



Zpráva z akčního výzkumu ke čtenářské pregramotnosti *Sonda do čtenářské pregramotnosti realizovaná v rámci projektu Podpora společenství praxe jako nástroj rozvoje klíčových kompetencí* reg. č. CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_011/0000660

Autorky analýzy: Zuzana Maňourová, Zuzana Štefánková

Anotace:

Předkládáme zprávu z analýzy výsledků vstupního dotazníkového šetření, zaměřeného na pedagogy z mateřských škol, které bylo realizováno v rámci projektu *Podpora společenství praxe jako nástroj rozvoje klíčových kompetencí*. S ohledy k záměrům projektu nás k realizaci dotazníkového šetření vedla potřeba rozkrýt problematiku čtenářské pregramotnosti také z hlediska implementace konkrétních prvků čtenářské gramotnosti do vlastní pedagogické práce respondentů. Zjištěná data nám umožnila zmapovat aktuální stav a již konkrétněji zacílit následná intervenční opatření, zahrnující především metodickou podporu a další vzdělávání zapojených pedagogů. Při tvorbě dotazníku jsme vycházeli z rovin čtenářské gramotnosti jako základního rámce. Roviny jsme dále rozpracovali do kritérií a konkrétních indikátorů, již s jasným zřetelem k moderním poznatkům, přístupům a specifikum, vztahujícím se k oblasti čtenářské pregramotnosti (se zohledněním obsahů RVP PV). Analýza dat poukázala na určité pedagogy preferované či naopak opomíjené oblasti čtenářské pregramotnosti a stala se východiskem pro v současnosti probíhající akční výzkum.

Klíčová slova: čtenářská pregramotnost, roviny čtenářské pregramotnosti, dotazníkové šetření, návrhy činností a aktivit k dané rovině

We present a report from the analysis of the results of the input questionnaire survey, focused on kindergarten teachers, which was implemented within the framework of the project Promoting Common Practice as a tool for the development of key competencies. With regard to the project's intentions, the questionnaire survey led us to reveal the issue of reading preliteracy also from the point of view of implementing specific elements of reading literacy into the pedagogical work of the respondents. The data found enabled us to map out the current situation and to more specifically target subsequent intervention measures, including in particular methodological support and further education of involved teachers. During the creation of the questionnaire, we were based on the levels of reading literacy as a basic framework. Plans have been further developed into criteria and specific indicators, with a clear understanding of modern knowledge, attitudes and specifics related to the area of reading preliteracy (taking into account the content of National Curriculum for kindergarten). Data analysis has pointed out to some educators the preferred or neglected areas of reading literacy and has become a starting point for ongoing action research.



Key words: reader literacy, reading literacy levels, questionnaire survey, activity suggestions and activities on the given plane

Cílem výzkumu a naší analýzy je:

- a) Zjištění aktuálních kompetencí a potřeb předškolních pedagogů v rámci podpory předmatematické a předčtenářské gramotnosti u předškolních dětí obecně.
- b) Zjištění aktuálních kompetencí a potřeb participantů realizovaného projektu v podpoře předmatematické a předčtenářské gramotnosti u předškolních dětí.
- c) Využití zjištění pro koncepci odborných seminářů pro participanty projektu *Podpora společenství praxe jako nástroj rozvoje klíčových kompetencí*
- d) Implementace získaných výsledků z analýzy výzkumných dat a zkušeností ze setkání s participanty projektu, metodiky, didaktiky a dalšími odborníky v rámci pregraduální přípravy předškolních pedagogů.

ÚVOD

Výzkum se uskutečnil v období listopad-prosinec 2017 (tvoření dotazníků, sběr dat za pomoci dotazníků na společném semináři), leden-březen 2018 (vyhodnocení dotazníků, kompletace zjištěných dat do primárních tabulek), září-listopad 2018 (práce na závěrečné zprávě z analýzy dat). Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 31 učitelů MŠ, z toho 17 respondentů tvořilo výzkumný a 14 z nich kontrolní vzorek. Tato analýza se týče výzkumné části našeho vzorku. V době průzkumu pracovalo 13 respondentek ve věkově heterogenní třídě MŠ a čtyři učitelky v homogenní třídě. 8 respondentek pracuje v předškolním vzdělávání více než 10 let. Uvědomujeme si omezení platnosti výsledků v důsledku nízkého počtu respondentů. Naše zjištění proto interpretujeme především kvalitativním způsobem a závěry vztahujeme k specifickým záměrům projektu *Podpora společenství praxe jako nástroj rozvoje klíčových kompetencí*.

Metodologie výzkumu

Dotazník vytvořený se záměrem zkoumání kompetencí v podpoře předčtenářské gramotnosti pedagogů MŠ byl koncipován tak, aby zjistil aktuální stav využívání různých složek předčtenářské gramotnosti, a to prostřednictvím činností, které učitelky MŠ realizují ve své každodenní pedagogické práci. Při tvoření dotazníku jsme vycházeli z tzv. rovin čtenářské gramotnosti (viz materiál. Gramotnosti ve vzdělávání, soubor studií, 2011) jako základního rámce. Rámec rovin jsme využívali již od začátku projektu jako určité komunikační teritorium, které dle našeho názoru obsírně pokrývá, velmi srozumitelně popisuje (také ve vztahu k



požadavkům klíčových mezinárodních srovnávacích výzkumů PISA, PIRLS) kompetence skutečného čtenáře a je aplikovatelné také na prostředí předškolního vzdělávání.

Přestože jsme se inspirovali pojetím čtenářské gramotnosti v již zmiňovaném materiálu, vzhledem ke skutečnosti, že se pohybujeme v období tzv. čtenářské pregramotnosti, kdy jsou u dětí cíleně rozvíjeny také jazykové, percepční a kognitivní složky, nezbytné pro následnou výuku čtení (psaní), jsme od počátku pocíťovali nutnost stávající roviny rozšířit dále o rovinu Příprava na techniku čtení a psaní. Pro lepší srozumitelnost dotazníku pro respondenty jsme také obsahy dvou původních rovin Doslovné porozumění textu a Vysuzování shrnuli do jedné roviny, kterou jsme označili jako rovinu (kategorii) Porozumění textu. Dotazník uvádí tedy těchto 6 rovin: 1. *Příprava na techniku čtení a psaní*; 2. *Vztah ke čtení*; 3. *Porozumění textu*; 4. *Metakognice*; 5. *Sdílení*; 6. *Aplikace*. Abychom zajistili srozumitelnost obsahu každé roviny, do dotazníku jsme připojili ke každé uvedené rovině její stručnou charakteristiku. V charakteristice jsme se snažili také o zhodnocení míry propojení obsahu dané roviny s dílčími vzdělávacími cíli a očekávanými výstupy převážně podoblasti z 5.2.1 *Jazyk a řeč* (RVP PV 2017, s. 17-18). Pro naše potřeby jsme pracovali s RVP PV, verze 2017.

