

Rozvoj čtenářské pregramotnosti dětí mladších tří let v prostředí mateřské školy

Helena Adámková

Bakalářská práce
2019



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

akademický rok: 2018/2019

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Helena Adámková**
Osobní číslo: **H16156**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**
Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Rozvoj čtenářské pregramotnosti dětí mladších tří let v prostředí mateřské školy**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o vzdělávání dětí mladších tří let v mateřské škole.

Vymezení teoretických východisek z oblasti čtenářské pregramotnosti.

Příprava metodiky empirické části, formulace výzkumného problému a zpracování cílů výzkumu.

Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím interview s učitelkami mateřských škol.

Zpracování, vyhodnocení a následná interpretace získaných dat.

Shrnutí výzkumu a zpracování doporučení do praxe v mateřské škole.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

Gavora, P., & Zápotočná, O. (2003). Gramotnost: vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania. Bratislava: Vydavateľstvo UK.

Ouellete, G., & Sénéchal, M. (2008). Pathways to Literacy: A Study of Invented Spelling and Its Role in Learning to Read. Child Development, (4), 899–913.

Splavcová, H., & Kropáčková, J. (2016). Vzdělávání dětí od dvou let v MŠ. Praha: Portál.

Tomášková, I. (2015). Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole. Praha: Portál.

Zachová, A. (2013). Čtenářství a čtenářská gramotnost. Vlkov: Helena Rezková.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Hana Navrátilová**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **10. října 2018**

Termín odevzdání bakalářské práce: **26. dubna 2019**

Ve Zlíně dne 10. října 2018

doc. Ing. *Anežka* Lengálová, Ph.D.
děkanka



doc. PaedDr. *Adriana* Wiegerová, Ph.D.
ředitelka ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 17.12.2018

.....

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělčně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Bakalářská práce má teoreticko-empirický charakter a zaměřuje se na rozvoj čtenářské pregramotnosti u dětí mladších tří let v mateřské škole. V teoretické části jsou sumarizovány základní pojmy z oblasti čtenářské pregramotnosti a také možnosti edukace dětí mladších tří let v prostředí mateřské školy. V empirické části jsou popsány výsledky kvalitativně orientovaného výzkumu, který byl realizován prostřednictvím rozhovorů s učitelkami mateřských škol, které učí ve třídách dvouletých dětí. Na základě výsledků z výzkumného šetření jsou uvedeny návrhy na možnosti rozvoje čtenářské pregramotnosti, které jsou uplatnitelné u dětí mladších tří let v prostředí mateřské školy.

Klíčová slova: čtenářská pregramotnost, starší batole

ABSTRACT

The bachelor thesis has theoretical-empirical character and its content focuses on the development of reading pre-literacy of children up to the age of three in kindergarten. The theoretical part summarizes basic concepts of reading pre-literacy and the options of children education up to the age of three in kindergarten. The results of qualitatively oriented research are described in the empirical part. The research was carried out by interviewing teachers who are teaching two years old children in kindergarten. Based on the results of the research, there are suggestions for the development of reading pre-literacy which are applicable to the children up to the age of three in kindergarten.

Keywords: reading pre-literacy, older toddler

Poděkování

Ráda bych poděkovala Mgr. Haně Navrátilové za její odborné vedení, cenné rady, připomínky, trpělivost a ochotu, kterou mi věnovala při zpracování mé bakalářské práce. Dále bych také chtěla poděkovat participantům výzkumu, bez kterých bych nemohla zrealizovat své výzkumné šetření.

„Naučte své děti číst... Učte své děti, aby se zeptaly, co čtou, a naučte je zeptat se na vše.“

George Dennis Carlin

Prohlášení

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná na IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	8
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST	11
1.1 FUNKČNÍ GRAMOTNOST.....	12
1.2 ČTENÁŘSKÁ PREGRAMOTNOST.....	13
1.3 FÁZE PREGRAMOTNOSTI.....	15
1.4 GRAMOTNĚ PODNĚTNÉ PROSTŘEDÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE.....	16
2 EDUKACE DĚTÍ MLADŠÍCH 3 LET V PROSTŘEDÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY	18
2.1 VÝVOJOVÉ CHARAKTERISTIKY DVOULETÝCH DĚTÍ.....	18
2.1.1 Vývojové teorie.....	18
2.1.2 Tělesný a motorický vývoj.....	19
2.1.3 Vývoj kognitivních procesů.....	20
2.2 MOŽNOSTI ROZVOJE ČTENÁŘSKÉ PREGRAMOTNOSTI U DĚTÍ MLADŠÍCH 3 LET.....	22
2.3 STRATEGIE UČITELE.....	23
II PRAKTICKÁ ČÁST	26
3 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU	27
3.1 CÍL VÝZKUMU, VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	27
3.2 METODA SBĚRU DAT.....	27
3.3 VÝZKUMNÝ VZOREK A JEHO VÝBĚR.....	27
3.3.1 Charakteristika výzkumného vzorku.....	28
3.4 ZPŮSOB ANALÝZY DAT.....	30
4 ANALÝZA A INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT	31
4.1 OMEZENÁ PALETA TEXTŮ.....	31
4.1.1 Důraz na podmínky při výběru textu.....	31
4.1.2 Opakované činnosti k textu.....	33
4.2 NEVYUŽITELNOST KNIH.....	34
4.3 KOMUNIKAČNÍ PŘEKÁŽKY.....	36
4.4 IZOLOVANÉ POZNÁVÁNÍ KULTURY.....	38
5 DOPORUČENÍ PRO PRAXI MŠ	41
6 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU A DISKUZE	43
ZÁVĚR	45
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	46
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	49
SEZNAM PŘÍLOH	50

ÚVOD

V poslední době je v mateřských školách velmi probíraným tématem institucionální vzdělávání a péče o děti mladší tří let. Od dubna roku 2016 začaly být přijímány dvouleté děti do mateřských škol, avšak naše společnost se k tomuto rozhodnutí postavila spíše negativně. Dle mého názoru většina české společnosti podceňuje schopnosti dvouletých dětí a neustále lpí na minulém režimu, kdy péči o dvouleté děti zajišťovaly jesle. Nicméně dle vývoje legislativních změn by mělo být od roku 2020 předškolní vzdělávání organizováno pro děti od dvou let. Proto bychom se měli informovat o specifikách výchovy a vzdělávání dvouletých dětí a být této změně otevření, jelikož každým rokem přibývají dvouleté děti v mateřských školách a domnívám se, že počty tříd s dětmi mladších tří let budou narůstat.

Tuto práci jsem si vybrala především z toho důvodu, jelikož je dané téma v naší společnosti velmi aktuální a také jako budoucí učitelka jsem chtěla zjistit, jaké má učitelka možnosti vzdělávat dvouleté děti v mateřské škole. Avšak má bakalářská práce se nezabývá jen vzděláváním dvouletých dětí, ale zaměřila jsem se na to, jak učitelky rozvíjí u těchto dětí čtenářskou pregramotnost. Čtenářská pregramotnost je určitým pilířem čtenářské gramotnosti a již u dětí mladších tří let je důležité, abychom u nich položili základy pro celoživotní vzdělávání a také rozvíjeli jejich schopnosti a dovednosti, které budou při budoucím čtení a psaní potřebovat. Proto je mým cílem této bakalářské práce popsat možnosti rozvoje čtenářské pregramotnosti z novodobých hledisek a zjistit, jak učitelé tuto pregramotnost rozvíjí u dětí mladších tří let.

Má práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část. Teoretická část tvoří východiska pro následné empirické šetření. Je rozdělena na dvě hlavní kapitoly, které vycházejí z názvu celé bakalářské práce. První kapitola je zaměřena na vymezení základních pojmů z oblasti čtenářské gramotnosti a jejich charakteristiky. V druhé kapitole je popsána edukace dětí mladších tří let v prostředí mateřské školy. Abychom mohli dvouleté děti úspěšně vzdělávat, je potřeba znát jejich vývojová specifika. Proto se první podkapitola druhé kapitoly věnuje popisu vývojových charakteristik dvouletých dětí. Následně druhá kapitola pojednává o možnostech rozvoje čtenářské pregramotnosti u dětí mladších tří let a také jaké strategie učitel uplatňuje při rozvoji dvouletých dětí.

V praktické části jsem chtěla zjistit, jak učitelé rozvíjí čtenářskou pregramotnost u dětí mladších tří let. Mezi mé dílčí výzkumné otázky patří, jak učitelé pracují s textem a také jaké jsou limity rozvoje čtenářské pregramotnosti u dětí mladších tří let. Vzhledem k tématu

jsem zvolila kvalitativní typ výzkumu. Jako metodu jsem vybrala polostrukturované interview s učitelkami mateřských škol, které učí ve třídách dvouletých dětí. Na základě výsledků z tohoto výzkumného šetření budou vytvořeny návrhy na možnosti rozvoje čtenářské pregramotnosti, které budou uplatnitelné u dětí mladších tří let v prostředí mateřské školy. V závěru bude uvedeno shrnutí výsledků z mého výzkumu a porovnání s podobnými výzkumy, které byly realizovány v předchozích letech.

Věřím, že má bakalářská práce přinese do této problematiky nové informace, díky kterým se bude moci zlepšit dosavadní vzdělávání dvouletých dětí v mateřských školách a pomůže učitelům mateřských škol při otázkách rozvoje čtenářské pregramotnosti u dětí mladších tří let.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST

S tímto pojmem se u nás setkáváme od 90. let 20. století. ve spojitosti s mezinárodními testy PISA a PIRLS, které zjišťovaly úroveň čtenářské gramotnosti u žáků základních škol. Mezinárodní výzkum PISA 2009 uvádí, že čtenářská gramotnost *“představuje porozumění psanému textu, používání psaného textu a přemýšlení o něm za účelem dosažení cílů jedince, rozvoje jeho vědomostí a potenciálu a za účelem jeho aktivní účasti ve společnosti”* (Palečková, Tomášek, & Basl, 2010, s. 12).

Ačkoliv se zdá být tato definice vyhovující, není dostatečná. Jelikož tyto výzkumy hodnotily jen určité složky čtenářství, avšak čtenářská gramotnost obsahuje i hodnotovou a postojeovou rovinu, které jsou těžko měřitelné. Proto ji musíme definovat v širším kontextu, jako ji uvádí Výzkumný ústav pedagogický (2010, s. 7): *“Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech.”*

Čtenářská gramotnost obsahuje několik rovin, které se navzájem prolínají a žádnou nelze vypustit. Výzkumný ústav pedagogický (2010, s. 7) je vymezuje následovně:

1. **Vztah ke čtení** - Odráží se zde postoj a hodnoty k četbě.
2. **Doslovné porozumění** - Využívá své znalosti a zkušenosti při dekodování psané řeči a doslovnému porozumění.
3. **Posuzování a hodnocení** - Dokáže z textu vyvodit určité informace a zhodnotit je z více pohledů.
4. **Metakognice** - Tato rovina je obtížně dosažitelná. Jde o uvědomění si vlastních čtenářských strategií.
5. **Sdílení** - Zahrnuje sdílení svých pocitů a porovnávání porozumění textu s ostatními čtenáři.
6. **Aplikace** - Čtenářsky gramotný člověk využívá informace z textu v běžném životě.

Na rozvoj čtenářské gramotnosti působí mnoho faktorů. Můžeme je rozdělit na endogenní (vnitřní) faktory, kde jde především o vlastnosti a předpoklady čtenáře a dále na exogenní (vnější) faktory (Doležalová, 2014). Jeden z nejpodstatnějších exogenních faktorů je rodina, jelikož rodina má největší podíl na rozvoji čtenářské gramotnosti. Právě rodiče dávají

dítěti první zkušenosti s knihou a čtením. Proto je důležité, aby dítěti od útlého věku četli a komunikovali s ním. Dalším podstatným faktorem, který na dítě působí, je škola. Škola hraje v oblasti rozvoje čtenářské gramotnosti velkou roli, proto je potřeba aby dávala dětem dostatek podnětů a prostor pro jejich samotné vyjadřování.

U čtenářské gramotnosti lze rozlišit dvě základní úrovně gramotnosti, které se od sebe liší aktivitou jedince. První úrovně dosáhneme tím, že se staneme tzv. konzumentem neboli pasivním čtenářem. Tato úroveň probíhá při etapě počátečního čtení a bývá označována jako **bázová gramotnost**. Bázová gramotnost je jeden ze základních pilířů gramotnosti, při které jedinec dokáže dekodovat informace z textu, zapamatovat si je a reprodukovat je, ale není schopen vyšší úrovně kognitivních procesů jako je např. hodnocení textu. V druhé úrovni se poté jedinec stává aktivním čtenářem, který zvládne dekodovat informace z textu a dále je hodnotit, vyvodit z nich závěry apod. V této úrovni už nejde pouze o schopnost číst a psát, ale o komplex schopností, zručností a vědomostí, který můžeme označit jako gramotnostní kompetence (Gavora, 2002).

Čtenářská gramotnost se pojí s pojmem čtenářství. Helus (2012, s. 207) uvádí čtyři základní mezníky, které představují cestu ke čtenářské gramotnosti. První fáze je **vytváření bázových predispozic pro čtení**. Zde pracujeme na předpokladech dítěte pro vytvoření dovednosti číst a psát. Následuje **fáze soustavné školní výuky čtení a psaní**. Dále je **fáze uvádění do čtenářství**, kde získaná gramotnost začíná být funkční gramotností a poslední fází je **aktivní čtenářství**. V této fázi se na základě funkční gramotnosti rozvíjí aktivní gramotnost, při které má čtenář potřebu číst a čtením se realizovat. Čtenářská gramotnost a čtenářství odráží kulturní a vzdělanostní úroveň národa. Nejčastěji jsou spojeny se školstvím, jelikož se zde uskutečňuje nejvíce výzkumů. Nicméně ve skutečnosti nepatří pouze ke školství, nýbrž ke všem oblastem našeho života (Zachová, 2013). I přesto, že souvisejí i s jinými oblastmi života, tak ve školství mají své podstatné místo. Jelikož právě ve škole se u dětí vytváří a rozvíjí hodnoty, postoje, dovednosti, vědomosti a schopnosti, které mají podstatný vliv na vývoj čtenářství a čtenářské gramotnosti.

1.1 Funkční gramotnost

Čtenářská gramotnost úzce souvisí s funkční gramotností. Ačkoli se mezinárodní výzkumy v posledních letech o tyto gramotnosti velmi zajímají, stále nedošlo k jejich porovnání. Čtenářská i funkční gramotnost vychází z obecné gramotnosti s tím, že v obou by měl

být jedinec schopen používat různé formy textu, z nich vyjmout informace, a ty dále využívat při řešení různých situací nebo k osobnímu rozvoji. I přesto jsou tyto gramotnosti od sebe odlišné, ať už svou kvalitou nebo rozsahem. Dalším odlišným faktorem jsou požadované dovednosti, které jsou podmíněny věkem. Zatímco čtenářská gramotnost se utváří na prvním a druhém stupni základní školy, funkční gramotnost se týká především dětí od 15 let. Mohou nás v tom utvrdit i mezinárodní výzkumy IALS a SIALS, které zjišťují funkční gramotnost u jedinců od 15 – 65 let (Doležalová, 2005). Z tohoto tedy můžeme říci, že ve čtenářské gramotnosti se utváří základ funkční gramotnosti.

