

**Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2017

Simona Ryklová

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Projekty na podporu dětského čtenářství v mateřské škole a možnosti spolupráce jednotlivých subjektů

Projects to support children's reading in kindergarten and the possibilities of
cooperation between entities

Simona Ryklová

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

Studijní program: Pedagogika

Studijní obor: Pedagogika předškolního věku

V Praze 2017

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma *Projekty na podporu dětského čtenářství v mateřské škole a možnosti spolupráce jednotlivých subjektů* vypracovala samostatně pod vedením PhDr. Veroniky Laufkové, Ph.D., za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Hostivici, dne 24. 6. 2017

.....

podpis

Na tomto místě bych chtěla poděkovat vedoucí mé práce PhDr. Veronice Laufkové, Ph.D., za velmi vstřícný přístup, za čas, jež věnovala mé práci, a za odborné rady, které mi ochotně udělovala. Velké poděkování patří i mé kolegyni Alici Končelové za ochotu a velké přispění k tématu této diplomové práce. Mé rodině za trpělivost a poskytnutí podpory.

ABSTRAKT

Cílem mé práce bylo popsat, které z kampaní a projektů na podporu čtenářství jsou vhodné pro práci s dětmi v mateřské škole v heterogenních třídách. Na základě prostudované literatury vytvořit projekt podporující čtenářskou pregramotnost v mateřské škole v heterogenní třídě a spolupracovat při jeho realizaci s dalšími subjekty.

V teoretické části vymezuji pojmy, které úzce souvisí s daným tématem, především gramotnost a pregramotnost, čtenářská pregramotnost (ve vztahu k RVP PV). Věnuji se úloze mateřské školy a nezbytnosti rozvoje dítěte v oblasti čtenářské pregramotnosti s důrazem na heterogenní třídy. Dále zdůrazňuji úlohu rodiny ve vztahu čtenářské pregramotnosti. Na závěr popisuji konkrétní kampaně a projekty v ČR, které podporují čtenářství a čtenářskou pregramotnost.

V praktické části se věnuji realizaci samotného projektu v mateřské škole s heterogenními třídami. Podrobněji se věnuji kampani Celé Česko čte dětem, Nocí s Andersenem a Listování. Zatímco Celé Česko čte dětem nabízí celou řadu využití, Listování a Noc s Andersenem slouží jako pouhý doplněk k rozvoji čtenářské pregramotnosti. Pozitivně hodnotím spolupráci s městskou knihovnou a rodiči.

KLÍČOVÁ SLOVA

čtenářská pregramotnost, kampaně a projekty na podporu čtenářství, děti předškolního věku, heterogenní třída, mateřská škola, spolupráce s městskou knihovnou, práce s knihou, metody rozvoje čtenářské pregramotnosti, Celé Česko čte dětem, Noc s Andersenem, Listování

ABSTRACT

The goal of my thesis is to describe which campaigns and projects support reader and which are suitable for work with children in the kindergarten's heterogeneous classes. As part of the thesis, project is created base of the studied literature which should support reading literacy in a kindergarten's heterogeneous class and cooperate on its implementation with other subjects.

I define the terms closely related to the given topic in the theoretical part, namely literacy and numeracy, reading literacy (in relation to RVP PV).

Focus is on the role of kindergarten and the necessity of developing a child in reading literacy with the emphasis on the heterogeneous classes. I also emphasize the role of the family in reading literacy. Finally, I describe specific campaigns and projects in the Czech Republic that support readership and reading literacy.

I devote myself to the implementation of the project itself in the maternal Schools with heterogeneous classes in the practical part. In more detail, I focus on the Celé Česko čte dětem, Noc s Andersenem and Listování. While the Celé Česko čte dětem a whole range of uses, Listování and Noc s Andersenem serves as a mere addition to the development of reading literacy. I value positively the cooperation with the city's library and parents.

KEYWORDS

pre-reading literacy, projects to support children's reading, children in preschool, heterogeneous classes, preschool, cooperation with the municipal library, work with a book, methods for developing pre-reading literacy, Every Czech Reads to Kids, A night with Andersen, Scrolling.

Obsah

I.	Úvod a cíl práce.....	10
II.	Teoretická část.....	12
1	Pojmy gramotnost a pregramotnost.....	12
1.1	Gramotnost.....	12
1.2	Pregramotnost.....	13
2	Čtenářská pregramotnost.....	13
3	Čtenářská pregramotnost z pohledu RVP PV.....	14
3.1	Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy.....	14
3.2	Srovnání RVP PV 2004 a nové verze RVP PV 2017.....	15
4	Úloha mateřské školy v souvislosti s rozvojem čtenářské pregramotnosti.....	17
4.1	Práce v heterogenních třídách.....	19
4.2	Rozvíjející čtenářské prostředí v mateřské škole.....	21
4.3	Vhodné aktivity rozvíjející čtenářskou pregramotnost v mateřské škole.....	22
4.3.1	Předčítání a vyprávění.....	22
4.3.2	Televize, poslech CD.....	24
4.3.3	Společné čtení dětí a rodičů.....	25
4.3.4	Knihovny.....	25
4.3.5	Další možné aktivity v mateřské škole.....	27
5	Členění literatury pro předškolní věk.....	27
5.1.1	Typologie knihy jako artefaktu.....	27
5.1.2	Genologické členění literatury pro děti.....	29
6	Konstruktivismus a metoda E–U–R programu využívající čtení a psaní k rozvoji kritického myšlení.....	32
7	Čtenářské strategie používané v mateřské škole.....	33

7.1.1	Strategie hledání souvislostí	34
7.1.2	Strategie vizualizace	35
7.1.3	Strategie předvídání a usuzování	35
7.1.4	Strategie shrnování	36
7.1.5	Strategie kladení otázek	37
8	Metody práce v heterogenních třídách v MŠ.....	38
8.1	Aktivizující metody.....	39
8.1.1	Dělení aktivizačních metod	41
9	Úloha předškolního pedagoga v rozvoji čtenářské pregramotnosti.....	43
10	Úloha rodiny ve vztahu k čtenářské pregramotnosti	44
11	Možnosti mateřské školy při spolupráci s rodiči	46
12	Co znamená projekt v MŠ	48
13	Jednotlivé kampaně v ČR zaměřené na děti předškolního věku	49
13.1	Celé Česko čte dětem	50
13.1.1	Z čeho tento koncept vychází.....	50
13.1.2	Aktivity, které kampaň pořádá	51
13.1.3	Proč 20 minut denně?.....	52
13.1.4	Praxe v mateřské škole.....	53
13.2	Noc s Andersenem.....	53
13.2.1	Z čeho tento koncept vychází?.....	54
13.2.2	Praxe v mateřské škole.....	55
13.3	Listování	56
13.3.1	Z čeho koncept vychází.....	56
13.3.2	S jakými knihami Listování pracuje a jak si knihy vybírá.....	56
13.3.3	Praxe v mateřské škole.....	57

III. Praktická část.....	59
14 Cíl praktické části a popis vzorku	59
15 Kampaň Celé Česko čte dětem.....	60
15.1 Charakteristika úkolů v městské knihovně.....	61
15.2 Charakteristika úkolů v mateřské škole.....	62
15.3 Realizace kampaně Celé Česko čte dětem	62
15.3.1 Září	62
15.3.2 Říjen	65
15.3.3 Listopad.....	74
15.3.4 Prosinec	83
15.3.5 Leden.....	88
15.3.6 Únor.....	92
15.3.7 Březen.....	99
15.3.8 Duben	105
15.3.9 Květen	107
15.4 Další aktivity, které se realizovaly v rámci tohoto projektu.....	111
15.4.1 Předčítání rodičů a osobností z města dětem	111
15.4.2 Spolupráce se ZŠ – předčítání starších kamarádů ze školy.....	111
15.4.3 V MŠ – vylepšení čtenářského koutku.....	112
16 Listování.....	112
16.1 Reflexe.....	112
17 Noc s Andersenem.....	113
17.1 Realizace projektu	113
IV. Závěr.....	117
18 Seznam literatury, zdroje.....	119

19	Seznam příloh.....	124
----	--------------------	-----

I. Úvod a cíl práce

Vztah dětí ke čtení, ke knize, pochopení a sdílení textu jsou v dnešní době velmi diskutovaná témata. Pozastavujeme se nad tím, jaké problémy mají děti předškolního věku nejen s výslovností, ale i s pochopením jednoduchého pokynu či při vyprávění právě dočtené pohádky. Jak je možné, že chlapci a dívky neznají nám starším notoricky známé pohádky a knížku berou do ruky jen po vybídnutí?

Bohužel si myslím, že na prvním místě vítězí televize, počítače, mobilní chytré telefony, tablety, CD, DVD a až dlouho poté se ke slovu dostává kniha. A to ještě ne ve všech rodinách. Denní předčítání v rodinách není až takovou samozřejmostí, jak bychom si přáli. Absence čtenářských aktivit v životě dětí má i své další dopady. Děti mají problémy s pozorností, soustředěním a pamětí. Vyprávění a předčítání nahrazuje obraz. Tyto skutečnosti ukazují na ohrožení čtenářské gramotnosti u školáků, a proto se velký důraz klade na rozvoj čtenářské pregramotnosti v mateřských školách.

Rozvoj gramotnosti (tedy i čtenářské) je jedním z hlavních cílů vzdělávací politiky v České republice. Dokument „Národní strategie podpory klíčových gramotností v základním vzdělávání“ uvádí, že čtenářská gramotnost (spolu s matematickou) patří do základních gramotností, které jsou potřebné pro získávání klíčových kompetencí. Učitelé vnímají problémy žáků se čtením jako jednu z příčin poklesu vzdělávacích výsledků i v ostatních oblastech vzdělávání (Národní strategie podpory základních gramotností v základním vzdělávání, 2012).

Tyto problémy se odráží nejen v primárním školství. Rozvoj základních gramotností je naléhavou potřebou i na úrovni preprimárního vzdělávání. Zájem dětí o knihu a četbu klesá, a proto také vznikají v poslední době různé kampaně a projekty na podporu čtení a čtenářství, které mají za úkol motivovat a přivést děti zpátky ke čtení. Cílovou skupinou nejsou jen děti, ale i rodiče a učitelé, kteří jsou prvními iniciátory rozvoje čtenářství u dětí. Předškolní pedagog je jedním z „důležitých dospělých“, který může dítěti pomoci budovat si pozitivní vztah ke knize a rozvíjet schopnosti a dovednosti budoucího čtenáře.

O čtenářství a čtenářské pregramotnosti již bylo řečeno a napsáno mnohé. Tato problematika je ale natolik aktuální a v dnešní době naléhavá, že mě inspirovala k hledání cesty ke knize v mateřské škole. Jak zajímavým způsobem oslovit děti a jejich rodiče a umožnit jim objevit kouzelný svět knížek. Zaujaly mne kampaně a projekty, které se věnují čtení a čtenářství a mohou se využít i v předškolním věku. V této diplomové práci popisuji realizaci celonárodních aktivit na podporu čtenářské gramotnosti, jako je Celé Česko čte dětem, Noc s Andersenem, Listování, v heterogenní třídě mateřské školy.

Cílem mé diplomové práce je skloubit praxi v heterogenní třídě s teoretickými poznatky a vytvořit projekt na podporu předčtenářských aktivit se zapojením se do kampaní na podporu čtenářství, který by se dal efektivně využít s dětmi v mateřské škole a zároveň by sloužil jako inspirace pro další mateřské školy.

II. Teoretická část

1 Pojmy gramotnost a pregramotnost

1.1 Gramotnost

Význam pojmu gramotnost se během doby měnil. Dříve byl za gramotného člověka považován ten, kdo uměl číst a psát. S rozvojem vzdělanosti se tento pojem promítá v jiných, nových souvislostech, než tomu bylo původně. V Pedagogickém slovníku je pojem gramotnost definován následujícím způsobem: „Dovednost jedince číst, psát a počítat získávaná obvykle v počátečních ročnících školní docházky. V tomto smyslu jde o „základní gramotnost“, která je předpokladem jak dalšího vzdělávání, tak vůbec uplatnění jedince ve společnosti.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 85).

Dnes je gramotnost vnímána šířeji, aby dokázala zrcadlit požadavky, které jsou na člověka kladeny. Setkáváme se s gramotností matematickou, počítačovou, přírodovědnou, sociální, finanční a v neposlední řadě s gramotností čtenářskou. Mezinárodní výzkum PISA 2009 definuje pojem gramotnost takto: „Gramotnost je v současnosti vnímána jako neustále se rozšiřující soubor vědomostí, dovedností a postupů, které si člověk během života osvojuje v různorodých situacích a při interakci se svým okolím.“ (Palečková, Tomášek, Basl, 2010, s. 11).

Nemohu zde opomenout pojem „funkční gramotnost“, který zaznamenáváme dnes nejen v odborných kruzích. Týká se dospělých jedinců a vyjadřuje schopnost efektivního zpracování informací a využití psaného textu pro svou vlastní potřebu. Dá se říci, že se funkční gramotnost stává důležitou součástí života člověka a rozvoje společnosti.

„Funkčně gramotný člověk je takový, který může být zapojen do všech aktivit, v nichž je pro efektivní využívání v jeho skupině a komunitě vyžadována gramotnost, a také do těch, které mu umožňují pokračovat ve využívání čtení, psaní a počítání v zájmu jeho vlastního a komunitního rozvoje.“ (Průcha, 2009, s. 235).

1.2 Pregramotnost

Termín pregramotnost vychází z pojmu gramotnost a vyjadřuje jakýsi předstupeň či přípravu na samotnou danou gramotnost. „Gramotnost v preprimárním vzdělávání (tzv. pregramotnost) je charakterizována rozvojem předgramotnostních dovedností v předškolním věku.“ (Kropáčková, Wildová, Kucharská, 2014, s. 493) Autorky článku vysvětlují dále použití termínu pregramotnost: „Použití předpony pre – je terminologicky v souladu i s označením vzdělávacího stupně ISCED 0, který se v českém prostředí ujal pod označením preprimární stupeň vzdělávání. Období pregramotnosti je považováno i v zahraniční odborné literatuře za jedno z klíčových období v rozvoji čtenářské gramotnosti.“ (Kropáčková, Wildová, Kucharská, 2014, s. 493)

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV) říká o pojmech gramotnost a pregramotnost: „z obecného hlediska se jedná o základní ukazatel funkční vzdělanosti, znalosti pojmů dané oblasti, jejich porozumění, pochopení v souvislostech a dovednost ji všestranně využívat v praktickém životě; v předškolním věku hovoříme o vytváření předpokladů pro jednotlivé gramotnosti, proto se můžeme setkat s termíny v různém znění vyjadřujícími totéž (např. čtenářská gramotnost, předčtenářská gramotnost, čtenářská pregramotnost)“ (RVP, 2017, s. 47)

2 Čtenářská pregramotnost

Z výše uvedeného vyplývá, že téma gramotnosti je hojně diskutované a rozvoj dítěte v oblasti zejména čtenářské gramotnosti se posouvá již do preprimárního stupně vzdělávání. Důvodem je předpoklad, že čím dříve si dítě osvojí dovednosti a schopnosti týkající se základů seznamování se s jazykem a textem, tím lépe bude připraveno na školní povinnosti.

Cílem předškolního vzdělávání není systematická výuka čtení a psaní, ta stále zůstává v primárním vzdělávání. Metody rozvoje čtenářské pregramotnosti by měly být pojaty jako komplexní proces, ve kterém dítě vedeme k osvojování základních dovedností (motorických, poznávacích atd.) vzhledem ke svým optimálním možnostem a všeobecnému poznávání. Mateřské školy se problematikou čtenářské pregramotnosti aktivně zabývají a vytvářejí podmínky pro podporu této oblasti ve svých školních vzdělávacích programech.

Na to, jak zohledňuje problematiku čtenářské pregramotnosti RVP PV, se zaměřím v následující kapitole.

3 Čtenářská pregramotnost z pohledu RVP PV

3.1 Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy

Výchova ke čtenářství v mateřských školách v období před rokem 1989 vycházela z *Programu výchovné práce pro jesle a mateřské školy*. Tento dokument byl rozdělen na jednotlivé výchovy a byly zde uvedeny výchovné cíle podle věku. Literární a jazyková výchova byla součástí tohoto programu. Literární výchova uplatňovala dvě hlediska – výchova k literatuře¹ a výchova literaturou² a později v roce 1989 byla přidána i dramatická výchova. Tyto aspekty byly zahrnuty v literární výchově a dále zpracovány do čtyř okruhů:

- **poezie** (říkadla, rozpočítadla, poezie lyrická a epická);
- **próza** (pohádky, pohádky o zvířátkách – bajky, povídky s dětským hrdinou, práce s umělecko-naučnou literaturou);
- **seznamování dětí s dramatickým uměním;**
- **dramatické vyjadřování představ.**

Každý výše uvedený okruh byl rozpracován dle věku dítěte (3–4 roky, 4–5 let, 5–6 let) a v tabulce mu byl přiřazen velmi konkrétní obsah výchovné práce. Vzhledem k tehdejšímu režimu byla nabídka literatury pro děti vybírána jen z českých a slovenských autorů, maximálně obohacena o autory ze zemí Sovětského svazu.

Cílem jazykové výchovy bylo osvojení základů spisovného jazyka v hovorové podobě, rozvoj přirozených komunikačních dovedností.

¹ „Úkolem výchovy k literatuře bylo kultivovat citové a estetické vnímání dětí, inspirovat je k estetickým aktivitám, vytvářet u dětí zájem o literaturu a vztah k slovesnému a ilustračnímu umění. Postupně děti seznamuje se základními žánry a literárními hrdiny prostřednictvím dětských zážitků při poslechu a literárních činnostech.“ (Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy, 1984, s. 198)

² „Při výchově literaturou se výrazně uplatňuje vztah knihy k ostatním výchovným složkám. Kniha přispívá k rozvoji vyjadřovacích schopností dětí, rozvíjí jejich věcné poznávání, učí je chápat základní mravní principy, obohacuje jejich citový život.“ (Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy, 1984, s. 198)

Jako negativum vnímám to, že musel být dodržován časový rozvrh činností – každá činnost měla přesně daný čas. Chyběla vzájemná propojenost jednotlivých oblastí, takže děti získávaly jednostranné poznatky. Muselo se pracovat kolektivně, to znamenalo, že učitelky neměly prostor věnovat se individuálním potřebám dětí a těžko mohly reagovat na aktuální situace ve třídě a rozvinout je. Při analýze tohoto programu narazíme na myšlenku ideovosti a naprosté věrnosti k tehdejšímu socialistickému zřízení.

K jednotlivým výchovám byly vydávány metodiky, které pomáhaly pedagogům lépe se orientovat v problematice dané výchovy. Moje dlouhodobá zkušenost je taková, že absolventky škol, které začínají v mateřské škole učit, nemají velké teoretické základy didaktik. Proto sahají po starších metodikách, které byly ve své době velmi dobře propracované, ale dnes již nestačí. Většina kolegyně by ocenila, kdyby existovaly metodiky i pro dnešní dobu, měly by se o co opřít a nezapomínaly by na důležité aspekty předškolního vzdělávání.

3.2 Srovnání RVP PV 2004 a nové verze RVP PV 2017

Jak je to tedy v dnešní době? Je patrné z českého předškolního kurikula, co je čtenářská pregramotnost a jaké má místo v předškolním vzdělávání?

Rámcový vzdělávací program pracuje se vzdělávacím obsahem jinak než *Program výchovné práce pro jesle a mateřskou školu*. Liší se zejména vzájemnou propojeností jednotlivých oblastí, které se také ovlivňují. Obsahy těchto oblastí jsou pomocné, nabízí určité možnosti a dává tak učitelce volnou ruku při naplňování obsahu vzdělávání.

V *Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání* (dále jen RVP PV, 2004) jsem nenašla pojem čtenářská pregramotnost a ani zde není jasně zpracovaná oblast, která by se konkrétně věnovala této tematice. Pokud ale čteme pozorně, najdeme tuto oblast ukrytou v klíčových kompetencích v kapitole komunikativní kompetence. Dále jsou některé dílčí vzdělávací cíle podporující rozvoj čtenářské pregramotnosti ve vzdělávací oblasti *Dítě a jeho psychika* – v podoblasti *Jazyk a řeč*. Zde se jedná zejména o rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (vnímání, naslouchání, porozumění) i produktivních (výslovnosti, vytváření pojmů, mluvního projevu, vyjadřování); rozvoj

komunikativních dovedností (verbálních i neverbálních) a kultivovaného projevu. Osvojení si některých poznatků a dovedností, které předcházejí čtení i psaní, rozvoj zájmu o psanou podobu jazyka i další formy sdělení verbální i neverbální (výtvarné, hudební, pohybové, dramatické).

V kapitole 5.2.2 *Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace* se uvádí:

- činnosti zaměřené k vytváření (chápání) pojmů a osvojování poznatků kam patří práce s knihou, vysvětlování a objasňování, odpovědi na otázky;
- činnosti zaměřené na poznávání jednoduchých obrazně znakových systémů – písmena, symboly, piktogramy;

Kapitola 5.2.3 *Sebepojetí, city, vůle* zmiňuje:

- estetické a tvůrčí aktivity (slovesné, dramatické, literární);
- sledování pohádek a příběhů obohacujících citový život dítěte;
- dramatické činnosti.

V oblasti 5.3 *Dítě a ten druhý* se dočteme:

- běžné verbální i neverbální komunikační aktivity dítěte s druhým dítětem i s dospělým;
- sociální a interaktivní hry, hraní rolí, dramatické činnosti atd.

V oblasti 5.4 *Dítě a společnost* se dítě seznamuje se společenstvím ostatních lidí, kulturou a umožňuje mu aktivně se vyjadřovat a projevat. (RVP PV, 2017)

Není mým cílem opisovat RVP PV, jen jsem výčtem několika bodů z daných oblastí chtěla upozornit na celostní vnímání předškolního vzdělávání a nutnost znalosti kurikula předškolními pedagogy. Pochopit jeho koncepci a propojenost. Učitelky by měly uplatňovat své čtenářské dovednosti tak, aby s tímto dokumentem uměly pracovat.

Nový RVP PV z ledna 2017 je doplněn, co se týká čtenářské pregramotnosti, o pojem gramotnost a pregramotnost. Tyto výrazy najdeme ve Slovníčku použitých výrazů. Jinak se problematika čtenářské pregramotnosti objevuje ve stejném rozsahu jako v RVP PV 2004, nemění se ani obsah vzdělávacích oblastí.

V následující kapitole se budu věnovat tomu, jak je možné čtenářskou pregramotnost v mateřských školách rozvíjet.

4 Úloha mateřské školy v souvislosti s rozvojem čtenářské pregramotnosti

Úloha mateřské školy (dále jen MŠ) je v oblasti čtenářské pregramotnosti velmi významná. Je první institucí, kdy pedagog cíleně působí na skupinu dětí a má možnost je aktivizovat a vtáhnout do společné činnosti. Naším úkolem je rozvíjet u dětí dovednosti, schopnosti a vědomosti, které budou potřebovat v základní škole při výuce předmětů, jako je čtení a psaní. Nenásilně a formou hry vedeme děti ke kladnému vztahu ke knize, porozumění a interpretaci příběhů. Také k pochopení principu čtení a rozvoji řečových dovedností. Učíme je naslouchat, přemýšlet o textech, rozvíjet paměť a představivost, sluchovou a zrakovou perцепci. Dítě se s knihou postupně seznamuje, samo nedokáže číst, proto mu předčítáme nebo vyprávíme.

„Řeč textu i vyprávění o něm je klíčem k poznání, otevírá dětem dveře do světa, pomáhá jim do něho pronikat, rozumět mu a těšit se, že do něj mohou tvořivě zasahovat.“ (Lepilová, 2014, s. 8)

Velmi žádoucí je vnitřní motivace ke čtení, která je často spojena se zájmem o čtení. Můžeme ji objevit častěji u dobrých čtenářů. Sociální prostředí dítěte je zdrojem vnější motivace, jsou to především rodiče, učitelé, popř. další vychovatelé. Výzkum ukazuje, že lepších čtenářských výsledků a lepšího porozumění čtenému dosahují žáci motivovaní ke čtení (Guthrie, Wigfield 2000; Václavíková-Helšusová 2004).

Určitou formou vnitřní motivace dítěte je zájem o čtení. Čáp uvádí, že je to „získaný motiv, který se projevuje kladným emočním vztahem jedince k určité skutečnosti a k určitému druhu činnosti (...), projevuje se soustředěním pozornosti v příslušném směru, realizací příslušné činnosti, uspokojením z ní, a naopak nelibostí při jejím omezování“ (Čáp, 2001, s. 149). Ve vztahu ke čtení se projevuje jako čtenářství žáka. To je definováno např. jako „aktivní pozitivní vztah k literatuře“ (Wildová, 2004, s. 38) nebo jako soubor aktivit,

kteře jsou typické zájmem o používání čtenářských dovedností a ktere vedou k všestrannému rozvoji jedince (Chaloupka 1982).

Mateřská škola by se měla tedy snažit obklopit děti knihami, časopisy a jiným čtivem (Mertin, Gillernová a kol., 2010), s tématy, která je skutečně zajímaví. Respektovat ale i možnost vybrat si knihu podle vlastního výběru. Součástí motivace dětí ke čtenářství a podpory potěšení z četby je i vhodné a klidné místo ke čtení či prohlížení knih. Poskytneme jim tak možnost se „začíst“, ponořit se do příběhu a vychutnat si ho (např. Prázová, Homolová, Landová a Richter, 2014).

Čtenářská pregramotnost obsahuje i další roviny, které by se měly objevit ve vzdělávací nabídce MŠ. Tyto roviny vycházejí ze čtenářské gramotnosti, a je to především vztah ke čtení, doslovné porozumění, posuzování a hodnocení, metakognice, sdílení a aplikace (Tomášková, 2015).

Čtenářská pregramotnost je jedním ze základních předpokladů úspěšného zvládnutí školních povinností. V současné době již víme, že děti si osvojují základy čtenářských dovedností, a proto se klade větší důraz na předčtenářské kompetence dětí. Pokud bychom zanedbali či opomenuli tuto oblast vzdělávání, bylo by to riziko pro další úspěšný rozvoj nejenom čtenářské gramotnosti, ale i dalších funkčních gramotností.

Homolová moudře poznamenává, že systém literární výchovy v MŠ by měl probudit v dětech spontánní zájem. „Literární výchova nabývá v mateřské škole velice bohatého rozpětí, které samo přesahuje vlastní hranice a četbou navozuje další aktivity dítěte, jako je hra, recitace, dramatizace, výtvarný projev zachycující předčítaný příběh, vyprávění, výtvarné vyprávění aj.“ (Homolová, 2009, s. 56)

Velkým úkolem učitelů MŠ je vysvětlit a motivovat rodiče pro čtenářské aktivity v rodině, i v tom spatřují úlohu MŠ. Jednou z možností je např. pozvat rodiče do MŠ, aby dětem předčítali. O dalších eventualitách budu psát v následujících částech diplomové práce. Středem našeho zájmu je dítě, které nenásilnou formou směřujeme k tomu, aby to, co vidí, cítí, poznává a prožívá, bylo schopno také pochopit a aplikovat v životě.

Čtenářsky pregramotné dítě by mělo zvládat (nebo mít rozvinuté na dostatečné úrovni):

- bohatou slovní zásobu, kvalitní řečový projev;
- vztah ke knihám a čtení;
- komunikační schopnosti;
- cílenou soustředěnost a pozornost;
- porozumět předčítanému textu;
- pokládat otázky k textu;
- zhodnotit příběh a postavy;
- předvídat děj;
- zrakovou a sluchovou analýzu a syntézu na dobré úrovni;
- schopnost orientovat se v prostoru i čase (Tomášková, 2015).

To vše směřuje k tomu, aby děti v základní škole dokázaly plynule číst s porozuměním. Děti se na čtení ve škole velmi těší, protože tuto dovednost vnímají jako důležitou pro zařazení do světa dospělých. Velcí okolo nich číst umí a ony se to chtějí také naučit.

4.1 Práce v heterogenních třídách

Před tím, než se zmíním o možnostech rozvíjení čtenářské pregramotnosti v mateřské škole, chci poukázat na některé specifické aspekty související se smíšenými třídami. V heterogenních třídách je práce učitele velmi náročná. Při plánování musí diverzifikovat vzdělávací nabídku, myslet jak na mladší, tak na starší děti. Smíšené třídy také vyžadují větší respektování individuality všech dětí. V učebnici předškolní pedagogiky autoři Jan Průcha a Soňa Koťátková o práci učitelky v heterogenní třídě píší: „Jde především o to, že vědomě volí cíle a přípravu vhodných nabídek s ohledem na věkové skupiny ve třídě. Uvažuje i v tom smyslu, že starší děti jí mohou pomoci např. s organizací, že mladší děti mohou připravovat doplňující aktivity pro obtížnější činnosti starších dětí a účastnit se jich.“ (Průcha, Koťátková, 2013, s. 92)

Jako pozitivum vnímám možnost pracovat s dítětem po dobu tří až čtyř let, lépe ho poznat. Mladší děti přijímají nové poznatky a zkušenosti od svých starších kamarádů, a naopak starší si mohou ověřit jejich správnost a dále se rozvíjí. „Děti mladší soužití se

staršími inspiruje, vede k napodobování starších dětí a vyrovnávání se jim (např. ve vyjadřování, v dovednostech sebeobsluhy, v herních námětech a jejich organizaci)“ (Průcha, Kořátková, 2013, s. 92).

Co se týká sociální zkušenosti, ta je v heterogenních třídách rozmanitější – možnost nápodoby různých sociálních rolí. U mladších dětí můžeme zaznamenat rychlejší rozvoj pasivní i aktivní slovní zásoby, komunikačních dovedností. „Starší děti se mohou podílet na učení mladších dětí tím, že jim postupy vysvětlují, pomáhají jim, začleňují je do své herní skupiny.“ (Průcha, Kořátková, 2013, s. 92)

Se smíšenými kolektivy souvisejí i určitá rizika. Jedním z nejzávažnějších je přetížení či nevytížení dětí. Mladší děti mají občas tendence se příliš spoléhat na pomoc starších. Starším dětem zase není možné dovolit zneužití jejich postavení v roli pomocníků, které se může projevat direktivností a rozkazovačností. Některé děti mohou nést svou roli ochránce mladších a slabších zodpovědně, ale také těžce. Tento fakt je může učinit nervózními, upjatými, nepřírozenými.

Při práci se smíšenou skupinou musí být učitelka velmi flexibilní a kreativní. Cesta k jejímu úspěchu vede přes dobře připravené prostředí a pomůcky. Ty musí vyhovovat dětem všech věkových kategorií. Snaha učitelek však může přijít nazmar, pokud nebude vhodně nastaveno i organizační zajištění – překrývání učitelek na dopolední a polední činnosti.