Abychom mohli co nejpodrobněji rozkrýt, nakolik jsou obsahy jednotlivých rovin v MŠ učitelkami realizovány, bylo nutné vyjasnit si, jakými kritérii je obsah každé roviny vymezován a tato kritéria přesně pojmenovat. Každé uvedené kritérium pak více zpřesňují jednotlivé tzv. indikátory, které byly pro potřeby dotazníku formulovány jako výroky: a) s volbou míry naplňování prostřednictvím třech možností (často, občas, ještě jsem nezkoušela), b) s rozhodnutím ano/ne. Dotazník v rovině 2 *Vztah ke čtení* uvádí dále několik otázek, které mají spíše charakter otevřených otázek či otázek, kde respondent vybírá z nabídky více možností. Vzhledem k následnému vyhodnocování dotazníku jsme se ovšem snažili množství těchto otázek redukovat pouze na nutné minimum. Odpovědi respondentek byly vyhodnocovány pomocí a) procentuálního vyjádření zastoupení jednotlivých typů odpovědí v daném výroku, b) celkovým skóre daného typu odpovědi v daném kritériu. Pro lepší přehlednost jsou tabulky jsou doplněny grafy.

1. Rovina příprava na techniku čtení a psaní

Charakteristika roviny:

Soubor znalostí a dovedností důležitých pro budoucí schopnost dekodovat texty. Podmínkou pro dekodování (které bývá označované také jako čtení základní, technické) je znalost písmen, schopnost sluchové a zrakové analýzy a syntézy slov a větných celků, schopnost přiřadit odpovídající hlásku k písmenu a opačně, schopnosti skladu písmen do větších slovních celků atd. Tato rovina podporuje zájem dítěte o psanou řeč. Tato rovina koresponduje s dílčími vzdělávacími cíli, 3. bod, RVP PV, s. 17; dotazník pak zahrnuje výroky, které jsou povětšinou



formulovány z obsahů očekávaných výstupů podoblasti *5.2.1 Jazyk a řeč* (RVP PV 2017, s. 17-18)

1.A. Podpora vývoje motoriky mluvidel

Za sledované kritérium v průměru více než tři čtvrtiny dotázaných (82,4%) odpovědělo, že často zařazuje činnosti, které u dětí podporují vývoj mluvidel. Občas tyto činnosti zařazuje 16%. Konkrétně správné výslovnosti se pak často věnuje 88% učitelek, ovládání dechu 83%, tempu a intonaci řeči pouze 77%¹. Mezi respondentkami jen jedna učitelka nezkoušela zařadit činnosti na rozvoj tempa a intonace řeči.

Shrnutí: Výše zmiňované činnosti by měly být realizovány v rámci předškolního vzdělávání u všech věkových skupin dětí po celou dobu docházky do MŠ. Všechny výše zmiňované ukazatele by měly být u dětí sledovány a dále cíleně rozvíjeny také např. prostřednictvím říkadel, básniček, rytmizačních cvičení v provázanosti s pohybovými cvičeními, hrami apod. Dbát na správnou výslovnost, dýchání, tempo a intonaci řeči je nutné také při každodenních činnostech verbálního charakteru. Obecně považujeme za nezbytný uvědomělý rozvoj řečových schopností dětí, rozšiřování jejich slovní zásoby a komunikačních schopností všemi dostupnými způsoby v činnostech různého charakteru. Z dotazníku vyplynulo, že nejméně se učitelky sledované skupiny věnují právě intonaci a tempu řeči.

1.B. Rozvoj zrakové a sluchové percepce a příprava na čtení a psaní

Činnosti, které vedou k rozvoji zrakové a sluchové percepce a připravují děti na výuku čtení a psaní v průměru často zařazuje jen polovina z dotázaných (47%), občas zařazuje 47% a ještě tyto činnosti nezkoušela jedna z dotázaných. Z hlediska sluchové analýzy a syntézy nejčastěji zařazují učitelky činnosti, které učí děti dělení slov na slabiky (často 94%), ovšem složit zpět ze slabik slovo často nechává děti jen necelá třetina dotázaných (29%). Nižších hodnot oproti činnostem, zahrnující práci se slabikami, dosáhly činnosti, které učí děti skládat slova z hlásek. Často umožňuje ze slyšených hlásek složit krátké slovo jen 12% (občas 65%), takové činnosti nikdy nezkoušela jedna učitelka²

Učitelky také často (94%) dávají dětem prostor k činnostem, které umožňují používat písmo a experimentovat se psaním (jako příklad takové aktivity byla uvedena možnost podepsání si vlastního výkresu). Všechny dotázané odpověděly, že začleňují již práci s jednotlivými písmeny či číslicí a vedou děti k jejich poznávání a napodobování (často 65%, občas takto pracuje 36%). S piktogramy, obraznými symboly, orientačními značkami apod. pracuje často

¹ Detailní výsledky pro rovinu 1A jsou zobrazeny v tabulce 1 v příloze str.14

² Detailní výsledky pro rovinu 1.B jsou zobrazeny v tabulce 1 v příloze, str.14



35%, občas 59%, ještě takové činnosti nezkoušela jedna učitelka. Napsat své jméno velkými tiskacími písmeny nechávají děti všechny dotázané, často tak činí 65%, občas 35%. Při předčítání a při práci s textem cíleně upozorňuje na čtení zleva doprava často a občas 88%, nikdy ještě takto s dětmi nepracovalo 12%, přestože se jedná o očekávaný výstup, uváděný v dané podoblasti.

Děti upozorňuje na písmena, nápisy v jejich okolí často 24% (občas 65%). Ve třídě aktivně využívá karty s písmeny, obrazy, obsahující písmena, myšlenkové mapy apod. se záměrem upoutat děti k velkým tiskacím písmenům často pouze 20% učitelek (občas 47%), více jak třetina učitelek takové aktivity nedělá (33%). Ovšem na druhou stranu téměř všechny oslovené učitelky uvádí, že často umožňují dětem experimentovat používat písmo a experimentovat se psaní, např. nechají děti podepsat svůj výtvar (často 94%, občas jedna učitelka). Z hlediska „experimentování s písmem“ se bude zřejmě jednat především o podepisování si vlastních prací dítětem.

Z výroků, zjišťujících zastoupení činností, které rozvíjejí u dětí slovní zásobu a cit pro jazyk vyplynulo, že např. se synonymy nepracuje jen jedna učitelka. Téměř všechny dotázané často nebo občas zařazují práci dětí s antonymy a rýmy.

Na otázku, které zjišťovala úroveň vybavenosti třídy pomůckami pro podporu rozvoje pro podporu rozvoje percepce, vyjádřilo spokojenost 94% učitelek, naopak spokojena není jen jedna respondentka. Pokud by měly možnost třídu doplnit dalšími pomůckami, volily by: hmatové fotografie, hmatové a sluchové pexeso, foukací hry, toprama (pro rozvoj prostorového vnímání), další hudební nástroje. Některým z dotázaných chybí ve třídách prostory pro umístění obrázků, prostor pro ponechání rozdělané práce, tabule.

