

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2017

Bc. Alena Orošová

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Čtenářské strategie v rozvoji čtenářské pregramotnosti:
případová studie na české a slovenské škole

Reading strategies that promote an understanding of texts in nursery
school: case study of Czech and Slovakia nursery schools

Autor: Alena Orošová

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

Studijní program: Pedagogika

Studijní obor: Pedagogika předškolního věku

Praha, 2017

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma *Čtenářské strategie v rozvoji čtenářské pregramotnosti: případová studie na české a slovenské škole*, vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce Veroniky Laufkové, samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 13. 07. 2017

Podpis:

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

Abstrakt

Cílem diplomové práce bylo posoudit úroveň přístupu mateřských škol v Česku a na Slovensku, k rozvoji čtenářské pregramotnosti a konkrétního využití čtenářských strategií učitelkami mateřských škol. V teoretické části jsem se věnovala vymezení pojmu čtenářská gramotnost a pregramotnost, poukázala jsem na vzdělávání učitelů pomocí čtenářského kontinua. Dále jsem se věnovala problematice čtenářských strategií. Poté jsem porovnála český a slovenský vzdělávací systém jako celek a také v souvislosti ke čtenářské pregramotnosti. Ke konkretizaci jsem přidala některé z programů na podporu čtenářské gramotnosti a porovnála je v obou republikách.

Ve výzkumné části jsem použila smíšený design výzkumu, abych dosáhla co největšího množství dat. Na začátku jsem sesbírala data pomocí dotazníků s uzavřenými i otevřenými otázkami, následně jsem provedla hloubkové rozhovory se dvěma učitelkami ze Slovenské a dvěma učitelkami z České republiky. Tyto učitelky jsem následně pozorovala při jejich pedagogické činnosti.

Na základě výsledků jsem dospěla k závěru, že po praktické stránce se slovenské učitelky čtenářské pregramotnosti věnují o něco více, než ty české. Ačkoli mají v České republice lepší teoretickou vybavenost a více se odborníci tématu čtenářské pregramotnosti věnují. Podnětné by bylo pokračovat ve výzkumu ve větším rozsahu.

Klíčová slova: čtenářská pregramotnost, čtenářské strategie, kvalitativní výzkum (případová studie), český a slovenský vzdělávací systém, program Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT), metoda E – U – R.

Abstract

The aim of the Master's thesis was to evaluate the level of access of kindergartens in the Czech Republic and Slovakia to the development of reading literacy, and the concrete use of reader strategies by nursery teachers. In the theoretical part, I dealt with the definition of reading literacy and grammar, I referred to teacher education through a reader's continuum. I also discussed the issues of reading strategies. Then I compared the Czech and Slovak educational system as a whole and also in relation to the reader's literacy. I have added some of the programs to support reading literacy and comparing them in both of republics.

In the research section, I used a mixed research design to get as much data as possible. At the beginning, I collected the data using questionnaires with closed and open questions, then I conducted in-depth interviews with two teachers from the Slovak Republic and two teachers from the Czech Republic. I followed these teachers in their pedagogical activities.

On the basis of the results, I have come to the conclusion that, on the practical side, Slovak teachers of reading literacy do more than Czech ones. Although they have better theoretical abilities in the Czech Republic, and more they are devoted to the subject of reading literacy. Stimulating would be to continue research on a larger scale.

Key words: reader literacy, reader strategies, qualitative research (case study), Czech and Slovak educational system, Reading and Writing for Critical Thinking (RWCT), E - U - R method.

OBSAH

ABSTRAKT	5
ABSTRACT.....	6
SEZNAM TABULEK.....	9
SEZNAM PROTOKOLU	9
ÚVOD A CÍL PRÁCE	10
TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST A PREGRAMOTNOST	11
1.1 VZDĚLÁNÍ UČITELŮ, ČTENÁŘSKÉ KONTINUUM	14
1.2 ČTENÁŘSKÉ STRATEGIE.....	16
2 ČESKÝ A SLOVENSKÝ VZDĚLÁVACÍ SYSTÉM V MATEŘSKÉ ŠKOLE	21
2.1 ČESKÝ VZDĚLÁVACÍ SYSTÉM.....	21
2.2 SLOVENSKÝ VZDĚLÁVACÍ SYSTÉM	25
2.3 PROGRAMY NA PODPORU ČTENÁŘSKÉ PREGRAMOTNOSTI V ČESKÉ REPUBLICCE A NA SLOVENSKU	27
2.3.1 <i>Celé Česko čte dětem / Celé Slovensko číta deťom</i>	29
2.3.2 <i>Noc s Andersenem / Noc s Andersenom</i>	30
2.3.3 <i>Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT)</i>	31
2.3.4 <i>Metoda E – U – R</i>	32
3 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	39
3.1 METODOLOGIE, METODIKA A ORGANIZACE ZKOUMÁNÍ.....	39
3.2 CÍL VÝZKUMU	40
3.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	40
3.4 VÝZKUMNÝ NÁSTROJ A METODY	41
3.5 VÝZKUMNÝ VZOREK	42
3.6 VSTUP DO VÝZKUMU	43
3.7 REALIZACE ZKOUMÁNÍ.....	44
4 ANALYTICKÁ ZPRACOVÁNÍ VÝZKUMNÉHO MATERIÁLU	45
4.1 ANALYTICKÉ ZPRACOVÁNÍ DOTAZNÍKŮ	45
4.2 ANALYTICKÉ ZPRACOVÁNÍ HLOUBKOVÝCH ROZHovorŮ	50

4.3 ANALYTICKÉ ZPRACOVÁNÍ POZOROVANÝCH AKTIVIT	62
4.3.1 Učitelka č. 1 – pozorování tři dny	63
4.3.2 Učitelka č. 2 – pozorování dva dny	67
4.3.3 Učitelka č. 3 – pozorování dva dny	70
4.3.4 Učitelka č. 4 – pozorování tři dny	75
5 VÝZKUMNÁ ZJIŠTĚNÍ	79
5.1 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	82
ZÁVĚR	84
LITERATURA.....	86
PŘÍLOHY	90

Seznam tabulek

Tabulka č 1 – výzkumný vzorek – dotazník	41
Tabulka č 2 – výzkumný vzorek – rozhovor s učitelkami	42
Tabulka č 3 – výzkumný vzorek – pozorované skupiny dětí	42
Tabulka č 4 – využití metody u jednotlivých učitelek	79
Tabulka č 5 – využití strategie u jednotlivých učitelek.....	80

Seznam protokolu

Protokol č. 1 – analýza rozhovoru s učitelkou č. 1	49
Protokol č. 2 – analýza rozhovoru s učitelkou č. 2	53
Protokol č. 3 – analýza rozhovoru s učitelkou č. 3	56
Protokol č. 4 – analýza rozhovoru s učitelkou č. 4	58
Protokol č. 5 – závěrečný rozhovor s učitelkou č. 1 – hodnocení	64
Protokol č. 6 – závěrečný rozhovor s učitelkou č. 2 – hodnocení	68
Protokol č. 7 – závěrečný rozhovor s učitelkou č. 3 – hodnocení	73
Protokol č. 8 – závěrečný rozhovor s učitelkou č. 4 – hodnocení	77

Úvod a cíl práce

Čtenářskou gramotnost definuje PISA 2000, jako pochopení, používání a přemýšlení nad psanou formou textu. Cílem dosažení gramotnosti je rozvíjet znalosti a potenciál vzdělávat se a být součástí společnosti. (PISA, 2013) Také H. Košťálková (2007) zmínila, že výsledky posledního výzkumu PISA konstatovaly, že české děti mají výrazné nedostatky v dosahování čtenářské gramotnosti. Příčiny mohou být různé, proto bych se tímto tématem ráda zaobírala ve své diplomové práci.

Je tedy potřeba se zamyslet nad naší prací učitelů, co bychom mohli udělat jinak, aby naše děti a naši žáci mohli dosahovat lepších výsledků. **Cílem diplomové práce** bude posoudit, jak mateřské školy přistupují k rozvoji čtenářské pregramotnosti a k rozvoji čtenářských strategií. V úvodní části předložím teoretické poznatky, na základě kterých vypracuji strukturu následně realizovaného výzkumu.

Ve své výzkumné části se zaměřím na zjištění faktů, jaké znalosti a zkušenosti mají učitelky mateřských škol v Česku a na Slovensku s výukou čtenářské pregramotnosti. Abych zjistila co nejvíce informací k danému tématu, zvolila jsem smíšený design výzkumu a několik metod sběru dat – dotazníky, hloubkové rozhovory se dvěma učitelkami mateřských škol v Česku a dvěma na Slovensku.

Abych si tyto poznatky a informace ověřila také v praxi, následně provedu pozorování skupiny dětí tázajících se učitelek, abych si ověřila, zda opravdu čtenářské strategie ve své praxi využívají, nakolik se jim věnují aktivně nebo pasivně.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Čtenářská gramotnost a pregramotnost

V minulosti jsme se setkávali s pojmem gramotnost neboli gramotný člověk, jako s pojmem vztahujícím se na osobnost, která umí číst a psát. Pokud chceme rozvinout myšlenku měnícího se pohledu na rozvoj gramotnosti, můžeme vidět, že proces nabývání gramotnosti se u dětí rozvíjí již v předškolním období přirozenou participací u denních aktivit, rozvíjí si gramotnost v interakci se světem, čtení a následně i psaní se vzájemně prolíná. (Oriešková a Lučivjanská, 2015)

Samotný pojem gramotný člověk již není dostačující, setkáváme se tedy s různými druhy gramotnosti, které se zaměřují na jednotlivé oblasti výchovy, jako třeba kulturní, přírodovědná, matematická, informační, nebo v dnešní době populární počítačová gramotnost. Při dnešní technické době ovšem zapomínáme na to hlavní, a to je čtenářská gramotnost, která nám tvoří základ vzdělávání. Orišková a Lučivjanská (2015, str. 6-7) upozorňují, že definice čtenářské gramotnosti se mohou lišit. Souhlasím s definicí čtenářské gramotnosti, kterou uvádí, jako „komplex jazykových způsobilostí, kterého prvky kromě čtení, psaní, poslouchání a mluvení jsou také procesy myšlení, chápání a porozumění“.

V současné době je tedy nesmírně důležité, kde získávat informace a jak s nimi pracovat. Proto se dostává do popředí také vzdělávání v oblasti čtenářské gramotnosti. Nejedná se totiž pouze o čtení nebo psaní, ale zaměřuje se zejména na hlubší pochopení textu, a to už v předškolním období. Jak uvádí Kropáčková, Wildová a Kucharská (2014, s. 490): „v České republice není smyslem tohoto období systematicky a cíleně učit dítě číst a psát, ale vytvářet u dítěte pozitivní vztah k psané řeči, otevřít a stimulovat u něj schopnosti a dovednosti, které mu umožní se ve čtení a psaní v budoucnu optimálně rozvíjet. Důraz je kladen na rozvoj pozitivní motivace pro čtení a psaní. Smyslem je nenásilně a formou hry podporovat.“

Čtení a čtenářská gramotnost tvoří nevyhnutelný předpoklad pro rozvoj klíčových kompetencí, především kompetencí k učení. Pořád více se využívají jako nástroj na dosažení dalších cílů, jak v osobním, tak v pracovním životě. Jinými slovy, nedostatečná a nevyzrálá čtenářská gramotnost vede v konečném důsledku, jak

k vážným problémům se studiem, tak uplatnění na trhu práce. (Ministerstvo školstva, 2016¹)

Čtenářské dovednosti se v dnešní technologické společnosti rozšiřují a vážou také na elektronické čtení. Podle Strakové (2016) získávání informací na internetu vyžaduje rychlé čtení, skenování velkého množství materiálů a bezprostředního hodnocení jeho věrohodnosti. Kritické myšlení se tak stává stále důležitějším.

Už v předškolním vzdělávání by měl být kladen důraz na výchovu dítěte z hlediska budoucího čtenáře, nejen jako posluchače. Proto je kromě poslouchaného textu, jak tomu bylo dříve, kladen důraz i na psaný text a vytváření textů. (Kádnerová, 1982) Jedná se tedy o období před nástupem do školy, kde se dítě připravuje nejen na utváření základu psaní a čtení, ale také na učení jako takové, porozumění textu, a tím usnadnění učení se i v dalších předmětech. Dítě si rozvíjí slovní zásobu již od svých prvních slov, nasává komunikaci dospělých kolem sebe. Postupně si utváří souvislosti mezi mluvenou a psanou řečí. Tudíž čtenářskou pregramotnost u dítěte rozvíjíme od jeho narození až po vstup do základní školy. Je to období klíčové pro rozvoj následné gramotnosti dítěte, které nabude až na úrovni základní školy. (Kropáčková, Wildová, Kucharská, 2014)

Nakolik se čtenářská pregramotnost definuje jako soubor schopností, vědomostí a poznatků, které se u něho rozvíjí jako základ porozumění textu, přestáváme jí chápat jako izolovanou neuropsychologickou aktivitu a stává se součástí kulturního nástroje, pro pochopení sociokulturní reality, kterého se dítě stane spolutvůrcem.

V souvislosti se čtenářskou pregramotností se setkáváme také s pojmem vynořující se gramotnost, pod kterým můžeme chápat, jak uvádí Lopušná (2008, podle Kikušová, 1997/98) proces postupného chápání jazyka v jeho komplexu, který se objevuje postupně pomocí využívání jazyka, tudíž se jedná o postupné stadiální uchopování dítěte být gramotným. Toto období se rozděluje na čtyři stadia:

¹ [online] dostupné na: <https://mpc->

[edu.sk/sites/default/files/oznamy/narodna_strategia_cg_msvvas_sr_6102016.pdf](https://mpc-edu.sk/sites/default/files/oznamy/narodna_strategia_cg_msvvas_sr_6102016.pdf)

1. stadium: Dítě kreslí obrázek a „čte ho“

Objevuje se mezi druhým a čtvrtým rokem života, kdy dítě vytváří různé zoubky, kopečky, či jiné znaky, pro dospělého se jeví jako čmáranice, a následně tyto znaky čte. Ve smyslu podpory se doporučuje akceptovat tuto podobu dětského písma, nebo citlivě dítě upozornit na rozdíly mezi jeho vlastními a správnými tvary písma.

2. stadium: psaní prvních písmen

Nejčastěji se objevují velká tiskací písmena, která jsou pro dítě jednodušší z hlediska vizuomotoriky. Vytváří souvislé lineární řady písmen, dokáže ukázat v textu na začáteční a konečné písmeno, začíná psát své jméno i jednoduchá známá slova. Dítě když „čte“ text, dokáže si ukazovat na slova, běhat prstem po řádcích, čte takzvaně z paměti.

3. stadium: slabiky z více písmen

Dítě předpokládá, že slovo, které se dá přečíst, musí mít nejméně tři různé tvary. Nejčastěji je to první a poslední souhláska, případně přízvučná samohláska. Například Janko – jak, jko, Alenka – alk a jiné. V tomto stadiu už dokáže rozeznat řádkování textu, začátek a konec, a také to, že text je nositelem nějaké informace.

4. stadium: známé slovo ve správném pořadí

Nejčastěji je to jméno nebo slovo, které ještě neumí napsat, a tak žádá o pomoc rodiče nebo učitele. V tomto období dítě rozpozná pouze slovo, které je známé na první pohled. Chápe, že každé slovo má určitý stálý počet písmen a také zvukovou podobu, což znamená, že ji dokáže také přečíst. (Lopušná, 2008)

Tento proces je ovšem individuální u každého dítěte, a proto nemůžeme zapomínat na individuální přístup a práci s konkrétním dítětem, které má také rozdílné domácí zázemí. To, jak dítě chápe význam slova, věty, nebo jazyka, jako celku, závisí i na postoji rodičů, jejich práci v domácím prostředí, pozdější spolupráci se školou, nebo konkrétní učitelkou, která má dítě na starosti. I proto je nesmírně důležitá spolupráce s rodinou. Mezi nejběžnější formy spolupráce patří odborné přednášky pro rodiče, poradenské činnosti nebo projekt *Babička a dědeček do školky*, pod záštitou projektu

Celé Česko čte dětem, kdy prarodiče přicházejí do mateřské školy. Po rozhovoru s paní učitelkou v pražské mateřské škole jsem zjistila, že se jedná o děti velmi vítanou činnost, a babičky a dědečkové se jí rádi zúčastňují. Jednou za měsíc (nebo v měsíci knih každý týden) přijde jeden z pozvaných na hodinu do mateřské školy a čte dětem vybranou knihu.

V rovině mluvené řeči se na rozdíl od minulosti požadavky na zvládnutí jazyka nemění. Podstatné však je, že vzdělávání cílevědomě zprostředkovává zkušenosti se psanou podobou řeči, a tak je podporována celková intelektualizace řeči a rozvíjeny i jiné důležité kompetence, jako třeba kompetence k učení, řešení problémů nebo kompetence komunikativní. To rozhoduje o vývoji gramotnosti jako takové, verbálního myšlení a v neposlední řadě i pozdější úspěšnosti ve školním vzdělávání.

Vzdělávání v této oblasti by mělo být u realizovaných aktivit přirozené a autentické. Prostředí jak domácí, tak školní má mít vhodné materiální vybavení, být podnětné, jak na mluvenou, tak na psanou řeč, aktivity by měly být cílené. Učitelka by měla přirozeně včleňovat do činnosti důvody, proč se danou aktivitu rozhodla vykonávat.

Vzdělávání učitelky mateřské školy by se proto mělo také ubírat tímto směrem, aby čtenářskou gramotnost mohla cíleně rozvíjet, a to především konkrétní čtenářské dovednosti. Jak uvádí Rybářová (2016b), rozvoj čtenářské gramotnosti se v dosavadní většinové praxi omezuje na rozvoj dovedností, které souvisejí zejména s budoucím osvojováním čtení a psaní, nikoli na pochopení textu, významu čtení a mnoha dalších souvislostí.

1.1 Vzdělání učitelů, čtenářské kontinuum

Už z předešlé kapitoly může být zřejmé, že učitelky mateřských škol by měly být na tuto problematiku připravované systematicky. Vzhledem k tomu, že obsahový rámec RVP PV (2017) se touto tematikou nezaobírá podrobně, je někdy tato stránka opomenutá, i když na ní stojí následní vývoj učení se dítěte, jak na základní škole, tak v životě a dalším vzdělávání.

Na podporu vzdělávání učitelů v této oblasti vznikla v roce 2008 myšlenka projektu, který by se zabýval podporou zvyšování kvality výuky v Českých školách. Z toho vznikl v roce 2013 program Čtenářské kontinuum – tým pro čtenářství, který podporuje zapojené školy a pedagogy (jak materiálně, tak personálně), poskytuje vzdělávání, nebo kontakty mezi zapojenými školami vzájemně. Snaží se rozpoznávat individuální potřeby žáků, aplikovat vzdělávání tak, aby děti a žáci navštěvovali školu s radostí. Realizaci zajišťuje společnost *Pomáháme školám k úspěchu*, probíhá pod záštitou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR, zapojeno je více než 400 učitelů.

Zapojeným školám pomáhá doplňovat obsahový rámec RVP PV, obsahuje přehled vzdělávacích cílů, které převádí pomocí učitelů – specialistů do praxe. Může se jednat například o čtenářské koutky, čtenářské dílny, nebo školní či třídní knihovny. Je zaměřené jak na základní školy, tak na přípravu již v mateřské škole.

Zapojená do programu je také Rybářová (2016b), která upozorňuje na to, že je potřebné z hlediska vývojové psychologie, abychom před děti kladli úkoly, které jsou lehce nad jejich možnostmi, čímž aplikujeme poznatky Vygotského o zóně nejbližšího vývoje. Dítě je více motivováno k výkonu, než když ví, že by danou aktivitu nezvládlo a zbytečně ji vzdalo, místo toho, aby ji dokončilo a posunulo se ve vlastním vývoji a poznání dál.

Je potřebné si uvědomit, že výchova ke čtenářství v mateřské škole není pouze o tom, aby učitelka pasivně dětem předčítala pohádky před spaním, ale aby bylo dítě aktivně zapojeno do činnosti, a mohlo si tak samo osahat knihu a pochopit její význam. Například, když se učitelka s dětmi baví na určité téma, ve kterém si něčím nejsou jistí, nebo si potřebují doplnit informace. Děti by měly vědět, že je možnost sáhnout po knize a informaci si dohledat. K tomu je ale potřeba dítě vést od útlého věku. Když jsem působila jako učitelka v mateřské škole, dbala jsem na to, aby si děti nemyslely, že vím úplně všechno, přiznala jsem, že nejsem neomylná a také si některé informace musím dohledat. Vysvětlila jsem jim, jak na to a společně jsme se podílely na dohledání odpovědí. Když jsem dítě zaúkolovala, aby zkusilo něco najít s rodiči doma na dané téma, zapojila jsem tím do aktivity také rodiče, což považuji za důležité.

Učitelé se pomocí čtenářského kontinua mohou posouvat vzdělanostně dál a inspirovat se navzájem, nebo od zkušenějších kolegů. Pozitivně to vidí také učitelka

Martina Míková, která se o kontinuu vyjádřila v článku Niny Rutové (2015), že jí pomohlo v praxi pochopit význam některých aktivit, které si dříve třeba neuvědomovala. Například, jak uvedla „naučila jsem se dětem číst knížky tak, aby všichni posluchači viděli obrázky.“ Tady vidíme třeba použití metody lůna (viz kapitola 2.3.4 Metoda E – U – R), přičemž si to možná ani ona sama ještě neuvědomila.

1.2 Čtenářské strategie

Podpora čtenářské gramotnosti a čtenářské pregramotnosti potřebuje podnětné prostředí a kvalitní a smysluplné strategie, pomocí kterých se může rozvíjet. Pod podnětným prostředím můžeme rozumět například označení míst na hraní a vzdělávání, jako například označení velkým tiskacím písmem „KUCHYNĚ“, „KNIHOVNA“, „STAVEBNICE“ a podobně. V jednotlivých centrech je takto možné popsat také různé předměty nebo nábytek, například tužky, pravítka, sešity, židle, skříň a jiné. Důležité pro rozvoj této gramotnosti je nepochybně centrum knihovny, kde by se měla nacházet různá lepopřelá, knihy ze školky, knihy vlastní tvorby, předměty a pomůcky na tvorbu vlastních knih, předlohy písmen nebo celých slov a jiné.

Aby toto učení bylo efektivní, musí být pro dítě přirozené. Proto souhlasím s názorem Hamrákové (2015), která upozorňuje na to, že aktivity by měly být formou nenucené hry, přirozené pro dítě, v přirozeném prostředí. Protože i dítě může brát písmena nebo čísla jako hru, která když ho zaujme, bude mít větší význam, než když si dítě sedne k pracovnímu listu a učitelka mu pasivně říká, co má dělat. Aby bylo dítě aktivním učícím se, musí prostředí splňovat estetická kritéria a iniciovat dítě k samotnému učení se.

Na trhu existuje mnoho titulů dětské literatury, které jsou často nevalné kvality. Proto je důležité, aby učitel dokázal vybírat mezi nimi ty kvalitní, které děti podpoří jak v čtení, tak v poslouchání a vnímání textu, či obsahu. Některé jsou vhodné na prohlížení – plné moha ilustrací, s velkými tiskacími písmeny, další na získávání informací – encyklopedie, nebo na podporu kritického myšlení – knihy na uvažování. Zde můžeme zařadit také knihy, které obsahově ani ilustračně nesplňují kvalitní normu, právě z důvodů kritického myšlení. I v nekvalitní literatuře mohou děti najít třeba bludy nebo

nepřavdy. Příkladem vhodné literatury je třeba kniha *Co by se stalo, kdyby...* od spisovatelky a ilustrátorky Daisy Mrázkové (2012). V celé knize převažují ilustrace a je v ní jen minimum textu, který podporuje děti k přemýšlení. Proto je vhodná pro práci v mateřské škole, jak na samostatnou činnost, tak i na práci ve skupině, kde děti společně přemýšlí a dotváří příběhy.

Děti by měly současně pochopit, že se čte text (písmo) a ne obrázky, čte se zleva doprava, řádky sešora dolů, že text obsahuje cenné informace, se kterými můžeme pracovat. Toto všechno vzniká při sledování dospělých u jeho čtení – například při metodě čtení v lůně, kdy učitel čte text, ukazuje prstem na slova, které čte, a děti ho při tom sledují a poslouchají. Já osobně mám s touto metodou velmi dobré zkušenosti. Nejčastěji jsem ji využívala u ranních her, kdy děti přicházely do mateřské školy. V praxi to nebylo vždy úplně jednoduché, vzhledem k požadavkům rodičů, nebo administrativním povinnostem, které bylo nutné každé ráno udělat. Děti se samy naučily vybrat si ráno několik knížek (jednodušších), které jsme si společně v malé skupině četly. Když se opakovaly, snažily se samy doplňovat některá slova na konci vět, nebo ve veršovaných pohádkách verše.

Když děti pochopí, že čtení textu je jedním ze zdrojů informací, jsou nenásilnou formou motivované k samostatnému čtení. Důležitá je také radost ze čtení, která předchází situacím, kde se v samotném čtení u dětí objeví překážky. Jak uvádí Hamráková (2015), podstatnou přípravou na čtení je, aby dítě čtení vyžadovalo, aby pro něho mělo význam a stalo se potřebným. Tato úloha je v současné době náročná, pro pedagogy výzvou k tomu, aby společně s dětmi objevovali smysl knihy, poznávali krásu psaného textu nebo čteného slova. Jednou z popředních metod je podle Hamrákové (2015) *výchova literaturou a výchova k literatuře*.

Podnětným prostředím se také může chápat prostředí, ve kterém jsou na zdech vyvěšené básně nebo písně, které se děti učily, všechno velkým tiskacím písmem, třeba i ve formě malovaného čtení. V úrovni očí by se měly nacházet aktuální básně a písně, které mají děti ještě v živé paměti, postupně se můžou posouvat na vyšší místa. Tyto texty si děti „čtou“ samostatně, nebo za pomoci dospělých – učitele nebo rodiče. Dále se může jednat o písmenkové nebo pěnové puzzle, obrázky znázorňující různé činnosti, předměty, osoby, které může dítě slovně popsat, magnetická písmenka, písmenková razítka, ze kterých můžou tvořit slova, věty, případně celé texty a jiné.

Gramotné prostředí ovšem nemusí vytvářet jen učitelka sama. Jak uvádí Orišková a Lučivjanská (2015) i děti mohou být jeho aktivními spolutvárci. Důležité je, aby jim takováto možnost byla umožněna a děti se tak v tomto prostředí, které si samy vytvořily, cítily příjemně, chtěly ho dotvářet a měly v něm inspiraci pokračovat. Například se mohou spolupodílet na vytváření pravidel ve třídě, které jim učitelka pak sepíše velkým tiskacím písmem a vyvěsí na viditelné místo. Zda to bude v bodech nebo jednotlivě na kartičkách při místě určení je už na samotné domluvě. S bývalou kolegyní, jsme si vybraly formu kartiček, které jsme měly umístěny na místě, čeho se to týkalo. Například při umyvadle jsme měly pravidlo „po každé návštěvě toalety si umyju ruce“. Další možností je denní zaznamenávání počasí, tabulka s daty, kde se zaznamenává, co je za den, děti se pomocí takového kalendáře orientují v čase. Vypsany kalendář (dny v týdnu) má ke každému dnu upevněný symbol počasí.

Při tématice čtenářských strategií se setkáváme také s pojmem čtenářské dovednosti, které si na rozdíl od strategií příliš neuvědomujeme, používáme je nezáměrně, obtížnost textu bývá nízká. Dovednosti jako takové jsou závislé na vlohách dítěte, na jejichž uskutečnění je nutná motivace, protože samy se neprojeví. Ovšem je na nás učitelích, nakolik je budeme rozvíjet. Za potřebné považuji znát dovednosti, které dělají čtenáře čtenářem. Samozřejmě se to vztahuje spíše k dětem mladšího školního věku, my si je však můžeme přizpůsobit dětem předškolním. Jedná se o tyto čtenářské dovednosti podle Košťálové (2007):

Přizpůsobení čtení svému záměru, nalezení informací v textu, rozpoznání, zdali odpovědi na položenou otázku, shrnování – například čtenář formuluje shrnutí souvisle svými slovy, vyjasňování si (odhadování), rozpoznávání toho, co dává smysl, pokládání si otázky vzhledem k tomu, s jakým záměrem čteme, propojování čtení, usuzování – čtenář dělá závěry, posuzování záměru, informace, myšlenky a stavby textu, budování svého pochopení smyslu textu – čtenář interpretuje, zaznamenává si a nakládá se získanými informacemi a myšlenkami podle záměru. (Košťálová, 2007)

Tyto dovednosti můžeme aplikovat i na děti v mateřské škole, a jak sama autorka uvádí, mohou nám posloužit jako formulace cílů, nebo jako zpětná vazba. Když si uvědomíme, kam chceme dítě ve čtenářské gramotnosti vést, některé aktivity se vynoří samy.

Stejně je to u čtenářských dovedností, je nutno podpořit je čtenářskými strategiemi. Opět nejsou všechny však vhodné pro předškolní věk. Například G. E. Tompkinsonová (2006) uvádí osm čtenářských strategií, které se ovšem ne všechny dají uplatnit v mateřské škole. Jsou to tyto strategie:

- Predicting – předpovídání
- Connecting – propojování informací
- Visualizing – vizualizaci
- Questioning – kladení otázek
- Identifying the big ideas – identifikace hlavních myšlenek
- Summarizing – vytváření souhrnů
- Monitoring – kontrolování
- Evaluating – hodnocení

Na úrovni mateřské školy se setkáváme s těmito konkrétními metodami, které uvádí A. Lopušná (2008):

- tvorba a čtení knih s prediktabilním (předvídatelným) textem,
- ranní odkaz,
- slovní banka,
- metoda lůna,
- jazyková zkušenost,
- společné čtení,
- řízené čtení,
- hlasité čtení,
- malované čtení,
- pojmové mapování.