Funkční gramotnost můžeme definovat jako „*schopnost zpracování informací uvedených v textu a jejich použití na řešení životních situací. Spočívá jednak na schopnosti zpracovat text nebo někdy jen jeho části, a potom používat takto získané informace na řešení praktického problému*“ (Jones, 1990 in Gavora, 2003. s. 14).

M. Rabušicová (2002, in Fasnerová, 2018, s. 208) vymezuje tři složky funkční gramotnosti:

- a) **Literární gramotnost** - zahrnuje dovednosti a vědomosti, které jsou potřebné k porozumění a využívání informací v textech (zprávy, úvodníky, recenze, básně, apod.)
- b) **Dokumentová gramotnost** - představuje dovednosti a vědomosti, které jedinci slouží k vyhledávání a využívání informací v různých typech textů (jízdni řády, mapy, tabulky, grafy, formuláře a další.)
- c) **Numerická gramotnost** - vymezuje dovednosti a vědomosti, které jsou pro jedince nezbytné při operování s číselnými údaji v textech a dokumentech (grafy, tabulky, účty, objednávky zboží apod.)

1.2 Čtenářská pregramotnost

V předškolním období u dětí nerozvíjíme čtenářskou gramotnost, ale hovoříme zde o čtenářské pregramotnosti. Tato pregramotnost se začíná rozvíjet od narození dítěte a trvá až do nástupu na základní školu. Můžeme říci, že čtenářská pregramotnost je určitý pilíř čtenářské gramotnosti. Jelikož v tomto období po dětech zatím nechceme, aby psaly a plynule četly, ale chceme u nich vytvořit pozitivní vztah k psané řeči, položit základy pro celoživotní vzdělávání a rozvíjet jejich schopnosti a dovednosti, které při budoucím čtení a psaní budou potřebovat. Důraz se zde klade na komunikaci, a hlavně motivaci dítěte pro čtení a psaní. Důležité je poskytovat dětem dostatek podnětů, které budou děti vnitřně motivovat a podpoří jejich vytváření pozitivního vztahu ke čtení (Kropáčková, Wildová, & Kucharská, 2014).

Čtenářská pregramotnost je tedy „soubor postupně se rozvíjejících předpokladů pro čtení a psaní u dětí v široké době před nástupem do školy. Jedná se o komplex schopností, dovedností, postojů a hodnot potřebných pro zahájení a úspěšné rozvíjení čtenářské gramotnosti i jejímu užívání v různých individuálních a sociálních kontextech“ (Kucharská, 2014, in Kropáčková, Wildová, & Kucharská, 2014, s. 493). U dětí rozvíjíme schopnosti a dovednosti, které jsou potřebné pro následné čtení a psaní. Myslíme tím rozvoj smyslů, zrakovou a sluchovou analýzu a syntézu, orientaci v prostoru i v čase, myšlení, představivost a fantazii. Díky tomuto rozvoji bude dítě lépe připraveno na samotné čtení a snáze překoná prvotní problémy (Tomášková, 2015).

Pro správný rozvoj čtenářské pregramotnosti je potřeba vycházet z konkrétních komponentů pregramotnosti. Je důležité se opírat o takové, které přesně specifikují, jaké typy vědomostí, schopností a zkušeností by si dítě v předškolním věku mělo osvojit, jako základ pro výuku čtení a psaní. S tím nám může pomoci model Anny van Kleeck (1998), který vychází z poznatků kognitivní psychologie. Z tohoto modelu vyplývá, že čtení je určitý proces, při kterém probíhá více aktivit. Tyto aktivity můžeme ukotvit ve čtyřech oblastech, tzv. procesorů. Kontextový a významový procesor zpracovávají význam textu, ortografický a fonologický zpracovávají formu textu. Tyto čtyři domény stimulují a rozvíjejí čtenářskou pregramotnost. Jsou sestaveny z jazykově-lingvistického, sociálního, kulturního i vývojového hlediska. Petrová (2012, s. 15 – 20) ve své publikaci vysvětluje dané čtyři domény:

a) **Doména kontextového procesoru** - Kontextový procesor zahrnuje široký okruh poznatků, schopností a zkušeností pro interpretaci textu. Pokud chceme, aby dítě rozumělo významu textu, musí porozumět jeho kontextu. Proces interpretace textu funguje tak, že dítě dekoduje obsah textu a dokáže ho interpretovat pomocí svých dosavadních zkušeností a vědomostí. Kontextový procesor také poskytuje uvědomění si souvislostí mezi obsahem textů a okolním světem. Dítě si při čtení textu vyvábí představu o hrdínech nebo událostech prostřednictvím svých zkušeností a vědomostí o světě kolem sebe. Pro porozumění textu není důležité, aby dítě znalo jednotlivý význam všech slov, které jsou v textu použity, ale aby rozumělo okolnostem, do kterých je celý příběh zasazen.

b) **Doména významového procesoru** – Tento procesor taktéž zpracovává významovou stránku textu, ale konkrétněji. Jde o identifikaci významů slov, které se nacházejí v textu a také poznání jejich vztahu k realitě. Vyžaduje rozvoj slovní zásoby, poznávání slovních druhů, synonym, antonym apod. Čím větší má dítě slovní zásobu, tím snáze rozumí významu slov, které jsou obsaženy v textu. Nejeftivnější způsob rozšiřování slovní zásoby dítěte je

podnětné řečové prostředí, jelikož při komunikaci si dítě nejlépe osvojuje nová slova. Pokud s dítětem komunikujeme často a opakovaně používáme slova ve stejných i jiných souvislostech, pomáháme tím dítěti zapamatovat si je i ze všeobecnějšího významu.

c) **Doména fonologického procesoru** – Zde jde především o zpracování sluchově – fonologické analýzy řeči, která dítěti umožňuje propojení mluvené a psané řeči. Tento procesor zahrnuje schopnosti potřebné pro uvědomění si zvukové roviny řeči. Nejdůležitější z nich je oblast fonologického uvědomování. Jde o schopnost porozumět zvukové struktuře hovorové řeči na úrovni slova, slabik a hlásek. Spadá sem například schopnost rozpoznat a tvořit rýmy, rozčlenit slovo na slabiky, určit počáteční a koncovou hlásku ve slově apod. Pro rozvoj fonologického uvědomování jsou vhodné aktivity, které zaměřují pozornost dítěte na zvukovou stránku jazyka, tj. běžná komunikace, básničky, rytmické říkanky nebo písničky.

d) **Doména ortografického procesoru** – U ortografického procesoru jde o rozpoznávání formální stránky psané řeči. Je potřebné, aby dítě rozpoznalo písmena a formální prvky tištěného textu, tzv. konvence textu. Konvence textu na nejzákladnější úrovni znamená schopnost odlišit ilustraci od textu. Dítě dokáže pochopit, že ilustrace s textem souvisí, ale jejich proces čtení se vztahuje na text. Také jde o tzv. koncept textu, kde dítě dojde k poznání směrové orientace v textu. To znamená, že knihu čteme zleva doprava, shora dolů, od první po poslední stranu apod. Dále zde patří i znalost segmentace textu, kdy si dítě začíná všimnout členění textu, jako jsou mezery, kapitoly nebo třeba interpunkční znaménka obsažená v textu.

1.3 Fáze pregramotnosti

Pregramotnost se u dítěte utváří již v útlém věku, a to od doby, kdy na něj rodiče mluví, seznamují ho se slovy, prohlíží si s ním knížky, leporela nebo různé obrázky. Jeho písemný projev má zatím pouze podobu kresby. Dítě kreslí tzv. čmáranice, kterými se snaží něco sdělit. Později začíná odlišovat ilustraci od textu. Sleduje texty v televizi, v počítači, v obchodech na zboží atd. Začíná se spontánně zajímat o tyto znaky, a také o to, jak se čtou. První psaní písmen přijde u dítěte individuálně. Záleží na množství podnětů, které jsou mu nabízeny a také, jak s dítětem pracujeme. Dítě si v textu začíná všimnout, že text někde začíná a někde končí. Dokáže rozlišit řádky, ví, že se text čte zleva doprava, shora dolů a uvědomuje si, že z textu můžeme zjistit nějaké informace. Kolem 6. roku je dítě schopno napsat některá slova, jako je například jeho jméno a také ho přečíst. Na konci předškolního věku rozumí souvislosti mezi zvukem, písmenem a grafickým systémem. Čtenářská pregramotnost může

u dítěte pozitivně ovlivnit jeho školní připravenost při nástupu do základní školy (Mareš, 2013).

1.4 Gramotně podnětné prostředí v mateřské škole

Prostředí s dostatkem podnětů je pro rozvoj čtenářské gramotnosti nepostradatelné, jelikož vhodné podnětné prostředí přispívá k pozitivnímu vztahu ke čtení i k samotným knihám. Každé dítě žije v jiném prostředí, některé má málo prostoru a nedostatek podnětů, jiné má mnoho materiálních podnětů, ale rodiče s nimi nepracují. Mateřská škola by měla zajistit dostatečně podnětné prostředí pro všechny děti, a tím u nich rozvíjet pozitivní vztah ke knihám a čtení. Nejlépe toho docílíme tím, že dětem budeme předčítat. Nemyslí se tím čtení před spaním, jelikož děti se zde aktivně neúčastní nebo usnou dříve a neslyší celý příběh. Proto bychom měli zařazovat předčítání během dne při každé vhodné aktivitě. Předčítání děti vede k pozitivnímu vztahu ke čtení, také jim přináší nové poznatky a vědomosti. Rozvíjí jejich fantazii, představivost, pozornost, paměť, řeč i myšlení. Díky čtení u dětí rozšiřujeme aktivní i pasivní slovní zásobu, schopnost vyjadřování a další komunikační schopnosti. Do předčítání můžeme zapojit i starší děti ze základní školy. Tato činnost je pro děti velmi přínosná, protože když vidí na starších dětech, že je čtení baví, tak je tím mohou více motivovat k samotnému čtení.

Každá mateřská škola by měla být vybavena knihovničkou s dětskými knihami, které děti budou mít na dosah a budou si je moci půjčit kdykoliv budou chtít. Kromě pohádek by se měly v knihovničce objevit i jiné žánry, jako jsou dětské encyklopedie, říkadla, bajky, knihy o přírodě, dětské časopisy apod. Když si dítě nějakou knížku půjčí, mělo by mít k dispozici prostor pro čtení. K tomu je potřeba zařídit čtecí koutky, kde by děti měly klid a čas „přečíst“ si svou knihu. Také je vhodné zařídit psací koutek, kde si děti mohou něco nakreslit. Koutek by měl být vybaven dostatkem psacích potřeb a také papírů, výkresů, sešitů a dalších pomůcek. Můžeme si s dětmi sami vyrobit knihu nebo leporelo, kde zjistí, jak se kniha vyrábí a kolik pomůcek a práce je na to zapotřebí. Při této činnosti musíme volit známý příběh, který děti dobře znají. Další činností může být tvorba čtenářského deníku. Společně s dětmi si přečteme nějakou knihu, kterou neznáme, a učitelka písemně zaznamená, co děti v knize zaujalo a jak celý příběh vnímaly. Poté k tomuto textu děti domalují obrázky, co pro ně bylo v příběhu nejzajímavější. Je dobré se k těmto zápisům a kresbám v deníku vracet a porovnávat je s jinými příběhy (Tomášková, 2015).

Pro rozvoj čtenářské gramotnosti je také důležitá dramatizace pohádek a s ní spojené loutky, kostýmy, masky a další. Existuje mnoho typů loutek, které jsou použitelné v mateřské škole, jako jsou například prstové, stínové a další. Při dramatizaci můžeme využívat i různé kostýmy, které by v mateřské škole také neměly chybět. Kostýmy, masky i loutky k pohádkám si může učitelka vyrobit i sama s dětmi. Pro takovou dramatizaci s převleky nebo s loutkami jsou pak vhodné pohádky, které děti dobře znají, jako je O veliké řepě, Červená karkulka nebo O perníkové chaloupce. Při dramatizaci těchto pohádek můžeme využít i jejich zpívané formy, jelikož spojení hry se zpěvem děti velmi baví (Tomášková, 2015). Děti mohou zahrát i divadlo, kde si samy rozdělí úlohy a celé si to zorganizují, tím rozvíjí řeč, představivost i smyslové vnímání.

Poslech pohádek je u dětí předškolního věku také velmi oblíbený, nicméně bychom ho měli zařazovat jen zřídka. Pokud ho zařadíme, tak bychom měli využít jeho uměleckého zpracování. Při poslechu by měla být učitelka dětem k dispozici, aby jim vysvětlila neznámé pojmy nebo části děje, kterému děti neporozumí. V malé míře by se měla v mateřské škole používat i televize. Děti při sledování televize nejsou aktivní, nerozvíjí se u nich slovní zásoba, fantazie ani vyjadřovací schopnosti (Tomášková, 2015). Také nově používané interaktivní tabule jsou pro děti velmi poutavé, ale neměly by se stát hlavním prostředkem ve výuce. Děti by měly poznávat, jak vypadají předměty reálně, zkusit si na ně sáhnout a manipulovat s nimi, avšak počítače a interaktivní tabule to neumožňují, proto je zařazujeme jen zřídka.

V neposlední řadě je důležité poskytovat dětem předškolního věku dostatek kulturních akcí v mateřské škole i mimo ni. Jedná se například o divadla a divadelní představení, které bývají nedílnou součástí kulturního poznání v mateřské škole. Je důležité děti před každým divadlem poučit, jak se mají před, po i během představení chovat. Také jim můžeme lehce nastínit obsah představení. Po představení děti necháme vyjádřit, co se jim líbilo a poté s příběhem z divadla dále pracujeme (Tomášková, 2015). Pro rozvoj čtenářské pregramotnosti jsou také vhodné různé exkurze a výlety. Mohou to být například návštěvy nebo besedy v knihovnách, muzeích, knihkupectvích a dalších. Také do mateřské školy mohou přijít například spisovatelé, ilustrátoři a další lidé, kteří nám mohou povědět, co jejich řemeslo obnáší.

2 EDUKACE DĚTÍ MLADŠÍCH 3 LET V PROSTŘEDÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY

Péči o všestranný rozvoj dětí ve věku do tří let zajišťovaly jesle již od 19. století, avšak ty byly k datu 31. 12. 2013 zrušeny ministerstvem zdravotnictví dle § 124 odst. 1 zákona č. 372/2011 Sb. (Sajdlová, 2013). V současné době se o tak malé děti mohou starat chůvy s profesní kvalifikací nebo různé dětské skupiny. Také je můžeme přihlásit do mateřských škol, a to od roku 2016, kdy se prostřednictvím zákona č. 178/2016 Sb. změnil zákon č. 561/2004 Sb. Tento zákon stanovuje, že předškolní vzdělávání se organizuje pro děti ve věku zpravidla od 3 do 6 let, nejdříve však od 2 let. Abychom mohli děti mladší tří let v prostředí mateřské školy úspěšně vzdělávat, je nutné si uvědomit jejich specifické vývojové charakteristiky. Dvouleté dítě je egocentrické, to znamená, že ještě nedokáže být empatické, také rádo experimentuje a objevuje. Nerozumí prostoru ani času, žije přítomností. Potřebuje dostatek prostoru pro aktivní pohyb, ale také odpočinek, jelikož dítě do tří let se nedokáže dlouho soustředit. V mateřské škole je potřeba brát na tyto zvláštnosti ohled a volit takové metody a formy práce, aby se dítě rozvíjelo po všech jeho stránkách.