Shrnutí: Přestože z osmnácti formulovaných výroků pro dané kritérium jich deset velmi těsně obsahově koresponduje s obsahy očekávaných výstupů podoblasti 5.2.1 *Jazyk a řeč* (RVP PV 2017, s. 17-18), v celkovém skóre se ukázalo, že téměř všechny respondentky kromě jedné zařazují všechny sledované aktivity na podporu zrakové a sluchové percepce. Rozdíly se ovšem ukázaly v poměru zastoupení jednotlivých typů činností. Podíl mezi zařazováním často nebo občas se pak ukázal jako vyrovnaný. Z hlediska aktivit, týkajících se sluchové analýzy slov, učitelky zřetelně upřednostňují dělení slov na slabiky (propojují zřejmě také s básničkami, tleskáním, dupáním do rytmu apod.), Zpětné skládání slabik do slov se ovšem ukázalo jako méně časté. V porovnání s aktivitami, vázanými na práci se slabikou, učitelky výrazně méně pracují s hláskovou syntézou, což může v praxi také znamenat opomíjení činností, směřujících k vydělování náslovné hlásky. V souvislosti se zjištěním, že všechny učitelky začleňují práci s písmeny a číslicí, se nabízí úvaha o dalších možnostech propojování hláskové analýzy také se zapisováním jednotlivých písmen (velké tiskací písmo). Mohlo by se jednat např. také o aktivity, kdy děti sluchově vydělují náslovnou hlásku a je jim současně ukazováno k ní odpovídající písmeno. Děti si toto písmeno mohou zapsat (nakreslit), vymodelovat, postavit ze stavebnice apod.. V těchto činnostech by mohly být již zakomponovány určité počáteční



postupy, kterými na začátku školního roku pracují žáci 1. ročníku, kteří se učí číst a psát genetickou metodou.

Přestože všechny učitelky odpovídaly, že více či méně s písmeny a číslicemi pracují, další rezervy cítíme především ve funkčním užívání písma v běžných denních aktivitách, kdy učitelka ukazuje dětem i samotný proces čtení a psaní a odkazuje na něj, písmenům a textům se při interakci s dětmi nevyhýbá, ale přirozeným způsobem dětem odhaluje skriptuální kulturu v běžných denních činnostech a uzpůsobuje tomuto záměru také prostředí třídy (nápisy ve třídě, jména dětí, obrázkové myšlenkové mapy, plakáty, děti vyrábějí vlastní knihy, píší dopisy, výroba písmenkového pexesa apod.). Tuto myšlenku svými přístupy naplňuje např. vzdělávací program Začít spolu pro předškolní vzdělávání. Z důvodu, že všechny učitelky vesměs všechny odpovídaly, že poskytují dětem prostor k činnostem, umožňujícím experimentovat s písmem, přičemž skóre výroků, uvádějících dílčí příklady takových aktivit nebylo již tak jednoznačné, bylo by zajímavé např. v další diskuzi (následné setkání se skupinou) se doptat přímo na tyto konkrétní činnosti heuristické povahy.

Vzdělávací nabídka pro danou rovinu:

Hry na vydělování náslovné a koncové hlásky, hry na dělení slov na slabiky (vytleskávání do rytmu), hry s obrázky, hry na postřehování (např. Kimmovy hry). Grafomotorická cvičení, cvičení na rozvoj jemné motoriky, grafické napodobování symbolů, tvarů, čísel a písmen, a to různými výtvarnými technikami. Aktivita vázané na jméno dítěte a jména ostatních dětí. Upravené prostředí třídy o čtenářská a písarská centra, kde mohou spontánně experimentovat s písmem (psací tabule, magnetické boxy s plastovými písmeny a číslicemi apod.), tvořit (stříhat staré časopisy, noviny, lepit vlastní koláže), prostor pro pokusy o tvoření vlastních textů, výroba vlastních knih. Různé typy textů ve třídě (mapy, nástěnky, myšlenkové mapy, jmenovky, lístečky s pojmenováním předmětů, ranní dopis, zprávy dětem za použití piktogramů, obrázkového písma apod.).

2. Rovina Vztah ke čtení

Charakteristika roviny:

V předškolním věku pozitivní vztah ke čtení znamená především k předčítání a ke všem aktivitám, souvisejícími s knihami, tiskovinami a texty. V RVP PV (2017) na úrovni očekávaných výstupů je uvedeno shrnující: „Projevuje zájem o knížky, soustředěně poslouchá četbu, hudbu, sleduje divadlo, film atd.“ /s. 18/.

2.A. Čtení jako bohatý zdroj vnitřních zážitků, radosti a zdroj nezbytných informací

S knihami různých žánrů (klasické pohádky, moderní pohádky, básničky, příběhy s dětským hrdinou, bajky, říkadla, naučné knihy) pracují všechny oslovené učitelky. Nejčastěji učitelky sahají po klasických pohádkách (71%), dále po krátkých příbězích (53%) a encyklopediích



(47%). Méně využívají leporela a básničky (35%), říkadla (18%), bajky a moderní pohádky (12) a dětské časopisy (jeden respondent). Knihu do ruky denně bere 65% učitelek, alespoň 3x týdně 35,3%. Dotazník zjišťoval také možnost přístupu dětí k třídním knihovničkám a vybavenost tříd čtenářskými koutky. Ve většině tříd (94%) mají děti volný přístup ke knihovničce, či k polici s knihami; dětskými čtenářskými koutky je vybaveno 83% tříd. Třídní knihovničku považuje za výborně vybavenou (tzn. také, že často jsou dokupovány nové knihy) méně než třetina dotázaných (29%) Jako dobře vybavenou (nové knihy se dokupují jen občas) vidí třídní knihovničku 65%, za nedostatečně vybavenou jí označila jedna učitelka.³

Ve všech třídách si děti mohou z domova nosit svoji oblíbenou knihu a učitelky nechávají dítěti také čas na její „čtení si“ této knihy. Všechny oslovené učitelky zařazují chvílky, kde dávají dětem prostor ukázat jejich knihu a o knize říci ostatním. Tyto příležitosti nastávají např., když se děti scházejí v kroužku.

Některé z v dotazníku uvedených čtenářských rituálů zařazují všechny oslovené učitelky. Z nabízených možností nejčastěji čtou dětem před spaním (94%), pravidelně dětem čtou oblíbenou knihu na pokračování (71%), čtou ve volných chvílkách (71%), čtou z dětmi donesených knih (71%). Představit dítěti ostatním jeho vlastní knihu umožňuje polovina učitelek - 53% (zde v rozporu s výrokem 2.A.7, kdy všechny učitelky uvedly, že dávají dětem prostor k představení jejich knihy, viz. výše). Rodiče, prarodiče k předčítání knih zve do svých tříd 24% učitelek. Tzv. putovní víkendovou knihu ještě nezkoušela žádná z oslovených učitelek. Ve všech třídách mají učitelky zavedená pravidla pro práci s knihou. S dětmi navštěvuje místa a akce mimo MŠ, které podporují čtenářskou gramotnost 77% učitelek, 24% takové akce nenavštěvují. Z míst a akcí, které podporují rozvoj čtenářské gramotnosti, nejčastěji učitelky s dětmi navštěvují knihovnu (12), dále muzeum (5), divadlo (3), základní školu (2), do projektu „Česko čte dětem“ jsou zapojeny 2 učitelky. S místní knihovnou pak úzce spolupracuje 63% učitelek.⁴

Shrnutí: Učitelky využívají celou škálu různých knih pro danou věkovou skupinu. Nejčastěji čtou dětem klasické pohádky, krátké příběhy, encyklopedie. Třetina dotázaných využívá také leporela (bude záviset také na věku dětí ve třídě) a jen třetina uvedla knihy básniček. Nízkého skóre dosáhly bajky a dětská říkadla. Málo učitelky využívají také dětské časopisy. Nejčastěji čtou učitelky dětem před spaním, čtvrtina z dotázaných zvou do školy na předčítání dětem rodiče, prarodiče. Třídy jsou většinou vybavené knihovničkami, méně dětskými čtenářskými koutky. Děti si mohou do školy nosit vlastní knížky. Téměř všechny dotázané navštěvují s dětmi místní knihovnu, ale užší spolupráci s knihovnou uvedla pouze polovina z dotázaných.

