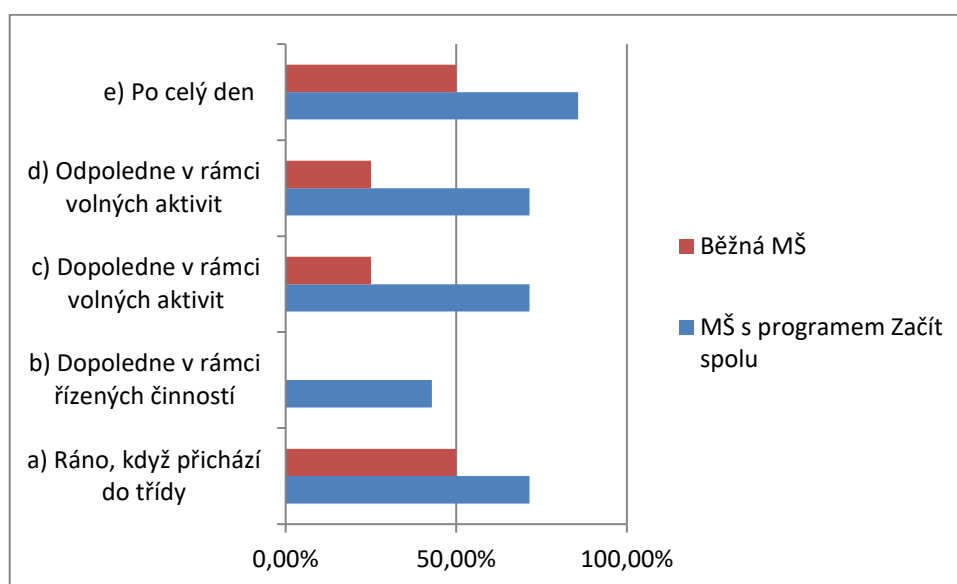
Graf č. 29 ukazující porovnání výsledků z jednotlivých aktivit dětí z MŠ s programem Začít spolu a běžné MŠ

Tato uzavřená otázka zkoumala, jakým způsobem upřednostňují učitelé vyplňování pracovních listů. Učitelé preferují v rámci řízených aktivit individuální práci s dětmi. Dále učitelé z MŠ s programem Začít spolu dávají dětem více prostoru vyplňovat pracovní listy v průběhu dne během volných aktivit.

- Otázka č. 10: Kdy si děti mohou kreslit, psát?

Kresba je v rámci vývoje dítěte a jeho dovedností a schopností předcházejících čtení a psaní nesmírně důležitá. Je potřeba ji rozvíjet. Kresba je někdy označována za přípravnou fázi před psaním. (Kucharská, 2004).

V rámci kresby se rozvíjí dovednosti a schopnosti předcházející čtení a psaní jako grafomotorické dovednosti, zlepšení pravolevé orientace, ovládnutí koordinace ruky a oka, soustředění se na činnost, orientovat se v rovině, rozvíjet představivost a fantazii a další.



Graf č. 30 ukazující porovnání výsledků z jednotlivých aktivit dětí z MŠ s programem Začít spolu a běžné MŠ

Tato uzavřená otázka byla zaměřená na zjištění, v jakém čase si mohou děti přes den kreslit. Děti v MŠ s programem Začít spolu mají možnost kreslit většinou v průběhu celého dne, a to v rámci volných i řízených aktivit. Dvě ze čtyř učitelek z běžných MŠ odpověděly, že si děti mohou po celý den kreslit, nikdo ale nezaškrtl nabídku kresby v rámci řízených aktivit.

- Nejčastější odpovědi, které pedagogové uváděli v dotazníku na otázku č. 11 „Jakým způsobem rozšiřujete u dětí slovní zásobu?“, jsou shrnuté v textu níže.

Kromě skupinových a individuálních rozhovorů s dětmi využívají učitelky vyprávění nad knihami nebo předčítání pohádek před spaním. V rámci řízených činností učitelky učí děti novým říkadlům, básním, písním a provádí následný rozbor. Kladou důraz na rozvoj rytmizace či hry s rýmy, což odpovídá očekávaným výstupům z RVP PV (2018).

Učitelky z MŠ Začít spolu navíc uváděly, že procvičují s dětmi synonyma, antonyma, homonyma, seznamují je s novými slovy, hrají Kimovy hry, popisují obrázky. Kladou důraz na odpovědi celou větou.

Učitelky z běžných MŠ zmínily i využívání didaktických her (Logico-Piccolo, Aktivity Junior).

- Nejčastější odpovědi, které pedagogové uváděli v dotazníku, na otázku č. 12 „Jakým způsobem u dětí rozvíjíte představivost a fantazii?“ - jsou shrnuté do textu.

Učitelky představivost a fantazii rozvíjí u dětí během volných aktivit. V řízených činnostech potom využívají cvičení jako dokončování příběhu či vymyšlení vlastního příběhu. Propojují činnosti s knihami a dalšími výchovami, jako je dramatizace, výtvarná výchova – kresba, malba, s tělesnou výchovou – pohybové hry, námětovými hrami („Na piráty“) či didaktickými hrami („Povím ti, mamí“).

Pedagogové z MŠ s programem Začít spolu zároveň doplnili, že s dětmi využívají při pohybových činnostech imaginaci v rámci relaxačních aktivit. Představivost využívají i před odpočinkem.

- Nejčastější odpovědi, které pedagogové uváděli v dotazníku, na otázku č. 13 „Jakým jiným způsobem rozvíjíte dovednosti předcházející čtení a psaní?“, jsou shrnuté v textu níže.

V průběhu volných činností rozvíjí dovednosti přecházející čtení a psaní u dětí například tím, že procvičují jemnou motoriku dětí - nechávají je „psát“ do písku či jiných sypkých materiálů (využití „pískovničky“), nabízejí jim rukodělné činnosti jako navlékání korálků, lepení, stříhání, mačkání papírů, modelování, skládání papíru. Jako součást rozvoje slovní zásoby a sluchového vnímání napomáhá hra s dětmi tichou poštou či slovní fotbal. K rozšíření dovedností procvičují antonyma, synonyma, homonyma. S dětmi procvičují správné držení a úchop tužky za doprovodu básní, dbají i na uvolňovací cvičení rukou apod.

Učitelky z MŠ s programem Začít spolu navíc uváděly, že v rámci dovedností předcházejících čtení a psaní s dětmi trénují rozpoznávání hlásky na začátku i na konci slova. S dětmi provádí artikulační cvičení a gymnastiku mluvidel.

Oproti učitelům z běžných MŠ, dávají pedagogové v MŠ s programem Začít spolu dětem pracovní listy, kde děti mají za úkol opis slov/písmen, vybarvování písmen, tisknutí razítkem písmen do slov podle vzoru. Děti dále třeba vyrábí písmena z modelíny.

Paní učitelky z běžných MŠ navíc uváděly, že využívají prožitkové učení a hru při rozvoji dovednostech předcházejících čtení a psaní a pravidelně navštěvují s dětmi knihovnu. Dále paní učitelky uváděly, že využívají stolní hry pro rozvoj jemné motoriky.

- Nejčastější odpovědi, které pedagogové uváděli v dotazníku, na otázku č. 14 „Jaké využíváte při rozvoji dovedností předcházející čtení a psaní didaktické materiály, knihy, časopisy?“, jsou shrnuté v následujícím textu.