Nároky na učitelku při práci v heterogenních třídách:

- akceptuje, že děti jsou si navzájem nejpřírozenějšími učiteli, že se od sebe učí, předávají si zkušenosti a dovednosti;
- věnuje velkou pozornost pozorování a poznávání individuálních předpokladů každého dítěte a na nich staví další práci;
- respektuje vývojové a individuální zvláštnosti dětí;
- spolupracuje s rodiči při zjišťování schopností dětí a při plánování jejich rozvoje;
- plánuje vzdělávací činnost pružně a diferencovaně s možností variantních postupů, klade na děti diferencované a přiměřené nároky;
- umožňuje dětem činnosti podle jejich schopností, a ne podle věku;

- respektuje individuální tempo dětí;
- uplatňuje a rozvíjí především individuální a skupinové formy práce;
- umožňuje mladším dětem pozorovat a napodobovat starší děti při činnostech, a tak motivuje jejich zájem o budoucí úkoly;
- vytváří prostor a příležitosti pro kooperaci mezi dětmi (Rycklová, 2011).

4.2 Rozvíjející čtenářské prostředí v mateřské škole

Jedním se základních předpokladů rozvoje čtenářské pregramotnosti v mateřské škole je čtenářsky podnětné prostředí. Konkrétněji tedy lidé, určitá koncepce, materiální vybavení, a především dobré a atraktivní knihy fyzicky dostupné dětem.

Lidmi mám na mysli pedagogy, kteří se dětem věnují. Pokud má paní učitelka sama kladný přístup k literatuře, je pravděpodobné, že bude chtít záměrně utvářet pozitivní vztah ke knize i u dětí. Jedním z předpokladů je dobrá orientace v dětské literatuře a mnoho dalších znalostí. Jaké kompetence by měl předškolní pedagog ovládat směrem k čtenářské pregramotnosti rozeberu podrobněji v kapitole 9 Úloha předškolního pedagoga v rozvoji čtenářské pregramotnosti.

V následujících řádcích se zaměřím na materiální vybavení a výběr knih. Velice se mi líbila kapitola o dětských knihovničkách v knize „Rodina a počátky dětského čtenářství“, kde autor O. Chaloupka píše o jakési „lidské sounáležitosti“ knížek s těmi, kteří je mají a schraňují. Pro své děti jsem schovávala knihy, které jsem si četla s rodiči. Když byly děti malé, prohlížely jsme si společně leporela, která mě vracela do dětství. Knihovničky doma budou mít jiný příběh než v mateřské škole, ale i zde bychom měli usilovat o kvalitně vybavenou knihovnu s knihami, které by děti oslovily a mohly si je kdykoliv půjčit.

Knihovna může být součástí čtenářského koutku, kde se děti s knihou nebo časopisem posadí, položí (tak, jak se každý cítí dobře) a v klidu si ji prolistují, prohlédnou. Vhodné je vybavit tyto koutky stolečkem a židlemi, papíry a tužkami, kde by děti psaly a využívaly různé pomůcky. Vzniká tu prostor pro námětové hry např. na poštu, na knihovnu, knihkupectví, banku, ale to už se týká aktivit, o kterých bude řeč v jiné kapitole.

V heterogenních třídách musíme myslet na věkové složení třídy. V raném čtenářském období můžeme dětem nabídnout různou žánrovou skladbu.

4.3 Vhodné aktivity rozvíjející čtenářskou pregramotnost v mateřské škole

K nejdůležitějším aktivitám v mateřské škole, které se týkají čtenářské pregramotnosti, patří předčítání a vyprávění. Čtení před odpoledním odpočinkem je jistě přínosné, ale nedostačující. Děti poslouchají, ale čtení se aktivně neúčastní. Často některé děti usnou dříve, než se pohádka dočte, a neslyší tedy celý příběh. Nemají možnost sdílení s ostatními a o příběhu přemýšlet (Tomková, 2015). Proto bychom tedy měli zařazovat čtení vhodně i během dne, kdy děti vnímají čtený text, mohou se ptát na to, čemu nerozumí a přemýšlet, rozvíjet svou fantazii, představivost, vyjadřovací a komunikační schopnosti.

4.3.1 Předčítání a vyprávění

Při předčítání či vyprávění děti naslouchají mluvenému slovu, respektive čtenému textu. Tato aktivita dítěti zprostředkovává možnost slyšet spisovný jazyk, artikulaci a správnou výslovnost. Dítě pozoruje dospělého při předčítání a přesto, že samo ještě číst neumí, může sledovat text spolu s dospělým. Seznamuje se s psanou podobou jazyka, zjišťuje, že text je rozdělený na slova a věty a je nějakým způsobem uspořádaný. Také si všímá toho, že dospělý čte zleva doprava, začne odlišovat obrázky od textu a učí se zacházet s knihou (Hanzlovský, 2010).

Dospělí mají možnost během předčítání vysvětlit dítěti slova, kterým nerozumí, a podněcovat děti ke kladení otázek. To při poslechu CD není možné. Další výhodou předčítání či vyprávění je rozvíjení pozornosti dítěte. Záleží samozřejmě na jeho věku. Postupně s přibývajícím věkem se prodlužuje doba, po kterou jsou děti schopny se na předčítání soustředit.

Podle Květuše Lepilové musí mít dítě určité předpoklady, aby chápalo předčítané slovo ve vyprávění, a to poznávání rodového pojmu k pojmu konkrétnímu, určování klasifikace předmětů různého řádu, pochopení antonym a synonym (Lepilová, 2014). Tato fakta je třeba si uvědomovat a zohledňovat při práci s dětmi. Přesto, že se odborníci shodují

na důležitosti účasti dospělého při předčítání, stále se ještě stává, že učitelky MŠ nahrazují čtenou pohádku poslechovou nebo televizní.

Níže uvedu několik užitečných tipů, které pomohou co nejlépe využít čas při čtení:

- na předčítání si vymezte dostatek času (15-20 minut), abyste po přečtení mohli s dětmi o textu diskutovat;
- vybírejte texty, které odpovídají věku dětí a jejich zájmům;
- nejdříve si knihu přečtěte vy sami (nahlas), abyste mohli předvídat a reagovat na otázky;
- dejte knihu dětem k dispozici – prohlédněte si ilustrace, úvodní stránku. Informujte je o tom, kdo knihu napsal a ilustroval. Zeptejte se dětí, o čem kniha asi bude, co již o tématu vědí (viz kapitola 6 o metodě E–U–R);
- čtěte s prožitkem – pracujte s hlasem, nečtěte příliš rychle, dejte dětem možnost reagovat i v průběhu předčítání, aby měly čas na přemýšlení;
- pokládejte dětem otázky – Co si myslíte, že se stane...? Jak to asi bude dál? Respektujte každý názor, nejen ten „správný“. Místo toho, abyste přijali nebo odmítli komentáře nebo nápady použijte poznámky např.: „To je jedna možnost, uvidíme, jak to pan spisovatel napsal.“ nebo „No, to je zajímavý nápad. Jak jsi na to přišel?“;
- sledujte své publikum – dětské výrazy a jazyk těla a buďte citliví na známky nudy nebo zmatek;
- ušetřete čas na zpětnou vazbu po předčtení textu – klad'te dětem otázky. Ptejte se jich, co se jim líbilo (nebo nelíbilo) a proč. Mluvte o tom, co děti zaujalo v textu, jestli si něco konkrétního představily atd.;
- mějte na paměti, že děti nemají zkušenosti s předčítáním a je to pro ně nová zkušenost;

- nejdůležitější je si tento čas užít!³

Na závěr ještě slova profesora Matějčka: „A pak je tu předcítání – snad neúčinnější podněcující prostředek. Víme, že určitý rituál přináší dětem v tomto věku pocit životní jistoty a bezpečí. Je tedy jen dobře, když je večer už klid a mír, děti jsou v postýlce a my jim čteme pohádku na dobrou noc.“ (Matějček, 2000, s. 5)

4.3.2 Televize, poslech CD

Čtení či vyprávění dětem už od raného dětství je důležité z mnoha již uvedených důvodů. Poslech CD či televizi můžeme využít pouze doplňkově a výjimečně. Pokud již televizi pustíme, měla by být přítomna paní učitelka, aby vysvětlila případné nejasné situace a pojmy a po skončení si o pořadu či pohádce s dětmi povídala. Děti sedící před televizí jsou jinak pouze pasivními diváky, nerozvíjí svou slovní zásobu ani vyjadřovací schopnosti. Píše o tom např. Otakar Chaloupka: „Je to skutečnost, že nesmírná přednost televize (ale i videa a filmu), totiž názornost, schopnost ukázat vše tak, že divák má příběh doslova „živý a před očima“, může mít ve svých důsledcích i určitý dosti negativní dopad právě na celkový rozvoj všech psychických předpokladů dítěte. Jde o něco nadmíru důležitého, totiž o vlastní představivost dítěte a zejména o jeho představivost dotvářecí.“

Novým jevem dnešní doby je využívání počítačů, tabletu, televize, telefonů atd. malými dětmi. Je těžké jednoznačně říci, jestli to je, či není škodlivé, to ukáže až budoucnost. My se s tímto fenoménem seznamujeme a učíme se s ním zacházet.

Problému používání počítačů a televize malými dětmi se věnuje ve své knize *Digitální demence* Manfréd Spitzer. Kapitola „Televize pro děti“ a „DVD Baby Einstein“ pojednává o škodlivém vlivu médií pro duševní vývoj nejmenších dětí. „S velkými náklady na reklamu se šíří lži, protože to vynáší peníze. Mnohé studie dokázaly, že malým dětem tento software v učení aktivně překáží. Že tím dětem ubližuje a dlouhodobě vede k vysokým

³ Dostupné z: <http://bankstreet.edu/literacy-guide/sample-tutoring-lessons/reading-aloud-children-helpful-hints/>.

sociálním a ekonomickým nákladům, to je pak problém pro celou společnost. Ten, kdo dnes nese zodpovědnost za nejmenší a nejslabší členy naší společnosti (nebo zná někoho, koho se to týká), by si tedy měl ujasnit, že obrazovka není dobrá chuťva – a už vůbec ne dobrý učitel! A podle toho by měl taky jednat.“ (Spitzer, 2014, s. 140–141)

Kucharská a Švancarová (2017) uvádí: „Není myslitelné, že bychom mohli televizi a počítač z našeho života vymazat. Měli bychom ale důsledně regulovat počet hodin strávených u obou prostředků a dětem vhodné pořady vybírat.“

Abychom tedy nehledali viníka jinde, než opravdu je ... dospělý ví, kde se televize vypíná. Pod dohledem a asistencí dospělého může přinášet i televize mnoho zajímavých podnětů i směrem k dětskému čtenářství.

4.3.3 Společné čtení dětí a rodičů

Dalšími aktivitami souvisejícími s čtenářskou pregramotnosti v MŠ je společné čtení dětí a rodičů a zamyšlení se nad knihou. Zpravidla předčítá rodič, další činnosti jsou řízeny učitelkou. Více je o předčítání je popsáno v kapitole 4.3.1. Předčítání, vyprávění.

4.3.4 Knihovny

Návštěva místní knihovny je také zpestřením vzdělávací nabídky předškolního zařízení. Knihy si můžeme vypůjčit a společně přečíst, povídat si o nich. Zjistíme, jak se paní knihovnice o knihy stará a jaké knihy se dají půjčit. Jestliže se dětem v knihovně bude líbit, je pravděpodobné, že tam zavedou i své rodiče. A to je pro nás ta nejlepší zpětná vazba.

Ve větších knihovnách mají k dispozici i interaktivní speciální programy pro předškolní děti, které můžeme s dětmi navštívit. Zaměstnanci knihoven se snaží zábavnou formou a bez donucení získat dětské čtenáře prostřednictvím různých programů. Ty jsou přizpůsobené věku dítěte či jeho zájmům. Spolupracují s pedagogy, školami, vzdělávacími či kulturními institucemi a v neposlední řadě i s rodiči. Mnoho knihoven pořádá i různé akce pro rodiče s dětmi se zaměřením právě na rozvoj čtenářské pregramotnosti.⁴

⁴ Knihovny zařazují do svých programů např. různá divadelní pásma nebo besedy se spisovateli, také besedy s dětmi a jejich rodiči doplněné použitím maňásků. Další aktivitou je zřizování čtenářských kroužků při knihovnách, kde jsou děti seznamovány s novými knihami prostřednictvím her spojených s předčítáním ukázek.

Pozitivní přístup k předškolním dětem mají knihovny např. v USA. Knihovníci věří, že pokud zachytí zájem o knihy a představitost dítěte brzy, umožní jim rozvíjet potřebné dovednosti čtenářské pregramotnosti, komunikaci a sociální dovednosti. Pomáhají dětem zjistit, že knihy mohou být příjemnou a cennou součástí jejich života. Veřejné knihovny mají jedinečnou příležitost podporovat školu i rodiče. Knihovníci absolvují školení, kde získávají informace o čtenářské pregramotnosti a nových výzkumech v této oblasti. Studují i vývojovou psychologii a specifika chování dětí od kojenců až po předškolní věk. Jak tedy mohou pomáhat?

Pro rodiče dále realizují programy, ve kterých je učí, jak pomoci svým dětem být dobrými čtenáři. Vysvětlují význam čtení, ale i zpěvu pro rozvoj jejich dětí. Vytleskávání rytmu, rozklad slov na slabiky, rozhovory s dětmi, práce s knihou, rozvoj slovní zásoby pomocí her atd. - vše důležité pro budoucí školní úspěch.

Výsledky hodnocení z roku 2003 provedené Sara Laughlin Associates ukazují, že rodiče všech věkových skupin, vzdělání, úrovně příjmů a etnicity, kteří se účastnili tohoto programu veřejných knihoven, výrazně zlepšili svoje chování v oblasti čtenářské pregramotnosti.⁵

Z českých organizací stojí za zmínku *Svaz knihovníků a informačních pracovníků České republiky (SKIP)*. Je to dobrovolná profesní a stavovská organizace knihovníků a informačních pracovníků, která usiluje o soustavné zvyšování úrovně knihovnické a informační práce. SKIP pořádá pravidelné akce podporující dětské čtenářství jako je např. *Kde končí svět, Den pro dětskou knihu, Čtenář roku* a mnoho dalších.

⁵Dostupné z: <https://ed.psu.edu/goodling-institute/professional-development/judy-maclean-library-preschool-storytimes>

4.3.5 Další možné aktivity v mateřské škole

V mateřské škole můžeme založit **čtenářský klub pro děti**, ve kterém lze pracovat s knihou v menší skupince dětí, je zde prostor pro individuální přístup a využíváme různé metody, o kterých bude řeč níže.

Dále se nabízí **divadelní představení v mateřské škole** či přímo návštěva samotného divadla. Další kousek do mozaiky čtenářské pregramotnosti. Před tím, než do divadla vyrazíme, děti poučíme o vhodném chování a objasníme si, proč tomu tak je. Po představení si o pohádce s dětmi povídáme, zjišťujeme jejich názor tím způsobem, že použijeme některé čtenářské strategie vhodné do mateřské školy. Například sdílení shlédnutého představení, kdy dítě formuluje své dojmy, prožitky a pocity, zapojuje se do rozhovoru s ostatními. Při dramatizaci příběhů se děti aktivně zapojují a s příběhem pracují, rozvíjí svou fantazii, a tím čtený text dostává pokaždé jinou dimenzi.

5 Členění literatury pro předškolní věk

Členění literatury pro předškolní věk můžeme vnímat z několika hledisek. Jednak z hlediska typologie knihy jako artefaktu a dále z genologického hlediska. Typologické členění je takové, které si všímá povahy knihy jako artefaktu. Zde je důležitý podíl textu a obrázků, papíru a jiných materiálů v knize a také hraje roli grafická úprava a formát. Genologické členění je rozdělení podle žánrů.

5.1.1 Typologie knihy jako artefaktu

Tomuto typu se věnuje např. Kateřina Homolová ve své publikaci Čtenářská propedeutika, kde uvádí:

- **první typ:** publikace, kde výtvarný projev figuruje bez textu, např. knížky – hračky, obrázkové knížky na prohlížení, leporela apod.;
- **druhý typ:** publikace stimulativní a instruktivní pro estetické či jiné dovednosti, např. omalovánky, vystřihovánky apod.;

- **třetí typ:** publikace, v nichž stejně jako v prvním typu rovněž dominuje výtvarná složka, ale slovo se dostává do popředí, zpravidla jako stručný doprovod k obrázkům, např. příběhová leporela;
- **čtvrtý typ:** knížky, v nichž výtvarná a textová účast jsou vyvážené a v nichž se již uplatňují specificky literární žánry, např. knížky veršů, drobná vyprávění ze života dětí, pohádky apod.,
- **pátý typ:** publikace naučného charakteru (ovšem uměleckonaučný charakter mají v podstatě i všechny předchozí typy tvorby pro předškolní děti) (Homolová, 2009).

Typologické členění, logicky návazné, nabízí Vladimíra Gebhartová. Typy, které rozlišuje, mají určitou postupnou návaznost na postupný rozvoj aktivit dítěte, které se tímto směrem vyvíjí.

První typ, který autorka nabízí, je **typ obrazový**, kde výtvarný projev figuruje bez textu a jehož námět navozuje i didaktický a estetický záměr. Patří sem kniha-hračka, beztextová leporela z plastických či jiných materiálů, karty, kostky apod.

Druhý typ **hravě didaktický** představuje knihy podněcujícího (stimulativního) charakteru pro estetické či jiné dovednosti, jsou to např. omalovánky, domalovánky, vystřihovánky a jiné, kde obrázek opět představuje převahu nad textem.

Obrazové knihy představují třetí typ, kde podle autorky opět dominuje výtvarný projev. Text ještě není určující, ale slovo se stává inspirátorem základního námětu. Spolu s obrazem je text v umělecké symbióze. Autorka zároveň zdůrazňuje důležitost rozlišovat obrazovou knihu od obrázkové. V obrazové knize obrázek pouze doprovází děj. Text neverbalizuje to, co říká obraz. Český termín obrazová kniha vznikl překladem z německého termínu der Bilderbuch. Mezi obrazové knihy řadíme rozkládací či stránková leporela.

Ilustrovaná (obrázková) kniha je čtvrtým typem. Opět zde najdeme text a obrázek vedle sebe. Ilustrace zde objasňuje literární příběh.

Pátým typem jsou **sdržené tituly** nebo také syntetizující publikace naučného charakteru. Kromě textu a obrázků jsou v knize přítomny i notové přílohy, metodické listy, gramofonová deska, CD apod.

Poslední typ uvádí autorka **neilustrovanou knihu**. Knihu, po které sáhneme, když budeme dětem předčítat. Zde již nenajdeme ilustrace, ale jen text. Prostřednictvím tohoto typu se velice výrazně rozvíjí fantazie dítěte, které je schopné silněji vnímat přednášené podněty. V mateřských školách se tento typ publikace využívá, ať už k odpočinku, k navození nějaké situace či jako činnost předcházející nějaké aktivitě. (Gebhartová, 1987)

5.1.2 Genologické členění literatury pro děti

Další možné členění tvorby pro předškolní věk je rozlišení genologické, tedy dle literárních žánrů. U dětské literatury, více než v literatuře pro dospělé, platí těsná spjatost s dětskou psychikou v jednotlivých fázích vývoje dítěte. Dítě nevnímá literární kontext, neví, co vlastně literatura je. Vnímá jednotlivé části, konkrétní pohádku, básničku, říkadlo atd. Z tohoto důvodu by se k dítěti předškolního věku mělo dostat co nejvíce žánrů, mezi kterými si bude volit ty, které ho zaujmou.

Otakar Chaloupka ve své knize *Rozvoj dětského čtenářství* říká: „Pohled na slovesné útvary, s nimiž se setkává dítě předškolního věku, můžeme vést ze dvou hledisek – z hlediska genologického kontextu, širokého rozpětí žánrů, žánrových forem, oblastí a typů textů, s nimiž se nejmenší děti setkávají, a dále z hlediska určité dominanty, která vytváří jakési centrum tohoto všeho, nese v sobě rozhodující rysy působení na dítě, vztahu k mentálnosti a zaměření malého dítěte a charakteristické funkce slovesnosti vůči tomuto dítěti.“ (Chaloupka, 1982, s. 120)

Vrátím se k literárním žánrům, které jsou vnímány jako dominantní v předškolním věku. Uvádím zde velmi stručně takové žánry, s kterými převážně pracuji v praktické části diplomové práce.

Literárním žánrem, který je velmi vhodný pro děti, je **říkadlo**. Je to jedno z nejpoužívanějších tradičních druhů poezie, a to především pro jeho rytmus. Střídá se zde přízvukná a nepřízvukná slabika. Dětem pomáhá v rozvoji řeči, přináší jim radost z rýmu, rytmu a zvuku. Přímo je vybízí k pohybovému a hudebnímu vyžití (dupání, tleskání, hra na tělo, reakce na citoslovce). Verše jsou jednoduché, zapamatovatelné, opakují se a skandují. Děti si s nimi mohou hrát, přetvářet je atd. Gebhartová (2011) uvádí, že jsou takto schopny

vcítit se do charakteru jazyka, jenž může být i na chvíli veselou stavebnicí. Někdy jsou slovní hříčky nesmyslné a o to více přitahují dětskou pozornost. Říkadla doprovázejí pohybové hry (Zlatá brána), slouží ve hře s dospělým (Paci, paci, pacičky), řadí se mezi ně i hádanky, rozpočítadla a oblamovačky, nebo se jim také říká jazykolamy (říkadla procvičující výslovnost dětí). Podle Nezkusila (1971) říkadlo svým způsobem reprezentuje celou literaturu, a považuje jej tedy za dominantu slovesnosti pro předškolní věk.

Z oblasti prozaických textů je to především **pohádka, pohádkové vyprávění**, které k dětské literatuře neodmyslitelně patří a stává se dominantou. Problémem však je, že toto pojmenování zahrnuje mnohé významy. Pohádka byla původně určena dospělým, kdy její podstatou bylo reflektovat svět a problémy dospělých prostřednictvím vyprávění. Postupem doby se pohádka stala hlavní doménou dětské literatury, a to přineslo s sebou i jistá rizika. Chaloupka (1982) se domnívá, že dítě v tomto věku není samo schopno vnímat složitější významové struktury, souvislosti metaforické kauzality pohádky, u pohádky s nadpřirozenými postavami může být sugestivnost textu vůči sugestibilitě dítěte nadměrná apod. Také trefně připomíná, „že řada motivů pohádky (získání nevěsty, získání zaslouženého bohatství aj.) je ve své podstatě vlastně mimo stěžejní okruh zaměřenosti dítěte.“ (Chaloupka, 1982, s. 130).

Na druhé straně Homolová uvádí: „Pohádka je pro dítě stejně nezbytná jako hra. Odpovídá úplně duševnímu obzoru dítěte raného věku. Je nutností, důležitým vývojovým stupněm. Svou časovou neurčitostí (př. byl jednou jeden, bylo nebylo), záhadným umístováním (př. za sedmero horami, kdesi v lese), typizováním, oživováním věcí, zlidšťováním zvířat, fantastikou jsou blízké dětské mentalitě.“ (Homolová, 2009, s. 24).

Jak už bylo výše řečeno, pohádka zahrnuje mnohé významy a nabyla ve svém vývoji různých podob. Gebhartová (1987) nabízí dělení lidové pohádky na pohádku zvířecí, kouzelnou a novelistickou. V předškolním věku je jedna z nejoblíbenějších typů pohádky zvířecí pohádka, kde jsou hrdiny zvířata jednající jako lidé. Mají svůj původ v lidové slovesnosti a podstatou je prolínání fantazie a objektivní reality. Děj se vyvíjí na alegorickém základě, a nakonec bývá mravní ponaučení, což nemusí být pravidlem. Zvířecí pohádky fungují na principu bajky. Dalším typem pohádky založeným na výchovném ponaučení je tzv. pěstounská pohádka. Najdeme zde postavu dítěte a posluchači se dozví

kladné, či záporné příklady chování. Jsou to např. pohádky *O červené Karkulce*, *O Budulínkovi*, *O Smolíčkovi*. „Princip bajky se osvědčil i v tzv. pohádkách pěstounských, tj. ve zvířecích pohádkách speciálně zaměřených na výchovné ponaučení. Zde se zpravidla mezi nositeli děje objevuje i dítě, v jehož chování a reakcích má malý posluchač nastavené zrcadlo kladného či záporného příkladu (*O Smolíčkovi*, *O Budulínkovi*, *O Červené Karkulce...*).“ (Gebhartová, 1987, s. 22)

Dalším typem pohádky je pohádka kumulativní, procvičující paměť dítěte a jazykové vyjadřování. K jednoduchému ději se postupně přidávají další situace a další postavy a s každou touto změnou se ty předchozí opakují. Klasickým příkladem je pohádka *O veliké řepě* či *O kohoutkovi a slepičce* (Gebhartová, 1987). Dalšími typy pohádek jsou pohádky kouzelné, novelistické.

Nesmím zapomenout ani na pohádku autorskou, která plynule navazuje na pohádky lidové. „Tento typ pohádky si zachovává v podstatě stejné principy, jako ta lidová (smyšlenka, neurčitost místa i času), avšak v rámci rozvíjení děje, výběru, charakteristice a jednání postav se nejen že liší od vzoru lidové poezie, ale také přejímá postupy z jiných prozaických útvarů, jako je povídka, román apod.“ (Gebhartová, 1982, s. 23). V předčtenářském věku je to většinou soubor několika pohádek s jedním nebo několika málo hlavními hrdiny (např. *Pohádky z pařezové chaloupky Křemílka a Vochomůrky*).

Třetí oblastí, kterou zmíním, je **povídka**, vyznačující se přímočarým rozvíjením děje, ukončeností děje a malým počtem postav. Náměty jsou čerpány ze života dětí, z rodiny, přírody a rozšiřují se v návaznosti na tom, jak se rozšiřují zájmy a zkušenosti dítěte. Pro nejmenší je vhodný cyklus povídek, ve kterých vystupuje jeden hrdina a příběh se rozvíjí na pokračování.

Nezastupitelné místo v předškolním vzdělávání má **uměleckonaučná literatura**. Pro tento věk převažují v tomto žánru beletristické prvky a propojuje se text s výtvarnými prvky tak, aby se respektovaly psychologické zvláštnosti dětí. Eva Opravilová zdůrazňuje, že „uměleckonaučná literatura pro nejmenší ve vlastním slova smyslu pracuje s citlivým sdělením, které nechává dítěti prostor pro vlastní myšlenkové a pocitové zpracování, zatímco didaktickému instrukčnímu materiálu jde o řešení zadaných úkolů – zprostředkování obou těchto typů dospělým přirozeně musí respektovat jejich zvláštnosti, aby mohly u dítěte plně

vstoupit v zamýšlenou funkci.“ (Chaloupka, 1982, s. 133). Chaloupka konstatuje že: „Umělecko-naučná literatura pro nejmenší děti souvisí těsně s celkovým rozvojem nejen jejich poznávacích činností, ale jejich aktivizací vůbec, s nácvikem řešení logických úloh, tvořivého myšlení, explorace minulých zkušeností, ale i s rozvojem motorických schopností dítěte.“ (Chaloupka, 1982, s. 132).

Do této literatury patří i encyklopedie a žánry věcné literatury.

Součástí dětské literatury jsou i **dětské časopisy**, které mají své místo ve vzdělávacím procesu. Najdeme zde říkadla, poezii, povídky, pohádky, obrázky, hry, skládky atd. Dětské časopisy sdružují různé žánry a podávají je dítěti přiměřenou a srozumitelnou formou. Výhodou je obsahová aktuálnost, možnost rychle reagovat na změny ve společnosti. Nejznámější české časopisy a zároveň nejdéle vydávané jsou *Mateřídouška* a *Sluníčko*. Časopis *Sluníčko* je určen pro nejmenší, a je tedy vhodný pro děti v předškolním věku. Autoři, kteří se podíleli a podílejí na tvorbě, jsou známí tvůrci literatury pro děti, např. Jiří Žáček, Jan Vodňanský, Milena Lukešová. Ne každý časopis má dobrou didaktickou kvalitu, proto je potřeba sledovat, zda je daný časopis vhodný ke vzdělávání předškolních dětí.

Na závěr této kapitoly cituji Homolovou, která říká: „Nejprve bychom měli dětem předkládat příběhy umožňující poznání elementárních vlastností na jednoduché bázi shodně s ontogenezí dětské psychiky na začátku předškolního období. Nevyhneme se schematizaci (př. dobrého a špatného), avšak umožníme dětem poznat, osvojit si a ujasnit nové pojmy a zjistit, co označují. Teprve pak lze přejít k pohádkám modelově složitějším, které již znalost těchto základních pojmů (vlastností a charakteristik) předpokládají apriori.“ (Homolová, 2009, s. 43)

6 Konstruktivismus a metoda E–U–R programu využívající čtení a psaní k rozvoji kritického myšlení

Ještě před tím, než popíšeme čtenářské strategie používané v MŠ, je na místě se zmínit o konstruktivismu a metodě E–U–R programu využívající čtení a psaní k rozvoji kritického

myšlení (RWCT). Pomocí metody jsem strukturovala jednotlivé lekce v praktické části, proto bych se o ní stručně zmínila i v teoretické části práce.

Čtenářská pregramotnost zahrnuje porozumění, vnímání souvislostí, dovednost předvídat či vyvozovat závěry, spojovat informace do smysluplných celků či hodnotit nabyté informace a dále je používat. Je tedy úzce spojena s kritickým myšlením, které staví na konstruktivistickém pojetí výuky. To úzce souvisí s přesvědčením, že dítě poznává svět a osvojuje si nové poznatky vlastním konstruováním; dítě přichází do mateřské školy se svým chápáním světa a mnohými zkušenostmi. Do mateřské školy přichází proto, aby si hrálo, ale také prohlubovalo své poznatky tím, že modifikuje a rekonstruuje své předchozí znalosti a koncepty (prekoncepty).

Na konstruktivismu potom staví třífázový model učení: E–U–R, tj. *Evocation* (evokace), *Understanding* (uvědomění si významu informací) a *Reflection* (reflexe). V počáteční fázi učení, tj. v evokaci, dochází ke zjišťování prekonceptů, tedy toho, co děti již o daném tématu vědí, co si o něm myslí. V této fázi je také vhodně podporována motivace dětí: „Evokace ukáže, že toho žáci už dost vědí, že mají k tématu informace, ale chybí jim chápání vztahů a souvislostí mezi informacemi“ (Tomková, 2007, s. 22). Ve fázi uvědomění si informací děti získávají informace o daném tématu (nejčastěji předčítáním), mají možnost informace vstřebávat, třídit, uspořádávat, vyjasňovat si je, hodnotit. V závěrečné fázi, reflexi, děti nové informace propojují se svými dosavadními znalostmi, zkušenostmi, názory. Tato fáze je nesmírně důležitá, neboť se rekonstruuje znalostí, a tak dochází vlastně k učení.