2.B. Uspořádání textu a formální stránky v knihách různých typů a žánrů

³ . Detailní výsledky pro rovinu 2.A jsou zobrazeny v tabulce 3 v příloze str.15, souhrn využívaných typů knih tabulka 5 str.16. Pořadí preference knih je v tabulce 6 str.16.

⁴ Souhrn čtenářský rituálu v tabulce 4 v příloze str. 15



Z hlediska formy písemného materiálu učitelky nejraději pracují s klasickými (papírovými) knihami a s kartami s obrázky/písmeny. K oblíbeným knihám patří knihy, ve kterých figuruje malé množství textu a větší ilustrace. Méně často již sahají učitelky po leporelech, časopisech, interaktivních knihách, knihách s piktogramy a mapami a po komiksech. Na žánrové odlišnosti mezi poezií a prózou děti při předčítání cíleně upozorňuje 65% dotázaných, naopak 35% učitelek tímto způsobem s tematikou literárních žánrů nepracuje. Obsahových rozdílů (např. knihy, které čteme pro radost, u kterých se smějeme, které nás vedou k zamyšlení, ze kterých se dozvídáme) si všímá a děti na tyto odlišnosti cíleně upozorňuje 77%. K vědomému užívání tzv. čtenářských strategií (odlišných přístupů ke čtení textů pro zážitek, pro informace) vede děti pravidelně pouze 12%, naopak 41% učitelek takto s knihami ještě nepracovalo. Zhruba jen necelá polovina dotázaných (44%) již zkusila zařadit činnosti, které vedly děti k pochopení rozdílu mezi knihou a dopisem, zprávou či oznámením (literárním a neliterárním textem).

Při práci s knihou pravidelně upozorňuje na informace z obálky knihy (autor, název, nakladatelství apod.) pouze 12% (2 učitelky), občas to však činí 71%, ještě to nikdy nezkoušela téměř pětina z oslovených učitelek (17%). Také na formální uspořádání knihy (nadpisy, začátky kapitol, obrázky k jednotlivým částem knihy) pravidelně upozorňuje jen 24% učitelek, nikdy to naopak ještě nezkoušela více jak třetina dotázaných (35%).

Shrnutí: Porovnáme-li obě kritéria v rovině Vztah ke čtení, lepší celkové skóre kladných odpovědí dosáhlo kritérium 2.A, ve kterém se učitelky vyjadřovaly k přístupům k četbě jako ke zdroji zážitků, radosti a informacím (ano: 88%, ne 12%). Aktivitu, které učí děti všimnout se také uspořádání a formální stránky textů, knih cíleně zařazuje v průměru jen 65% učitelek (35% takové aktivity nezařazuje)⁵. Žádný z uvedených výroků v kritériu 2.B. nekorresponduje s očekávaným výstupem v RVP PV (2017), podoblast 5.2.1 *Jazyk a řeč*. Ovšem definované dovednosti v úrovni předčtenáře popisuje např. materiál *Čtenářské kontinuum* (Košťálová a kol., 2017).

Vzdělávací nabídka pro danou rovinu: Upozorňování dětí na různé typy knih, hlubší rozhovory nad těmito knihami (používání otevřených otázek). Komplexní práce s knihou (kromě obsahu si všímají také obalu knihy, informací na obalu, uspořádání knihy, řazení kapitol, obrázků a dalších znaků). Práce s formou knihy, obalem - co nám říkají o textu, jaký materiál/papír se nám na obalu líbí, v čem je naše oblíbená kniha, jaký má obrázek, která jiná kniha mi jí připomíná, jak poznám novou pohádku v knize, znaky kapitoly apod. Využívání knih krátkými texty a velkými obrázky na stránce – děti sedí v kruhu a čtení sledují současně s učitelkou.

3. Rovina Porozumění textu

Charakteristika roviny:

⁵ Detailní výsledky pro rovinu 2.B jsou zobrazeny v tabulce 7 v příloze str.17



Doslovné porozumění znamená porozumění informacím, které byly v textu přímo (explicitně) sděleny a jejich zapamatování si.

Vysuzování (vyvozování) je považováno za vyšší formu porozumění. Jedná se o vyvozování informací, které nejsou v textu přímo uvedeny. V RVP PV je tato rovina zahrnuta velmi obecně, schopnost „vysuzování“ není uváděna, přestože tato dovednost znamená např. dokončování děje nebo odpovědi na tzv. otevřené otázky, které se vážou k příběhu či k postavám.

3.A. Rozvoj slovní zásoby a komunikačních dovedností

Při definování daného kritéria jsme vycházeli z předpokladu, že schopnost porozumění předčítanému textu souvisí velmi úzce také s úrovní rozvoje slovní zásoby dítěte, s jeho poznatky a vědomostmi o okolním světě a se schopností o těchto věcech (pocitech, zážitcích apod.) komunikovat se svým okolím. V celkovém skóre kritéria se ukázalo, že činnosti zahrnuté v tomto kritériu často realizuje jen 74% učitelek, občas pak 24%. Poměrně vysoké celkové skóre ovlivnily v dotazníku uvedené příklady běžných (častých) činností, u kterých možnost „často“ volilo 100% dotázaných. Všechny oslovené učitelky tedy uvedly, že často zařazují aktivity, které učí děti pojmenovávat věci kolem nás, vyjadřovat samostatně a smysluplně myšlenky, nápady, mínění a úsudky ve vhodně formulovaných větách, dále aktivity, které učí děti ovládat zásady rozhovoru. Ovšem jen 77% učitelek často zařazuje aktivity, které učí děti formulovat otázky (občas tyto aktivity zařazuje 24%, ještě nezkoušely 2 učitelky). Všechny z výše uvedených dovedností jsou formulovány jako očekávané výstupy RVP PV (s. 17). Dále pouze polovina z dotázaných uvedla, že často zařazují při práci s dětmi nová (neznámá) slova a podporují u dětí otázky, kterými děti samy zjišťují význam neznámých slov (59%), třetina tyto aktivity provozuje občas a 2 učitelky takové činnosti nikdy nezkoušely. Většina z dotázaných (83%) často po dětech chtějí, aby popisovaly svými slovy různé situace (skutečné, podle obrázku), občas tyto činnosti dělá s dětmi 18%. Porozumění slovnímu vtipu a humoru je jedním z očekávaných výstupů (RVP PV 2017, s. 18), 12,5% učitelek však takové činnosti nezařazuje. Občas pracuje se synonymy, homonymy, antonymy 71% učitelek, často takové aktivity zařazuje třetina dotázaných (29%), což odpovídá výsledkům v kritériu 1.B (rovina Příprava na techniku čtení a psaní), které zahrnovalo také tři výroky, zjišťující stejnou skutečnost.⁶

Shrnutí: Z osmi formulovaných výroků v kritériu 3.A je sedm z nich uváděno na úrovni očekávaných výstupů v RVP PV 2017, s. 17-18. Všechny dotázané učitelky často zařazují činnosti, které u dětí rozvíjejí základní slovní zásobu. Aktivity, které učí děti formulovat otázky, však často zařazují pouze dvě třetiny z dotázaných, přičemž právě tento cíl může být naplňován v běžné (a přirozené) komunikaci s dítětem. S významy neznámých slov prostřednictvím otázek děti pracuje často jen polovina z dotázaných, více jak třetina takové aktivity zařazuje občas. Se synonymy, homonymy, antonymy pracují v různé intenzitě všechny dotázané. Nejvíce záporných odpovědí v tomto kritériu zaznamenal výrok, vztahující se k porozumění

⁶ Detailní výsledky pro rovinu 3.A jsou zobrazeny v tabulce 8 v příloze str.18



slovnímu vtípu a humoru. Na tento cíl se nezaměřuje 13% z dotázaných. K dalšímu zamyšlení nás vedou také celkově vyšší výsledky ve volbě možnosti „občas“. Domníváme se, že většina z v dotazníku uváděných činností v tomto kritériu by měla být součástí každodenní interakce učitelky s dítětem. Doporučujeme cíleně se zaměřit na tzv. práci s otázkami, které si formulují samy děti, tzn. vybízet děti ke kladení těchto otázek.