Odpovědi u této otázky se lišily nejvíce. Všichni učitelé využívají magnetické tabule, interaktivní tabule a pracovní listy – Šimonovy pracovní listy. V rámci rozvoje jemné motoriky mají děti k dispozici pískovničky. Učitelé často čerpají didaktické materiály z časopisů Sluníčko, Pastelka, Raketa, Kouzelná školka, Včelička a inspiraci také nachází v různých slabikářích, Informatoriu – bohužel pedagogové neupřesnili, zda používají Informatorium 3–8, ve kterém jsou zejména popularizační texty a rozhovory pro pedagogy mateřských škol, nebo zda myslí Informatorium Speciál 3–8, kde se dají najít různé materiály k rozvoji zmíněných dovedností.

Učitelky z MŠ s programem Začít spolu navíc uváděly, že často s dětmi čtou obrázkové čtení, ukazují si obrázky a hledají začáteční písmeno slova, které je na obrázku. Hrají s dětmi stínové pexeso, snaží se psát velkými tiskacími písmeny na flipchart, aby děti viděly, jak písmena ve slovech vypadají. Ve třídách jsou také popsány objekty, viz odpověď na otázku č. 13. Učitelky také zmínily, že během rozvoje dovedností předcházejících čtení a psaní využívají knížky (např. „Čtu a vím o čtení“, „Není hláska jako hláska“).

Pedagogové z běžných MŠ navíc doplnili, že využívají didaktické hry, jako jsou Granna, Alfa, Logico – bohužel pedagogové neuváděli, zda myslí - Logico Primo či Logico Piccolo. Dále někteří z pedagogů uváděli, že využívají čtení knih určené pro předškolní nebo mladší školní věk.

Pedagogové v rámci otevřených otázek vypsalí aktivity, činnosti, kterými naplňují očekávané výstupy v RVP PV, a dobře vystihli naplňování znalostí, které mají děti v rámci dovedností předcházejících čtení a psaní umět.

10 Diskuze

Obsah této diplomové práce byl veden snahou o zjištění připravenosti dětí z hlediska dovedností a schopností předcházejících čtení a psaní, což bývá v současnosti velmi diskutovaným tématem, a to jak ve vztahu k rozvoji pozdější čtenářské gramotnosti, tak z důvodu zhoršujících se jazykových dovedností dětí předškolního věku. Tato práce se nezaměřuje na celou škálu dovedností, které mají děti před vstupem do ZŠ ovládat, ale jen na část těchto dovedností. Při zkoumání těchto dovedností a schopnosti dítěte jsem vycházela zejména z RVP PV.

V empirické části jsem také vycházela z dotazníkového šetření adresovaného pedagogům mateřských škol, které zjišťovalo, jakým způsobem pedagogičtí pracovníci rozvíjí děti v dovednostech předcházejících čtení a psaní a jaké metody a formy k jejich osvojování používají. Viz příloha č. 8, č. 9.

Kdybych práci psala znovu, možná bych poupravila některé odpovědi v uzavřených otázkách dotazníkového šetření. U otázky č. 5 „Jakým způsobem pracujete s knížkami?“ je jedna z možných odpovědí v kroužku, ale již jsem nenapsala, co si pod pojmem práce s knihou v kroužku představuji. Samozřejmě hlubší vhled do dané problematiky umožňuje rozhovor, ale ten bohužel kvůli časové dotaci či neúčasti učitelek v daný den probíhajícího výzkumu nebyl možný. Uvědomila jsem si tak slabé stránky dotazníkového šetření, které poskytuje zjištění jen na obecné rovině, a je třeba klást otázky velmi pečlivě, stejně jako volit nabídku možností uzavřených otázek.

Otázka, u které jsem si uvědomila, jak je důležité správně formulovat položky v dotazníku, byla například otázka číslo 3, která zjišťovala, kde jsou umístěné knížky ve třídě. V této polouzavřené otázce jsem zjistila, že ani jedna MŠ nemá oddělenou místnost, kde by byly přítomny jen knihy, ale že jsou knihy umístěny do koutků s ostatními hračkami, do koutků pro rozvoj pregramotnosti či že jsou pokládány do policek s ostatními hračkami. Díky této otázce jsem si uvědomila důležitost toho, aby děti měly knihy k dispozici například i v koutku, kde mají kuchyňku či obchod, nebo na jiném místě, kde jsou aktuálně či metodicky potřeba. Myslím si ale, že je také dobré, aby knihy měly své vlastní místo v nějaké klidnější části třídy, kde by děti mohly mít nějaké relaxační prvky, které by jim zpříjemnily prožitek z knih.

Jedna z otázek v dotazníkovém šetření zkoumala, jakým způsobem pedagogičtí pracovníci pracují s knihou. Z mé výzkumné sondy se ukázalo, že učitelé nejčastěji čtou dětem před spaním, ale nevynechávají ani knížku při jiných řízených činnostech, které probíhají v průběhu celého dne. Podobnou otázkou se zabývala i ve svém výzkumu Vránová (2017). Ta zjistila, že 90 % učitelů čte dětem před spaním a že 80 % učitelů využívá knížku i v jiných řízených činnostech, které probíhají v rámci celého dne, přínosem je to, že učitelé nespojují knížku jen s klidovým odpočinkem po obědě. Otázkou však je, jaká je potom realita – na prozkoumání této problematiky by bylo vhodnější použít kvalitativní výzkum, který by volil jako metodu sběru dat pozorování.

Další z otázek se zaměřovala na volný přístup dětí ke knihám. Na tuto otázku 100 % učitelů odpovědělo, že děti mají volný přístup ke knihám. Touto problematikou se zabývala ve své diplomové práci Jansová (2005), která zjistila, že všechny dotazované MŠ umožňují dětem volný přístup ke knihám a podobně uvádí i Švejnhová (2015).

V práci jsem se zaměřila například na dovednost týkající se rytmižace, kdy děti na začátku roku v aktivitě úspěšné nebyly. Úkol správně v září vyřešilo 25 % dětí v každé zástupné skupině. Na konci roku se v aktivitě dramaticky zlepšily děti z MŠ s programem Začít spolu, jejichž úspěšnost v úkolu v květnu dosahovala téměř 90 %. Děti z běžných MŠ se zlepšily také, ale procentuálně o dost méně, jejich úspěšnost v květnu přesahovala 40 %. Marečková (2014) ve své diplomové práci také zkoumala úroveň rytmižace u dětí předškolního věku a zjistila, že 10 % dětí je úspěšná v rytmižaci v průběhu roku (leden) a na konci roku již bylo dětí 30 %. Testované děti Marečkové navštěvovaly logopedickou třídu, takže výzkumný vzorek nejde úplně porovnat. I přesto je patrné, že při správném vedení lze během několika měsíců po stránce vývoje dětí dosáhnout podstatných změn. Marečková (2014) zkoumala u dětí i dovednost určit první hlásku ve slově, kdy v průběhu roku (leden) bylo úspěšných v rozpoznávání první hlásky ve slově jen 10 % dětí, na konci školního roku jich bylo úspěšných již 30 %. Ve své výzkumné sondě jsem zjistila, že v aktivitě bylo úspěšných více než 50 % dětí na začátku roku a na konci roku se úspěšnost pohybovala nad 60 %. Příloha č. 1, č. 2, č. 3, č. 4.

Nepodařilo se mi dohledat žádnou odbornou práci jinou nežli diplomovou, která by se podobala mému tématu, proto se zaměřím na dovednosti od Syslové (2018), Tomáškové

(2015) a dovednosti předcházející čtení a psaní vycházející z RVP PV, které mají děti umět před nástupem do prvních tříd ZŠ. Viz kapitola č. 3.2 a kapitola č. 3.3.