7 Čtenářské strategie používané v mateřské škole

„Čtenářské strategie jsou postupy, které čtenáři pomáhají, aby lépe porozuměl čtenému textu.“⁶ Existuje mnoho čtenářských strategií uváděných různými autory (D. Millerová, E. O. Keene a S. Zimmermannová). Vzhledem k tomu, že v MŠ pracujeme s ne-čtenáři, musíme vybrat jen ty strategie, které se dají aplikovat na předškolní věk.

⁶ Dostupné z: (<http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-1>)

V práci Rybárové (2016) najdeme velmi přehledně uspořádané čtenářské strategie vhodné pro výuku v předškolním věku. Uvádí pět základních strategií:

- hledání souvislostí (propojování informací);
- vizualizace;
- usuzování a předvídání;
- shrnování;
- kladení otázek.

7.1.1 Strategie hledání souvislostí

V této strategii se děti učí správně chápat text, který čteme, nebo jsme již dočetli. Hledáme společně to, co již o tématu víme. Propojíme-li situaci v textu se svými vlastními zkušenostmi, dokážeme si lépe zapamatovat nové informace. Hledání souvislostí se uskutečňuje v několika rovinách „já a text“, „text a jiný text“, „text a svět kolem nás“. Strategie hledání souvislostí odpovídá fázi evokace, kterou jsem již zmiňovala v souvislosti s kritickým myšlením.

Jaké typy otázek můžeme použít v této strategii? Podle Rybárové to mohou být otázky typu:

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

Pro děti předškolního věku jsou vhodné tzv. startéry – začátky vět, které dítě dokončí.

- Připomíná mi to...
- Vypadá to...
- Má to... (Rybárová, 2016)

7.1.2 Strategie vizualizace

Každý z nás je jedinečný a každý z nás má jiné představy, které se odvíjí od našich předchozích zkušeností. Vytváření představ navazuje na strategii hledání souvislostí a souvisí s usuzováním. Při vizualizaci usuzujeme pomocí obrazů. „Když během čtení zapojujeme všechny smysly, vytváříme si vztah k tomu, co čteme, čtení si více užíváme a existuje podstatně větší pravděpodobnost, že text dočteme.“ (Whitcroft, 2011) Předškolní děti své zkušenosti a znalosti teprve získávají, a nemají tudíž tolik zážitků, aby si mohly vytvářet dostatečně rozsáhlé představy. Vhodnější je v tomto věku dětem nabízet smyslové vjemy – zrak, hmat, sluch, čich a chuť a zprostředkovat jim smyslový prožitek. Tím, že si dítě spojí text a smyslový vjem, si dokáže snáze vytvořit obraz předčítaného textu. Jedná se např. v oblasti zraku o ukázkou různých předmětů souvisejících s textem, obrázků, kresbu. Hmat použijeme při rozlišování materiálů, teploty, tvaru. Sluchové vnímání procvičíme poslechem různých nahrávek. Vyzkoušíme rozmanité chutě a čichem poznáváme, jak voní posekaná tráva, květiny, koření atd.

Děti si mohou vizualizovat i situace, které jim navodíme a popisujeme. Při relaxaci po cvičení: „Představte si, že ležíte na teplém písku, slyšíte šplouchat vodu....“

Když si umím něco představit, také si to snadněji zapamatuji. Pokud si děti dokáží vytvořit představu předčítaného textu, jsou schopny mu lépe porozumět, déle se soustředit, a podpoří se tak i zájem o danou knihu.

7.1.3 Strategie předvídání a usuzování

Předvídání je strategie, kdy dítě ze zkušeností a znalostí, které má, vyvozuje nějaký závěr. Přemýšlí, o čem by kniha mohla být na základě ilustrace z titulní stránky, co bude následovat dál atd. Jednotlivé čtenářské strategie spolu úzce souvisí. Předvídání rozšiřuje strategii hledání souvislostí tím, že se podněcuje předchozí znalosti. Není to tedy jen „hádání“, jak by se mohlo na první pohled zdát. Důležité je si uvědomit, co již o tématu vím, co potřebuji doplnit a v neposlední řadě porozumět textu a jeho smyslu.

U předškolních dětí může být složitá jejich fantazie, která zaujímá důležité místo. Ovšem v předvídání je tento fakt problémem. Používáme-li strategii předvídání, ptáme se

děti, proč a požadujeme zdůvodnění jejich odpovědi. Dítě vychází buď ze samotného textu, nebo ze své vlastní zkušenosti. Učitel je tím, kdo dětem ukazuje (tzv. modelováním), jakým způsobem se strategie používá v praxi. Předvídání používáme jak před čtením, tak i v jeho průběhu. Všimáme si toho, jak se naše předpovědi naplňují, a pokud ne, přemýšlíme, proč se tak nestalo. Hledáme, na co jsme zapomněli, co jsme udělali špatně, nebo naopak. Pro děti je zábavné sledovat tento proces naplnění předpovědi.

Otázky vhodné pro podpoření strategie předvídání:

- jak to bude dál?;
- o čem to bude?;
- co se teď stane?;
- myslím si, že...

Další strategií, která, jak již bylo psáno, úzce souvisí s uvedenými strategiemi, je usuzování. Podle Whitcroftové propojíme informaci z textu s vlastní zkušeností či vědomostí a dojdeme k závěru, který ale není v textu výslovně uveden. (Whitcroft, 2011) Při usuzování se děti musí více soustředit na poslech než u předvídání, a proto je vhodné pro začátek pracovat s obrázkem. Zamýšlejí se nad tím, kdy a co se na obrázku odehrává, jak se cítí postavy na obrázku, na co myslí atd. (Rybářová, 2016).

Otázky používané při strategii usuzování:

- proč si to myslíš?;
- co..?;
- jak..?

Usuzování procvičujeme při různých příležitostech v MŠ, zejména při dramatizaci, hraní stolních a společenských her. Děti si uvědomují příčinu a důsledek svého jednání.

7.1.4 Strategie shrnování

Shrnování je známé každému z nás – stručně formulujeme vlastními slovy, co jsme přečetli, prožili atd. Důležitými dovednostmi v této strategii je umět vyjádřit klíčové myšlenky a odlišit podstatné od méně podstatného. Je zřejmé, že pro předškolní děti není

jednoduché tyto dovednosti používat. Vyplývá to z podstaty vývoje jejich myšlení (egocentrismus, krátkodobá paměť).

Podle Rybárové (2016) při práci s mladšími dětmi rozvíjíme počátky budoucího shrnování kladením otázek: „O kom to bylo?“, „Co řešil hrdina za problém?“ apod. Se staršími dětmi, v posledním roce před nástupem do základní školy, využíváme tzv. startéry, tj. začátky vět: Někdo..., Ale..., Nakonec..., Kdo..., Co..., Kde.... (Whitcroft 2010).

Pro lepší vybavení předčítaného textu je dobré si po určitém dějovém úseku zhodnotit, o čem předčítaná část textu byla. Děti si poté dokáží vybavit více informací a dostáváme i zpětnou vazbu, jestli textu rozumí, či ne. Součástí strategie shrnování je i vyprávění, které dětem nečiní tak velké obtíže jako samotné shrnování.

7.1.5 Strategie kladení otázek

Kladení otázek a hledání odpovědí je hlavní náplní této strategie. I přesto, že pro předškolní děti je pokládání otázek celkem přirozenou věcí a mají touhu se něco nového dovědět, musíme tuto dovednost rozvíjet. Při četbě si klademe otázky, které nás napadnou před četbou, v jejím průběhu i po ní. Hledáme na ně odpovědi. Učitelka by měla zvědavost podporovat a ukazovat dětem různé možnosti kladení otázek. Začíná s pokládáním jednoduchých otázek vyplývajících z textu. Později formuluje i složitější otázky týkající se hodnocení textu a dalších souvislostí. V dalším stadiu už mohou děti samy za pomoci učitelky pokládat otázky.

Uvedené strategie korespondují s metodou E-U-R. Strategie, které používáme před čtením – hledání souvislostí, kladení otázek, vizualizace, předvídaní. Strategie, které uplatňujeme v průběhu čtení – hledání souvislostí, usuzování, předvídaní, kladení otázek, vizualizace, syntéza. Cílem je uvědomit si, co čteme. Strategie používané po skončení čtení při fázi reflexe jsou syntéza, hodnocení a shrnování.

Velmi často se setkávám s tím, že děti nerozumějí ani těm textům, které jsou pro ně určené. Zařazování čtenářských strategií již v MŠ je v souladu s rozvojem čtenářské pregramotnosti a pozitivně ovlivňuje správný vývoj dovedností potřebných pro rozvoje čtenářské gramotnosti v dalším vzdělávání.

Pro dosažení daných kompetencí v RVP PV cíleně zařazujeme činnosti pro rozvoj předpokladů předcházející čtení a psaní, klademe důraz na rozvoj pozitivní motivace a vytváříme především podnětné „čtenářské“ prostředí, jak již bylo řečeno výše. Otázkou je, jak těchto cílů dosáhnout a jaké metody používat.

8 Metody práce v heterogenních třídách v MŠ

V heterogenních – věkově smíšených třídách by učitelka měla volit cíl, který bude tematicky blízký všem dětem a současně jej diferencovat podle náročnosti, s ohledem na věk dětí. To vyžaduje velmi dobré organizační schopnosti a znalost dané skupiny. Pedagog vnímá individuální zvláštnosti jednotlivých dětí a přizpůsobuje tomu i vzdělávací činnosti. Ve věkově smíšené skupině učitelky upřednostňují skupinové či individuální metody práce podle celkové vyspělosti a věku dětí. Frontální práce se využívá např. jako motivační část řízené činnosti. Další možností je začít pracovat se staršími dětmi a mladší se mohou přidat později, či pracovat současně a mladší skončí dříve. Vzdělávací obsah může být pro všechny skupiny stejný, nebo pro každou skupinu jiný. Organizace a plánování v heterogenních třídách musí být dobře promyšlené a učitelka přizpůsobivá a flexibilní.

Vzdělávací cíle v mateřské škole naplňujeme pomocí adekvátních metod, které podporují rozvojové předpoklady a možnosti dětí. Jsou to především metody prožitkového a kooperačního učení. Podporují potřebu objevovat, motivují děti k pozitivnímu vztahu k učení, k zájmu získávat nové zkušenosti a dovednosti. Tyto metody jsou založeny na přímých zážitcích dítěte, dávají možnost poskytnout dítěti dostatek prostoru pro vlastní nápady a spontánní aktivity.

Učení prožitkem je efektivní a má trvalejší dopad na dítě. V rámci čtenářské pregramotnosti v mateřské škole jsou to například návštěvy knihovny či předčítání rodičů dětem. Také sem můžeme zařadit návštěvu divadelního představení nebo hraní divadla samotnými dětmi.

Situační učení je metoda využívající a vytvářející situace tak, aby se dítě učilo dovednostem ve chvíli, kdy je potřebuje, a chápalo tak lépe jejich smysl. Seznamuje děti s praktickými životními situacemi, které musí být přiměřené věku. V různých situacích

nám může být kniha velmi nápomocna. Hledáme v encyklopedii neznámou květinu, kterou jsme objevili v lese, dáme dítěti prostor, aby se o svou oblíbenou knihu přinesenou z domova podělilo s ostatními.

Významnou roli v procesu učení sehrává spontánní sociální učení, založené na principu přirozené nápodoby. „Proto je třeba ve všech činnostech a situacích, které se v průběhu dne v mateřské škole vyskytnou, nejen v didakticky zaměřených činnostech, poskytovat dítěti vzory chování a postojů, které jsou k nápodobě a přejímání vhodné“. (RVP PV, 2017, s. 8). Principem spontánního sociálního učení je přirozená nápodoba. Pedagog zde hraje důležitou roli, jako vzor dítěte nejen během didakticky zaměřených plánovaných činností, ale i během veškeré interakce mezi ním a dítětem. Jednou z nejdůležitějších metod v mateřské škole je hra dětí, která by měla být spontánní a odpovídat jejich zájmu.

V neposlední řadě metoda tvořivé dramatiky, která vychází především z principu hry a prožitku. V mateřské škole je to zejména pantomima, vyjadřování říkadel pohybem, mimické a pohybové vyjadřování emocí atd.

Ve všech výše uvedených metodách jde o to, aby pedagog podpořil a posílil vnitřní aktivitu dětí a byl partnerem, který děti vede k samostatnému uvažování, hledání odpovědí a přemýšlení. Metody by se měly střídat, vhodně doplňovat a prolínat. Výběr metod závisí z velké části na charakteru daného úkolu, na složení třídy a také na momentální situaci ve třídě.

8.1 Aktivizující metody

Z výzkumu ČŠI vyplývá, že učitelky mateřských škol zařazují do vzdělávání aktivity podporující rozvoj čtenářské pregramotnosti, ale opomíjejí tzv. aktivizující metody.

S ohledem na čtenářskou pregramotnost aktivizující metody podporují vyvozování informací z předčteného textu, domýšlení textu a aktivně stimulují děti k samostatnému vyhledávání informací. Účinně jsou používány metody, které zajistí aktivitu dětí během čtení a činnosti vedoucí k reflexi obsahu předčítaného textu.

ČŠI (2011) ve své zprávě doporučuje věnovat více pozornosti rozvíjení schopnosti dětí domýšlet na základě textu, jak by mohl pokračovat, popř. rozvíjet schopnosti zhodnotit text na základě otázek pedagoga.

V souvislosti s aktivizujícími metodami bych se ráda zmínila o důležitosti způsobu kladení otázek dětem. Učitelka během celého dne pokládá nespočet otázek, někdy až příliš mnoho. Otázky, které jsou uzavřené, vedou k odpovědi „ano“, či „ne“, a spíše rozumovou aktivitu brzdí, než aby ji podněcovaly. Jaká je tedy dobrá otázka?

Podle Fishera (2004) dobrá otázka vyvolává neklid v mysli. Provokuje myšlení, hledání vysvětlení. Dobré otázky jsou produktivní, protože vyvolávají něco nového. Umění klást otázky a také povzbuzovat děti, aby se ptaly, je nedílnou součástí čtenářské pregramotnosti.

Z názvu je patrné, že cílem těchto metod je aktivní zapojení žáků (v mateřské škole dětí) do vzdělávacího procesu. Hlavní přínos aktivizujících metod vidím v tom, že mají pozitivní vliv na rozvoj samostatnosti, zodpovědnosti a tvořivosti dítěte. Podněcují zájem o učení, řešení problémů a rozvíjí myšlení v souvislosti s individualitou dítěte.

„Vedle klasických metod výuky se objevují i metody tzv. aktivizující neboli aktivizační, které kladou důraz na samostatnou práci žáků a studentů a jejich spolupráci s učitelem. To potom vede k jejich vyšší angažovanosti a účasti ve výuce. Primárním cílem těchto metod je přeměna pasivních studentů v partnery, kteří se přímou zkušeností naučí mnohem více než při jednostranném použití tradičních frontálních výukových metod.“ (Kotrba, Lacina, 2007, s. 41)

Na to navazují Maňák a Švec svou definicí, která zdůrazňuje aspekt myšlení a řešení problémů:

„Aktivizující neboli aktivizační metody výuky jsou definovány jako postupy, které vedou výuku tak, aby se výchovně-vzdělávacích cílů dosahovalo hlavně na základě vlastní učební práce žáků, přičemž důraz se klade na myšlení a řešení problémů“ (Maňák, Švec, 2003, s. 105).

Jako zásadní, oproti klasickým metodám, vnímám změnu v komunikaci mezi žákem a učitelem. Z monologu, který velmi často učitel vedl, se použitím aktivizujících metod stává dialog. Děti mají možnost se postupně zapojit a podílet se na tvorbě vzdělávacího procesu. Vztah mezi učitelem a žákem (dětmi) spočívá ve vzájemné spolupráci a partnerství.

8.1.1 Dělení aktivizačních metod

Aktivizační metody lze dělit podle různých hledisek. Vybrala jsem členění dle Maňáka a Švece (2003, s. 49), kteří ve své monografii dělí aktivizační metody takto:

- metody diskusní;
- metody heuristické, řešení problémů;
- metody situační;
- metody inscenační;
- didaktické hry.

Metody diskusní

Diskusní metody patří mezi metody rozhovoru. Je definována jako „taková forma komunikace učitele a žáků, při níž si účastníci navzájem vyměňují názory na dané téma, na základě svých znalostí pro svá tvrzení uvádějí argumenty, a tím společně nacházejí řešení daného problému“. (Maňák, Švec, 2003, s.108)

Pokud tuto metodu budu používat u předškolních dětí, znamená to, že dětem nechám prostor pro vyjádření jejich názoru (ať už je jakýkoli). Podporuji také to, aby si děti vyslechly názor ostatních. V praxi se tak děje např. v ranním kroužku, v situaci, kdy se seznamujeme s novými nebo zajímavými poznatky či při hodnocení uplynulých aktivit. Patří sem i kladení otázek dětmi, a to buď učiteli, nebo ostatním dětem. Tato metoda rozvíjí logický úsudek, podporuje kreativní přístup k řešení problémů a v neposlední řadě podporuje i kulturní chování dětí.

Metody heuristické

Tyto metody vycházejí z vědy, která se nazývá Heuristika.⁷ Podstatou této metody je podpora samostatnosti žáků, snaha objevovat nové věci, řešení problémů zkoumáním nových postupů v souvislosti se svými minulými zkušenostmi. Tato metoda více než jiné přispívá k samostatnému rozvoji myšlení dítěte. Samostatné objevování a zkoumání

⁷ Heuristika (z řec. heuréka = objevil jsem, našel jsem) je „věda zkoumající tvůrčí myšlení, tj. způsob řešení problémů“. (Maňák, Švec, 2003, s. 113)

předpokládá, že děti budou vybaveny určitými znalostmi. Jedná se především o schopnost vyhledávat informace, zjišťování údajů, pokládání otázek atd.

Metodu řešení problémů (heuristickou metodu) uplatňujeme již v předškolním vzdělávání. Využíváme přirozené zvědavosti dětí, které nám pokládají mnoho otázek, a láká je poznat něco nového a neznámého. Cílem je, aby děti postupně pronikaly do různých typů řešení problémů a porozuměly otázkám, na které se ptají. Problém, který děti řeší, je musí zaujmout, aby o něm dokázaly se zaujetím přemýšlet. Také musí být přiměřený věku a silám dětí.

„Řešení problémů je v podstatě objevování a chápání světa, v němž žijeme. V heuristické výuce se žák naučí rozlišit skutečné problémy od pseudoprobémů, pochopí podstatu problémové situace, pronikne do struktury problémové situace, a nakonec se naučí daný problém řešit.“ (Maňák, Švec, 2003, s. 116).

Metody situační

„Situační metody jsou založeny na přehledné, řešitelné, přiměřené a vhodné problémové situaci. Jsou to vlastně modelové situace, vycházející z reálných událostí, které je třeba vyřešit.“ (Kotrba, Lacina, 2010, s. 121).

Podstatou této metody je získávání dovedností při řešení problémů v různých životních situacích. Patří sem například řešení incidentů nebo konfliktních situací. Žáci se učí asertivnímu jednání, řešení různých typů konfliktů a ovládnutí svého emotivního chování. Mají možnost diskutovat o jednotlivých situacích a přiměřeném řešení ve skupinách. Úkolem učitele je posilovat vhodné chování a korigovat či potlačovat nevhodné.

Situační metody používáme v MŠ hlavně při řešení sporů, různých konfliktů a nedorozumění, střetů zájmů. Také při modelových situacích – Co by se stalo, kdyby... Děti tím, že získají vlastní zkušenost při řešení konfliktních situací, se učí používat vhodné postupy a vzorce chování. Přípravují se tak na nepříjemné situace, které je v životě určitě neminou. Učitel by měl dát prostor všem dětem vyjádřit svůj názor.

Metody inscenační

Jsou také označovány za metody hraní rolí, žáci jsou sami aktéry předváděných situací. „Jde o simulaci nějaké události, v níž se kombinuje hraní rolí a řešení problému, a to

buď předváděním určitých lidských typů, nebo zobrazováním reálných životních situací, nebo kombinací obou postupů.“ (Maňák, Švec, 2003, s. 123)

Děti získávají díky této metodě emotivní zkušenosti, osvojují si vhodné chování a jednání v daných situacích. Vžívají se do postav, které ztvárňují. Pomocí inscenačních metod si děti lépe osvojí téma, které v dané chvíli probírají. V MŠ je to především dramatická výchova, kdy děti vstupují do herních situací. Smyslem je získávání nových zkušeností, sebepoznání, rozvoj komunikativních kompetencí. Důležitou součástí dramatické výchovy v MŠ je reflexe, kdy děti zpracovávají zážitek ze hry.

Didaktické hry

Hra je jednou z nejdůležitějších činností v životě dítěte. Podle Opravilové (2004) tvoří hra vstupní bránu do světa dítěte, je cestou k jeho osobnosti. Kořátková (2008) dodává, že hra je pro dítě také uvolněním od únavy a stresu, očistou od obav a nejistot.

„Podle pedagogických klasiků (Komenský, Montessoriová, Fröbel apod.) můžeme didaktickou hru vymezit jako „takovou seberealizační aktivitu jedinců nebo skupin, která svobodnou volbu, uplatnění zájmů spontánnost a uvolnění přizpůsobuje pedagogickým cílům“. (Maňák, Švec, 2003, s. 127)

„Ve vyučování jsou nejčastěji používány didaktické hry a soutěže, založené na řešení problémových úloh. Jsou vhodné ve fázi motivace, opakování i procvičování učiva.“ (Kotrba, Lacina, 2007, s. 97) Didaktické hry mimo jiné rozvíjí kognitivní funkce a aktivizují žáky. Pedagog si stanoví cíle hry s ohledem na věk a schopnosti dětí, pravidla a hodnocení hry. Dále si musí vytvořit vhodné podmínky pro její realizaci a stanovit si časový limit. Z toho vyplývá, že úloha učitele při zařazení didaktické hry do vzdělávacího procesu je náročná a zodpovědná.

9 Úloha předškolního pedagoga v rozvoji čtenářské pregramotnosti

Učitelka v MŠ vede děti k tomu, aby se kniha stala přirozenou součástí života dítěte, obohacovala ho a rozvíjela jeho osobnost. S tímto úkolem souvisí informovanost a didaktická odbornost předškolního pedagoga – orientace v dětských knihách, vzdělávání

v oblasti dětské literatury, umět vhodně vybrat knihu pro děti různého věku. Neméně důležitý je přednes a dikce, učitelka je pro děti vzorem ve vyjadřování. Gebhartová (2011) zdůrazňuje správnou výslovnost a základní poučení o tvorbě hlasu a doporučuje trénování hlasitého čtení, kterým se zlepšuje nejen své předčítání, ale i svůj řečový projev. O literárně výchovné kompetenci učitelek mateřských škol píše: „Úspěch všech programů záleží vždy především na osobnosti pedagoga. A to v našem případě ne pouze na jeho kreativitě, ale na gramotnosti, v širším slova smyslu....je nejen dovednost správně, plynule a výrazně hlasitě číst, ale i schopnost estetického vnímání a kritického myšlení, absorbovaná znalost základních literárněvědných poznatků i jazykově kultivovaný řečový projev.“ (Gebhartová, 2011, s.10)

Předškolní pedagogové ve vzdělávání využívají při předčítání možnosti diferenciací textů podle schopností a věku dětí. Paní učitelka by měla pečlivě znát a promýšlet práci s texty, které dětem nabízí, a uměla je využít v dalších navazujících činnostech. Měla by si uvědomit, s jak velkou skupinou bude pracovat. Jak dítě text přijme, jak jej prožije, jak jím bude upoutáno – to vše záleží na další dovednosti učitelky na umění citlivě text reprodukovat. Kultura řeči, ovládání hlasu, hospodaření s dechem, přednes s porozuměním a oční kontakt při předčítání, výraznost a zřetelnost, to vše silně ovlivňuje vnímání všech jazykových projevů. Neméně důležitá je také dovednost využít podnětného prostředí, navodit situaci a vytvořit vhodnou atmosféru. Proto je dobré, vyzná-li se učitelka i v literatuře odborné a metodické. Profesionální znalosti pak uplatní nejen ve své práci v mateřské škole, ale může být fundovaným rádcem rodičům, protože s nimi musí i v oblasti práce s knihou velice úzce spolupracovat.

10 Úloha rodiny ve vztahu k čtenářské pregramotnosti

Klíčový význam v procesu rozvoje čtenářské pregramotnosti má rodina. Dítě se poprvé v rodinném prostředí setkává s knihou, s předčítáním, má zde určité čtenářské zázemí.

Úkolem rodičů je být nejen vzorem dítěti, ale i mluvit o tom, jak a proč je čtení důležité. Rodinné prostředí je výjimečné ve vytváření těsných emočních vazeb mezi

dospělými a dětmi. Společně strávený čas nad knihou nebo časopisem se může stát příjemným denním rituálem, a tím dítěti dáváme pocit bezpečí a jistoty. Děti jsou zvědavé, mají plno otázek a zájem o spoustu činností. Je důležité, aby se rodiče dětem intenzivně věnovali a umožnili jim vytvářet si pozitivní vztah ke vzdělávání. Předčítání dětem je investicí do budoucnosti při vytváření čtenářských návyků, které se projeví ve vyšším věku samostatným a pravidelným čtením.

Havlíková nabádá rodiče: „Vy však po tu dobu nejste s dítětem u jeho knížek jen proto, že si samo ještě přečíst nic neumí. Vy s ním musíte být také proto, že knížky a jejich pokaždé jiné obrázky, říkadla, příběhy, pohádky jsou něco nového, co přichází k dítěti, ale vlastně i do vašeho domova, z toho velkého světa, který dítě ještě nezná.“ (Havlíková, 1987, s. 8)

Z výzkumu PIRLS 2011 vyplývá, že nejdůležitější role při osvojování čtenářské gramotnosti připadá rodičům, nebo opatrovníkům. Nejpodstatnější jsou takové aktivity, které spolu rodiče se svými dětmi prožívají, zapojují se do nich či v nich děti podporují. Při rozvíjení řečových schopností dětí dochází k učení se pravidlům používání jazyka. Tyto znalosti se potom přenášejí i do očekávání v souvislosti s tištěným textem.

Podnětné čtenářské prostředí doma zahrnuje vlastní knihovnu s kvalitními knihami vhodnými pro předškolní věk. Návštěvy knihovny a knihkupectví jsou žádoucími doplňkovými aktivitami. Čtenářsky podnětné prostředí také zahrnuje povídání si o společných zážitcích, hraní společenských her, které rozvíjejí slovní zásobu a každodenní rozhovory o tom, co děti zažily ve školce.

„Kniha má významný vliv na utváření osobnosti člověka, na rozvoj myšlení, fantazie a může být i podpůrným prostředkem výchovy. Je prostředkem pro předávání zkušeností, chápání okolního světa a zprostředkování pohledů na dění okolo sebe. To, co v tomto období dítě prožije, jak na něj budeme působit, má velký vliv na jeho další rozvoj, na to, jak bude ve školním prostředí úspěšné, jak bude zvládat počátky čtení, psaní, počítání a jak se bude vyvíjet jeho další život.“ (Tomášková, 2015, s. 13)

„Čas, který rodiče věnují společnému čtení s dítětem v jeho raném věku, pozitivně ovlivňuje jeho další čtenářské návyky – 70 % dětí, kterým rodiče pravidelně četli, když byly malé, čtou dnes denně samostatně.“ (Gabal, 2003, s. 3)

Silní čtenáři pocházejí zpravidla z rodiny, kde bylo podnětné čtenářské prostředí, příznivé podmínky pro rozvoj komunikace a společného trávení času.

Na závěr této kapitoly uvádím některé tipy, jak rodiče mohou pomoci svému dítěti být šťastným a jistým čtenářem:

- čtete již s nejmenšími dětmi a čtete často. Počáteční roky jsou rozhodující pro rozvoj celoživotní lásky ke čtení. Nikdy není příliš brzy začít s vaším dítětem číst;
- čtete společně každý den;
- mluvíte se svým dítětem;
- řekněte dítěti, jak moc vás čtení s ním baví;
- předčítejte s humorem a zaujetím;
- nenuťte dítě do čtení a včas přestaňte číst, pokud už má potíže s udržením pozornosti;
- buďte interaktivní – diskutujte a pokládejte otázky;
- čtete i několikrát stejný text – klidně 100x nejoblíbenější knihu vašeho dítěte;
- všimněte si psané podoby jazyka;
- sledujte vývoj vašeho dítěte – v případě potřeby kontaktujte odborníky co nejdříve.⁸

11 Možnosti mateřské školy při spolupráci s rodiči

Otakar Chaloupka ve své knize „Rodina a počátky dětského čtenářství“ poukazuje na to, že vliv rodiny je nenahraditelný od dětství až do dospělosti, ale také na to, že rodina

⁸ Dostupné z: <http://www.readingrockets.org/article/reading-tips-parents-preschoolers>

je v druhé polovině našeho století postupně stále zřetelněji oslabována. Rodiče chtějí sami „žít“ a ztrácejí ochotu obětovat své zájmy pro zájmy dítěte, selhávání rodinných vazeb, stoupající počet neúplných rodin atd. (Chaloupka, 1982)

Zde vidím prostor pro mateřskou školu, která na rodinu navazuje a má možnost rodičům poskytnout oporu, motivovat je a povzbuzovat k větší aktivitě s dítětem. Ať už se jedná o čtenářskou pregramotnost nebo jinou smysluplnou činnost. Ve třídách mateřských škol se opakují čtenářské aktivity, jako je předčítání učitelkou a rozšiřuje se čtenářská nabídka činností. Z výše uvedených důvodů se spolupráce rodiny s MŠ jeví jako důležitý faktor v rozvoji čtenářské pregramotnosti. Způsob podpory může být různý – rodiče chodí dětem do MŠ číst, MŠ pořádá akce související s čtenářskou pregramotností, např. zapojením do kampaně Celé Česko čte dětem nebo organizací Noci s Andersenem, pozvání „Listování“ do mateřské školy. Klíčové jsou individuální konzultace cíleně zaměřené na informování rodičů o úspěších či neúspěších dítěte. S rodiči většinou řešíme problémy v oblasti připravenosti na školu – nezralost v oblasti zrakové a sluchové percepce, jemné a hrubé motoriky, grafomotoriky. Často se objevují problémy u dětí s výslovností, artikulací a vyjadřováním. Někdy i agresivní chování a samostatnost dítěte je tématem setkání. Doporučíme, na co se rodiče mají doma zaměřit, co procvičovat. Učitelka by měla být schopna poradit při výběru dětských knih.