3.B. Porozumění textu, který je přiměřený schopnostem dítěte

Většina z výroků uváděných v dotazníku je přímo obsažena také v očekávaných výstupech RVP PV 2017, s. 18, nebo je součástí uvedených očekávaných výstupů. Všechny dotázané učitelky vedou děti k tomu, aby z paměti či za pomoci obrázkové osnovy převyprávěly děj slyšeného příběhu, dále pojmenovaly postavy, které v příběhu vystupovaly a dokončily děj příběhu. 94% z dotázaných učí děti zformulovat hlavní myšlenku příběhu, či vyvodit jednoduché závěry, pouze 1 učitelka takto s dětmi nepracuje. Pouze polovina z dotázaných (52%) pracují cíleně s přímými (explicitními) a s nepřímými (implicitními) informacemi. Práci s jednoduchými nelineárními texty (obrazová schémata, značky, piktogramy, mapy, loga apod.) zařazuje 81% učitelek⁷.

Shrnutí: Potěšujícím je pro nás zjištění, že se všemi uvedenými činnostmi mají zkušenost téměř všechny dotázané učitelky. Jako určitá rezerva v tomto ohledu se ukazuje práce s nelineárními texty (piktogramy, značkami schématy, grafy, mapami, logy apod.), což potvrdily také výsledky v rovině 1 Příprava na techniku čtení a psaní. RVP PV 2017, s. 17-18 neuvádí jako očekávaný výstup práci s nepřímo uvedenými (implicitními) informacemi, přesto se však domníváme, že se jedná o reálný vzdělávací cíl (samozřejmě na úrovni jednoduchých, pro dítě srozumitelných textů, odpovídajících jeho věkovým charakteristikám), srov. např. *Čtenářské kontinuum* (Košťálová a kol. 2018). Práce s nepřímo uvedenými informacemi vede děti k pozornějšímu naslouchání, k přemýšlení, k aplikaci vlastních zkušeností ve vztahu k ději a k vyvozování souvislostí.

Vzdělávací nabídka pro danou rovinu: Využívání řízeného čtení s otázkami, vyprávění podle dějové osnovy, domýšlení konce příběhu, čtení s předvídáním děje, jednoduché myšlenkové mapy s obrázky podporujícími porozumění prostřednictvím třídění informací z textu, vymýšlení vlastního příběhu podle obrázku, podpora dětí v kladení vlastních otázek, rozhovory s použitím také otevřených otázek. Nabídnout učitelkám ukázkou práce s piktogramy, značkami, grafy apod.

4. Rovina Metakognice

Charakteristika roviny:

⁷ Detailní výsledky pro rovinu 3.B jsou zobrazeny v tabulce 9 v příloze str.18



Schopnost přemýšlet a uvažovat o vlastních myšlenkových procesech a hodnotit je. Tato rovina je v *(RVP PV 2017, s. 18)* zmiňována velmi obecně v těchto očekávaných výstupech: „Formulovat otázky, odpovídat hodnotit slovní výkony, slovně reagovat“, dále v OV „Vyjadřovat samostatně a smysluplně myšlenky, nápady, pocity, mínění a úsudky ve vhodně zformulovaných větách“. Metakognice se dotýká také kapitola 5.2.2 *Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace (RVP PV 2017, s. 19)*.

4.A. Rozvíjení schopnosti autoevaluace práce s textem a schopností zpětně zhodnotit postupy, které k výsledku vedly

Prekvapujícím se pro nás stalo výsledné skóre pěti výroků, které zjišťovaly stupeň začleňování aktivit, podporujících u dětí schopnost autoevaluace. V celkovém skóre kritéria 80% dotázaných při práci s knihou (texty) začleňuje činnosti (úkoly), které vedou děti k různým způsobům zhodnocení textu, 20% učitelek takové činnosti nedělá. Již konkrétně, všechny respondentky požadují po dětech jejich názor na jednání postav. Činnosti, které vedou děti k vyjádření, co se jim na předčítaném textu líbilo/nelíbilo uvedlo 94% učitelek, 88% podporuje děti ve vyvozování závěrů z textu a ke komparaci těchto závěrů s vlastními zkušenostmi. Děti podporuje v kladení otázek se záměrem lépe rozpoznaných skutečností, či k vyjasnění dalších skutečností 88% respondentek. Dle našeho očekávání nejnižšího skóre (pouze 29%) dosáhl výrok, který míru zjišťoval začleňování úkolů, kde dítě zpětně popisuje, jak nad otázkou přemýšlelo, proč se pro určitou odpověď (řešení) rozhodlo, proč při plnění úkolu postupovalo právě tímto způsobem⁸.

Shrnutí: Ukázalo se, že učitelky při práci s textem, knihami apod. zadávají dětem úkoly metakognitivního charakteru, nejčastěji nechávají děti hodnotit jednání postav příběhu, ale i ostatní výše uvedené činnosti dosáhly poměrně vysokého počtu kladných odpovědí. Pouze však necelá třetina z dotázaných odkazuje děti k jejich vlastním myšlenkovým pochodům a procesům a nechává děti o nich mluvit. Doporučujeme vést děti také k vyhodnocení svých „myšlenkových pochodů a procesů“, pokládat otázky čistě metakognitivního charakteru. Vědomě dětem pokládat také otevřené otázky, např. Proč to tak bylo? Proč si to myslíš? Z jaké části pohádky jsi to poznal? Proč se ti nelíbila postava černokněžníka? Proč myslíš, že spisovatel (autor) takovou knihu (příběh, moderní pohádku) napsal? Proč myslíš, že se hodí/nehodí obrázek k této pohádce? Namaloval bys jiný? Proč? apod. Ideálním místem pro tyto činnosti při frontálně vedené práci je kroužek na koberci, nebo doptávání se ve skupinkách či pokládání individuálních otázek v průběhu činností dětí.

Vzdělávací nabídka pro danou rovinu: Využívání řízeného předčítání s otázkami, hledání analogických situací v ději a v životě dětí, doptávání se, práce s otevřenými otázkami, které směřují k porovnávání a k hodnocení, podněcování dětí k hlubšímu zamyšlení prostřednictvím rozvíjení tématu a grafického vyjádření. Využívání schémat pro porovnávání obsahů dvou různých knih na stejné téma apod.