Ačkoli je těchto strategií poměrně dost, je potřeba se na začátku práce s nimi zaměřit na několik hlavních, které zvládnou také děti nejmladší. Podle Rybárové (2017) pomáhá při rozvoji všech dovedností a poté strategii tzv. scaffolding – metoda lešení. Tato metoda má následující fáze:

- učitel používá strategii, dítě pozoruje a naslouchá,
- učitel používá strategii, dítě se připojuje,

- dítě používá strategii, učitel pomáhá,
- dítě používá strategii samostatně, učitel sleduje.

Dítě musí vědět, co se v dané aktivitě od něho očekává, a i přesto, že nevyužívá přesné názvy strategií. Ve vyšším věku už může jednotlivé strategie rozeznávat například pomocí gest. Je vhodné tyto strategie, zejména u začátku používání, vyučovat jednotlivě. Mezi základní strategie pro mateřskou školu Rybářová (2017) uvádí těchto pět strategií:

- hledání souvislostí
- předvídání
- usuzování
- shrnování
- vizualizaci

2 Český a slovenský vzdělávací systém v mateřské škole

Cílem koncepce předškolního vzdělávání je, aby si dítě od raného věku osvojovalo základy klíčových kompetencí a získávalo tak předpoklady pro své celoživotní vzdělávání. Je zajišťováno mateřskými školami, v České republice i lesními mateřskými školami. Pro děti s odkladem školní docházky jsou zajištěny přípravné třídy v základních školách. Toto předškolní vzdělávání se týká zpravidla dětí od 3 let. *S účinností od 1. 1. 2017 je předškolní vzdělávání od počátku školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne pátého roku věku, po zahájení povinné školní docházky, povinné.* (RVP PV, 2017). Úkolem předškolního vzdělávání je doplňovat rodinnou výchovu, nikoli ji nahrazovat.

V České republice zatím toto předškolní vzdělávání povinné není, stejně jako na Slovensku. Povinná školní docházka v České republice se vztahuje na děti od šestého roku života, začíná počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy tento věk dosáhne. Celkově se jedná o devět let povinné školní docházky (Školský zákon, 2004). Uvažuje se nad deseti lety, s tím, že by byl povinný i jeden rok z předškolního období. To se však zatím neuplatnilo.

Podobně je to na Slovensku, kde již deset let povinné školní docházky je. Začátek povinné školní docházky také začíná šestým rokem života dítěte. Ustanovením délky povinné školní docházky na deset let se Slovenská republika zařadila mezi většinu evropských států se stejným trváním povinné školní docházky. Školský zákon z roku 2008 upravil postavení mateřských škol, a zařadil je do soustavy škol místo předešlého zařazení mezi skupinu školních zařízení. (Školský zákon, 2008)

2.1 Český vzdělávací systém

České mateřské školy se řídí dle platného rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV), které podléhají národnímu programu. „Státní úroveň v systému kurikulárních dokumentů v České republice představují Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy. Národní program vzdělávání vymezuje počáteční vzdělávání jako celek. Rámcové vzdělávací programy

vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy – předškolní, základní a střední vzdělávání. Školní úroveň představují školní vzdělávací programy, podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách.“ (RVP PV, 2017, str. 4)

Mezi hlavní principy RVP PV patří akceptování přirozeného vývoje dítěte, které se promítá také do obsahu a forem vzdělávání, umožňování rozvoje a vzdělávání, vytváří základy klíčových kompetencí, zajišťuje srovnatelnou pedagogickou účinnost všech mateřských škol. Dává také prostor pro vytvoření individuálních potřeb, jako využívání různých metod a forem, tak i možnosti a potřeby přizpůsobit regionálním podmínkám a zaměření jednotlivých mateřských škol dle volby ředitelky školy. Mateřská škola je legislativně zakotvena v rámci vzdělávací soustavy jako druh školy, řídí se obdobnými pravidly jako školy ostatní. (RVP PV, 2017)

Vzdělávací obsah RVP PV je členěn do pěti oblastí, kterými jsou: Dítě a jeho tělo – biologické, Dítě a jeho psychika – psychologické, Dítě a ten druhý – interpersonální, Dítě a společnost – sociálně-kulturní a Dítě a svět – environmentální. Přestože jsou oblasti rozdělené, prolínají se a navzájem doplňují. Společně respektují přirozenou a celistvou osobnost dítěte. Učitel proto musí při plánování vzdělávacího procesu dbát na to, že nelze tyto oblasti rozdělit na jednotlivé části, a pracuje s úplným a dokonalejším propojením všech vzdělávacích oblastí v možnostech respektování podmínek mateřské školy.

Čtenářská gramotnost neboli pregramotnost se přímo v tomto dokumentu explicitně nezmiňuje. Můžeme jí ovšem najít při hlubším zkoumání a prolíná se téměř všemi oblastmi. Nejvýraznější pohled k této problematice najdeme v oblastech Dítě a jeho psychika, psychologické a Dítě a ten druhý, interpersonální. Je to zejména proto, že dítě komunikuje, jak mezi vrstevníky, tak s dospělými. Učí se komunikovat již od útlého věku, nejdřív pomocí mimiky, gestikulace s vlastní matkou, později i s okolím. Čím je dítě starší, tím více komunikuje pomocí různých zvuků, znaků, symbolů. To je ale spíše téma vývoje dítěte. My se zaměříme na období předškolní, na děti od 3 let, kdy se rozvíjí zejména slovní komunikace, neverbální, postupně i psaná.

Dítě a jeho psychika

V této oblasti nalezneme podkapitolu Jazyk a řeč, pod kterou spadá osvojení si některých poznatků, které předcházejí čtení a psaní, které tady zmiňujeme. Rozvoj zájmu o psanou podobu jazyka také najdeme v této oblasti, která se přímo váže na psychiku dítěte, které cítí potřebu komunikovat s okolním světem, nejen pouze mluvenou řečí, ale také neverbálními projevy, jako například pohybové vyjádření myšlenek pomocí divadelních scénérií.

Učitelky v mateřské škole by se měly snažit kompenzovat případné nevhodné rodinné prostředí, které je málo podnětné na běžnou komunikaci mezi vrstevníky i dospělými. Vhodnou formou je třeba sledování divadelního představení, různé hry, kde děti komunikují mezi sebou, nebo musí komunikovat s dospělými (například zaslání odkazu mezi jednotlivými třídami, pokud je to pro dítě bezpečné), učení se krátkých textů, sledování očima zleva doprava, například malované čtení, kde učitelka čte psaný text, ukazuje prstem a děti čtou obrázky, které se v textu nacházejí, tzv. malované čtení a jiné.

Dítě a ten druhý

Záměrem této oblasti je utvoření pozitivního vztahu dítěte k jiné osobě, posilovat komunikaci a obohacovat ji, rozvoj interaktivních komunikativních dovedností. Na druhou stranu se děti učí odmítnout komunikaci s někým, s kým je jim to nepříjemné, nebo nebezpečné – odmítnutí komunikace s cizí osobou apod. Tato oblast se ovšem zaměřuje zejména na verbální oblast komunikace.

Předškolní výchova by měla pouze doplňovat rodinnou výchovu, pomáhat zajistit více podnětů k jeho učení, socializaci a úspěšně připravit dítě, jak na školní vyučování, tak na život jako takový. Mezi hlavní cíle mateřské školy, také podle RVP PV (2017), jsou rozvoj klíčových kompetencí dítěte, kterými jsou:

1. Kompetence k učení
2. Kompetence k řešení problémů
3. Kompetence komunikativní
4. Kompetence sociální a personální
5. Kompetence činností a občanské

Děti na úrovni předškolní výchovy by měly tyto kompetence dosahovat na jistých stupních. Jejich celé znění vymezuje podrobně RVP PV. My si ukážeme jen některé z nich, které se úzce vážou na problematiku čtenářské pregramotnosti. Nejvýrazněji se váže komunikativní kompetence, která obsahuje:

- Ovládnutí řeči, formulace vět, samostatné vyjadřování myšlenek, sdělení otázek a odpovědí, porozumění slyšeného, vedení dialogu.
- Dítě se dokáže vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity – verbálními, výtvarnými, hudebními a jinými prostředky.
- Dítě komunikuje bez zábran a ostychu v různých situacích.
- Ovládá dovednosti předcházející čtení a psaní.
- Rozšiřuje svojí slovní zásobu, aktivně používá většinu z ní k dokonalejší komunikaci s okolím.
- Dovede využít informativní a komunikativní prostředky, jako například knihy, encyklopedie, počítač, telefon a jiné.
- Ví, že se lidé dorozumívají i jinými jazyky, že je možno se je naučit, elementárně se je snaží učit. (RVP PV, 2017)

Celkové cíle RVP PV vidím jako podporu celistvého rozvoje osobnosti dítěte, které se nevztahují pouze na jednotlivé části učení se dítěte. Častokrát se setkávám s názorem, že dítě předškolního věku je na čtení a psaní ještě malé. Málokdo ovšem vnímá tuto oblast také za celistvou ve významu porozumění textu, myšlení, tvořivosti apod. Většina učitelů i široké veřejnosti vymezuje tuto oblast pouze na předčítání, prohlížení knih, nebo dětské „čtení“.

Z toho můžeme vidět, že český vzdělávací systém jako takový zatím plně nezahrnuje problematiku čtenářské pregramotnosti. Naopak slovenský vzdělávací systém se už snaží reflektovat na aktuální potřeby této oblasti, i když také ne v potřebné míře. Podívejme se blíže na specifika slovenského vzdělávacího systému.

2.2 Slovenský vzdelávací systém

Vzdelávací systém na Slovensku sa riadi podľa najnovšieho Štátneho vzdelávacieho programu (Štátny vzdelávací program – ďalej len ŠVP) pre preprimárne vzdelávanie, ktorý je vo zmysle platnej legislatívy pedagogický dokument, dle ktorého sa preprimárne vzdelávanie uskutočňuje. Aktuálny program je platný od zria 2016 a mal by sa opierať o najlepšie poznatky z medzinárodnej predškolskej pedagogiky. U jeho vytvárania boli vyzvané i samotné učiteľky materských škôl a postupne informované o krokoch jeho ucelenej tvorby. Tvorba trvala viac než tri roky. Oceniť je treba zejména spoluprácu s viac než troma sty materskými školami, ktoré sa konštruktívne zapojili do pilotnej fázy programu pred zavedením do praxe.

Je doprovažený radou metodických materiálov, ktoré vznikali paralelne s programom, a navazujú na všetky vzdelávacie oblasti. Tieto sedmi oblasťami sú:

1. Jazyk a komunikácia
2. Matematika a práca s informáciami
3. Človek a príroda
4. Človek a spoločnosť
5. Človek a svet práce
6. Umenie a kultúra
7. Zdravie a pohyb

Souběžně s nimi se jedná o stejnojmenné standardy, kde je pouze oblast Umění a kultura obohacena o rozdělení na hudební a výtvarnou výchovu.

Největší část ŠVP tedy tvoří tyto oblasti, které jsou navíc konkretizovány o výkonové standardy, obsahové standardy a evaluační otázky. Dále se vymezují cíle výchovy a vzdelávání v mateřské škole, stupeň vzdělání, profil absolventa, vyučovací jazyk, organizační podmínky, povinné personální zabezpečení, materiálně-technické a prostorové zabezpečení, podmínky pro zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví, výchova a vzdelávání dětí se speciálními potřebami, zabezpečení podmínek inkluzivního vzdelávání a zásady a podmínky pro vypracování školního vzdelávacieho programu.

Školní vzdělávací program se zpracovává na základě státního vzdělávacího programu, na kterém se podílí celý kolektiv mateřské školy a zodpovídá ředitel. Důraz se klade na konkretizaci a specifikaci zaměření, ve vztahu k vlastním podmínkám, možnostem, personálním zabezpečením a tradicím dané mateřské školy.

Ke čtenářské pregramotnosti se tady váže oblast Jazyk a komunikace. Silný akcent je citelný na kultivaci řeči mluvené, výchovu k literatuře a výchova literaturou. Tato inovace ve vzdělávacím programu byla nutná vzhledem ke skutečnosti, že děti z podnětného prostředí a bohatého na psanou kulturu kolem sebe dosahují v školním prostředí neporovnatelně lepších výsledků než děti, které toto prostředí nemají. Tuto skutečnost dokumentuje nejeden výzkum, který dokazuje, že psaná kultura má nenahraditelný rozvojový potenciál. Třeba výzkum Korat – Klein – Segad Drori (2016, in Šormová, 31-32) potvrdil, že „významnou podstatu čtenářský podnětného domácího prostředí. Vysoká úroveň počáteční gramotnosti byla prokázána u rodin s vyšším socioekonomickým statusem.“ Proto mateřská škola je nucena tuto oblast kompenzovat i pro děti z méně podnětného prostředí.

Prostřednictvím tohoto faktoru má mateřská škola připravit dítě nejen na čtení a psaní, ale taky na podporu porozumění textu a informací. Jak uvádí Zápotočná a Petrová (2016), „došlo k propojení jazykové a literární výchovy obohacené o specifické oblasti psané kultury, které nebyly zcela jasně formulovány, nebo jim nebyl přikládán specifický význam v přípravě na učení probíhající v základní škole“. V této oblasti jsou posilněny zkušenosti se psanou podobou řeči, které by měla učitelka zprostředkovat pomocí širokého spektra různorodé dětské literatury bohaté na jazykové zkušenosti, poznatky a vědomosti o řeči a také pozitivní zážitky. Bohužel ani v tomto vzdělávacím dokumentu nenalezneme bližší informace a vodítka k rozvoji čtenářské pregramotnosti.

Kde se tedy učitelky slovenských a českých mateřských škol dozívají bližší informace a získávají zkušenosti s aplikací čtenářských strategií, pro rozvoj čtenářských dovedností? Musí si je samostatně dohledávat nebo se aktivně podílet na vlastním vzdělání pomocí různých vzdělávacích školení a kurzů. Případně jim víc informací poskytne vysoká škola v oboru předškolní výchovy.

V obou státech tedy můžeme vidět značné nedostatky k naplňování cílů čtenářské pregramotnosti. Učitelky, které jsou spíše pasivní ve vlastním vzdělávání (ano, i s takovými jsem se za svou praxi setkala), tak nemůžou plně podporovat a

vzdělávat děti. Naštěstí je několik programů pro rozvoj této cenné gramotnosti, které se snaží podpořit učitelky a poskytnout jim vodítko, jak s výukou naložit. Pozitivně můžeme vidět výsledky, které se uvádí ve zprávě PISA (Blažek, Příhodová, 2016, str. 27), „výsledky českých žáků jsou mírně pod průměrem zemí OECD a je srovnatelný s výsledky žáků Ruska, Švýcarska, Rakouska a Vietnamu. Žáci na Slovensku mají pak výsledky významně horší než čeští žáci.“ Ačkoli se čeští žáci ve výzkumu nepatrně zlepšili, pořád jsou ještě pod průměrem, na čemž můžeme jako učitelky mateřských škol významně popracovat.

Zarazila mě myšlenka, na kterou jsem narazila při studiu odborných materiálů v slovenské mateřské škole. Objevila jsem materiály *Hráme sa so slovami* (2011), které mě zaujaly. Jedná se o soubor pracovních listů, určené převážně pro první stupeň základní školy. Zamyslela jsem se tedy, proč je mají v mateřské škole. Již při nahlédnutí jsem zjistila, že autorky těchto pracovních listů (Laušová, Zbudilová, 2011) nepřikládají mnoho významu čtenářské pregramotnosti. Vyplynulo mi to z textu, kde upozorňují na to, že již děti v předškolním věku znají písmena nebo umí číst a psát. Z toho mi vyplývá, že nepředpokládají, že by učitelky s dětmi pracovaly na rozvoji těchto dovedností již v mateřské škole. Ačkoli nepřikládám důležitost učit se děti číst a psát již v mateřské škole, považuji u normálního vývinu dítěte za běžné seznamování se se psanou kulturou řeči. Tudiž fakt, že děti si písmena tiskací abecedy lehce osvojují, přikládám skutečnosti, že jsou děti ve čtenářsky podnětném prostředí a běžně do styku s písmem přicházejí.

2.3 Programy na podporu čtenářské pregramotnosti v České republice a na Slovensku

Termín čtenářská pregramotnost se do české odborné terminologie dostává ze zahraničí v souvislosti s mezinárodními výzkumy jako například PISA nebo PIRLS. Tato problematika se může zdát jako problematikou rozsáhlou, a tedy i ucelenou. Možné je na ní nahlížet z více pohledů. V českých základních školách jsou rozvíjeny především čtenářské dovednosti, ale málokdo už učí žáky, jak pracovat s konkrétními čtenářskými strategiemi. (Kropáčková, Wildová, Kucharská, 2014)

Přestože se rozvoji čtenářské pregramotnosti státní dokumenty plně nevěnují, jedná se o stále aktuálnější téma. I proto vznikly programy, které tuto gramotnost podporují a snaží se pedagogické veřejnosti přiblížit. Každý ze států má několik programů na podporu čtenářské gramotnosti a pregramotnosti, často zajištěné knihovnami a vhodné zejména pro starší děti. Ovšem je na nás, učitelích mateřských škol, abychom si tyto programy uzpůsobili pro děti předškolní.

Musím uznat, že Česká republika se této problematice věnuje podstatně více. Před výběrem tématu diplomové práce jsem se domnívala, že je to právě Slovenská republika, která tuto problematiku rozvíjí více. Bylo to z důvodu, že na vysoké škole v Bratislavě nás učila doc. Kikušová, která se této problematice věnovala ještě v jejích začátcích, a tak se snažila ji dostat do učitelského povědomí. Setkala jsem se s množstvím názorů, že je to v mateřské škole zbytečné a rozvoj čtenářské gramotnosti by se měl ponechat až na základní školu. Mě toto téma učarovalo natolik, že jsem se rozhodla ho nastudovat blíže a vyzkoumat, ve kterém státě jsou učitelky blíž nakloněny k rozvoji čtenářské gramotnosti již v mateřské škole, a kde se také reálně této problematice věnují.

Většina programů v České republice má také vlastní webové stránky, přičemž na Slovensku je programy postrádají. Uvedme si tedy některé z programů zaměřené na čtenářskou gramotnost a pregramotnost:

Česká republika

- Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT),
- Zlaté dítě,
- Čtení pomáhá,
- Kniha ti sluší,
- Noc s Andersenem,
- Celé Česko čte dětem.

Významnými dny jsou například:

- 14. únor: Daruj knihu,
- Březen: měsíc čtenářů, vždy na začátku ještě Týden čtení

Slovenská republika:

- Projekt Orava (úzce souvisejícím s RWCT),
- Týden slovenských knihoven, pod záštitou SAK a SSKK,
- Marec, měsíc knihy,
- Noc s Andersenem, podle vzoru České republiky,
- Den lidové pohádky, organizuje se každoročně od 2008 na výroční narození zakladatele slovenských lidových pohádek Pavla Dobšinského, 16.3.,
- Čtete si – pod záštitou Linky dětské důvěry,
- Celé Slovensko čte dětem, podle vzoru České republiky.

Celosvětově uznávané dny:

- 21. březen – světový den poezie (UNESCO),
- 2. duben – mezinárodní den dětské knihy,
- 23. duben – mezinárodní den knihy a autorského práva,
- Začátek září – týden čtenářské gramotnosti,
- První říjnový týden – týden knihoven,
- Celý říjen – Maraton čtení,
- 26. listopad – den pro dětskou knihu.

Můžeme vidět, že některé programy mají státy společné. Musím přiznat, že ačkoli jsem to původně nečekala, Slovenská republika se inspirovala právě Českou republikou. Například Celé Česko čte dětem, Noc s Andersenem nebo měsíc knihy. Pohlédneme na některé z těchto programů zblízka.

2.3.1 Celé Česko čte dětem / Celé Slovensko číta det'om

První ročník českého programu *Celé Česko čte dětem* odstartoval v roce 2006, kdy se v Ostravské nemocnici rozhodli dobrovolníci číst knihy nemocným dětem pod názvem Čtení dětem v nemocnici a od té doby se rozrostl do celé České republiky. Zakladatelkou je Eva Katrušáková, která je zároveň také ředitelkou projektu. Cílem je motivovat děti a mládež ke čtení, vybudovat lásku k literatuře a knize obecně. Tento

projekt má několik aktivit: Týden čtení dětem v ČR, který se každoročně koná od prvního do sedmého června, Moje první kniha, nebo Babička a dědeček do školky. Každoročně pořádají různé konference a semináře, sbírky knih do nemocnic, veletrhy a bazary a podporují i další partnerské projekty. Heslem projektu je „Pojď, budu ti číst“, který jasně říká o vztahu mezi čtenářem a posluchačem.

Tento projekt také inspiroval Slovenskou republiku, a v roce 2011 se uskutečnilo první čtení. Šestého června ve Zvoleně a dvacátého pátého listopadu v Bratislavě pod záštitou stejnojmenného občanského sdružení. Heslem projektu je „Čítajme deťom 20 minút denne, každý deň!“ Postupně se také rozrostlo po celé republice. Jak napsala Anna Bažíková (2014²), produkční a realizátorka projektů na webových stránkách, „hrdiny projektu jsou děti a rodina, její atmosféra, rozšiřování a prohloubení komunikace mezi rodičem a dítětem prostřednictvím knihy a společného čtení, krásou příběhů, a vzájemného prožití. Čtení velkých malým je o budování vzájemné důvěry, pocitu jistoty, ochrany, je o pravém zázemí, které každý malý, ale i velký člověk potřebuje. Tento pocit nám nemůže poskytnout ani televize, ani kontakty přes sociální sítě, nebo nadšení z počítačových her.“ A rozhodně s ní můžu jenom souhlasit.

2.3.2 Noc s Andersenem / Noc s Andersenem

První noc s Andersenem v české republice proběhla v roce 2000, a od té doby se pravidelně opakuje druhého dubna, kdy se slaví Mezinárodní den dětské knihy. Datum je odvozen od data narození dánského pohádkáře Hanse Christiana Andersena. Již dva roky po zahájení tyto četby se této události zúčastnili knihovny, školy i domácnosti na 72 místech české země a na poprvé i na Slovensku v krajské knihovně v Trnavě.

„Velká již opravdu mezinárodní Noc s Andersenem proběhla v roce 2003, ve sto padesáti třech knihovnách, školách, ústavech sociální péče i domech dětí. Kouzlo společného nocování prožily na Slovensku děti v šesti knihovnách a čtyřech polských bibliotékách. Informace o noci šly i díky SKIP elektronickou poštou do USA, na

² [online] dostupné na <http://celeceskoctedetem.cz/>

Aljašku, do Švédska i Švýcarska, zprávu dostali v Maďarsku i na dalekém ostrově Trinidad.“ (2015³)

Tento projekt byl spuštěn na podporu čtenářství, přičemž autorky se domnívají, že nejlepší metodou, jak přimět děti číst, je metoda osobního vzoru. Proto vidí pozitivum v tomto boji s počítačovými technologiemi, kdy děti vidí dospělé, jak čtou sobě i dětem. Tento projekt kromě České a Slovenské republiky aktivně využívají i další státy, jako například Austrálie, Slovinsko, Srbsko, Polsko, Bulharsko a jiné.

Více informací k tomuto projektu, podobně jako registrace škol a knihoven, je k nalezení na hlavní webové stránce projektu nocsandersenem.cz. Tyto informace se vážou pouze k České republice, Slovensko vlastní informační stránky nemá. Jednotlivé informace k akci mají vypsané jednotlivé zúčastněné knihovny, školy a školská zařízení.

2.3.3 Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT)

Jedná se o program, který vznikl již v roce 1991, kdy ministr školství Slovenské republiky si při návštěvě USA položil otázku: *Jak učit demokracii?* Pedagogové University of Northern Iowa, Jeannie Steel, Ph.D. a Kurt Meredith, Ph.D., přichází s návrhem na mezinárodní projekt, který nazvali podle slovenského regionu Orava, kde zahájili tuto činnost. Organizovaly se různé semináře, výměnné návštěvy, plánovaly vzdělávací programy. Až v roce 1994 začíná intenzivní práce na tomto projektu, otevírá se vzdělávací program nejdřív pro řídicích pracovníky a první vzdělávací programy pro učitelé základních i mateřských škol. (2017⁴)

V České republice program působí od roku 1997 a prošlo jím již tisíce učitelů. Hlavním cílem je, aby se děti staly nejen samostatnými čtenáři, ale aby také mohly aktivně využívat své myšlení, a tudíž se staly aktivními mysliteli.

³ [online] dostupné na <http://www.nocsandersenem.cz/o-projektu.html>

⁴ [online], dostupné na [\[edu.sk/sites/default/files/oznamy/narodna_strategia_cg_msvvas_sr_6102016.pdf\]\(https://mpc-edu.sk/sites/default/files/oznamy/narodna_strategia_cg_msvvas_sr_6102016.pdf\)](https://mpc-</p></div><div data-bbox=)

Zaměřuje se na dvě oblasti – první oblast cílů a vzdělávacích metod, které úzce souvisí i s rámcovými cíli RVP PV, druhá oblast míří na vzdělávání pedagogů, na které jsou kladeny vysoké nároky. Tyto nároky zahrnují pedagogicko-psychologické a didaktické kompetence, dovednosti zajišťující optimální učební proces. Program vychází ze tří základních pedagogicko-psychologických východisek, kterými jsou: konstruktivismus, kooperativní učení a učení se čtením a psaním. (Rybářová, 2016a)

Hlavní myšlenku kritického myšlení shrnula Droppová (2017): Jeden z neúčinnějších přístupů k tomuto učení je metoda kladení otázek. Pokud učitel správně pokládá dítěti otázky, nejlépe na vyšší úrovni taxonomií cílů, než se dítě nachází, může ho takhle rozvíjet. Tyto otázky by neměly být na nižší úrovni, aby dítě nebrzdily v jeho rozvoji. Děti by také neměly být omezované časem, za který mají odpovědět. Správně položená otázka, na kterou musí dítě něco zkoumat, je tou pravou otázkou. To, zda dítě bude kriticky uvažovat, můžeme ovlivnit i my, dospělý, například tím že necháme dítě uvažovat a nebudeme mu předhazovat „správné“ odpovědi.

2.3.4 Metoda E – U – R

Metoda E – U – R odpovídá socio-konstruktivistickému přístupu k učení. Uskutečňuje se pomocí třífázového cyklu, a to zkráceně E – U – R: evokace, uvědomění si a reflexe. Snaží se zachovat co nejpřirozenější model učení, aby bylo dítěti usnadněné a zefektivněné zapamatování si informace. Tímto modelem učitel přirozeně zjistí, jaké informace dítě o daném tématu má, může na jeho základě sestavit a naplánovat další aktivity a přiblížit se co nejbližší jeho nejbližší zóně rozvoje.

První fáze **evokace** není jen pouhou vnější motivací k činnosti, je to slovní vyjádření toho, co již děti znají, nebo si myslí, že znají, od čeho se v dané aktivitě odrazí. V této fázi mohou nastat i otázky, které si danou aktivitou budou snažit zodpovědět. Jedná se o propojení známého s neznámým. Děti mohou vyslovit také domněnky, jak by správná odpověď mohla znít. V této části není žádná odpověď špatná.

I v mateřské škole se můžeme setkat s memorováním informací, nejčastěji se jedná o memorování básní nebo písní. Dítě tak velice brzo zapomíná, co se naučilo. Takhle naučené vědomosti můžeme vidět i ve starším věku, kdy se děti, nebo žáci učí

nazpaměť novou látku, ze které jsou zkoušeny, ale nemají dlouhodobý charakter. Model metody E – U – R by nás měl naučit předcházet takhle memorovaným poznatkům, ačkoli se tomu dítě později nejspíš stejně nevyhne.

V mateřské škole se ve fázi evokace mohou vyskytnout tyto metody, ztotožňující se, se socio-konstruktivistickým přístupem:

Brainstorming – volně přeložitelně jako bouřka v mozku. Děti při této metodě volně říkají, co si na dané téma vybavují, učitelka zapisuje na tabuli. V mateřské škole můžeme využít možnost, že děti používají výstřižky z časopisů, které lepí k názvu hlavního tématu. V tom případě je ovšem riziko toho, že děti ovlivní emoce, které ovlivní výběr obrázku, případně je tento brainstorming omezený na výběr obrázku a děti nemají volné pole myšlení.

V této fázi je potřeba nechat děti přemýšlet nad obsahem, proto by učitel měl být trpělivý, výběr odpovědí musí být dobrovolný, žádné dítě by nemělo být nuceno odpovídat nebo být nabádáno k názoru, který není jeho. Tato metoda může být realizována frontálně, skupinově nebo také individuálně. Žádné odpovědi v této fázi nejsou nesprávné, proto se pomocí této metody snažíme v dětech podpořit jejich názory, méně zdatné děti zbavujeme bloků, trémy, nebo zlého pocitu z neúspěchu. Pomocí brainstormingu můžeme vytvářet také různé pojmové mapy.

Pojmové mapování – v předškolním věku se jedná o pojmové mapy tvořené obrázky. Děti vytváří jednotlivé pojmové mapy zejména na známá témata, jako například ovoce, zelenina, dopravní prostředky a jiné. V předškolní třídě se můžou zařadit i složitější témata. Například s předškoláky jsem dělala pojmovou mapu ohledně kultury, hlavním vodítkem byly tance. Děti měly lepit obrázky, které patří k sobě. Společně jsme si je pak pojmenovaly. Mezi ty jednodušší, využitelné i u mladších dětí jsem používala pravidelně u dopravních prostředků. Děti tvořily mapy, kde dopravní prostředky měly své místo. Tuto tematiku jsme si vytvořily jak na velké pojmové mapě – celá třída dohromady na velký formát, kde jsme si také napsaly velkými písmeny, kde se pohybují (například vzduch, koleje, cesta apod.), tak ve skupinách, kde děti tvořily vlastní výtvarné dílo.