Dovednosti, na které jsem se zejména ve svém výzkumném šetření zaměřovala, se týkaly především ovládnutí koordinace ruky a oka, umět napsat své jméno, soustředit se na úkol, porovnávat objekty, orientovat se v elementárním počtu do deseti, orientovat se v rovině, sluchově rozlišit koncové i začáteční hlásky ve slovech, rozlišovat některé obrazné symboly, záměrně se soustředit na činnost, udržet pozornost a dokončit činnost, postupovat podle pokynů a instrukcí, sledovat očima zleva doprava, porozumět slyšenému, viz kapitola č. 6.1., č. 7.1., č. 8.1.

Konkrétně koordinace ruky a oka se projevila v pracovním listu v úkolu č. 3, ve kterém měly děti překreslit objekt stejným způsobem do sítě. V září 2018 v tomto úkolu bylo úspěšných 46,67 % dětí z MŠ s programem Začít spolu, z běžných MŠ byly děti při plnění úkolu o 15,42 % méně úspěšné, dosáhly 31,25 %. V květnu 2019 se úspěšnost v obou případech zvýšila. Děti z MŠ s programem Začít spolu byly o 34,55 % úspěšnější nežli v září a děti z běžných MŠ se zlepšily o 19,63 %. Avšak v tomto úkolu je viditelné, že děti z běžných MŠ dle výsledků mají větší mezery v této oblasti než děti z MŠ s programem Začít spolu. Viz kapitola č. 6.5. a č. 6.4.2. Příloha č. 1, č. 2, č. 3, č. 4.

V pracovním listu jsem také zkoumala, zda se děti před nástupem do školy umí podepsat. Je to dovednost, která se očekává, že děti budou umět, viz kapitola č. 3.2 a kapitola č. 3.3. V květnu 2018 se umělo podepsat zhruba polovina dotázaných dětí. Děti z MŠ s programem Začít spolu tuto dovednost ovládaly v 53,33 % a děti z běžných MŠ v 52,08 %. V květnu se tato dovednost zvýšila. U dětí z MŠ s programem Začít spolu o 17,5 % a u dětí z běžných MŠ o 39,15 %. Zlepšení u dětí z běžných MŠ bylo vyšší. Z MŠ s programem Začít spolu se umělo podepsat na konci školního roku 70,83 % dětí, což samozřejmě není špatné, ale na konci školního roku by se mělo umět podepsat větší procento dětí. Viz kapitola č. 6.4.2. Příloha č. 1, č. 2, č. 3, č. 4.

Pracovní list dále testoval, zda se děti umí soustředit a u činnosti vydržet, dokončit ji a zda umí postupovat podle pokynů a instrukcí. To se mohlo například promítnout v nevyřešených zadaných úkolech. Buď děti nemusely úkol pochopit, nebo jej již nechtěly plnit. V září 2018 byla neřešenost úkolů poměrně nízká. Nejvyšší byla u úkolů č. 4, 6, 7. Úkol č. 4 nevyřešilo

11,25 % všech dětí. Úkol č. 6 nevyřešilo 1,67 % všech dětí a úkol č. 7 nevyřešilo 15,84 % všech dětí. Viz kapitola č. 6.4.2. U dvou posledních úkolů, tj. úkol č. 6 a 7, si děti pravděpodobně nevěděly rady. Tyto úkoly byly jedny z nejtěžších zadaných úkolů. Viz kapitola č. 6.4.2. Příloha č. 1, č. 2, č. 3, č. 4.

Dovednost porozumět slyšenému slovu jsem mimo jiné zkoušela v aktivitě s rýmy a při práci s knihou Paleček. V těchto činnostech byly děti poměrně úspěšné. V září na tom byly lépe děti z MŠ s programem Začít spolu a v květnu naopak děti z běžných MŠ. V září průměrné dítě z MŠ s programem Začít spolu dosahovalo 87,33 % a z běžných MŠ průměrné dítě dosahovalo 74,58 %. V květnu průměrné dítě z MŠ s programem Začít spolu dosahovalo 72,57 % a z běžných MŠ dosahovalo průměrné dítě 83,04 %. Všechny tyto výsledky jsou velmi solidní. Myslím si, že test dopadl dobře. Viz kapitola č. 7.5. Při práci s knihou jsem byla mile překvapena. Výsledky dopadly obdobně dobře ve všech testovaných MŠ. Viz kapitola č. 8.3. Příloha č. 5, č. 6.

Bohužel se mi v rámci výzkumu nepodařilo mít v druhé etapě sběru dat (květen 2019) v jedné z běžných MŠ úplně stejné děti, které jsem měla v září 2018. Byly namíchané. Proto je obtížné srovnávat data v běžných MŠ v rámci úspěšnosti ze září a května, ale komparaci dat získaných v aktuálním měsíci v daných MŠ to nijak nevadí.

11 Závěr

Diplomová práce se věnuje zjišťování schopností a dovedností předcházejících čtení a psaní u dětí z mateřských škol s programem Začít spolu a u dětí z běžných mateřských škol. Teoretická část práce se soustředí na vysvětlení školní zralosti a školní připravenosti, rozbor dovedností předcházejících čtení a psaní, které má dítě předškolního věku ovládat před vstupem do základní školy, rozbor RVP PV v rámci těchto dovedností a představení programu Začít spolu.

Cílem praktické části bylo zjistit, na jaké úrovni jsou děti předškolního věku s programem Začít spolu a z běžných mateřských škol v oblasti schopností a dovedností přecházejících čtení a psaní. K získání dat jsem využila smíšený design výzkumu, kdy byl využit dotazník, pozorování, pracovní listy a didaktickou hru. Výzkumu se v září zúčastnilo celkem 108 dětí, z toho dětí z mateřských škol s programem Začít spolu bylo 60 a dětí z běžných mateřských škol bylo 48. V květnu se výzkumu zúčastnilo celkem 105 dětí, z toho dětí z mateřských škol s programem Začít spolu bylo 48 a dětí z běžných mateřských škol bylo 57. Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 11 pedagogů. Celkem jsem si stanovila šest hypotéz, z toho se jedna hypotéza potvrdila, jedna hypotéza se potvrdila jen v září 2018, v květnu 2019 se již nepotvrdila a čtyři hypotézy se nepotvrdily.

V rámci výzkumu své diplomové práci jsem si stanovila pět hypotéz. První dvě se týkaly dotazníků, které byly určeny pro učitele v MŠ. První se týkala způsobů práce pedagogů v rámci rozvoje schopností a dovedností přecházejících čtení a psaní, druhá se zajímala o volný přístup ke knížkám a pracovním listům.

Ve třetí hypotéze se jednalo o dosažené výsledky dětí v pracovním listu, kdy jsem si stanovila, že děti z MŠ s programem Začít spolu dosáhnou lepších výsledků v dovednostech předcházejících čtení a psaní v rámci pracovních listů nežli děti z běžných MŠ. Hypotézu jsem si stanovila tímto způsobem, protože ve třídách MŠ s programem Začít spolu se nachází centrum aktivit, které se jmenuje Knihy a písmena a ve kterém by měly mít děti k dispozici materiály, které by měly vést k následnému zlepšení v těchto dovednostech.

Čtvrtá hypotéza se zaměřovala na aktivity s knihou Paleček. Určila jsem si v ní, že děti z MŠ s programem Začít spolu dosáhnou lepších výsledků v testu při práci s knihou – Paleček

nežli děti z běžných MŠ. Hypotéza byla opět takto dána, protože ve třídách MŠ s programem Začít spolu se nachází centrum aktivit, které se jmenuje Knihy a písmena. V tomto centru aktivit by měly mít děti po celý den k dispozici knihy různých žánrů a další materiály k rozvoji dovedností předcházejících čtení a psaní, a to jak v průběhu volných, tak i řízených činností v centrech aktivit.