⁸ Detailní výsledky pro rovinu 4 jsou zobrazeny v tabulce 10 v příloze str.19



5. Rovina Sdílení

Charakteristika roviny:

Dítě dokáže hovořit o tom, co mu bylo předčítáno, či vyprávěno. Dokáže sdělit své prožitky, postřehy, názory a opřít je o text. V RVP PV (2017) nepřímě zmiňováno v očekávaných výstupech, které se týkají komunikačních dovedností.

5.A. Sdílení přečteného s ostatními

Dané kritérium zahrnovalo 4 výroky, na které v průměrném skóre kladně odpovědělo 95,6% respondentek. Všechny dotázané vedou děti, aby sdílely své zážitky z poslechu četby s ostatními dětmi. Téměř všechny dotázané (94%), dávají dětem prostor, aby ukázaly knihu (např. přinesenou z domova, nebo knihu, která je zaujala v třídní knihovničce, na výstavce knih, při dílničce čtení apod.) ostatním dětem, nechají děti mluvit před ostatními o obsahu knihy i o svých prožitcích s knihou (předčítaným textem). 94% učitelek vede děti také k pozornému naslouchání ostatních, k upevňování pravidel komunikace a diskuze (tato pravidla zmíněna také v očekávaném výstupu RVP PV 2017, s. 18). Přestože dané kritérium (rovina) získala vysoké procento kladných odpovědí, mezi dotazovanými se vyskytla malá skupina učitelek, které se činnosti, formulované u výroků 5A1, 5A2, 5A3 dětem nenabízejí.⁹

Shrnutí: Výroky definované pro tuto rovinu se týkaly aktivit, vztahujících se jednak k vlastním knihám (či textovým materiálům) dětí, nebo k materiálům, se kterými se děti seznamují (jsou jim představeny, nabízeny apod.) v prostředí MŠ nebo např. při návštěvách knihovny apod. Obsah roviny Sdílení se prolíná s obsahy rovin Vztah ke čtení (výroky v této rovině byly obdobného charakteru), Porozumění textu, Metakognice. Pozitivní se nám jeví skutečnost, že všechny dotázané po předčítání nechávají děti o slyšeném mluvit. Také analýza výroků v rovině Vztah ke čtení a Sdílení ukázala, že všechny učitelky dovolují dětem nosit si do MŠ svoji knihu, téměř všechny učitelky pak umožňují dětem tuto knihu představit ostatním a o knize dále pohovořit.

Vzdělávací nabídka pro danou rovinu: setkávání v kroužku, představování vlastní knížky ostatním (učitelka nejprve modeluje dětem postup ukázky knihy), představování svých výtvarů ostatním, prostor k vyjádření názorů ostatních dětí k práci jednotlivce, diskuze o tom, co bylo dětem právě předčítáno, sdílení pocitů, myšlenek, názorů, rozhovory, individuální a skupinová konverzace (např. v kruhu), pravidla „zdravé konverzace“, vytvoření takových pravidel za pomoci obrázků, výtvarné zpracování k četbě a výstavka dětských prací.

⁹ Detailní výsledky pro rovinu 5 jsou zobrazeny v tabulce 11 v příloze str.19



6. Rovina Aplikace

Charakteristika roviny:

Schopnost uplatnit přečtené z beletrie i z naučných textů ve svém životě. Tuto rovinu RVP PV 2017 neuvádí. Dá se však vztahovat k očekávaným výstupům, které zahrnují požadavek na porozumění textu.

6.1 Praktická hodnota četby a její přínos pro rozvoj dítěte

Z celkového skóre roviny, zjišťované ve dvou výrocích, se ukázalo, že v průměru tři čtvrtiny respondentek (72%) cíleně vede děti k dalšímu využití informací z četby a aplikaci těchto informací do dalšího života dětí. Úkoly, které učí děti praktickému užití informací z četby beletristické i naučné učí, připravují pro děti téměř všechny dotázané učitelky (94%). Avšak aktivity, kde by děti mohly srovnávat informace nebo obsahy z různých knih zařazuje pouze polovina (50%) dotázaných¹⁰.

Shrnutí: Již jsme zmiňovali obtížnost zařazení některých činností do jedné z rovin. Také aktivity, zahrnující komparaci obsahů ze dvou různých zdrojů bychom mohli zařadit např. v rámci roviny Porozumění textu, či Metakognice nebo Sdílení. Přestože komparace obsahů obdobného tématu, příběhu ze dvou různých knih se může zdát pro děti náročnou činností, příklady z praxe ukazují, že při dobře naplánované aktivitě (a při vhodném vedení dětí) jsou tohoto způsobu práce schopny i děti v předškolním vzdělávání. Dokladem toho může být video, kde děti za pomoci tzv. Vennových diagramů poměrně úspěšně porovnávaly obsah obdobného tématu ve dvou knihách různých žánrů (básnička Františka Hrubína Paleček, lidová pohádka O Palečkovi – autorka videa: Mgr. Eva Rybárová¹¹). Uvědomujeme si náročnost takové aktivity, jež vyžaduje určité metakognitivní dovednosti a vedení dětí k tomuto způsobu práce Opět na příkladech z praxe (práce a výzkumy Mgr. Evy Rybárové; Čtenářské kontinuum, 2018 apod.) se ukazuje, že děti předškolního věku jsou schopny se do těchto úspěšně činností zapojit a že tyto činnosti vzbuzují u dětí zájem.

Vzdělávací nabídka pro danou rovinu: Zaměření se na poučení plynoucích z příběhů (lidové pohádky, bajky, příběh s dětským hrdinou apod.). Využívání informací z encyklopedických textů (také v ITV), výroba jednoduchého výrobku podle (obrázkového) návodu. Porovnávání dvou pohádek se stejným námětem (např. O Budulínkovi a O Smolíčkovi), využívání jednoduchých návodů při práci se stavebnicí (schematické obrázky), využívání značek a symbolů, map, plánek apod. v denním životě, divadelní představení na motivy slyšeného příběhu apod.

¹⁰ Detailní výsledky pro rovinu 5 jsou zobrazeny v tabulce 12 v příloze str.20

¹¹ Mgr. Eva Rybárová: *Jak pomáhat dětem předškolního věku na jejich cestě ke čtenářství*. Celodenní workshop realizovaný v rámci projektu Podpora společenství praxe jako nástroj rozvoje klíčových kompetencí pro cílovou skupinu MŠ. Uskutečněno 14. 4. 2018, PF České Budějovice.



ZÁVĚR

Realizace dotazníkového šetření nám umožnila učinit poznání o aktuální úrovni gramotnostních znalostí a dovedností do projektu zapojených učitelek a o aplikaci těchto jejich dovedností do výchovné práce v mateřské škole. Protože jsme sběr dat učinili již na konci roku 2017 (formou společného setkání zapojených učitelek, na které navázala diskuze, kde se učitelky zpětně vyjadřovaly k dotazníkovým otázkám), a protože první analýzy dotazníkových dat proběhly již v zimních měsících 2018, mohli jsme využít všech těchto informací při plánování vzdělávacího workshopu, který jsme společně s lektorkou „vytvořili na míru“ zapojené skupině učitelek (poznámka 1 pod čarou). Prvotní záměr oslovit vhodného lektora, který aktivně využívá nových metod a přístupů pro rozvíjení čtenářské pregramotnosti, nejlépe zkušenou praktikující učitelku MŠ, ovšem s přesahem její pedagogické práce také do akademického a výzkumného prostředí, se zdařil. Dílčí témata workshopu jsme ve spolupráci s lektorkou cílili na oblasti čtenářské gramotnosti, které se v odpovědích učitelek ukázaly jako více absenční. Jednalo se také o témata metakognitivního a aplikačního charakteru, která byla podpořena videoukázkami a ukázkami konkrétních metodických postupů. S konkrétními výsledky současné analýzy budou déle učitelky MŠ seznámeny na plánovaném jarním workshopu (2019).