Součástí každé pojmové mapy, ačkoli je obrázková, musí být názvy. Jeden hlavní název, ze kterého se vychází, tak pod každým obrázkem by se měl text

vyskytovat. V mateřské škole tyto texty nejčastěji dopisuje učitelka, v předškolní třídě můžou kratší a známá slova doplnit také děti. Může to být dopsáním, otiskem písmenkových razítek apod.

Ranní odkaz – pomocí metody ranního odkazu děti zejména zjišťují, jaký je den, nicméně můžou volně vyslovit, co by třeba v průběhu dne rády dělaly – tyto odpovědi učitelka zaznamenává. Na konci ranní diskuze můžou společně vybrat aktivity, které si opravdu stihnout zrealizovat. K takovému odkazu se můžou vrátit později – třeba po obědě a říct si, které aktivity stihly splnit, které ne. Učitelka to může dále využít, jako vodítko k plánování dalších dní nebo výuky. Děti jí tak vysloví své přání, a může na jejich základě zvolit takové aktivity, které budou pro děti přirozeně atraktivní.

Vhodnými otázkami pro zjišťování toho, co o tématu děti vědí, jsou: *Proč myslíte...? Jak podle vás...? Zažili jste někdy...? Jak jste se cítily, když...?* (Hausenblas, Košťálová, 2016a) Z toho je patrné, že je potřeba nepodsouvat dětem odpovědi, ale nabádat je, aby vyslovily vlastní myšlenky a poznatky o daném tématu. Důležité také je, aby dítě vědělo, že v případě špatné odpovědi nebude nijak hodnocené.

Druhou fází je **uvědomění si** významu informací. Konfrontace původní myšlenky pomocí aktivity, filmu, experimentu, či vyprávění. Hlavní je, aby dítě bylo aktivním účastníkem. Dítě se v této fázi dostává k novým informacím, které musí umět zpracovat, nicméně měl by se udržet zájem o téma vyvolané evokací. Důležité je, aby učitelka pořád děti vnímala, zda novému tématu rozumí a dokážou si je osvojit a vytváří kognitivní mosty mezi již nabytými poznatky a právě nabývanými.

Dítě má v této fázi zdolávat překážky pro něho dosažitelné, ideálně se odrážíme od Vygotského zóny nejbližšího rozvoje, kde rozvíjíme dětský potenciál v souladu s jeho možnostmi. Dítě tak v této fázi nebude ani přetěžováno ani podceňováno, jak to bývá při běžných frontálních činnostech. (Šmelová, 2013)

Když dostane příležitost hledat odpovědi na otázky z fáze evokace, po svém a informace si dohledává samostatně, výsledek je efektivnější. Na konci aktivity dítě dosahuje uspokojení z vlastní práce, ukojuje svou zvědavost. Takto dobře odvedená práce ve fázi uvědomění si v dětech vyvolává chuť učit se a nadále se rozvíjet a poznávat. (Hausenblas, Košťálová, 2016b) „Učitelé by se tedy neměli zaměřovat na to, co dítě umělo včera, ale na to, co může být ve vývoji dítěte zítra. Jen tehdy budou

schopný vyvolat v učení procesy vývoje, které leží v zóně nejbližšího vývoje dnes.“ (Vygotskij, 2004, str. 103)

Ukážeme si opět některé z metod, které se můžou ve fázi uvědomění si v mateřské škole vyskytovat a ztotožňují se, se socio-konstruktivistickým přístupem. Z tohoto pohledu bych zvolila tyto metody:

Slovní banka – v této metodě můžeme použít krátká literární díla, která děti již znají, případně pokud se jedná o kratší básně, tak vědí nazpaměť. Jejich text re rozstříhá na kousky – po slovech nebo řádcích. Text je psaný velkým tiskacím písmem, aby jej děti snadněji přečetly. Úlohou dítěte je tedy sestavit celý text podle předlohy, kterou má buď před sebou, aby do ní mohlo nahlížet, nebo se text snaží poskládat dle vlastních znalostí. Děti pracují ve skupinách nebo samostatně, mají možnost si pomáhat, případně slova vyměňovat mezi sebou. Tato slova / aktivita by měla být dětem volně dostupná, aby si jí mohly také samy zvolit. (Lopušná, 2008)

Tímto způsobem se dají rozstříhat i delší texty, ale třeba dbát na to, aby to dítě neunavilo, nebylo pro něho příliš složité, a tak ho od činnosti neodrazovalo. Jistým způsobem je to na bázi hry puzzle, kde neskládají obrázek, ale text.

Hledání souvislostí – ve fázi uvědomění si tuto strategii používáme pomocí vhodně zvolených otázek, kdy hledáme nějaké souvislosti, například mezi jednotlivými texty, nebo poznatky. Děti si tak uvědomují, co již znají. Vhodné je například použití *Vennůvho diagramu* – tato metoda je vhodná při porovnávání například dvou pohádek. Děti tak můžou samy uvažovat, co se v pohádkách dělo, jaké v nich byly rozdíly, nebo třeba v čem byly stejné. Značí se pomocí dvou překrývajících se kruhů. Každý kruh znázorňuje jeden příběh, v části, kde se překrývají, se značí, co mají texty stejné. V mateřské škole děti vyslovují své myšlenky, ukazují, kam by je měla učitelka zaznamenat a do diagramu je zaznamená. Je dobré děti také nabádat k tomu, aby svoji myšlenku zdůvodnily, proč ji zvolily a proč by ji umístily v diagramu na místo, kam určily.

Řízené čtení – jde o formu předčítání, kde učitelka při napínavé části textu čtení pozastaví a děti se ptá, jak by třeba mohl děj pokračovat, co by se mohlo stát, co znamená některé ze slov. Poté v čtení opět pokračuje. Učitelka se snaží během celého

textu aktivizovat všechny děti. Nabádá k nápadům také méně smělé děti. Tím, že žádná z odpovědí není špatná, v dětech buduje přirozené sebevědomí.

Výhodou tohoto čtení je, že aktivizuje zájem dítěte o čtení, rozvíjí jeho fantazii, komunikaci a slovní projev, vyvolává spontánní projev dítěte bez toho, aby se muselo obávat, že jeho odpověď nebude správná, nebo že bude potrestáno za špatnou odpověď. Řízené čtení také podporuje divergentní a progresivní myšlení, dává možnost se intenzivněji vložit do děje příběhu, vytváří prostor pro akceptaci názoru jiných a také svých vlastních. (Lopušná, 2008)

Učitelka si text předpřipraví, společně s cílenými otázkami, které bude dětem klást během pauz v textu. Tato metoda může být spojená také s obrázkovým čtením, kde děti čtou z obrázků a předpokládají, co se aktuálně na obrázku děje, případně co by se mohlo stát následně. Tady je pak jedná o metodu předvídání.

Závěrečná fáze **reflexe** nese význam ukotvení myšlenky. Děti přetvářejí své odpovědi, mění myšlenkovou mapu (pokud na začátku byly jejich domněnky mylné). Měly by si uvědomit, co nového se naučily, co jim to přineslo, které myšlenky se jim potvrdily a které naopak vyvrátily. Rozvíjejí tak vzájemně i spolupráci a komunikaci, učí se navzájem respektovat názory druhých.

Bez poslední fáze učení by dítě ani učitel nemohli zjistit, co se dítě naučilo, kam se posunulo, nebo naopak, co zůstalo neobjasněné. Dítě by mělo na konci pociťovat radost nebo nespokojenost ze své práce. Tyto pocity mu určí, zda si něco nové odneslo nebo ne. Díky dobře provedené reflexi může učitel poznat, kam se dítěti posunula zóna nejbližšího vývoje. V reflexi je možné použít stejné aktivity nebo metody, jako ve fázi evokace, přičemž se nám lépe ukáže, které poznatky si dítě zafixovalo, nebo přišlo na změnu.

Je potřeba se vyhnout několika omylům, které učitelé dělají ve své praxi, jako například spěchání na děti. Vzhledem k časové stísněnosti může nastat situace, že reflexe nemá potřebný čas, a tak děti jen zlehka odpoví, většinou povrchně a nezamýšlí se nad myšlenkou. Dále je to třeba učitelův výklad, který ze začátku děti vnímají, ale vzhledem k tomu, že nejsou přímými účastníky, jej dál neuchovávají v paměti a velice rychle ho zapomínají. „Chce-li učitel poskytnout žákům ucelenou informaci formou

výkladu, patří takový postup do fáze uvědomění si a ne do reflexe.“ (Hausenblas, Košťálová, 2006c, str. 68)

Další chybou, jak uvádí O. Hausenblas a H. Košťálová (2006c), je přímá kontrola. Pokud dítě na závěr aktivity kontrolujeme, znamená to, že učení již skončilo a dítě nemá možnost se dále rozvíjet. Naopak u reflexe se dítě pořád ještě učí, a tak i ve fázi reflexe může nabývat nové poznatky nebo zkušenosti. Je potřebné dát dětem potřebný čas a klid na dostavění svého poznání, ukotvení své myšlenky – toto je na školách možná nejtěžší fáze. Zda už se jedná o základní školu (zvonění), nebo školu mateřskou, kde je nastaven další plán aktivit, který se musí dodržet. Proto si učitel musí jasně stanovit čas na jednotlivé fáze a mít vše naplánované, ideálně do poslední maličkosti.

Jak jsem již psala, ve fázi reflexe je možné použít metody použité v evokaci. Nicméně si uvedeme ještě další možné k použití:

Ranní odkaz – v této závěrečné fázi je také možnost využít tuto metodu. Je vhodně zvolená tehdy, kdy učitelka sama sepíše dětem odkaz velkými tiskacími písmeny (nejčastěji se používá černý fix s hrubou stopou na bílém podkladu). Nejdřív přečte učitelka tento odkaz, který je krátký, sama dětem, poté ho čtou ve skupině všichni společně. Jako fáze reflexe jsou vhodné otázky: *Kde se začíná ranní odkaz? Kde se končí?*“ nebo *„Přečti, co budeme dělat dopoledne.“ „Najdi v textu slovo léto.“ „Najdi stejná písmena jako...“* a podobně. (Lopušná, 2008, str. 12-13)

Jazyková zkušenost – její cílem je pochopení, že prostřednictvím čtení a psaní je možné mezi sebou komunikovat. Vhodnou aktivitou je třeba vytváření deníčku, neboli knihy zážitků, kde učitelka zapisuje, co společně s dětmi dělaly – například ve škole v přírodě, v běžném dni, kdy měly třeba divadlo nebo nezvyklou činnost. Setkala jsem se s nápadem učitelky, kdy se vytvořil sešit, který vytvářely děti společně s jejich rodiči o víkendu. Každý víkend mělo jedno dítě doma školního plyšového medvídka, kterého si mohly odnést na jeden celý víkend sebou domů. Podmínkou bylo, že při běžných aktivitách se měly vyfotografovat a do zápisníčku napsat, co společně o víkendu s medvídkem zažily. Děti tak viděly, jako rodiče zapisují text k fotografiím a vytváří příběh, který si společně v pondělí s paní učitelkou přečetly.

Pracovní listy – pracovní listy nejsou nejoblíbenější z hlediska socio-konstruktivistických přístupů, nicméně do fáze reflexe bych je zařadila zejména proto, že dítě tak může reflektovat, co se k dané učební látce naučilo. Nemusí to být pouze zavřené otázky, můžou být formou otevřenou, kdy má dítě něco předvést – jako například napsat své jméno, nakreslit ovoce nebo podobně. Také jsou podle mého názoru vhodné pro grafomotorické procvičování, což předchází psanému textu, úchopu tužky, nebo tlak na podložku.

Metoda lůna – tuto metodu bych považovala za vhodnou pro všechny fáze metody E – U – R, a to zejména z toho důvodu, že nejvhodnější využití shledávám v individuální práci s dítětem, nicméně zařadila jsem jí na závěr, protože tak můžeme mít zpětnou vazbu přímo od dítěte, se kterým aktivitu vykonáváme. Dítě tak vytváří vlastní knihu, kde může sledovat, jak dospělý zapisuje text k jeho ilustracím. Prostřednictvím této metody si dítě uvědomuje význam textu, to že text je nositelem děju a informace, řádkování a také jakým směrem se zapisuje a poté čte. Dokáže také rozpoznat některé konkrétní slova v textu a nacházet je v textech jiných.

VÝZKUMNÁ ČÁST

3 VÝZKUMNÝ PROBLÉM

V minulosti byl pod pojmem gramotný člověk ten, který uměl číst a psát. V průběhu věků se tenhle pohled na gramotnost změnil. Jak uvádí H. Košťálová (2007, str. 4), „v současnosti pojem gramotnost zahrnuje interakci mezi požadavky společnosti a kompetencemi jedince. Proto se může úroveň gramotnosti vyžadovaná různými společnostmi lišit, jak mezi kulturami, tak v čase.“

Ve své práci jsem se zaměřila konkrétně na čtenářskou gramotnost a pregramotnost, která podle mého názoru vyžaduje hlubší analýzu a potřebu více času se jí věnovat. Jedná se o odrazový můstek, který dětem pomůže pochopit učení jako takové, dává jim pomocnou ruku v tom, aby se dokázaly zorientovat v informacích, věděly, kde je dohledat a podobně. Tomuto tématu se věnuje již více učitelů a pedagogů než, v minulých letech, provádí se různé výzkumy a pilotní programy, jako třeba učitelé základních a mateřských škol, zapojení ve čtenářském kontinuu, které jsem již popsala v kapitole 1.2 Vzdělávání učitelů, čtenářské kontinuum, své diplomové práci.

Svým výzkumem bych ráda zjistila, jak jsou na tom oslovené učitelky mateřských škol v Čechách a na Slovensku.

3.1 Metodologie, metodika a organizace zkoumání

Tak, jako všechno, i pedagogika potřebuje výzkum pro svoji teorii, kterou následně může uvést do praxe. Pedagogika a pedagogický výzkum se úzce ovlivňují a doplňují. Teorie poskytuje základy pro výzkum a ten přináší výsledky potřebné pro praxi. Kvalitativně orientovaný výzkum v pedagogice můžeme vymezit jako záměrnou a systematickou činnost, u které se zkoumají hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy. Ty jsou zachytávány pomocí základního měření. (Průcha, 2009)

Já však použiju také výzkum kvantitativní, kterého nástrojem bude dotazník. Tento způsob jsem zvolila zejména proto, jak uvádí Švec (1998, str. 125), že ideální na

„hromadné a poměrně rychlé zjišťování informací o znalostech, názorech a postojích tázaných osob“, v našem případě učitelek mateřských škol. Jeho kombinovaná podoba mi nejlépe ukáže nejen výběr metod či strategií, ale také názory jednotlivých učitelek na problematiku čtenářské pregramotnosti a její využití v praxi.

K naplnění cíle své diplomové práce jsem se tedy rozhodla zvolit smíšený design výzkumu. Z důvodu lepšího objasnění problematiky čtenářské pregramotnosti u učitelek mateřských škol jsem zvolila kvalitativní design výzkumu, který mi pomůže pochopit, jak učitelky tuto problematiku vnímají, zda se s ní běžně setkávají, jestli s ní následně cílevědomě pracují.

Výsledky z hloubkových rozhovorů, které provedu s vybranými učitelkami mateřských škol, si ověřím následným pozorováním jejich denních aktivit. Základním pravidlem výzkumu je stanovit si výzkumný problém, cíl výzkumu a výzkumné otázky. Dále se zaměřím na výzkumnou metodu sběru dat pomocí anonymních online dotazníků, pomocí kterých budu moci pečlivě analyzovat výzkumná zjištění u většího množství respondentů.

3.2 Cíl výzkumu

Cílem empirické části mé diplomové práce je popsat, jak mateřské školy přistupují k rozvoji čtenářské pregramotnosti a k rozvoji čtenářských strategií, provést komparaci těchto přístupů na české a slovenské mateřské škole.

3.3 Výzkumné otázky

Stanovené výzkumné otázky jsem aplikovala pomocí smíšeného výzkumu. Nejdřív to byl kvantitativní výzkum, kde jsem pomocí dotazníku získala širší vzorek názorů učitelů a učitelek mateřských škol, jak v České republice, tak i na Slovensku. Poté jsem je podrobněji komparovala pomocí kvalitativního výzkumu se vzorkem učitelek ze dvou mateřských škol v České republice a ze dvou mateřských škol na Slovensku. Ve všech případech se jednalo o státní mateřské školy.

Dané výzkumné otázky:

- Jaké čtenářské strategie využívají učitelé a učitelky mateřské školy k rozvoji čtenářské pregramotnosti?
- Jakým způsobem jsou činnosti spojené s rozvojem čtenářských strategií zapojovány do chodu mateřské školy?
- Jak se tato jejich zkušenosti odráží ve Školním vzdělávacím programu či jiných dokumentech mateřské školy?
- Kde vyučující získali teoretické poznatky o rozvoji čtenářských strategií?
- Co vedlo vyučující k tomu, aby zařadili čtenářské strategie do běžných činností?

3.4 Výzkumný nástroj a metody

Základní použitou metodou v mé výzkumné části bylo pozorování, které jsem uskutečnila ve dvou mateřských školách v České republice a dvou mateřských školách na Slovensku. Pozorovala jsem skupiny dětí při jejich běžných aktivitách, jak řízených, tak volných.

Na začátku pozorování jsem s každou učitelkou provedla také hloubkové rozhovory, kterými jsem si chtěla ujasnit, jaké mají o dané problematice poznatky. Tyto rozhovory jsem zopakovala také po skončení pozorování, kde jsme společně probraly vzniklé situace. Záznamy jsem vedla zejména písemné, jako pomoc jsem však uvítala také videozáznamy.

Jako doplňkovou metodu jsem zvolila sběr dat pomocí dotazníků, které jsem rozeslala na více než 5 mateřských škol v České republice a také více než 5 škol na Slovensku. Tato metoda se mi osvědčila, a tak jsem získala poznatky od mnoha dalších učitelek mateřských škol.

3.5 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek u dotazníků tvořilo 33 učitelek z české mateřské školy a 28 učitelek ze slovenské mateřské školy, tedy celkem 61 učitelek z různých slovenských a českých mateřských škol.

Tabulka 1 – výzkumný vzorek - dotazník

<i>Stát</i>	<i>Počet respondentu</i>	<i>Střední škola</i>		<i>Vysoká škola (Bc.)</i>		<i>Vysoká škola (Mgr.)</i>	
		počet	%	počet	%	počet	%
Slovenská republika	28	15	53,6 %	10	35,7 %	3	10,7 %
Česká republika	33	16	48,5 %	9	27,3 %	8	24,2 %

Výzkumný vzorek u osobních rozhovorů tvořily čtyři učitelky, dvě z hlavního města Slovenské republiky – Bratislavy, obě mateřské školy z městské části Ružinov, dvě učitelky z České republiky – Prahy, městské části Břevnov a Michle. Svě výpovědi získávají učitelky z vlastní pedagogické praxe a většina také z vysokoškolského vzdělávání.

Většina oslovených učitelek má krátkou pedagogickou praxi, ale vysokoškolské vzdělání, jedna z oslovených učitelek má pouze střední pedagogickou školu, ale o několik let delší praxi. Výběr učitelek by nám mohl přinést zajímavé výsledky z pohledu praxe a naopak z pohledu vzdělání. Z oslovených dvou mateřských škol v České republice se mi povedlo sehnat pouze učitelky s krátkou praxi, které po poslechu témat byly nadšené a ochotné provést hloubkový rozhovor a následně mi přenechat volné pozorování dvou nebo tří dnů. Z toho důvodu je tento vzorek učitelek následovný:

Tabulka 2 – výzkumný vzorek – rozhovory s učitelkami

<i>Učitel</i>	<i>věk</i>	<i>Délka praxe</i>	<i>Vzdělání</i>	<i>Stát</i>
Učitel č. 1	51	28	Středoškolské	Slovenská republika
Učitel č. 2	26	4	Vysokoškolské, Mgr.	Slovenská republika
Učitel č. 3	27	4	Vysokoškolské Bc.	Česká republika
Učitel č. 4	30	4	Vysokoškolské, Mgr.	Česká republika

Následně jsem pozorovala skupiny dětí (učitelek, se kterými jsem provedla hloubkové rozhovory) a zaznamenávala pomocí videokamery – pouze pro účely vyhodnocení výzkumu.

Tabulka 3 - výzkumný vzorek - pozorované skupiny dětí

<i>Skupina dětí</i>	<i>Věk dětí</i>	<i>Délka pozorování</i>	<i>Počet dětí</i>
Skupina č. 1	4 – 5 let	2 dny	20
Skupina č. 2	5 – 6 let	3 dny	16
Skupina č. 3	3 – 7 let	2 dny	14
Skupina č. 4	4 – 5 let	3 dny	25

3.6 Vstup do výzkumu

Před začátkem samotného výzkumu jsem si nastudovala odbornou literaturu, podrobněji uvedenou v seznamu literatury na konci práce, abych mohla také vést plnohodnotné hloubkové rozhovory a mohla vytvořit dotazník, který mi posloužil pro získání co možná největšího počtu respondentů. Místem pro hloubkové rozhovory jsem zvolila prostředí mateřských škol, ve kterých vybrané učitelky působily. Čas pro vedení rozhovorů jsem plánovala podle časových možností učitelek, abychom nebyly ničím a nikým rušeny a konkrétní učitelka se mohla na aktuální rozhovor soustředit. Příprava vyžadovala digitální vybavení pro audio záznamy (rozhovory, pro účely zpracování získaných informací) a video záznamy (pozorování aktivit, pro účely zpracování informací).

3.7 Realizace zkoumání

Výzkum byl uskutečněn v několika částech. První část, která začala začátkem května, obsahuje sběr širších dat pomocí dotazníků, zaslaných elektronickou nebo písemní formou. Tento druh jsem zvolila z důvodu získání, co největšího rozsahu názorů od různých učitelek mateřských škol z České i Slovenské republiky. Osloveny byly státní mateřské školy, bývalé spolužačky z vysoké i střední školy, které působí nyní v mateřských školách.

Druhá část byla realizována v období od 15. do 19. května 2017 na Slovensku, v Bratislavě, kde jsem uskutečnila pozorování ve dvou státních mateřských školách, u dvou skupin dětí. S oslovenými učitelkami jsem provedla hloubkový rozhovor, následně pozorovala dva nebo tři dny a po pozorování provedla zpětnou vazbu pomocí dodatečných krátkých závěrečných otázek.

Třetí část byla realizována v období od 22. do 26. května 2017 v mateřských školách v České republice, v Praze, část Michle a Břevnov. Zde jsem pro porovnání uskutečnila stejné pozorování i rozhovory jako v slovenských mateřských školách.

Odpovědi rozhovoru jsem si zaznamenávala pomocí digitální technologie, abych mohla lépe zpracovat výpovědi učitelek a hlouběji je analyzovat. Tyto záznamy slouží pouze pro osobní analýzu. Autentické výpovědi jsou zpracované do níže uvedeného protokolu (viz kapitola 4.2 Analytické zpracování hloubkových rozhovorů). Hloubkové rozhovory se nesly v přátelském, ale odborném duchu. Atmosféra byla uvolněná, pro učitelky příjemná. U některých otázek, když si nebyly jisté odpověďmi, jsem se je snažila navést dle odborných znalostí o daném tématu, případně jsem jim umožnila využít vlastní pedagogické dokumenty nebo metodické materiály k nahlédnutí.

4 Analytická zpracování výzkumného materiálu

4.1 Analytické zpracování dotazníků

Jak jsem se již zmínila ve výzkumném vzorku, dotazníky vyplnilo 61 učitelek mateřských škol z české i slovenské republiky. Celkově se jednalo o 33 učitelek z České republiky a 28 ze Slovenska. Dotazník obsahoval osmnáct otázek zaměřených na oblast čtenářské pregramotnosti a zejména čtenářských strategií. Snahou bylo zjistit v co největším počtu tázaných, jak jsou na tom učitelky v této oblasti výchovy. Nakolik se této oblasti věnují vědomě, a odkud berou poznatky.

Mezi otázkami padla také ta, zda pracují v soukromé nebo státní mateřské škole. Pouze jedna z tázaných pracovala v soukromé mateřské škole.

Věk učitelek

Největší počet učitelek tvořilo skupinu ve věku od 46 až 55 let – celkem 23 tázaných, po nich následovaly učitelky ve věku 26 až 35 let. Nejméně učitelek mělo víc než 56 let – celkem tři z nich.

Nejvyšší dosažené vzdělání

Ze všech dotazovaných učitelek dosáhlo vzdělání v oblasti předškolní výchovy 12 učitelek na bakalářském stupni, až 18 na magisterském stupni. Největší skupinu ovšem tvořily učitelky s maximálně ukončeným středoškolským vzděláním – celkem 31, což je pro státní školství alarmující.

Když se podíváme na jednotlivé státy, jsou na tom přibližně stejně. V čem se ovšem významněji liší je dosažené magisterské vzdělání, kde celková skupina učitelek z české republiky přesáhla o 5 učitelek slovenskou skupinu. Ovšem měli jsme rozdílné počty učitelek ve skupinách, podívejme se proto, jak jsou na tom procentuálně. Na Slovensku je procento učitelek se středním vzděláním 53,6%, bakalářským vzděláním 35,7% a s magisterským vzděláním pouze 10,7%. V České republice jsou výsledky patrně jiné – středoškolské vzdělání 48,5%, bakalářské vzdělání 27,3% a procento učitelek s magisterským vzděláním je 24,2%.

Kromě bakalářského stupně vzdělání tedy Česká republika významně předčila Slovenskou republiku. Z celkového pohledu Česká republika předčila Slovenskou republiku v dosažení vysokoškolského vzdělání pouze o 5,1%.

Nejspíš bych to také připsala skutečnosti, že na Slovensku je otevřených mnohem méně vysokoškolských oborů v předškolní oblasti jak na bakalářském stupni, tak zejména na magisterském. Já sama jsem si vybrala studovat magisterský stupeň na Karlově univerzitě v Praze z důvodů neotevření předškolního studia na Komenského univerzitě v Bratislavě, kde jsem studovala bakalářský stupeň předškolní výchovy. Můžeme tento fenomén také vidět při analýze další otázky v dotazníku, kdy jsem zjišťovala, na které škole učitelky mateřských škol studovaly.

Škola, na které studovaly

Největší počet dotazovaných učitelek mělo ukončené střední pedagogické vzdělání (50,8%) a bylo jich téměř stejně na Slovensku a v Čechách –patnáct ku šestnácti. Další větší počet bylo z Karlovy univerzity v Praze – osm (13,1%) a VOŠ pedagogické, také v Praze – sedm (11,5%). V těsném závěsu byly učitelky vyučené z Komenského univerzity v Bratislavě – šest (9,8%). Dvě učitelky uvedly pouze Bratislavu a dvě pouze Prahu – blíže neuvedeno kde.

Mezi jinými byly uvedené Ostravská univerzita, Jihočeská univerzita, Masarykova univerzita, Univerzita Palackého v Olomouci, vysoká škola v Hradci Králové nebo v Českých Budějovicích, ze slovenských škol ještě UMB Banská Bystrica nebo Modra.

Délka praxe v mateřské škole

Počet praxe se také lišil v rozpětí od jednoho měsíce, až po 37 let. Největší škála však byla v rozmezí 1-6 let, pouze jedna uvedla praxi 1 měsíc, konkrétně to byla učitelka ze Slovenské republiky.

Složení třídy

Složení třídy vyšlo téměř stejně. Většina se zařadila mezi homogenní skupiny dětí – celkem 33, což je 54,1%.

Ze zajímavosti jsem si sečetla také procentuální složení třídy v jednotlivých státech a vyšlo to následovně: většina z učitelek ze slovenské mateřské školy uvedlo 53,6% heterogenní složení třídy a 46,4% homogenní. Zde vidíme opět rozdíl mezi

Českou a Slovenskou republikou, protože v České republice vyšel výsledek přesně naopak a rozdíl byl mnohem větší. Učitelky zde uvedly pouze 39,4% heterogenního složení třídy a až 60,6% homogenního složení třídy.

Názory na čtenářskou pregramotnost

Zde se mi nepovedlo získat odpovědi od všech tázaných, ale většina se vyjádřila alespoň pár slovy. Ve všeobecnosti můžeme říct, že učitelky slovenských i českých mateřských škol mají pozitivní postoj vůči čtenářské pregramotnosti. Považují ji za důležitou a pro rozvoj dítěte přínosnou. Většina z učitelek vidí potřebu v práci v domácím prostředí a také nutnost čtenářsky podnětného prostředí. Uvědomují si, že se děti denně setkávají se psanou podobou řeči, samé se o toto téma zajímají. Jedna ze slovenských učitelek uvedla, že *v rodinách, v ktorých je nedostatok takejto stimulácie a podnetov je u detí viditeľný, výrazný rozdiel v úrovni skúsenosti*. Učitelky upozorňují na potřebu eliminovat tyto rozdíly mezi dětmi.

Další ze slovenských učitelek si uvědomuje, že je tato tematika ještě jen na začátku a je potřeba zvýšit úroveň porozumění a začlenit inovační strategie.

Nicméně ve všeobecnosti slovenské učitelky v dotaznících zvolily širší rozsah odpovědí. Zato české učitelky mnohdy odpovídaly pouze jedním až třemi slovy. Jako nejčastější uvedly, že je pro vzdělání důležitá – až devět odpovědí. Další učitelky, považující čtenářskou pregramotnost za důležitou odpověď doplnily.