Pátá hypotéza se týkala zjištění úrovně poznávání rýmů. Stanovila jsem si, že děti z MŠ s programem Začít spolu dosáhnou lepších výsledků při zjišťování úrovně poznávání rýmů nežli děti z běžných MŠ. Důvod stanovení hypotézy, viz hypotéza č. 3 a 4.

První hypotéza o způsobu práce učitelů s dětmi zněla: Pedagogové z MŠ s programem Začít spolu budou rozvíjet dovednosti a schopnosti předcházející čtení a psaní systematictěji a častěji než pedagogové z běžných MŠ.

- Hypotéza se nepotvrdila. Pedagogové z obou typů MŠ rozvíjí děti v dovednostech a schopnosti předcházející čtení a psaní, jak je patrné z výsledků, obdobným způsobem. Na začátku září se výsledky z pracovních listů trochu lišily, na konci školního roku se ale výsledky srovnaly.
- Nejvíce se děti odlišovaly například v dovednostech umět se podepsat, a to zejména na konci školního roku. Z běžných MŠ se umělo podepsat 91,23 % dětí, zatímco z MŠ s programem Začít spolu se umělo podepsat 70,83 % dětí. Další větší rozdíl se projevil v rámci zjišťování pravolevé orientace, kdy děti měly kupříkladu překreslit stejný objekt do sítě. Při této aktivitě byly úspěšnější děti z MŠ s programem Začít spolu. V září o 15,39 % a v květnu, tedy na konci školního roku, dokonce o 30,37 %. I výsledky dětí při rozpoznání stejného znaku v řadě se odchylovaly, kdy v září byly úspěšnější o 9,58 % děti z běžných MŠ a v květnu byly úspěšnější děti o 14,69 % z MŠ s programem Začít spolu.

Druhá hypotéza vztahující se ke knižním žánrům zněla: Děti z MŠ Začít spolu budou mít na výběr v knihovně určené dětem větší množství žánrů, které si mohou půjčit nežli děti z běžných MŠ.

- Hypotéza se nepotvrdila. Pedagogové z běžných MŠ uvedli, že mají děti k dispozici všechny nabízené typy knih.

- V běžných MŠ 100 % pedagogů uvedlo, že děti si mohou půjčit všechny uvedené typy knih. Jeden pedagog z MŠ Začít spolu nezaškrtl v dotazníkovém šetření možnost půjčit lepoperele, tudíž procentuální odpověď byla 85,71 %. Všechny ostatní typy knih si děti ve všech třídách MŠ s programem Začít spolu mohou půjčit.

Třetí hypotéza týkající se pracovních listů zněla: Děti z běžných MŠ nebudou mít po celý den přístup k pracovním listům.

- Hypotéza se nepotvrdila. Většina dotázaných učitelů z běžných MŠ dětem přístup k pracovním listům po celý den umožňuje, avšak ne všichni. Přístup po celý den k pracovním listům neumožňuje 25 % pedagogů.
- Překvapivé ale je, že 3 ze 7 dotázaných učitelů, kteří učí v MŠ s programem Začít spolu, uvedli, že děti volný přístup k pracovním listům po celý den nemají, to je 42,86 % ze všech dotázaných učitelů. Výsledky tedy ukázaly pravý opak, než bylo mé očekávání.
- Je určitě dobré, aby děti měly k pracovním listům volný přístup a dle potřeby mohly s pracovními listy pracovat. Například dovednosti v pracovním listu, který vyplňovaly dopoledne s učitelkou v rámci řízené činnosti, nemusejí mít osvojeny či na něj nebyly naladěny – mohly mít špatnou náladu, nechtěly vyplňovat zrovna pracovní list, nemusely přesně pochopit zadání. Když mají pak děti tuto možnost v průběhu celého dne, mohou být v následném plnění úkolu úspěšnější. Je potřeba ale znát zadání pracovních listů, tedy je nutné, aby se dítě na zadání zeptalo pedagoga.

Následující hypotézy se týkaly aktivit s dětmi.

První z těchto hypotéz zněla: Děti z MŠ s programem Začít spolu dosáhnou lepších výsledků v dovednostech předcházejících čtení a psaní v rámci pracovních listů nežli děti z běžných MŠ.

- Hypotéza se potvrdila: děti z MŠ s programem Začít spolu za období září 2018 i květen 2019 byly v aktivitách úspěšnější nežli děti z běžných MŠ.
- Děti z MŠ s programem Začít spolu v září byly v aktivitách o 0,89 % úspěšnější nežli děti z běžných MŠ. V květnu byly děti z MŠ s programem Začít spolu o 4,25 %

úspěšnější než děti z běžných MŠ. Děti z MŠ s programem Začít spolu i z běžných MŠ se v rámci aktivit v pracovních listech od září zlepšily.

Druhá z těchto hypotéz se vztahovala na zjišťování schopnosti naslouchat s porozuměním slovům a příběhu v básni Paleček od Františka Hrubína: Děti z MŠ s programem Začít spolu dosáhnou v dovednosti naslouchat s porozuměním lepších výsledků nežli děti z běžných MŠ.

- Hypotéza nebyla potvrzena: děti z běžných MŠ dosáhly o 10,47 % lepších výsledků v aktivitě nežli děti z MŠ s programem Začít spolu.

Poslední hypotéza se zaměřila na dovednost rozpoznávat a vytvářet rýmy a zněla: Děti z MŠ s programem Začít spolu dosahují lepších výsledků při zjišťování úrovně poznávání rýmů nežli děti z běžných MŠ.

- Hypotéza se v září 2018 potvrdila. Za období září děti z MŠ s programem Začít spolu v rámci průměrného žáka dosáhly v aktivitě 87,33 %, kdežto děti z běžných MŠ dosáhly v rámci průměrného žáka 74,58 %.
- Ovšem v květnu 2019 se hypotéza nepotvrdila. Děti byly v obou typech MŠ podobně úspěšné, děti v MŠ programem Začít spolu o 0,67 bodů méně. Celkově se děti v obou případech v aktivitě zlepšily.

Na základě výsledků výzkumu není možné říci, která z MŠ rozvíjí dítě v dovednostech a schopnostech předcházejících čtení a psaní lépe, častěji či systematictěji. Řada mých hypotéz, o kterých jsem si myslela, že se stoprocentně potvrdí, se nepotvrdila, což je dobře. MŠ s programem Začít spolu může nabídnout dětem určitě jiné metody a formy práce rozvíjející tyto dovednosti, ale konečný výsledek nezávisí na druhu MŠ, ale zejména na pedagogích, jak precizně děti na následující čtení a psaní v ZŠ připraví a jakou mají děti v MŠ vzdělávací nabídku.

Z výsledků je patrné, kde a v jakých aktivitách mají děti rezervy, kde naopak excelují a jakým způsobem se děti za dobu testování zlepšily a v jakých dovednostech. Také mě překvapily některé výsledky z dotazníkového šetření, například odpovědi na otázku volného přístupu dětí ke knížkám, různorodost typů literatury určených pro děti a častost pracovních listů v rámci týdne. V běžných MŠ 75 % pedagogů uvedlo, že děti dostávají pracovní list

třikrát týdně. Z MŠ s programem Začít spolu 42,86 % pedagogů uvedlo, že dětem dávají pracovní list každý den. Myslím si, že dávat dětem každý den pracovní list není potřeba. Je určitě dobré, aby děti měly k pracovním listům volný přístup a dle potřeby mohly s pracovními listy pracovat. Víím, že se následně dovednosti v oblasti pracovních listů od dětí vyžaduje, je ale potřeba střídat činnosti a rozvíjet grafomotorické dovednosti, dovednosti předcházející čtení a psaní také jiným způsobem.