2.1 Vývojové charakteristiky dvouletých dětí

2.1.1 Vývojové teorie

Z hlediska vývojové psychologie jedinec projde během svého života určitými fázemi, kde nejde ani jednu vynechat nebo přeskočit. Dítě ve věku od jednoho do tří let řadíme do batolecího období. Podle Freuda se dítě v tomto období nachází v anální fázi. Zde si utváří vztah k sobě samému a své vlastní činnosti. Také utváří schopnost kontroly i ovládnání zadržování a vypuzení. Erikson uvádí, že dítě kolem druhého roku uplatňuje svou autonomii, hledá své vlastní možnosti. Snaží se prosadit a často se u něj vyskytnou projevy vzdoru. Vzorem dítě ukazuje svou autonomii a také nesouhlas nad jeho omezováním. Díky tomuto období se dítě často dostává do konfliktů a začíná být rodiči usměřováno. Nedoporučuje se dítě za jeho vzdor trestat, protože bychom mohli utlačit jeho rozvoj (Helus, 2009; Šulová, 2004).

Dítě začíná být nezávislé a postupně se odpoutává od matky. Vzdalování je spojeno s věkem a také s jistotou dítěte. Po kratších časových intervalech se vrací k matce a poté se opět pouští do zkoumání prostředí. Mahlerová tuto fázi nazvala fází separace a individuace. Separace je proces, při kterém dojde k psychickému i fyzickému oddělení dítěte od matky.

Probíhá ve třech stádiích. Prvním stádiem je protest, který se vyznačuje pláčem dítěte a voláním matky. Dále nastupuje druhé stádium zoufalství. Dítě se často odvrací od ostatních a odmítá jakýkoliv kontakt. Poslední je fáze odpoutání se od matky. Většinou se dítě fixuje na jiného dospělého nebo na předměty (hračky) (Spitz, 1965, in Šulová, 2004).

Jean Piaget se zabýval teorií kognitivního vývoje. Pojmenoval kombinaci dvou procesů, které jedinci používají při manipulaci s předměty. Jedná se o asimilaci a akomodaci. Asimilace je proces, kdy si dítě zahrnuje své nové poznatky do dřívějších schémat. Přizpůsobuje si tyto nové informace do svých kognitivních schémat, aby jim rozumělo. Zatímco akomodace spočívá v přepracování stávajících schémat, která se po nových zkušenostech zdají být nepřesná (Vágnerová, 2005). Piaget rozdělil kognitivní vývoj na 5 stádií. Dítě do dvou let se řadí pod první stádium – senzomotorické. Děti v tomto období poznávají svět pomocí pohybu a smyslů a získávají vědomí o stálosti předmětu. Další stádium je poté od dvou do sedmi let. Hovoříme o stádiu předoperačním, které se dělí na další fáze, z nichž první je fáze názorného a symbolického myšlení, kde dítě dokáže přemýšlet o předmětech nebo událostech v symbolických pojmech. Utváří se u něj představivost, fantazie a egocentrické myšlení (Kohoutek, 2008).

2.1.2 Tělesný a motorický vývoj

Období batolete se vyznačuje zpomalením tělesného růstu. Ve dvou letech dítě vyroste o zhruba 11 cm, zatímco ve třech letech pouze 9 cm. Dolní končetiny se prodlužují a mění se proporce hlavy a končetin. Koncem třetího roku má dítě úplný mléčný chrup. Jeho motorika je nejprve neobratná a nedokáže ji zcela koordinovat. Zhruba v jednom roce začíná dítě chodit samostatně, postupem času je jeho chůze jistější. Po roku a půl dítě začíná běhat, dokáže chodit po schodech přísunným krokem, poté vyjde se střídáním nohou, nakonec schody i sejde bez pomoci. Z pohybových aktivit dítě začíná jezdit na tříkolce, potom na kole, lyžích nebo bruslích. Co se týče jemné motoriky i tu dítě projde výrazným pokrokem. Od schopnosti uchopovat a pouštět předměty se přesouvá k přesnějšimu a cílenějšimu pouštění předmětů. Dokáže postavit věž z kostek, správně určit geometrické tvary do otvorů, navlékat korálky a další. U kresby se dítě dostává do fáze čmáranic, které vznikají z potřeby vykonávat pohyb a sledovat stopu na papíru (Šulová, 2004).

2.1.3 Vývoj kognitivních procesů

Mezi prvním a třetím rokem dítěte se prudce rozvíjí smyslové vnímání. Rozvoj smyslového vnímání je klíčový pro rozvoj dalších poznávacích procesů, jako je pozornost, paměť, řeč, představivost a fantazie. Pro dítě je velmi důležité, aby předměty mohlo vidět, slyšet, cítit a manipulovat s nimi. Pokud je dítě připraveno o některý ze smyslů, musíme posilovat ostatní jeho smysly (Splavcová, & Kropáčková, 2016). Dítě v batolecím období začíná vnímat jednotlivé barvy, základní tvary a porovnává velikosti. Avšak odhadování velikosti ve vztahu k pohybu je pro něj zatím obtížné, tak jako odhad výšky a vzdálenosti. Také mu dělá problémy čas. Dítě se soustředí pouze na to, co je teď a tady, žije přítomností. Jeho myšlení je nejprve symbolické, které je vázáno především na rozvoj řeči. Dítě si zde dokáže představit činnost, aniž by ji provádělo. Dále nastupuje předpojmové myšlení, při kterém dítě označí předmět pojmem, který není jasně definován. Podstatné jsou pouze vedlejší charakteristiky.

Rozvoj řeči je u každého dítěte individuální. Nejčastěji se však u nich začíná objevovat pasivní slovní zásoba než aktivní. Dítě kolem dvou let dokáže utvořit větu o dvou slovech a mluví o sobě ve třetí osobě. Až ve třech letech začíná používat slovo „já“. Sebeoznačení je pro dítě velmi důležité pro správný rozvoj osobnosti. Dítě se tak vyjadřuje z pozice sebe samého. S tímto se pojí i slova „já sám“, které dítě brzy začne používat. Dítě se tak stává aktérem situací a tím si utváří vlastní identitu (Helus, 2009). Je důležité, abychom dítě v mluvení podporovali a také byli dobrými mluvními zdroji. Dle Oullette & Sénéchal (2008) řeč a k ní související slovní zásoba hraje podstatnou roli v rozvoji čtenářské pregramotnosti. Také uvádí, že díky znalosti slovní zásoby děti dojdou k časnému slovnímu čtení a ke čtení s porozuměním.

S rozvojem řeči úzce souvisí i rozvoj fantazie a představivosti. Ty se u dítěte rozvíjí na základě podnětného prostředí. Nejčastěji dítě využívá fantazii a představivost při symbolické hře. Například, že dřevěná kostka představuje dopravní prostředek nebo plyšová hračka je živá a něco nám říká. Na základě představivosti se u dětí objevuje i strach, který pramení ze zážitků dítěte nebo z dětských představ a fantazie.

Kromě těchto poznávacích procesů se u dítěte rozvíjí také pozornost a paměť. Dítě v tomto období neudrží svou pozornost příliš dlouho, proto často odbíhá od jedné činnosti k druhé. Je potřebné několikrát pro děti činnosti zopakovat, většinou si o to děti žádají i

samy. Pomocí opakování se u dítěte rozvíjí především paměť. Děti si často zapamatují situace nebo události, které je něčím zaujaly nebo se vícekrát opakovaly. Dvouleté dítě si dokáže zapamatovat některé písničky, básničky nebo říkanky. Obzvláště ty, které jsou doprovázeny nějakým pohybem, tj. tleskáním, skákáním nebo dupáním. Na konci batolecího období dítě zvládá popsat i ukázat typický průběh aktivity, jako je čištění zubů, krmení nebo ukládání ke spánku (Splavcová, & Kropáčková, 2016, Vágnerová, 2005).

Při výchově a vzdělávání dětí předškolního věku musí brát učitel ohled i na jejich potřeby. Zdeněk Matějček a Josef Langmeier (1981, in Kropáčková & Splavcová, 2016, s. 42 – 43) vymezili základní psychické potřeby dětí. Tyto potřeby by podle nich měly být naplněny, aby se dítě správně vyvíjelo. Jsou poskládány vzestupně, od jednoduchých po složitější potřeby (ibid, s. 42 – 43):

1. **Potřeba určitého množství, kvality a proměnlivosti vnějších podnětů.** Pokud dítěti dáme málo podnětů, bude se nudit, v opačném případě ho můžeme přetěžit. Proto je potřebné mu dávat odpovídající množství podnětů, které pozitivně působí na jeho rozvoj. Nekvalitní nebo jednostranné podněty mohou tento rozvoj narušit. Také je nutno zvážit, jestli hračka není pro děti příliš jednoduchá nebo naopak složitá a není schopno ji porozumět.
2. **Potřeba určité stálosti, řádu a smyslu v podnětech.** Již od útlého věku má dítě ve svém prostředí nějaký systém, který bychom neměli narušit. Prostředí nikdy nemůžeme změnit najednou, např. při koupi nových hraček bychom měli dětem nechat i nějaké staré hračky, na které jsou zvyklé. Změny mohou dítě traumatizovat. K potřebě stálosti se váže potřeba řádu. Dítě by mělo znát, jak se může a nemůže chovat. Nemůžeme mu jednou prominout a podruhé ho za stejnou věc potrestat. Proto je potřebné dítěti nastavit určitá pravidla a dbát na jejich dodržování.
3. **Potřeba prvotních citových a sociálních vztahů.** Tato potřeba je zásadní především u dětí do jednoho roku života, jelikož si dítě vytváří prvotní vazby k osobám, které se o něj starají (nejčastěji k matce). Pokud má dítě dobrý základ v tomto prvotním vztahu, snadněji navazuje i další vztahy s ostatními členy rodiny, s vychovateli nebo s vrstevníky. Tyto vztahy společně formují osobnost dítěte.
4. **Potřeba identity, společenského uplatnění a společenské hodnoty.** Jde o potřebu osvojit si společenskou roli a vybudovat si zdravé sebevědomí. Každé dítě potřebuje někam patřit, chce, aby ho okolí přijalo. Nejprve chce patřit do své

rodiny, poté začne chodit do mateřské školy a chce patřit do skupiny kamarádů. V této skupině přijímá další roli, díky které se začne utvářet jeho osobnost. V celém předškolním období je důležité, aby dítě dostávalo pochvaly, a to nejen za úspěch, ale i za snahu. Pochvala dítě motivuje, dodává mu odvalu a formuje jeho sebevědomí.

5. **Potřeba otevřené budoucnosti.** Potřebu otevřené budoucnosti u dítěte naplňuje především rodina, jelikož s nimi žije ve stálém a přívětivém prostředí. Dítě se pomocí rodiny seberealizuje a zlepšuje si své komunikační dovednosti.

2.2 Možnosti rozvoje čtenářské pregramotnosti u dětí mladších 3 let

Při tvorbě činností s cílem rozvíjet čtenářskou pregramotnost u dětí mladších tří let musíme brát ohled na několik odlišností od starších dětí. Mladší děti neudrží příliš dlouho pozornost a vyžadují střídání činností. Učitel by se při volbě činností neměl dívat na výsledek, ale na proces těchto činností. Protože reakce dětí, a to, jaké poznatky si z činnosti odnesly, nám zaručí lepší rozvoj gramotnosti, než množství obrázků a naučených textů. Proto by si měl učitel promyslet, jaké činnosti pro děti mladších tří let zvolí. Například, když učitel chce děti naučit novým pojům, je dobré spojit nové pojmy do rýmu. Můžeme vytvářet vlastní rýmy vycházející z našich zkušeností nebo použít různé knihy rýmů. Děti mají rýmy velmi rády, a když je spojíme s jakýmkoliv pohybem, budou do hry ještě více zapálené.

Slovní zásoba je pro děti klíčová v rozvoji čtenářské pregramotnosti, ale nemůžeme je slovy přehltnout. Pokud chceme děti ve věku 1,5 – 2 let naučit například části těla, měli bychom to udělat například pomocí písničky či básničky s ukazováním. Začneme tím, že dětem ukážeme hlavu, ruce a nohy a tyto tři části vícekrát zopakujeme. Další den opět zopakujeme tyto tři části těla a přidáme další tři. Také je dobré neukončit tento nový poznatek při písničce, ale pracovat s ním v průběhu celého dne. Například při vycházce si v šatně říct, že rukavice dáme na ruce, čepici na hlavu atd. Děti si tak nové poznatky lépe zapamatují. Jako další činnost pro rozvoj jazyka je hra s názvem: „Co je pryč?“. Spočívá v tom, že dětem předložíme dvě věci na koberec, např. hrneček a lžici. Zakryjeme je látkou a poté ji zvedneme i s jedním předmětem, který budeme schovávat pod látkou. Na podložce zůstane jeden předmět, který děti pojmenují a zkusí si vzpomenout, který zmizel. Podobná hra je i s košíkem plným různých předmětů a učitel požádá dítě, aby mu z košíku vytáhl např. hřeben. Tím, že předmět pokaždé vrátíme do košíku, bude mít dítě větší výběr a bude to pro něj složitější (Nash, Lowe, & Leah, 2013).

Pro děti ve věku 2 – 3 let volíme složitější činnosti, ale stále dbáme na přiměřenost věku. V tomto období můžeme s dětmi hrát hru na osvojení si pojmů pod/nad, vepředu/vzadu, méně/více a další. Jsou to hry jako přelévání vody do nádob, přemísťování jablek podle velikosti, stavění kostek podle pokynů apod. Dále také děti učíme popsat své pocity. K tomuto nám mohou pomoci loutky, jelikož děti častěji vyjadřují, co cítí, přes neživé předměty, tj. plyšáky nebo loutky. Neměli bychom zapomenout ani na rozvoj poslechových dovedností. Stačí nám k tomu dva různé zvuky, které se dítě bude snažit identifikovat (Nash, Lowe, & Leah, 2013). Můžeme s dětmi hrát i hry, kdy se budou orientovat v prostoru na základě zvuků. Mohou zkusit i popsat nějaký zvuk, jestli jim je příjemný nebo jim něco připomíná. Pregramotnost rozvíjí i nejrůznější písničky, básničky, říkadla a rozpočítadla, které děti v předškolním období mají velmi rády, obzvláště když je obohatíme o pohyb. Velkou zásluhu na rozvoj pregramotnosti v MŠ má i četba a práce s knihami, při kterých děti seznamujeme s psanou řečí.