„Mateřská škola v rámci úzké spolupráce s rodiči může nepřímo podporovat čtenářství rodičů a v rodinách obecně (např. tím, že si děti přinášejí do mateřské školy dětské knihy, které jim rodiče doma čtou, o těchto knihách pak vyprávějí a sdílejí své čtenářské prožitky s ostatními, viz příloha I.). Je výzkumně prokázáno, že čtenářství rodičů ovlivňuje čtenářství dětí, jelikož z dětí rodičů, kteří sami čtou, se častěji stávají silní čtenáři a také pravidelní návštěvníci knihoven. Nelze podceňovat předškolní výchovu dětí v rodině, avšak z hlediska komplexu předčtenářského rozvoje se jeví jako neúplná, někdy i nekoncepční.“ (Kropáčková, Wildová, Kucharská, 2014, s. 506)

Společným cílem mateřské školy i rodičů by mělo být spokojené, samostatné dítě. Toho můžeme dosáhnout pouze kvalitním předškolním vzděláváním s kvalitními předškolními pedagogy a s podporou rodinného prostředí, spoluprací rodiny a školy.

12 Co znamená projekt v MŠ

Předtím, než budu rozepisovat jednotlivé aktivity na podporu dětského čtenářství, musím vysvětlit pojem projekt – co znamená a jak mu máme rozumět v prostředí MŠ.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha (2001, s. 37) uvádí, že ve vzdělávání by měly být „uplatňovány nové formy výuky, které usnadní vnitřní diferenciaci až individualizaci vzdělávání. Jednou z nich je např. projektová výuka, založená na aktivní, samostatné práci žáků, jimž dává příležitost proniknout v daném tématu do větší hloubky.“ RVP PV 2017 zmiňuje projekt v souvislosti s integrovanými bloky – jako jednu z podob uvádí právě projekt.

Některé kolegyně se mylně domnívají, že projektem jsou činnosti s určitým tematickým zaměřením, a stává se, že nerozlišují tematický blok od projektu. Jaké zásady bychom tedy měli respektovat, pokud chceme vytvořit projekt v MŠ? Kořátková (2008) uvádí:

- Projekt je zaměřen na **téma**, ale navíc se soustřeďuje na jeho určité jádro, které bude ovlivňovat převažující charakter cílů a **bude určovat výběr a koncentraci obsahu**.
- Projekt musí mít **základ v činnostech dětí**. Tím by měl být naplňován předpoklad, že z **činnosti dětí se odvíjejí zkušenosti dětí**, které se více udržují v paměti a bude je možné i přenést lépe do života.
- Projekt má mít podobu **integrovaného celku složeného z různých vzdělávacích oblastí**.
- Projekt se snaží **nabízet různá tajemství, problémy, pokládat otázky**, jejichž řešení a odpovědi se s dětmi hledají. Téma **umožňuje prozkoumat a vyzkoušet zvolenou látku z mnoha úhlů pohledu**.
- Celý proces projektu směřuje **k vytvoření konkrétního výstupu**, produktu. Obsahuje vedle **individuálního přínosu** každého dítěte i **silu společného potenciálu** dětské skupiny. (Kořátková, 2008, s. 142–143)

Můžeme zdůraznit ještě další znaky jako je propojenost s praktickým životem, prostor pro fantazii a tvořivost dětí.

Téma celého projektu by mělo reflektovat přání dětí, aktuální situaci, vycházet ze života dětí, a hlavně být pro ně atraktivní a zajímat je. Pomocí projektu se otevíráme i okolí – ostatním subjektům (Městský úřad, knihovna, muzeum, základní škola, Domov seniorů...). V projektu se uplatňují i různé druhy činností – spontánní – řízené; statické – dynamické; verbální – neverbální. Uplatňovány jsou také různé druhy forem a metod vzdělávání – individuální, skupinové, kooperativní, frontální. Je to nutné, protože každému dítěti vyhovuje něco jiného, a navíc to odpovídá i požadavkům RVP PV. Děti se podílí na plánování a částečně nesou v rámci svých možností odpovědnost (dokončení dílčích úkolů).

Učitelka by měla být spíše v roli organizátora, poradce, koordinátora a partnera (to nejen v projektech). Je třeba, aby si uvědomila, co vše musí pro dosažení cíle udělat. Co je cílem, co je výstupem, jak budou dílčí cíle konkrétně naplněny, jak dlouho bude projekt realizován atd.

Koťátková (2008) vysvětluje, proč je vytváření a realizování výsledného společného produktu důležité. Přínos má podle ní dvě části, a to:

- Společné vytváření všeho, co se ke zvolenému typu produktu vztahuje – nápady, přemýšlení, jak na to, diskuse nad možnostmi, jindy je to výběr již hotových výtvorů podle určitých kritérií. Výstupy mohou být skutečně různého charakteru a procesu práce na něm.
- Aktivní prezentace – děti předvedou někomu dalšímu, co udělaly, nebo přispějí k zážitkům druhých. „Budují si tak povědomí o tom, že celek, který prezentují, je výsledkem všech, ale ony na něm mají svůj díl.“ (Koťátková, 2008, s. 145)

Projekty mají výhodu, že jsou pojaty komplexně a různorodost činností ovlivňuje celou osobnost dítěte. Doležalová (2010) poukazuje na fakt, že učení formou projektů má pozitivní vliv na dítě vzhledem ke globálnímu vnímání světa v předškolním věku. Obsahy činností si děti lépe zapamatují a snadněji pochopí souvislosti.

13 Jednotlivé kampaně v ČR zaměřené na děti předškolního věku

Na podporu dětského čtenářství vznikají kampaně, které se v různých formách snaží podnítit zájem o knihy a o čtení většinou školní děti. Posláním a cílem všech těchto akcí je

vrátit děti ke knihám a přesvědčit veřejnost o tom, že pravidelná četba rozvíjí osobnost člověka a přináší pozitivní emotivní zážitky. Podporovat, ale i oslovit nové čtenáře, usnadnit jim přístup ke knihám. Některé jsou dlouhodobější, jiné se opakují jednou za rok či mohou být pouze jednorázové. Pro mou diplomovou práci vybírám ty, které se dají uplatnit při práci s předškolními dětmi.

13.1 Celé Česko čte dětem

Velmi známou kampaní na podporu dětského čtenářství je kampaň Celé Česko čte dětem. Do povědomí široké veřejnosti se dostala díky hojné propagaci v médiích a zapojení známých osobností do programu. Posláním obecně prospěšné činnosti je popularizace četby a budování pevných vazeb v rodině prostřednictvím pravidelného předčítání. Pokud rodiče dodrží pravidelnost a čtou dítěti jen 20 minut denně, tak se předčítání pozitivně odrazí na rozvoji dítěte i na budoucím vztahu ke čtení. Heslo celé kampaně zní „Pojď, budu ti číst“.

Tato kampaň se zaměřuje nejen na podporu čtenářské gramotnosti dětí a mládeže, ale také na propagaci hodnotné literatury a vytváření pevného pouta mezi rodičem a dítětem pomocí předčítání. V roce 2016 slavila kampaň již 10 let od svého vzniku.

Mateřské školy, ale i další instituce (knihovny, školy, knihkupectví atp.), se mohou do kampaně zapojit po registraci na webových stránkách celé kampaně a poté pořádají pro děti akce spojené s předčítáním.

13.1.1 Z čeho tento koncept vychází

Zakladatelkou a ředitelkou kampaně „Celé Česko čte dětem“ je paní Eva Katrušáková, která se nechala inspirovat polskou verzí *Cała Polska czyta dzieciom*. Začátek celé kampaně ale hledejme ve Spojených státech. Myšlenka hlasitého předčítání dětem zaujala amerického pedagoga a autora Jima Trelease. Oceňovaný umělec a novinář po 20 letech obrátil svou kariéru směrem k výchově a v roce 1979, kdy napsal první ročník „*The Read-Aloud Handbook*“ (Učebnice předčítání). Nyní je používána jako pomůcka pro budoucí učitele na více než 60 vysokých školách a univerzitách, byla přeložena do mnoha světových jazyků, do češtiny zatím bohužel ne. Co v ní najdeme? Popisuje základy předčítání dětem: proč dětem číst, kdy je nejlépe začít, jak číst správně nahlas, a dokonce

i jak nečíst atd. Sedmé a finální vydání bylo zveřejněno v roce 2013. Zahrnuje kapitolu věnovanou nové technologii a její výzvy pro gramotnost: iPady, e-knihy a online čtení a učení. Žádná z těchto věcí neexistovala, když se v roce 1982 objevilo první vydání této učebnice. Od roku 1979 do roku 2008 Jim Trelease přednášel na školách a vzdělávacích akcích, komunikoval s nakladateli knih pro malé děti a zdůrazňoval zásadní význam čtení pro celý proces vzdělávání.

Úsilí pana Trelease se zúročilo v několika zemích jak USA (Virginie, Nebraska, Havaj), tak i v Evropě (víše zmiňované Polsko) zahájením celostátních kampaní na podporu čtení dětem. „Bez ohledu na to, kolik máš práce, ta nejdůležitější věc, kterou můžeš učinit pro budoucnost svého dítěte, je, kromě projevů lásky, objímání, také každodenní hlasité čtení a radikální omezení televize.“ (Jim Trelease)

13.1.2 Aktivity, které kampaň pořádá

Týden čtení dětem v ČR - cílem této aktivity je ukázat, že každodenní čtení dětem pro radost je nejučinnější metodou výchovy čtenáře. Každý rok je tato akce pořádána v týdnu od 1. do 7. června a mohou se zapojit školy, školky, knihovny, mateřská centra, literární kavárny a celá široká veřejnost.

Čtení v nemocnicích – dobrovolníci (studenti, knihovnice, maminky na mateřské dovolené, učitelé...) pomáhají malým pacientům lépe snášet pobyt v nemocnici předčítáním z oblíbených dětských knih.

Moje první kniha – tato aktivita je určena pro zastupitele měst a obcí, aby darovali svým malým obyvatelům při „Vítání občánků“ krásnou dětskou knihu z nakladatelství, která vydávají hodnotnou literaturu pro děti.

Babička a dědeček do školky – cílem je umožnit setkávání nejmladší a nejstarší generace a posílit mezigenerační sdílení času, prostoru a předávání hodnot. Projekt má svá pravidla a návaznost jednotlivých činností, a tím se odlišuje od docházení seniorů v rámci čtení dětem např. před spaním.

- pořádání konferencí a seminářů;
- sbírky knih do nemocnic;
- pořádání veletrhů a bazarů;

- průběžné aktivity – zapojování škol, školek, knihoven, mateřských center i jednotlivců do této kampaně. Rozšiřování celostátní sítě regionálních koordinátorů. Koordinátoři jsou dobrovolníci, kteří navštěvují školy, školky, ambulance, mateřská centra ve svých regionech, čtení známých osobností z oblasti kultury a sportu v různých městech ČR, vysílání televizních spotů.

13.1.3 Proč 20 minut denně?

Rodiče se často ptají: „Co hlasité čtení dětem přináší?“ Především uspokojování emocionálních potřeb dítěte. Každodenním předčítáním vzniká silné citové pouto mezi rodičem a dítětem, rozvíjí se slovní zásoba, paměť, představivost. Schopnost soustředění je další ze schopností, kterou bude dítě potřebovat ve škole. Doba 20 minut je pro předškolní dítě poměrně dost dlouhá a závisí na mnoha faktorech. Na věku dítěte, jeho celkovém psychickém a fyzickém aktuálním stavu. Podle Evy Katrušákové je to doba orientační a vychází hlavně z původní myšlenky Jima Trelease. Důležité je, abychom se dítěti denně věnovali. Můžeme mu číst i kratší dobu, dle jeho aktuálních potřeb. Prokládáme čtení povídkami, zpíváním či jinými aktivitami. Spousta rodičů se mylně domnívá, že „živé“ čtení může nahradit televize. Je třeba neustále zdůrazňovat, že tomu tak není! Dalším omylem, na který paní Katrušáková upozorňuje, je hlasité předčítání dětí již školou povinných. Celkově tato aktivita děti spíše brzdí a demotivuje. Proto je heslo kampaně „Pojď, budu ti číst“ a ne „Čti mi nahlas“. (z telefonického rozhovoru s paní E. Katrušákovou)

Dítě, kterému se denně čte, má lepší vyjadřování a rozšiřuje si své znalosti. Prostřednictvím předčítání si vytváří důležité životní hodnoty. Rodiče mají možnost dítěti vysvětlit, čemu v příběhu nerozumělo. Dítě má možnost se zeptat a diskutovat s dospělým. V neposlední řadě je čtení zábavou a rozvíjí smysl pro humor.

To samé potvrzuje výzkum PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) 2011 a PISA (Programme for International Student Assessment) 2009. Ve výzkumu PIRLS bylo zjištěno, že čím častěji rodiče svým dětem v předškolním věku četli, tím lepších výsledků žáci dosáhli. (Basl, Kramplová, Tomášek, Vernerová 2013, s. 32-33). Výsledky testů PISA i PIRLS vypovídají o tom, že v ekonomicky a společensky vyspělých zemích jsou položeny základy pro celoživotní učení již v předškolním vzdělávání. Naprosto souhlasím s Gabalou a Václavíkovou (2002), kteří tvrdí, že, čtenářství otevírá základní

vztahy v rodině a mimo ni i směrem do budoucího vývoje dětí. Autoři konstatují, že žáci navštěvující mateřské školy a jiná předškolní zařízení, dosahují výrazně lepších výsledků v mezinárodních šetřeních testujících úroveň čtenářské gramotnosti a častěji dosahují vysokoškolského stupně vzdělání.

13.1.4 Praxe v mateřské škole

Jak jsem již uvedla výše, myšlenka celého projektu lze naplnit v MŠ různými způsoby. Důležité je vtáhnout do dění i rodiče a přesvědčit je, aby svým dětem pravidelně četli. Pedagogové společně s dětmi se mohou pokusit motivovat rodiče k pravidelnému čtení tím, že je budou zvat do MŠ na pravidelné předčítání, informovat je o tom, jak je tato aktivita důležitá pro celkový rozvoj jejich dětí. To lze pouze v omezené míře. Pokud ani tehdy rodič neprojeví větší zájem, máme možnost ovlivnit rodiče skrz děti. Každé dítě je pyšné na to, že jejich tatínek nebo maminka chodí do třídy číst dětem pohádku. Praxe ukazuje, že i děti, které ještě neměly možnost přivést svého dospělého mezi kamarády, by si to moc přály. Tato přání jsou občas pro rodiče závazná, a i když neměli v úmyslu do školky přijít, pro své dítě to udělají. Podobné je to i s návštěvou knihovny. Děti po první návštěvě knihovny o ni tak nadšeně vyprávěly, že donutily rodiče k návštěvě knihovny a půjčení knih. Předpokládám, že i tedy k předčítání.

Další zajímavý projekt, který lze aplikovat v mateřské škole je, Noc s Andersenem.

13.2 Noc s Andersenem

Projekt podporovaný a rozšiřovaný Klubem dětských knihoven Svazu knihovníků a informačních pracovníků ČR (dále jen KDK SKIP) je známý a veřejností příznivě přijímaný. Na rozdíl od kampaně Celé Česko čte dětem je krátkodobý. Jedná se o jednu noc strávenou v knihovně (ve škole, v MŠ ...) – noc plnou příběhů, dobrodružství, soutěží, her a pohádek. Klíčovou myšlenkou je přivést děti zpět ke knihám metodou osobního příkladu. Nocí s Andersenem se oslavuje Mezinárodní den dětské knihy, který připadá na výročí narození dánského spisovatele H. Ch. Andersena. První Noc s Andersenem se uskutečnila v roce 31. března roku 2000 v knihovně v Uherském Hradišti. Toto nocování se stalo významným celorepublikovým projektem na podporu dětského čtenářství jak v České

republice, tak později i v sousedním Slovensku, Polsku, Rakousku, Slovinsku a Německu. V roce 2002 se nocovalo už v 72 místech České republiky, na Slovensku a spalo se i ve školách, domech dětí. Velká, již opravdu mezinárodní, Noc s Andersenem proběhla v roce 2003 ve 153 knihovnách, školách, ústavech sociální péče i domech dětí.⁹

13.2.1 Z čeho tento koncept vychází?

Autorky projektu z oddělení pro děti Knihovny BBB v Uherském Hradišti Hana Hanáčková a Mirka Čápková říkají: „Podpora dětského čtenářství a vzbuzení zájmu dětí o knihy jsou hlavním záměrem našeho projektu. Ukázat malým i velkým, jak je prima kamarádit se s knížkami a prožít díky nim pohádková dobrodružství.“ (mailová korespondence Hana Hanáčková a Mirka Čápková)

Proč tedy zrovna nocování? „V době, kdy Noc s Andersenem vznikla, tedy v roce 2000, ještě nebylo nocování ve školách, kostelích či muzeích vůbec objevené, a právě v roce 2000 jsme po povodních otevírali v naší knihovně nové dětské oddělení a vzniklá půdička přímo vybízela k podobné akci. Nadšené byly děti i my, a díky Klubu dětských knihoven Svazu informačních pracovníků ČR se Noc s Andersenem rozletěla do knihoven celé naší vlasti a od roku 2002 už se pravidelně nocuje i ve školách, dětských domovech, domech dětí, u hasičů, v divadlech, ...“ (mailová korespondence Hana Hanáčková a Mirka Čápková)

Proč jste zvolili předčítání pohádek? „A proč ne? Psycholog Václav Mertin tvrdí, že pro rozvoj čtenářských návyků je nejdůležitější pravidelné společné rodinné hlasité čtení... víme, že tam, kde se pravidelně čte, jsou z dětí vášniví čtenáři. A těm ostatním jsme chtěli ukázat, že i s knížkou se dají prožít hezké chvíle.“ (mailová korespondence Hana Hanáčková a Mirka Čápková)

Co děti čeká při Noci s Andersenem? Klíčovou aktivitou je předčítání pohádkových příběhů. Dětem čtou paní knihovnice, učitelé, významné osobnosti, a to nejen pohádky H. Ch. Andersena. Součástí je i doprovodný program jako například návštěva pohádkových bytostí, divadelní představení, hledání pokladů a další zajímavé aktivity, které zpestřují celý večer. Děti si odnášejí spoustu hezkých vzpomínek.

⁹ Dostupné z: <http://nocsandersenem.cz/o-projektu.html>

Sedmnáctý ročník pohádkové Noci s Andersenem se uskutečnil 31. března 2017, a to ve více než 1660 řádně registrovaných čtecích místech Evropy i zámoří. Noc s Andersenem si připravili v Austrálii, na Slovensku, ve Slovinsku, Chorvatsku, Polsku, v českých krajanských spolcích na Ukrajině, v Srbsku i Bulharsku. Registrovala se i Keňa, Nový Zéland, USA i Kanada, velvyslanectví v saúdsko-arabském Rijádu. Odehrávala se v knihovnách, školách, klubovnách, ústavech a všude tam, kde mají ke čtení a knihám pozitivní vztah.

Každý rok je zaměření projektu Noci s Andersenem jiný. Téma vyhlašuje KDK a týká se významného spisovatele, ilustrátora knih pro děti, který má v daném roce výročí narození. Jak jsem se zmínila výše, dospělí předčítají nahlas z jedné konkrétní knihy.

Celý projekt se prezentuje logem čtoucího medvídky, jako symbolu hračky, s kterou děti rády usínají. Pohlednice s originální ilustrací a básní je nedílnou součástí Noci s Andersenem. Na jejich tvorbě se podílí známí ilustrátoři, kreslíři a básníci. Dalším bodem, který provází Noc s Andersenem, je sázení „Pohádkovníku“, čím víc stromů „Pohádkovníků“ je zasazeno, tím větší bude pohádkový les. Na mnoha místech se živé stromy nemohou vysadit, a tak se hledají náhradní řešení formou ozdobení již vzrostlého stromu, nebo děti strom nakreslí, vyrobí.

13.2.2 Praxe v mateřské škole

V podstatě jde o organizaci pro děti zajímavé a kouzelné noci, kde se prolínají různé aktivity na určité téma. Vždy se nemusí respektovat „vyhlášené téma“ na daný rok. Může se stát, že se nám zrovna nehodí. Řekla bych, že projekt Noc s Andersenem je spíše pomyslná „třešnička na dortu“, která má jen doplňovat ostatní aktivity čtenářské pregramotnosti během celého roku. Máme mnoho možností, jak realizovat a naplnit myšlenku celého projektu. Záleží jen na nás a na naší vůli udělat něco víc pro rozvoj čtenářské pregramotnosti dětí.

13.3 Listování

Projekt Listování, cyklus scénického čtení, představuje každý měsíc aktuální a zajímavé knihy, které se objevují na trhu. Knihy a díla vybraných autorů jsou předkládány divákům v podobě scénického čtení. Listování probíhá nejen na stálých scénách divadel, ale i v knihovnách a školách. Tento projekt se realizuje od roku 2003.

13.3.1 Z čeho koncept vychází

Je to koncept, který si vymysleli zakladatelé a vycházeli z toho, co je bavilo – knížky divadlo, knížky na jevišti, zábava s knihou. Jde o spojení divadla a literatury, kdy produkce je zpestřena vhodnými rekvizitami, kostýmy nebo hudebními prvky. V hlavní roli je kniha jako zdroj příběhu, ale i rekvizita. Interakce s diváky je nedílnou součástí představení.

Manažerem celého projektu je herec, režisér, dramaturg Lukáš Hejlík. Na otázku, jaká je koncepce Listování, odpovídá: „No ono koncepci, my jsme si to sami vymysleli, takže v podstatě ...já si to Listování pořád chválím, ale vlastně jsme si ten žánr vymysleli. Děláme to už 15 let. Ono se říká scénické čtení, ale málokdo si pod tím dokáže něco představit. Není to úplně čtení, je to skloubení toho, co nás bavilo – knížky a divadlo, knížky na jevišti, zábava díky knížce. Ve školkách je pro děti knížka ještě parták, na prvním stupni to taky ještě jde, ale pak už se to logicky horší. Na druhém stupni, tam už mají každý svůj stroj a mají jiný virtuální já. My jim v celé té etapě zvyšujeme důvěru v to, že s knížkou může být sranda. A nedokážu Vám říct, co je to víc... no i když je to vlastně více méně divadlo, protože když hrajeme už poněkolkáté, tak to čtení vlastně předstíráme. Ale ta knížka v tom má velkou roli.“ (osobní rozhovor s Lukášem Hejlíkem)

13.3.2 S jakými knihami Listování pracuje a jak si knihy vybírá

Listování podporuje čtenářství i mladé generace a dětí tím, že jezdí do škol a zprostředkovává mladým divákům nový zážitek z četby. Klade si za cíl probudit zájem o čtení a sebevzdělávání tím, že nenásilnou formou děti seznamuje s příběhem knihy a věří, že probudí v dětech touhu si knihu přečíst. Pro mateřské školy nabízí projekt knihy, které jsou vhodné jak pro MŠ tak pro mladší školní věk. Z titulů je to například Flouk a Lila od

Petry Dvořákové, Gorila a já od Frida Nilssona, Komisař Vrtápek od Petra Morkese, Zahrada od Jiřího Trnky, Kvak a Žbluňka od Arnolda Lobela.

Lukáš Hejlík na otázku, jakým způsobem si knihy vybírají, odpovídá: „To je strašně komplikovaný. Já tak už u 30. stránky tuším, jestli je to hratelný nebo ne. Jestli se to dá ve 2 až 3 lidech zahrát. Udělali jsme 107 knížek, pro děti asi 25 až 30. Vybíráme si knížky aby byla forma vždycky jiná. Mantinely toho výběru – no nechceme se opakovat, aby to nebylo podobný, každý měsíc úplně jiný téma, žánr. Pro děti je to ještě těžší než pro dospělé, musí to být víc akčnější, zapojujeme děti a je to moc baví. Když hraje Kvak a Žbluňka ve školce, tak bereme do ruky všechny hračky dětí...svačínové pytlíky, lehátka, skříňky a nás to baví taky.“ Projekt LiStOVání v roce 2011 získal výroční cenu nadace Český literární fond, za propagaci knižní kultury.

13.3.3 Praxe v mateřské škole

Projekt Listování byl pro mne jako koordinátora kulturních akcí v mateřské škole trochu oříškem. Běžně zveme do MŠ různé divadelní soubory, které zahrají dětem pohádku, příběh. Projekt Listování vyžaduje trochu jiné podmínky. Pořádá představení pro cca 130 dětí, co už může být problém pro menší MŠ. V případě, že je počet dětí nižší, je představení dražší. Další překážkou může být prostor třídy. Do běžné třídy se 130 dětí nevejde, je tedy třeba zajistit jiné prostory – tělocvičnu, kulturní dům atd. Termín představení také není nejvhodnější, již několikrát jsem dostala nabídku mezi 11.00 hod. – 13.00 hod., kdy děti obědvají a odpočívají.

Na závěr kapitoly musím alespoň zmínit další významné kampaně, které podporují čtenářskou gramotnost dětí. Kampan Rosteme s knihou podporuje dospělé, kteří chtějí svým dětem pomoci najít celoživotní a kladný vztah k literatuře. „Prostřednictvím řady aktivit z oblasti literárních a čtenářských soutěží, anket, knižních výstav, besed s autory, literárně-výtvarných dílen, workshopů i www stránek oslovovat zejména předškolní a školní mládež a rozvíjet a prohlubovat jejich literární vzdělání a čtenářskou vyspělost, zlepšovat a obohacovat komunikační schopnosti a obecně kulturní znalosti.“¹⁰

¹⁰ Kampan Rosteme z knihou dostupné na: <http://www.rostemesknihou.cz/cz/o-kampani/aktivity-kampane/>

Čtení pomáhá je projekt, jehož cílem je spojit potěšení ze čtení s radostí z pomoci druhým. Školáci vyplní test, který se týká přečtené knihy. Pokud uspějí, získají kredit padesát korun, který věnují na dobročinné účely na jeden z nominovaných projektů. Heslo celého projektu je „Pomáhej tím, že čteš.“

Tvůrčí soutěž Zlaté dítě je dalším projektem podporujícím čtenářství. Opět se jedná o podporu prohlubování vztahů mezi dětmi a jejich rodiči (či jinými dospělými) prostřednictvím knihy, literatury a umění. Cílem je inspirace ke společnému čtenářskému zážitku a k vlastní společné tvorbě.

III. Praktická část

14 Cíl praktické části a popis vzorku

Cílem praktické části bylo realizovat projekt na podporu čtenářské pregramotnosti pro předškolní děti v heterogenní třídě. Praktická část obsahuje uskutečněné aktivity v mateřské škole v rámci kampaní Celé Česko čte dětem, Listování a Noc s Andersenem. Tyto aktivity byly realizovány v heterogenní třídě s dětmi ve věku 3 – 6,5 let, během jednoho roku. Při plánování projektu jsem vycházela z konstruktivismu a modelu E–U–R (viz teoretická část kapitola 6).

Pro přehlednost jsou kurzívou uvedeny autentické otázky učitelek a autentické výpovědi dětí, které byly pořízeny na diktafon a následně přepsány. Šedou barvou jsou vyznačeny texty knih, se kterými jsme pracovali. Cíle u jednotlivých aktivit jsou většinou seřazeny podle věku dítěte, tzn. první cíl je pro mladší i starší skupinu, druhý pouze pro starší skupinu dětí. Mladší skupina je zpravidla od 3 do 4,5 let a starší od 4,5 do 6,5 let. Rozdělení dětí do skupin bylo vždy individuální, nejen dle věku dítěte, ale i podle jeho individuálních schopností a potřeb.

Cíle vycházejí z následujících oblastí RVP PV 2017:

a) Klíčové kompetence – ovládání dovedností předcházející čtení a psaní; schopnost využít informativní prostředky, se kterými se dítě běžně setkává (knížky, encyklopedie, časopisy).

b) Dítě a jeho psychika – rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (vnímání, naslouchání, porozumění) i produktivních (výslovnosti, vytváření pojmů, mluvního projevu, vyjadřování); rozvoj komunikativních dovedností (verbálních i neverbálních) a kultivovaného projevu; osvojení si některých poznatků a dovedností, které předcházejí čtení i psaní, rozvoj zájmu o psanou podobu jazyka.

c) Dítě a společnost – seznamování se se světem lidí, kultury a umění, osvojení si základních poznatků o prostředí, v němž dítě žije, vytvoření základů pozitivních vztahů ke

kultuře a umění, rozvoj dovedností umožňujících tyto vztahy a postoje vyjadřovat a projevovat, rozvoj společenského i estetického vkusu.

Popis vzorku

Hlavní budova mateřské školy stojí zhruba uprostřed města Hostivice, ležící na západním okraji Prahy s cca 8 311 obyvateli. V jedenácti třídách je zapsáno 260 dětí, jedna ze tříd je umístěna v budově Základní umělecké školy v Hostivici při Základní škole Hostivice. Další dvě třídy s kapacitou 35 dětí jsou na detašovaném pracovišti K Višňovce 1380, Hostivice. V současné době se staví další tři třídy s kapacitou 75 dětí. V jedné heterogenní třídě je zapsáno 25 dětí. O děti pečují 24 pedagogických pracovníků. Státní MŠ je příspěvkovou organizací s celodenním provozem v době od 6,30 – 17,00 hod.

Aktivity byly realizovány v heterogenní třídě Rybičky, kde je v letošním školním roce 2016/2017 zapsáno devět předškolních dětí, ve věku od pěti do šesti let, sedm dětí ve věku čtyři až pět let a devět dětí ve věku tři až čtyři roky, z toho dvanáct chlapců a třináct dívek. Od září jsme s kolegyní kladly důraz na budování prosociálních vztahů ve třídě a děti vedly ke vzájemné toleranci, porozumění, pomoci kamarádovi atd. Dá se říci, že naše úsilí se zúročilo a děti velmi dobře spolupracují. Jak pro mladší, tak pro starší děti přináší heterogenní kolektiv svá pozitiva. Mladší děti v komunikaci se staršími mimo jiné rozvíjí svou slovní zásobu. Starší děti rády vysvětlují něco mladším. Snaží se zpřesňovat výrazy, nebo popsat danou skutečnost jiným způsobem tak, aby to bylo pro mladší pochopitelné. V této třídě vnímám i další výhodu heterogenních tříd. Je to možnost dítěte, které se z nějakého důvodu nemůže začlenit mezi starší děti, hledat si kamarády mezi mladšími. Tím si najde své místo ve skupině. Je třeba si také uvědomit riziko přetěžování dětí. U mladších především ve smyslu předkládání složitějších úkolů, které ještě nemohou zvládnout. U starších dětí musí učitelka rozpoznat míru, kdy je pomáhání mladším ještě obohacující a kdy je to již přetěžující.