Ztotožňují se zejména s odpovědí jedné z českých učitelek, která uvedla, že je *čtenářská gramotnost nepostradatelná*. Dále uvedla, že *dnešní děti jsou zvyklé sledovat více televizi a hra na tabletech. Rodiče jim nečtou a nerozvíjí čtenářskou gramotnost. Děti pak nemají vztah ke knihám. Čtení dětem v mateřské škole navíc rozvíjí slovní zásobu, představivost, fantazii, pozornost, vztah ke knize, prosociální chování, sebevyjádření apod.*

Pouze jedna odpověď směřovala k negativnímu postoji – a to, že děti v předškolním věku mají na tuto oblast ještě čas. Přesná odpověď zněla takto: *Že na to mají čas v škole*.

Celkem 14 učitelek se k této otázce nevyjádřilo vůbec. Celou škálu odpovědí najdete v příloze diplomové práce.

Práce se čtenářskými strategiemi

Celkem 46 z tázaných učitelek uvedlo, že se čtenářskými strategiemi cíleně pracuje. Podle vyhodnocení dotazníků mi ovšem vyšlo, že zbylých 11, které uvedly, že s nimi nepracuje, si to jen cíleně neuvědomuje, protože každá z nich některé ze strategií v otázce č. 16 uvedla.

Pouze jedna z učitelek se vyjádřila, že se čtenářskou pregramotností nepracuje vůbec. Ale z dalších otázek můžeme vyčíst, že nejspíš pracuje, ale neuvědomuje si to, nevyužívá tyto možnosti cílevědomě. Odpověď učitelky, která s ní prý nepracuje, zněla takto: „*Lebo sú dôležitejšie oblasti na ktoré je potrebnejšie zamerať sa v tomto veku*“. Vzhledem k tomu, že dotazníky byly anonymní, nemám možnost se dané učitelky zeptat, proč má zrovna tento názor a co považuje za důležitější vzdělávací oblasti.

Co vedlo učitelky zařadit tyto strategie do výuky

Většina učitelek bere čtenářskou gramotnost a pregramotnost jako samozřejmost a přirozenou součást výuky, už jen z osobních důvodů – protože rády čtou, ale také jako rozšíření slovní zásoby.

Ve svých odpovědích uvádějí, že si děti činnosti na rozvoj čtenářské pregramotnosti samy vyžadují, protože se s ní běžně setkávají. Jako výhodu vidí v tom, že se hravou formou učí například písmena, pochopí význam jazyka a mají lepší přechod do základní školy, kde se, se psanou podobou jazyka nesetkají poprvé. Některé vidí pozitivum hlavně v přípravě na základní školu.

Většina odpovědí na tuto otázku směřovala stejným směrem. Všechny autentické odpovědi nalezneme v příloze diplomové práce.

Část dne a část procesu, kdy pracují se čtenářskou pregramotností

Nejčastěji učitelky uvedly, že se čtenářskou gramotností pracují v dopoledních hodinách. Ale z výsledků můžeme vidět, že některé z nich s ní pracují přes celý den, což usuzuji z odpovědí, že dopoledne pracuje se čtenářskou pregramotností až 59 tázaných učitelek, 33 dopoledne a pouze jedna opět uvedla, že s nimi nepracuje vůbec.

Učitelky považují za nutné zařadit čtenářskou pregramotnost a konkrétní strategie do hlavní pracovní činnosti skupinové. S tímto výsledkem nesouhlasím. Samozřejmě, že se tyto činnosti dají zařadit i do skupinových činností, přece jen bych upřednostnila, kdyby se s nimi pracovalo individuálně, nebo alespoň v malých skupinách dětí. Mezi jiné činnosti (či přesné doplnění) učitelky uváděly tyto odpovědi:

- *stále a průběžně během celého vzdělávacího procesu (ČR)*
- *hry a hrové činnosti – individuálně (SR)*
- *během dne při chvilkách "volna" (ČR)*
- *odpoledne na zahradě (ČR)*
- *ve čtenářském koutku (ČR)*

Metody využívané v procesu výučby

Nejčastěji používanou metodou je metoda kladení otázek – celkem 46 dotazovaných učitelek zvolilo tuto odpověď. Vybraly jí i učitelky, které uvedly, že se čtenářskými strategiemi nepracují vůbec. Dále následovala metoda usuzování – 44 učitelek, předvídání – 40 učitelek a nejméně používaná metoda je hledání souvislostí, kterou vybralo celkem 18 učitelek. Až 16 učitelek vybralo možnost, že žádnou z uvedených metod nevyužívají, jinou ovšem neuvedly. Celkový přehled odpovědí opět najdete v příloze diplomové práce.

Strategie využívané v procesu výučby

Mezi nejčastěji využívané strategie podle odpovědí dotazovaných učitelek mateřských škol ze Slovenské i České republiky patří Hlasité čtení. Uvedlo to 43 učitelek, což tvoří 72,2%. Až daleko za ní byla nejčastější odpověď malované čtení – 34 učitelek, celkem 55,7% a následně pojmové mapování s 54,1%. Nad padesát procent se vyšplhal také brainstorming – 52,5%. Naopak nejmíň využívanou strategií byl vyhodnocen ranní odkaz, který dosáhl pouze 16,4% využití v praxi. Ovšem opět byla také označená odpověď, že se tyto strategie nevyužívají, jedná se o šest učitelek. Celý přehled odpovědí najdete v zmiňované příloze diplomové práce.

Zdroje metodických podkladů

Zajímalo mě také, z jakých zdrojů učitelky čerpají nápady a jaké metodické materiály používají k práci se čtenářskou pregramotností. vyžadovalo se uvést alespoň tři příklady. Některé z učitelek jich uvedlo i víc. Nejčastější zdroj informací, kde se učitelky v oblasti čtenářské pregramotnosti vzdělávají a získávají informace, byl nepochybně internet, který tvořil 73,7% odpovědí. Za ním následovala odborná literatura se 42,6%. Z toho pouze 34,4% učitelek uvedlo, že si odborní literaturu dohledávají v knihovnách. Tento fakt bych viděla, jako znepokojivý výsledek, protože to není ani celkové procento učitelek, které mají vysokoškolské vzdělání, zda už se

jedná o bakalářské nebo magisterské. Ovšem pracují také s knihovnami v jejich mateřských školách, co uvedlo pouhých 16,4% dotazovaných. Je tedy otázkou – jsou školní knihovny plně funkční a zásobované odborní a kvalitní literaturou? Z vlastních zdrojů totiž čerpá jen 18% učitelek mateřských škol. Všechny odpovědi jsou zpracované v příloze diplomové práce.

Zpětná vazba ze strany rodičů

Jako poslední mě zajímalo, jak na výuku čtenářské pregramotnosti reagují rodiče. Zde vyšly alarmující výsledky, protože některé z učitelek mateřských škol uvedly, že rodiče nemají vůbec tušení, že se něco takové v mateřské škole děje a že se učitelky dětem vůbec v této oblasti věnují. Z výsledků vyplynulo, že se jedná o 47,5% mateřských škol (dotazovaných).

Je pozitivní, že z celkového počtu vyšlo 56% mateřských škol, kde se rodiče o rozvoj jejich dětí zajímají, případně učitelky i podporují, nebo dokonce jedna z učitelek uvedla, že někteří rodiče chodí do mateřské školy dětem předčítat. Nicméně když se na to podíváme z pohledu jednotlivých států, hůře na tom vyšla Česká republika, kde tento poměr není tak pozitivní. Špatné reakce, nebo dokonce ignorace ze strany rodičů vyšla až 63,6%, pozitivní reakce pouze 36,4%. Naopak Slovenská republika má 71,4% dobrých ohlasů a pouze 28,6% těch negativních.

Osobité vyjádření učitelek k poslední otázce naleznete opět v příloze diplomové práce.

4.2 Analytické zpracování hloubkových rozhovorů

U hloubkových rozhovorů jsem použila otázky z dotazníku. S konkrétními učitelkami jsme tyto otázky probrali podrobněji, doplnila jsem je o další doplňující otázky vyplývajícími z autentického rozhovoru.

Protokol č 1 - analýza rozhovoru s učitelkou č. 1

Otázka	odpověď
Stát	Slovenská republika
Věk	51
Mateřská škola	Státní mateřská škola
Jaké máte nejvyšší dosažené	<i>Stredná pedagogická škola.</i>

vzdělání?	
Kde jste studovala?	<i>Stredná pedagogická škola, Bullová 2, Bratislava, obor predškolská pedagogika</i>
Plánujete si dodělat vysokou školu, nebo jiné další vzdělání?	<i>Vysokú školu si už neplánujem dorábať, ale zúčastňujem sa rôznych školení.</i>
Jak dlouho již působíte v mateřské škole?	<i>Už to bude 32 rokov.</i>
Jaké máte aktuální složení třídy?	<i>Z akého hľadiska? Veku alebo pohlavia? Z hľadiska veku. Jedna veková skupina – homogénna.</i>
Co si myslíte o práci se čtenářskou pregramotností?	<i>Myslím si, že je potrebná, keď sa deti stretávajú s písmenkami v bežnom svete. Písmenka ich obklopujú v bežnom svete. Deti vedia pracovať s tabletom, počítačom, hľadajú si informácie.</i>
Takže si myslíte, že vědí, že to je aktivní zdroj informací?	<i>Intuitívne možno áno. Stretávajú sa s tým v zmysle, že je to pre nich niečo prirodzené. V predškolskej triede je to určite cielené. Stretávajú sa s tým, že keď rodičia niečo nevedia, si to dohľadajú na internete alebo v knihách, i keď k tomu nie sú vedené. Deti sa pýtajú, čo je to „chvostorožec“ a tak sa učiteľka zamyslí, čo to je, a že sa sama musí pozrieť, a tak vedia spontánne, že je to možné touto formou si to dohľadať.</i>
Pracujete se čtenářskou pregramotností aktivně?	<i>Aktivnejšie som pracovala vždy so staršou skupinou. Ale aj u mladších detí som sa o to snažila, ale bola to skôr taká príprava.</i>
Umíte mi říct, jaký je rozdíl mezi čtenářskou gramotnosti a mezi čtenářskou strategií?	<i>Stratégie by mala byť nejaká metóda vyučovania. Ja, ako starší ročník si myslím, že to bude nejaká metóda a gramotnosť je to vo všeobecnosti.</i>
Co Vás vedlo zařadit čtenářské strategie do běžných činností?	<i>Učiteľka se zamyslela...prvopočiatkom to bolo školenie, ktorého som sa zúčastnila. Robila som to aj predtým, ale až tam som si uvedomila ako to robiť a ako to plniť vedomejšie. Školenie prebiehalo u doc. Kikušové. Chcela som si to vyskúšať v praxi a tak som to zaradila.</i>
Ve které části dne hlavně pracujete se čtenářskou pregramotnosti?	<i>Ranné hry, hry a hrové činnosti, dopohudňajšia vzdelávacia aktivita, poobedná vzdelávacia aktivita, pobyt vonku, pred odpočinkom, kde čítame. Asi počas celého dne, pretože je tam hlasné čítanie. Deti majú označené miesta, ako napríklad „jedáleň“, „spálňa“, stretávajú sa stále so slovami a písmenami, všade. Budúci rok budem mať druhákov, plánujem pre nich písmena na stenu v tvare húsenice.</i>
Jaký to bude mít podle Vás význam?	<i>Budú sa s tým stretávať a bude to pre ne prirodzenou súčasťou života. Keď ja budem potrebovať cieľavedome pracovať s touto gramotnosťou budú to môcť používať ako pomôcku. Pre deti to bude niečo prirodzené a nebude to pre nich nič nové, ani keď nastúpia do</i>

	<i>základnej školy. Písmena a čísla budú ich „kamaráti“.</i>
Ve ktoré časti procesu činnosti se Vám to najviac osvedčilo?	<i>Stále, v každej.</i>
Jaké metódy využíváte v procese?	<i>Neviem ich naspamäť, môžem si vziať plány? – vzala si pomôcku - týždenný rozpis aktivít, plán práce. Sú to teda hlavne tieto: kladenie otázok, predvídanie, zhrňovanie, hodnotenie, hľadanie súvislostí... to sú z tých, ktoré si uvedomujem.</i>
Napríklad také konkrétne aktivity najčastejšie zařadíte?	<i>Mám obrázok – povedz, čo vidíš. Cielene sa ich pýtam, čo chcem od nich vedieť: „Čo robia deti na jar?“ „Čo robia rodičia na jar?“... Pomocou obrázku, kladenia otázok od nich získavam informácie, ktoré požadujem. Predčítam neznámu rozprávku, jej časť. Deti majú rozprávku dotvoriť. Podporujem tým, aby každý využil vlastnú fantáziu.</i>
Jak deti reagujú na toto dotváranie?	<i>Každé inak. Niektorý sa držia toho, čo poznajú – prerozprávajú známy dej, niektorý vedia krásne doplniť podľa seba. Hodnotenie na konci každej činnosti – čo sa im ľúbilo, alebo neľúbilo, čo by nabudúce chceli robiť apod. Ďalej je to maľované čítanie – máme text na veľkej tabuľe. Kombinovane text a obrázok. Jednotlivé slová ukazujem, ktoré práve čítam. Ranný odkaz keď máme čas a nemáme v ten deň veľa krúžkov.</i>
Co obsahuje u vás ranní odkaz?	<i>Aký je dnes deň, čo budeme robiť: „po desiatej budeme maľovať jarne kvety, naučíme sa pieseň o tulipáne, vonku sa zahráme hru na sedmokrásky“. To, čo predčítam je tam napísane.</i>
Nějak jinak ještě s ním pracujete?	<i>Asi nie, keď ideme spať, si akurát niekedy prekontrolujeme, čo sme stihli a čo nie.</i>
Které strategie používáte?	<i>Stratégie nie sú teda metódy? Zamyšlení. Ranný odkaz, metóda lona – ráno alebo v popoludňajšej činnosti, spoločné čítanie, riadené čítanie, hlasité čítanie, maľované čítanie. Veľmi rada používam pojmové mapovanie.</i>
Jak využíváte pojmové mapovanie?	<i>Rôzne celky. Zvieratá – aké sú druhy. Pravidelne to sú dopravné prostriedky. Kde sa pohybujú. Jakou formou? Na veľký baliaci papier, lepia obrázky do ohrádok – vyznačeného miesta. Hľadajú si v starých časopisoch, kde si samy vystrihujú a dohľadajú. Hore je napísané, čo to je „oblaky, vzduch, voda, cesta, koľaje..“ a k tomu ich lepia.</i>
Kde si shánite metodické podklady k práci se čtenářskou	<i>Inšpirácie zbieram zo školení, inováčných metód, na facebooku od iných kolegýň, v rôznych</i>

pregramotnosti?	<i>skupinách. Najviac asi ten facebook, školenie, zamyšlení... mám vyhladané jedny španielske stránky – sú výborné, ale tam si skôr vyhľadávam inšpiráciu pre výtvarnú a telesnú výchovu.</i>
Jak reagujú rodiče na výuku čtenářských strategií, vědí o tom, že s ní pracujete?	<i>Rodičom sa moja práca celkovo páči, ale priamo na predčitateľskú gramotnosť nereagujú. Skôr to nevnímajú ako inú činnosť, ale berú to ako súčasť práce v našej materskej škole. Väčšina rodičov na to nereaguje. Skôr vnímajú veci, ktoré vidia fyzicky – kresby na nástenke, že dieťa neplače keď idú do škôlky a tak. Potom to dokážu oceniť, až keď idú do školy a vracajú sa nás pozrieť. Chvália si, že sa ich deťom v škole darí.</i>

Analyza rozhovoru č. 1

Jako první z učitelek ve slovenské mateřské škole jsem oslovila učitelku s osmadvacetiletou praxí. Ačkoli nemá vysokoškolské vzdělání, snaží se na sobě neustále pracovat a vzdělávat se na různých školeních, organizovaných hlavně pedagogicko-metodickým centrem v Bratislavě. Jedním z nich bylo také školení o čtenářské gramotnosti (na Slovensku predčitateľská gramotnosť) pod vedením doc. Soni Kikušové, která byla také účastníkem ve výzkumném vzorku projektu Orava. V tomto školení viděla velký potenciál, který ji zaujal natolik, že se snažila v této oblasti dále vzdělávat.

Z toho je patrné, že se v této oblasti snaží vyznat a zapojit ji do běžné činnosti. Vizitkou toho jsou v mateřské škole popsaná místa, kde se děti běžně pohybují – jak sama říkala, jsou to například jídelna, šatna, postýlka, skříň apod. Děti v této mateřské škole tedy mají čtenářsky podnětné prostředí, popsané v teoretické části práce.

Jako negativum vidím, že informace si oslovená učitelka dohledává pouze na internetu. Doporučila bych také studium odborné literatury v místní nebo městské pedagogické knihovně, kde se oslovená učitelka vybrala až pro akreditaci jistého školení. Také se inspiroje zkušenostmi jiných kolegyně, což je pozitivní.

Vyslovila několik aktivit, které nepochybně směřují k rozvoji čtenářské pregramotnosti. Nevyužila je ovšem natolik, aby z nich mohla dostat co nejvíc. Připisují to ne zcela uvědoměle a cílevědomě zvolené aktivitě, vzhledem k čtenářské pregramotnosti. Jak sama říkala – je to „stará škola“. Daná mateřská škola má také

mnoho kroužků, které děti absolvují i přes hlavní vzdělávací činnosti, co někdy narušuje průběh aktivit a zejména její ukončení. V tom případě je ohrožená fáze reflexe, která je nesmírně pro práci důležitá. V tom vidí negativum i ona sama. Například, když se snaží o ranní odkaz, ne vždy se jim k tomu podaří se dostat a naplno využít jeho potenciál. Děti vědí, že se něco podobného děje, ovšem velký význam mu nepřikládají.

Vyslovila se ovšem, že na dané mateřské škole probíhá také kroužek „písmenká“, který je zaměřený na předškolní děti, a učitelka, která vede tento kroužek, je jakousi vedoucí pracovnící v této oblasti. Pracuje tam s mnoha metodami i strategiemi a snaží se touto cestou připravit předškolní děti na bezproblémový vstup do základní školy.

Po nahlédnutí do školské knihovny, dá se to tak vůbec nazvat, jsem zjistila, že oblast čtenářské pregramotnosti daná mateřská škola nemá vůbec podchycenou. Jedná se o přibližně dvě velké policové skříně, kde mají učitelky možnost nahlédnout. Nachází se tady spíše starší tituly, rozhodně bych proto doporučila obnovu. Novější tituly mají učitelky spíše každá ve své třídě, do kterých běžně nahlízejí. Každá z učitelek se zajímá o jinou oblast výchovy. V mateřské škole je výborná klima, učitelky mezi sebou komunikují a navzájem se doplňují.

Tyto poznatky od učitelky číslo jedna jsem shrnula, porovnam s její praxí ještě po pozorování dětí v běžném pracovním režimu.

Protokol č 2 - analýza rozhovoru s učitelkou č. 2

otázka	Odpověď
Stát	Slovenská republika
Věk	26
Mateřská škola	Státní mateřská škola.
Jaké máte nejvyšší dosažené vzdělání?	<i>V predškolskej pedagogike mám bakalárske, inak som si minulý rok dorobila magisterské v obore Učiteľstvo pre primárne vzdelávanie.</i>
Na které škole jste studovala?	<i>Študovala som na Univerzite Komenského v Bratislave.</i>
Jak dlouho již pracujete v mateřské škole?	<i>5,5 roka.</i>
Jaké je složení třídy, ve které pracujete?	<i>Homogénne.</i>
Co si myslíte o práci se čtenářskou pregramotností?	<i>Myslím si, že je dôležitá pre pochopenie predloženého textu, aby deti dokázali správne identifikovať poskytnuté informácie v texte a na</i>

	<p><i>základe textu dokázať zhodnotiť prečítané. Ďalej je dobrá na zapamätanie si myšlienok v texte, precvičujú si reprodukciu a utvárajú si úsudok. (po ďalší položené otázky ešte dodáva k této): Nejde vlastne len o čítanie, ale aj o hovorenú reč a písanie.</i></p>
<p>A co si myslíte o čtenářské pregramotnosti? Které aktivity, které využíváte, jsou na jejich rozvoj a podporu?</p>	<p><i>Tak aktivity, ktoré používam alebo som používala a myslím si, že to patrí k tomu sú napríklad zariadenia, ktoré označujeme názvami, ako máme napríklad mená na skínkach, poprípade pracovných zošitoch a podobne. Tam ich môžu sledovať a učiť sa písmenká, ktoré majú v menách. Ďalej pravidlá správania. Máme ich pripnuté na viditeľnom mieste, spoločne s deťmi sme si ich vytvorili a vystavili sme si ich, aby si ich „čítali“. Ranný odkaz – robievala som ho, teraz ho nerobím. Chcem sa k tomu vrátiť od septembra, na nástenke máme kalendár, kde si určujeme deň, počasie a ročné obdobie. K tomuto patrí asi aj kalendár s narodeninami a meninami. Ten však nepoužívame. Maľované čítanie – to robievame s deťmi, to majú radi. Písanie na tabulu, alebo vonku s kriedou na zem, lebo nemáme takú tabulu... poprípade písanie do zošitu. Prezeranie a „čítanie“ kníh a časopisov, to majú u mňa napríklad k dispozíci niekoľko krát do dňa počas hygieny a čakania na ostatné deti. A pojmová mapa ešte je? Nevieam, ale to nerobievam. Plus si myslím, že rôzne kartičky, alebo kocky s písmenami, kde tvoria zapisovaním za pomoci učiteľky slov. A ešte je odkaz rodičom tuším.</i></p>
<p>Co Vás vedlo zařadit čtenářské strategie do běžných činností? Proč například nevyžíváte pojmovou mapu?</p>	<p><i>Ani neviem, čo ma k tomu viedlo. Skôr si myslím, že ono to ide všetko tak spontánne a hlavne si myslím, že to sú bežné dôležité aktivity pre deti, osobne ich neberiem ako cielené, ale potrebné. Aby si osvojovali takéto činnosti, ktoré patria do každodenného života. Pre mňa napríklad čítanie kníh a čítanie časopisov znamená mať veľký prehľad informácií. Pre tieto aktivity je dôležité, že popri nich používame myslenie, porozumenie a precvičujeme si chápanie, dokážu sa naučiť počúvať a vnímať, čo im učiteľ hovorí. Ja ani neviem, prečo pojmovú mapu nepoužívam. Ale tento rozhovor mi niekde vnútri zapína signalizáciu, že budúci týždeň ju skúsím zapojiť.</i></p>

V které části dne pracujete se čtenářskou pregramotnosti?	<i>Používam ju hlavne počas vzdelávacích aktivít, potom hry podľa voľby detí, ale tam sa to vyskytuje pomenej a spomínané knihy a časopisy používame takmer stále počas prechodov, ako je popri hygiene – deti, ktoré čakajú, alebo popri príprave na pobyt vonku. Taktiež deti, ktoré sú pripravené a čakajú na lavičke. Pobyt vonku a popoludňajšia cieľená aktivita takmer vôbec.</i>
Jaké metódy využíváte v procese?	<i>Nikdy som sa ich nevedela naučiť.. skúsím, či si spomeniem, ale nie som si istá. Metóda kníh a tvorby knihy, metóda tvorby pravidiel, metóda kalendár, vytvorenie vlastných kníh, maľované čítanie, metóda slovnej banky – tú som používala, ak sa to tak presne nazýva. A asi teda metóda ranného odkazu. Ale ako hovorím – používam to skôr spontánne.</i>
Kde si sháňate metodické podklady k práci se čtenářskou pregramotnosti?	<i>K čomu potrebujem, tak internet, alebo si ich vytváram. Ale to k tomu asi nepatrí. Tak metodický materiál väčšinou len na internete. V knihách čo sú v materskej škole nelistujem, len v jednej.</i>
Která to je?	<i>Z RAABE. U nás v materskej škole toho veľa nie je. A táto jedna je novšieho dátumu a keď som niečo hľadala, šla som si v nej prelistovať. A teda za vlastné financie si takéto knihy nekupujem. Takže preto len internet. Veď tam už je všetko.</i>
Jak reagujú rodiče na výuku čtenářské pregramotnosti?	<i>Absolútne nemám žiadnu odozvu. Nevyjadrujú sa k tomu. Oni sú tuším spokojný so všetkým (smiech).</i>

Analyza rozhovoru č. 2

Učiteľka sama priznala, že má rezervy, každý den se snaží do výuky zařadit jednu výchovnou oblast. Řekla bych, že má ještě starou metodu výuky, kdy na Slovensku probíhala výuka v různých oblastech, jako je třeba tělesná výchova, výtvarná výchova, hudební výchova apod., každá jeden den. To, že velmi teorii ke čtenářské pregramotnosti neovládá, nepovažuje za to, že čtenářskou pregramotnost nevyužívá. Sama uznala, že třeba pojmovou mapu a pár jiných metod by zařadit opět mohla, nebo je zařadí nanovo. Sama uvedla, že jí přijde brzo v mateřské škole, aby se této gramotnosti plně věnovali – spíš by to přenechala na základní školy.

Do plánů si připravuje aktivity dle vlastního uvážení, ale extra literaturu nevyužívá. Vše dělá podle jejích slov spontánně, jak se to naučila ze školy, nebo

z vlastní praxe. Sama si uvědomuje chybu, že se jí více už studovat nechce. Je rok po škole a užívá si, jak sama řekla, spíše přímou práci s dětmi, kterou ke konci studia malinko zanedbávala – dva týdny dovolené kvůli státnicím. Domnívá se, že informace a vědomosti, které jim ne třeba podat jim dává dostatečně.

Druhá oslovená učitelka ze slovenské mateřské školy nezná rozdíl mezi metodami, strategiemi, nebo dovednostmi. Sama vím, že této oblasti se Univerzita Komenského věnovala poměrně dostatečně, proto je diskutabilní, proč tuto oblast učitelka neovládá. Pouze předpokládám, že si to neuložila do paměti pro změnu oboru – studium zaměřené na mladší školní věk. Tady je ale rozpor v tom, jak je možné, že učitelka nemá tuto problematiku nastudovanou, už jen pro spojení s problematikou výuky na základní škole.

Protokol č 3 - analýza rozhovoru s učitelkou č. 3

otázka	Odpověď
Stát	Česká republika
Věk	27
Mateřská škola	Státní mateřská škola
Jaké je vaše nejvyšší dosažené vzdělání?	<i>Bakalářské.</i>
A kde jste studovala?	<i>Aktuálně dodělávám magisterský stupeň předškolní výchovy na Karlově univerzitě, jinak je to bakalářský stupeň. Mám i střední pedagogickou, zaměřenou na humanitní činnost – pedagogika, psychologie a specka.</i>
Jak dlouho již působíte v mateřské škole?	<i>Čtyři roky pracuji ve speciální školce se 14 dětmi, 2 holky a zbytek kluci.</i>
Jaké máte složení třídy?	<i>Heterogenní od 3 do 7 let.</i>
Co si myslíte o práci se čtenářskou gramotností?	<i>Je málo uplatňována a přitom velice důležitá.</i>
Proč si myslíte, že je málo uplatňována? Vaše kolegyně s ní nepracují?	<i>Při výměně učitelů, což je akce naší školy, kdy každá učitelka navštíví ostatní třídy ve školce, jsem zjistila, že nejen předčtenářská gramotnost je málo uplatňována. Mnoho kolegyně si neuvědomuje její důležitost.</i>
Proč si myslíte, že to tak je?	<i>Protože když jsme si měly vypracovat otázky a oblasti, které jsme za tu dobu chtěly sledovat, vzala jsem si do parády právě také čtenářskou pregramotnost. Víím to i proto, že máme určené dny, co kdy máme dělat, ale předčtenářská gramotnost tam není. Proto jsem se rozhodla tuto oblast alespoň sama blíže prozkoumat. Bohužel</i>

	<i>činnost, která by rozvíjela předčtenářskou gramotnost, byla pouze, a to jen lehce komunitní kruh.</i>
Předpokládám, že vy tedy pracujete se čtenářskou pregramotností.	<i>Ano, pracuji.</i>
Pracujete i s konkrétními čtenářskými strategiemi?	<i>Ano. Jsou strategie, které využívám hodně a některé jen občas. Pousmála se a dodala. Záleží na konkrétních dětech.</i>
Které tedy využíváte víc a které méně a z jakého důvodu to tak je?	<i>Tak samozřejmě hodně využíváme řízené čtení, malované čtení – hlavně u autistů, hlasité čtení a knihy s pravidelně se opakujícím textem, slovní banka. To jsou metody u nás využívané nejčastěji. Méně užívané jsou metoda lůna – užívaná tak jednou za rok – v rámci týdenního plánu, pojmové mapování využíváme jen u některých dětí.</i>
Co Vás vedlo zařadit čtenářské strategie do běžných činností?	<i>Vědomí, že i u dětí se specifickými potřebami je to potřeba.</i>
Předpokládám tedy, že s dětmi pracujete individuálně. V které části dne pracujete se čtenářskou pregramotností nejčastěji?	<i>Hele, máme v třídním plánu to uzpůsobeno tak, že jak při ranním kruhu, tak při řízené činnosti a poté někdy i odpoledne – zejména u dětí předškolních.</i>
Kde si sháníte metodické podklady k práci se čtenářskou pregramotností?	<i>Nejčastěji naše školní knihovna, práce s knihou nebo internet. Nejčastěji ovšem RVP.</i>
V RVP není moc práce popsané ohledně této pregramotnosti. Co máte tedy konkrétně na mysli?	<i>Myslím na stránkách RVP PV⁵a ze zkušeností učitelek.</i>
Jak reagují rodiče na výuku čtenářských strategií, pokud o tom ovšem vědí?	<i>Ti, kteří to chtějí vědět, na tom pracují i doma. Úsměv. A některé to ani nezajímá, samozřejmě, máme informační schůzky, někteří rodiče bohužel nedosahují takové inteligence, aby děti dokázaly rozvíjet, nebo to dokázali vnímat v rámci mateřské školy a práce v ní.</i>

Analýza rozhovoru č. 3

První oslovená učitelka si uvědomuje, že čtenářská pregramotnost existuje, má ucelené poznatky na téma čtenářské strategie, ovšem podle její výpovědi využívá jen málokteré z nich. Na to by mohlo mít vliv také pracovní prostředí, ve kterém jsou spíše děti se speciálními potřebami. Nicméně ani sama škola nemá evidentní zájem o rozvoj této pregramotnosti.