2.3 Strategie učitele

Úkolem učitele je rozvíjet dítě po všech jeho stránkách, aby mohlo fungovat produktivně a tvořivě v rychle se měnícím světě. Učitel musí neustále měnit své strategie a metody tak, aby dítě dokázalo čelit novým úkolům moderního světa. Podle Gołębnika je učební strategie vědomě řízena učitelem, jelikož zahrnuje učební metody založené na psychologii pro děti. Strategie je podle něj koncept zaměřený na hledání odpovědi "proč?", zatímco metoda je konkrétní značení k otázce "jak?" (Gołębnik, 2004 in Wojciechowska, 2015).

Strategie můžeme definovat i jako „*komplexní systém metod, nástrojů, organizačních stylů a forem, jejichž cílem je dosažení cílů, založených na koherentním teoretickém základě, které mají konkrétní syntax a jsou realizovány v určitém učebním prostředí*“ (Falus, 1998, in Enikő, 2013, s. 49). Z definice nám vyplývá, že strategie učitelů ukazují, jak by měl učit. Při strategiích se ale nejedná o organizaci a realizaci krátkého vzdělávání, ale jde o dlouhodobé pragmatické směřování, které v sobě zahrnuje několik oblastí. Vzdělávací strategie vznikly na základě toho, že učení začalo být realizováno pomocí různých cest s různými výsledky. Jednou z cest jsou **empirické strategie**. V empirismu je hlavním zdrojem znalostí zkušenost, díky které poznáváme svět a také získávání znalostí prostřednictvím vlastních smyslů. Při této strategii je zásadní otázka, jestli se učitel soustředí jen na svou vlastní činnost nebo se zaměřuje na aktivitu dětí. S přístupem zaměřeným na děti může dosáhnout dobrých

výsledků. Děti se naučí shromažďovat, klasifikovat a hodnotit poznatky a následně je aplikovat a procvičovat v konkrétních situacích. Také dovedou reflektovat svou vlastní i jinou činnost. Učitel při tomto učení dětem pomáhá, koordinuje a dohlíží na ně. **Strategie řešení problémů** je považována za jednu z hlavních strategií. Jako první se pokusil definovat řešení problémů Newel a Simon (Nahalka, 2001, in Enikő, 2013, s. 53), kteří uvažovali o řešení problémů jako o uznání a analyzování problémové situace. Abychom vyřešili svůj problém je zapotřebí projít několika fázemi. Nejprve vytvoříme problémovou situaci, shromáždíme a prozkoumáme data, poté vytvoříme plán řešení, otestujeme ho, popřípadě opravíme, a nakonec skutečně vyřešíme problém. Při získávání nových poznatků se dětem dostávají do střetu jejich dosavadní znalosti a zkušenosti, které mohou zapříčinit problém. Vyřešení těchto problémů je důležité pro další rozvoj jedince. Uplatňování dané strategie může být obtížné, jelikož každé dítě vnímá problém individuálně. Některé děti ho ani nemusí považovat za problém, zatímco pro jiné to bude obtížná situace. Proto musíme tyto strategie aplikovat s ohledem na jednotlivce. **Strategie modelování** vychází z konstruktivistických přístupů, ve kterém se formuje myšlení prostřednictvím modelování. Jde o vytváření si vlastní struktury a modelu světa, díky kterým můžeme řídit a regulovat naše vlastní aktivity. I když jsou konstruktivistické teorie považovány za nejaktuálnější, neměli bychom zcela vyřazovat i empirické strategie a strategie řešení problémů. Také musí učitel vždy zvážit charakteristiku učebních osnov, věk dětí a další materiální a jiné podmínky, které budou rozhodovat o volbě konkrétní strategie učení (Enikő, 2013).

Při výběru těchto strategií by měl učitel brát ohled i na zásady, které jsou důležité při výchově a vzdělávání dětí raného věku. Didaktika mateřské školy se neustále rozvíjí o nové poznatky. Je mnoho autorů, kteří popisují, jak by měl učitel postupovat při výchově a vzdělávání dětí. Většina se však stále inspiruje u myšlenek J. A. Komenského, který popsal didaktické zásady. Dále se o vznik těchto zásad pokusil i K. D. Ušinskij, J. H. Pestalozzi, H. Spencer a další. Ačkoliv tyto zásady bereme jako stěžejní pro výchovu a vzdělávání dětí, dosud nebyl vytvořen všeobecně uznávaný systém těchto zásad. Proto alespoň zmíním některé tradiční didaktické zásady, které jsou známé a používané. První **zásada komplexního rozvoje osobnosti žáka** znamená, že by se učitel při výběru učiva měl zaměřit na to, aby rozvíjel své žáky ve všech oblastech rozvoje. Myslí se tím oblast kognitivní, afektivní a psychomotorická. Také se od učitele očekává, že se bude celoživotně rozvíjet a využívat vzdělávání pro aktualizaci zastaralých poznatků. S tím se pojí **zásada vědeckosti**. Tato zásada není jen o vzdělávání učitele, ale také schopnosti umět své vědecké informace předat dětem

a pomáhat jim tyto poznatky vyhledat, zpracovat a využívat. Neméně podstatná je i **zásada individuálního přístupu k žákům**. Každé dítě by mělo dosáhnout pocitu radosti a úspěchu při některých činnostech, proto by měl učitel znát individuální zvláštnosti dětí a podle nich je vzdělávat a vychovávat. Tato zásada je na všech stupních škol těžce dosažitelná, jelikož není možné, aby učitel znal důkladně každého žáka, učí-li ve více třídách jen pár hodin týdně. Dokonce ani v mateřské škole to není zcela možné. Nicméně, i když se jako učitelé nemůžeme věnovat všem dětem individuálně, měli bychom dětem ukázat, že tu pro ně vždy jsme a mohou se na nás s čímkoliv obrátit. Děti si v mateřské škole osvojují spoustu nových poznatků. **Zásada spojení teorie s praxí** učiteli naznačuje, že by tyto poznatky neměly být pouze výkladové, ale měl by jim ukázat, jak se tyto poznatky dají využít v praxi. Děti přicházejí do mateřské školy s různými zkušenostmi, se kterými by měl učitel pracovat. **Zásada soustavnosti a přiměřenosti** učitele upozorňuje, že pokud dítě získává poznatky v určitém uspořádání, lépe jim porozumí a dokáže si je zapamatovat a také používat v praxi. Učivo by mělo být přiměřené věku dítěte a mělo by jít od nejlehčích po složitější úkoly. Například nemůžeme dítě učit běhat, pokud ještě neumí chodit. Učitel si tento systém soustavné a přiměřené výchovy vytváří a pracuje na něm po celý život. Pokud dítěti předáváme poznatky, které jsou úměrné jeho věku, nesmíme opomenout další zásadu, a to **zásadu názornosti**. Tato zásada je pro dítě stěžejní, protože aby dokázalo všechny své poznatky pochopit, je potřeba názorné ukázky. Učitel by měl tyto ukázky realizovat na srozumitelných příkladech a používat pojmy, kterým děti rozumí. Pokud žák všechny tyto poznatky pochopí, dokáže je vysvětlit, formulovat, aplikovat je v praxi pomocí své vlastní aktivity, naplníme tak další zásadu. Jedná se o **zásadu uvědomělosti a aktivity** (Kalhous, & Obst, 2009). Učitel by měl všechny tyto zásady respektovat a volit takové činnosti, které budou odpovídat individuálním zvláštnostem, potřebám a zájmům dětí předškolního věku na základě jejich vlastního poznávání.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

Ve výzkumu jsem zvolila kvalitativně orientovaný výzkum. Zaměřila jsem se na odhalení a popis rozvoje čtenářské pregramotnosti u dětí mladších tří let. Pomocí polostrukturovaných rozhovorů s učitelkami mateřských škol jsem se dozvěděla, jak rozvíjí čtenářskou pregramotnost u dětí dané věkové skupiny, a také jaké jsou limity tohoto rozvoje.

3.1 Cíl výzkumu, výzkumné otázky

Hlavním výzkumným cílem je zjistit, jak učitelé mateřských škol rozvíjí čtenářskou pregramotnost u dětí mladších tří let.

Dílčí výzkumné cíle jsou:

1. Popsat, jak učitelé pracují s textem u dětí mladších tří let.
2. Odhalit, jaké jsou limity rozvoje pregramotnosti u dětí mladších tří let.

Hlavní výzkumná otázka zní: Jak učitelé mateřských škol rozvíjí čtenářskou pregramotnost u dětí mladších tří let?

Dílčí výzkumné otázky jsou:

1. Jak učitelé pracují s textem u dětí mladších tří let?
2. Jaké jsou limity rozvoje pregramotnosti u dětí mladších tří let?

3.2 Metoda sběru dat

Pro získání dat, vzhledem ke kvalitativně orientovanému výzkumu, jsem využila interview s učitelkami mateřských škol. Interview bylo polostrukturované. Nejprve jsem si stanovila okruhy, které vycházely z hlavních a dílčích výzkumných otázek. O tyto okruhy jsem se při interview opírala a doplňovala ho o otázky, kterými jsem reagovala na odpovědi učitelek mateřských škol. Výhody polostrukturovaného interview shledávám hlavně v tom, že jsem nebyla svázána konkrétními otázkami a mohla jsem jít i do hloubky některých odpovědí participantů, a tím získat více dat.

3.3 Výzkumný vzorek a jeho výběr

Výzkumný vzorek tvořilo 7 učitelek z 5 různých mateřských škol. Učitelky, se kterými jsem realizovala interview učí v homogenní třídě dvouletých dětí. Jednalo se o dostupný výběr učitelek mateřských škol v Moravskoslezském a Zlínském kraji. Ve výzkumném

vzorku jsou učitelky, které ve třídě dvouletých dětí pracují 1 – 2 roky. Jednalo se o učitelky z větších měst, jelikož ve většině menších měst ještě nejsou zavedeny třídy pro dvouleté děti. Učitelky mateřských škol byly informovány o naprosté anonymitě a souhlasily, že jednotlivé rozhovory mohou být použity v práci. Učitelkám jsem přidělila označení U1 – U7.

Oslovila jsem 9 mateřských škol, kde se nachází třídy dvouletých dětí, ale čtyři z nich mi odpověděly záporně. Ve zbývajících pěti mateřských školách, ve kterých mi ředitelky odpověděly kladně, pak dále tři učitelky nesouhlasily s rozhovorem. Bylo to především z toho důvodu, že ve dvou případech se jednalo o učitelky, které právě dostudovaly střední pedagogickou školu a byly ve třídě dvouletých dětí krátkou dobu. Dále jedna učitelka i po vysvětlení důvodu mé práce, nebyla ochotná se mnou realizovat interview. Do všech mateřských škol jsem přišla osobně, a to na předem domluvenou schůzku s ředitelkou mateřské školy. Obezámila jsem ji s prací a také účelem realizace daného výzkumu. Po jejím svolení jsem se domluvila s učitelkami, se kterými jsem chtěla provádět interview. Rozhovory byly realizovány převážně v prostředí mateřské školy. Jen s jednou učitelkou jsem měla rozhovor mimo mateřskou školu. Bylo to z toho důvodu, že jsme spolu byly domluvené na interview v mateřské škole, ale kvůli náhlému nástupu na nemocenské pojištění byla ochotná semnou realizovat rozhovor u ní doma.

3.3.1 Charakteristika výzkumného vzorku

U1

Učitelka č.1 má padesát let a pracuje v mateřské škole, která se nachází v menším městě ve Zlínském kraji. V mateřské škole pracuje dvacet osm let, po ukončení střední pedagogické školy. V této mateřské škole začali přijímat dvouleté děti od roku 2017, tudíž s nimi pracuje již druhým rokem. Jedná se o osmnáct dětí ve věku dvou až tří let, přičemž většina dětí má přes dva a půl roku. Tato učitelka je jedna z mála, která je otevřená přijímání dvouletých dětí do mateřské školy a doposud měla s výchovou a vzděláváním dvouletých dětí jen pozitivní zkušenost.

U2

Učitelka č. 2 má padesát devět let a pohybuje se v oboru předškolní pedagogiky již čtyřicet let. Po vystudování střední pedagogické školy šla pracovat do mateřské školy ve Zlínském kraji, a ještě stále tam pracuje. Během své praxe učila v různých heterogenních i homogenních

ních třídách, avšak ve třídě dvouletých dětí pracuje teprve prvním rokem. K přijímání dvouletých dětí do mateřské školy má spíše negativní postoj a stále je zastáncem toho, že dvouleté děti by měly být u matky, nikoliv v mateřské škole, jelikož zde s nimi nejde pracovat tak, jak by tyto děti potřebovaly.

U3

Učitelka č.3 má dvacet osm let a pracuje teprve prvním rokem v mateřské škole, která se nachází ve větším městě ve Zlínském kraji. Studuje dálkově na Pedagogické fakultě, kde si dodělává bakalářský titul v oboru Učitelství pro mateřské školy. Ačkoliv má sama ve třídě své dvouleté dítě, příliš se zařazováním dvouletých dětí do mateřských škol nesouhlasí. Souhlasila by pouze v případě, že by se více upravily podmínky. Jelikož do její třídy dochází dvacet osm dětí, přičemž všechny mají méně než dva a půl roku. V tomto případě dle jejího pohledu jde spíše o přeplněné jesle, než o mateřskou školu a uvedla, že takto nejde s dětmi cokoli dělat.

U4

Učitelka č. 4 má padesát tři let a pracuje ve stejné mateřské škole, jako učitelka č. 3. V této mateřské škole pracuje dvacet sedm let. Ve třídě dvouletých dětí vyučuje druhým rokem, ale poprvé se setkala ve třídě s dvouletými dětmi již v roce 2016, kdy učila v heterogenní třídě dětí od 2 – 6/7 let. Učitelka uvádí, že práce s dvouletými dětmi je sice náročnější než v jiných třídách, ale je to také radostnější, protože u takto malých dětí jsou vidět pokroky každým dnem. Tato učitelka je názoru, že dvouleté děti by měly být spíše u matky, nicméně nevidí problém s přijímáním dvouletých dětí do mateřské školy. I když dle jejich zkušeností je lepší práce s dvouletými dětmi, když jsou zařazeny v heterogenní třídě.

U5

Učitelka č. 5 má dvacet tři let. Vystudovala osmileté gymnázium a následně i vysokou školu, kde studovala obor předškolní pedagogiky a získala bakalářský titul. Po studiu začala pracovat v mateřské škole ve větším městě ve Zlínském kraji. Ihned po studiu ji přiřadili do třídy dvouletých dětí, ve které dochází děti ve věku dvou až tří let. Ve třídě má pouze dvanáct dětí. Učitelka ještě loňský rok studovala a uvádí, že se ve škole dozvěděla spoustu věcí o výchově a vzdělávání dvouletých dětí a dle jejího názoru ji studium velmi pomohlo v začátcích práce s dětmi mladších tří let. I přes své znalosti však uvádí, že v praxi je to přeci jen náročnější a mnohdy činnosti s dvouletými dětmi nedopadly tak, jak plánovala.