15 Kampaň Celé Česko čte dětem

Projekt jsem rozdělila na dvě části, které se vzájemně doplňovaly. Jedna část se odehrávala v městské knihovně a druhá v mateřské škole (dále jen MŠ). Knihovnu jsme

s dětmi navštěvovali jednou za měsíc. Aktivity byly motivovány postavou skřítky Knihovníčka, který prožívá různá dobrodružství, než se vrátí zpět do své knížky. Tento časový harmonogram jsem zvolila z toho důvodu, že jednou za měsíc se aktivity nepřekrývaly s jinými činnostmi v MŠ. Výhodou bylo, že jsem jedno téma mohla rozvinout jednak v MŠ a posléze i v knihovně.

15.1 Charakteristika úkolů v městské knihovně

Mateřská škola Hostivice se zapojila do projektu Celé Česko čte dětem. V rámci tohoto projektu jsme pravidelně navštěvovali městskou knihovnu. Cílem bylo seznámit děti s prostředím knihovny a přiblížit jim její smysl a poslání; s možností navštěvovat knihovnu a půjčovat si knihy tak, aby se návštěva knihovny stala běžnou a pravidelnou součástí jejich života.

Během realizace našeho projektu jsme navštěvovali zpočátku knihovnu starou, která již nevyhovovala svou kapacitou a vybavením obyvatelům města. Vzhledem ke špatnému technickému stavu se město rozhodlo zřídit novou knihovnu, která má oddělení pro děti o trochu větší, než měla původní knihovna, ale pro naše potřeby stále nedostačující. V případě, že přijde 25 dětí, je práce v knihovně poněkud ztížena, a to hlavně díky malému prostoru. Z tohoto důvodu jsem nezařazovala pohybové ani výtvarné aktivity. Vzhledem k nezkušenosti paní knihovnice jsem vedla všechny aktivity s dětmi a zároveň docházelo nenásilnou formou i k její edukaci. V průběhů aktivit v knihovně jsme se domlouvali se zaměstnanci kulturního střediska na možném vylepšení. Stále jednáme o zlepšení nabídky aktivit pro předškolní děti. Věřím, že naše činnosti v knihovně budou inspirací pro vznik zajímavých programů i pro ostatní předškolní děti.

Jako motivace posloužila pro tento projekt postava skřítky Knihovníčka, který děti doprovázel pouze při aktivitách v knihovně. Děti se mohly těšit pokaždé na jiný příběh a pomáhat skřítkovi s řešením různých úkolů. Při každé návštěvě knihovny jsme si stručně připomněli, co Knihovníček prožil a navázali jsme dalším příběhem. Témata jsem volila tak, aby vycházela z ŠVP MŠ Hostivice a doplňovala Třídní vzdělávací program. Inspiraci jsem našla v internetové knize „Pohádky skřítky Knihovníčka“, autorkou je Iva Tučková. Čerpala jsem první a třetí kapitolu. Ostatní příběhy jsem si vymyslela sama tak, aby odpovídaly

potřebám dětí. Jak už bylo zmiňováno v teoretické části, děti mají problémy s nasloucháním, vyprávěním, výslovností a s dalšími aspekty čtenářské pregramotnosti. Mým cílem bylo alespoň částečně podchytit tyto problematické oblasti a pracovat s dětmi tak, aby získaly základy čtenářských dovedností a především motivaci a kladný vztah ke knihám a čtení vůbec.

15.2 Charakteristika úkolů v mateřské škole

Téma, které jsem si určila v MŠ, jsem dále rozvíjela v knihovně. Pracovala jsem zpravidla s knihou, kterou jsme si půjčili. Jedním z cílů bylo, aby si děti uvědomily, že kniha se dá využít různými způsoby. Můžeme ji nejen číst, ale příběh, který jsme si přečetli, zhlédnout jako divadelní představení, můžeme si ho zahrát sami či se nechat vtáhnout do děje a pomoci hrdinům z knihy s plněním úkolů.

Děti jsem rozdělovala do skupin podle jejich schopností a individuálních potřeb. Zpravidla starší děti plnily složitější úkoly a mladší trochu snazší, proto mám skupiny nazvané starší děti a mladší děti. Starší děti mohly být ve skupině mladších a naopak.

15.3 Realizace kampaně Celé Česko čte dětem

15.3.1 Září

V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Malá diagnostika dětí v rámci skupiny. Cílem bylo zjistit čtenářské zázemí doma, kdo čte dětem pohádku a jak často. Z 25 dětí se přihlásilo 20 dětí, kterým čte maminka, tatínek, nebo babička každý den. Děti uváděly klasické pohádky, z knížek Boba a Bobka, Krysáky, Maxipsa Fíka. Děti, kterým není pravidelně předčítáno jsou z početnějších rodin (5 dětí), nebo sociálně slabších rodin, ale také z běžných rodin, kdy na předčítání nemají rodiče čas, tak to alespoň odůvodňují.

Cíle:

- seznamovat děti s pravidly ve vztahu ke knize. (Společně s učitelkami stanovují pravidla zacházení s knihou, které si následně nakreslí, aby si je lépe upevnily);
- vést děti k vymýšlení nových řešení.

Skupina dětí ve věku od 3 do 6 let

Kniha: Martinova čítanka, Eduard Petiška, příběh Počmáraný den



Charakteristika knihy:

Příběh „Počmáraný den“ jsem zvolila vzhledem k obsahu, který korespondoval s vytyčeným cílem. Nenásilnou formou ukazuje na nevhodné chování chlapce ke knize a posléze i na následky tohoto chování. Vzniká zde prostor pro diskuzi, pro nápady a nová řešení dětí a možnost vysvětlit dětem proč to tak nemá být.

Průběh aktivity:

AKTIVITY PŘED ČTENÍM:

Ráno jsme si prohlíželi s dětmi knihy v třídní knihovně a povídali jsme si také o tom, jak knihu do knihovny vrátit, tak, abychom ji nepoškodili.

AKTIVITY PŘI ČTENÍ:

V rámci řízené činnosti jsme si přečetli z knihy Martínková čítanka příběh Počmáraný den. Text jsem záměrně přerušovala a ptala jsem se na pokračování příběhu – jak to asi bude dál.

AKTIVITY PO ČTENÍ:

Po přečtení příběhu si starší děti nakreslily pravidla zacházení s knihou a mladší děti vybíraly z nakreslených symbolů.

Reflexe:

Děti se zájmem poslouchaly příběh o Martínkovi. Věděly, že se do knihy nečmárá a na Martínka se zlobily. Starší děti dokázaly zachytit pravidla jednoduchou kresbou (viz příloha II). Pro mladší děti by to byl těžký úkol, proto vybíraly již z nakreslených symbolů ty, které se týkaly zacházení s knihou. Příště bych podpořila kooperaci dětí a utvořila smíšené skupinky, kdy by starší děti pomohly mladším s vybíráním obrázků. Učitelka by byla v roli facilitátora a pouze sledovala, aby starší děti nedělaly úkol za mladší.

PRVNÍ NÁVŠTĚVA V KNIHOVNĚ

Cíle:

- seznámit děti s prostředím městské knihovny, co je knihovna a co v ní můžeme najít;
- rozvíjení kladného vztahu ke knihám, správné zacházení s knihou.

Průběh aktivity:

Nejdříve jsme se seznámili s prostředím, prohlédli si celou knihovnu a přivítali se s paní knihovnicí. Knihovna je malá, má oddělení jak pro děti, tak pro dospělé. Paní knihovnice děti přivítala a potom jsme si povídali, jaký je rozdíl mezi knihovnou a knihkupectvím, jak se chováme ke knihám, jaké knihy děti doma s rodiči čtou. Všimli jsme si, že knihy jsou srovnané v policích podle počátečního písmene autora. Mluvili jsme o pravidlech, která v knihovně musíme dodržovat. Po tomto úvodním rozhovoru si děti půjčily knihy a ve dvojicích si je prohlížely. Zvolila jsem práci ve dvojicích, aby si děti o knize mohly s kamarádem popovídat. S kolegyní jsme mezi dětmi chodily a ptaly se, co je zaujalo a o čem asi kniha může být. Nakonec jsme si vybrali pohádku na čtení do školky.

Půjčená kniha: Nový domek pro myšku, Petr Horáček

Reflexe:

Pro většinu dětí to bylo první seznámení s knihovnou. Dozvěděly se, jak se v knihovně půjčují knihy, co vše má na starosti paní knihovnice, prohlédly si knihy a zopakovaly si, jak se ke knize máme chovat. V hodnotícím kruhu, kde jsme si povídali

o prožitém dopoledni, se většina dětí shodla na tom, že se jim nejvíce líbilo prohlížení knížek, které doma nemají.

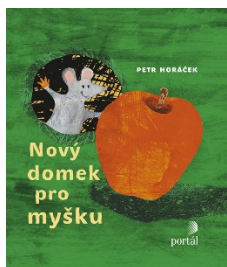
Několik dětí se do knihovny druhý den vrátilo se svými rodiči, a to je pro mě ta nejlepší zpětná vazba. Problém vidím v poněkud malém prostoru knihovny. Je třeba při vymýšlení aktivit na tuto situaci myslet. Činnosti jsou zvoleny s ohledem na tyto podmínky.

15.3.2 Říjen

Pohádky o zvířátkách jsou vhodné, jak pro mladší děti, tak pro starší. Zvířecí pohádky pomáhají k poznávání našich vlastních lidských vlastností. Zvířata v těchto pohádkách vystupují jako lidé, mají podobné vlastnosti, umějí mluvit. Zvířecí pohádky přecházejí v bajky. Pomocí nich můžeme poznávat vlastnosti druhých a přinášejí srozumitelná poučení.

V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Kniha: Nový domek pro myšku, Petr Horáček



Proč jsem knihu zvolila:

Kniha mne zaujala jak svými ilustracemi, tak vlastním příběhem malé myšky hledající větší domeček, do kterého by se vešla se svým jablíčkem. Děti se setkávají s dalšími zvířátky, které myška potkává na své cestě. Přemýšlejí nad různými situacemi, které myšku potkají a nenásilnou formou zjišťují, že když se chce všechno jde. Také to, že je dobré být opatrný a vycítit možné nebezpečí.

K této lekci jsem čerpala inspiraci z kurzu o čtenářských klubech pořádaných organizací Nová škola.

Skupina dětí ve věku 4,5–6 let

Cíl: Vést děti k předvídání děje podle názvu knihy a vyvozování děje z obrázků.

Průběh aktivity

AKTIVITA PŘED ČTENÍM

Děti dostaly do dvojice papír s malým kulatým otvorem uprostřed a malé jablko. Otvor byl menší než jablko. Děti měly za úkol dostat jablko otvorem ve čtvrtce na druhou stranu. Dětem jsem neradila, pouze jsem sledovala, jak si poradily. Když všechny děti byly s úkolem hotovy, zajímalo mne, jak ho vyřešily.

Jonáš, Alex: „To jabko bylo větší než díra a my jsme ten papír roztrhli.“

Tonička, Nikolka: „No, my jsme se dovolily, jestli můžeme nůžky a ustříhly jsme díru pro jablíčko.“

Učitelka: „Takže teď už se jablíčko vejde do díry?“

Holky: „Koukej, už se tam protáhne.“

Láďa, Tomáš: „Ještě bysme mohli jablíčko rozkrájet, ale to bysme museli mít nůž.“

Většina dětí papír roztrhala, jak do otvoru tlačily jablko. Na konci diskuze někdo přišel na to, že by se dalo jablíčko i sníst.

Předvídání z názvu knihy. Děti knihu mají před sebou a dívají se na titulní stránku, na které je zobrazeno jablko a myška.

Učitelka: „O čem by mohla být knížka, která se jmenuje Nový domek pro myšku?“

Děti: „O jablíčku.“, „Myška si našla nový domov v jablíčku.“

Učitelka: „Jak by v jablíčku mohla bydlet?“

Děti: „Prokousala by si dveře a díru do jabka.“

„Bydlela by v jablíčku a přestěhovala by si tam televizi, telefon, postel.“

Učitelka: „Pojďme si tedy přečíst, jak to doopravdy bylo.“

AKTIVITA PŘI ČTENÍ

Jednou ráno vykoukla myška z díry a uviděla velké jablíčko. „Páni,“ povídala myška. „Na tomhle jablíčku bych si ráda pochutnala. Musím si ho vzít dovnitř.“ Ale ať se snažila sebevíc, nemohla ho protáhnout otvorem svého doupátka.

Učitelka: „Co byste jí poradili?“ „Co by mohla udělat?“

Jonáš: „Mohla to protáhnout dírou.“ *Alex:* „Tím by to ucpala.“

Tonička: „Prokousala by otvor do domečku.“

Dominik: „Mohla by vzít vrtačku a vyvrtat díru.“

Marko: „Sekerou by to rozsekala.“

Nikola: „Že by si jablíčko okousala na neúplný jablíčko.“

Učitelka: „Uvidíme, jak si s tím myška poradila.“

„Můj domeček je moc malý,“ povzdechla si myška. „Asi bych si měla najít větší.“ A tak se vydala na cestu. „Z hledání domečku jednomu vyhládne,“ pomyslela si myška a pořádně se zahryzla do jablíčka. Najednou si všimla pelíšku, který byl větší než ten její. Nakoukla dovnitř.



Učitelka: „Co myslíte, komu asi tak mohl patřit?“

Tonička: „Krtkovi“

Dominik: „Ježkovi, nebo tam bydlí orel.“

Učitelka: „Proč myslíš, že orel?“

Dominik: „Mlčí.....“

Učitelka: „Tak si přečteme, kdo v tom domečku opravdu bydlel.“

„Dobrý den, krtku,“ pozdravila. „Hledám nový domeček, kam bych se vešla i se svým jablkem. Můžu bydlet u tebe?“

Učitelka: „Myslíte si, že krtek myšce dovolí, aby u něj bydlela? A proč?“

Nikolka: „Ano, protože má hezký dům a pustí myšku dovnitř.“

Kluci: „Ne, jablíčko by tam zaclánelo.“ „Má malou díru.“

Holky: „Bez jablíčka by jí tam mohl pustit.“

Učitelka: „Tak jak se krtek asi rozhodl?“

„Promiň,“ zamumlal krtek. „Můj domek je plný knížek a oba se sem nevejdeme.“ „Asi máš pravdu,“ řekla myška. „Budu tedy hledat dál.“ Myška z toho všeho chození dostala zase hlad. „Kousíček si uždíbnu,“ řekla si. Jen co spolkla kousek jablka, všimla si doupěte, které mělo o něco větší otvor než krtkovo. „To je ono,“ zaradovala se myška a nakoukla dovnitř.

Učitelka: „Co myslíte, jakému zvířátku mohlo patřit tohle doupě?“

Děti: „Ježek, medvěd, krysa, myš“

Učitelka: „Myška tady nebydlí.“ „Proč to nemůže být myší domeček?“

Děti: „Díra je velká.“ „To by byla moc vidět a neschovala se.“

Učitelka: „Tak se necháme překvapit, které zvířátko tam bydlelo.“

„Ahoj, králíku,“ pozdravila. „Hledám nový domeček, kam bych se vešla se svým jablkem. Můžu bydlet u tebe?“

Učitelka: „Co asi králík odpověděl? Pustil myšku domů?“

Děti: „Ne, jablko je větší než útulek, překáželo by a nemohli by chodit ven.“

Alex: „Ano, jablko bych dal dozadu.“

Tonička: „Kdybys dal jablko dozadu, kde bys bydlel ty?“ „Vepředu je králík?“

Tomáš: „Králík nemá rád jablka, má rád pálivý saláty.“

Učitelka: „Třeba se to dozvíme z příběhu, co mají rádi králíci.“

„Promiň,“ zavrtěl hlavou králík. „Můj domek je plný zelí a oba se sem nevejdeme.“ „Asi máš pravdu,“ řekla myška. „Budu tedy hledat dál. Myška měla čím dál větší hlad, a tak

si zase ukousla z jablíčka. Jen co polkla, všimla si nory, která měla ještě větší otvor než králíkové doupě. „To už musí být ono,“ zaradovala se myška a nakoukla dovnitř.

Učitelka: „Copak mají králíci rádi, pamatujete si to?“

Děti: „Zelí.“

Učitelka: „Myška uviděla noru.“ „Komu mohla nora patřit, kdo tam mohl bydlet?“

Marko: „Nora je asi větší než díra.“

Kristýna: „Asi medvěd, nebo ježek.“

Samík: „Já jsem viděl jednu noru v televizi a nikdo tam nebydlel ani žádné zvíře.“

„Dobrý den, jezevče,“ pozdravila myška. „Hledám nový domeček, kam bych se vešla i se svým jablkem. Můžu bydlet u tebe?“ „Promiň,“ zavrčel jezevec, „ale já celý den spím, hrozně chrápu a myslím, že bychom se sem oba stejně nevešli.“ „Asi máš pravdu,“ řekla myška. „Budu tedy hledat dál. K večeru myška došla k obrovskému doupěti. „Tam se určitě vejdu i se svým jablkem,“ pomyslela si. „Haló, je tam někdo?“ zavolala. „Ahoj, myšičko,“ zabručel medvěd. „Proč nejdeš dál? Můžeš tu bydlet se mnou.“ „Děkuju, ale ne,“ zapištěla myška. „Myslím, že tvoje jeskyně je moc malá. Se svým jablkem se sem určitě nevejdu,“ vysvětlila myška a pelášila pryč, co jí nožky stačily.

Učitelka: „Jak to, že medvěd myšku neodmítl?“ „A proč myška nechtěla jít za medvědem do doupěte?“

Děti: „Medvěd chtěl myšku napálit, aby ji snědl.“

„Myška se bála, že ji sní.“ „No tak, ale myško běž pryč.“

„Myslela si to, že je malá a medvěd je velký.“

Učitelka: „Z čeho jste poznali, že myška měla z medvěda velký strach?“ „V kterých slovech je to schováno?“ „Ještě jednou vám přečtu tu část, ve které je odpověď schovaná.“ „Nastražte uši, dobře

poslouchejte a zkuste si to slovo zapamatovat. “ „Až dočtu, povíte mi, které slovíčko to bylo. “

Děti: „No, že mu chtěla utéct. “

Učitelka: „To ano, a našli byste to slovo, které to v té pohádce říká?“ Ještě jednou vám přečtu kousek z pohádky, poslouchejte. “ Po přečtení děti reagují.

Děti: „Pelášila pryč. “

Učitelka: „Výborně, a ještě jedno slovo.....vypískla.....tak se bála, že z toho pištěla. “

Myška byla po dlouhém dni hodně unavená, ale jablíčko se jí koulelo čím dál snáz. Najednou uviděla malé doupě. „Jů, to vypadá znamenitě,“ vypískla. „Kdopak tam asi bydlí?“ Myška se protáhla dovnitř. V domečku nikdo nebyl. Myška dokutálela jablíčko dovnitř a zjistila, že se tam vejdou úplně skvěle.

Učitelka „Jak to, že v domečku nikdo nebyl?“ „Či to byl domeček?“ „Podle čeho jste to poznali?“

Děti: „To byl její domeček. “

„Podle té díry. “

Učitelka: „Myslíte, tak uvidíme, jak to vše dopadlo. “

„Věděla jsem, že najdu místo pro sebe a své jablko,“ pomyslela si myška. Pak si lehla do své vlastní postýlky a za chvíli spala jako dudek. KONEC

AKTIVITY PO ČTENÍ

Volila jsem pohybovou činnost, protože děti dlouho seděly. Nejdříve jsme si zacvičili s velkými balony. Děti balony koulely po vyznačené cestě (cesta byla vyznačena kobercovou páskou), jak to myšce asi šlo, když jablíčko bylo větší než ona... Potom si zahrály pohybovou hru „Myšičko, myš, pojď ke mně blíž.“

Reflexe:

Celá aktivita byla poměrně dlouhá (35 minut). Čekala jsem, že pozornost dětí bude kolísat či klesat. Děti mne překvapily, protože se dokázaly soustředit na činnost a velmi dobře spolupracovaly. Chybou bylo, že jsme pracovali pouze s jedním výtiskem knihy. Nedokázala jsem sehnat další výtisky. Proto jsem vyhotovila kopie knihy na A4, které děti měly k dispozici. Příště bych ještě použila i kopie na větší formát A3.

DRUHÁ NÁVŠTĚVA V KNIHOVNĚ

Cíl:

- učit děti sledovat a zapamatovat si vyslechnutý příběh a samostatně ho převyprávět;
- vést děti k tomu, aby se dokázaly zaměřit na to, co je důležité – dokázaly odhadnout, jak by mohl příběh pokračovat pomocí vodítek v textu. (metoda čtení s předvídáním).

Průběh aktivity:

AKTIVITA PŘI ČTENÍ

JAK SE ZTRATIL

V jedné malé knihovně se udála věc! Poslouchejte jaká. Bylo sychravé odpoledne. Za okny tma jako v ranci.

Učitelka: „Jaké asi bylo roční období?“

Děti: „Zima.“

Učitelka: „Podle čeho jste to poznali?“

Děti: „Protože je taky zima a když jdu ze školky je tma.“ „Protože nebylo vidět a bylo ošklivo.“

Učitelka: „Mohlo by to být i na podzim?“

Děti: „Taky. Je už taky tma a ošklivě.“

Učitelka: „Přesně tak, povídali jsme si o podzimu a víme, že už začíná být chladno a brzy se stmívá, tak poslouchejte, jak to bylo dál.“

Malá čtenářka Anežka Kopečková vracela paní knihovnici Málkové přečtenou knížku, a z té knížky, považte, děti, vypadl uvolněný list. Byl na něm namalovaný samotný skřítek Knihovniček a skončil pod velikou šatní skříní. Ocitl se tam úplně sám, bez pomoci v šeru a nevěděl, jak najde zpátky cestu domů.

Učitelka: „Jak se asi Knihovniček cítil, když ležel pod velikou šatní skříní?“

Děti: „Byl smutný.“ „Bál se.“ „Chtěl domů za maminkou.“

Když paní Málková uzamkla knihovnu a odešla, vylezl skřítek zpod skříně a zamířil si to přes zelený koberec k regálům s knihami. Bezradně si sedl na nejspodnější polici u okna a čekal na tmavou noc s hvězdami. Věřil, že mu hvězdy společně s měsícem určitě nějak poradí, co dělat.

Učitelka: „Myslíte si, že hvězdy Knihovničkovi poradí?“

Děti: „Jo ...“

Učitelka: „A jak?“

Děti: „Posunou ho do knížky.“

„Řeknou mu, aby hledal tu jeho knížku.“

„Zvednou ho do knihy.“

Učitelka: „Co byste mu poradily, děti, vy?“

Děti: „Udělal bychom mu novou knížku.“ „Já bych mu pomohla najít tu svoji knížku.“ „Udělal bych mu cestičku, aby našel knížku.“

Učitelka: „Já už jsem zvědavá, co mu tedy hvězdy poradily.“

A opravdu, poradily. Úzký pruh měsíčního světla, který dopadal na první knihu, zašeptal: „Tady začni hledat, skřítku, musíš projít knížku po knížce, regál po regálu, až najdeš tu pravou.“ Poté bylo ticho a tma se rozhostila po celé místnosti.

Knihovniček věděl, že ho čeká dlouhá cesta, ale nevěděl, jak těžká a jak složitá. Musím se dobře vyspat, pomyslel si a usnul. (Tučková 2014)

Učitelka: „Co myslíte, jak se Knihovniček dostal zpátky do své pohádkové knihy?“

Děti: „Asi ho vítr zanesel zpátky.“ „Bude hledat v regálech.“

Učitelka: „A o tom si povíme zase příště.“ „Starší kamarádi nám hodně pomáhali vymýšlet, jak to bylo s Knihovničkem v příběhu.“ „Teď si chvíli odpočinou a budou poslouchat mladší kamarády, kteří si příběh určitě dobře pamatují a poví nám o kom byl.“ Obracejí se na mladší děti.

Mladší děti: „O Knihovničkovi.“

Učitelka: „Kdo to je Knihovniček?“

Mladší děti: „To je skřítek.“

Učitelka: „A co se mu přihodilo?“

Mladší děti: „Ztratil se....byl pod skříní.“ „Měsíček mu pomohl.“

AKTIVITA PO ČTENÍ

Po této aktivitě si děti prohlížely dětské knihy, o kterých si potichu povídaly s kamarádem.

Půjčená kniha: Můj medvěd Flóra, Daisy Mrázková

Reflexe:

Po přečtení pohádky jsem zařadila pohybovou chvíli – předvádění pohybu k různým ročním obdobím (déšť, sluníčko, vločky, vítr). Vzhledem k omezenému prostoru šlo o protažení celého těla. Na všechny otázky děti odpověděly se zájmem, a ještě po cestě z knihovny vymýšlely různé možnosti, jak by se Knihovniček mohl vrátit do své knihy. Pohádka byla přiměřeně dlouhá, tak aby ji mohly sledovat i mladší děti. Na otázky odpovídaly spíše starší děti, u kterých bylo patrné, že je aktivita zaujala a vymýšlely různé

varianty odpovědí. Mladší děti byly schopny sledovat děj a zachytit hlavní myšlenku příběhu. Příště bych krátkou pohybovou aktivitu mohla zařadit již v průběhu vyprávění, abych více zapojila mladší děti, které mají kratší dobu soustředění a potřebují aktivity střídat.

15.3.3 Listopad

V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Cíl:

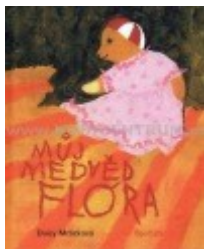
- učit děti používat jednoduchá souvětí, vyjádřit svoje pocity;
- sledovat pozorně divadelní představení.
- vymýšlet krátké dramatické scénky;
- naznačit, vyjádřit pomocí pantomimy konkrétní činnost.

Pro věkovou skupinu 3–6 let

Kniha: Můj medvěd Flóra

Proč jsem knihu zvolila:

Půvabná kniha o ubohém zničeném medvědovi, kterého zachránil hodný kluk, je klasikou dětské literatury už po dlouhá léta. Knihy Daisy Mrázkové jsou oblíbené nejen v Čechách, ale i v Japonsku a Francii. Tento příběh mě zaujal svou křehkostí a citlivostí. Líbila se mi i možnost propojení divadelního představení s knihou.



Učitelka má připraveného medvěda, podobného tomu, co je v knize. Položí ho na zem v zadní části herny.

Průběh aktivity

AKTIVITA PŘED ČTENÍM

Učitelka: „Tento příběh je o klukovi, který je jen o malinko starší než vy. Co asi všechno baví takového kluka?“

Děti odpovídají: „Počítače, tablety, hry na počítači, Minecraft..“

Učitelka: „Nebo třeba také skákání, běhání, hraní si s auty.“

Všechny uvedené činnosti jsme si pantomimicky předvedli.

Učitelka: „Ztratili jste něco, co pro vás bylo důležité?“

Děti vypráví o tom, co ztratily a jestli něco našly: „Zlatou medaili, rukavice, náušnice, hračku...“

Učitelka: „Představte si, že kluk z naší knížky něco našel, chcete vědět co?“

Děti: „Joo!“

Učitelka: „Ano, tak pozorně poslouchejte.“

AKTIVITA PŘI ČTENÍ

V Praze padá sníh. Venku je už tma. Petr jde domů ze školy. Co to neseš, Petře? Ukaž nám to! Nesu starého medvěda. Ležel ve sněhu na chodníku. Někdo ho asi zahodil. Chudák...Viděl jsem ho tam už v pondělí. Myslel jsem, že byste ho nechtěli. Opřel jsem ho tam o strom, že si ho někdo vezme. Nikdo si ho nevzal. Šel jsem dnes ze školy a medvěd tam ještě byl. Ležel kus dál ve sněhu.

Učitelka: „Brrr, to je zima.“ „Děti trochu se protáhneme a projdeme se, abychom tady nezmrzli.“

Jdeme cíleně okolo opřeného medvěda. Děti hned reagují.

Tomáš: „Podívej, co jsem našel.“ „To je takovej stejnej medvěd jako v knížce.“

Učitelka: „Myslíš?“ „Chudák, co si asi tak myslí, když seděl opuštěný ve sněhu.“ „Co myslíte, věděl byste někdo, o čem medvídek asi přemýšlel?“

Děti si medvěda podávají a říkají, na co myslí:

Děti: „Jestli ho tam někdo najde.“ „Jestli tam nezůstane, aby ho nějaký kluk nepošlapal.“ „Nebo nezahrabal do sněhu.“ „Jestli nezmrzne.“

Učitelka: „Co se mu asi stalo?“ „Víte co, najděte si kamarády, tak aby vás v jedné skupince bylo 5 a společně přemýšlejte, co se medvídkovi z knížky mohlo stát.“

Děti vymyslely, že se medvěd ztratil, že někomu vypadl z tašky, že ho někdo vyhodil, protože byl starý, že ho pod stromem někdo zapomněl. Vyzvala jsem starší děti, aby zkusily tyto situace dramaticky ztvárnit. Potom jsme pokračovali ve čtení.

Už jsem ho tam nemohl nechat. Tak ho nesu domů. Má hlavu na niti. Vidiš, jaké má oči? Vidiš ty oči? Já vím, že je špinavý... Ale já ho vykoupám. Udělám mu nové ucho. Našiju mu nové chlupy. Spravím mu očičko. Pojď večeret Petře! Dobře, že jsi medvěda přinesl. Je to docela dobrý medvěd.

Všichni v kroužku si zkusíme medvídka umýt, obléknout, učesat, zašít.

Pomůžeme ti ho umýt. Bude hezký. Helenka myje medvěda. Má mýdlovou pěnu. Špína pouští. Medvěd bude krásně zlatý. Bude mít bílé pacičky. Dáme ho usušit za kamna. Medvěd se suší tři dny. Ať ho nevidí babička! Řekla by: Co je tohle? Ukážeme jí ho až potom.

Učitelka: „Proč asi děti nechtěly ukázat medvídka babičce?“

Děti: „Protože by se lekla a utekla by.“ „Že by ho mohla vyhodit, že je špinavej.“ „Že by se babička strašně rozčílila.“ „Protože by si myslela že je živý.“

Jde domů táta. Táto, pojď se podívat za kamna! Táta řekl: A jeje! Copak to tady sedí? A už je medvěd suchý. Učesáme ho. Dáme mu šatičky po jedné panně. Růžové květované

šatičky. Vyžehlíme mu je. Vypadá v nich jako holčička! Bude se jmenovat Flóra. Ušijeme Flóře čepičku. Červenou a bílou čepičku z osmi dílů. Vidíte, jak jí sluší? Flóra se začíná usmívat. Flóra začíná být šťastná. Už vypadá krásně. To nevádí, že je stará. Hlavně, že je šťastná. Nemyslíte? Vidíš Flóro, to je naše opička. To je náš Tedík. To je medvědička Matoušková. Sedni si k nim.