Výzkumné šetření mi dalo krátký vhlad do dovedností a schopností předcházejících čtení a psaní u dětí předškolního věku. Zjistila jsem, že většina dětí ovládá tyto dovednosti, které v následujících letech využijí v povinné školní docházce.

Práce s dětmi v mateřských školách byla pro mě jako vždy poučná a radostná. Překvapilo mě, jak se od sebe jednotlivé mateřské školy mohou lišit, zejména v udržení pozornosti dětí.

Seznam použitých informačních zdrojů

Literatura:

1. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, Eva DANDOVÁ, Jana KRATOCHVÍLOVÁ, Hana NÁDVORNÍKOVÁ, Zora SYSLOVÁ a Lenka ŠULOVÁ. *Školní zralost a její diagnostika*. Praha: Raabe, 2017. Školní zralost. ISBN 9788074963193.
2. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Computer Press, 2010. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 9788025125694.
3. BUDÍKOVÁ, Jaroslava, Patricie KRUŠINOVÁ a Pavla KUNCOVÁ. *Je vaše dítě připraveno do první třídy?: co potřebuje budoucí prvňáček umět a znát*. Brno: Computer Press, 2004. Rozvoj osobnosti (Computer Press). ISBN 80-7226-637-3.
4. DOLEŽALOVÁ, Jana. *Čtenářská gramotnost: (Práce s textovými informacemi napříč kurikulem)*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-520-2.
5. EGER, Ludvík a Dana EGEROVÁ. *Základy metodologie výzkumu*. 2. přepracované a rozšířené vydání. V Plzni: Západočeská univerzita, 2017. ISBN 9788026107354.
6. GARDOŠOVÁ, Juliana a Lenka DUJKOVÁ. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. Praha: Portál, 2003. Step by step (Portál). ISBN 8071788155.
7. HAVLÍNOVÁ, Han. *Chci číst jako máma s tátou: jak se stát čtenářem*. 1. Praha: Grada, 2019. ISBN 9788027127382.
8. HRUBÍN, František. *Paleček*. 15. Praha: Albatros, 2018.
9. JANSOVÁ, Ludmila. *Rozvíjení čtenářské gramotnosti v mateřské škole*. Praha, 2005. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
10. KLÉGROVÁ, Jarmila. *Máme doma prvňáčka*. Praha: Mladá fronta, 2003. Žijeme s dětmi. ISBN 8020410201.
11. KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA, ed. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.
12. KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. Brno: MSD, 2011. ISBN 978-80-7392-169-9.

13. KREJČOVÁ, Věra a Jana KARGEROVÁ. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro I. stupeň základní školy*. Praha: Portál, 2003. Step by step (Portál). ISBN 8071786950.
14. KUCHARSKÁ, Anna a Daniela ŠVANCAROVÁ. *Bezstarostné roky?: Kroky a krůčky předškolním věkem: poradenství pro rodiče*. Praha: Scientia, 2004. ISBN 80-7183-291-x.
15. LAUFKOVÁ, Veronika (2018). Čtenářská gramotnost z pohledu rámcových a školních vzdělávacích programů. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*, 2(1), 29-61.
16. MAREČKOVÁ, Pavlína. *Předčtenářské dovednosti u dětí předškolního věku*. Brno, 2014. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.
17. MATĚJČEK, Zdeněk a Marie POKORNÁ. *Radosti a strasti: předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk*. Jinočany: H & H, 1998. ISBN 8086022218.
18. PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál, 2013. ISBN 9788026204954.
19. SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. *Pedagogická praxe* (Portál). ISBN 80-7178-262-9.
20. SYSLOVÁ, Zora, Jana KRATOCHVÍLOVÁ a Táňa FIKAROVÁ. *Pedagogická diagnostika v MŠ: práce s portfoliem dítěte*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1324-6.
21. ŠVEJNOHOVÁ, Alena. *Dětské knihovny v mateřských školách: možnosti, limity a výzvy*. Praha, 2017. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
22. TOMÁŠKOVÁ, Iva. *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Praha: Portál, 2015. ISBN 9788026207900.
23. THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 9788026207146.
24. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 9788024621531.

25. VRÁNOVÁ, Lucie. *Rozvíjení předčtenářské gramotnosti v MŠ*. Liberec, 2017. Bakalářská práce. Technická univerzita v Liberci, fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická.
26. WILDOVÁ, Radka. *Čtenářská gramotnost a podpora jejího rozvoje ve škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 9788072905799.

Internetové zdroje:

27. Desatero pro rodiče dětí předškolního věku. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Materiál pro PV, č.j.MSMT-9482/2012-22. [online]. Pracovní skupina z řad odborníků na předškolní vzdělávání a pedagogů z praxe. ©2012. [cit. 22. 2. 2020]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/desatero-pro-rodice-deti-predskolniho-veku>
28. SYSLOVÁ, Zora a Jana KRATOCHVÍLOVÁ. *Nástroj pro hodnocení pokroků v mateřské škole* [online]. Praha: Raabe, 2018 [cit. 2019-10-24]. ISBN 978-80-7496-358-2. Dostupné z: <https://drive.google.com/file/d/120TNIMIeWdQzSMHvzAlVpdWqYtebc4d/view>
29. SYSLOVÁ, Zora a Jana KRATOCHVÍLOVÁ. *Průručka pro rodiče: průvodce hodnocením dítěte a komunikace s mateřskou školou* [online]. Praha: Raabe, 2018 [cit. 2019-10-24]. ISBN 978-80-7496-358-2. Dostupné z: <https://drive.google.com/file/d/1Q2w-odBqroE6nwWZi5OXLx2AYIVVDwuu/view>
30. *Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA*. Praha: © Step by Step Česká republika, 2011, 2016(2). [cit. 2020-02-05]. Dostupné také z: <https://www.zacitspolu.eu/wp/wp-content/uploads/2019/10/kompetentni-ucitel-21.-stoleti.pdf>
31. KROPÁČKOVÁ, Jana, Radka WILDOVÁ a Anna KUCHARSKÁ. *Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období. Pedagogická orientace* [online]. Pedagogická orientace 2014, 2014, 24(4), 22 [cit. 2019-06-02]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1896/1509>
32. Zákon č.561/2004 Sb., ze dne 24. září 2004, O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) s novelou č. 178/2016 Sb. (účinná od 1. září 2018), *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online] 2019 [cit. 2020-02-05]. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/file/43486/>
33. Zákon č. 561/2004 Sb., ze dne 24. září 2004, O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) s novelou č. 178/2016 Sb. (účinná od 1. září 2018), *Vzdělávací služby* [online]. 2016 [cit. 2020-02-05].

Dostupné také z: <https://www.vzdelavacisluzby.cz/dokumenty/legislativa/placena-sekce/novely-pravnich-predpisu-v-uplnem-zneni/561-2004-178-2016.pdf>

34. Změny v předškolním vzdělávání – povinný rok předškolního vzdělávání i vzdělávání dvouletých dětí. *ČOSIV: Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání* [online]. Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání, 2017 [cit. 2020-02-05]. Dostupné také z: <https://cosiv.cz/cs/2016/08/11/zmeny-v-predskolnim-vzdelavani-povinny-rok-predskolniho-vzdelavani-i-vzdelavani-dvouletych-deti/>

Citace použitých obrázků:

1. Omalovánky k vytisknutí zvířata a pejsci. CelySvet.cz [online]. ČR: Celýsvět, 2018 [cit. 2019-04-10]. Dostupné z: <http://www.celysvet.cz/omalovanka?c=198>
2. Spring-projects. *The imaginationBox: Creative* [online]. UK: D. Pagan, 2018 [cit. 2019-04-10]. Dostupné z: <http://www.theimaginationbox.com/spring-projects.html>
3. Velikonoční zajíc. *Předškoláci* [online]. ČR: Impression media, 2018 [cit. 2019-04-10]. Dostupné z: <http://www.predskolaci.cz/zajic-3/5222>
4. Dibujo de Mariposa. *Dibujos.net* [online]. ESP: Hispanetwork, 2019 [cit. 2019-04-10]. Dostupné z: <https://animales.dibujos.net/insectos/mariposa-6.html>
5. Desenho de rato para colorir e pinta. *Desenhos para Colorir* [online]. PRT, 2017 [cit. 2019-04-11]. Dostupné z: <http://www.pintarcolorir.com.br/desenho-de-rato-para-colorir-e-pintar/>
6. Omalovánky medvědi. *OnlineOmalovanky.cz* [online]. ČR, 2017 [cit. 2019-04-11]. Dostupné z: <https://www.onlineomalovanky.cz/Omalov%C3%A1nky-medv%C4%9Bdi.html>
7. Potkani. *Zsprosec* [online]. ČR [cit. 2019-04-11]. Dostupné z: http://www.zsprosec.cz/staryweb/web_zaci/choutka_lukas/choutka_lukas_www.html
[1.html](http://www.zsprosec.cz/staryweb/web_zaci/choutka_lukas/choutka_lukas_www.html)
8. Omalovánky ovoce. *I-creative.cz* [online]. ČR: I-creative, 2008 [cit. 2019-04-11]. Dostupné z: <http://m.i-creative.cz/2008/02/21/ovoce/>
9. Ptáci. *Metodický portál: Inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. ČR: Michal Kalaš, 2011 [cit. 2019-04-11]. Dostupné z: <https://wiki.rvp.cz/Kabinet/0.0.0.Kliparty/Z/Pt%C3%a1ci?highlight=pt%C3%A1k>
10. Kočky. *CelySvet.cz* [online]. ČR: Celýsvět, 2019 [cit. 2019-04-11]. Dostupné z: <http://www.celysvet.cz/omalovanka?c=612>
11. Zimní tvoření: Zimní tvoření 3. – 10. 1. *Králík v rádiu: Rodinná kavárna a restaurace* [online]. Praha: Margetroid Kids, 2016, 2016 [cit. 2020-02-14]. Dostupné z: <https://www.kralikvradiu.cz/zimni-tvoreni-program-herny-3-10-1/>

Seznam příloh

Příloha č. 1 ukázka jednoho z nejlépe vypracovaných listů A	107
Příloha č. 2 ukázka jednoho z nejhůře vypracovaných listů A.....	109
Příloha č. 3 ukázka jednoho z nejlépe vypracovaných listů B	111
Příloha č. 4 ukázka jednoho z nejhůře vypracovaných listů A.....	113
Příloha č. 5 ukázka jednoho z nejlépe vypracovaných listů z aktivity s knihou Paleček..	115
Příloha č. 6 ukázka jednoho z nejlépe vypracovaných listů z aktivity s knihou Paleček..	116
Příloha č. 7 ukázka dotazníku určeného pro pedagogy v MŠ – vyplněný pedagogem z MŠ s programem Začít spolu	117
Příloha č. 8 ukázka dotazníku určeného pro pedagogy v MŠ – vyplněný pedagogem z běžné MŠ	119

Seznam tabulek

Tabulka č. 1 popisující úkoly v pracovním listu a dovednosti předcházející čtení a psaní. 44

Seznam grafů

Graf č. 1 ukazující procentuální úspěšnost dětí v pracovním listu A	48
Graf č. 2 ukazující výsledky v MŠ s programem Začít spolu	49
Graf č. 3 ukazující výsledky v běžných MŠ	50
Graf č. 4 ukazující výsledky v úkolu č. 3	51
Graf č. 5 ukazující procentuální úspěšnost dětí v pracovním listu A	54
Graf č. 6 ukazující výsledky v MŠ s programem Začít spolu	55
Graf č. 7 ukazující výsledky v běžné MŠ	56
Graf č. 8 ukazující výsledky úkolu č. 1	56
Graf č. 9 ukazující porovnání výsledků v úkolu č. 1	58
Graf č. 10 ukazující porovnání výsledků v úkolu č. 2	59
Graf č. 11 ukazující porovnání výsledků v úkolu č. 3	60
Graf č. 12 ukazující porovnání výsledků v úkolu č. 4	61
Graf č. 13 ukazující porovnání výsledků v úkolu č. 5	62
Graf č. 14 ukazující porovnání výsledků v úkolu č. 6	63
Graf č. 15 ukazující porovnání výsledků v úkolu č. 7	64
Graf č. 16 ukazující porovnání výsledků dětí z MŠ s programem Začít spolu a běžné MŠ za období září 2018	67
Graf č. 17 ukazující porovnání výsledků z jednotlivých aktivit dětí z MŠ s programem Začít spolu a běžné MŠ za období září 2018	68
Graf č. 18 ukazující porovnání výsledků dětí z MŠ s programem Začít spolu a běžné MŠ za období květen 2019	69
Graf č. 19 ukazující porovnání výsledků z jednotlivých aktivit dětí z MŠ s programem Začít spolu a běžné MŠ za období květen	70
Graf č. 20 porovnání výsledků dětí z MŠ s programem Začít spolu a běžné MŠ za období září 2018 a květen 2019	71
Graf č. 21 ukazující porovnání výsledků dětí z MŠ s programem Začít spolu a běžné MŠ	74

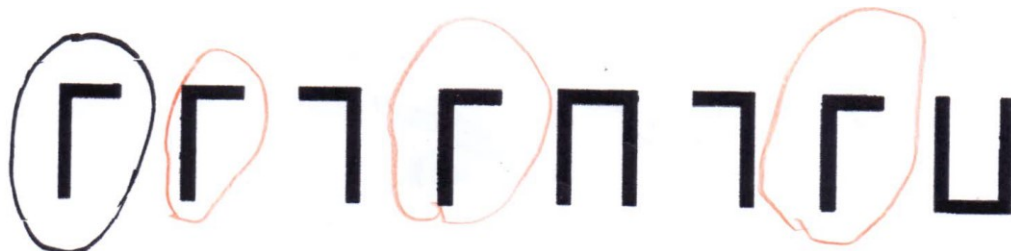
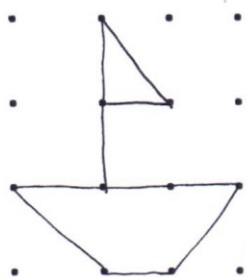
Graf č. 22 ukazující porovnání výsledků z jednotlivých aktivit dětí z MŠ s programem Začít spolu a běžné MŠ.....	74
Graf č. 23 ukazující porovnání výsledků z jednotlivých aktivit dětí z MŠ s programem Začít spolu a běžné MŠ.....	78
Graf č. 24 ukazující porovnání výsledků z jednotlivých aktivit dětí z MŠ s programem Začít spolu a běžné MŠ.....	79
Graf č. 25 ukazující porovnání výsledků z jednotlivých aktivit dětí z MŠ s programem Začít spolu a běžné MŠ.....	80
Graf č. 26 ukazující porovnání výsledků z jednotlivých aktivit dětí z MŠ s programem Začít spolu a běžné MŠ.....	81
Graf č. 27 ukazující porovnání výsledků z jednotlivých aktivit dětí z MŠ s programem Začít spolu a běžné MŠ.....	83
Graf č. 28 ukazující porovnání výsledků z jednotlivých aktivit dětí z MŠ s programem Začít spolu a běžné MŠ.....	84
Graf č. 29 ukazující porovnání výsledků z jednotlivých aktivit dětí z MŠ s programem Začít spolu a běžné MŠ.....	85
Graf č. 30 ukazující porovnání výsledků z jednotlivých aktivit dětí z MŠ s programem Začít spolu a běžné MŠ.....	86

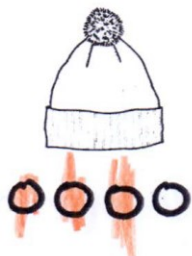
Příloha č. 1 ukázka jednoho z nejlépe vypracovaných listů A

25

UMÍŠ SE PODEPSAT?