U6

Učitelka č. 6 má dvacet jedna let a po ukončení střední pedagogické školy šla učit do menší mateřské školy ve Zlínském kraji. Jeden rok učila v heterogenní třídě, kde se s dětmi mladších tří let nesetkala. První zkušenost s nimi má tento školní rok, kdy jejich mateřská škola otevřela homogenní třídu dvouletých dětí. Přestože se učitelka nebrání novým věcem, tak s dvouletými dětmi v mateřské škole nesouhlasí. K tomuto názoru dodává, že učitelky nejsou připraveny na výchovu a vzdělávání dvouletých dětí, jelikož je s nimi zcela jiná práce než se staršími dětmi, a tak si většina v začátcích neví vůbec rady.

U7

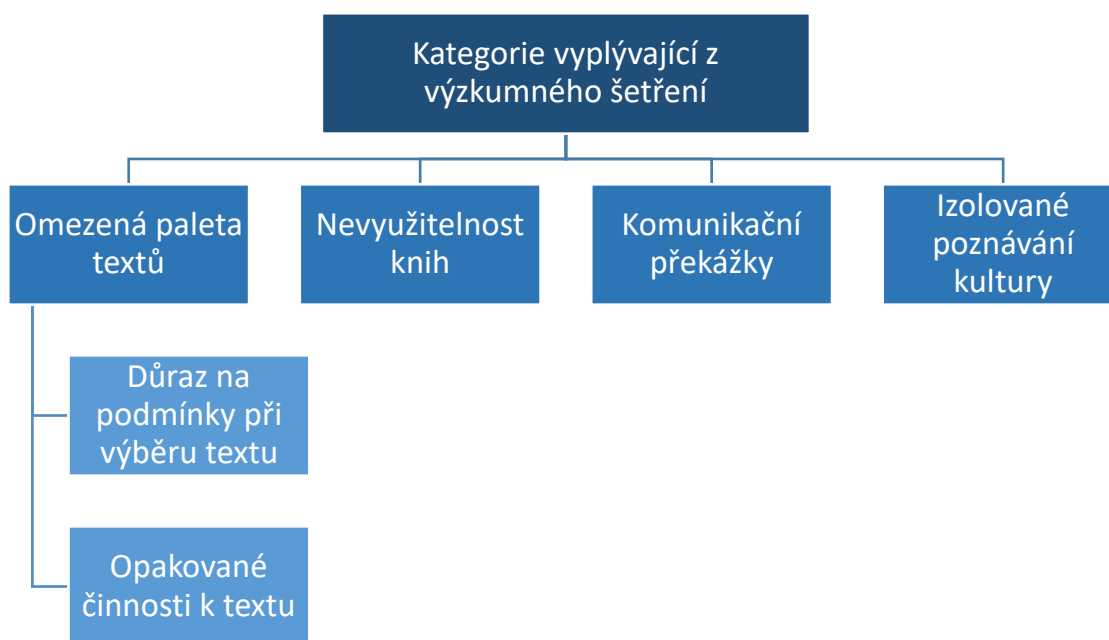
Učitelka č. 7 má šedesát dva let a jako učitelka mateřské školy pracuje již čtyřicet dva let. Za svůj profesní život vyzkoušela práci různých mateřských školách, kde učila v heterogenních i homogenních třídách. Také chvíli pracovala v jeslích, kde se poprvé setkala s dětmi mladšími tří let. Nyní učí prvním rokem ve třídě dvouletých dětí v mateřské škole nacházející se v Moravskoslezském kraji. Učitelka se zařazováním dětí mladších tří let do mateřské školy nesouhlasí, a to z mnoha důvodů. Uvádí, že dvouleté děti se musí naučit především hygienické návyky a jakékoliv vzdělávání jde v tomto případě na druhou kolej. Tato učitelka má velmi negativní postoj k výchově a vzdělávání dětí mladších tří let v prostředí mateřské školy a uvedla, že v této třídě už dalším rokem nezůstane.

3.4 Způsob analýzy dat

Nejprve bylo všech sedm rozhovorů přepsáno z diktafonu do písemné podoby. Rozhovory jsem převážně zaznamenávala na diktafon, jen jedna učitelka nesouhlasila s nahráváním, a tak jsem jeden rozhovor zapisovala na papír. Po transkripci jednotlivých rozhovorů jsem zvolila techniku otevřeného kódování. Následně jsem vytvořila seznam kódů, které jsem kategorizovala. Dále jsem všechny kódy seskupovala a vyvstalo mi třicet dva konceptů, ve kterých jsem se snažila najít kategorie, které by mi odpovídaly na určené výzkumné otázky. Ze všech rozhovorů nakonec vyšly čtyři hlavní kategorie, které jsem dále analyzovala.

4 ANALÝZA A INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT

Z analýzy dat mi vyšly čtyři hlavní kategorie, přičemž jedna je dále členěná na další dvě subkategorie. Pomocí těchto kategorií budu interpretovat, jak učitelé rozvíjejí čtenářskou pregramotnost u dětí mladších tří let. Jako oporu při interpretaci těchto dat jsem vytvořila schéma, které znázorňuje návaznost jednotlivých kategorií.



4.1 Omezená paleta textů

Při analýze získaných dat jsem zjistila, že učitelky mateřských škol využívají velmi omezený výběr textů. Domnívám se, že hlavním důvodem je velký důraz na podmínky při výběru textu a také opakování osvědčených činností u stejných textů. Proto jsem tuto kategorii dále rozdělila na dvě subkategorie, ve kterých podrobněji popisuji, jaká je příčina opakování využívání stejných textů a činností k nim.

4.1.1 Důraz na podmínky při výběru textu

Hlavním důvodem, proč učitelky nevyužívají rozmanitost textů je především jejich velký důraz na podmínky pro výběr textu. Učitelky se cítí velmi svázané věkem dětí a jejich potřebami, a proto dle jejich názoru nelze používat jakýkoliv text. Při rozhovorech mi vstaly dvě podmínky, které jsou pro učitelky nejdůležitější. Jedná se o jednoduchost a délku textu. U5: „*Dětem vyberu jen úryvek a ten jim přečtu, víc ne.*“ Podobné tvrzení o zkracování a zjednodušování textů nám dokládá i U6: „*Mají je dost zkrácené, tak maximálně deset řádků.*“ Zde je jen otázkou, jestli text, který učitelky zkrátí na minimum dokáže ještě předat

svou hlavní myšlenku. Možná by bylo lepší, kdyby učitelky cíleně hledaly kratší texty, které vypoví vše, co mají a není potřeba je nijak dále zkracovat. Při zkracování nejde jen o to, že děti potřebují jednoduché texty, ale hraje tu také velkou roli jejich pozornost, která není příliš dlouhá. Podle U2: „*Děti potřebují jenom chvilku, ony totiž nevydrží. Ani ne čtvrt hodinky a pak potřebují zas jinou činnost.*“ Všechny učitelky, se kterými jsem vedla rozhovor, se shodly, že dvouleté děti udrží pozornost velmi krátce, a proto je potřeba neustále střídát činnosti. Vidí v tom velký problém, protože doposud většina těchto učitelek pracovala se staršími dětmi, se kterými mohly mít hlavní vzdělávací činnost i půl hodiny. Avšak práce s dvouletými dětmi vyžaduje oprostění se od práce v „zajetých kolejkách“ a na místo toho se přizpůsobit těmto dětem a jejich potřebám.

Některé učitelky při práci s textem nepoukazují jen na dětskou neudržitelnost pozornosti, ale přikládají velký důraz na výběr textu z hlediska lákavosti. U4: „*Neudrží moc dlouho pozornost, tak musím mít příběhy, do kterých budou doslova zažraní.*“ Aby děti byly textem zaujaty, je nutno brát ohled i na další podmínky, které hrají ve výběru textu velkou roli. Jde jim například o to, aby se v textu vyskytovalo, co nejvíce přímé řeči. U přímé řeči často zapojují samotné děti, které díky tomu lépe proniknou do příběhu a jsou více aktivizované. U4: „*Vybírám texty, kde děti musí na někoho volat.*“ Pro lepší pochopení příběhů jsou dětem oporou obrázky, které jsou další neméně podstatnou podmínkou při výběru textu. Jak víme, děti předškolního věku neumějí číst, a tak učitelky vybírají texty s množstvím obrázků, které dětem usnadní čtený text. U5 říká: „*Nejčastěji využívám při práci s texty obrázky. Ty obrázky, ty jim hodně pomůžou.*“ S ní souhlasí U6, která k tomu dodává: „*Je by to ani ne bavilo, kdyby tam nebyla žádná ilustrace.*“ Poslední podmínkou je dle učitelek výběr textu v návaznosti na téma. Téma je pro přípravu učitelek stěžejní, a tak není divu, že i výběr textu závisí na tématu, který je aktuálně v mateřské škole. Učitelky se také snaží nezařazovat do hlavních vzdělávacích činností pouze práci s pohádkami, ale i reálné příběhy. Například U1 používá: „*Příběhy o přírodě zavedené k tomu tématu.*“ Děti tyto příběhy více obohacují o reálný pohled na svět, a tak je vhodné tyto příběhy při práci s dětmi zařazovat.

Jak můžeme vidět, je mnoho podmínek, které učitelky musí zohlednit při výběru textu. Skloubit všechny tyto podmínky je pro učitelky náročné a vyžaduje to více času. Proto se ve většině případů uchylují k tomu, že častokrát využívají stejný text a k němu stejné činnosti, které jsou jakýmsi způsobem u dětí osvědčené. Z tohoto zjištění mi vyvstala druhá kategorie, která poukazuje na opakování činností při práci s texty.

4.1.2 Opakované činnosti k textu

Při práci s textem existuje mnoho činností, které se dají s dětmi předškolního věku realizovat. Nicméně po rozhovoru s učitelkami jsem se dozvěděla, že se raději věnují činnostem, které už realizovaly a vědí, že u dvouletých dětí fungují. Například U1 říká: „*Hodně se vracím, co mám odzkoušené a vím, že to děti baví...vracím se prostě vždycky k tomu, co vím, že u nich funguje.*“ S tímto tvrzením souhlasí naprostá většina učitelek, se kterými jsem vedla rozhovor. Některé také opakují činnosti z toho důvodu, protože si myslí, že jakékoliv nové činnosti by děti mladší tří let nezvládly. Objevil se tu i názor od učitelek, které mají za sebou mnoho let praxe, že není potřeba hledat nové činnosti, jelikož už znají spoustu činností, které lze s dětmi realizovat. Dle názoru U2: „*Mám čtyřicet roků odučených, takže si myslím, že nepotřebuju hledat furt něco nového.*“ Můžeme tedy vidět, že učitelky nejeví zájem o využití novějších postupů, ale raději opakují známé činnosti, které jsou osvědčené a jejich příprava nezabere mnoho času.

Mezi nejčastěji opakovanou činností, kterou učitelky s dětmi realizují, je dramatizace různých textů. U1: „*Přečteme si úplně jednoduchou a známou pohádku a uděláme z toho dramatizaci.*“ Tuto odpověď mi daly všechny učitelky, když jsem se jich zeptala, jaké činnosti nejčastěji s dětmi dělají při práci s textem. Ještě více než dramatizaci pohádek, využívají dramatizaci básniček, říkanek nebo jiných krátkých textů. U2: „*Jednou za čas jim přečteme nějakou krátkou básničku, kterou si pak zahrajeme.*“ Upřednostňují básničky a říkanky, jelikož jsou krátké a rytmické. Pro dvouleté děti je tento druh textu nejlákavější, a tak není divu, že ho učitelky hojně využívají. Jako další činností je poté popisování obrázků v textu nebo popisování postav, které se v textu vyskytly. Při této činnosti učitelky využívají maňásky, kteří jsou dle jejich názoru nepostradatelní. U5: „*Vždycky to povídání musím doplnit maňáskem.*“ Maňásci jsou často pro učitelky vhodným prostředkem, jak děti zaujmout, jelikož jim pomáhají se vcítit do role a ony potom lépe pracují se svým hlasem. V neposlední řadě učitelky využívají otázky k textu. Nejčastěji jsou to otázky po textu, které jsou převážně na jednoslovnou odpověď. U7: „*Když děckám přečtu pohádku, tak se jich ptám na otázky, jako třeba co jedl Jeníček a Mařenka a oni odpoví, že perníček a tak, prostě něco jednoduchého.*“ I přesto, že jsou všechny tyto činnosti vhodné pro rozvoj čtenářské pregramotnosti, je potřeba obměňovat repertoár činností a nespoléhat se na jen na osvědčené postupy z dřívějších let.

Nejenom, že učitelky volí stejné činnosti při práci s textem, ale častokrát volí i stejné texty. Dle učitelek je velmi náročné najít texty, které by byly vhodné pro děti mladších tří

let. Proto učitelky raději zkrátí známý text a poté ho vícekrát využijí. U7: „*Když jsem si dala tu práci, a to já mám tady dost práce, to si nemyslete, že se tady nudíme, no a děckám se to líbilo, tak ho ještě víckrát použiju.*“ Opakování textů i činností v malé míře je vhodné pro dvouleté děti, jelikož si upevňují nové poznatky. Avšak dle mého názoru učitelky spíše opakuji texty, protože měly u dětí úspěch a nemají čas každodenně hledat nové texty a vymýšlet neotřelé činnosti. Nicméně připravovat pro děti činnosti je úkolem každé učitelky mateřské školy, a tak když si někdy upraví text nebo vymyslí činnost k textu, měly by to brát jako naplnění své práce, nikoliv něco nad jejich povinnost.

4.2 Nevyužitelnost knih

I přes nespočet knih, které se nacházejí v mateřských školách se vynořila kategorie, která ukazuje, že učitelky mateřských škol, pracující ve třídě dvouletých dětí, téměř vůbec nepracují s knihami. V průběhu dne v mateřské škole využívají při práci s dětmi různé texty, avšak nejedná se o texty čtené z knih, ale z listu papíru. Samotné knihy učitelky nejčastěji využívají pouze při odpočinku dětí, kdy jim z nich přečtou nějaký příběh. U5: „*Knižky používáme nejčastěji při uspávání dětí.*“ Dle jejich názoru se díky četbě knih před odpočinkem u dětí také rozvíjí čtenářská gramotnost, ale děti potřebují s knihou dále pracovat, aby se u nich tato gramotnost dostatečně rozvíjela, a tak pouhé čtení před odpočinkem nestačí.

Nejvíce mě udivilo zjištění, že učitelky v hlavní vzdělávací činnosti s knihami vůbec nepracují nebo s nimi pracují jen zřídka. U6: „*No v hlavní činnosti málokdy.*“ Ve většině případů volí pouze krátké texty stažené z internetu nebo okopírované stránky z knih. S příběhem pracují takovým způsobem, že se buď text naučí z paměti a dětem ho převypráví, tudíž nepotřebují u sebe knihu. Nebo také mají u sebe text, který dětem čtou, avšak nejedná se o čtení z knihy, ale pouze z papíru. Některé učitelky svou odpověď doplňovaly tím, že když používají úryvky textů z knih, které jsou na papíru, tak je to stejné, jako by četly z knih. Ale uniká jim, že děti vidí pouze kus papíru a obírají je o možnost zjistit, jak kniha vypadá a co se v ní všechno ukrývá.