Učitelka: „Flóra si našla nové kamarády.“ „Máte děti ve školce také kamarády?“

Děti: „Ano.“ Vyjmenovávají postupně své kamarády ve školce.

Učitelka: „Myslíte si, že je dobré mít kamarády?“

Děti: „Jó..“

Učitelka: „Proč je to dobré?“

Děti: „Když máme kamarády můžeme si pomáhat.“ „Abychom si s někým mohli hrát.“

Při čtení dalších stránek knihy jsme narazili na slova, kterým děti nerozuměly. Vysvětlili jsme si slovo „slovník“

Učitelka: „Co je slovník dětí?“

Veronika: „Takovej sešit a jsou v něm noty.“

Učitelka: „To je zpěvník.“

Vojta: „To je knížka, kde jsou namalovaný písmena.“

Učitelka: „V této knížce jsou také písmena, ale slovník to není.“ „Jaká to je knížka?“

Děti: „Pohádka.“

Učitelka: „Výborně, to je pohádková knížka.“ „Věděl by někdo, co je to tedy slovník?“

Děti: „Jsou tam chytrá slova.“

Učitelka: „Ano, jsou tam vysvětlená různá těžká slova..... nebo je to slovník z jednoho jazyka do druhého.“ „Když se někdo učí cizí jazyk jako angličtinu, němčinu a chce vědět, jak se řekne třeba medvěd, najde si to ve slovníku.“

„Další slovo, na které jsme narazili je „atlas“.

Učitelka: „Věděli byste co je to atlas?“ „Slyšeli jste to někdy?“

Děti: „Země.“ „Taková obří kniha, ve který jsou úplně celý země na světě.“

Učitelka: „Výborně, atlas je velká kniha, jak říkal Jonáš, kde najdeme mapy všech zemí.“

Dočtení celého příběhu.

AKTIVITA PO ČTENÍ

Činnosti vycházejí z právě dočteného příběhu.

Učitelka: „Co vše si Flóra vyzkoušela?“

Děti: „Řídila auto, procházela se po Praze, pletla, hrála na kytaru.“

Všechny činnosti, které děti zmínily, jsme si pohybově ztvárnili. V průběhu aktivity jsme se i vyfotografovali. Na pokyn „štronzo“ se děti zastavily a nehýbaly se. Učitelka si zahrála na fotografa a děti fotografovala. Druhý den jsme si fotografie prohlédli v televizi, a ještě jednou jsme komentovali, jakou situaci děti zrovna pohybově ztvárnily.

Reflexe:

Tato kniha vtáhne děti okamžitě do děje. Od samého začátku předčítání se přenesly do rodiny Petra, který našel starého medvěda a prožívaly spontánně jeho příběh. Aktivita byla určena i pro mladší děti, proto jsem hodně střídala činnosti a zařadila pohybovou aktivitu. Tříleté děti neudržely pozornost celou dobu, ale s tím jsem počítala. Nicméně se vracely v různých částech a zapojovaly se v podstatě tehdy, kdy je aktivita zaujala. Do činnosti jsem zařadila i narativní pantomimu. Umožňuje lépe pochopit a zapamatovat si

vyprávěný děj příběhu. Bylo dobré, že jsme pantomimu zobrazovali s celou skupinou dětí. Děti byly více spontánní a pozorovaly různé varianty zobrazení u svých kamarádů. Starší děti si zkusily ztvárnit některé situace dramaticky. To již bylo složitější, ale po dvojicích, či trojicích je dokázaly vystihnout. Pro mne z toho vyplývá, že do budoucna budu dětem nabízet více příležitostí k dramatizaci.

Divadelní představení, Divadlo Kejklíč

Scénář, režii, písničky i výpravu vytvořili a hrají (si) Luděk Richter a Věra Čížková.

Herci děti přivítali písničkou:

Máme rádi knížky,
hubené i tlusté,
čteme si je po prvé,
čteme si je po sté,
čteme si je ve dne v noci,
s maminkou i bez pomoci -
máme rádi knížky,
lesklé, bílé, roztomilé,
co nám krátí dlouhé chvíle.
Sbíráme je místo hub,
neb kdo knížky nečte,
zůstane na vždycky hlup...
- hloupý jako belzebug!

Představení nevyžadovalo žádné složité kulisy ani vybavení. Herci si pohrávali s knížkou, zapojili děti do děje a společně si hráli a vymýšleli si.

Jak sami herci píší: „Pořad rozvíjí prvotní způsob poznávání světa dítětem a učí pozitivním vztahům ke světu při hře s nalezeným plyšovým medvídkem, který se dostává do různých situací, jež musí řešit.“

Divadelní společnost Kejklír

Nezávislá divadelní společnost se zaměřuje na metaforické divadlo převážně s loutkami. Cílem jejich představení je „připomínat a pěstovat lidství v člověku, radost ze života a humor, ale také třeba obrodit vztah dítěte k literatuře odhalováním její vnitřní krásy a naznačit některé možnosti, co s knihou či nad knihou lze dělat dál, k čemu může být podnětem.“¹¹

Reflexe:

Pozitivně se odrazilo to, že jsme pracovali s knihou před představením a děti již příběh znaly. Dokázaly vymýšlet různé možnosti řešení situací, i mladší děti byly aktivnější. Po představení jsme si ještě s příběhem hráli. Některé děti si při volné hře připravily divadlo pro ostatní.

TŘETÍ NÁVŠTĚVA V KNIHOVNĚ

Cíl:

- rozvíjet poznatky o tom, jak zvířata přezimují;
- vést děti (na základě předešlých informací) k roztřídění obrázků zvířat dle daných kritérií (odlétají do teplých krajin, přezimují ve svém obydlí, jsou závislá na pomoci člověka);
- děti najdou mezi nabízenými knihami ty, které by mohly být o zvířátkách.

Průběh aktivity:

AKTIVITA PŘE ČTENÍM

Stručné zopakování děje minulého příběhu a čtení následujícího.

¹¹ Dostupné z: <http://kejklir.cz/>

KNIHOVNÍČEK A ZVÍŘÁTKA V ZIMĚ

Knihovniček se vydal hledat svoji knihu, tak jak mu poradila hvězdička a měsíček. Šel rovnou za nosem, žádná kniha mu nepřípadala povědomá, žádná mu nepřipomínala jeho knížku, ze které vypadl. Když už ho putování nebavilo, zastavil se a rozhlížel se, jestli neuvidí něco zajímavého. V tom si všiml malé myšky, která běhala okolo obrovského jablíčka a chtěla ho dostat do svého domečku. Hned vedle skákala veverka s plným pytlím oříšků a šišek, jezevec měl plný košík semínek, kořínků a žízal. Knihovniček si pomyslel: „Zvířátka si asi chystají nějakou velkou hostinu, nebo má někdo narozeniny?“ Všiml si ho jeden velký medvěd, který zrovna táhl veliký sud medu: „Kamaráde, pojď mi trochu pomoci, sám ten sud do doupěte nedokoulím.“ Knihovniček neváhal ani chvíli a hned medvědovi pomohl. Nedalo mu to a zeptal se medvěda: „Vy tu budete mít nějakou slavnost?“ Medvěd na to: „Ty musíš přicházet z daleka, když nevíš, co se tady děje. Brzy bude zima a všechna zvířátka se chystají na zimu. Nosí si zásoby do svých domečků, doupat a nor, aby v zimě přežila a potom se uložila k zimnímu spánku.“ „A co ty? Také budeš v zimě spát?“, zeptal se medvěd Knihovnička. Skřítek mu vyprávěl svůj příběh a když skončil, medvěd mu nabídl trochu medu. „Ochutnej, je moc dobrý a zdravý, posilní tě na další cestu“. Knihovniček poděkoval, slízl celou lžičku medu a popřál medvědovi dobrou noc. Po rozloučení putoval dál.

AKTIVITA PO ČTENÍ

Mladší děti hledaly obrázky zvířátek, která se chystala na zimu v příběhu „O Knihovničkovi“. Děti měly na stole připravené fotografie lesních zvířat a vzpomínaly na zvířátka, o kterých jsme se v příběhu zmínili. Poté obrázky zvířat pojmenovaly a řekly, co o nich vědí. Učitelka dle situace doplnila informace.

Starší děti odpovídaly na otázku, která zvířátka zůstávají přes zimu u nás a čím se živí? Vybíraly obrázky zvířat, které u nás nezůstávají a zdůvodnily proč. Děti již z MŠ věděly, jací ptáci odlétají do teplých krajů a obrázky jim napověděly, jaká zvířata u nás zůstávají. (RVP PV – oblast Dítě a svět)

Půjčená kniha: Vánoční pohádky, Zbyněk Malinský

Reflexe:

Téma zvířátka v zimě jsme aktuálně probírali v MŠ, takže děti měly povědomí o tom, jak zvířata přezimují. Organizačně byly děti rozděleny do dvou skupin dle věku a každá učitelka pracovala s jednou skupinou.

Malé děti zpravidla dokázaly určit, která zvířátka v příběhu vystupovala, problém jim dělal jezevec. V MŠ jsme si o jezevci povídali a objevil se i v knize „Nový domek pro myšku“, ale v dané chvíli si na něj nevzpomněly. Příště bych při čtení ukazovala obrázky zvířat hned, když se o nich v příběhu zmíním. Tím si děti lépe zapamatují jednotlivé informace. Děti si pamatovaly i to, čím se živí veverka a medvěd. Vzpomněli jsme si i na příběh o myšce a zopakovali si, kde zvířata bydlí – díra, nora, doupě.

Většina starších dětí dokázala najít obrázek se zvířetem, které zůstává u nás v ČR. Připomněli jsme si, čím se zvířata živí a kde přezimují. Děti se vzájemně opravovaly např. u ježka. Někdo z dětí tvrdil, že ježek se živí jablky, ale okamžitě na něj reagovalo pár dětí s tím, že je masožravec. Nevěděly, čím se živí jezevec. Připomněla jsem jim to krátkou ukázkou z příběhu. S druhým úkolem (vyber obrázky zvířat, která u nás nezůstávají, a řekni proč), měly děti problém z toho důvodu, že neporozuměly kladené otázce. Zeptala jsem se tedy jinak – Kdo odlétá do teplých krajů a proč? Na tuto otázku odpověděly bez problémů (znaly z MŠ). Vybrat knihy o zvířátkách zvládly všechny děti, rozhodně tomu přispěla kooperace staršího a mladšího kamaráda. Pokud by bylo více času dala by se tato aktivita realizovat tak, že by děti knihy roztřídily podle vlastních pravidel a až poté dle kritérií učitelky.

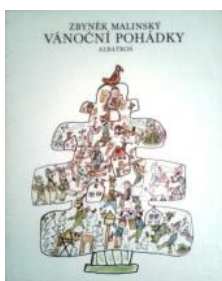
15.3.4 Prosinec

V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Cíl:

- přiblížit dětem tradici Vánoc v ČR;
- vést děti k tomu, aby se snažily ovládat své afektivní chování (tlumit zlost, vztek, odložit splnění svých přání).

Kniha: Vánoční pohádky, Zbyněk Malinský



Proč jsem knihu zvolila:

Krátké pohádky, navozují vánoční atmosféru a citlivě přibližují dětem tradice českých Vánoc. Jsou plné něhy a lásky...přesně tak, jak by to o Vánocích mělo být. Děti se seznámí se sněhulákem, který zatoužil po vzdělání, nebo poznají velké přátelství mezi jedličkou a červeným ptáčkem. Pohádky se staly východiskem pro aktivity, které jsme s dětmi během adventního období v MŠ realizovali. Uvádím zde činnosti, které se pojily s některými pohádkami.

Průběh aktivit

Děti jsem na začátku každé části seznámila s danou pohádkou. Řekli jsme si, jak se jmenuje a přečetli jsme si krátký úryvek. Následovaly činnosti, které vycházely z tohoto úryvku.

Jak se vánočka dala pojistit proti připálení

AKTIVITA PŘED ČTENÍM

Rozhovor o tom, co děti s rodiči již upekli na Vánoce. Jaké cukroví a vánoční pečivo je tradiční u nás.

Úryvek z knihy:

„Když se dělá těsto, hned se vidí, co z něj bude. Z těsta z mouky, mléka, vajíčka a ždibce droždí bude nejspíš knedlík. Když vedle mísy s těstem je mák, tvaroh, nebo povidla, už se každý olizuje. Budou se péct buchty nebo koláče. Těsto na štrúdl se zase pozná, že se hrozně vytahuje. Nad křehký závin prý není. Ono se vždy pozná, kdo je, z jakého těsta. A když si v míse hoví těsto kulaté jako břicho, samá mandle a samá rozinka, to bude vánočka, to budou Vánoce.“

AKTIVITY PO ČTENÍ

- ZADĚLÁVÁNÍ TĚSTA NA VÁNOČKU – vyjmenování a příprava ingrediencí, vážení a příprava těsta. Pozorování těsta při kynutí. Pokus o zapletení vánoček. Vyráběli jsme několik malých vánoček, aby si co nejvíc dětí vyzkoušelo zaplétání. Měla jsem připravené i slané těsto, z kterého si děti mohly také vánočku uplést. Mladší děti zkoušely motat jen dva válečky, starší (nebo kdo si troufal) pletly ze 3 válečků.
- VYKRAJOVÁNÍ CUKROVÍ – cukroví jsme vykrajovali z lineckého těsta. Děti mohly pozorovat rozdíl mezi kynutým a lineckým těstem. Při kladení cukroví na plech mladší děti dostaly úkol dát na jeden plech stejné tvary a starší děti měly poskládat cukroví tak, aby se tvary pravidelně střídaly.
- VYSVĚTLENÍ RČENÍ „KAŽDÝ JE Z NĚJAKÉHO TĚSTA.“ Mluvíme o rozdílech, které mezi sebou máme a hledáme, v čem jsme stejní. Co máme rádi a co neradi.

Na závěr jsme si celou pohádku přečetli.

Reflexe:

Při zadělávání těsta vznikly situace vhodné pro rozvíjení kooperace mezi dětmi. Starší děti pomáhaly mladším s vážením ingrediencí, pletením vánočky, s vykrajováním cukroví. Vzhledem k atraktivitě činností docházelo i k situacím, kdy bylo nutné se domluvit a ustoupit částečně ze svých požadavků a respektovat přání druhého. Děti trochu bojovaly se zaplétáním vánočky, ale za asistence učitelek se to nakonec podařilo. Po upečení vánočky i cukroví jsme oboje ochutnali, přivoněli si a vytvořili si tu pravou vánoční atmosféru.

Jak ořechová skořápka plula na Vánoční ostrov

AKTIVITA PŘED ČTENÍM

Mísa s ovocem – pojmenujeme jednotlivé druhy ovoce a řekneme si, jestli se u nás pěstují, či nikoli. Rozlouskneme louskáčkem oříšky a vydlabeme tak, aby zůstaly jen prázdné skořápky.

Úryvek z knihy:

Na míse sedělo jablko, pomeranč, banán, ořech i datle a povídaly si, co by si kdo přál. Jablko zrovna říkalo: „Já bych si přálo, aby všichni byli zdraví jako já. Podívejte se!“ a rozpůlilo se a byla v něm hvězdička. Datle řekla: „Já jsem dnes tak šťastná. Jak ten stromeček krásně svítí a voní. U nás stromy nesvítí ani nevoní. U nás rostou jen palmy. „Já nic nevidím. Otevřete mě někdo,“ ozvalo se dutým hlasem. Šlo to z ořechové skořápky. „K službám,“ řekl louskáček, specialista na otvírání ořechů. Trošku to chruplo, skořápka se rozskočila a vykulil se ořech. Poulil oči, koukal kolem dokola a vzdechl: „To je nádhera, ty vánoce.“ „A co ty by sis přál?“ zeptal se ho pomeranč. „Aby byly pořád vánoce,“ odpověděl ořech bez rozmýšlení. Banán mu na to řekl: „To bys musel na Vánoční ostrov.“

AKTIVITA PO ČTENÍ

Ochutnávání různých druhů ovoce z mísy, určování ovoce podle chuti se zavázanýma očima. Pokud dítě ovoce nepoznalo podle chuti, učitelka (později i děti) ovoce popsala (ovoce má žlutou barvu, má slupku, je zahnuté...) Pouštění skořápek po vodě (v několika lavorech). Vytváření mapy vánočního ostrova – co vše může na vánočním ostrově být. Hledáme v dětském atlasu, kde mohou růst datle a v encyklopedii, jak vypadají palmy.

Na závěr jsme pohádku celou přečetli.

Reflexe:

Pracovali jsme ve 3 skupinách, učitelka asistovala u ochutnávky ovoce a vedla děti, aby dokázaly ovoce popsat, aniž by řekly jeho název. Později si to zkusily samy děti. Aktivně se zapojily především starší děti, mladší hádaly druh ovoce. Touto činností se u dětí rozvíjela individuální slovní zásoba v rovině lexikálně-sémantické. Skupina dětí, která vymýšlela mapu Vánočního ostrova, měla k dispozici atlas a encyklopedie, kde za pomoci druhé paní učitelky vyhledávaly informace (o ostrovech, tropickém ovoci, palmách...) a společně ostrov vytvářely. V lavórech s vodou si děti pouštěly připravené skořápky od vlašských ořechů. Při skupinových činnostech, jako byla tato, je velmi důležité překrývání obou učitelek na třídě. Je to v podstatě nutná podmínka kvalitní práce v heterogenních třídách. Bohužel, v reálném provozu MŠ to není vždy možné.

Každá vánoční pohádka se dá uchopit různými způsoby. Výše uvedené aktivity jsou jen ukázkou, jakým způsobem se dají využít pohádkové texty v mateřské škole. S knihou Vánoční pohádky jsme pracovali celý předvánoční čas.

ČTVRTÁ NÁVŠTĚVA V KNIHOVNĚ

Cíl:

- vést děti k tomu, aby uměly vyjádřit slovně to, co prožívají, svá přání a své pocity.

Průběh aktivity:

Stručné zopakování děje minulého příběhu a čtení následujícího.

JAK SE PLNÍ PŘÁNÍ

Být tak malý a každou knížkou se protáhnout jako Knihovniček, zasnila se nejedna holka i kluk. Ale zapomínáte na to, že Knihovniček se po knihách procházet nechtěl, ale musel; aby našel svoji pohádku. Tu, kde byl doma. Tu, kam patřil, kde ho měl někdo rád a kde ho někdo potřeboval. A když ho potřeboval, tak ho taky hezky pochválil. Upřímně

a s úsměvem; s takovým teplým nádechem v očích. To se pozná, když vás někdo pochválí s láskou anebo je to jen tak ze zdvořilosti. Jen doma nás pochválí s láskou, tam, kde nás dobře znají. A to „doma“ Knihovniček hledal.

Vešel do knížky. S nadějí se rozhlédl kolem sebe. Ucítil jakési teplo, které sálalo od malých kachlových kamen. Kdosi maličký na nich spal skřítek Peciválek. Možná jsem na dobré cestě, pomyslel si Knihovniček, protože potkal dalšího skřítku. Třeba nebude muset procházet všechny regály plné knih. Zdálo se, že by v prvním regále mohly být jen knížky o skřítcích, a to on také byl. A jak se zasníval o domově, objevila se před ním malá tančící panenka. „Dobrý den, jsem panenka Tanyňka, kdo jsi ty?“ Tanyňka se stále točila, jako by byla na klíček. Měla krásné modré oči, šaty růžové a rozevláté jakoby šité z motýlích křídel. „Dobrý den, já jsem skřítek Knihovniček a hledám cestu do své říše pohádek. A co ty, Tanyňko, že jsi přitančila k takovému lenochovi ospalému? Zdá se, že z pece neslezl už hezkou řádku dní. „I ne, Knihovničku, skřítek Peciválek je dobrý skřítek. Dohlíží na všechny, kteří mají nějaké velké plány, aby snili, aby si je dobře promyslili, než je uskuteční. Bez odpočinku a snění by tomu tak nebylo. Ale aby to ti snílci zase až moc nepřeháněli s tím odpočinkem, jsem tu já – Tanyňka. Pak lehce cvrnkla Peciválka do nosu a on se kupodivu rychle probudil. Opláchl si ospalý obličej studenou vodou a následoval Tanyňku na čerstvý vzduch před chaloupku. „Pojď s námi, Knihovničku,“ vyzvala skřítku a oba je vzájemně představila. Báječně se na zahrádce protáhli, zatočili a zatančili si a pak u dobré snídaně, kdy Tanyňka přinesla k zahradnímu stolu tvarohové a makové koláče s kakaem, poslouchali Peciválka, jak vyprávěl o nejrůznějších lidských snech a přáních. A bylo vidět, jak je rád, že se může na jejich plnění podílet. (Tučková 2014)

AKTIVITA PO ČTENÍ

Pokládám dětem otázky vztahující se k příběhu.

Jaký byl Peciválek a co dělal?

Máte také nějaké sny a přání? Jaké?

Rozhovor na téma domov.

Prohlížení knížek, které si děti samy vybraly.

Reflexe

Vyprávění bylo delší, proto bych příště zařadila v průběhu předčítání jednoduchou pohybovou aktivitu. Ke konci čtení jsem zaznamenala klesající pozornost některých dětí (většinou mladších). Následující činnost po čtení jsem nabídla pouze starším dětem, které byly schopné ještě udržet pozornost. Ostatní děti si prohlížely knihy, které si vybraly.

Půjčená kniha: Špalíček veršů a pohádek, František Hrubín

15.3.5 Leden

Říkadla, básničky, rozpočítadla jsou přirozenou součástí dne v MŠ. Používáme je při cvičení, rozpočítávání, při ranním rituálu, jako motivaci k řízené činnosti. Tento měsíc se naučíme básničku od Františka Hrubína a budeme si hrát s rýmy. Pro hlubší seznámení s poezií jsem zvolila Františka Hrubína, protože je zárukou kvalitní poezie a je to základ, na který později můžeme navazovat dalšími verši od novodobých básníků, jako je například Jiří Žáček. Činnosti jsem obohatila ještě o artefietickou aktivitu *Moje oblíbená knížka před spaním* (viz příloha IV), kdy si děti do školky přinesly knížky, které čtou doma s rodiči.

V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Cíl:

- rozvoj zájmu o psanou podobu jazyka i další formy sdělení verbální i neverbální – výtvarné;
- vést děti k zapamatování si básničky „Co je knížka“ od F. Hrubína, porozumění jejímu obsahu.

Pomůcky: předem vytvořené papírové peřinky a polštářky, kresba vlastní postavy, knížky dle vlastního výběru, dřívka, víčka a další rozmanitý materiál k ohraničení postýlek.

Časová dotace: 2 dny

Věková skupina: 3,5 – 6 let

Básnička:

Co je knížka?

František Hrubín

Co je knížka? Je to živá
bílých listů hromádka,
v ní všechno hraje, zpívá,
ptáci, děti, zvířátka.
A svět dětem vždycky znova
do té hromádky se schová.
List obrátit stačí však,
a rázem nám před oči
kousek světa vyskočí,
tu květ, slunce nebo pták.

Průběh aktivity:

První den v kroužku děti seznámím s básní Františka Hrubína „Co je knížka“. Povídáme si o obsahu básně a vysvětlujeme si jednotlivé verše. Teprve až děti porozuměly obsahu básně, postupně jsme se ji učili nazpaměť. Prohlížíme si knihy, které máme v knihovně a povídáme si o nich. Domluvíme se, že zítra si děti přinesou svou oblíbenou knihu, kterou čtou před spaním. Během ranních her si děti kreslí svoji postavu, starší děti si ji obstříhly samy, mladším pomáhají starší děti nebo učitelka.

Z připravené čtvrtky A3, na které byla tužkou nakreslena polštář a peřina, si děti vyrobily své povlečení. Měly k dispozici různé materiály – papír, látky, krajky, knoflíky. Když bylo povlečení hotové, zasunula jsem postavu do vystřiženého otvoru. Postavičky vypadaly jako přikryté peřinou. Potom jsme se pustili do výroby postýlek. Své peřinky děti odnesly na koberec. Tam byly k dispozici různé materiály na vytvoření postýlek – stavebnice Kapla, kamínky, švihadla. Postýlky tvořily ve skupinkách, dvojicích nebo samostatně, jak to každému vyhovovalo (viz příloha IV). Učitelka vyzvala děti, aby si každý přinesl svou

knihu z domova, kterou nejraději čtou před spaním. Svou knihu si děti odnesly k postýlce. Postupně sdělily ostatním, proč si přinesly právě danou knihu a řekly, o čem je.

Reflexe:

Vzhledem k tomu, že už nebylo dost času na další práci s knihou, činnost jsme byli nuceni ukončit. Musela jsem dětem slíbit, že si ještě odpoledne a zítra budeme o knížkách povídat. Byly zklamané, že jsem jim nestačila předčítat ze všech knížek, které si přinesly. Na základě této reakce jsem tedy děti odvedla do knihovny, kde si mohly prohlížet jiné knížky. Myslím, že se jim nápad líbil, a uzavřel tak naše dopolední povídání. Během toho, co děti vytvářely postýlky, došlo na diskuzi o tom, jestli postýlka nevypadá spíš jako hrob. Vzhledem k tomu, že děti měly k dispozici i kamínky, které využily, vypadaly opravdu některé postýlky jako na hřbitově. Dětem jsem tedy dala k dispozici ještě barevná víčka a tím si postýlky vylepšily. Pokračovali jsme i další den, kdy nám do MŠ přišla číst maminka jednoho z dětí. (projekt Celé Česko čte dětem – Babička a dědeček do školky, teoretická část kapitola 13.1.2)

PÁTÁ NÁVŠTĚVA V KNIHOVNĚ

Cíl:

- vést děti k pojmenování jednotlivých obrázků z knihy a vytleskávání slabik;
- rozvoj sluchové percepce – najít k sobě slova, která se rýmují, vytleskat jednotlivá slova a určit počet slabik, určit poslední slabiku ve slově.

Knih: Rýmovačky naší Kačky, Ladislav Havránek a Ferdinand Krch.



Průběh aktivity:

AKTIVITA PŘED ČTENÍM

Stručné zopakování děje minulého příběhu a čtení následujícího.

AKTIVITA BĚHEM ČTENÍ

Ptám se dětí, co je to rým, objasňujeme si tento pojem.

KNIHOVNÍČEK A SMUTNÁ KAČKA

Když se Knihovniček rozloučil s Peciválkem a Tanyňkou, vydal se na další cestu. Putoval dlouho, musel zdolat police s velkými a tlustými knihami, které by snad ani děti neunesly. Přelezl regál s knihami plnými dobrot, které vařily maminky, až se dostal k nejnižší polici. Tady se na chvíli posadil, protože už ho bolely nohy. Jak tak přemýšlí, kam se vydá dál, slyší podivný zvuk... jako kdyby někdo plakal. Knihovniček chvíli poslouchal, odkud pláč vychází: „Haló, je tu někdo?“, zavolal skřítek. Když se nikdo neozýval, zkusil zavolat ještě jednou: „Haló, je tu někdo?“. Najednou se před ním otevřela skládací kniha plná obrázků a vykoukla uplakaná holčička. „Dobrý den, já jsem Kačenka, a kdo jsi ty?“ „Dobrý den, já jsem skřítek Knihovniček a odpočívám tady. Co že jsi tak uplakaná? Co se ti stalo?“ „Ach jo“, vzdychla Kačka, „pomíchaly se mi rýmy v knížce a já nevím, co mám dělat.“ „Co že se ti to pomíchalo? Rýmy? Co to je?“, ptal se Knihovniček.

Ptám se dětí, jestli by dokázaly vysvětlit tento pojem.

Tonička: „Rým je, jako že musíš smrkat a tečou ti nudle.“

Učitelka: „To je rýma, to je nemoc, kterou jsme všichni známe.“ „Rým není nemoc, co to tedy je?“

Alex: „Rým je, když něco řekneš a ono se to rýmuje.“

Ella: „Když se řekne les a pes tak se to k sobě rýmuje.“

Učitelka: „Výborně, ještě by někdo vymyslel nějaký rým.“

Děti: „Kráva, tráva...“

Učitelka: „Vrátíme se zpátky ke Knihovničkovi a poslechneme si, jak to bylo dál.“

Kačenka odpověděla: „No přece rýmy, ty nevíš, co to je? Rýmy jsou slova, která jsou si podobná. Znají je básníci, to jsou lidé, kteří píšou básničky. Já si ale nevím rady, protože nejsem básník.“ Knihovniček chvíli přemýšlel a potom Kačce navrhl. „Možná, že bychom

to mohli zkusit společně, co říkáš?“ Kačka si utřela uplakané oči a přikývla: „To bys byl moc hodný Knihovníčku, tak to můžeme vyzkoušet.“

Učitelka: „Děti, pomůžeme Knihovníčkovi najít pomíchané rýmy?“

Děti souhlasí.

AKTIVITA PO ČTENÍ

Pracujeme s knížkou a obrázky. Starší děti mají za úkol vybrat z deseti obrázků dvojice, které se rýmují. Dále hledáme ke každému obrázku různé rýmy. Snažíme se určit poslední slabiku.

Mladší děti si s učitelkou prohlíží knihu a „čtou“ obrázky, vytleskávají jednotlivá slova (viz teoretická část kapitola 4.1. Práce ve heterogenních třídách)

Reflexe:

Děti si pletly rýmu s rýmem. Vysvětlit dětem abstraktní pojem rým nebylo jednoduché. Formou hry jsme hledali obrázky, které se rýmují. Vytleskali jsme si jednotlivá slova, určili počet slabik, a kdo věděl, určil, na jakou slabiku slovo končí. Pojem slabika jsme si vysvětlovali v mateřské škole již několikrát. Aktivita se dařila dětem, které mají vyvinutý jazykový cit. S rýmy budeme pracovat i dále. Mladší děti pojmenovávaly jednotlivé obrázky z knížky. U některých jsme se zastavili a vysvětlili si, co to slovo znamená – např. slovo ves, lavice, palice. Děti pojmenovaly jednotlivé obrázky a učitelka přečetla všechny za sebou, aby děti slyšely, že se slova rýmují a patří k sobě. Přidali jsme i krátkou pohybovou činnost.

15.3.6 Únor

Navázali jsme na předchozí téma, které jsme více rozvinuli do hloubky. Děti se již seznámily s různými formami poezie a nyní nastal čas, aby jim byl předložen samotný pojem poezie.

V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Aktivita č.1

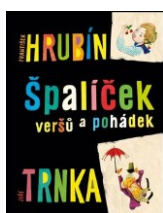
Cíl:

- spolupráce s rodiči – děti společně s rodiči vymýšlí báseň na konkrétní téma.