K B K O





Zakroužkuj slova začínající na písmeno M



Zakroužkuj slova končící na písmeno A

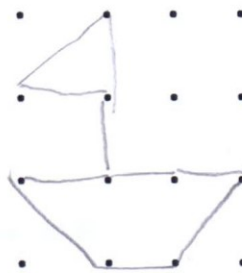
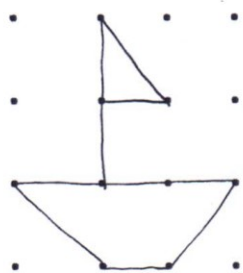
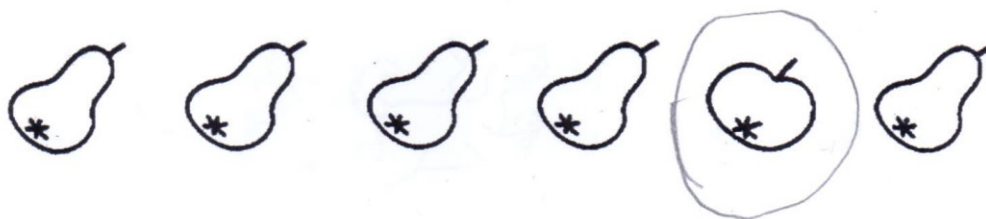


Příloha č. 2 ukázka jednoho z nejhůře vypracovaných listů A

25

UMÍŠ SE PODEPSAT?

OR





Zakroužkuj slova začínající na písmeno M



Zakroužkuj slova končící na písmeno A

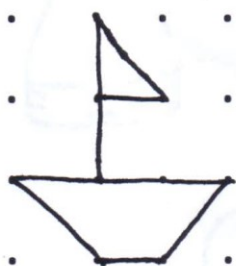
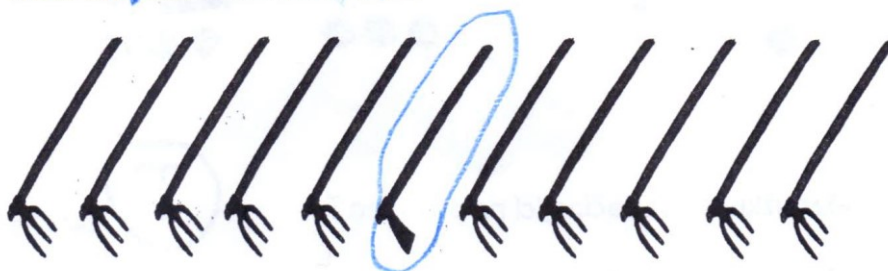


Příloha č. 3 ukázka jednoho z nejlépe vypracovaných listů B

28

UMÍŠ SE PODEPSAT?

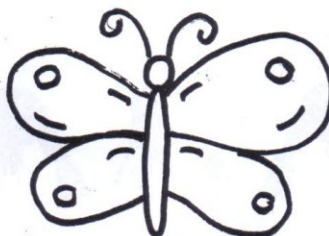
ANÍČKA





Zakroužkuj slova začínající na písmeno T

T



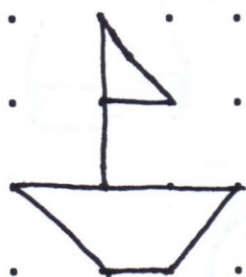
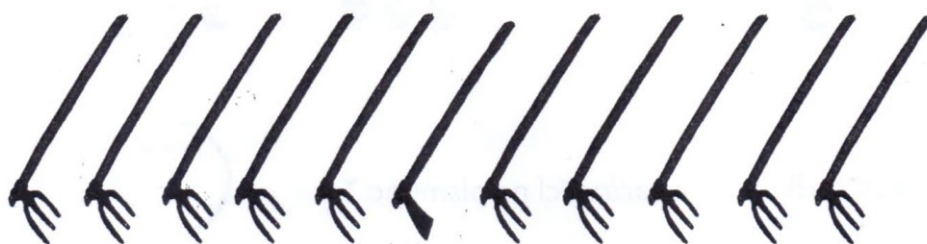
Zakroužkuj slova končící na písmeno E

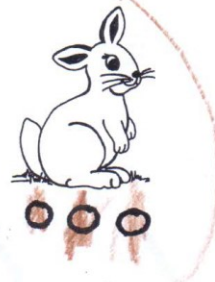
E



Příloha č. 4 ukázka jednoho z nejhůře vypracovaných listů A

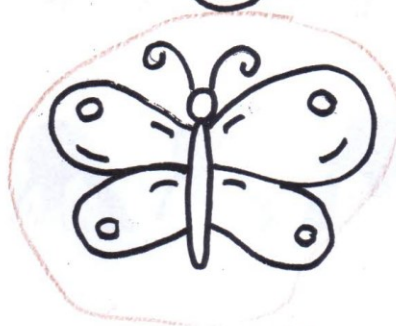
51704
UMÍŠ SE PODEPSAT?





Zakroužkuj slova začínající na písmeno T

T



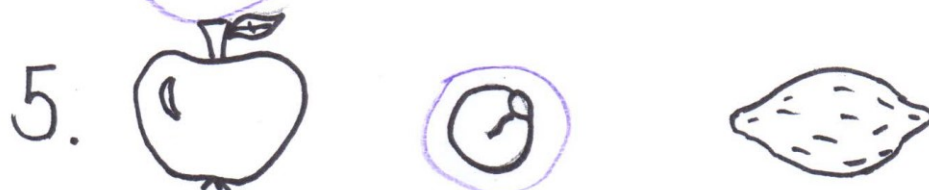
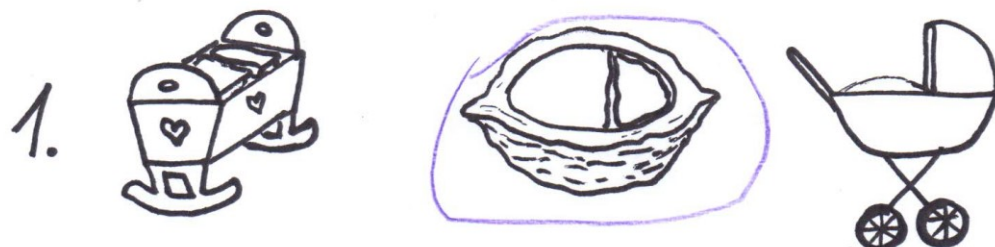
Zakroužkuj slova končící na písmeno E

E



Příloha č. 5 ukázka jednoho z nejlépe vypracovaných listů z aktivity s knihou Paleček

25



26

Příloha č. 6 ukázka jednoho z nejlépe vypracovaných listů z aktivity s knihou Paleček



Příloha č. 7 ukázka dotazníku určeného pro pedagogy v MŠ – vyplněný pedagogem z MŠ s programem Začít spolu

Vážené učitelky/učitelé, prosím Vás o vyplnění níže uvedeného anonymního dotazníku. Bude sloužit k vypracování diplomové práce – Rozvoj dovedností předcházející čtení a psaní v mateřské škole s programem Začít spolu. Děkuji za Váš čas a za Vaší ochotu.