Dokonce ani v ranních činnostech některé učitelky dětem neposkytují knihy na prohlížení nebo jejich dětské „čtení“. Dokládá to U7: „*Ne, ráno jim knížky nedávám, oni ještě nevědí, jakou má taková kniha hodnotu, hned by to zničili.*“ Učitelky mají příliš velký strach ze zničení knih, proto dětem knihy odepírají a místo nich volí pomůcky, které svým materiálem připomínají hračky spíše pro děti kojeneckého věku. Jedná se například o gumová lepoprela, které učitelky představují jako vhodnou formu knih pro děti mladší tří let. Dle mého

názoru je však důležité dětem ukázat i reálnou podobu knih a dát jim možnost se s nimi seznámit prostřednictvím manipulace s nimi. S mým názorem souhlasí jedna učitelka, která uvádí U1: „*Knižky si děti můžou prohlížet samy, nebo i na lehátku, protože je důležité, aby s tou knížkou pracovaly, aby tam byl vybudovaný nějaký ten vztah.*“ Bohužel tento názor, ke kterému se také přikláním, řekla pouze jedna ze sedmi dotazovaných učitelek.

Dalším důvodem, proč učitelky dětem neposkytují knížky je to, že častokrát mají ve třídě omezené množství knih, a proto je uchovávají od dosahu dětí. Potom ale kniha ztrácí svůj smysl v mateřské škole, pokud tam leží jen jako „ozdoba na polici“ a děti si ji nesmějí vzít. Některé učitelky našly řešení pro jejich nedostatečné materiální vybavení v mateřské škole. Na místo knih dětem poskytují časopisy nebo obchodové letáky. U4: „*Ráno jim dáváme časopisy nebo letáky z obchodů, co donese chuva z domy, to je baví víc než nějaké knížky a nevadí, když to roztrhnou, protože toho máme dost.*“ Myslím si, že není špatné v jisté míře dětem nabízet různé druhy textů, ale měli bychom jim dát možnost pracovat i s knihami, jelikož ty jsou pro děti předškolního věku nepostradatelné. Nicméně z předchozího tvrzení můžeme vidět, že materiální podmínky v mateřské škole hrají v tomto případě velkou roli.

Některé mateřské školy mají naopak velmi dobré materiální podmínky, a tak si mohou dovolit nakoupit elektronické knihy. Jedná se převážně o mateřské školy, které se nachází ve větších městech. Jak dokládá U6, tento novodobý trend učitelkám mateřských škol usnadňuje práci s dětmi a dopřává jim více volného času. U6: „*Děti tady mají knížky s propiskama, říká se tomu myslím chytrá tužka nebo tak nějak. No, a to přiloží do knížky a ono jim to ten text přečte. Ráno nemívám čas se dětem věnovat, tak mi ta tužka usnadní práci a aj je to rozvíjí.*“ Dle mého názoru je úkolem učitelky se dětem věnovat a rozvíjet je po všech stránkách, avšak z některých rozhovorů se ukázalo, že tento úkol za ně do jisté míry přebírají moderní technologie, které se v mateřských školách začínají čím dál více využívat.

Dalším nečekaným zjištěním bylo i to, že učitelky mají ve třídě spíše knihy, ve kterých mají náměty pro práci s dětmi než přímo knihy pro děti. Jedná se tedy o knihy, které učitelkám mají pomoci při tvorbě činností pro děti mladších tří let. U2 „*Máme tu teď pěkné knížky, teď máme třeba novou knížku – Jak připravit děti do školky nebo Cvičení pro nejmenší, takže to je vyloženě pro ty naše malé děti.*“ Když jsem se při rozhovoru dostala ke knihám určeným dětem, všechny učitelky mi potvrdily, že mají převážně knihy pohádek. Jenže ani tyto knihy nepatřily přímo dětem, jelikož se jednalo o klasické pohádky, které učitelky dětem čtou před

odpočinkem. V těchto knížkách je převážně text a učitelky je dětem neposkytují na prohlížení, jelikož dle jejich slov U4: „...*je tam všude jenom text, z toho by nic neměly.*“ Přitom u dětí mladších tří let bych očekávala knihy, které budou plné ilustrací a budou se vázat k nějakému tématu. Avšak učitelky spíše preferují obrázky, které si samy vytisknou a zalaminují. U7: „*Ted' jsme měli zimní sporty, tak jsem jim vytiskla pár obrázků, zalaminovala je, ať nějaký čas vydrží, a děti se na to ráno dívají.*“ A tak bych do těchto tříd dvouletých dětí zařadila více knih s různými náměty, které by mohly využívat děti i učitelky v průběhu celého dne v mateřské škole.

4.3 Komunikační překážky

Komunikace s dětmi mladších tří let je velmi obtížná, jelikož existuje mnoho překážek, které mohou být příčinou často nefunkční společné komunikace. Učitelky, se kterými jsem vedla rozhovor spíše preferují komunikaci s jednotlivými dětmi než komunikaci ve skupině. U4: „*Tady spíš asi jednotlivě. Jinak tady ta společná komunikace vůbec nefunguje.*“ Udávají, že individuální komunikace je pro děti více užitečná, jelikož se každému dítěti mohou jednotlivě věnovat a mohou s ním komunikovat s ohledem na jeho komunikační úroveň. Bohužel během dne v mateřské škole učitelky nemají dostatek času, aby postupně komunikovaly s každým dítětem ve třídě, a tak s nimi zkoušejí komunikovat hromadně, i když to často nevychází tak, jak by chtěly. U3: „*S nima se ta společná komunikace nedá kolikrát ani udělat, s nima je náročné udělat vůbec ten kruh.*“ Můžeme vidět, že pro učitelky je složité už jen děti zorganizovat a poté ještě s nimi vést rozhovor. Jak už víme, dvouleté děti neudrží dlouho pozornost, a tak když je učitelky nějakým způsobem zorganizují do kruhu, jejich společná konverzace netrvá déle než pár minut. U6: „*Většinou to povídání je tak na pět minut, víc ne.*“ Proto jsou z toho učitelky často bezradné, jelikož se snaží dětem něco předat, ale neví, jakým způsobem to mají udělat v tak krátkém časovém úseku, který na to mají. U7: „*Prostě máme téma, třeba stromy, a nějak to těm děckám musíme říct, ale jak, když chvilku neposedí.*“ Dvouletým dětem dá nejvíce, když věci poznávají zkušeností. Proto bych upustila od běžné komunikace, při které se na počátku týdne děti seznamují s tématem prostřednictvím monologu učitelky a každým dnem se dostávají hlouběji do tématu. Místo toho bych zvolila činnosti, ve kterých by se děti seznámily s věcmi týkajícími se tématu týdne a svým bádáním by se o nich více dozvěděly. Nicméně v těchto třídách učitelky preferují spíše krátké rozhovory, při kterých dětem co nejstručněji povědí o tématu týdne a poté realizují činnosti k danému tématu. Pokud děti po krátkém výkladu učitelky

stále drží pozornost, tak se jich učitelka ptá na různé otázky k tématu. Na otázky jim odpoví jen některé děti ze skupiny a často se stává, že odpovídají neustále stejné děti, protože učitelky se neptají jednotlivě každého dítěte, ale pokládají otázky celé skupině. U6: „*Odpovídají většinou hromadně, nevyvolávám je po jednom nebo tak.*“ Protože dle jejich slov, kdyby se zeptaly na otázku přímo určeného dítěte, tak by nedostaly odpověď, proto jim dávají otázky, na které mohou odpovědět všechny děti stejně.

Ovšem otázky, které učitelky dětem pokládají, musí uzpůsobit jejich nízkému věku. U5: „*Musíme se ptát na takové otázky, aby byly schopny odpovědět.*“ Většinou se jich ptají na otázky, na které děti odpovídají jednoslovnou odpovědí, jelikož víceslovnou odpověď dle učitelek děti neřeknou. U1: „*Dokážou třeba říct jenom jak se jmenuje nějaká postava nebo jenom název, třeba toto je Karkulka nebo tak něco.*“ S daným tvrzením souhlasí i další z dotazovaných učitelek. U4: „*To dvouleté dítě je opravdu rádo, když pojmenuje věc a řekne, že tohle je strom.*“ Při rozhovoru s dětmi učitelky nejčastěji využívají obrázky, které dětem napomáhají k odpovědi. Tato vizuální opora je pro děti mladších tří let velmi dobrým řešením. Ovšem dle mého názoru, pokud by to bylo možné, by učitelky měly dětem raději předkládat reálné věci, jelikož se často stává, že děti danou věc pojmenují na obrázku, ale když ji vidí ve skutečnosti, tak ji mnohdy nepoznají. To, že učitelky při komunikaci s dětmi hojně využívají obrázky dokládá U4: „*Ukážu obrázek a ony vám třeba řeknou, že na obrázku je kráva, ale když se zeptáte, co nám dává, tak to se od nich nedozvíte. To pak musíte ukázat obrázek mléka a to pojmenují.*“

Z těchto rozhovorů jsem došla ke zjištění, že učitelky vůbec nepokládají otázky, u kterých by děti mohly vyjádřit své pocity, zkušenosti nebo zážitky. Většinou se jedná o otázky, které směřují k určitému tématu týdne. U3: „*Ptám se jich jenom na jednoduché otázky k tématu, na které je jednoduché odpovědět.*“ Učitelky se snaží co nejvíce zjednodušit otázky a omezit na ně odpovědi, až tím děti ochuzují o možnost se navzájem poznat. Dvouleté děti si totiž spolu ještě nehrají a v průběhu dne se skoro vůbec společně nebaví. Proto bych využila hromadnou komunikaci na to, aby učitelka v ní rozvíjela komunikační úroveň dětí a také vztahy mezi nimi navzájem.

Učitelky shledávají jako hlavní příčinu v často nefunkční komunikaci nízký věk dětí. Děti mladší tří let ještě nemají tak rozvinutou slovní zásobu, avšak to z pohledu učitelek není až takový problém. U7: „*Když neví, jak to pojmenovat, pojmenují to jinak, ale to nevadí, oni si časem tu slovní zásobu rozšíří.*“ V tomto směru hraje učitelka velkou roli, protože by měla děti obohacovat o nová slova a tím rozšiřovat jejich slovní zásobu. Ovšem do jisté míry, aby

děti novými slovy „nezahltla“. Jak jsme mohli vidět, tak malá slovní zásoba nezapřičiňuje nefunkční komunikaci. Dle slov učitelek jde spíše o častou nemluvnost dětí. U4: *„Některé děti i do jara skoro nepromluví a ve velké skupině už vůbec, protože se třeba bojí.“* Jedná se spíše o děti, které nemají sourozence a v mateřské škole se poprvé setkávají s velkým počtem dětí stejného věku. Proto když pak přijdou do mateřské školy, mají strach mluvit. Nicméně u dvouletých dětí můžeme vidět jejich každodenní pokroky, kdy například dítě, které na začátku roku vůbec neodpovědělo na otázky, tak po půl roce už běžně komunikuje. Dané zjištění potvrzují i učitelky, které dodávají, že tento faktor, kvůli kterému se nedaří realizovat společná komunikace, se objevuje nejčastěji v prvním půl roce v mateřské škole. V druhém pololetí se už děti více rozmluví a dá se s nimi lépe pracovat.

Další překážkou, která stojí za nefunkční komunikací je špatné dorozumívání se s dětmi. Špatnou výslovnost dětí učitelky pokládají za největší úskalí v komunikaci. U2: *„Děti na otázky většinou neodpoví a někdy odpoví, ale my jim nerozumíme, a to je pak problém s nima mluvit.“* Stejnou zkušenost s dvouletými dětmi má U5: *„...děti moc nemluví. Některé mluví, ale vůbec jim nejde rozumět.“* V období dvou až tří let se u dětí nejvíce rozvíjí řeč. Děti se nejenom učí nová slova, ale také se je učí vyslovovat. Některé hlásky jsou pro ně složitější na výslovnost, a tak je často komolí, vynechávají nebo zaměňují za jiné hlásky. Jedná se zejména o hlásky s, š, c, č, r, l a samozřejmě ř, které jsou pro děti předškolního věku velmi obtížné. Problémy s těmito hláskami vedou k nesprávné výslovnosti a následnému špatnému dorozumívání. Tato překážka u některých dětí přetrvává až do nástupu na základní školu. Proto je v tomto období důležité, aby učitelky byly pro děti správným mluvním vzorem a podporovaly rozvoj jejich řeči. Avšak chápu, že tato překážka může způsobit problém v komunikaci mezi dětmi a učitelkou. Zde už jen asi závisí na schopnostech učitelky porozumět dětem.

4.4 Izolované poznávání kultury

V mateřských školách se neustále odehrávají různé kulturní akce, kdy například dojíždí herci hrát divadelní představení. Nebo také učitelky chodí s dětmi do divadel, kina, na exkurze do knihoven, muzeí a vymýšlejí různé výlety, při kterých si děti rozvíjejí své poznatky. Avšak z rozhovorů s učitelkami jsem se dozvěděla, že dvouletým dětem nejsou tyto možnosti poskytovány. Jejich poznávání kultury je v takzvané „izolaci“. Od toho vychází i můj název této kategorie, jelikož veškeré akce, které u dětí rozvíjejí čtenářskou pregramot-

nost se odehrávají pouze v prostorech mateřské školy. Téměř od všech dotazovaných učitelk jsem dostala tuto odpověď, když jsem se jich zeptala, kde chodí s dětmi na kulturní a další akce.

Nejčastějším důvodem je fakt, že děti ještě nemají koordinované pohyby a nedokážou chodit s ostatními dvouletými dětmi ve dvojici. Proto pak nastávají situace, kdy ostatní třídy starších dětí chodí na různé exkurze, výlety a kulturní akce, zatímco třída dvouletých dětí zůstává izolována v mateřské škole. U3: „*Ostatní třídy chodí, ale my ne. Zkoušeli jsme s nimi jít ven ve dvojicích, ale nešlo to, protože oni se neumějí držet v zástupu a pak taky pořád padají.*“ Motorický vývoj dvouletých dětí se postupně vyvíjí, takže je samozřejmé, že děti mohou mít značně nejistou chůzi, a tak se může stát, že někdy neudrží rovnováhu a spadnou. Obzvláště když jdou ve dvojici s dalším dvouletým dítětem, které je na tom podobně. Nicméně pokud by učitelky s dětmi trénovaly chůzi při každodenních vycházkách, potom by se děti rychleji naučily chodit po dvojicích v zástupu a nebyl by problém se kdekoliv s nimi po okolí přemístit. U7: „*Na procházky moc nechodíme, to nevládají a je to nebezpečné. Tak jednou za měsíc to vyzkoušíme, ale spíš jsme s dětmi na zahradě.*“ Jak můžeme vidět z této odpovědi, učitelky spíše preferují místo procházek s dětmi pouhé hraní na školní zahradě. Bohužel učitelky si zřejmě neuvědomují, že tímto dětem omezují i jakýkoliv přístup k výletům, exkurzím a dalším akcím, které jsou pro jejich rozvoj velmi důležité.