⁵Stránky Metodického portálu - inspirace a zkušenosti učitelů – dostupné na www.rvp.cz

Pozitivně však vidím akci školy, kdy si učitelky vyměňují vzájemné zkušenosti pomocí sledování kolegyň. Můžou se navzájem inspirovat, ale také hodnotit a společně rozvíjet děti po všech stránkách. V minulosti jsem se setkala s diagnostikou pouze u učitelky, kdy se sama natáčela na video a tím mohla analyzovat vlastní práci. V tomto pohledu vidím větší smysl v tom, že si vzájemně můžou učitelky pomoci a pokud je v dané mateřské škole pozitivní pracovní klima, utužuje to také kolektiv.

Na druhou stranu, jako mínus bych viděla málo používání metod, které jsou pro rozvoj čtenářské pregramotnosti a celkového pozitivního vztahu učitelka – dítě, nebo dítě – kniha. Například byla zmíněná metoda lůna, kterou já osobně považuji za velmi krásnou a vhodnou pro tuto oblast, také pokud se jedná o práci s dětmi se speciálními potřebami. Dítě sleduje, jak učitelka čte text, zároveň, kam ukazuje, učí se základy práce s textem – četba zleva doprava, sledování konkrétních slov apod. Přijde mi škoda tuto metodu zařazovat jenom jednou do roka, navíc jednou do roka nemá ani takový význam, jak by měla mít. Z mojí vlastní zkušenosti vím, že si děti tuto metodu také samy vyžadovaly a oblivovaly ji.

Doporučila bych, aby se oslovená učitelka prvně více zaměřila na odbornou literaturu vázající se k tomuto tématu, pokud má opravdu zájem se v této oblasti zdokonalovat. Na závěr rozhovoru mi přiznala, že největší pozornost momentálně věnovala na studium vysoké školy – tudíž na všeobecné vzdělávání se, přípravu diplomové práce, zaměřené na speciální pedagogiku.

Je vidno, že se zajímá o témata předškolní výchovy a chce se dále vzdělávat a inspirovat od kolegyň z daného oboru. Jako mínus sama vidí v tom, že rodiče doma s dětmi nepracují, nezajímají se blíže o toto téma, a tak jde čtenářství mírně stranou. Proto by ráda tuto skutečnost kompenzovala ve vlastní práci v mateřské škole. Zda to tak opravdu i je si ověříme pomocí pozorování ve dvou pracovních dnech.

Protokol č 4 - analýza rozhovoru s učitelkou č.4

otázka	Odpověď
Stát	Česká republika
Věk	30
Mateřská škola	Státní mateřská škola
Jaké je vaše nejvyšší dosažené vzdělání?	<i>Magisterské.</i>
Kde jste titul získala?	<i>Na Karlově univerzitě v Praze.</i>
Jak dlouho už pracujete	<i>4 roky.</i>

v mateřské škole?	
Jaké máte složení třídy?	<i>Homogenní, 25 dětí.</i>
Co si myslíte o práci se čtenářskou gramotností	<i>Zamyšlení... Jde hlavně o rozkřížení slovní zásoby, jak u českých dětí, tak i vzhledem k cizincům, kteří se tak seznamují s českým jazykem. Je to velmi důležitý, aby věděly český jazyk, aby mu rozuměly. Učí se tak vyjadřovat, uvažovat, odpovídat na otázky s porozuměním. Když vidí, jak učitelka čte učitelka, mají v ní jazykový vzor.,</i>
Pracujete se čtenářskou pregramotností cílevědomě?	<i>Používám ji každý den. Není den, kdybychom si vůbec nečetli. Příběh nebo báseň, vyprávíme si ho, dotváříme konce.</i>
A co čtenářské strategie?	<i>Nevím, co to jsou přesně čtenářské strategie, na magisterském studiu jsme byly v knihovně, kde děti domýšleli příběh, čtení s předvídaním. Nevím tedy říct, jestli je tohle čtenářská strategie...? V příběhu jsem se ptala, jak to může dopadnout, přecvičují si tak paměť, morální postoj, sociální aspekt, kde rozebíráme vlastnosti lidí, zvířat. O čem to bylo, vlastnosti, „řekněte, jak to může dopadnout“ a podobně... Nebo s dětmi na základě obrázku zjišťujeme, co se tam děje. Co o obrázku zjistily a dávali dohromady celý příběh.</i>
Ano, jsou to čtenářské strategie, co vás vedlo je do běžných činností zařadit?	<i>Mám ve třídě jednu holčičku, Bulharku. Nevěděla jsem původně, že jí může čtenářská pregramotnost pomoci, až když jsem se jednou učila na státnice, jsem to zjistila. Výuka cizinců jim pomůže, aby získali nějakou představu o českém jazyku. Doma mluví pouze bulharsky, tudíž jen ve školce slyší český jazyk.</i>
V které části dne pracujete se čtenářskou pregramotností?	<i>Vždycky dopoledne, když jsou tam všichni, také určité skupinově. Odpoledne jediné u předškoláků. Odpočívají jen hodinu a hodinu mám program. Když jsem dělala čtenářskou tak jsem četla například příběh o králi. Když jsem řekla slovo král, museli zvednout ruku – reakce na slyšené slovo. Až cizinec tak pochopí co to je za slovo. Nebo odpoledne v rámci her, jinak ne.</i>
Jaké metody využíváte v procesu?	<i>Zamyšlení... hromadní, kooperativní, situační. RVP definuje, abychom využívali prožitkové metody. V rámci čtenářské pregramotnosti asi nevyužívám.</i>
Kde si sháníte metodické podklady k práci se čtenářskou pregramotností?	<i>Například pohádky si píšu sama, vytvářím si příběhy (jednou za čas, ne každý týden). Když chci něco dělat a žádná pohádka s tou tematikou není, tak si ji vymyslím sama. Například téma „Jak si mýt ruce – hygiena. Příběh o Tomáškoví, kterému bakterie vyžrali ruce a byl pořád nemocný a tak ... Všechny svoje pohádky mám ve vlastním portfoliu.</i>

	<p><i>Máme také velikou zásobu knih ve školce. „Jaro, léto podzim zima“ je několik příběhu a her, které využívám. „Rok s krtkem“ – rozdělené příběhy na měsíce, kde je pohádka, práce s pohádkou a hry. Na jaře třeba příběhy z knížky „Dobrodružství skřítky medovnička“, O včelách a jiné, knížky i z jiných ročních období. Ty mám ráda – s těmi pracuji.</i></p>
<p>A jak reagují na výuku čtenářských strategií rodiče?</p>	<p><i>Rodiče o tom vůbec neví. Máme povinnost psát na nástěnku rodičům, co jsme v ten den dělali. To že jsem četla pohádku, tak to tam nepíšu. Vejde se asi 10 slov na jeden den. Vybírám konkrétní věci. „Logické uvažování, myšlení, usuzování, posloupnost“ ale rodiče neví, čeho se to vůbec týká. Čtou to asi 3 maminky, od všech 25 dětí! Kdyby to každého zajímalo, tak bych to tam vypisovala. Rodiče ale nemají vůbec zájem. Je z toho nešťastná a pokračuje.</i></p> <p><i>Před měsícem jsme měly vypsanou přednášku na masáže pro maminky a jejich neklidné děti. Přišla jedna maminka s dítětem! Víte si představit tu situaci? Nachystané masérky, my učitelky a jedna mamina z asi sto dvaceti dětí z celé školky! Tak takové jsou zájmy rodičů.</i></p>
<p>Proč si myslíte, že to tak je?</p>	<p><i>Četla jsem jeden výzkum, proč rodiče nejeví zájem o mateřskou školu – jejich zájem se tam vztahoval pouze o kroužky. Protože samy nemají čas, tak vyhledávají mateřské školy, kde je co nejvíc kroužků a tak se tam toho děti nejvíc naučí. Vůbec nemají tušení, že je nějaký školní vzdělávací program, rámcový vzdělávací program, že má mateřská škola nějaké zaměření. Jedna maminka se vyjádřila, že mají kroužek angličtiny, tak asi jsou na ní i zaměřeny. Je to smutné.</i></p>

Analyza rozhovoru č. 4

Zde je patrné, že učitelka je vzdělaná, má metodické podklady nastudované, ale pozorujeme, že informace nejsou celistvé a sama učitelka v nich má zmatek. Nemá ujasněné, jaký rozdíl je mezi metodami, strategiemi nebo dovednostmi. Celkově o čtenářské pregramotnosti něco ví, teoretické znalosti má mírné nastudované, no ne natolik, aby je cílevědomě využívala v běžné praxi. Zde jsem byla zvědavá na pozorování, jak se to projeví v praxi.

Jako základ vidí v rozvoji slovní zásoby, odráží se od informací získaných studiem na státní zkoušku, kde si vzpomínala na učení v pohledu na cizince. Považují to za logické, vzhledem k tomu, že sama má ve třídě dítě cizince – dívku z Bulharska. Celý rozhovor se vedl v tomto duchu a učitelka se pořád vracela k cizinecké problematice, kde aktuálně vidí největší přínos rozvoj čtenářské pregramotnosti.

Je tedy evidentní, že učitelka některé z dovedností rozvíjí, ačkoli nezáměrně. Doporučovala bych podrobněji prostudovat odbornou literaturu na toto téma, které je evidentně zajímavé.

Oceňuji také, že si učitelka sama vytváří příběhy nejen pro motivaci dětí, ale také na další analýzy textů. Uvedla několik příkladů práce s textem. Jak konkrétní texty, tak postupy, jak s nimi pracuje.

Je smutné, že nám potvrdila fakt, co jsme se dozvěděli již z dotazníků učitelů – a to fakt, že rodiče ve většině případů nemají zájem o dění v mateřské škole. Nakolik nevědí, co by v mateřské škole měly učitelky s dětmi dělat, nemají zájem se to ani dozvědět. Každá mateřská škola by měla mít školní vzdělávací program k nahlédnutí pro rodiče. Ti ovšem nemají zájem ani o běžné denní činnosti dětí, natož o metodické podklady.

4.3 Analytické zpracování pozorovaných aktivit

Všechny z oslovených učitelek potvrdily, že čtenářskou pregramotnost se rozvíjet snaží, některé méně, některé víc. Proto jsem se rozhodla kromě hloubkových rozhovorů, kde jsem zjišťovala, na jaké teoretické úrovni problematice čtenářské pregramotnosti rozumí, provést také reálné zkoumání jejich činnosti v běžné praxi. Provedla jsem u učitelek dva nebo tři dny pozorování, v každém státě jeden týden. Na konci tohoto týdne jsme si společně sedly a rozebraly jejich pocity z odvedené práce. V následovné části se podíváme, nakolik teorie splňuje reálnou praxi.

4.3.1 Učitelka č. 1 – pozorování tři dny

Jako první rozhovor jsem uskutečnila s učitelkou s osmadvacetiletou praxí, která se povolání učitelky věnuje od skončení střední pedagogické školy, s výjimkou dvou mateřských dovolených. Za svou praxi vystřídala již tři mateřské školy, z nichž si poslední pochvaluje nejvíce i navzdory tomu, že má mateřská škola mnoho kroužků, které jim někdy narušují přímou práci s dětmi. To jsem ovšem mohla zažít hned u prvního dne pozorování.

Mateřská škola má jasně stanovené časy všech aktivit dle věku dětí. Skupiny jsou tedy věkově homogenně rozloženy. Vzhledem k žádoucnosti školy je ve třídách velké množství dětí. I proto mi učitelka prozradila, že se snaží většinu práce dělat v malých skupinách v koutcích, ale ne vždy je to možné. Ráno, po příchodu dětí do mateřské školy je učitelka mile přivítala, zeptala se na pár formalit a děti se začaly hrát samostatně. V ranních hrách i přesto, že měla přichystané plány, učitelka nijak neovlivňovala děti při výběru aktivity.

Po příchodu jednoho z posledních dětí následovalo ranní cvičení za doprovodu hudby. Jednalo se o běžné hudebně-pohybové hry a běžnou rozcvičku celého těla. Na závěr ještě jedna hra a konec. Doteď jsem nezaznamenala žádnou aktivitu zaměřenou na čtenářskou pregramotnost.

Po cvičení si děti uspořádaly židle do půlkruhu, práce byla skupinová. Následoval ranní odkaz dětem. Učitelka psala na tabuli a nahlas diktovala: „*Dnes je pondelok, 15. mája 2017. Je jar. Dnes sa zahráme s písmenkami a vonku si budeme kresliť písmena kriedou na zem a tabuľu. Niektorí pôjdu na angličtinu.*“ Poté si tento odkaz přečetli ještě jednou všichni společně. Učitelka vyzvala některé děti, aby ji přišly ukázat, kde se napsaný dnešní den a zeptala se, jak to vědí a na základě čeho to poznaly. Na závěr ranního odkazu se děti ještě ptala, co by ještě chtěly v průběhu dne dělat, některé návrhy si zapsala a domluvily se, že je zkusí zařadit, samozřejmě podle času a šlo se na svačinu.

Po svačině již měly děti židle nachystané z ranního odkazu, takže si jen posedaly na svá místa a hned se začala motivační část aktivity. Učitelka měla nachystané vystřižené tulipány, na kterých byly jednotlivá písmena z abecedy. Činnost začala

motivaci pomocí příběhu o holčičce, která šla na zápis do školy a měla se podepsat, ale vzápětí se jí všechny písmena ztratily. Děti měly za úkol najít ty písmena, které obsahují jejich jméno, aby se jim podle motivace nestalo to, co holčičce. Tulipány byly rozprostřeny na koberci před nimi a postupně na vyzvání si po jednotlivá písmena chodily. Vybrané tulipány lepily suchým zipem na tabuli. Zbylé děti je pozorovaly, v případě, že někdo nevěděl najít ty správné, mohly jim jiné napovědět.

Po motivační části se přesunuly ke stolečkům, kde měly děti za úkol si napsat svoje jméno do políček ve tvaru tulipánů a barevně písmena obarvit. Postupně učitelka děti chválila, povzbuzovala, případně pomáhala. V případě, že někdo nevěděl napsat své jméno, ho společně s učitelkou napsaly na tabuli a dítě se snažilo opsat jej na papír. Každé písmeno měly napsat do jednoho políčka. Některým dětem tedy zůstaly některé políčka prázdné. Bylo zajímavé sledovat, jak se s tím děti vypořádávají. Některé chtěly něco ještě dopsat, ale nevěděly co, jiné je prostě obarvily. Na této aktivitě bych vyzvedla jako zásadní také konec, kde měly kriticky přemýšlet, co s volnými políčky, proč jim zůstaly některé prázdné a některé ne. Děti si tak mohly porovnat, jak dlouhé mají jména, zjistily, že některé slova / jména mohou být delší a jiné kratší. Děti, které dokončily svoji práci, mohly jít do šatny, kde jako každý den měly nachystané ovoce z domu, které před pobytem venku papali.

Následoval pobyt venku. Hry dětí byly opět volné, no učitelka je nenásilnou formou nabádala, aby zkusily něco napsat křídou na zem nebo tabuli. Některé děti se o to pokusily, jiné kreslily. Skupinka děvčat se začala hrát na školu, načež mi učitelka řekla, že je to jejich oblíbená, téměř každodenní hra. Některé děti šly na kroužek angličtiny, některé zůstaly venku – rozdělené na skupinky, které se postupně prostřídaly.

Po obědě každý den měly odpočinek v postýlkách. Učitelka dětem přečetla pohádku, dále jí nijak nerozebírali.

Další dva dny proběhly poměrně stejně, akorát se obměnily aktivity a také kroužky. Opět proběhl ranní odkaz, který zněl: „*Dnes je utorok, 16. mája 2017. Je jar. Dnes sme začali robiť knižky o kvetinkách. Dnes si ich každý vytvoríme. Budeme aj tancovať ľudové tance.*“ Po ranním odkazu si společně přešly kalendář s počasím – povyprávěly se také, jaké co potřebují květy k tomu, aby mohly růst. V kalendáři si zaznačily slunečné počasí pomocí symbolu slunce.

Také jsem v ten den mohla pozorovat aktivitu podnětnou na čtenářskou pregramotnost. Učitelka s dětmi začala pracovat již ráno po příchodu. Děti si vytvářely své vlastní knihy. Tématem byly květy. Každé dítě si dva nebo tři papíry uprostřed ohnulo, slepilo lepidlem a na volné stránky si kreslily květy. Vrchní papír byl tvrdý, kde mohly na závěr použít také štětce a temperové barvy. Ke květům si napsaly jejich název. V případě, že ho nevěděly napsat, jim ho napsala učitelka, případně některých z nich nadiktovala písmenka – dvě děvčata se chtěla pokusit o to, aby to napsaly samostatně, ale nevěděly jako na to. Učitelka jim říkala písmenko po písmenku a ony zapisovaly. Knížku si každé dítě podepsalo, učitelka udělala na vrchní část díru, za kterou knížku pověsila do šatny na nástěnku, také k nahlédnutí pro rodiče.

Kromě této aktivity učitelka opět četla dětem pohádku před spaním, vybranou dětmi, jako den první.

Třetí den měly děti opět práci ve skupinách. Učitelka měla všechno pečlivě naplánované, v každém koutku nějakou aktivitu, kde je nabádala k jedné témě dne. Jedno z center bylo také grafomotorické, kde měly děti k dispozici staré časopisy / letáky, ze kterých si měly, vystříhnou ovoce nebo zeleninu. Tyto vystřižené obrázky lepily na velký formát výkresu, kde je uspořádávaly do dvou skupin. Na jedné straně byl nápis OVOCIE, na druhé straně ZELENINA. Děti pak tyto obrázky spájely s názvem skupiny. Tím si každé dítě vytvářelo vlastní pojmovou mapu. Na závěr dopoledne – mezi pobytem venku a obědem si tyto aktivity zhodnotily a vzhledem k tomu, že měly ještě čas, až se jim oběd nachystá, tak si vytvořily odkaz. „*dnes je streda 17. mája 2017. Hrali sme sa so stavebnicami, hrali sme sa v kuchynke, robili sme pojmové mapy. Teraz ideme obedovať a potom oddychovať. Dnes bude rozprávka o zakliatej panne vo Váhu. Poobede si urobíme jednu stranu v pracovnom zošite a pôjdeme von.*“

Protokol č. 5 - závěrečný rozhovor s učitelkou č. 1 - hodnocení

otázka	Odpověď
Všimla jsem si, že čtenářskou pregramotnost se snažíte zapájet každý den – máte to takhle nastaveno pořád, nebo jenom teď jste se na to zaměřila z důvodu pozorování na toto téma?	<i>Snažím sa zapájať predčitateľskú gramotnosť stále. Jednak preto, že to sú predškoláci a majú to ako cieľenú prípravu do školy – máme s tým dobré skúsenosti a výborné ohlasy spätne zo základných škôl, že naše deti sú výborne pripravené. A jednak je to bežná súčasť ich života. Deti sa samy pýtajú, čo je kde napísané, alebo ja čo píšem na papier, čo to visí</i>

	<i>na nástenke a podobne.</i>
Jaký jste měla přesný hlavní cíl aktivity druhý den?	<i>Hlavným cieľom bolo používanie rôzneho maliarskeho nástroja, kde som ako stratégiu použila práve tvorbu vlastnej knihy. Takže zameranie na výtvarnú výchovu, ale s použitými prvkami predčitateľskej gramotnosti.</i>
Zapájíte jí jenom do hlavních činností nebo i jinde?	<i>Tam kde sa dá, ju použijem. Niektoré deti chodia samé, že by chceli niečo napísať, alebo niečo prečítať.</i>
Všimla jsem si, že každý den máte odpoledne nařízený spánek – mají to i předškoláci každý den?	<i>Áno, majú. Myslím si, že aj keď sú to predškoláci, tak si zaslúžia spať, aj keď viem, že niektorý by so mnou nesúhlasili. Koniec koncov, mám asi dve deti, ktoré viem, že zaspia málo kedy – ostatný takmer vždy.</i>
Čtete jim tedy před spaním každý den?	<i>Snažím sa. Samozrejme, pokiaľ mám veľa papierovania alebo nestíham si urobiť plány, tak sa priznám, že im pustím aj CD s rozprávku. Ale naozaj sa snažím najčastejšie čítať. Nie je nad čítanú rozprávku. Deti ju majú aj tak najradšej a najlepšie pri nej zaspia.</i>

U první učitelky můžeme vidět, jak v rozhovoru, tak v následním pozorování, že se snaží dětem vytvářet čtenářský podnětné prostředí, zapájet aktivity rozvíjející čtenářskou pregramotnost. Ačkoli se věnuje třeba cíly výtvarnému nebo jinému, do některé části procesu zapojí i čtenářské strategie. Považuji za pozitivní, že se učitelka pořád vzdělává a snaží se na sobě neustále pracovat.

Líbilo se mi, že když učitelka věděla, že přijedu tak se snažila zapojit čtenářskou pregramotnost do každé činnosti dne. Nicméně sama říkala, že to tak má téměř pořád. Jsou dny, kdy jí nemá cíleně zapojenou, nicméně čtenářský podnětné prostředí děti vždy natolik navnadí na tyto činnosti, že je pak samy vyhledávají.

Mateřská škola nevyužívá žádný z oficiálních programů na podporu čtenářské pregramotnosti. Ředitelka školy nechává učitelkám volnou ruku v realizování práce se čtenářskou pregramotností.

Jedna z učitelek se jí věnuje osobitě, připravuje každý rok předškoláky na vstup do základní školy. Vede kroužek *Písmenká*, který plánuje jednou do týdne. V tomto kroužku se snaží využívat nejrůznější metody i strategie, aby v dětech rozvíjela čtenářské dovednosti.

4.3.2 Učitelka č. 2 – pozorování dva dny

Jako druhou učitelku jsem pozorovala mladou, čerstvě vystudovanou učitelku, která měla vystudovaný magisterský obor primární pedagogiky. Zajímalo mě tedy, zda se jí toto vzdělání také promítlo v oblasti čtenářské pregramotnosti do praxe v mateřské škole. Již z rozhovoru bylo patrné, že se touto problematikou hlouběji nezabývá. Vnímá jí, jako běžnou součást života, ale nijakým způsobem jí nesměruje k dětem cílevědomě.

Učitelka měla menší počet dětí, zejména z důvodu malých prostor ve třídě. Většinu činnosti dělala frontálně. Ranní hry po příchodu dětí do mateřské školy se odehrávaly ve skupinkách, které děti přirozeně vytvářely. Nenásilnou formou děti informovala o možnostech aktivit, které měla pro ně připravené. První den se jednalo o výtvarnou výchovu, kterou začala vlastním tvořením. Když děti viděly, že si učitelka maluje, chtěly se také přidat. Tento způsob motivace je mi, jako učitelce velmi blízký, sama jsem s ním měla výborné zkušenosti.

Učitelka děti nabádala, co by ještě mohly vytvořit, nebo jít dělat. Když přišlo na značení dětí pro záznam do kuchyně, učitelka dopisovala čárky ke každému přítomnému dítěti. Tři děti to zahlédly a chtěly si také udělat takový seznam. Učitelka jim vysvětlila jak na to, zeptala se jich, co si myslí, že na to budou potřebovat, a tak se pustily společně do práce. Učitelka dětem poskytla pravítko, čím si naznačily počty řádků i sloupců. Vysvětlila dětem, že je potřeba, aby v záznamu byly všechny děti ze třídy – děti si tedy do svých záznamů psaly jména kamarádů ze třídy. Jen jedné holčičce bylo potřeba pomoci s některými písmeny. Zbylé dvě tyto jména šikovně zapsaly samé.

Jako hlavní činnost měla naplánovanou již popsanou výtvarní činnost, takže děti, které ještě nestihly dokončit, nebo i začít vytvářet své obrázky se do toho pustily. Učitelka dbala na správný úchop štetce, některé děti se snažila opravit, když viděla špatné držení. Zbylé děti se hrály v koutcích, které měla učitelka připravené. Kdyby přišel do třídy cizí člověk, řekl by, že děti mají volné hry, ovšem v každém koutku dělaly některou z aktivit – například matematický koutek, stavebnicové centrum nebo obchod. Všude měly děti stanovený některý z cílů. Dokonce ani samé děti tyto činnosti nevnímaly jako něco nařízené, ale braly to jako hru. Mezičasem si odskočily do jídelny na svačinu, jinak od rána pracovaly tímto způsobem. Závěr aktivit jsem nepozorovala. Žádné ukončení ani reflexe nenásledovaly.

Po půl jedenácté šly děti ven, kde jim učitelka nabídla, že se budou hrát společně na honěnou. Děti tak sice měly opět řízenou hru, no měly výběr, zda se zapojí nebo nikoli. Postupně se děti odpájely z hry a hráli se dle vlastní volby. Děti mají zde možnost kreslit si křídami na zem, nebo na velkou tabuli k tomu určenou, jak jí učitelka zmiňovala již v hloubkovém rozhovoru. Většinou tam ovšem děti kreslí obrázky.

Odpoledne dětem učitelka přečetla pohádku, při které usínaly. Text s dětmi nerozebírala, šlo o pouhé předčítání. Celkové prostředí hodnotím jako čtenářský podnětné. Děti mají označené skříňky svými jmény, také mají označené některé místnosti, či předměty. Na viditelném místě mají sepsaná pravidla chování, které jak zmínila učitelka již v rozhovoru, společně na začátku školního roku vytvářely. Jednak je mají na velkém formátu s piktogramy zaznačené a také se nacházejí na místech, na které se vážou. Například „*Po chodbe nebehám*“, „*nepozerám sa do cudzej skrinky*“, „*po záchode si umyjem ruky*“ apod. Děti tedy mají tyto pravidla pořád na očích, a když se vyskytne nějaký problém, nedodržení pravidel, tak si to společně ukážou, kde se pravidlo nachází, a ještě jednou si vysvětlí, proč to tak musí být a mělo by se to dodržovat.

Děti se tak přirozenou formou učí, že text je zdrojem informací, určuje nám pravidla, ale také co se smí. Touto formou chápou například i dopravní značení při dopravní výchově a výchově k bezpečnosti.

Druhý den, který jsem ve třídě strávila, byl podobný tomu prvnímu. Děti pracovaly v koutcích, kde měly nachystané aktivity na téma vesmír. V ten den měly také společnou aktivitu – cvičení, kde ztvárňovaly vesmír. Učitelka byla slunce a děti kolem ní běhaly. Samozřejmě, aby to nebylo jen jednotvárné běhání, učitelka jim na znamení předevičovala konkrétní cviky na protažení. Obměňovala to opět s během.

Po docvičení a svačince učitelka zvolila frontální sezení, kde si vysvětlily společně něco k vesmíru, určily si také dnešní počasí, které si zaznamenaly na tabuli k tomu určenou. Zaznamenaly tam i předešlý den, kdy na tento kalendář poněkud zapomněly. Nicméně sama učitelka pak řekla, že si tím alespoň procvičily paměť a zamyslely se, jak bylo předešlý den, učily se tím také časové úseky včera, dnes a zítra. Aj na negativní zkušenosti dokázala najít to kladné, což hodnotím jako velké plus.

Na dopoledním pobytu venku měly děti opět volné hry, nachystané pomůcky, jako třeba odrážedla, míče, kbeličky nebo křídly. Učitelka děti nijak neovlivňovala, jak ve výběru aktivity, tak v jejich průběhu.

Odpoledne měly děti opět odpočinek, kde jim předčítala dva krátké příběhy a děti spontánně usínaly.

Protokol č. 6 - závěrečný rozhovor s učitelkou č. 2 - hodnocení

Otázka	Odpověď
<p>Na začátku školního roku jste říkala, že jste společně vytvářely pravidla. Jak na to děti reagovaly?</p>	<p><i>Zozačiatku nevedeli, čo po nich chcem. Tak som uviedla príklad. Už si nepamätám, čo presne to bolo, ale deti po chvíľke pochopili, čo od nich chcem a skúšali sme ich výpovede formulovať tak, aby to bolo krátke a výstižné. Dodnes sa k nim vraciame, v priebehu roku sme dokonca niektoré aj dopĺňali podľa toho, keď sa vyskytol nejaký problém. Napríklad keď niekto vošiel do spálne a začal tak kričať, sme si vysvetlili, že ostatné deti spia a tak to nie je vhodné. Zaviedli sme to ako pravidlo a už aj nás visí na stene v spálni. Podľa mňa sa najlepšie tvorí na detských podnetoch.</i></p>
<p>Všimla jsem si, že si děti samy řekly o sepsání seznamu dětí. Setkala jste se poprvé s tím, že by to děti požadovaly?</p>	<p><i>Nie. Nie je to síce každý deň, ale keď ich to chytí, sú schopné si tieto zoznamy vypisovať aj týždeň, dva v kuse. Potom na to väčšinou zabudnú.</i></p>
<p>Sama jste řekla, že je nejlepší plánovat na základě dětských podnětů. Snažíte se jim tedy někdy vytvářet podobné aktivity, když vidíte, že děti mají o psanou podobu zájem?</p>	<p><i>Čo sa týka tvorby zoznamov a kníh, tak ani nie, myslím si, že na to majú čas v škole. Samozrejme, keď s tým prídu samy, že s niečím chcú pomôcť, tak ich neodmietnem a rada im pomôžem. Stalo sa mi aj, že dievčatko prinieslo z domu vlastnú knižku, ktorú vytvárala s mamou. Mama písala príbeh a dcéra to ilustrovala. To sa mi zdalo moc pekné, ale v škôlke by to bolo moc náročné, pri toľkých deťoch. Nemala by som tú možnosť všetkým to písať.</i></p>
<p>A co takhle jednu knihu pro všechny? Napadlo Vás to někdy, nebo jste to už někdy zkoušela?</p>	<p><i>Aha, vidíte. To ma nikdy nenapadlo. Máme aj skupinové práce, kedy deti pracujú na jednom projekte. Ale toto ma vážne nenapadlo.</i></p>
<p>Máte vzdělání z primární pedagogiky. Využíváte někdy tyto znalosti také při práci v mateřské škole?</p>	<p><i>Predpokladám, že narádzate na čítanie a písanie. Nie, materiály som si odložila na prípadnú prácu so staršími deťmi, alebo niekedy čerpám inšpiráciu na aktivity a snažím sa ju samozrejme upôsobiť na predškolské dieťa. Čítanie a písanie sme brali na škole ako niečo, čo ich budeme učiť v prvej triede. Ešte stále sa to berie tak, že deti prídu do prvej triedy bez toho, aby to vedeli. Samozrejme s výnimkou vlastného podpisu, alebo trebárs napísania číslice a tak.</i></p>

Můžeme vidět, že aj děti u druhé učitelky mají hodně čtenářský podnětné prostředí. Ovšem patří právě mezi ty, které jsou názoru, že je to na děti ještě brzo. Něco s nimi samozřejmě aplikuje, jako například pravidla chování, ale názvy místností a vyvěšení konkrétních pravidel mají spíš jako školka společně určené.