1. Mají u Vás ve třídě děti volný přístup ke knížkám?
- a) Ano
 - b) Ne
2. Jestliže děti přístup ke knihám nemají, napište důvod, proč ne.
-
3. Jestliže ano, kde jsou knížky umístěné? (koutek, oddělená místnost, v herně, s hračkami...)
- a) Koutek, kde jsou umístěné pouze knihy a další pomůcky pro rozvoj pregramotnosti
 - b) Koutek, kde jsou umístěné knihy, pomůcky pro rozvoj pregramotnosti a hračky, kočárky...
 - c) Oddělená místnost
 - d) v políčkách s ostatními hračkami – v herně, v jídelní části...
4. Jaké knížky si děti ve Vaší školce mohou půjčit?
- a) Pohádkové
 - b) Encyklopedie
 - c) Obrázkové
 - d) S říkadly, básničkami
 - e) Leporela
 - f) Jiné. Jaké? *OBRAZKOVÉ ČTENÍ*
5. Jakým způsobem pracujete s knížkami?
- a) V kroužku
 - b) V rámci dramatiky
 - c) Četba před spaním
 - d) Jinak – Jak? *z celku aktivít - knihy a písma*
6. Jaké typy pracovních listů upřednostňujete?
- a) Opis různých tvarů
 - b) Opis písmen, slov
 - c) Doplnování
 - d) Hledání chybějících částí
 - e) Hledání podle tvaru, barvy – shodnost, neshodnost
 - f) Méně, více
 - g) Párování
 - h) Labyrinty
- BĚHEM ZOKU STRÍDÁME VŠECHNY.
UPŘEDNOSTŇUJEME POUZE INDIVIDUELNĚ
→ u koho je co potřeba*
7. Jak často dáváte dětem pracovní listy?
- a) Jednou týdně
 - b) Dvakrát týdně
 - c) Třikrát týdně

- d) Každý den *pokud otevřeme centrum KNIHY A FIŠMENA s předškoláky v d. poř. roku*
e) Jinak – Jak? *→ tace, indix.*

8. Mají děti k pracovním listům volný přístup v průběhu celého dne?

- a) Ano
b) Ne *NE VŽDY*

9. Jakým způsobem upřednostňujete vyplňování pracovních listů?

- a) V rámci řízených aktivit – individuální
b) V rámci řízených aktivit – hromadné *- např. křížovky, ⇒ na tabuli*
c) V rámci volných aktivit – děti vyplňují v průběhu dne

10. Kdy si děti mohou kreslit, psát?

- a) Ráno, když přichází do třídy
b) Dopoledne v rámci řízených činností
c) Dopoledne v rámci volných aktivit
d) Odpoledne v rámci volných aktivit
e) Po celý den

11. Jakým způsobem rozšiřujete u dětí slovní zásobu?

- 1
• *indix.*
• *v slov. knihce - rytmicke, opalova'ni, sloz, popis obrazku, vyprávění, zážitky, pohádky, ...*
matu' knih, ctění obrazky, ...

12. Jakým způsobem u dětí rozvíjíte představivost a fantazii?

- *hry typu - "co by se stalo kdyby"*
- *kresba x malování*
- *vyprávění příběhu, souhrnné děje*
- *- i - pohádky podle slov.*

13. Jakým jiným způsobem rozvíjíte dovednosti předcházející čtení a psaní? – rozvoj jemné motoriky, rozlišování začáteční a koncové slabiky, hlásky ve slovech, rýmy, synonyma, antonyma, homonyma, pískovničky.

- *paměť knih*
- *hry s písmeny - sledování, opisování*
- *přání s obrázky*
- *hry s rýmami*

14. Jaké využíváte při rozvoji dovedností předcházející čtení a psaní didaktické materiály, knihy, časopisy?

Příloha č. 8 ukázka dotazníku určeného pro pedagogy v MŠ – vyplněný pedagogem z běžné MŠ

Vážené učitelky/učitelé, prosím Vás o vyplnění níže uvedeného anonymního dotazníku. Bude sloužit k vypracování diplomové práce – Rozvoj dovedností předcházející čtení a psaní v mateřské škole s programem Začít spolu. Děkuji za Váš čas a za Vaši ochotu.

1. Mají u Vás ve třídě děti volný přístup ke knížkám?
 a) Ano
 b) Ne
2. Jestliže děti přístup ke knihám nemají, napište důvod, proč ne.
.....
3. Jestliže ano, kde jsou knížky umístěné? (koutek, oddělená místnost, v herně, s hračkami...)
 a) Koutek, kde jsou umístěné pouze knihy a další pomůcky pro rozvoj pregramotnosti
 b) Koutek, kde jsou umístěné knihy, pomůcky pro rozvoj pregramotnosti a hračky, kočárky...
 c) Oddělená místnost
 d) v poličkách s ostatními hračkami – v herně, v jídelní části...
4. Jaké knížky si děti ve Vaší školce mohou půjčit?
 a) Pohádkové
 b) Encyklopedie
 c) Obrázkové
 d) S říkadly, básničkami
 e) Leporela
 f) Jiné. Jaké? *časopisy*
5. Jakým způsobem pracujete s knížkami?
 a) V kroužku
 b) V rámci dramatiky
 c) Četba před spaním
 d) Jinak – Jak? *individuálně*
6. Jaké typy pracovních listů upřednostňujete?
 a) Opis různých tvarů
 b) Opis písmen, slov
 c) Doplnování
 d) Hledání chybějících částí
 e) Hledání podle tvaru, barvy – shodnost, neshodnost
 f) Méně, více
 g) Párování
 h) Labyrinty
snažím se rovnoměrně
7. Jak často dáváte dětem pracovní listy?
 a) Jednou týdně
 b) Dvakrát týdně
 c) Třikrát týdně

- d) Každý den
- e) Jinak – Jak?

8. Mají děti k pracovním listům volný přístup v průběhu celého dne?

- a) Ano
- b) Ne

9. Jakým způsobem upřednostňujete vyplňování pracovních listů?

- a) V rámci řízených aktivit – individuální
- b) V rámci řízených aktivit – hromadné
- c) V rámci volných aktivit – děti vyplňují v průběhu dne

10. Kdy si děti mohou kreslit, psát?

- a) Ráno, když přichází do třídy
- b) Dopoledne v rámci řízených činností
- c) Dopoledne v rámci volných aktivit
- d) Odpoledne v rámci volných aktivit
- e) Po celý den

11. Jakým způsobem rozšiřujete u dětí slovní zásobu?

5 V mnoha aktivitách - po přečteném → rozhovory, individuální rozhovory, u různých her - ideální, AKTIVITY junior, LOGICO-PICCOLO, učebním básně a písní atd.

12. Jakým způsobem u dětí rozvíjíte představivost a fantazii?

Výtvarnými, pracovními činnostmi, při volných hrách - nechávám dětem prostor a čas pro vlastní tvoření → i u pobytu venku.

13. Jakým jiným způsobem rozvíjíte dovednosti předcházející čtení a psaní? – rozvoj jemné motoriky, rozlišování začáteční a koncové slabiky, hlásky ve slovech, rýmy, synonyma, antonyma, homonyma, pískovničky.

- Navštěva knihovny, prohlížení knih řízené i volné, jem. m. pracovními listy, cvičením na prsty a ruce, různými stolními hrami - určenými na rozvoj JM. Pracujeme se slovy v komunitním kruhu - např. "Slovní fotbal", "Tichá pošta", "Vytleskávátka", "LOGICO PICCOLO ...

14. Jaké využíváte při rozvoji dovedností předcházející čtení a psaní didaktické materiály, knihy, časopisy?

časopis "Raketa"
knihy - každý den čteme knihy, určené pro předškolní nebo mladší školní rok
magnetické destičky, pískovnice - např. pronosná ležící píseň, interaktivní tabule, různé obtahovací destičky atd.