Dalším důvodem, proč se všechny kulturní i jiné akce pořádají pouze v mateřské škole je ten, že většina míst, kde se něco takového koná, je daleko od mateřské školy. U2: „*Chodit s nimi někam dál to nejde, to je nebezpečné, a zas nemůžeme pořád platit autobus na převoz.*“ Zde hraje velkou roli i finanční stránka dané mateřské školy, jelikož každá škola si nemůže dovolit platit autobus několikrát měsíčně. Ovšem nikde není přikázáno, že děti musí jezdit několikrát měsíčně za kulturou. Mohli by tyto akce pořádat jen zřídka, a přesto by dali dětem více, než když je o tyto zážitky zcela ochudí. A nejde jen o kulturu, ale také o různé výlety a exkurze, které dvouletým dětem mateřská škola také odepírá.

Některé učitelky si však tento fakt uvědomují a zkoušejí vymýšlet různá řešení, aby děti nebyly ochuzovány o exkurze, výlety apod. Například U1: „*Vždycky zavolám do knihovny, já nevím, dvakrát až třikrát do roka a oni nám přijdou udělat něco k tomu určitému tématu.*“ Knihovnice sice přijdou do mateřské školy a ukážou dětem knihy, které se vážou k tématu týdne, ale dle mého názoru by tyto knihy měly být základní výbavou knihovniček ve třídách. Dalším faktem je to, že dětem sice donesou knihy a povědí jim o nich, ale děti si z pouhého popisu nedokážou představit, jak taková knihovna plná knih vypadá, pokud tam

tedy nikdy nebyly. Na druhou stranu je u této učitelky alespoň snaha dětem poskytnout něco nového a potřebného pro rozvoj čtenářské pregramotnosti, jelikož většina učitelek dvouletým dětem zařídí divadlo a tímto jejich nabídka končí.

Jak jsem se dozvěděla z rozhovorů, tak divadelníci jezdívají dětem hrát do mateřských škol poměrně často. U5: „*Jednou do měsíce tu přijede divadlo.*“ Učitelky uvádějí, že minimálně pětkrát do roka jim přijedou divadelníci do mateřské školy zahrát divadlo obsahující jednu až tři krátké pohádky. Většinou se jedná o maňásková nebo loutková divadla, která hrají jeden až dva herci, což je v mateřských školách běžné. Poměrně novým zjištěním, ke kterému jsem se dostala byl fakt, že některé učitelky dětem hrají divadla pouze samy, a dokonce v některých případech nehrají učitelky, ale chůvy nebo jiný personál pracující v mateřské škole. U7: „*Tak máme nabídky na divadla, ale u toho ti malošci moc nevydrží. Tak si je kolikrát posadíme na klín a chůva, nebo kdo je po ruce, něco krátkého zahraje.*“ Dané zjištění se nevyskytlo pouze u jedné z dotazovaných učitelek, ba naopak ho potvrdily i ostatní učitelky. U3: „*No, třeba my s chůvou zahrajeme dětem divadýlko a je to dobré pro ty dvouletáky, úplně to stačí.*“ Ačkoliv by chůvy měly pomáhat učitelkám zejména v oblasti sebeobsluhy dětí a jejich individuálních potřeb, učitelky dokládají, že chůvy dětem často hrají různá divadla a vymýšlejí pro ně činnosti.

Pro děti je důležité, abychom jim nabízeli různé činnosti, které podporují rozvoj čtenářské pregramotnosti. Mezi takové činnosti patří i různé exkurze, ať už do knihoven, knihkupectví, papírnictví nebo také návštěva spisovatele nebo ilustrátora. To vše přispívá k rozvoji čtenářské pregramotnosti a neměli bychom o tyto zážitky děti mladší tří let ochuzovat.

5 DOPORUČENÍ PRO PRAXI MŠ

Při rozhovorech s učitelkami mateřských škol jsem odhalila různá zjištění z oblasti rozvoje čtenářské pregramotnosti u dětí mladších tří let v prostředí mateřské školy. Na základě těchto zjištění jsem vypracovala následující doporučení pro praxi mateřských škol. Doufám, že dané doporučení bude přínosem pro učitelky, které učí ve třídách dvouletých dětí nebo pro učitelky, které práce s dětmi mladších tří let v blízké době čeká.

Při psaní doporučení pro praxi jsem vycházela z poznatků ze svých kategorií z výzkumného šetření.

1. Být otevřený novým postupům

Učitelky mají strach, že dvouleté děti mnoho věcí nezvládnou. V tomto případě bych doporučila, aby učitelky nepodceňovaly schopnosti dvouletých dětí, a také aby nelpěly jen na osvědčených textech, ale zkusily využít různé druhy a žánry textu. Děti předškolního věku rády poznávají nové věci, a tak si myslím, že by je jiný druh nebo žánr textu mohl více zaujmout než například pohádky, kterými jsou často děti přesyceny. Když zmiňuji pohádky, často musely učitelky známé pohádky i jiné texty zkracovat, jelikož by je děti nevydržely poslouchat až do konce. Přitom existuje mnoho textů, které jsou krátké, a tak je není potřeba upravovat. Další možností je rozdělit práci s textem na více dní, kdy by učitelky dětem denně představily pouze část textu.

Při práci s textem je vhodné zařadit obrázky, které dětem pomohou pochopit děj. Jak víme, děti nevydrží u činností příliš dlouho, proto je dobré si k textu připravit činnosti, ve kterých se nejlépe objevuje pohyb. Nejčastější činností k textu byla dle zjištění především dramatizace, avšak existuje více činností, které lze s dětmi mladšími tří let dělat, jako jsou například různé pohybové hry, písničky, básničky, tance a další. Vhodné je zařadit i kreslení po přečtení textu, jelikož děti si prostřednictvím kreslení rozvíjí paměť, myšlení, fantazii i představivost. Poté je také důležitá interpretace kresby dítětem, protože tím se rozvíjí i jeho řeč.

2. Zařadit knihy do vzdělávacích činností

Kategorie, při které jsem zjistila, že učitelky nepracují s knihou mě velmi překvapila, jelikož knihy jsou pro rozvoj čtenářské pregramotnosti velmi podstatné. Proto bych doporučila, aby učitelky nabízely dětem knihy a daly jim možnost si knihu prozkoumat. Děti by měly mít malou skříň, která by představovala knihovničku a v ní knihy úměrné jejich věku. Myslím tím knihy, které mají převážně obrázky, nicméně neměl by v nich

chybět text. V případě, že mateřská škola nemá finanční podmínky na to, aby dětem zajistila knihy, existují i další možnosti. Učitelky si například mohou vyrobit knihy samy nebo s dětmi. Poslední dobou jsou velmi oblíbené knihy s prediktabilním textem, které jsou vhodné pro děti předškolního věku. Učitelky by také měly s knihou pracovat v hlavní vzdělávací činnosti. Děti potřebují vidět reálnou podobu knih, proto nestačí, když učitelka bude mít text z knihy na papíru a samotnou knihu dětem nepředstaví.

3. Dát dětem prostor přemýšlet

Komunikace s dětmi mladšími tří let probíhá spíše hromadně, kdy se učitelka zeptá na jednoduchou otázku a očekává jednoslovnou odpověď. Většinou dětem ukážou odpověď na obrázku a čekají, až se některé z nich ozve. Zde bych doporučila, aby se učitelky dětí ptaly i na otázky, při kterých by děti měly možnost vyjádřit své emoce, zkušenosti nebo zážitky, a tím se navzájem více poznávaly. Také není vhodné dětem jen předávat hotové poznatky. Dvouleté děti se nejvíce učí prožitkem, proto bych zařadila více činností, při kterých není potřeba dětem vše říkat, ale dát jim prostor, aby na poznatek přišly svou vlastní zkušeností.

4. Dopřávat dětem kulturní akce nejen v mateřské škole

Poslední doporučení se týká kulturních akcí, které jsou odkázány pouze na prostředí mateřských škol. Doporučila bych s dětmi už od začátku školního roku trénovat chůzi při každodenních vycházkách, jelikož neschopnost dětí chodit ve dvojicích zapříčiňuje to, že s nimi učitelky nikam nechodí, a tak je jejich poznávání kultury omezeno jen na prostředí mateřské školy. Dětem do mateřských škol často dojíždí divadelníci, i přesto že divadla jsou pro rozvoj čtenářské pregramotnosti vhodné, doporučila bych zkusit i jiné formy poznávání kultury. Mohou to být například různé exkurze, divadla, kina, návštěva knihoven, tiskáren, papíren a podobně.

6 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU A DISKUZE

Závěrečné shrnutí výsledků mé bakalářské práce bych ráda interpretovala na základě svých dílčích výzkumných otázek, které vychází z hlavní výzkumné otázky a to – Jak učitelé mateřských škol rozvíjí čtenářskou pregramotnost u dětí mladších 3 let.

První dílčí otázka – Jak učitelé pracují s textem u dětí mladších tří let?

Učitelky k rozvoji čtenářské pregramotnosti u dětí mladších tří let přistupují spíše pasivně. Z výzkumu bylo zjištěno, že učitelky mateřských škol učící ve třídě dětí mladších tří let využívají stejné texty a k nim opakující se činnosti. Hlavním důvodem je podceňování dvouletých dětí, které dle učitelek spoustu věcí nezvládnou. Proto se často ubírají k tomu, že s nimi opakují osvědčené činnosti a tím „stojí“ s dětmi na jednom místě. Také se ukázalo, že učitelky využívají převážně pouze texty, které dětem zprostředkovávají z listu papíru, nikoliv z knih. Celkově z výzkumu vyplynulo, že učitelky nedávají dětem možnost pracovat s knihami, ačkoliv práce s knihami je nedílnou součástí pro utváření čtenářské pregramotnosti.

Potřebu poskytovat dětem knihy popisují ve výzkumu J. Kropáčková, R. Wildová a A. Kucharská (2014), které se zabývaly rozvojem čtenářské pregramotnosti v předškolním období. Uvádí, že počátky čtenářské pregramotnosti se utváří již v raném věku dětí, kdy se prostřednictvím komunikace seznamují se slovy a také na základě práce s knihami, se u nich rozvíjí vnitřní motivace pro čtení a s tím spojený pozitivní vztah ke čtení. Další výzkum, který se také zabýval rozvojem čtenářské gramotnosti byl výzkum R. Smíškové (2013). Její zjištění korespondovalo s mnoha výzkumy, které se na dané téma realizovaly. Avšak v porovnání s mým výzkumem měla zcela opačné výsledky, kdy z pozorování zjistila, že všechny učitelky měly při hlavní vzdělávací činnosti knihu v ruce. Také upozorovala, že děti si knihy často prohlížejí a ve třídách nechybí speciální knihovničky pro děti, ze kterých si děti mohou kdykoliv brát samostatně knihy. Nicméně tento výzkum proběhl i ve věkově smíšených třídách a dle mého názoru je tento faktor důvodem, proč jsou naše výsledky tak rozdílné.

Druhá dílčí otázka – Jaké učitelé vidí limity v rozvoji čtenářské pregramotnosti u dětí mladších tří let?

Z výzkumu vzešlo několik limitů, které brání v rozvoji čtenářské pregramotnosti u dětí mladších tří let. Jak už jsem v předchozím shrnutí první dílčí otázky zmínila zúžený výběr textů a činností k nim, tak zde učitelky vidí limit v nízkém věku dětí. Učitelky považují

věk dětí za velké omezení, jak při výběru textu, tak i volbě činností k nim. Jejich nízký věk hraje roli i v dalších oblastech, jako je například komunikace. Tento výzkum ukázal, že komunikace mezi učitelkou a dětmi mladších tří let je téměř nefunkční. Může za to především malá slovní zásoba dětí nebo také jejich častá nemluvnost či nesprávná výslovnost. Podobné zjištění měla ve výzkumu B. Vosáhllová (2017), která zjišťovala zkušenosti učitelek mateřských škol na výchovu a vzdělávání dvouletých dětí v mateřské škole. Z jejího výzkumu vyvstalo, že řečové dovednosti dvouletých dětí jsou velmi rozdílné. I přesto většina učitelek uvedla, že řeč dvouletých dětí je velmi omezená. Buď nemluví vůbec nebo odpovídají pouze několika slovy a často jim nejde rozumět.

Další limit se ukázal při poznávání kultury, která je pro děti mladších tří let izolovaná jen na prostředí mateřské školy. Jedním z hlavních důvodů je skutečnost, že dvouleté děti nezvládají chodit ve dvojicích a v zástupu, a tak je pro učitelky přesun z mateřské školy za kulturou téměř nemožný. Dalším faktorem je jejich krátké udržení pozornosti. MŠMT v Informačním materiálu ke vzdělávání dětí od 2 do 3 let (2017) uvádí, že děti mladší tří let zpravidla nedokážou udržet pozornost na delší dobu, proto jim musí být všechny činnosti uzpůsobeny. Proto se učitelky často ubírají k tomu, že dětem jen zahrají v mateřské škole krátké divadlo a tím jejich poznávání kultury končí.

ZÁVĚR

Bakalářská práce byla zaměřena na problematiku rozvoje čtenářské pregramotnosti u dětí mladších tří let v prostředí mateřské školy. Cílem této práce tedy bylo popsat možnosti rozvoje čtenářské pregramotnosti z novodobých hledisek a zjistit, jak učitelé tuto pregramotnost rozvíjí u dětí mladších tří let. V teoretické části jsou objasněny základní teoretická východiska z oblasti čtenářské gramotnosti a také možnosti edukace dětí mladších tří let v prostředí mateřské školy. Děti mladší tří let mají svá specifika, která musíme při jejich výchově a vzdělávání respektovat. Proto jsou tyto specifika zmíněny v jedné z podkapitol.

V empirické části bakalářské práce bylo popsáno výzkumné šetření, které jsem realizovala prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s učitelkami mateřských škol učících ve třídách dětí mladších tří let. Získaná data jsem pomocí otevřeného kódování zpracovala a vynořily se čtyři hlavní kategorie, které jsou odpověďmi pro zvolené hlavní i dílčí výzkumné otázky. Na základě výsledků z výzkumu jsem vytvořila doporučení pro praxi mateřských škol, které by měly pomoci učitelům mateřských škol při rozvoji čtenářské pregramotnosti u dané věkové skupiny dětí. V závěru shrnuji výsledky z celého výzkumného šetření mé bakalářské práce a doplňuji je o srovnání s výsledky jiných prací zabývajících se podobnou problematikou.