LITERATURA:

Gramotnosti ve vzdělávání. Soubor studií. (2011). Praha: Výzkumný ústav pedagogický.

Dostupné

z http://www.vupraha.cz/wpcontent/uploads/2011/06/Gramotnosti_ve_vzdelavani_soubor_studii1.pdf

KOŠŤÁLOVÁ, Hana. *Čtenářské kontinuum*. Praha: Pomáháme školám k úspěchu, [2017]. ISBN 978-80-906581-0-3.



Příloha: Výsledky výzkumného šetření

Tabulka 1

1.A. Podpora vývoje motoriky mluvidel

Zařazují činnosti, které u dětí rozvíjejí schopnosti:		počet				četnost v procentech		
		často	občas	nezkoušela	suma odp	často	občas	nezkoušela
1.A.1.	správně vyslovovat	15	2	0	17	88,2	11,8	0,0
1.A.2.	ovládat dech	14	3	0	17	82,4	17,6	0,0
1.A.3.	tempo i intonaci řeči	13	3	1	17	76,5	17,6	5,9
1.A.	Podpora vývoje motoriky mluvidel	14,5	2,7	0,3	17	82,4	15,7	2,0



Tabulka 2

1.B. Rozvoj zrakové a sluchové percepce a příprava na čtení a psaní

Zařazují činnosti, které učí děti:		počet				četnost v procentech		
		často	občas	nezkoušela	suma odp	často	občas	nezkoušela
1.B.1.	sluchově rozlišovat počáteční a koncové slabiky a hlásky ve slově /RVP PV, s. 18/	13	3	1	17	76,5	17,6	5,9
1.B.2.	rozdělit (např. třeskáním) slovo na slabiky /RVP PV, s. 18/	16	1	0	17	94,1	5,9	0,0
1.B.3.	ze slyšených slabik složit slovo (např. má-min-ka – „maminka“) – příprava na čtení a psaní	5	11	1	17	29,4	64,7	5,9
1.B.4.	ze slyšených hlásek složit krátké slovo (např. l-e-s – „les“) – příprava na čtení a psaní, /RVP	2	14	1	17	11,8	82,4	5,9
1.B.5.	utvořit jednoduchý rým /RVP PV, s. 18/	2	15	0	17	11,8	88,2	0,0
1.B.6.	poznat tvary některých písmen a číslic:	11	6	0	17	64,7	35,3	0,0
1.B.7.	napodobit je, rozlišit některé obrazné symboly (piktogramy, orientační značky apod.) rozumět	6	10	1	17	35,3	58,8	5,9
1.B.12.	· napsat velkými tiskacími písmeny své jméno a své jméno umět přečíst /RVP PV, s.	11	6	0	17	64,7	35,3	0,0
1.B.13.	· při „čtení“ sledovat text zleva doprava /RVP PV, s. 18/.	9	6	2	17	52,9	35,3	11,8
1.B.14.	· vnímat slova různé znějící, ale stejného významu (barvička, pastelka)	5	11	1	17	29,4	64,7	5,9
1.B.15.	· tvořit protiklady (noc – den, chlad – teplo, dobro - zlo)	9	8	0	17	52,9	47,1	0,0
1.B.16.	· Děti upozorňují na písmena, nápisy, ukazujeme si, „co je kde napsáno“.	4	11	2	17	23,5	64,7	11,8
1.B.17.	· Ve třídě máme rozmístěné různé nápisy, karty s písmeny, obrazy obsahující písmena,	3	7	5	15	20,0	46,7	33,3
1.B.18.	· Dávám dětem prostor k těmto činnostem, které dětem umožňují používat písmo a	16	1	0	17	94,1	5,9	0,0
Rozvoj zrakové a sluchové percepce a								
1.B.	příprava na čtení a psaní	8,0	7,9	1,0	17	47,2	46,6	6,2

Tabulka3

2.A. Čtení jako zdroj bohatých vnitřních zážitků, radosti a zdroj nezbytných informací.



počet					četnost v procentech	
		Ano	Ne	suma odpovědí	Ano	Ne
2.A.4.	· Dítě má ve třídě přístup k polici s knihami (police s knihami na dobře přístupném místě).	15	1	16	93,8	6,3
2.A.5.	· Dítě má ve třídě přístup do čtenářského koutku, kde jsou např. staré tiskoviny, písmena tiskací abecedy, různé typy knih.	14	3	17	82,4	17,6
2.A.6.	· Dítě si může z domova nosit svoji oblíbenou knihu a je mu ponechán čas na její „čtení“.	15	0	15	100,0	0,0
2.A.9.	· Ve třídě v MŠ máme zavedená pravidla pro správné zacházení s knihou.	17	0	17	100,0	0,0
2.A.10.	· Navštěvuji s dětmi místa a akce, které podporují čtenářskou pregramotnost (viz charakteristika rovin).	13	4	17	76,5	23,5
2.A.11.	· Spolupracuji s místní knihovnou.	10	6	16	62,5	37,5
2.A.7	· Zařazuji chvíle, kdy má dítě příležitost ukázat svoji knihu ostatním dětem (např. v kruhu) a o knize povídat.	16	0	16	100	0
Přístup ke knihám, čas na "čtení"		14,3	2,0	16,3	87,9	12,1

Tabulka 4

Čtenářské rituály

2.A.8.	Zařazuji tyto čtenářské rituály	počet	%
	o čtení před spaním	16	94,1
	o pravidelné ranní čtení	2	11,8
	o pravidelné čtení oblíbené knihy na pokračování	12	70,6
	o čtení ve volných chvílích	12	70,6
	o čtení svých vlastních (dítětem donesených) knih	12	70,6
	o představování vlastních knih,	9	52,9
	o putovní víkendová kniha	0	0,0
	o rodiče (prarodiče) čtou v MŠ dětem a jiné...)	4	23,5



Tabulka 5

Využívané typy knih

2.A.2.	Nejčastěji využívám tento typ knih	počet	%
	klasické pohádky	12	70,6
	leporela	6	35,3
	encyklopedie	8	47,1
	krátké příběhy	9	52,9
	básničky	6	35,3
	Bajky	2	11,8
	Říkadla	3	17,6
	Moderní pohádky	2	11,8
	Dětské časopisy	1	5,9

Tabulka 6

Pořadí preferovaných knih

2.B.1 Používám pestrou škálu knih a tiskovin různých formátů a typů (označ číslem od nejčastěji využívaného).	průměrná preference učitelek	pořadí
klasické knihy	3,1	1
obrazové knihy s malým množstvím textu	3,0	1
karty s obrázky/písmeny a jiné	3,6	2
leporela	4,9	3
časopisy	5,2	4
interaktivní knihy	5,5	5
knihy s piktogramy a mapami	6,0	6
knihy z různých materiálů	6,1	6
komiksy	6,3	7