Sama řekla, že by byla ráda, kdyby se k tématu čtenářské pregramotnosti dozvěděla něco víc, zda bych ji pak práci mohla poskytnout jako případný učební materiál. Jsem ráda, že náš rozhovor i moje účast v mateřské škole podnítila další učitelku o čtenářské pregramotnosti uvažovat a případně ji hlouběji zavést do své praxe. Budu doufat, že se tak stane. Nicméně bylo by zajímavé a podnětné pro další výzkum udělat průběžné pozorování daných učitelek na několik fází – jednak po našem rozhovoru a pozorování, podnítit jejich práci a obeznámit je blíže s teorií čtenářské pregramotnosti a provést následné pozorování po určité době. Tak by se dalo zjistit, zda by to mělo nějaký efekt podněcovat učitelky tímto způsobem.

4.3.3 Učitelka č. 3 – pozorování dva dny

Den v mateřské škole má jasná pravidla, zejména pro práci s dětmi se speciálními potřebami. Ráno příchod dětí, volná herní činnost, ranní cvičení, svačinka, hlavní činnost většinou skupinová – zejména motivační část, poté rozdělení do skupin (dvou nebo tří, podle počtu dětí). Do skupin dělí většinou děti učitelka dle zdatnosti. Vzhledem k tomu, že má ve třídě i děti se speciálními potřebami, snaží se je kombinovat s dětmi, které je můžou potáhnout, pomoci nebo motivovat v práci. Na závěr každé aktivity je zhodnocení – z pohledu učitelky i dětí. Dopolední pobyt venku, oběd, odpočinek, svačinka a odpolední činnosti pouze u předškoláků, jinak pobyt venku (pokud je možno pro počasí, pokud ne, odpolední volné hry dětí). V odpoledních volných hrách dětí, se je snaží učitelka korigovat, s dětmi se speciálními potřebami pracuje individuálně, snaží se je zapojit do společných her, případně jim vymýšlí aktivity pro jejich osobní rozvoj. Jak sama uvedla, *pokud kolegyně vidí, že v dopolední činnosti má některé z dětí velké rezervy naproti ostatním, během odpoledního odpočinku se snažím já vytvořit aktivitu, kterou dítěti nabídnu po spánku a naopak. Je potřeba dobré komunikace mezi učitelkami na třídě, zejména u nás.* To bych konstatovala, že je potřeba v každé mateřské škole. Dobrá spolupráce učitelek na třídě vede ke

komplexnímu vzdělání dětí, které mají také výborné zázemí. Nedělají si naschvály a doplňují se.

Volné hry dětí při příchodu do mateřské školy: děti knihy k dispozici volně nemají, u jedné holčičky jsem pozorovala, že si nosí knihu z domova sama. Prostředí mateřské školy na psanou podobu jazyka podnětný není. Kromě oznámení rodičům se děti se psaným textem nesebkají – ba dokonce ani s tím nepracují. Stejně tak nemají popsané prostředí, předměty. Proto bych prostředí hodnotila jako čtenářský absolutně nepodnětné. Učitelka pracuje s knihami pouze v případě, že si aktivitu sama naplánuje k ranním hrám, kde dětem čte krátké příběhy, které si samy vyberou. Musím ovšem uznat, že vzhledem k tomu, že většina dětí ve třídě jsou chlapci, z nichž jsou čtyři se speciálními potřebami, má učitelka o to nelehčí úlohu. Podle výzkumů jsou na tom čtenářský chlapci hůř než holky, mají o knihy menší zájem. Děti si vybíraly spíš hry se stavebnicemi, auty, některé si kreslily, nebo se hrály v kuchyňce s děvčaty. U jedné aktivity setrvaly delší dobu.

Učitelka mezi tím vybavovala nutnou administraci s rodiči, komunikovala s kolegyní (se kterou byly po ránu v jedné třídě, až se sesbírá víc dětí), chystala pomůcky na práci přes den.

Před devátou hodnou si děti společně s učitelkou zacvičily. Rozehřátí pomocí nacvičené říkanky, běžné zacvičení a na závěr uvolnění. Po cvičení se nachystaly stoly na svačinku. Děti svačily v prostorách třídy, kde si samy připravily potřebné na jídlo – roznesly talířky, skleničky – rozvíjí se tak autonomie dítěte. Každý den se určila dvojice dětí, která měla vše na starosti. Učitelka roznesla chlebíky a rozlila čaj. Na závěr nádoby sesbírala učitelka.

Po svačině si společně sedly děti i učitelka do komunitního kruhu, kde si společně řekli, co se bude dít a co učitelka od dětí požaduje. Motivační část hlavní vzdělávací činnosti tedy proběhla formou informace. Děti měly za úkol namalovat, vymodelovat nebo postavit ze stavebnic (dle vlastní volby) příběh pohádky, kterou učitelka přečetla v motivační části. Jednalo se o krátký příběh skupinky několika dětí, které se vybraly do lesa zkoumat přírodu. Tady vidíme náznak o snahu přiblížit ze čtenářské pregramotnosti, ale hlavní cíl aktivity bylo poznání přírody, zvířat i přírodnin v ní. Jednalo se tedy spíš o náznak environmentální výchovy, která se konala pomocí výtvarní a technické výchovy. Na závěr si společné aktivity zhodnotily, opět

v komunitním kruhu si společně popovídaly, jaký význam má příroda a vše, co chtěla učitelka aktivitou dosáhnout.

Z reakcí dětí bylo evidentní, že s knihou do styku často nepřicházejí, protože když učitelka dětem četla příběh, tak pozorně poslouchaly, děti, které seděly nejbližší učitelce, měly tendence nahlížet do knihy. Po dočtení příběhu a celkově motivační části učitelka děti rozdělila do skupin, kde pracovaly na již zmíněných aktivitách.

V kruhu měly pravidlo, které se děti snažily dodržovat – vždy mluví jenom jeden, ostatní ho můžou doplnit na vyzvání. Samozřejmě mladší děti a děti se speciálními potřebami s tímto pravidlem měly menší problémy, ale jak se sama učitelka vyjádřila, jsou na tom mnohem lépe než na začátku školního roku.

Po komunitním kruhu padla pochvala, učitelka práce, které se daly vystavit, vystavila na nástěnce rodičům, které nešly, tak vyfotila a později vyvěsila, jako fotografii aktivity. Poté následoval pobyt venku, kde se jednalo spíš o volné aktivity dětí. Učitelka působila spíš jako dozor, než jako tvůrce aktivit.

Na pobytu venku, když to zhodnotím z pohledu čtenářské pregramotnosti dětí měly k dispozici křídly na malování na zem, na hřišti měly prolézačku, kde se také nacházela tabula na křídly – děti si tam mohly libovolně kreslit, nebo psát. Z pozorování jsem si všimla, že křídly si děti s oblibou berou, a nejen, že na tabuli nebo zem kreslí, ale také se snaží i psát. Na dvoře byly i děti z jiných tříd, zejména ty psaly. Zeptala jsem se tedy jejich učitelky, zda s nimi nějaké aktivity ohledně psaní dělá. Její odpověď zněla:

Snažím se, ať každé dítě dokáže napsat své vlastní jméno. Nejen, že se tedy dokážou samy podepsat, také se zajímají o to, co píšu já. Kdy Vás třeba vidí psát? Například, když zapisuji ráno, které dítě již přišlo, které ne, nebo třeba když posílám odkaz kolegyni do jiné třídy. Nebo když spí, tak si píšu plány na další týden. Když děti vstávají, vidí, že ještě něco dopisují, nebo vidí, že je tam něco napsané. Vědí, že mi sešity ze stolečku nemají brát. Tak se na to ptají, co tam je. Kromě toho se tedy nevěnujete rozvoji čtení nebo psaní? Ne, na to mají čas v základní škole, nevím, proč bych je tím měla zatěžovat již u nás. Ve školce se mají hrát a užít si dětství. V dnešní uspěchané době budou mít na to času dost se stresovat.

Je evidentní, že nejen učitelka, se kterou jsem dělala rozhovor, ale ani její kolegyně se čtenářskou pregramotnosti nepracují, nesnaží se je cílevědomě rozvíjet.

Maximálně se snaží, aby děti věděly napsat své jméno, byly tím přepravené od školy, ale jistým způsobem s nimi nekomunikují, proč by to měly vědět a co ještě se dá zaznamenat a jaký to má význam.

Poté následoval oběd a odpolední spánek. V prostorech mezi jednotlivými aktivitami si učitelky s dětmi zpívaly, nebo recitovaly písně a básně, které se učily v nejbližší době, nebo i některé starší oblíbené písně. Odpoledne už děti přebrala jiná kolegyně. Ta dětem přečetla pohádku na dobrou noc. Nijakým způsobem s nimi již děj nebo něco ohledně pohádky nerozebírala.

Vhledem k tomu, že jsem měla za cíl pozorovat zejména učitelku, se kterou jsem danou tematiku probírala, se moje pozorování na daný den skončilo. Další den jsem provedla ještě jedno pozorování. Den probíhal stejně, jako den první, akorát s jinou hlavní aktivitou. Po skončení prvního dne pozorování jsem poprosila učitelku, zda by si mohla případně do aktivit zařadit něco se čtenářskou pregramotnosti a tak zkusila zařadit ranní odkaz a malované čtení.

Ranní odkaz v podání třetí učitelky byl spíše o tom, že jim napsala na tabuli, co budou dnes dělat. V průběhu dne si společně odškrtařovaly, co již stihly udělat. Tento odkaz následoval po volných hrách dětí, před cvičením. Proto si mohly již první bod odškrtnout. Odkaz zněl následovně:

Dnes je úterý a budeme dnes dělat toto:

- *Hrát se ve třídě*
- *Cvičit*
- *Zpívat*
- *Svačit*
- *Hrát se venku*
- *Obědvat*
- *Ležet a oddechovat*
- *Odpoledne s Monikou*

Pak se učitelka zeptala dětí, co by chtěly dělat kromě toho ony. A tak doplnily i druhý sloupec, který děti diktovaly, učitelka zapisovala hlavní body:

- *Hrát se s panenkou*
- *Běhat*
- *Tančit*
- *Kreslit*

Po cvičení a svačině, kdy měla následovat hlavní činnost, si děti v komunitním kruhu sdělily, co dělaly předešlý den, pobavily se o vzniklém problému z ranních her – řešily vztahy mezi sebou. Poté již mohla nastat hlavní aktivita. Paní učitelka měla dnes za cíl děti naučit děti písničku. Jako motivaci a hlavní učební metodu si zvolila text s malovaným čtením. Text písně obsahoval obrázky, byl na velkém formátu papíru, aby všechny děti na něho viděly. Nejdřív píseň učitelka zazpívala, poté si ukázaly jednotlivá slova písničky. Učitelka ukazovala prstem vždy na slovo, které četla, když přišlo na obrázek, rovnou ho doplnily děti. Po přečtení celého textu jim učitelka ještě jednou zazpívala píseň celou, aby děti slyšely melodii, případně se některé děti mohly již zapojit. Písničku si také děti zdramatizovaly a bavily se na dané téma – dopravní prostředky, spánek. Jednalo se o písničku „Vláček usínáček“.

Paní učitelky jsem se ptala na závěr, co dělá s textem malovaného čtení po dokončení aktivity. Prý ji vyvěsí na nástěnku, aby rodiče viděli, co dělaly přes den a aby si věděly přečíst přesné znění textu písně nebo básně, kterou se učily. Jinak s malovaným textem nepracuje.

Protokol č. 7 - závěrečný rozhovor s učitelkou č. 3 - hodnocení

otázka	Odpověď
Když si vzpomenete, které aktivity jste v posledních dvou dnech zapojila – které z nich podle Vás rozvíjeli čtenářskou pregramotnost?	<i>Když se tak nad tím zamyslím, spíš asi nerozvíjeli. Až poté, co jste mě na to upozornila první den, zda bych jí mohla zapojit, mě napadlo, že bych píseň naplánovanou na další den mohla děti naučit právě pomocí malovaného čtení. To jsem dělala poprvé.</i>
Co si tedy o tom myslíte? Bylo to vhodné zvolené?	<i>Ano, bylo to moc prima to zapojit. Děti si spíš vzpomněly na text písně, když to měly před sebou i s obrázky, i když to neuměly dokonale přečíst. Myslím, že to použiju i příště.</i>
Co myslíte, jak byste malované čtení mohla ještě víc do aktivity zapojit?	<i>Možná bych se jich mohla zeptat, kde jsou některé slova napsané? Třeba, kde je slovo veze, houká, nebo jiné.</i>
Všimla jsem si, že některé děti se hrají venku i společně s dětmi z jiných tříd a společně se hrály u tabule, kde si kreslily nebo se snažily psát. Co takhle je v tom podpořit? Jdete někdy za nimi a povídáte si o tom psaní?	<i>Spíš ne. Nikdy mě to nenapadlo, abych se jich šla ptát na to, co píšou. Venku děti spíš necháváme hrát si samé, ať nemají pořád jen řízené činnosti, ale i nějakou volnosti. I to děti potřebují. Samozřejmě s nimi komunikujeme, také o tom, co právě dělají. Samé to také vyžadují.</i>
Vaše kolegyně dětem čte před spaním	<i>Samozřejmě. Také jim čtu pohádky. Máme</i>

pohádky – jak to je u Vás, když máte odpolední?	<i>to s kolegyní stejné, snažíme se pracovat jako celek, doplňujeme se.</i>
Pracujete poté s tou pohádkou nějak?	<i>Ne. Děti u ní usínají. Po probuzení si myslím, že by si na ni už nevzpomněly a navíc většina dětí usne už během čtení. Neslyší konec.</i>

Jako prvé bych na základě rozhovoru a pozorování navrhla učitelce, aby do činností víc zapojila práci s textem, pokud je to možné zřídily pro děti dětskou knihovnu přímo ve třídě. Děti evidentně po kontaktu s knihou bažily, co bylo zřejmé z motivační části, kdy učitelka dětem četla.

Obě učitelky čtou dětem před spaním. Poté, co mi učitelka řekla, že některé děti neslyší konec pohádky, protože usnou, bych navrhla práci s textem – právě proto, že neslyší konec, některé o to víc zapojí fantazii a případně si pak můžou konec dovyprávět nebo třeba dočíst z knihy. Třeba i právě metodou lůna, kterou prý využívají pouze jednou do roka. Je mnoho způsobů, jak pracovat s těmito aktivitami. Navrhuji lepší seznámení s problematikou čtenářské pregramotnosti a následné zařazení do běžné praxe.

Řekla bych, že i když mi učitelka prozradila, že se čtenářskou pregramotností pracuje, pozorování nám tento fakt nepotvrdilo. Ba naopak vyvrátilo. Zajímalo by mě tedy, zda si daná učitelka jen neuvědomuje tento fakt, nebo že se snaží jí zapojit, ale nevychází jí to z nedostatku informovanosti na dané téma.

4.3.4 Učitelka č. 4 – pozorování tři dny

S poslední sledovanou učitelkou jsem strávila tři dny. Dva dny dopoledne a jedno odpoledne. Den mají přesně rozložený, učitelky v této mateřské škole pracují nejčastěji v skupinách. Členění dne je téměř stejné, jako v první mateřské škole. S tím rozdílem, že učitelka připravuje pro děti aktivity již při ranních činnostech. Děti jsou zvyklé, že při příchodu do mateřské školy si vybírají koutek, ve kterém se budou hrát, nebo pracovat. Mají předem připravené aktivity. Učitelka se každého dítěte snaží zeptat, co by si představovalo dnes dělat, nabídne mu příslušné aktivity v koutcích. V případě, že u dané aktivity je už nějaké dítě, snaží se je zapojit do jeho aktivity, aby mohly děti

mezi sebou komunikovat a spolupracovat. V tom případě má možnost vyřešit případné potřebné náležitosti s rodiči. Jinak jsou zvyklí si potřebné informace sdělovat při odpoledním převzetí dítěte.

Každý den se snaží učitelka zapájet také knižní koutek, kde děti pracují s časopisy, knihami nebo s písmeny. V první den to byla třeba aktivita s knihami – děti měly vyhledat nějaké slovo, které opisovaly tužkami na papír, případně měly k dispozici také otisky jednotlivých písmen. Tady byla učitelka přítomná nejvíce, aby dětem byla v případě potřeby nápomocná. Komunikovala s nimi, jaké slovo si vybraly, co znamená, jak se dá zaznamenat. Každé dítě mělo k dispozici vlastní sešit, kde si tyto slova zaznamenávaly. V rámci hry se děti také volně hrály na školu. Dvě děti byly učitelky, které předepisovaly na tabuli, zbylé jedno dítě, které bylo přítomné v koutku, psalo do sešitu, později na papír.

V průběhu dne jsem také pozorovala hlavní aktivitu, ve které měly děti divadelně zpracovat pohádku. Nejdříve učitelka přečetla začátek (vlastní) pohádky a poté se jí společně snažily dokončit. Děti navrhovaly možné konce, dohadovaly se, proč by to tak mohlo být, proč by to nemohlo být jinak. Jak by se mohly postavy cítit, jak to mohly prožívat. Pro lepší ztvárnění si děti jednotlivé části zahrály. Postupovaly pomalu a postupně. Divadlo tedy hrály na etapy. Učitelka tyto možnosti zapisovala a na závěr přečetla opět začátek pohádky, společně se závěrem navrženým dětmi.

Některé děti mimovolně v divadelním předvádění pokračovaly i na dopoledním pobytu venku, přirozeně improvizovaly a komunikovaly navzájem. Opět se to týkalo zejména děvčat.

Po obědě měly navržený odpočinek. Vzhledem k tomu, že se jednalo o středu, měly domluvené, že i v případě předškoláků to byl den odpočinku. Proto si děti vybraly, zda chtějí ležet na postýlkách nebo na zemi. Nicméně každé dítě muselo ležet, aby si oddýchlo. Tichým hlasem učitelka přečetla pohádku na pokračování (více příběhů, které na sebe navazovali). V době čtení pohádky se učitelka tichým hlasem ptala dětí otázky k textu. Děti se museli v tichosti hlásit a tichým hlasem odpovídat, aby nevzbudily děti, které případně usnuly. Po takové hodině měly půl hodiny absolutního klidu, kdy děti usnuly, nebo jen ležely v tichosti.

Na další den jsem strávila s učitelkou její odpoledne, které začínalo u oběda s dětmi. Poté nastala hygiena. Děti, které čekaly, až se uvolní hygienické zařízení, zatím zpívaly již naučené písničky, které si tak opakovaly. Následně si společně šly nachystat tužky na odpolední činnost. Paní učitelka měla nachystané pracovní listy s procvičováním grafomotoriky a práce oko – ruka. V úvodě si měly děti přecvičit, každé dítě samostatně. Poté si procvičovaly jednotlivá písmena, také pomocí pracovních listů. Učitelka napsala písmeno na tabuli velkým tiskacím písmem, zkusily si písmeno ve vzduchu, popovídaly si, jaké slova můžou na to písmeno začít a vyplnily pracovní list, který si následně mohly v případě zájmu vybarvit. Na závěr jin učitelka přečetla báseň na dvě písmena, které psaly.

Po dobu trvání aktivity měly děti puštěnou relaxační hubu, celá atmosféra byla velmi příjemná, i když děti pracovaly a musely nad činností přemýšlet, tak byl ve třídě klid. Po skončení si děti mohly buď oddýchnout v relaxační zóně, nebo se libovolně hrát. Nesměly ovšem v době klidu běhat, ani jiným způsobem narušovat klidnou atmosféru. Až dokončily pracovní listy všechny děti, sedli si do kruhu a popovídaly si o celém dni. Co zažily, jak pracovaly, co se naučily, co by rádi dále dělaly. V kruhu povídalo vždy jedno dítě, které mělo plyšového rákosníčka. To byl pro ně signál, že můžou mluvit.

Celá tato aktivita trvala hodinu, po ní se děti oblékly a šly ven. Venku jich po další půl hodince čekala svačina. Venku děti měly volné hry, v případě zájmu jim učitelka navrhla několik hudebně-pohybových her, které hrála společně s dětmi.

Třetí den se nesl v duchu matematických představ. Od rána, kdy měly děti navržené aktivity opět v koutcích, si děti mohly vybrat z několika aktivit. Po příchodu dětí do třídy obdržely „knížku“, ve které byly obrázky s jednotlivými aktivitami. Když se děti danou aktivitu v koutku dohrály, do volné kolonky jim učitelka dala razítko, za splnění aktivity. Děti nemusely všechny aktivity mít splněné v rámci ranních her, mohly si nechat razítkovat přes celý den.

Jako hlavní aktivitu měla učitelka připravených několik aktivit z matematické oblasti, na které děti motivovala opět příběhem, který „vyprávěl“ maňásek. Ten jich doprovázel přes všechny aktivity. Zde se žádná aktivita rozvíjející čtenářské pregramotnosti nevyskytovala.

Otázka	Odpověď
<p>Uvědomujete si, které aktivity v posledních třech dnech byly zaměřené na čtenářskou pregramotnost?</p>	<p><i>Ano, tak jako běžně, i teď jsem se snažila jí zapojit ve formě jak motivační, na začátku aktivity ve formě příběhu, tak například pomocí zaznamenávání aktivit. Knížky, které děti měly dnes, jim měli naznačit, že se dá zapisovat ne jen pomocí textu a písmen, ale také jiných symbolů. Obrázků, nebo razítka, které jsem jim dala za splnění aktivity. Dále včera odpoledne jsme dělaly pracovní listy. Přecvičování grafomotoriky také považuji za důležité před samotným psaním. Aktivity směřující na písmena – pracovní list na opis písmena, bavili jsme se také, jaké jiné slova na dané písmeno začíná.</i></p> <p><i>Děti jsou zvyklé dělat některé čtenářské aktivity samy od sebe. Například jak jsem první den zařadila aktivity v knihovně, tak děti si někdy samy od sebe berou časopisy, vyhledávají si některá známá slova, nebo se snaží opisovat i některé nové.</i></p>
<p>Na pobytu venku jsem si všimla, že dětem organizujete aktivity. Využíváte pouze hudebně-pohybové aktivity, nebo i jiné?</p>	<p><i>Pokud to organizuji já, tak jsou to většinou hudebně-pohybové aktivity. Ale nejspíš narážíte opět na čtenářskou gramotnost, tak z této oblasti si dovoluji říct, že kresba křídou na zem, své jméno při podpisu kresby. Pokud si je nepodepíšou samy, můžu jim jí podepsat já, s tím, aby věděly, proč to dělám a jak to dělám.</i></p>

Čtvrtá učitelka dokázala, že se snaží se čtenářskou pregramotností pracovat v běžných činnostech. Jak se vyjádřila v rozhovoru, tak jsem si toho všimla i při pozorování. V dětech rozvíjela zájem o knihu, ale také jednotlivé dovednosti pomocí čtenářských strategií.

5 Výzkumná zjištění

Z výsledků výzkumu vzešly zajímavé poznatky v oblasti čtenářské pregramotnosti a její využití v praxi mateřských škol. V úvodu výzkumu jsem rozeslala dotazníky učitelkám mateřských škol v České a Slovenské republice, čímž jsem chtěla dosáhnout širšího vzorku. Zajímavým výsledkem by bylo téma čtenářské pregramotnosti probrat s každou učitelkou zapojenou do dotazníkové výzkumné části. Dotazníky jsem rozesílala nejen elektronicky, ale distribuovala také v tištěné podobě. Nevýhodou tištěné verze bylo, že učitelky neodpověděly na všechny otázky, kdežto v elektronické podobě dotazníku je systém bez zodpovězení otázek nepustil dál.

Za zásadní zjištění považuji fakt, že učitelky uvedly v hloubkových rozhovorech, že se čtenářskou pregramotností, a většina z nich také s různými strategiemi, pracuje, ačkoli by si to vždy uvědomovaly. Tyto výsledky jsem si chtěla ověřit, a tak jsem zvolila pozorování konkrétních činností v průběhu dvou nebo tří pracovních dnů.

Z rozhovorů je patrné, že si učitelky myslí, že čtenářskou pregramotnost rozvíjí. Nicméně z výpovědí usuzuji, že se ne vždy opírají o fakta z plnohodnotných zdrojů informací. Souhlasím s jejich názory, které potvrdily téměř všechny dotazované učitelky, že pro děti je práce se čtenářskou pregramotností přirozená, děti můžou vidět všude kolem sebe – třeba texty a slova, které čtenářskou gramotnost podporují. Ať už se jedná o reklamy v televizi, na ulici na billboardech, nebo na dopravním značení. Toto všechno děti vnímají a je jen na nás, učitelích nebo rodičích, nakolik toto jejich poznání podpoříme.

Při pozorování jejich práce jsem zjistila, že nejběžnější používanou strategií je hlasité čtení, které využily všechny čtyři učitelky, ale většina z nich ji žádným způsobem dále nerozvíjí – alespoň to nepotvrdilo ani jedno z pozorování. Považují to pouze za uklidňující metodu před odpočinkem nebo spaním. Nicméně tato strategie byla vyhodnocena jako nejvíce používaná také v dotaznících, kde ji uvedlo až 72,2% z dotazovaných učitelek. Naopak nejméně využívanou metodu zvolily učitelky ranní odkaz, který použily dvě ze čtyř učitelek z pozorování. Je tedy otázkou, zda to byla náhoda, nebo tento odkaz využívají i jiné učitelky, ale neuvedly to v dotaznících. Je

možné, že si nespojily tento název čtenářské strategie se správnou aktivitou. Každopádně je to skvělý podnět pro další a hlubší zkoumání, kterého výsledky by měly velký potenciál v pokroku výuky čtenářské pregramotnosti.

V tabulce uvádím metody, které alespoň jedna z učitelek využila, označené křížkem jsou u učitelky, která tu- kterou metodu využila alespoň jednou:

Tabulka 4 - využití metody u jednotlivých učitelek

Metody	Učitelka č. 1	Učitelka č. 2	Učitelka č. 3	Učitelka č. 4
Kladení otázek	X	x		x
Usuzování	X	x		x
Sledování porozumění		x		x
Hledání souvislostí	X		x	x
Předvídání		x		x
Hodnocení	X	x	x	x
Vizualizace	X	x		x

Z tabulky je patrné, že třetí oslovená učitelka, ačkoli se v hloubkovém rozhovoru zmínila, že s metodami rozvíjejícími čtenářskou pregramotnost pracuje, není to zcela tak v její běžné praxi. Nicméně u dané učitelky jsem strávila pouze dva dny, pro další rozbor a usuzování závěru by bylo vhodnější delší pozorování.

Naopak u čtvrté učitelky jsem pozorovala všechny zmíněné metody práce pro rozvoj čtenářských dovedností. Dokonce i u aktivit, které nebyly prvoplánově zaměřené na čtenářskou pregramotnost se některé z nich vyskytovaly. Její velké plus vidím také v samostatné a kreativní práci s materiálem, který si někdy sama vytváří.

Je tedy zajímavé zjištění, že učitelky ze Slovenské republiky mají podobnou práci, nevyužívají sice všechny metody práce se čtenářskou pregramotností, ale o většinu z nich se snaží, což nám také ukázalo čtenářské podnětné prostředí u obou mateřských škol na Slovensku. Naproti tomu učitelky z České republiky se prokázaly, jako naprosto odlišné. U jedné, z nichž jsem mohla pozorovat, všechny zmíněné metody a u druhé pouze dvě z nich. Bylo by zajímavé pro hlubší porovnání a rozbor jejich činností, delší pozorování v obou mateřských školách.

Pojďme se teď podívat na jednotlivé strategie, které učitelky využívaly v práci během pozorování jednotlivých činností. Některé byly využité okrajově, doporučila bych na nich zapracovat:

Tabulka 5 - využití strategie u jednotlivých učitelek

Strategie	Učitelka č. 1	Učitelka č. 2	Učitelka č. 3	Učitelka č. 4
Tvorba knih	X	X		X
Ranní odkaz	X		X	
Řízené čtení			X	X
Hlasité čtení	X	X	X	X
Malované čtení			X	
Pojmové mapování	X	X		
Odkaz rodičům (pouze ze strany učitelky)	X		X	X

Z předcházející tabulky můžeme vidět rozdílné využití metod a jednotlivých strategií. Zde učitelka, která využívala jen některé z metod, využívá poměrně více čtenářských strategií k dosahování vytýčených cílů. Je tedy otázka, zda si plně uvědomuje tyto strategie, nebo koná pouze intuitivně, ačkoli správně.