Výzkumný vzorek se skládal pouze z učitelek z věkově homogenních tříd. Myslím si, že pro další zkoumání by mohlo být užitečné zjistit rozdílnost rozvoje čtenářské pregramotnosti u dětí mladších tří let v heterogenní a homogenní třídě. Limity ve své práci shledávám v relativně malém výzkumném vzorku. Pro hlubší prozkoumání této problematiky by bylo vhodné zkoumat dané téma kvantitativním metodologickým přístupem. Další možností, která by pomohla více prohloubit zkoumaný problém by bylo přidání výzkumné metody, a to nestrukturovaného pozorování, díky kterému bych mohla doplnit či porovnat odpovědi učitelů. Přesto pevně věřím a doufám, že tato bakalářská práce bude přínosem pro rozvoj čtenářské pregramotnosti u dětí mladších tří let.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] Altmanová, J., Faltýn, J., Nemčíková, K., & Zelendová, E. (Eds.). (2010). *Gramotnosti ve vzdělávání: příručka pro učitele* [Online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. Retrieved from http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/Gramotnosti_ve_vzdelavani11.pdf
- [2] Doležalová, J. (2005). *Funkční gramotnost: proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- [3] Enikő, S. M. (2013). *Didactic teaching strategies for successful learning* [Online]. *Pedacta*, 3(2), 10. Retrieved from http://padi.psiedu.ubbcluj.ro/pedacta/article_3_2_5.pdf
- [4] Fasnerová, M. (2018). *Prvopočáteční čtení a psaní*. Praha: Grada.
- [5] Gavora, P., & Zápotočná, O. (2003). *Gramotnosť : vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. Bratislava: Vydavateľstvo UK.
- [6] Helus, Z. (2009). *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče* (Vyd. 2). Praha: Portál.
- [7] Helus, Z., (2012). *Reflexe nad problémy gramotnosti*. Praha: Pedagogika, 62(1-2), 205–210.
- [8] *Informační materiál ke vzdělávání dětí od 2 do 3 let v mateřské škole*. (2017). [Online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Retrieved from www.msmt.cz/file/39798_1_1/
- [9] Kalhous, Z., & Obst, O. (2009). *Školní didaktika* (Vyd. 2). Praha: Portál.
- [10] Kohoutek, R. (2008). *Psychologie duševního vývoje*. Brno: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita v Brně.
- [11] Kropáčková, J., Wildová, R., & Kucharská, A. (2014). *Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období* [Online]. *Pedagogická orientace*, 24(4), 488–509. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.5817/PedOr2014-4-488>
- [12] Kropáčková, J., & Splavcová, H. (2016). *Dvouleté děti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe.
- [13] Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- [14] Nash, M., Lowe, J., & Leah, D. (2013). *Supporting early language development: spirals for babies and toddlers*. London: Routledge, Taylor & Francis Group.

- [15] Ouellette, G., & Sénéchal, M. (2008). *Pathways to Literacy: A Study of Invented Spelling and Its Role in Learning to Read*. *Child Development*, (4), 899-913.
- [16] Palečková, J., Tomášek, V., & Basl, J. (2010). *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009: Umíme ještě číst?* [Online]. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání. Retrieved from <http://img10.ct24.cz/multimedia/documents/23/2281/228041.pdf>
- [17] Petrová, Z. (2012). *Plánovanie výučby v oblasti rozvíjania predčitateľskej gramotnosti* [Online]. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. Retrieved from https://mpc-edu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/petrova_3.pdf
- [18] Sajdlová, H. (2013). *Prohlášení ministerstva zdravotnictví o provozování jeslí jako zdravotnických zařízení* [Online]. In Ministerstvo zdravotnictví České republiky. Praha: MZČR. Retrieved from https://www.mzcr.cz/dokumenty/prohlaseni-ministerstva-zdravotnictvi-provozovani-jesli-jako-zdravotnickych-zari_7612_3.html
- [19] Smíšková, R. (2013) *Rozvoj předčtenářských dovedností v mateřské škole* [Online]. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. Retrieved from <https://is.muni.cz/th/b7ctx/>.
- [20] Splavcová, H., & Kropáčková, J. (2016). *Vzdělávání dětí od dvou let v MŠ*. Praha: Portál.
- [21] Šulová, L. (2004). *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum.
- [22] Tomášková, I. (2015). *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Praha: Portál.
- [23] Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie I: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
- [24] Van Kleeck, A. (1998). *Preliteracy Domains and Stages: Laying the Foundations for Beginning Reading*. *Journal of Childhood Communication Development*, 20 (1), 33 – 51.
- [25] Vosáhllová, B. (2017) *Dvouleté dítě jako subjekt výchovně vzdělávacího procesu v mateřské škole* [Online]. Diplomová práce. Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta. Retrieved from <https://theses.cz/id/4f72zz/>.
- [26] Wojciechowska, K. (2015). *Preschool teacher in modern educational strategy* [Online]. *Pedagogika: Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas*, 3(10), 159-169. Retrieved from <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-059a1eaa-675c-4831-8e78-b315dcb865bc>

- [27] Zachová, A. (2013). *Čtenářství a čtenářská gramotnost*. Vlkov: Helena Rezková.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

PISA	Mezinárodní šetření v oblasti měření výsledků vzdělávání
PIRLS	Mezinárodní šetření v oblasti čtenářské gramotnosti
IALS	Mezinárodní výzkum funkční gramotnosti dospělých
SIALS	Druhý mezinárodní výzkum funkční gramotnosti dospělých
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
MŠ	Mateřská škola
Atd.	A tak dále
Např.	Například
Tj.	To je
Apod.	A podobně

SEZNAM PŘÍLOH

P I.: Ukázka interview s učitelkou č. 2

P II.: Ukázka kódů

P III: Zákony

PŘÍLOHA P I.: UKÁZKA INTERVIEW S UČITELKOU Č. 2

D: „Jak byste mi popsala svou práci? Co je vaším cílem u výchovy a vzdělávání dvouletých dětí?“

U2: „Cílem je děti naučit něco, základy hygieny, sebeobsluhy a tyto věci, aby se naučily hezky hrát, aby se naučily nějaké básničky, říkanky, písničky, aby se naučily držet správně tužku, lžici a tyto základní návyky, které obvykle z domu nemají. Všechno, co k tomu patří, začínáme úplně od začátku tady.“

D: „Říkala jste, že jste předtím učila i starší děti.“

U2: „Ano.“

D: „Můžete mi tedy popsat, srovnat, jak jsou na tom komunikačně dvouleté děti oproti starším, řekněme pěti až sedmiletými.“

U2: „To se nedá vůbec srovnat.“

D: „Jak třeba reagují na otázky dvouleté děti?“

U2: „Tak ty malé děti na otázky většinou neodpoví a někdy odpoví, ale my jim nerozumíme, no, a to je pak problém s nima mluvit. Ony tu slovní zásobu mají ještě strašně chudou. U starších je sice těžké to, že je musíte připravit na školu, ale co se týče komunikace, tak to je s nima úplně jiná práce.“

D: „To ano. Takže když pro dvouleté děti připravujete činnosti, tak musíte přemýšlet nad spousty věcmi.“

U2: „No je toho hodně, co musím brát v potaz.“

D: „Můžete mi popsat, nad čím konkrétně přemýšlíte, když připravujete činnosti pro tak malé děti?“

U2: „Tak hlavně na jejich věk a taky co je baví. To poznáte za chvíli, co je baví a co ne. Hlavně aby se tam u nich rozvíjely všechny složky, aby od každého bylo trošku. Od výtvarky, přes pracovku, kdy se děti učí modelovat, třeba teď jak můžete vidět jablka tady, aby si procvičovaly jemnou motoriku, nejenom tu hrubou při cvičení, ale i tu jemnou. Všechno prostě začínat od začátku, aby dospěly až do té fáze, kdy budou předškoláci a pak se jim následně dařilo ve škole. Tak jak je to všude.“

D: „Co všechno máte pro děti k dispozici v mateřské škole?“

U2: „Tak máme tu hodně knížek, tady v regálu. Pak pro děti plyšáky, různé stavebnice, ty mají hodně rády. Mají tu kuchyňku, kde si rády hrajou na maminky, nebo kuchařky a tak.“

D: „Když jste zmínila ty knihy, používáte je při práci s dvouletými dětmi?“

U2: „Ano. Máme tu dost knih a čteme jim. No možná dvakrát jsme jim pustili pohádku, ale to jsme měli nějaký náhlý rozhovor s naší vedoucí, takže to bylo z kazetáku, ale jinak čteme. Máme tu teď pěkné knížky, teď máme třeba novou knížku – Jak připravit děti do školky nebo Cvičení pro nejmenší, takže to je vyloženě pro ty naše malé děti. Na pohádku si zavoláme nějakou pěknou říkankou, pak je pohádka, děti se navzájem pohladí a relaxují u toho.“

D: „To jim tedy čtete před spaním, jak jsem pochopila.“

U2: „Ano, hlavně před spaním.“

D: „A používáte tu knihu s dětmi i třeba v hlavní činnosti nebo v průběhu dne?“

U2: „Jednou za čas jim přečteme nějakou krátkou básničku, kterou si pak zahrajeme. Třeba teď jsme měli o veliké řepě. Ale jinak spíš před spaním.“

D: „Takže než si pohádku zahrajete, tak ji čtete z knihy?“

U2: „No většinou jde o známé pohádky, tak ty umím z paměti nebo si udělám na papír pár poznámek, abych měla takové ty záchytné body při tom vyprávění.“

D: „Používáte i jiné žánry nebo spíše jen pohádky?“

U2: „U těchto malých dětí jen pohádky. Když jsem učila u předškoláků, tak jsem využívala bajky, ale u tak malých dětí ne. Ony mají rády spíš klasické pohádky a když pouštíme nějakou pohádku, tak to mají rády. Děti potřebují jenom chvíli, ony totiž nevydrží. Ani ne čtvrt hodinky a pak potřebují zas jinou činnost.“

D: „A odkud čerpáte různé příběhy nebo i jiné náměty na činnosti?“

U2: „Já to mám z praxe, léta praxe. Internet minimálně, protože já ten internet ani nepotřebuju. Mám čtyřicet roků odučených, takže si myslím, že nepotřebuju hledat furt něco nového. Samozřejmě, že máme tady knížky k dispozici s různými náměty, kde si můžu najít nějakou inspiraci. A radši se podívám do té knížky než na internet, ta knížka mi dá víc, ale vím že vy mladí jste na tom internetu neustále, kdežto já si to hledám v různých brožurkách, jak jsem byla zvyklá. Ale i moje kolegyně používá internet a někdy tam na něco dobrého

narazí. Někdy i třeba na nějaké divadýlka pro děti do školky. To tam často hledá, takové ty akce.“

D: „Takže vám chodí do školky i divadla. Chodíte s dětmi i do kina nebo na nějaké exkurze a podobně?“

U2: „Ano. Většinou přijede divadlo do školky, ale abychom s nimi šli někam do kina nebo tak, tak to ne. Chodit s nimi někam dál to nejde, to je nebezpečné, a zas nemůžeme pořád platit autobus na převoz.“

D: „A když tedy k vám přijde zahrát to divadlo, vydrží u něj děti po celou dobu?“

U2: „Většinou ano. Některé třeba pobrekávají, když jsou poprvé, protože nikdy to neviděly. Jsme měli teďka dvakrát divadlo od září, takže každý měsíc jedno. To většinou přijede jeden nebo dva herci, buď s maňáskovým nebo s loutkovým divadlem, nebo vyloženě s hraným a je to dobré pro ty dvouletáky. Úplně to stačí.“

D: „Co děti nejvíce baví z oblasti rozvoje řeči?“

U2: „Je baví všechno, když to dobře podáte. Ale asi nejvíc je baví básničky, nebo možná víc ještě říkadla. Hlavně ty s pohybem. Ale nesmí být nic dlouhé. Oni potřebují často střídat ty činnosti. Je sice něco hodně baví, ale jenom tak deset minut a pak potřebují zas něco nového.“

D: „Co považujete za podstatné pro rozvoj dvouletých dětí?“

U2: „No nejdůležitější je, aby zvládaly sebeobsluhu. Tady u těch malých nám nejde o to, aby uměli několik básniček a písniček, ale spíš se dokázali obléct, pojíst, pozdravit, zajít na záchod a tak. Důležitý je tady vzor, ta učitelka, která musí dělat to, co po nich chce. Oni to musí vidět, jak vy to děláte a pak to po vás budou opakovat.“

D: „Děkuji moc za vaše odpovědi. Jestli bych se ještě mohla zeptat. Kdybych po škole nastoupila do třídy dvouletých dětí, co byste mi doporučila nebo jaké rady, tipy byste mi dala?“

U2: „Hlavně trpělivost. Trpělivost s dětmi i rodiči, protože rodiče jsou nešťastní, kdy jejich dítě tady pořád pláče. Všechno dětem pomalu vysvětlovat a radovat se i z malých krůčků, protože pro ně to je velký pokrok. Ty děti procházejí velkým pokrokem každým dnem. Takže hlavně obrnit se trpělivostí a taky člověk musí mít ty děti rád, jinak by to nemohl dělat.“

PŘÍLOHA P II.: UKÁZKA KÓDŮ

Absence odpovědí	Nesprávná výslovnost
Náročné dorozumívání	Pravidelné představení v MŠ
Opakování povedeného	Krátká pozornost
Typické žánry	Dramatizace přečteného
Osvědčené činnosti	Sebeobsluha jako základ
Hromadné odpovědi	Lákavost říkadel
Bezradnost učitele	Jednoslovné odpovědi
Malá slovní zásoba	Střídání činností
Nedostatečné vybavení MŠ	Výhoda dlouholeté praxe
Nefunkční komunikace	Učení v zajetých kolejích
Špatné návyky	Stručné odpovědi
Uzpůsobení otázek věku	Radost z malých krůčků
Spolupráce s knihovnou	Neochota rodičů
Pozitivní přístup	Strach mluvit
Knih jako relaxační nástroj	Pravidelné čtení
Přílišná opatrnost	Rozbor textu
Opakování známých textů	Nulová příprava učitelů
Radost z profese	Každodenní pokroky
Neznalost slov	Zkrácená činnost
Lavinový pláč	Omezení kulturních akcí
Neustálé vedení	Využití pohybu
Vzdělávání na vedlejší koleji	Častá nemluvnost
Radost z pohybu	Složitá organizace
Iniciativnost učitele	Převaha stejných textů
Omezený výběr	Nedostupnost kultury

PŘÍLOHA P III. – ZÁKONY

§ 124 odst. 1 zákona č. 372/2011 Sb.

Provozování jeslí jako zdravotnických zařízení podle dosavadních právních předpisů se ukončí nejpozději do 31. prosince 2013; do té doby není dotčeno právo provozovat tato zdravotnická zařízení ve stejném rozsahu, v jakém byla provozována ke dni nabytí účinnosti tohoto zákona.

Zákon č. 178/2016 Sb.

Zákon, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a zákon č. 200/1990 Sb., o přestupcích, ve znění pozdějších předpisů

§ 34 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb.

Předškolní vzdělávání se organizuje pro děti ve věku zpravidla od 3 do 6 let, nejdříve však pro děti od 2 let. Dítě mladší 3 let nemá na přijetí do mateřské školy právní nárok. Od počátku školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne pátého roku věku, do zahájení povinné školní docházky dítěte, je předškolní vzdělávání povinné, není-li dále stanoveno jinak.