Požádala jsem rodiče o spolupráci, aby spolu s dětmi vymysleli jednoduchou básničku o rybičce (jsme třída Rybiček, proto téma ryba). Básničky jsme si ve třídě přečetli. Z vymyšlených veršů jsem vytvořila „sbírku básní“, kterou si děti odnesly domů (viz příloha V)

Aktivita č.2

Kniha: Špalíček veršů a pohádek, František Hrubín – Paleček a jeho kamarádi



Proč jsem knihu zvolila

Je to oblíbená kniha s klasickými pohádkami, říkadly, hádankami a básničkami, které potěší malé i velké čtenáře. Na jejím zpracování se podílel František Hrubín a ilustracemi Jiří Trnka. Obě tato jména jsou zárukou kvality. Sáhla jsem po známé veršované pohádce *Paleček a jeho kamarádi*. Tato pohádka se hodila do tématu Masopust, podporuje svým obsahem prosociální vztahy, je vhodná i pro mladší děti (hry s prsty) a je veršovaná, tudíž byla vhodná i do tématu poezie.

Cíl:

- seznámit děti s veršovanou pohádkou;
- nácvik správného dýchání;
- určit rozdíl mezi klasickou a veršovanou pohádkou.

Průběh aktivity:

AKTIVITY PŘED ČTENÍM

Z procházky v lese jsme si donesli plnou tašku šišek. Děti si s nimi při volné hře hrály, manipulovaly, tvořivě je při hře využívaly. Motiv šišky jsme využili při grafomotorickém cvičení, kdy děti kreslily uměleckou tuhou na velký formát papíru šišatý

tvár. Poté ho vyplnily barvou, naznačily šupinky a vystřihly. Kreslily v rytmu říkadla: Šiška, šiška šišatá, kreslíme jí na vrata. Přemýšleli jsme, kdo by takovou šišku unesl. Ptala jsem se děti, jestli si myslí, že by šišku unesl paleček na jejich ruce. Každý si vzal šišku a vyzkoušel si, jestli šišku poponese na jednom palci.

AKTIVITA PŘI ČTENÍ

Paleček a jeho kamarádi

František Hrubín

„Mámo, usmaž kobližky!“ „Až mi dojdeš na šišky!

Nemám už čím topit, synku, dělej něco pro maminku!“

V lese bum, bum, bum, šiška jako dům,

za ní druhá, po ní třetí z vysokého smrku letí.naznačení pohybu padající šišky

Paleček je dávno v lese, sám však šišku neunesl.

Jde okolo školáček jménem Ukazováček.ukazujeme si prst ukazováček

Okoukne ji, pak se sehne, ale šiškou ani nehne.

Zavoláme Prostředníčka: „Prostředníčku, pomoz nám!“ ..voláme na Prostředníčka

Chlapečkovi zrudla líčka: „Nadarmo se namáhám!“

Zavoláme Prsteníčka: „Prsteníčku, tak co ty?“voláme na Prsteníčka

Chlapečkovi zrudla líčka: „Šiška dělá drahoty.“

Učitelka: „Co byste jim děti poradily vy?“

Děti odpovídají: „Že by si všichni pomohli, že by všichni šli k šišce dohromady, Co malíček?“

Zavoláme na Malíčka: „Pojď, Malíčku, pomoz nám!“

Malíček je chytrá hlava, kamarádům rady dává:

„Ty jdi sem a ty jdi tam, čekejte až zavolám! Tak teď! Hej rup! Už ji nesem...“ Vracejí se domů lesem, máma jim dá za šišku cukrovanou kobližku.

AKTIVITA PO ČTENÍ

Učitelka: „O čem pohádka byla?“

Děti: „O Palečkovi.“ „Chtěl kobližky a maminka ho poslala pro šišku.“
„Kamarádi mu pomohli.“

Učitelka: „Nepřipadala vám ta pohádka jiná než pohádky, které si čtete?“

Děti: Ihned reagovaly „Rýmovala se.“

Zkusili jsme si pohádku převyprávět jako klasickou pohádku - Byl jednou jeden Paleček a ten dostal velkou chuť na kobližek..... Na závěr jsme si procvičili a pojmenovali všechny prsty.

Použila jsem básničku, kterou již děti znaly.

VŠECHNY MOJE PRSTY

Všechny moje prsty, schovaly se v hrsti.

Spočítám je hned: jedna, dvě, tři, čtyři, pět.

Na závěr jsme si s šiškami zacvičili a při relaxaci jsme nacvičovali správné dýchání v leže na zádech. Pokládáme šišky na břicho a při nádechu nosem se nám břicho i s přírodninou zvedá, při výdechu ústy se tvoří v bříšku mistička.

Reflexe:

Starší děti dokázaly ihned určit rozdíl mezi pohádkou klasickou a pohádkou veršovanou. Všimly si, že se pohádka rýmuje. Zkusili jsme si převyprávět veršovanou pohádku tak, jako by byla klasická. Dětem jsem pomáhala tím, že jsem větu začala a oni ji dokončili a rozvinuly. Zaznamenala jsem, že některé děti ve třídě nesprávně dýchají při běžné řeči (mladší děti), proto jsem zařadila do aktivit i cvičení správného dýchání a po konzultaci s logopedkou budeme s tímto problémem pracovat.

ŠESTÁ NÁVŠTĚVA KNIHOVNY

Cíl:

Vést děti k:

- zapamatování si krátké básně s pohybem a vysvětlení, o čem je;
- hledání rýmů a určování slabiky na konci slova;
- chápání hádanek.

Průběh aktivity:

AKTIVITA PŘED ČTENÍM

Stručné zopakování děje minulého příběhu a čtení následujícího.

AKTIVITA BĚHEM ČTENÍ

Práce s básničkou Malír, pohybová aktivita, hledání slov, která se rýmují, hádání hádanky.

JAK SI HRÁL KNIHOVNÍČEK SE SLOVY

Kačka měla velkou radost, že jí Knihovniček pomohl srovnat všechna slova, která se rýmovala, a knížku si děti zase mohly půjčovat. Skřítkovi to bylo ale trochu líto, protože se mu hra se slovíčky moc líbila, a kdyby už kniha nebyla srovnaná, hrál by si ještě dál. Kačka se chtěla Knihovničkovi nějak odměnit, a tak jí napadlo, že ho vezme na návštěvu do knížky plné hezkých básniček. Museli vyšplhat o polici výše, kde bylo velkým písmem napsáno POEZIE pro děti. Knihovniček nevěděl, co to zvláštní slovo znamená, tak mu Kačka vysvětlila, že jsou to nejrůznější básničky, říkadla a třeba i hádanky. „Půjdeme navštívit jednu moji kamarádku, jmenuje se Poetka a o poezii ví úplně všechno. Bydlí totiž tady v té knížce, kde je spousta básniček, říkadel, rozpočítadel a hádanek. Umí dávat ty nejtěžší hádanky, které znám,“ řekla Kačka Knihovničkovi než zaklepali na velkou knihu. Chvilku se nic nedělo a najednou se před nimi objevila asi tak velká holčička jako Kačenka, a když je uviděla, měla velkou radost. Kačenka Poetce vysvětlila, že by Knihovniček rád věděl, co je to poezie a poprosila ji, jestli by je neprovedla svoji krásnou knihou.

Poetka neváhala ani chvíličku, vzala Knihovnička za ruku a vedla ho na první stránky své knihy. Byl zde namalovaný obrázek s hruškami na talíři. Poetka se zeptala Knihovnička, jestli rád maluje. Knihovniček přikývl. „Tak to se ti bude líbit básnička Malíř od F. Hrubína“:

Vezmi žlutou tužku,
namaluj mi hrušku.
A pod hrušku talíř,
sláva, ty jsi malíř!

Práce s básničkou:

Učitelka: „O čem je básnička?“

Děti: „O malíři, který chtěl namalovat hrušku.“

Učitelka: „Zkusíme si také nakreslit talíř pod hrušku?“ „Nemáme pastelky, ale to nevadí. Představíme si žlutou tužku.“ Otázka pro malé děti: „Která barva je žlutá?“

Hledáme okolo sebe žlutou barvu.

Děti: „Žlutá jako sluníčko.“

Učitelka: „Vezmeme si neviditelnou žlutou tužku do ruky a kreslíme nejdřív hrušku.“

Na slova básně napodobujeme obrys hrušky a v druhém verši talíře. Pohyb vycházející z ramenního kloubu – napodobení obrysu hrušky a talíře ve vzduchu.

Učitelka: „Našli byste slova, která se rýmují?“

Děti vytleskávají jednotlivé verše a hledají slova, která se rýmují.

Učitelka: „Na jakou slabiku končí slova tužka, hruška?“

Starší děti správně určují slabiku KA.

Když se Knihovniček básničku naučil, namaloval si talíř s hruškou a našel slova, která se rýmovala, Poetka ho vedla na další stránku. „Tady mám schované ty nejtěžší hádanky.“ Poslouchej, jednu ti přečtu, třeba ji uhodneš.“

Celého tě obleku
bíle jako do krupice,
a když přijdeš do světnice,
honem s tebe uteku.

Učitelka: „Je to hodně těžká hádanka, a proto vám trochu napovím.“ „Kdy se může stát, že venku budeme celí bílí?“

Děti: „Budu mít bílý šaty, nebo bundu.“

Učitelka: „To jistě, když si vezmu na sebe něco bílého, tak budu bílá venku, ale i vevnitř.“ „Ale co když půjdu ven a obléknu si červenou bundu a modrou čepici. Po chvíli, místo modré čepice budu mít bílou?“

Děti: křičí..., „Sníh.“

Alex: „Ale to mě napadlo hned, jak jste to přečetla.“

Učitelka: „To je škoda, že si to neřekl.“

Alex: „Já jsem se bál, že to není ono.“

Učitelka: „A je to ono!“ „Nikdy se neboj a řekni co si myslíš.“ „I když to nebude ono, nic se neděje.“ „Každý má právo se někdy zmýlit.“

Celou hádanku jsem přečetla ještě jednou a vysvětlila jsem zastaralé výrazy a celý význam hádanky.

Knihovniček si lámal hlavu, byla to opravdu těžká hádanka. Kačenka s Poetkou mu musely hodně napovědět, aby na to přišel. Návštěva v knížce poezie se mu moc líbila, ale už byl tak unavený, že se rozloučil s oběma děvčaty a šel se zavrtat do nejbližší police s knihami. Jak si lehl, tak usnul, jako když ho do vody hodí.

Půjčená kniha: Oskar a měsíční kočky

Reflexe:

Vzhledem k tomu, že děti měly minule problémy s nalezením rýmu, zvolila jsem ještě jednou stejný cíl – poznat a najít k sobě slova, která se rýmují. Tentokrát byl vidět pokrok a starší děti bez problémů dokázaly určit poslední slabiku. Hádanku jsem zvolila

poměrně těžkou kvůli tomu, že jsme pracovali s hádankami již v MŠ. Starší děti uhodly téměř všechny jednoduché hádanky a dožadovaly se těžší. Z výše uvedeného textu je poznat, že hádanku děti neuhodly samy. Potřebovaly pomoci a vysvětlit zastaralé výrazy.

15.3.7 Březen

Další důležitou součástí knihy je ilustrace, proto jsme se v březnu (měsíc knihy) věnovali ilustraci a její roli v knihách – práce s knihou Oskar a měsíční kočky, výroba vlastní knihy.

V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Cíl:

- podporovat a motivovat děti při vytváření vlastního příběhu ze zadaných slov – čáp, veverka, vlk, jaro;
- podporovat fantazii dětí – děti nakreslí ilustraci k vytvořenému příběhu, ke známé pohádce.

Průběh aktivity č. 1:

Starší skupina

- děti tvoří příběh ze zadaných slov, každý svůj;
- příběh si nakreslí na několik papírů A4;
- příběh převypráví mladším dětem.

S dětmi jsem pracovala individuálně. Na magnetické tabuli byly obrázky čápa, veverka, vlka a obrázek, který znázorňoval jaro. Společně jsme slova, ze kterých budeme tvořit příběh, vymysleli a shodli se na nich. Děti měly čas na to, aby si příběh promyslely a nakreslily. Po nakreslení příběhu mi celý děj vyprávěly podle nakreslených obrázků a já jsem ho zaznamenávala na druhou stranu papíru. Nakonec jsme knihu svázali a děti si ji hrdě odnesly domů.

Mladší skupina

- ke známé pohádce nakreslí ilustraci – to co je nejvíce zaujalo;
- vyslechnou příběhy starších dětí, prohlížení různých knížek a všimají si rozdílů mezi ilustracemi.

Druhá paní učitelka s dětmi četla pohádku o zvířátkách a děti nakreslily to, co je nejvíce zaujalo.

Nakonec jsme se všichni sešli v kroužku a starší děti ukazovaly mladším dětem své knihy a mladší svůj obrázek, navzájem si sdělovaly své pocity a vyprávěly si o čem jejich vlastní knížka je.

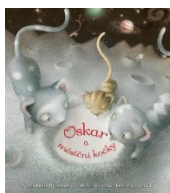
Reflexe:

Pozitivní se ukázala počáteční diskuse nad tím, jaká slova použijeme v příběhu. Všichni dostali šanci se vyjádřit, a nakonec se shodli na uvedených slovech. Dobré bylo dětem ukázat obrázky na tabuli, aby měly na očích hlavní hrdiny svých příběhů. Překvapilo mne, že všechny děti dokázaly vytvořit příběh s dějem, každý podle svých individuálních možností (viz příloha III).

Mladší děti kreslily to, co se jim nejvíce líbilo z přečtené pohádky. Někteří ještě nedokázaly výtvarně zachytit zvířecí postavu. Příště by si zvířata mohly vystříhnout, nalepit a dokreslit pozadí.

Průběh aktivity č.2

Kniha: Oskar a měsíční kočky, Lynda Gene Rymondová



Cíl:

- vést děti k sestavení krátkého příběhu z daných obrázků. Odhadování obsahu příběhu, o kterém budeme číst.

Aktivitu jsem vyzkoušela jak s předškolními dětmi, tak s dětmi z první třídy.¹²

Pomůcky:

- sady barevných fotografií pro všechny skupinky;
- sady černobílých obrázků pro všechny skupiny.

Organizace:

Řízená činnost – práce dětí v menších skupinkách, hromadná práce s celou třídou dětí.

Utvoření skupinek dětí cca po 5 dětech. Každá skupinka bude mít k dispozici vytištěné a vystřižené fotografie (kočka, kráva, mléko, střecha, knihovna, měsíc).

Práce s klíčovými obrázky

Podle klíčových obrázků děti odhadovaly, o čem asi příběh bude. K zadaným slovům (obrázkům) děti konstruovaly text.

Děti ve skupince měly za úkol vymyslet libovolný krátký příběh, ve kterém se ideálně vyskytly všechny fotografie v provázaném sledu. To znamená, že fotografie poskládaly dle svého vymyšleného děje, jak šly za sebou. Následně příběh převyprávěly učitelce/učitelkám a ostatním skupinám.

Co děti vymyslely:

Tomáš: „Byla jedna kočička a potkala kravičku a šly společně k domu. Vylezly na střechu a koukaly se na měsíc. Pak šly domů a pily mléko a měly tam i knihovnu.“

Marko: „Byla jedna kravička a ráda kojila mlíčko. Kočička povídala: „Mohla bys mi dát trochu mlíčka.“ A kravička: „Ano jistě.“ Kočička se ráda koukala na měsíc a skákala na skříň plnou knížek.“

Tonička: „Byla jednou jedna kravička a dvě kočičky. Kočičky se ztratily a kravička spala. Kravička se probudila – to byl jen sen a šla prodávat mléko lidem.“

¹² Inspiraci na tuto aktivitu jsem získal s přednášek PhDr. Veroniky Laufkové, Ph.D.

Najednou se kravička podívala na střechu a tam byly kočičky, to nebyl sen. Kočičky kravičce vyprávěly, jak se dívaly na knihovnu a na měsíc.“

Julča: „Byli jedni lidi a ti měli kravičku a pokaždé ráno mlíčko zpracovali a dávali do obchodu. Jiní lidé si koupili mléko a dali si je do skleničky. Měli zlobivou kočičku, která skákala na knihovnu a koukala na měsíc.“

Seznámení dětí s knihou metodou „čtení s předvídáním“. Je to jedna z čtenářských strategií popsaných v teoretické části - kapitola 7.

S knihou jsem se seznámila předem, abych se dobře orientovala v ději příběhu a odhadla klíčové momenty děje a abych si ke každé části vymyslela vhodné otázky. V každé skupince je jedna kniha a děti sledují obrázky při čtení.

Otázky, které jsem pokládala během čtení.

Oskar měl rád svého kluka. *Kdo tedy je Oskar?*

Honem slez, než budeš mít průšvih. *Proč by mohl mít Oskar problém? Co by se tak asi mohlo stát?*

Tomu říkám výhled! *Co asi mohl Oskar vidět ze střechy?*

Vysvětlení pojmu srpek měsíce a cíp.

Celou tuto část můžeme prokládat i pohybem.

Hraješ si rád? Jak si hrají děti, tak to asi všichni víme, ale co kočky a co měsíční kočky na co ty si mohou hrát?

Počkej, jak si pochutnáš.... *Na čem si asi tak měsíční kočky mohly pochutnat?*

Proč nechtěla kravička, aby se Oskar napil, když měl velkou žízeň?

No, jo to je moc daleko i pro takového skokana, jako jsi ty..... *Tak a co teď bude Oskar dělat. Co byste mu děti poradily?*

Proč Oskárek nechtěl zůstat na měsíci?

AKTIVITA PO ČTENÍ

Diskuze nad přečtenou knihou. *Podářilo se nám odhadnout, o čem text bude? O čem tento příběh byl? Co nám chtěl příběh říci? Jak se choval kocour Oskárek? Jste také rádi doma? Jak se Vám příběh líbil? Co jste se dnes naučili?*

Skládání děje – černobílé obrázky

Děti měly za úkol v menších skupinkách správně poskládat černobílé obrázky tak, jak šel děj po sobě.

Reflexe:

Aktivita byla pro děti dlouhá, proto je potřeba hlídat si čas. V první části mě děti velmi překvapily tím, že vymýšlely ve skupinkách smysluplné příběhy. Opět se ukázalo, že pokud je dítě vtaženo do příběhu, dokáže se soustředit poměrně dlouhou dobu. Tentokrát to bylo 40 minut. Prokládala jsem příběh i krátkými pohybovými chvilkami. Také se mi osvědčilo mít více výtisků jedné knihy, aby každý z dětí viděl na obrázky. Aktivita po čtení již děti tolik nebavila, příště bych hned po čtení zařadila skládání děje a až poté otázky k textu. Diskuzi a otázky bych mohla nechat i na příští den.

V základní škole jsme stejnou aktivitu prováděli s žáky prvního ročníku v polovině roku, takže již měli zažitý režim a znali některá písmena. V porovnání s předškoláky žáci ze základní školy pracovali rychleji. Co se týkalo vymýšlení příběhů, bylo vidět, že jsou již pod časovým tlakem. Příběhy složili jen velmi jednoduché tak, že poskládali slova za sebou. Vznikly věty bez větší zápletky a děje. Např. Kočka potkala krávu, vypily mléko, šly se dívat na střechu na měsíc. Často vynechali slovo knihovna, protože jim tam nešlo zařadit.

SEDMÁ NÁVŠTĚVA V KNIHOVNĚ

Cíl:

- seznámit děti s pojmem ilustrátor a ilustrace;
- všimnout si, čím se ilustrace odlišují.

Průběh aktivity:

Vybrala jsem několik ilustrátorů knih – Josef Lada, Miloslav Jágr, Ondřej Sekora, Jiří Trnka, Zdeněk Miler

OBRÁZKOVÝ SEN

Knihovniček po tak namáhavé práci usnul a zdál se mu sen. Zdálo se mu, že knihy vyskočily z regálů a jedna za druhou ho lákaly, aby si vybral právě ji, protože má nejkrásnější obrázky. Předváděly se jako na nějaké módní přehlídce. Jedna kniha měla obrázky barevné a veliké přes celou stránku, jiná zase černobílé. Tolik obrázků Knihovniček nikdy neviděl. Ani nepotřeboval písmena, aby poznal, o čem knížka vypráví. Nevěděl, kterou z knížek si má vybrat. Knihovniček: „Jste jedna krásnější než druhá,“ pochválil knihy. „Opravdu nevím, které obrázky se mi nejvíc líbí.“ Knihy mu odpověděly: „My ale nemáme obrázky, máme ilustrace.“ „Prostě obrázkům v knihách se říká ilustrace a člověku, který je nakreslil nebo namaloval, se říká ilustrátor.“ A začala mela, knihy křičely jedna přes druhou: „Já mám ilustrace od pana Sekory.“ „A já zase od pana Trnky!“ „Podívejte se na mě!!!“ „Nejkrásnější ilustrace jsou od pana Borna.“ „To není pravda, nejhezčí mám já a ty jsou od paní Zmatlíkové.“ Ještě, že byl Knihovniček u toho, jinak by se snad knihy popraly. Zakřičel, aby ho knihy v tom hluku slyšely: „Tak dost, to by stačilo. Všechny jste moc hezké a jsou ve vás zajímavé ilustrace. Podíváme se tedy společně, jaké ilustrace jsou od pana Trnky, Sekory, paní Zmatlíkové a jiných ilustrátorů. Jenom se uklidněte a jedna po druhé se nám ukažte.“ Knihy se přestaly hádat a podívaly se společně na ilustrace. Povídaly si o tom, kdo je nakreslil a co se jim líbí. My bychom si to také mohly zkusit, co říkáte děti?

AKTIVITA PO ČTENÍ

Po přečtení příběhu jsme si prohlíželi připravené knihy. Říkali jsme si, čím se ilustrace liší a co je naopak stejné. Děti hledaly knihy od stejného ilustrátora a dávaly je k sobě.

Půjčená kniha: různé druhy Encyklopedií

Reflexe

Prohlíželi jsme si knihy s ilustracemi od **Heleny Zmatlíkové** – O jablůnce, Z deníku kocoura Modroočka, Martínkova čítanka. Dále knihy od **Jiřího Trnky** – Zahrada, Perníková chaloupka, Červená Karkulka, Broučci a **Adolfa Borna** - Mach a Šebestová, Žofka

Děti pozitivně reagovaly na knihy, které znaly, měly je doma, nebo příběh zhlédly v televizi.

15.3.8 Duben

Práce s Encyklopedií

V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Cíl:

- vést děti k prohlubování zájmu o poznání písmen, informace vyhledávat v encyklopediích.

Průběh aktivity

Práci s encyklopedií jsem zakomponovala do bloku o domácích zvířatech. Zpívali jsme píseň „Když jsem já sloužil“, která motivovala děti k další aktivitě. Na magnetické tabuli jsme postupně dávali obrázky zvířat, která se objevovala v písni. Postupně jsme si zvířata popsali, napodobili jsme jejich zvuky, pohybově ztvárnili. Děti měly k dispozici několik encyklopedií o zvířatech a měly za úkol vyhledat zvířata, která se objevila v písni.

Reflexe

Utvořila jsem věkově smíšené skupinky (po 4 dětech), velký kamarád měl pomáhat mladšímu kamarádovi. Děti se do encyklopedií začaly a zapoměly, že mají hledat konkrétní zvíře. Potřebovaly si nejdříve celou encyklopedii prohlédnout a když se jim nějaký obrázek zdál zajímavý, přišly ho ukázat a chtěly o něm něco přečíst. Nechala jsem tedy děti, aby projevíly spontánní zájem. O zvířatech jsme si povídali, encyklopedie si mohli prohlížet odpoledne a druhý den jsem jim úkol opět připomněla. Tentokrát už úspěšně objevily všechna zvířata z písničky.

OSMÁ NÁVŠTĚVA V KNIHOVNĚ

Cíl:

- rozvíjet rozlišování některých obrazných symbolů – poznat napsané své jméno, podepsat se tiskacím písmem svým jménem, napodobit některá písmena

AKTIVITY PŘED ČTENÍM

Stručné připomenutí předchozího příběhu

AKTIVITY PŘI ČTENÍ

KNIHOVNÍČEK A ROZUMBRADA

„Ááááá, to jsem se krásně prospal,“ protahoval se Knihovniček. Rozhlížel se kolem sebe, kde se to vlastně probudil. Nad sebou uviděl nápis ENCYKLOPEDIIE a povzdechl si: „Zase nějaké neznámé slovo.“ Zapomněla jsem vám děti říci, že Knihovniček, i když byl ještě malý, už uměl trochu číst. Chodil totiž do první třídy skřítkovské školy, kde se skřítkové učí písmena a slabiky.

Tak tedy...náš hrdina se rozhodl, že to tady trochu prozkoumá. V polici stály poskládané tlusté a velké knihy. Tak tlusté knihy ještě nikdy neviděl. „Co v nich asi je napsáno?“, pomyslel si Knihovniček a nenápadně vklouzl do jedné z nich.

Sotva se rozkoukal málem z knihy opět utekl. Uviděl totiž před sebou obrázek velikého zvířete, které na něj cenilo obrovské, špičaté zuby. Jak se lekl, tak strašně vykřikl. „Kdo to tady tak křičí?“, uslyšel Knihovniček za sebou. Ohlédl se a za ním stál trochu nazlobený skřítek s brýlemi na nose, dlouhým šedivým vousem a s rukama v bok. „Kdo jsi a co tady tak křičíš!“, znovu se rozzlobil cizí skřítek. „Já, já,“ koktal Knihovniček, „já jsem Knihovniček a strašně jsem se lekl tady toho zvířete.“ „Hledám svoji knížku, se které jsem vypadl.“

„Zvířat se bát nemusíš, jsou jenom na obrázku.“ „Toto je gepard severoafrický a žije až v Africe, tady ho nepotkáš.“ „Já jsem Rozumbrada a starám se o všechny Encyklopedie uložené v tomto regálu.“

Knihovníčkovi se ulevilo, že se nemusí bát, ale trochu se styděl, že neví, co jsou to Encyklopedie. Vzpomněl si na maminku, která mu říkala: „Když něco nevíš, tak se zeptej, pusa ti neupadne.“ Tak se Knihovniček Rozumbrady zeptal. Rozumbrada byl moudrý starý skřítek a byl rád, že se náš ztracený kamarád zajímá o nové věci.

„Encyklopedie je kniha, kde najdeš odpovědi na mnoho otázek. Teď jsme v encyklopedii zvířat. Jaké zvíře máš rád Knihovničku?“ „Já mám nejraději slona, je velký a má dlouhý chobot.“ „Tak si najdeme něco více o slonovi,“ řekl Rozumbrada a začal knihou listovat. „Na jakou hlásku začíná slovo slon?“ „Na hlásku S“, odpověděl rychle Knihovniček. „Správně nalistujeme písmeno S a budeš hledat S L O N.“ Společně našli obrázek slona a přečetli si, kde žije, čím se živí a mnoho dalších zajímavých věcí.

Knihovniček byl překvapený, kolik informací se dá v encyklopedii najít. Najednou ho napadlo, že by tam mohlo být napsáno, z které knihy vypadl. Neváhal a hned se obrátil na Rozumbradu. Starý skřítek se dlouze zamyslel, chodil sem a tam, nic neříkal.... Po chvíli vklouzl do největší a nejtlustší encyklopedie. Tam chvíli štrachal. „Knihovničku“ zavolal Rozumbrada, „už jsem na to přišel!“ Knihovniček netrpělivě přešlapoval a čekal na co moudrý skřítek přišel. „Nevím sice, z jaké knihy si vypadl, to v encyklopedii není, ale vím, kdo ti může poradit.“ „A kdo, nevydržel to Knihovniček.“ „Poradí ti ten, kdo ví vše o knížkách v knihovně.“ „Paní knihovnice Málková,“ vykřikl Knihovniček. „Děkuji ti Rozumbrado, to je nápad!“ „Že mě to nenapadlo dříve,“ pomyslel si. Poděkoval Rozumbradovi za pomoc a utíkal co mu nohy stačily. Kam? No přece za paní knihovnicí.....

15.3.9 Květen

V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Práce s časopisem Sluníčko

Cíl:

- rozvoj zrakové percepce – dítě sleduje obrázkové čtení očima zleva doprava;
- vést děti k dokončení příběhu dle vlastní fantazie.

Průběh aktivity:

Ve třídě máme k dispozici časopis Sluníčko. Většinou dostáváme pouze jeden výtisk na třídu. Abych mohla s dětmi pracovat ve skupinkách, půjčila jsem si časopis z ostatních tříd. Jeden časopis byl určen pro dvě děti, starší kamarád si našel mladšího do dvojice.

AKTIVITA PŘED ČTENÍM

Děti si mohly vybírat a prohlížet staré výtisky časopisu Sluníčko. Ráno si v nich listovaly a řešily různé úkoly, které časopis nabízel. Prohlédly si i aktuální časopis, se kterým později pracovaly.

Nejdříve jsem všem dětem přečetla pohádku O zvědavé mouše (viz příloha IX).

AKTIVITA PO ČTENÍ

Po přečtení jsme přemýšleli, jak by mohl příběh pokračovat. Děti vymyslely následující dokončení příběhu:

Mája: „Kuřátka odvezli na kopec.“

Učitelka: „A co bylo dál?“

Mája: „Přemýšlím…….“

Anička: „Jeli na jinou farmu, za maminkou a byli zase šťastný, že se viděj a maminka narodila další bratříčky.“ „A jeli se pomazlit.“

Marko: „Odjeli na jinou farmu, kde se prodávají zvířátka.“

Marko: „Pomazlili by se s mámou.“

Kristina: „Jeli by na hory, kde se ztratili a tam by je našli lidi a snědli by je.“

Tomáš: „Jeli na soutěž o nejlepší kuřátko.“

Klárka: „Jeli na zámek……“

Učitelka: „A co dělali na zámku?“

Klárka: „Byli královny...“

Jonáš: „Výstava kuřátek“

AKTIVITA PO ČTENÍ

Starší děti, v malých skupinách (po 4 dětech) ve dvojicích, sledovaly očima předčítaný text, ukazovaly si na obrázky, které byly součástí malovaného čtení. Učitelka předčítala text a u obrázku se zastavila. Děti měly za úkol pojmenovat obrázek a sledovat smysl textu.

Reflexe

Obrázkové čtení patří mezi oblíbené činnosti v MŠ. Najdeme ho v knížkách nebo v časopisech, tak jako v našem případě. V textu jsou některá slova nahrazená obrázky, děti se aktivně účastní čtení. Dospělý čte slova a dítě se přidává a „čte“ obrázky. Rozvíjí se zraková percepce, logické myšlení, vnímání rytmu atd. Záměrně jsem dala dětem k dispozici časopis Sluníčko dřívě, aby si ho prolistovaly a věděly co v něm můžou najít. Potom jsme se v klidu soustředili na samotné obrázkové čtení. Témata jaro, auta a doprava, které se v příběhu objevovalo korespondovalo s naším Třídním vzdělávacím programem. Děti věděly, že pro usnadnění sledování textu si mohou ukazovat prstem. Některé děti měly problém udržet pozornost až do konce. Budu tedy individuálně pracovat s jednotlivými dětmi na postupném prodlužování pozornosti. Při takové činnosti by měla učitelka zajistit i vhodné prostředí a klid na práci, aby děti nebyly rušeny. Vzhledem k dané situaci (nedostatek pedagogického i provozního personálu) se tento předpoklad dal naplnit pouze z části.