V teoretické části jsem se zmiňovala, že pro rozvoj čtenářské pregramotnosti je podstatné čtenářsky podnětné prostředí. To jsem evidovala ve třech ze čtyř mateřských škol – v obou slovenských a pouze jedné české mateřské škole. Je evidentní, že na úroveň praktikování tohoto rozvoje je potřebné, aby také učitelka měla kladný postoj ke knihám a informacím všeobecně. Sama učitelka (druhá oslovená) uvedla, že je pro ni „*čítanie kníh a čítanie časopisov mať veľký prehľad informácií*“. S takovým postojem se hned čtenářské strategie lépe zpracovávají, protože v nich sama vidí velký potenciál. Je ovšem zajímavé, že zrovna tatáž učitelka vyslovila názor, že mají předškolní děti ještě čas na většinu aktivit kolem čtení, což se odráží ve využití jednotlivých strategií.

Ve všeobecnosti se mi čtenářský hůře jevíli chlapci, projevovali menší zájem o knihy i psanou podobu jazyka. Tento fakt potvrzuje mnoho výzkumů (např. PIRLS 2011, PISA 2009). Ovšem právě opačný výsledek se vyskytl u jednoho z posledních zkoumání, které prováděla Rybářová (2016a) ve své diplomové práci. Ta se v závěru výzkumu vyjádřila, že lepších výsledků dosahovali právě chlapci, kteří byli

aktivnějšími, více se zapojovali na rozdíl od dívek. Jak sama uvedla, jedná se o významnou skutečnost, proto si myslím, že by bylo vhodné dále pokračovat ve výzkumu, jak učitelky a jejich práce se čtenářskou pregramotností, tak v sledování jednotlivých skupin dětí. V jejich výsledcích je zajímavá hypotéza, která poukazuje na možnost, že „včasným rozvojem čtenářské pregramotnosti můžeme ovlivnit budoucí úspěšnost v dosažení čtenářské gramotnosti. Avšak výsledky sledovaných chlapců v daném výzkumu mohou být ovlivněné typem zadávaných úkolů, které mohou vyhovovat více jejich způsobů myšlení.“ (Rybářová, 2016a, str. 111)

V porovnání české a slovenské mateřské školy vidíme patrné rozdíly. Zajímavé ovšem je, že ačkoli teorie ukazuje, že učitelky v České republice by měly být více informované a teoreticky zdatnější díky rozšířenějším programům na rozvoj čtenářské pregramotnosti, můj výzkum ukázal pravý opak. Učitelky na Slovensku se prokázaly v praxi jako ty zkušenější v této oblasti.

Bylo by určitě velmi zajímavé a přínosné vyhodnotit stejným způsobem více mateřských škol v České i Slovenské republice, případně se také zaměřit na více učitelky působících ve stejné mateřské škole. Pokud by se tímto způsobem dalo podchytit, kde nastávají rezervy, bylo by to určitě přínosné pro pedagogickou veřejnost s cílem podpořit další vzdělávání učitelky a učitelů mateřských škol v Česku a na Slovensku.

5.1 Doporučení pro praxi

Pro učitelky mateřských škol, jak pro oslovené učitelky, se kterými jsem komunikovala, tak pro širší veřejnost, bych doporučila nastudování odborné literatury k tematice čtenářské pregramotnosti a konkrétně čtenářských strategií. V případě širšího povědomí v této tematice bych hodnotila práci s předškolními dětmi celistvě. Děti se běžně setkávají se psanou podobou řeči, kdy se na ní samé vyptávají. Sama z vlastní praxe vím, že stačí malý podnět a děti se chytí a začnou velice dobře reagovat.

Za důležité také pokládám spolupráci učitelky, nejen na konkrétní škole, ale zejména na třídě. Když některá rozvíjí čtenářskou pregramotnost u dětí a třeba využívá

strategii hlasitého čtení, nabízí se zde práce s textem, které chybělo ve všech mateřských školách. Děti, které jsou zvyklé pracovat s textem u jedné učitelky, a nemají to u druhé, nepovažují to za běžné a přirozené, tudíž se v nich touha zlepšit dále nepodporuje, ale naopak oslabuje.

U dvou učitelek jsem mohla pozorovat strategii ranního odkazu. Každý z pozorovaných ranních odkazů měl jinou strukturu. Je samozřejmě na dané učitelce, jak tento odkaz bude využívat, nicméně jisté parametry by měl obsahovat. Jak by mohl ranní odkaz vypadat, popsala A. Lopušná (2008, str. 12-13): „jeho forma má charakter krátké, výstižné zprávy. Psát se může dětem, učitelce nebo rodičům. Používá se zejména černý fix se širokou stopou, nebo je možné napsat i barevné variace – například každá část odkazu jinou barvou. Stimulace gramotnosti je třeba otázkami jako: *Kde se začíná ranní odkaz? Najdi, kde je napsané slovo léto.* Apod.“ Ranní odkaz určený dětem by měl být na viditelném místě, aby děti měly možnost se k němu vracet, případně si některé ze slov opisovat. Tato reflexe mi u všech učitelek používajících tuto metodu chyběla.

Všeobecně jsem si všimla, že učitelky z větší části zapomínají na závěrečnou část aktivit – reflexe. Děti, ani učitelky tak nemají zpětnou vazbu, na základě které mohou stavět další aktivity, rozvíjející další stupeň nejbližší zóny rozvoje dítěte. Aktivity bývají neúplné, nesměřující k jednomu cíli. Dítě tak mnohdy stagnuje, což samozřejmě nechceme.

Pro mateřské školy bych všeobecně doporučila zaměřit se na rozvoj dítěte než na kroužky, které jsou naoko vyzdvihující pro veřejnost a rodiče, které mateřskou školu pro své dítě hledají. Je to ovšem otázka několika let práce, přičemž změnit pohled rodičů není jednoduché. Z výpovědí učitelek dotazujících a také z dotazníků je zřejmé, že rodiče ztrácí zájem o informace z interního vzdělávání v mateřské škole.

Závěr

Čtenářská gramotnost má v České republice významné místo a uplatnění. Věnují se jí odborníci zejména na prvních stupních základních škol, ale čím dál víc se dostává již do mateřských škol a mezi učitelky mateřských škol. Jako příklad můžeme vidět vzniklé čtenářské kontinuum, kterému se věnuji v teoretické části. Vznikají také různé časopisy jako například Kritické listy, které pracují na vývoji čtenářství.

Výsledky mého výzkumu poukazují na to, že mezi hlavní strategie využívané v mateřských školách jsou hlasité čtení – ve všech sledovaných mateřských školách, odkaz rodičům a tvorba knih u třech ze sledovaných škol. Většina čtenářských strategií je přirozeně zapojena do běžného chodu mateřské školy, buď to jako herní aktivita u ranních her, nebo jako metoda pro hlavní vzdělávací oblasti. Nicméně čtenářskou pregramotnost zatím nemáme jasně ukotvenou ani v jednom ze státních vzdělávacích programů České ani Slovenské republiky, což považuji pro rozvoj čtenářské pregramotnosti za neuspokojivé.

V empirické části mého výzkumu bylo zjištěno, že 73,7% učitelek mateřských škol si teoretické poznatky dohledává na internetu, pouze 42,6% v odborné literatuře vlastní, místní nebo městské knihovny (34,4%), což je také vedlo zapojit čtenářskou pregramotnost do běžné praxe. Tyto výsledky vyšly ze sběru dat pomocí dotazníků od 61 učitelek mateřských škol z Česka i Slovenska.

V průběhu mého kvalitativního výzkumu na českých a slovenských mateřských školách se potvrdila moje hypotéza, že Slovenská republika se věnuje čtenářské pregramotnosti v praktické rovině o něco více nežli Česká republika. Co mi ovšem moje domněnky vyvrátilo, bylo to, že v České republice se čtenářské pregramotnosti věnuje na teoretické úrovni více odborníků a našla jsem k tématu také více literatury. Tyto výsledky se ovšem neslučují s výsledky průzkumu PISA (2016), v nichž se ukázalo, že v oblasti čtenářské gramotnosti jsou na tom hůře žáci ze Slovenské republiky. Možná je to jen malým vzorkem pozorovaných mateřských škol, nicméně i proto vidím velký potenciál v hlubším prozkoumání dané problematiky, oslovení a pozorování více škol, pro případné vyvrácení nebo potvrzení mé hypotézy.

Dále považuji za zajímavé zjistit, co mění pohled českých učitelek mateřských škol na čtenářskou pregramotnost, vzhledem k možným odborným poznatkům, kterých je v České republice poněkud více než na Slovensku.

Literatura

BLAŽEK, Radek, PŘÍHODOVÁ, Silvie, 2016. *Mezinárodní šetření PISA 2015*. Praha: Česká školní inspekce, 2016, str. 49, ISBN 978-80-88087-08-3.

DROPPOVÁ, Hana, 2017. Ako učiť deti kriticky myslieť, alebo dôležitosť dobrej otázky. In: GUŽÍKOVÁ, Žaneta, ed., *Vedecké štúdie v predprimárnej pedagogike*. Šaľa: Spoločnosť pre predškolskú výchovu, 2017, str. 12-20, ISBN 978-80-971016-2-6.

HAMRÁKOVÁ, Magdaléna, 2015. *Rozvíjanie predčítateľskej gramotnosti v praxi materskej školy. Inkluzívny model vzdelávania na predprimárnom stupni školskej sústavy*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2015, ISBN 978-80-565-1184-8.

HAUSENBLAS, Ondřej, KOŠŤÁLOVÁ, Hana, 2006a. *Co je E – U – R*. In: Kritické listy 22, str. 54-58, ISSN 1214-5823.

HAUSENBLAS, Ondřej, KOŠŤÁLOVÁ, Hana, 2006b. *Co je E – U – R*. In: Kritické listy 23, str. 57-59, ISSN 1214-5823.

HAUSENBLAS, Ondřej, KOŠŤÁLOVÁ, Hana, 2006c. *Co je E – U – R*. In: Kritické listy 24, str. 67-69, ISSN 1214-5823.

KÁDNEROVÁ, Božena, 1982. *Metodika literární výchovy v mateřské škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1982, str. 112, IBSN 14-072-84.

Kol. autorov, 2016. *Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách*. Bratislava: Dr. Josef Raabe Slovensko, s.r.o., 2016, str. 106, ISBN 978-80-8140-244-9.

KOŠŤÁLOVÁ, Hana, 2007. *Efektivní výuka ke čtenářství gramotnosti vyžaduje práci s čtenářskými dovednostmi*. In: Kritické listy 27, str. 4-6, ISSN 1214-5823.

LAUŠOVÁ, Miriam, ZBUDILOVÁ, Eva, 2011. *Hráme sa so slovami s predškolákmi a žiakmi nultého, 1. A 2. ročníka ZŠ*. Bratislava: RAABE, 2011, str. 100, ISBN 978-80-89182-77-0.

- LOPUŠNÁ, Alena, 2008. *Rozvíjanie počiatocnej čitateľskej a pisateľskej gramotnosti v podmienkach predprimárnej edukácie*. Banská Bystrica: Spoločnosť pre predškolskú výchovu, 2008, str. 24, ISBN 978-80-969549-8- 8.
- MRÁZKOVÁ, Daisy, 2012. *Co by se stalo, kdyby...* Praha: Baobab, 2012, str. 36, ISBN 978-80-87060-65-0.
- NELEŠOVSKÁ, Alena, 2005. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005, str. 172, ISBN 80-247-0738-1.
- ORIEŠKOVÁ, Jana a LUČIVJANSKÁ, Milena, 2015. *Předčitatel'ská gramotnost' 2 – Edukačné projekty*. Bratislava: RAABE, 2015, str.195, ISBN 978-80-8140-179-4.
- PRŮCHA, Ján, 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009, str. 936, ISBN 978-80-7367-546-2.
- RUTOVÁ, Nina, 2015. *Čím začíná čtení*. In: Kritická gramotnost, Ročník 1, č. 1, zima 2015 str. 15-20. Bez ISSN.
- RYBÁROVÁ, Eva, 2016a. *Čtenářské strategie jako podpora porozumění předčítanému textu u dětí předškolního věku*. Diplomová práce, Praha: Karlova univerzita v Praze, 2016, str. 132.
- RYBÁROVÁ, Eva, 2016b. *Čtenářské kontinuum pomáhá rozvoji dětí v mateřských školách*. In: Kritická gramotnost, Ročník 2, Speciál 2016, str. 14-15, ISSN 2533-4042.
- RYBÁROVÁ, Eva, 2017. *Rozvoj čtenářských strategií u dětí v mateřské škole*. In: Kritická gramotnost, Ročník 3, č. 4, 2017, str. 20-25, ISSN2464-6318.
- STRAKOVÁ, Jana, 2016. *Mezinárodní výzkumy výsledků vzdělávání. Metodologie, přínosy, rizika a příležitosti*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2016, str. 202, ISBN 978-80-7290-884-4.
- ŠMELOVÁ, Eva, 2013. *Zóna nejbližšího vývoje jako ukazatel rozvoje schopností dítěte předškolního věku*. In: Journal of Technology and Information Education, 2/2013, Volume 5, Issue 2, str. 20-23, ISSN 1803-537X.

ŠORMOVÁ, Kateřina, 2016. *Jak čtou Rómové: Kvantitativní výzkum úrovně čtenářské gramotnosti u romských žáků*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2016, ISBN 978-80-7308-595-7.

ŠVEC, Štefan, 1998. *Metodológia vied o výchove*. Bratislava: IRIS, 1998, str. 303, ISBN 80-88778-73-5.

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

VYGOTSKIJ, Lev Semjonovič, 2004. *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál, 2004, str. 136, ISBN 80-7178-943-7.

Zákon č. 245/2008 Z.z. *O výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých predpisov*.

Zákon 561/2004 Sb. *O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ve znění účinném od 1.1.2017 do 31.8.2017*.

ZÁPOTOČNÁ, Oľga a PETROVÁ, Zuzana, 2016. *Jazyk a komunikácia*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2016, str. 26, ISBN 978-80-8118-175-7.

Internetové zdroje:

BAŽÍKOVÁ Anna, 2017. *O projekte*. [online]. Sliach: Celé Slovensko číta deťom, o. z., dostupné na: <http://www.celeslovenskocitadetom.sk/sk/o-projekte>

Celé Česko čte dětem, 2014. *Celé Česko čte dětem* [online]. Celé Česko čte dětem, 2014. Dostupné na: <http://celeceskoctedetem.cz/>

Kol. autorů, 08/2016. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: MŠMT, 2016, dostupný na: <http://www.nuv.cz/file/696/>.

Kritické myšlení, 2001. *Principy programu* [online]. Kritické myšlení z. s., 2001. Dostupné na: <http://www.kritickemysleni.cz/oprogramu.php?co=principy>

MASLOVA, Marcela, 2017. *História*. [online]. Dolný Kubín: Združenie Orava, 2017. Dostupné na: http://www.zdruzenieorava.sk/o-nas/historia_sk

Ministerstvo školstva, 2016. *Národná stratégia zvyšovania úrovne a kontinuálneho rozvíjania čitateľskej gramotnosti*. [online]. Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, 2016. Dostupné na https://mpc-edu.sk/sites/default/files/oznamy/narodna_strategia_cg_msvvas_sr_6102016.pdf

Noc s Andersenem, 2015. *O projekte*. [online]. Noc s Andersenem, 2015. Dostupné na: <http://www.nocsandersenem.cz/o-projektu.html>

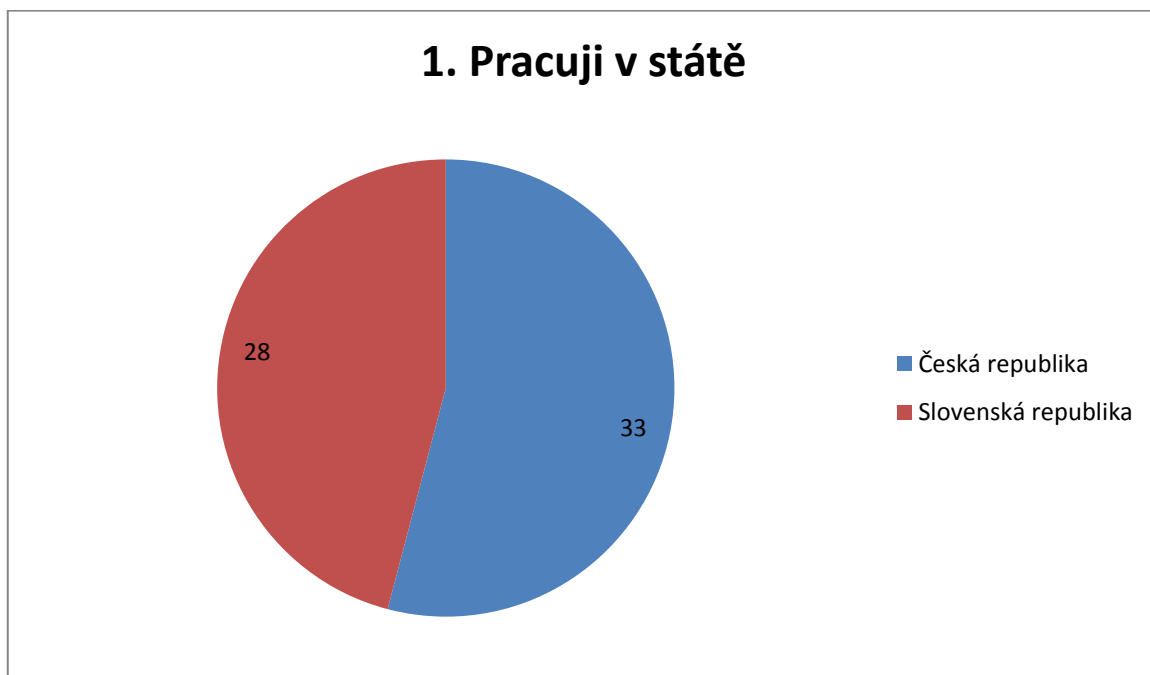
NOSKOVÁ, Ingrid, 2017. *Národná stratégia čitateľskej gramotnosti*. [online]. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2017. Dostupné na: <https://mpc-edu.sk/citateľska-gramotnost>

OECD 2014. *PISA 2015. Draft reading literacy frame work*. [online]. PISA: 2014. Dostupné na: <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Draft%20PISA%202015%20Reading%20Framework%20.pdf>

Pomáháme školám k úspechu, 2017. *Představení*. [online]. Praha: Pomáháme školám k úspechu, 2017. Dostupné na: <https://www.kellnerfoundation.cz/pomahame-skolam-k-uspechu/projekt/predstaveni>

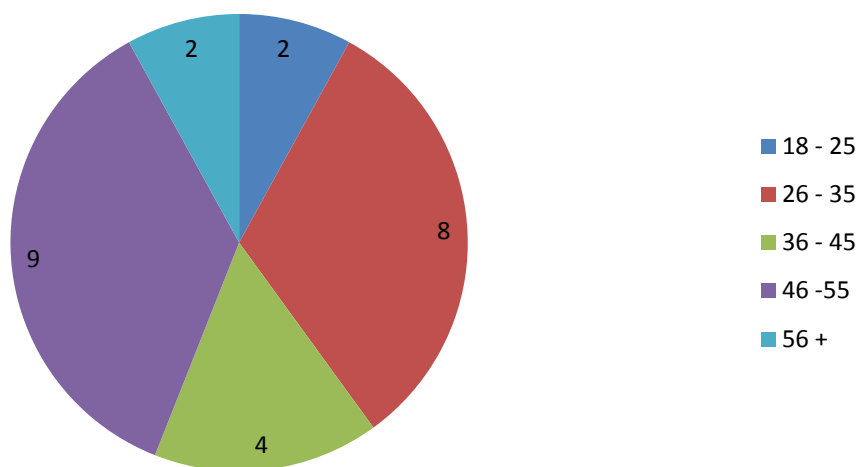
Přílohy

Příloha č. 1 – Analýza dotazníků



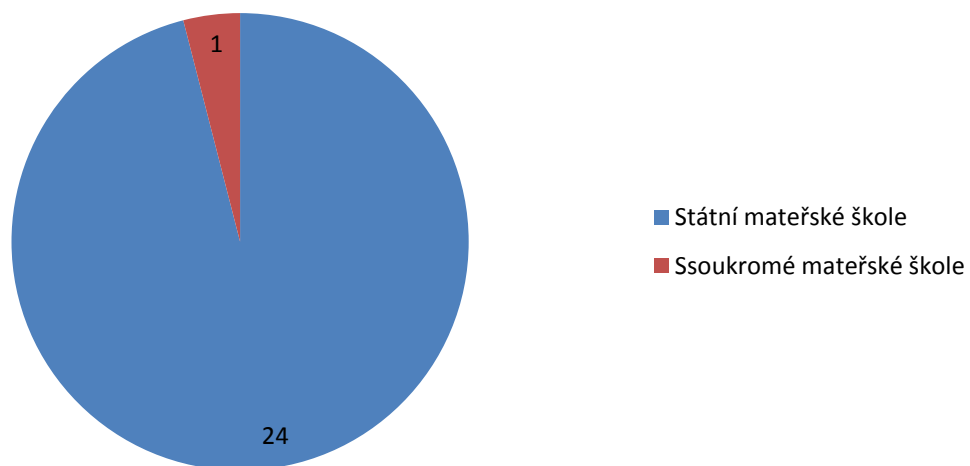
Výzkumný vzorek tvořilo celkem 61 učitelů mateřských škol: 33 učitelů z České republiky a 28 učitelů ze Slovenska. Celkem tedy 54,1% České republiky a 45,9% Slovenské republiky.

2. Věk



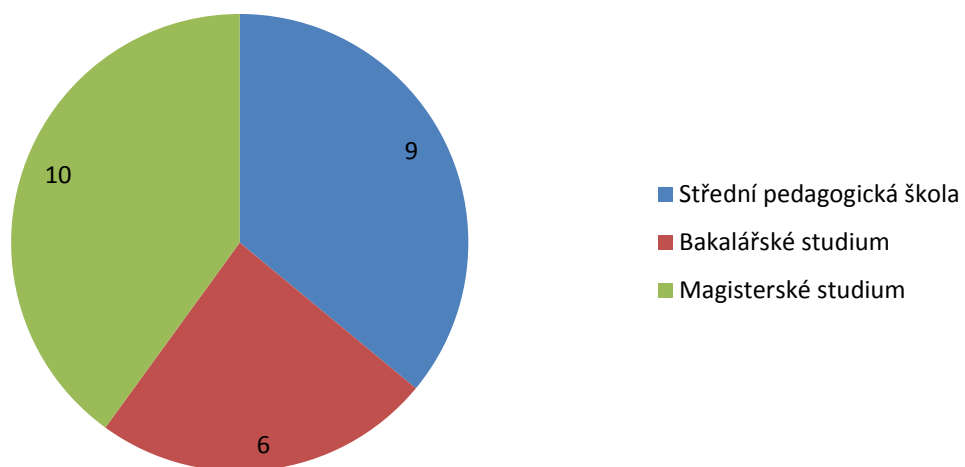
Největší počet učitelek tvořilo skupinu ve věku od 46 až 55 let – celkem 23 tázaných, po nich následovali učitelky ve věku 26 až 35 let. Nejméně učitelek mělo víc než 56 let – celkem tři z nich.

3. Pracuji v:



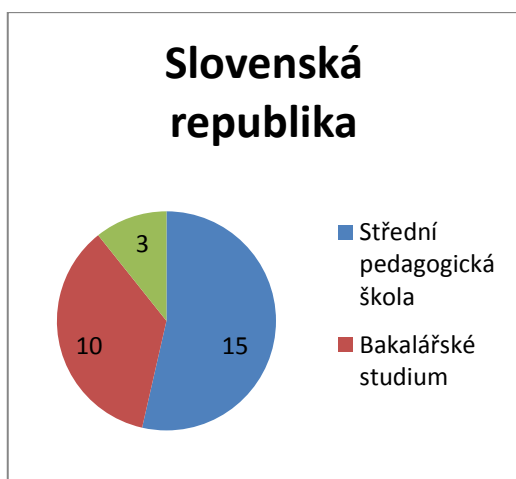
Pouze jedna z tázaných pracovala ve soukromé mateřské škole.

4. Nejvyšší dosažené vzdělání



Bakalářský stupeň dosáhlo 12 učitelek a magisterský až 18. Největší skupinu tedy tvořily učitelky s maximálním ukončeným středoškolským vzděláním – celkem 31 učitelek.

Jednotlivé státy:



Slovenská republika:

15 učitelek se středoškolním vzděláním

10 učitelek s bakalářským vzděláním

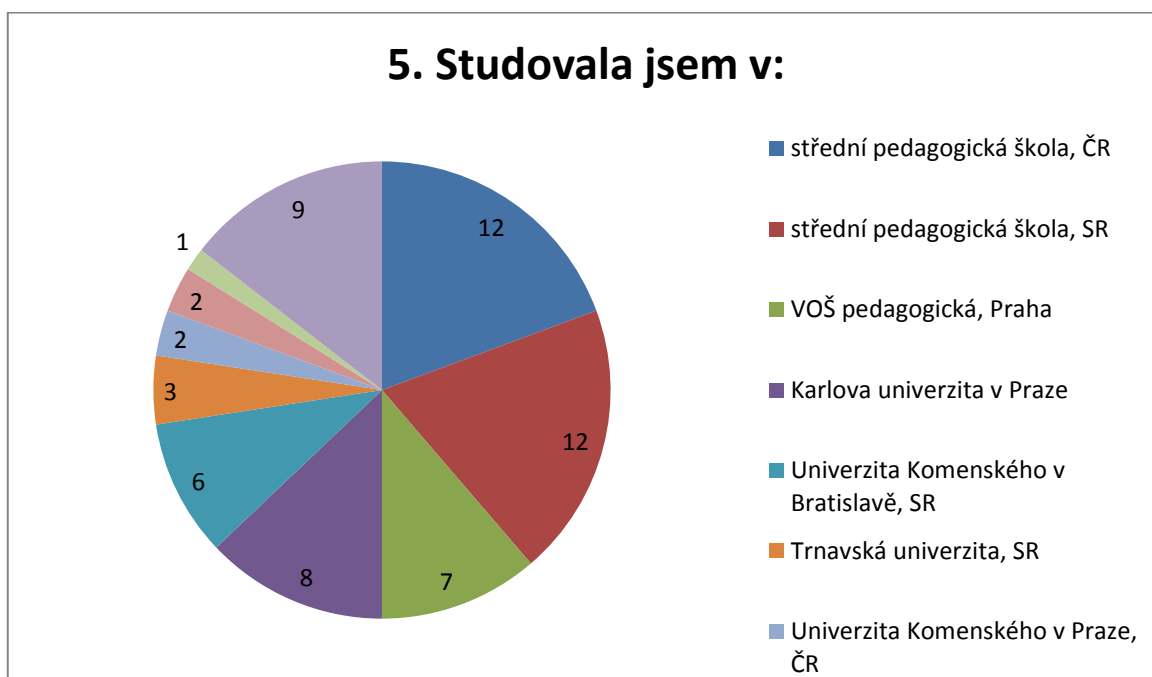
3 učitelky s magisterským vzděláním

Česká republika:

16 učitelek se středoškolním vzděláním

9 učitelek s bakalářským vzděláním

8 učitelek s magisterským vzděláním



Pro zajímavost jsme se učitelek zeptaly, kde studovaly. Odpovědi byli různé. Největší počet dotazovaných učitelek mělo ukončené střední pedagogické vzdělání a bylo jich téměř stejně na Slovensku a v Čechách – patnáct ku šestnácti. Další větší počet bylo z Karlovy univerzity v Praze a VOŠ pedagogické, také v Praze. V těsném závěsu byly z Komenského univerzity v Bratislavě a jen dvě v Praze.

Mezi jinými byly uvedené Ostravská univerzita, Jihočeská univerzita, Masarykova univerzita, Univerzita Palackého v Olomouci, vysoká škola v Hradci Králové nebo v Českých Budějovicích, ze slovenských škol ještě UMB Bánská Bystrica nebo Modra.

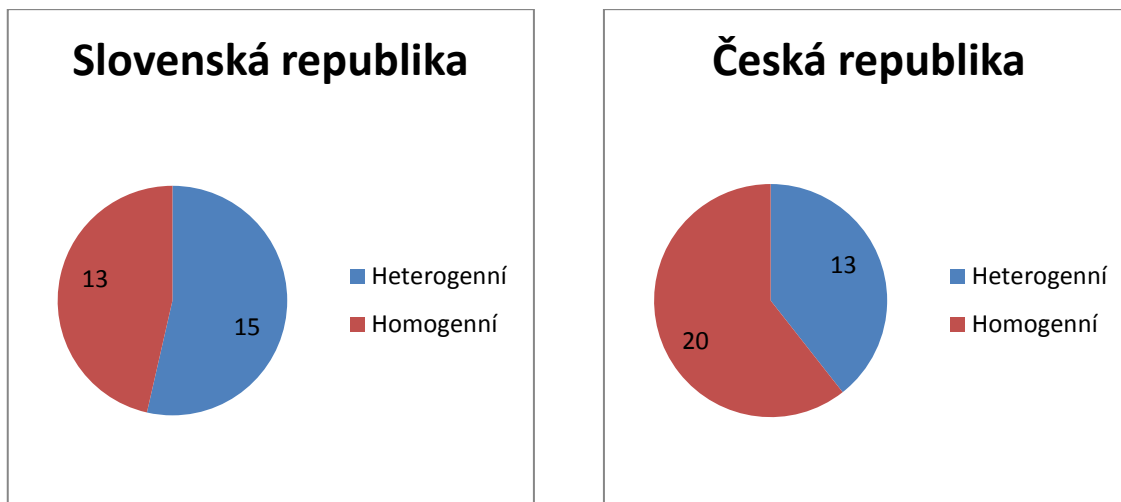


Počet praxe se také lišil, největší škála však byla v rozmezí 1-6 let, pouze jedna uvedla 1 měsíc.