Tabulka 7

2.B. Uspořádání textu a formální stránky v knihách různých typů a žánrů. Obsahové a formální uspořádání knih různých typů a žánrů

		počet		četnost v procentech	
		ano	ne	ano	ne
2.B.2.	· Cíleně upozorňuji děti na rozdíl mezi poezií a prózou.	11	6	64,7	35,3
2.B.3.	· Cíleně upozorňuji děti na obsahové rozdíly mezi knihami (např. knihy, které čteme pro radost, knihy,	13	4	76,5	23,5
2.B.5.	· Zkusila jsem zařadit činnost, která vedla děti k pochopení rozdílu mezi knihou a např. dopisem, zprávou, oznámením (literární a neliterární text).	7	9	43,8	56,3
2.B.4.	· Cíleně upozorňuji děti na informace, které vyčteme z obálky knihy (autor, název, ilustrátor, nakladatelství apod.).	10	7	58,8	41,2
2.B.6.	· Cíleně upozorňuji děti na formální uspořádání knihy (nadpisy, začátky kapitol, obrázky k jednotlivým částem knihy).	14	3	82,4	17,6
2.B.7.	· Cíleně upozorňuji děti na odlišné přístupy ke čtení různých typů textů (např. čtenář postupuje jinak při čtení pro zážitek, jinak při čtení pro informace).	11	6	64,7	35,3
2.B	Cíleně upozorňuji na obsahové a formální uspořádání knih různých typů	11	5,8	65,1	34,9



Tabulka 8 3.A. Rozvoj slovní zásoby a komunikačních dovedností

	Cíleně zařazují aktivity, které učí děti:	počet				četnost v procentech		
		často	občas	nezkoušela	ma odpově	často	občas	nezkoušela
3.A1.	· pojmenovávat věci kolem nás (<i>RVP PV, s. 18</i>).	17	0	0	17	100,0	0,0	0,0
3.A2.	· vyjadřovat samostatně a smysluplně myšlenky, nápady, mínění a úsudky ve vhodně formulovaných větách (<i>RVP PV, s. 18</i>).	17	0	0	17	100,0	0,0	0,0
3.A3.	· ovládat zásady rozhovoru (naslouchá, neskáče do řeči, sleduje obsah řeči, dokončí myšlenku, ptá se (<i>RVP PV, s. 18</i>).	17	0	0	17	100,0	0,0	0,0
3.A4.	· formulovat otázky (<i>RVP PV, s. 18</i>).	13	4	0	17	76,5	23,5	0,0
3.A5.	· nová slova, podporují u dětí otázky, kterými zjišťují význam neznámých slov (<i>RVP PV, s. 18</i>).	10	6	1	17	58,8	35,3	5,9
3.A6.	· popsat situaci (skutečnou, podle obrázku).	14	3	0	17	82,4	17,6	0,0
3.A7.	· porozumět slovnímu vtipu, humoru (<i>RVP PV, s. 18</i>).	7	7	2	16	43,8	43,8	12,5
3.A8.	· poznat jednoduchá synonyma, homonyma, antonyma (<i>RVP PV, s. 18</i>).	5	12	0	17	29,4	70,6	0,0
3.A	Cíleně zařazují aktivity na rozvoj slovní zásoby a komunikačních dovedností	12,5	4	0,4	16,9	73,9	23,9	2,3



Tabulka 9 3.B. Porozumění textu, který je přiměřený schopnostem dítěte

Cíleně připravuji úkoly či pokládám otázky, které vedou děti k tomu, aby:		počet			četnost v procentech	
		Ano	Ne	suma odpovědí	Ano	Ne
3.B.1.	· z paměti nebo za pomoci např. obrázkové osnovy převyprávěly děj čteného či slyšeného příběhu (<i>RVP PV, s. 18</i>).	17	0	17	100,0	0,0
3.B.2.	· jednoduše zformulovaly hlavní myšlenku a vyvodily z přečteného jednoduché závěry.	16	1	17	94,1	5,9
3.B.3.	· pojmenovaly postavy, které v příběhu vystupovaly.	17	0	17	100,0	0,0
3.B.4.	· řekly, které informace se v knize přímo uvádějí (implicitní) a které si domýšlíme (explicitní).	9	8	17	52,9	47,1
3.B.5.	· dokončily předčítaný příběh, pohádku.	17	0	17	100,0	0,0
3.B.6.	· používaly jednoduché nelineární texty (obrazové schémata, značky, piktogramy, mapy, loga apod.) (<i>RVP PV, s. 18</i>) – nepřímo.	13	3	16	81,3	18,8
3.B Cíleně podporuji děti v porozumění textu		14,8	2,0	16,8	88,1	11,9

Tabulka 10

4 Rozvíjení schopnosti autoevaluace práce s textem a schopnosti zpětně zhodnotit postupy, které k výsledku vedly



Cíleně připravuji úkoly či pokládám otázky, které dávají dětem prostor k tomu, aby:		počet			četnost v procentech	
		Ano	Ne	suma odpovědí	Ano	Ne
4.A.						
4.A.1.	· zhodnotily, co se mu na knize líbilo, co nelíbilo, s čím souhlasilo, s čím ne (odpovídá na otázku „Proč?“).	16	1	17	94,1	5,9
4.A.2.	· vyvodily z knihy závěry a porovnálo je s vlastními zkušenostmi.	15	2	17	88,2	11,8
4.A.3.	· řekly svůj názor na jednání postav.	17	0	17	100,0	0,0
4.A.4.	· kladly otázky k textu a doptávaly se, pokud chtějí skutečnost více poznat nebo nerozumí.	15	2	17	88,2	11,8
4.A.5.	· popsaly, jak při práci s knihou postupovaly a řekly, proč si tento postup zvolily.	5	12	17	29,4	70,6
4.A	Cíleně podporuji schopnost autoevaluace v práci s texty	13,6	3,4	17	80,0	20,0

Tabulka 11

5 Sdílení přečteného s ostatními

Cíleně nabízím dětem aktivity, které je podněcují k tomu, aby:		počet			četnost v procentech	
		Ano	Ne	suma odpovědí	Ano	Ne
5.A.						
5.A.1.	· předvedly (ukázaly) knížky nebo obsahy knížek ostatním dětem.	16	1	17	94,1	5,9
5.A.2.	· mluvily (na požádání nebo spontánně) před ostatními o tom, co se dočetly, popsaly také své prožitky, které jim čtení přineslo.	16	1	17	94,1	5,9
5.A.3.	· pozorně naslouchaly druhým, hlásily se o slovo, a přestože nemusí s názorem souhlasit, respektovaly <i>(RVP PV, s 18)</i> .	16	1	17	94,1	5,9
5.A.4.	· sdílely s dětmi své zážitky ze slyšené četby.	17	0	17	100,0	0,0
5.A	Cíleně podněcuji sdílení přečteného textu dětmi	16,3	0,8	17	95,6	4,4

Tabulka 12



6 Praktická hodnota četby a její přínos pro rozvoj dítěte

Cíleně nabízím dětem aktivity, které je podněcují k:		počet			četnost v procentech	
		Ano	Ne	suma odpovědí	Ano	Ne
6.A.						
6.A.1.	· praktickému používání informace získaných z četby beletristické i naučné.	16	1	17	94,1	5,9
6.A.2.	· porovnávání informací a obsahů z různých knih (zdrojů).	8	8	16	50,0	50,0
6.A	Cíleně vedu děti k praktickému využití informací z četby	12	4,5	16,5	72,1	27,9