DEVÁTÁ NÁVŠTĚVA V KNIHOVNĚ

Cíl:

- vést děti ke shrnutí děje příběhu podle obrázků.

AKTIVITA PŘED ČTENÍM

Stručné připomenutí předchozího příběhu.

AKTIVITA PŘI ČTENÍ

NÁVRAT DOMŮ

Paní Málková byla po celém dni v knihovně unavená. Dnes měla těžký den, musela vysvětlovat dvěma klukům, jak mají správně zacházet s knihou. Přiběhli do knihovny, začali se hádat o to, kdo si knihu půjčí. Křičeli na sebe a o knížku se přetahovali.

Učitelka: „Představte si, že jste pan knihovník, nebo paní knihovnice a stalo by se to tady v naší knihovně.“ „Co byste dělali?“

Děti: „Vyhubovala bych jim.“ „Dal bych jim na holou.“ „Sebral bych jim knížky a vyhodil bych je pryč.“ „Dal bych knížky vysoko do police a vyhodil bych je z místnosti.“

Učitelka: „A co když jen kluci nevěděli, jak se s knihou zachází?“

Děti: „To bych jim vysvětlil.“ „Prohlíželi bysme si knížky spolu.“

Nakonec to dobře dopadlo a kluci se dokázali domluvit. Jak si tak přemýšlí, všimla si, že na zemi pod skříní něco leží. „Ale, ale, co pak je to tady za nepořádek,“ hubovala paní knihovnice.

Učitelka: „Co myslíte děti, že pod skříní mohlo ležet?“

Děti: „Papír od bonbonů.“ „Knižka.“ „Skřítek Knihovniček!!!!“

Shýbla se a ze země sebrala list z pohádkové knížky. Hádejte, kdo na něm byl? No přeci náš ztracený Knihovniček. „Copak tady děláš Knihovničku?“, zeptala se paní Málková. „Ty si musel vypadnout ze své knížky a já jsem si toho ani nevšimla, to je mi pořádek,“ brumlala si pro sebe. Z police, kde bylo napsáno POHÁDKY A PŘÍBĚHY PRO DĚTI, vytáhla knihu a nesla si ji ke svému stolu. „Tak pojď ty jeden tuláku, nalepím tě zpátky do tvé knížky, ať už se nikdy nezatouláš.“ Paní Málková vlepila list do knížky a vrátila ji tam, kam patří. Venku se už stmívalo a ona spěchala domů za svými dětmi. Zavřela dveře a ani neslyšela, jak se skřítkové radují.

To bylo radosti, že se Knihovniček objevil zase ve své knížce. Všichni ho vítali a objímali.

AKTIVITA PO ČTENÍ

Děti shrnovaly podle obrázků děj jednotlivých kapitol (čtenářská strategie shrnování kapitola 7.1.4).

Na závěr dostávají od paní knihovnice opravdové čtenářské průkazy, s kterými mohou chodit spolu s rodiči do knihovny.

Reflexe

Při shrnování jednotlivých kapitol podle obrázků dokázaly především starší děti ve stručnosti shrnout obsah pomocí startérů. Mladší děti vyprávěly na základě otázek např. „Co se tady Knihovničkovi přihodilo?“

15.4 Další aktivity, které se realizovaly v rámci tohoto projektu

15.4.1 Předčítání rodičů a osobností z města dětem

Tuto aktivitu s rodiči i prarodiči organizujeme v mateřské škole dle možností a zájmu rodičů. Snažíme se rodiče motivovat k návštěvě MŠ. Předčítání, jak již bylo napsáno v teoretické části, přináší pozitivní prožitek jak pro děti, tak i pro rodiče. Děti jsou pyšní na to, že zrovna jejich maminka či tatínek (babička) čtou z knihy celé třídy a dospělí si užívají pro ně nezvyklé atmosféry ve třídě a pozornosti dětí.

15.4.2 Spolupráce se ZŠ – předčítání starších kamarádů ze školy

Dětem nemusí předčítat jen dospělý. Výborně se nám osvědčila spolupráce se základní školou. Zejména pak z předčítání starších kamarádů, které děti znají z mateřské školy. Taková spolupráce je pro obě strany obohacující. Předškolní děti vidí své bývalé spolužáky, jak umí číst a rády by to uměly také. Školní děti zase mohou mít dobrý pocit z toho, že dokáží číst mladším, kteří to ještě nezvládnou. Reakce mladších je může povzbudit a inspirovat k dalšímu čtení.

15.4.3 V MŠ – vylepšení čtenářského koutku

S pomocí rodičů a paní ředitelky se snažíme vylepšovat čtenářský koutek nákupem nových knih, které vybíráme na základě informací o oceněných knihách (např. Zlatá stuha, Magnesia Litera), nebo doporučení knihkupců, rodičů a podle vlastního úsudku.

16 Listování

Realizace tohoto projektu v mateřských školách není jednoduchá. Menší mateřské školy mohou mít problémy najít vhodné místo a potažmo s tím zaplatit celé představení. Organizátoři doporučují účast cca 130 dětí, což nemusí být vždy reálné. Při tomto počtu vychází vstupné pro jedno dítě na 50,-.

Vzhledem k tomu, že jsme poměrně velká MŠ, měli jsme možnost dát dohromady takto velký počet dětí. Problém nastal v hledání prostoru, kam by se děti vešly. Díky dobré spolupráci se základní školou jsme mohli využít jejich taneční sál, který odpovídal požadavkům. Další věcí, která nemusí MŠ vyhovovat, je čas představení. Při domlouvání Listování mi bylo nabídnuto několik termínů, které zasahovaly do doby oběda. Nakonec se vše podařilo zorganizovat a mohli jsme zhlédnout hezké představení s dětmi ve věku 4,5–6 let. Toto věkové rozpětí jsem volila vzhledem k předčítané knize. Herci (Věra Holá a Lukáš Hejlík) předčítali z knihy *Šmodrcha, pěkně popletený kočičák* od spisovatele *Archieho Kimptona*. Příběh pojednává o přátelství chlapce Honzíka Bačkory a jednoho popleteného kočičáka Šmodrchy.

16.1 Reflexe

Příběh, který byl dětem zprostředkován, byl veselý, děti byly vtaženy do děje, a to hlavně díky hercům, kteří děti zaujali. Děti reagovaly velmi pozitivně, a přestože některým pasážím nerozuměly, bavily se dobře a představení se jim velmi líbilo (viz příloha V)

Samotná kniha se více hodí pro děti mladšího školního věku. Některé výrazy a reakce byly vzhledem k charakteru postavy popleteného kocoura trochu neslušné a divoké.

17 Noc s Andersenem

Noc s Andersenem (dále jen NSA) jsme realizovali v MŠ Hostivice se dvěma heterogenními třídami – děti ve věku 4,5–6,5 let. Cílem bylo užít si noc ve školce, vydržet jednu noc bez rodičů a hlavně užít si dobrodružství s knihou, kterou jsme všichni dobře znali. Východiskem a námětem celé akce byla kniha „Krysáci“ od Jiřího Žáčka.

17.1 Realizace projektu

AKTIVITY PŘEDCHÁZEJÍCÍ NSA

Samotnému projektu předcházelo čtení knihy a do této aktivity jsme zapojili i rodiče a některé osobnosti z našeho města. Přečetli jsme si knihy Krysáci od Jiřího Žáčka s ilustracemi Ivana Mračka, seznámili jsme se s hlavními hrdiny a prostředím, kde se příběhy odehrávají. Podívali jsme se na pořad Kostičky, kapitolu „Odpady se hromadí“ a následně diskutovali o třídění odpadů a jak tím prospíváme životnímu prostředí.

Program NSA:

18:00 – 18:15 hod.	Předání dětí
18:20 hod.	Zahájení programu – přivítání dětí, telefon od Edy, který se vracel do Prahy a zastavil se v Hostivici
18:30 hod.	Rozdělení dětí do skupin a práce na jednotlivých stanovištích
19:15 hod.	Konec práce na stanovištích
19:15-19:45 hod.	Zahrada – třídíme odpad na zahradě a uklízíme ho do připravených tašek s označením. Najdeme dopis od Edy a hledáme Ludvíčka s pokladem.
20:00 hod.	Večeře
20:30 hod.	Poklad (stará promítačka a malá plyšová myška pro každého) a promítání s Ludvíčkem – promítání pohádek na staré promítačce – příběhy vypráví učitelka.

21:00 hod.

Do postýlek

Zahájení, motivace:

Potkan Eda se při cestě do Prahy zastaví v Hostivici a volá do školky, požádá děti o pomoc při plnění úkolů. Z knihy, kterou drží učitelka v ruce, vypadne mapa. První úkol je vyčíst z mapy, kam máme jít a kde máme plnit úkoly.

Stanoviště byla připravena ve spodních třídách, kde jsme děti rozdělili do skupin zhruba po 7 dětech.

Stanoviště Hodan:

Co našli na smetišti?

Úkol: Zapamatovat si a zopakovat co nejvíce předmětů, které Krysáci na smetišti našli.

Cíl: Procvičování sluchové paměti. Vymyslet si a zapamatovat si 7 předmětů, které Krysáci našli na smetišti. Rozvoj záměrné pozornosti a paměti.

Samotné hře předcházela krátký rozhovor o tom, co Krysáci našli na smetišti.

Vzpomeňte si, co všechno Krysáci našli.....

Na smetišti Krysáci našli šicí stroj. Na smetišti Krysáci našli šicí stroj a gramofon.....

Jako zpětná vazba nám posloužily obrázky nalezených věcí. Pokud si někdo vybavil i další nalezené věci, bylo to jen dobře.

Reflexe:

Tento typ hry děti již znaly, proto neměly problém pochopit pravidla. Osvědčila se nám práce s menší skupinou dětí (zhruba 7 dětí ve skupině). Díky tomu, že jsme v úvodním rozhovoru zmínili několik nalezených věcí, děti neměly problém si tyto předměty vybavit při hře. Vybavování bylo podmíněno individualitou každého z dětí. Pokud si děti vše nevybavily, měly možnost se podívat na obrázky věcí.

Stanoviště Hubert

Co si přinesli ze smetiště?

Úkol: Děti si berou do rukou různé, záhadné předměty na kterých není na první pohled poznat k čemu se používají. Děti mají za úkol hádat podle vzhledu a manipulace, k čemu mohly tyto předměty sloužit.

Cíl: Pomocí zraku a hmatu určit, k čemu daný předmět slouží – procvičování zrakové percepce, jako základ pro např. utváření představ, vizualizaci při samotném čtení (teoretická část kapitola 7.1.2), předčítání. Děti odhalují podstatné a nepodstatné znaky.

Pomůcky: Různé staré předměty, takové, aby děti alespoň částečně poznaly, na co předměty slouží. Kruh na vyšívání, mlýnek na maso, dřevěný louskáček na ořechy, mlýnek na koření, houba na zašívání ponožek.

Reflexe:

Manipulace s předměty a hádání jejich použití bylo pro děti poměrně atraktivní. Protože si mohly předměty ohmatat, vyzkoušet jejich funkci (např. točit klikkou). Co děti uváděly u jednotlivých předmětů:

- kruh na vyšívání: „*Kolo, bublifuk, na točení hlavy, může to mít na hlavě anděl, vytvarovač dortů, náhrdelník.*“
- mlýnek na maso: „*Tvořidlo na lívance, drtidlo na skořápky, dá se tam maso a udělá to žízaly, otvírák na víno.*“
- dřevěný louskáček na ořechy: „*Šmikadlo na stromy, je to jako pusa, jako kleště, rozbíječka ořechů, na květiny co se trhají.*“
- mlýnek na koření: „*Láhev z rozinkama, dává se do toho pepř a sůl a ono to z toho padá.*“
- houba na zašívání ponožek: „*Drtidlo, šlehač na mléko, razítko, na čokoládu, tiskátko.*“
- mlýnek na kávu: „*Měchačka, na pivo.*“

Stanoviště Eda

Co viděli na smetišti?

Úkol: Zapamatovat si co nejvíce předmětů, které jsme na smetišti viděli a po zakrytí šátkem jich vyjmenovat co nejvíce. (Kimova hra)

Cíl: Procvičování zrakové paměti. Cílem je zapamatovat si co nejvíce předmětů.

U menších dětí jsme požadovali menší počet zapamatovaných předmětů.

Reflexe

Děti si měly zapamatovat 8 předmětů, které si nejdříve prohlédly, manipulovaly s nimi. Poté učitelka zakryla předměty šátkem a děti jmenovaly, co je pod šátkem schováno. Většina dětí dokázala vyjmenovat minimálně 6 předmětů, záleželo na individuálních schopnostech dítěte.

Stanoviště Ludvíček

Krysáci a co o nich víme?

Úkol: Hledat souvislosti mezi dvěma obrázky, zaznamenat shody a rozdíly do Vennova diagramu. Popsat, jaké jsou krysy na fotografiích, co o nich víme a co víme o pohádkových hrdinech z knihy.

Cíl: Pomocí textu fotografií krys a ilustrací z knihy najít shody a rozdíly mezi opravdovými krysami a pohádkovými Krysáky. S pomocí učitelky zaznamenat tyto údaje do Vennova diagramu. Rozvoj slovní zásoby.

Používáme otázky: Jací hrdinové jsou? Jak vypadají? S kterým z hrdinů byste se chtěli kamarádit a proč?

Pomůcky: Fotografie krys a ilustrace z knihy

Reflexe:

Tato aktivita byla pro děti nejnáročnější. Vytvořila jsem pro každou skupinu Vennův diagram a do něj zapisovala, co děti vnímají jako stejné, co jako jiné a v čem se oba obrázky shodují.

Co bylo podle dětí stejné, nebo podobné na obou obrázcích: „*Dlouhý ocas, protažený čumáky, stejné uši, drápky, pacičky, černé oči, fousky.*“

Co bylo podle dětí charakteristické pro krysy (fotografie krysy): „*Nemají trpaslika, mají kožíšek a chlupy, který si nesmí sundávat; růžový nos, žijí v kanále a živí se ovocem, zeleninou, chodí po 4 nohou, pískají, mají tlustý krk – jako kdyby ani krk neměly.*“

Co bylo podle dětí charakteristické pro Krysáky (ilustrace v knize): „*Jedí sýr, mají námořnické oblečení a boty, černý nos, žijí na smetišti v šicím stroji, mají mydlinkovou lázeň, mají trpaslika, chodí po 2 nohách, mluví lidskou řečí a mají lidský krk.*“

IV. Závěr

Cílem mé diplomové práce bylo popsat, které z kampaní a projektů na podporu čtenářství jsou vhodné pro práci s dětmi v mateřské škole v heterogenních třídách. Na základě prostudované literatury vytvořit projekt na podporu čtenářské pregramotnosti v mateřské škole v heterogenní třídě a spolupracovat při jeho realizaci s ostatními subjekty, jako jsou v první řadě rodiče, dále knihovna, divadlo, také některé osobnosti z našeho města a základní škola. Realizací projektu jsem se přesvědčila nejen o významu čtenářské pregramotnosti pro předškolní děti, ale i o tom, že se dají aktivity uchopit různými způsoby tak, jak to učitelkám, a především dětem vyhovuje.

Spolupráce s jednotlivými subjekty se ukázala jako velmi přínosná. Za nejpřínosnější považuji spolupráci rodiny a školy (např. předčítání rodičů dětem v MŠ, společné skládání básně), kdy se škola stala pro rodiče partnerem, nenásilnou formou (přes zážitky dětí) je motivovala k zamyšlení se nad činnostmi, které s dětmi realizují. Svou aktivitou v knihovně jsme podnítily zájem kulturního střediska a samotné knihovny o rozšíření aktivit pro předškolní děti právě v oblasti čtenářské pregramotnosti.

Kampaň Celé Česko čte dětem pro mne byla výzvou realizovat nové a zajímavější akce pro děti ve spolupráci s rodiči. Výhodou tohoto projektu je nevymezený čas, po který jsme mohli všechny uvedené aktivity uskutečnit, a důležitost spolupráce s rodiči.

Projekt Listování byl spíše doplňkem a zpestřením. I přesto, že Listování nabízí program i pro mateřské školy, myslím si, že konkrétně představení Šmodrcha je určeno spíše dětem mladšího školního věku. Můžeme se nechat inspirovat a realizovat podobnou aktivitu sami v MŠ.

Noc s Andersenem je především pro děti dobrodružstvím. Očekávají od noci strávené v MŠ tajemství, zábavu s kamarády a nové zážitky. Nabízené aktivity týkající se rozvoje čtenářské pregramotnosti mohou být vyvrcholením předchozí činnosti a upevněním vztahu dětí ke knize.

Na závěr musím zkonstatovat, že nejdůležitějšími aspekty v procesu rozvoje nejen čtenářské pregramotnosti v MŠ je především učitelka a podmínky, které podporují samotné vzdělávání (např. počet dětí ve třídě, překrývání učitelek, spolupráce vedení školy a rodičů).

Různé kampaně a projekty na podporu čtenářské gramotnosti jsou zaměřeny více na děti starší, které už umí číst. Stálo by za to se zamyslet, jak podpořit děti, které ještě číst nedokáží, ale základy čtenářské gramotnosti si již vytváří. Vypracovat projekt, který by se zaměřil především na děti předškolního věku a rozvíjel by čtenářskou pregramotnost.

Díky této diplomové práci se pro mne otevřely další možnosti práce s dětmi předškolního věku.

18 Seznam literatury, zdroje

Monografie:

GEBHARTOVÁ, Vladimíra. Jak a co číst dětem v MŠ: komentovaný výběr literárních textů na základě RVP PV. Praha: Portál (vydavatelství), 2011. ISBN 978-80-7367-854-8.

GEBHARTOVÁ, Vladimíra. Literatura pro děti: s ukázkami textů. Pro 2.ročník studijního oboru Učitelství pro mateřské školy na středních pedagogických školách. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1987

HAVLÍNOVÁ, Miluše. Knížka pro rodiče o knížkách pro děti. Druhé, rozš. vydání. Praha: Albatros, 1987, 111 s. ISBN 13-851-87.

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

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

KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. Praktické využití aktivizačních metod ve výuce. 1. Brno: Barrister & Principal, 2010. ISBN 978-80-87029-12-1.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. Dítě a mateřská škola. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008, 193 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4715-681.

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

MERTIN, Václav, a Ilona GILLNEROVÁ. Psychologie pro učitelky mateřské školy. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC,. Výukové metody. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

NEZKUSIL, Vladimír. Spor o specifičnost dětské literatury. Praha: Albatros, 1971.

OPRAVILOVÁ, Eva. Předškolní pedagogika II. Hra (Cesta k poznání předškolního dítěte). Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2004, 35 s. ISBN 80-708-3786-1, s. 7.

PALEČKOVÁ, Jana; TOMÁŠEK, Vladislav; BASL, Josef. Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009 : Umíme ještě číst?. Praha: TAURIS, 2010, s. 9-15. ISBN 978-80-211-0608-6.

Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy. Jihočeské tiskárny, n.p.: Státní pedagogické nakladatelství, n.p., 1984. ISBN 14-648-84.

PRŮCHA, Jan. Pedagogická encyklopedie. Vyd.1. Praha: Portál, s r. o., 2009, s. 226, 230, 235. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří. Pedagogický slovník. Vyd.6. Praha: Portál, s r. o., 2009, ISBN 978-80-7367-647-6.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání 2004. Dotisk prvního vydání. Výzkumný ústav pedagogický v Praze: TAURIS, 2006. ISBN ISBN 80-87000-00-5.

RYKLOVÁ, Simona. Věkové složení ve třídách mateřských škol. České Budějovice, 2011. Bakalářská. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Vedoucí práce Mgr. Eva Svobodová.

SPITZER, Manfred. Digitální demence: jak připravujeme sami sebe a naše děti o rozum. Brno: Host, 2014. ISBN 978-80-7294-872-7.

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

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

Články:

MATĚJČEK, Zdeněk. Malí čtenáři. Informatorium: časopis pro výchovu dětí od 3-8 let v mateřských školách a školních družinách. Praha: Portál, 2000, 7(8): str. 5. ISSN 12107506

RAŠKOVÁ, M. Nebojme se projektové metody. Informatorium. Praha: Portál, 2006. XIII. roč. č. 4. s. 6–8. ISSN 1210–7506.

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

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

Internetové zdroje:

BASL, Josef, Iveta KRAMPLOVÁ, Vladislav TOMÁŠEK a Martina VERNEROVÁ. PIRLS 2011&TIMSS 2011: Vybraná zjištění [online]. Praha 5: Comunica, 2013 [cit. 2017-05-28]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/html/PIRLS-TIMSVybranaZjisteni/flipviewerxpress.html>

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. Tematická zpráva Č. j.: ČŠIG-460/11-G21, Podpora rozvoje čtenářské gramotnosti v předškolním a základním vzdělávání, [online]. Únor 2011 [cit. 13.9.2016]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/getattachment/e5a7e29e-c7d7-42ce-b799-92b6db635930>

GABAL, Ivan. Jak čtou české děti: STRUČNÁ ZPRÁVA O VÝSLEDKÁCH ANALÝZY [online]. In: . 2003, s. 4 [cit. 2017-05-22].

HANZLOVSKÝ, Michal. Proč je důležité dětem číst. Celostní medicína.cz: Informační server pro zdraví [online]. 2010 [cit. 2017-06-16]. Dostupné z:

<https://www.celostnimedicina.cz/proc-je-dulezite-detem-cist.htm>

HAUSENBLAST, Ondřej a Hana KOŠŤÁLOVÁ. Co je E – U – R. Kritické listy [online]. občanské sdružení Kritické myšlení, 2006, (24) [cit. 2017-05-16]. Dostupné z:

http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24_eur

KROPÁČKOVÁ, Jana, Radka WILDOVÁ a Anna KUCHARSKÁ. Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období. *Pedagogická orientace* [online]. 24(4), 506 [cit. 2016-11-19]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1896/1509>

KUCHARSKÁ, Anna. Předčtenářské aktivity a jejich význam pro rozvoj čtenářské gramotnosti, Didaktické studie ročník 4, číslo 2, 2012 UK Praha – pedagogická fakulta, Současné pohledy na klíčové vzdělávací oblasti a proces učení, Praha 2012, [online] Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/didakticke-studie/archiv/>

LISTOVÁNÍ. Listování [online]. [cit. 2017-06-16]. Dostupné z: <http://www.listovani.cz/listovani-pro-skoly/obecne-informace.html>

READING ALOUD TO CHILDREN: *Helpful hints* [online]. [cit. 2017-05-29]. Dostupné z: <https://www.bankstreet.edu/literacy-guide/sample-tutoring-lessons/reading-aloud-children-helpful-hints/>

RYBÁROVÁ, Eva. *Čtenářské strategie jako podpora porozumění předčítanému textu u dětí předškolního věku*. Praha, 2016. Diplomová. Univerzita Karlova v Praze. Vedoucí práce PhDr. Veronika Laufková. 2016 [cit.2017-05-14].Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/160706/>.

TRELEASE, JIM. autor The Read - Aloud Handbook (Učebnice předčítání),[online]. [cit. 2017-06-23]. Dostupné z: <http://www.trelease-on-reading.com/index.html>

WHITCROFT, Ladislava. Čtenářská gramotnost- Čtenářské strategie [online]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/kategorie/ctenarska-gramotnost/cg-strategie>

Literatura používaná v projektech:

HAVRÁNEK, Ladislav a Ferdinand KRCH. Rýmovačky naší Kačky. Ilustroval Antonín POSPÍŠIL. Praha: Nakladatelství Albatros, 1969.

HORÁČEK, Petr. Nový domek pro myšku. Vyd. 1. Praha: Portál, 2012, [28] s. ISBN 978-80-262 0139-7.

HRUBÍN, František. Špalíček veršů a pohádek. 4. vyd. Ilustroval Jiří TRNKA. V Praze: Albatros, 1978.

MALINSKÝ, Zbyněk. Vánoční pohádky: pro začínající čtenáře. Ilustroval Miloslav JÁGR. Praha: Nakladatelství Albatros, 1983.

MRÁZKOVÁ, Daisy. Můj medvěd Flóra. Praha: Albatros, 1987. ISBN 13-713-87

PETIŠKA, Eduard a Helena ZMATLÍKOVÁ. Martínkova čítanka a dvě klubíčka pohádek. 3. vyd. Praha: Nakladatelství Albatros, 1987.

RYMOND, Lynda Gene. Oskar a měsíční kočky. Ilustroval Nicoletta CECCOLI. Praha: Nakladatelství Albatros, 2009. ISBN 978-80-00-01669-6.

SLAVÍKOVÁ, Vladimíra. Tvořím, tvoříš, tvoříme. Praha: Univerzita Karlova, 2007. ISBN 978-80-7290-341-2.

TUČKOVÁ, Iva. Pohádky skřítky Knihovnička [online]. Santini, 2014 [cit. 2017-04-26].

19 Seznam příloh

Příloha I: Rodiče a významní představitelé města předčítají dětem

Příloha II: Pravidla zacházení s knihou

Příloha III: Výroba vlastní knihy

Příloha IV: Moje oblíbená kniha před spaním – artefietická aktivita

Příloha V: Listování

Příloha VI: V MŠ

Příloha VII: V knihovně

Příloha VIII: Básně, které děti vymyslely se svými rodiči

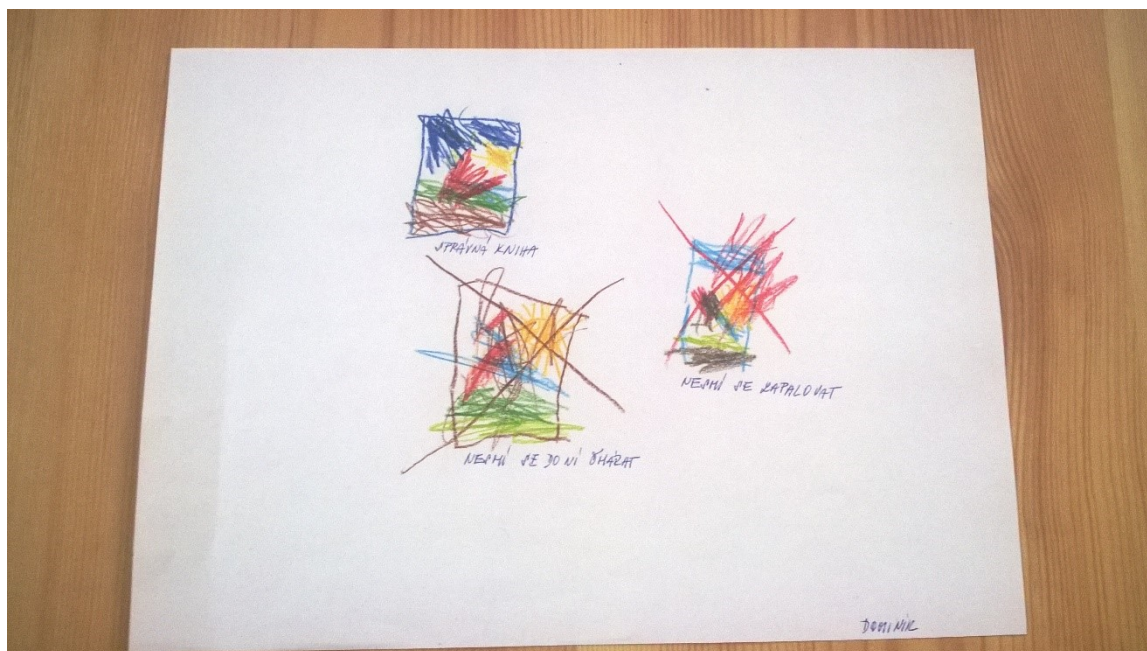
Příloha IX: Příběh z časopisu Sluníčko

Příloha X: Noc s Andersenem

Příloha I: Předčítání rodičů a významných představitelů města.

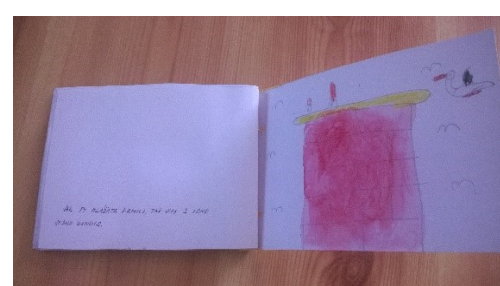


Příloha II: Pravidla zacházení s knihou.





Příloha III: Kniha, kterou si děti vymyslely a vytvořily, za pomoci učitelky.



Příloha IV: Moje oblíbená kniha před spaním. Tvoření postýlek, čtení knih.



Příloha V: Listování



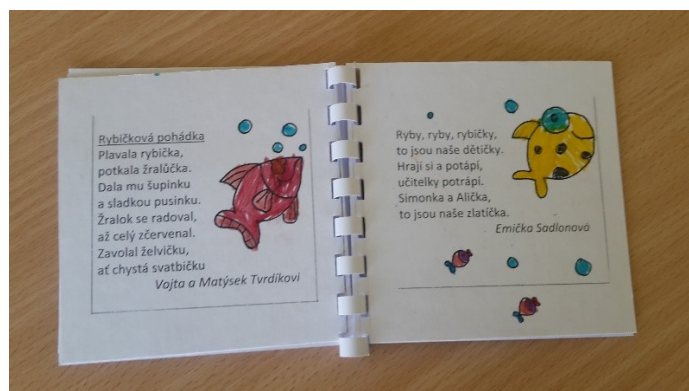
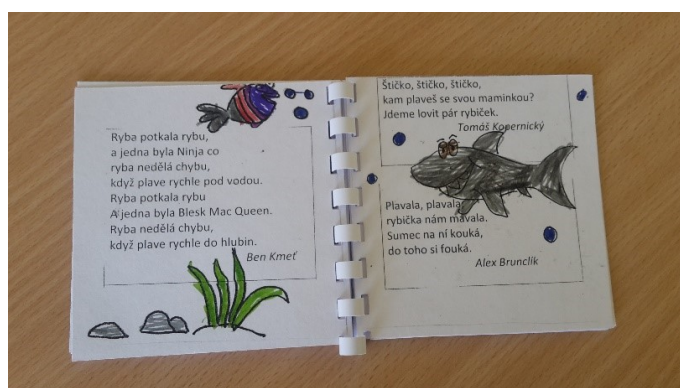
Příloha VI: Práce v MŠ



Příloha VII: Práce v knihovně



Příloha VIII: Kniha básní, které děti vymyslely se svými rodiči



Příloha X: Noc s Andersenem