Složení třídy vyšlo pro mě překvapivě téměř stejně z celkového počtu dotazovaných učitelů. Většina se ovšem zařadila mezi homogenní skupiny dětí – celkem 33 (54,1%), přičemž většina byla z České republiky.

Jednotlivé státy:



Slovenská republika:

15 heterogenně založených tříd – 53,6%

13 homogenně založených tříd – 46,4%

Česká republika:

13 heterogenně založených tříd – 39,4%

20 homogenně založených tříd – 60,6%

8. Co si myslíte o práci se čtenářskou gramotností

Zde se mi nepovedlo získat odpovědi od všech tázaných, no většina se vyjádřila alespoň pár slovy. Zde jsou **odpovědi ze slovenských mateřských škol**:

- *Dôležitá súčasť modernej výchovy*
- *Rozvoj predčitateľskej gramotnosti je zameraním edukácie v našej materskej škole*
- *Je veľmi dôležité začať s ňou pracovať minimálne od vstupu do materskej školy. Taktiež, že by sa ňou nemalo zaoberať len v materskej škole ale i v domácom prostredí. Mala by tu byť spojitosť hovorenia, počúvania, čítania, písania, ktoré sprevádza myslenie, porozumenie a chápanie. Taktiež treba vytvoriť podnetné prostredie, ktoré bude dieťa navádzať k čítaniu a písaniu.*
- *Vnímam pozitívne. Deti sa radi, často aj samostatne oboznamujú s písmenkami. Mám rada činnosti týkajúce sa tejto témy. Myslím si, že majú deti pripravené v tejto oblasti ľahší nástup v škole.*
- *Treba sa jej venovať, deti by sa mali s čitateľskou gramotnosťou zoznamovať čo najskôr, pretože písmenami a slovami sú obklopení neustále v bežnom živote*
- *Čitateľskú gramotnosť je vhodné rozvíjať už v predškolskom období. Deti potrebujú množstvo stimulov. Ak majú bezprostredný kontakt s písanou kultúrou, dosahujú lepšiu úroveň najmä jazykových i kognitívnych kompetencií. Je to*

vidieť aj v stimulujúcom rodinnom prostredí. V rodinách, v ktorých je nedostatok takejto stimulácie a podnetov je u detí viditeľný výrazný rozdiel v úrovni skúseností. V MŠ sa preto snažíme tieto rozdiely čo najviac eliminovať.

- *Deti sa nenásilnou formou oboznamujú s knižnou tvorbou, ako si vyhľadať známe rozprávky ilustrácie, ako sa správne pracuje s knihou, oboznamujú sa s abecedou, veľmi radi počúvajú nové príbehy, rozvíjajú svoju fantáziu pri dotváraní deja v príbehu, rozprávke, radi sa stávajú tvorcami deja. Práca s textami a vôbec hra s písmenami je pre nich veľmi zábavná. Zisťujú, že z kníh sa dozvedajú veľa nových informácií – encyklopédie.*
- *Dôležitá (tato odpoveď se vyskytuje celkom 5x)*
- *Je nutná v dnešnej dobe.*
- *Že na to majú čas v škole.*
- *Myslím si, že v predprimárnom vzdelávaní je dôležité dosiahnuť komunikačné kompetencie, čo je zahrnuté i v predčitateľskej gramotnosti.*
- *Je užitočná pre budúcu gramotnosť detí.*
- *Na základe mojich skúseností, určite odporúčam začať čo najskôr s čitateľskou gramotnosťou. Deti sa o čítanie a písanie resp. písmená zaujímajú oveľa skôr ako v predškolskom veku. Samozrejme je to individuálne, no stretla som sa z názorom, že čítať sa majú učiť až v škole. Je to podľa mňa veľký omyl.*
- *Nečítaš, akoby si nežil....*
- *Veľmi podstatná.*
- *Je užitočná pre budúcu gramotnosť detí.*
- *V našich zemepisných podmienkach je táto práca s čitateľskou gramotnosťou ešte len na začiatku (najmä čo sa týka úrovne porozumenia) + začlenenie inovačných stratégií.*

Odpovedi z českých mateřských škol:

- *Čtenářská pregramotnost by se měla rozvíjet už u dětí, co nejdříve..což je důležité pro budoucí vztah dítěte ke čtení, jako takovému*
- *V současné době se, se čtenářskou gramotnosti a rozvojem dovednosti dítěte v tomto oboru pracuje stále více.*
- *Je velice důležitá, podstatná pro další učení.*
- *Potřebná.*
- *Je to základ!*
- *Je zapotřebí.*
- *Je důležitá, rozvíjí dětskou představivost a fantazii, slovní zásobu,...*
- *Důležité předcházet čtenářské negramotnosti, pro děti práce zejména zábavnou formou.*
- *Rozvíjení čtenářské gramotnosti je důležitá součást vzdělávání.*
- *Je důležitá pro život.*
- *Je třeba se jí věnovat.*
- *Pro budoucnost je velice důležitá.*
- *Jedna z nejdůležitějších a bohužel často opomíjených oblastí.*

- *Je potřebná, nutná nejen pro rozvoj řeči.*
- *Je dobré seznamovat děti hravou formou s literaturou přiměřenou jejich věku.*
- *Je důležitá při práci v MŠ. (tato odpověď se vyskytuje celkem 9x)*
- *Čtenářská gramotnost je nepostradatelná. Dnešní děti jsou zvyklé sledovat více televizi a hry na tabletech. Rodiče jim nečtou a nerozvíjí čtenářskou gramotnost. Děti pak nemají vztah ke knihám. Čtení dětem v MŠ navíc rozvíjí slovní zásobu, představivost, fantazii, pozornost, vztah ke knize, prosociální chování, sebevyjádření apod.*

Celkem 14 učitelek se k této otázce nevyjádřilo vůbec.



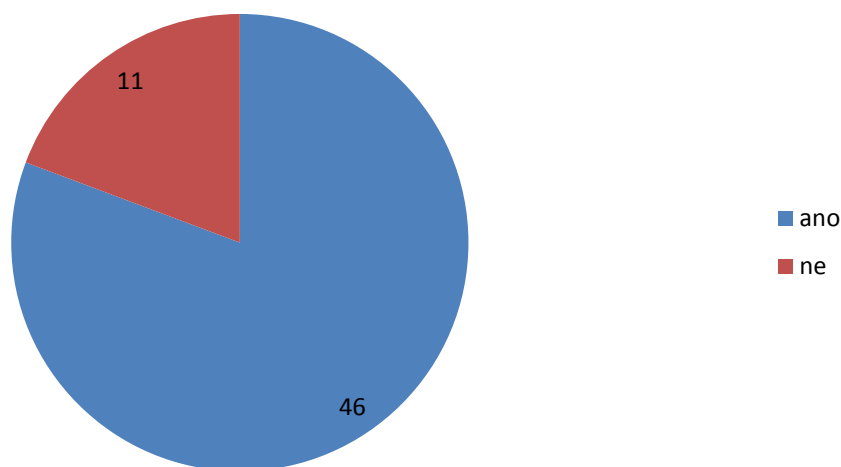
Pouze jedna z učitelek se vyjádřila, že se čtenářskou pregramotností nepracuje vůbec, což z dalších otázek můžeme vyčíst, že zřejmě pracuje, ale neuvědomuje si to, nevyužívá tyto možnosti cílevědomě.

10. Pokud ne, proč?

Jediná, co uvedla, že s ní nepracuje, napsala tuto odpověď: „*Lebo sú dôležitejšie oblasti na ktoré je potrebnejšie zamerať sa v tomto veku*“.

Vzhledem k tomu, že dotazníky byli anonymní, nemám možnost se dané učitelky zeptat, proč má zrovna tento názor a co považuje za důležitější vzdělávací oblasti.

11. Pracujete se čtenářskými strategiemi?



Celkem 46 z tázaných učitelek uvedlo, že se čtenářskými strategiemi cíleně pracuje.

Podle vyhodnocení dotazníků vyšlo, že zbylých 11 učitelek, které uvedly, že s nimi nepracuje, si to jen cíleně neuvědomují, protože každá z nich některé ze strategií v otázce č. 16 uvedla.

12. Pokud ano: co Vás vedlo zařadit čtenářské strategie do běžných činností?

Učitelky ze slovenské mateřské školy:

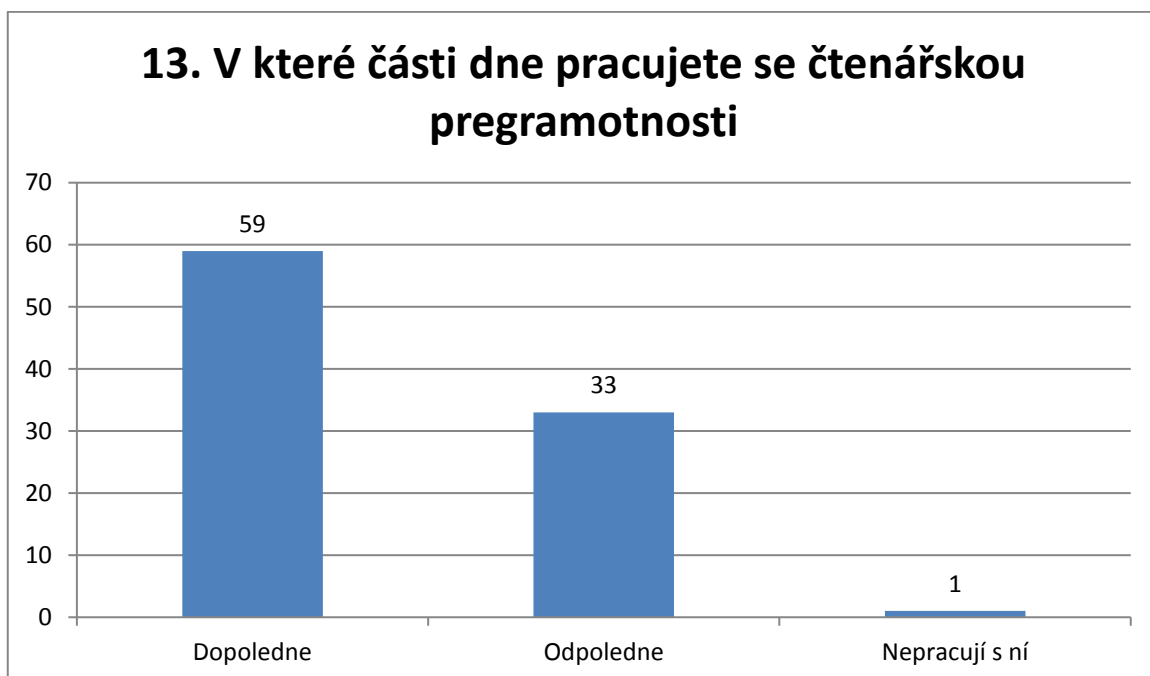
- *Príprava na základnú školu.*
- *Samé deti si ich vyžadujú.*
- *Deti sa hravou formou učia písmená, tlačenú podobu ale aj písanú, vedia ich správne pomenovať a zvyšuje to ich sebavedomie vedia sa lepšie orientovať. Lahšie pochopili slabikovanie a hláskovanie slov. A v neposlednom rade aj ich nástup do školy bude samozrejme ľahší vedia čo ich čaká.*
- *Moja uvádzajúca učiteľka ma k tomu viedla a tak mi to ostalo aj v mojej praxi.*
- *Snažím sa deti dostatočne pripraviť na vstup do základnej školy aj do života.*
- *Schopnosť porozumieť hovorenému slovu, práca s textom, celkové vnímanie reality.*
- *Pracujem maximálne s maľovaným čítaním. Vyhľadávame hlásky na začiatku a konci slov, zisťujeme z akých písmen sa skladá ich meno a napíšu ho.*
- *Už od školy som v to bola vedená.*

- *Poznatky zo štúdia.*
- *Deti majú prirodzenú túžbu počúvať písaný text, listovať knižky a zaujímajú sa o písmenká.*
- *Záujem detí, teoretické vedomosti o vývine gramotnosti.*
- *Záujem detí.*
- *Pre deti je to veľmi zábavné, rozširujú si svoje vedomosti, zisťujú, že práca s textom môže byť aj zábavná, deti sú vďačné za každú novú informáciu, poznatok.*
- *Rozširovanie slovnej zásoby správne tvorenie a skladba viet sústredenost' detí.*
- *Rozšírenie slovnej zásoby porozumenie reči príprava na písanie a čítanie.*
- *Snažím sa deti dostatočne pripraviť na vstup do základnej školy aj do života.*
- *Poznatky zo štúdia.*
- *Záujem detí, teoretické vedomosti o vývine gramotnosti.*
- *Deti majú prirodzenú túžbu počúvať písaný text, listovať knižky a zaujímajú sa o písmenká.*
- *Záujem detí. (2x)*
- *Dnes sú deti oveľa šikovnejšie a čitateľsky zdatnejšie, preto som považovala za potrebné, aby som ich v tejto oblasti rozvíjala v rámci ich možností vekových spôsobilostí.*

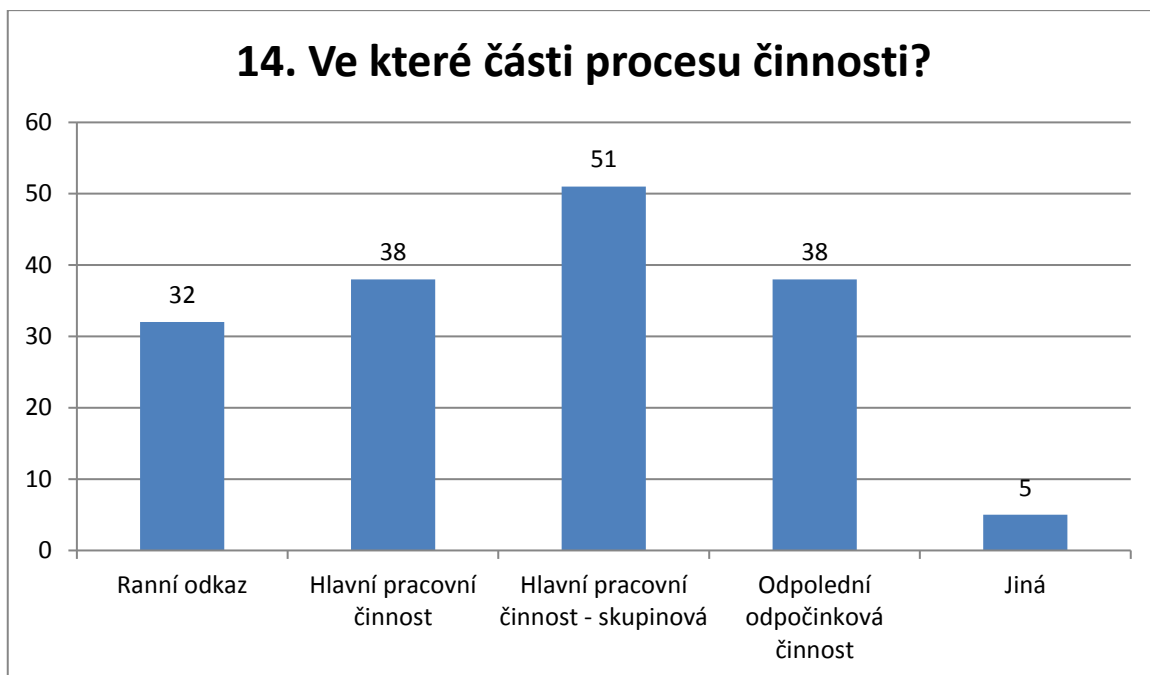
Učitelky z české mateřské školy:

- *Školení (2x)*
- *Potřeba.*
- *Rozvíjet u dětí vztah ke knize a čtenému textu, zvyšování slovní zásoby, vztah U-D.*
- *Je to součástí rozvoje dítěte.*
- *Myslím si, že děti potřebují připravit na budoucí učení ve škole.*
- *Rozvoj myšlení, slovní zásoby, vyjadřovacích schopností dětí, příprava na vstup do školy.*
- *Absence kladného vztahu dětí ke knize.*
- *Aby se dítě orientovalo, dokázalo se vyjadřovat.*
- *Vhodné doplnění tématu, snaha zaujmout děti.*
- *Láska ke knížkám a českému jazyku.*
- *Zájem o literaturu.*
- *Ráda čtu.*
- *Nezájem.*
- *Láska ke knihám, literatuře, lidové slovensosti.*
- *U předškoláků to beru jako povinnost, vede mě k tomu povinnost děti vzdělávat.*
- *Nutnost plnění literární výchovy v programu (TVP).*
- *Rozvíjení slovné zásoby.*
- *Spolupracujeme s p. uč. ZŠ a vzájemně se informujeme, co je pro děti důležité umět či chápat pro další úspěšné vzdělávání, samy (uč.) se zúčastňujeme vzdělávání a čteme knihy určené pro vzdělávání předškolního věku.*

- *Rozvoj myšlení, slovní zásoby, vyjadřovacích schopností dětí, příprava na vstup do školy.*
- *Láska k čtení, literatuře, pozice logopedického asistenta, RVP.*
- *Rozvíjení slovní zásoby, samostatný řečový projev, pozitivní vztah ke knihám, rozvíjení receptivních dovedností.*
- *Nutnost rozvíjet slovní zásobu. (2x)*
- *Aby se dítě orientovalo, dokázalo se vyjadřovat.*
- *Rozvoj slovní zásoby, pozitivní vztah ke knize.*
- *Mám zájem o literaturu různých žánrů.*
- *Vztah k literatuře a jazyku.*
- *Slovní zásoba.*

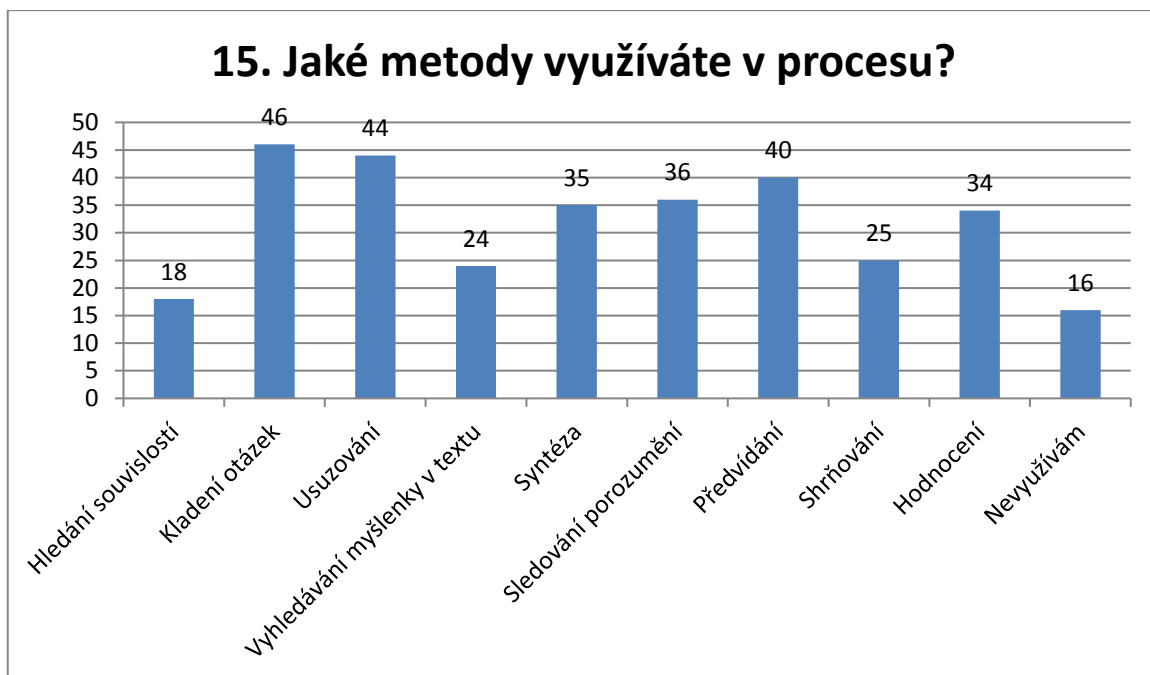


Nejčastěji učitelky uvedly, že se čtenářskou gramotností pracují v dopoledních hodinách. Z výsledků můžeme vyčíst, že některé z nich s ní pracují přes celý den, což vyplývá z výsledků, že dopoledne pracuje 59 tázaných učitelek, 33 dopoledne a pouze jedna opět uvedla, že s nimi nepracuje vůbec.

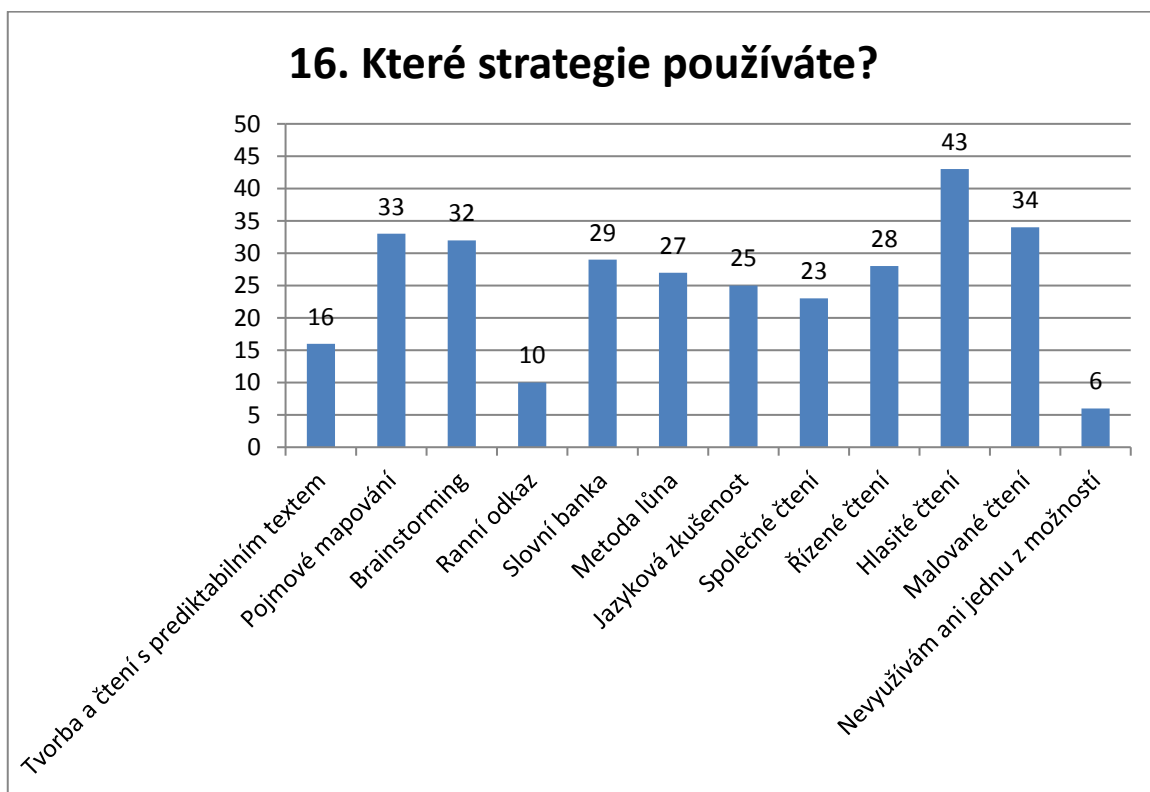


Nejčastěji považují učitelky za nutné zařadit čtenářskou pregramotnost a konkrétní strategie do hlavní skupinové pracovní činnosti. Tady bych se s výsledkem rozhodla nesouhlasit. Samozřejmě, že se tyto činnosti dají zařadit i do skupinových činností, přeci jen bych upřednostnila, kdyby se s nimi pracovalo individuálně, nebo alespoň v malých skupinách dětí. Mezi jiné činnosti (neboli doplnily kde přesně) učitelky uvedly tyto odpovědi:

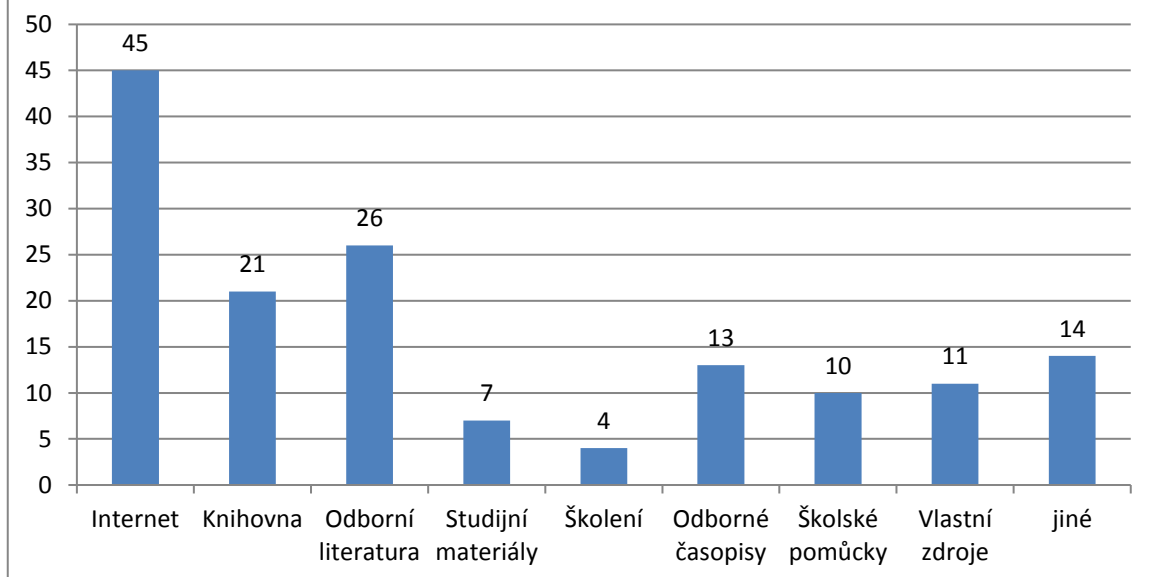
- *stále a průběžně během celého vzdělávacího procesu (ČR)*
- *hry a hrové činnosti – individuálně (SR)*
- *během dne při chvilkách "volna" (ČR)*
- *odpoledne na zahradě (ČR)*
- *ve čtenářském koutku (ČR)*



Nejčastěji používanou metodou podle učitelek je metoda kladení otázek. Tuto metodu vybraly i učitelky, které uvedly, že se čtenářskou pregramotností nepracují. Až 16 učitelek vybralo možnost, že žádnou z uvedených metod nevyužívají, jinou ovšem nevedly.



17. Kde si sháníte metodické podklady



Jiné:

- přednášky mimo studium VŠ
- Portál RVP, EDULAB, PORTÁL, GRADA, RAABE
- Barevné kamínky
- Vzdělávací akce DVPP
- Metodické sdružení
- Metodické listy pro předškolní vzdělávání (Buriánová a spol.)
- Školský vzdělávací program
- Semináře
- Spolupracujeme se školou, nakupujeme knihy
- Novinky pre deti
- Dětské knihy
- Skupinka učitelek v MŠ
- Diplomová práce Evy Rybářové
- Jako nejčastěji uvedený časopis byl *Informatórium*

18. Jak reagují rodiče na výuku čtenářských strategií? (třemi slovy)

Slovenská republika:

- *Myslím si, že to veľmi nevnímajú. Na texty piesní a básní ale reagujú pozitívne. Spolu s deťmi si ich čítajú pri odchode zo škôlky.*
- *Nemám spätnú väzbu zameranú len na predčitateľskú gramotnosť.*
- *Nevedia o tom.*

- *Pozitívne, chápu zmysel výučby, podporujú aktivity.*
- *Nevyjadrujú sa k tomu.*
- *Momentálne neviem odpovedať.*
- *Veľmi dobre, ale sú aj rodičia ktorí sa o to nezaujímajú.*
- *Kladne.*
- *Nestretávam sa s reakciami.*
- *So záujmom.*
- *Super.*
- *Súhlasia.*
- *Rodičia deti prihlasujú na krúžok predčitateľskej gramotnosti v snahe pripraviť deti čo v najväčšej miere na nástup do školy.*
- *Spokojný, nadšený z každého nového pokroku.*
- *Rozvíjajúce, užitočné, zapaľujúce.*
- *Pozitívne a len pozitívne.*
- *Schvaľujú, podpisujú, spolupracujú.*
- *Veľmi pozitívne.(2x)*
- *Pozitívne, prístupne, otvorene.*
- *Pozitívne. (2x)*
- *Nemám odozvu z ich strany.*
- *Sú spokojný.*
- *K spokojnosti rodičov.*
- *Spokojnosť.*

Česká republika:

- *Ti, kteří se zajímají o to, jaká je náplň dne, tak jsou nadšeni.*
- *Nevím.*
- *Nestěžují si, jsou spokojeni.*
- *Nereagují.*
- *Dobře. (2x)*
- *Děláme běžně během dne a rodičům to nezdůrazňujeme. Mnohé to nezajímá.*
- *Pozitivně.*
- *Spolupracují.*
- *Nijak. Řekla bych, že o ní nemají tušení.*
- *Nijak, možná ani nevědí, že dětem čteme každý den. Rodiče mají bohužel jiné starosti, než se zajímat o vzdělávací nabídku MŠ.*
- *Kladně. Jsou rádi, že se s nimi ve školce pracuje.*
- *Pozitivně ve smyslu logopedického zlepšení, jinak bohužel tuto činnost neocenují.*
- *Neptají se.*
- *Nijak, nepracuju s nimi.*
- *Nereagují jinak. (4x)*
- *Spíš na to nereagují.*
- *Nezajímají se.*

- *Nemají zájem. (2x)*
- *Rodiče nemají zájem.*
- *Reagují velmi pozitivně.*
- *Vítají ji.*
- *Moc se nezajímají.*
- *Neptají se, nezajímají.*
- *Rodiče podporují čtení.*
- *Rodiče dobře spolupracují. Chodí do školky předčítat.*