



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

Jihočeská univerzita  
v Českých Budějovicích  
University of South Bohemia  
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

## **Rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním věku**

Vypracovala: Barbora Pícková

Vedoucí práce: Mgr. et Bc. Martina Lietavcová

České Budějovice 2018

## Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích, 30. března 2018

.....

Barbora Pícková

### **Poděkování**

Velmi děkuji vedoucí mé bakalářské práce Mgr. et Bc. Martině Lietavcové za odborné vedení, cenné rady, připomínky a podporu při psaní bakalářské práce.

Také velmi děkuji své rodině za podporu a trpělivost, kterou mi věnovali po celou dobu mých studií.

## **Abstrakt**

Bakalářská práce se zabývá rozvojem čtenářské pregramotnosti u dětí předškolního věku. Teoretická část práce představuje koncept teoretických východisek týkajících se pojmů gramotnost, funkční gramotnost, čtenářská gramotnost a čtenářská pregramotnost. Dále se práce zabývá vnitřními a vnějšími faktory, které ovlivňují čtenářskou pregramotnost, ukotvením čtenářské pregramotnosti v rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání a samotnému rozvíjení čtenářské pregramotnosti.

Praktická část se věnuje kvantitativnímu výzkumu. Sběr dat tvoří dotazníky, které jsou určeny pro učitele a učitelky mateřských škol. Pomocí grafů je zpracován názor, co si učitelé/učitelky pod pojmem čtenářská pregramotnost představují a jak tuto pregramotnost rozvíjí.

V příloze jsou uvedeny příklady aktivit pro podporu rozvoje čtenářské pregramotnosti a námět pro možnou spolupráci mateřské školy s rodinou.

**Klíčová slova:** gramotnost, funkční gramotnost, čtenářská pregramotnost

## **Abstract**

This bachelor thesis deals with the development of reading preliteracy of preschool children. The theoretical part of the thesis is a concept of theoretical background regarding the concepts of literacy, functional literacy, reading literacy and reading preliteracy. In further the thesis deals with internal and external factors which are influencing reader preliteracy, insetting reader literacy in the framework curriculum for pre-school education and the development of reading preliteracy itself.

The practical part is dealing with quantitative research. Collection of data is consisted of questionnaires designed for nursery teachers (both males and females). By using charts, the opinion of what teachers are imagining as reading preliteracy is processed and the next one is how they are developing this skill.

In the attachment there are examples of activities to support the development of reading preliteracy and a theme for a possible collaboration between the kindergarten and the family.

**Key words:** literacy, functional literacy, reader preliteracy

## Obsah

Úvod.....	8
<b>TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>10</b>
<b>1 Gramotnost.....</b>	<b>10</b>
1.1 Funkční gramotnost .....	11
1.2 Čtenářská gramotnost.....	12
1.3 Čtenářská pregramotnost .....	13
1.4 Etapy rozvoje dětského čtenářství .....	14
<b>2 Charakteristika období předškolního věku.....</b>	<b>16</b>
2.1 Poznávací (kognitivní) procesy .....	17
2.1.1 Vnímání (percepce).....	17
2.1.2 Myšlení.....	22
2.1.3 Paměť .....	24
2.1.4 Pozornost .....	25
2.1.5 Představivost a fantazie .....	25
2.1.6 Řeč a komunikační schopnosti.....	26
2.1.7 Motorika a grafomotorika .....	27
2.2 Emoční procesy (city) .....	29
2.3 Motivační procesy .....	31
<b>3 Vnější faktory ovlivňující čtenářskou pregramotnost .....</b>	<b>33</b>
3.1 Rodina .....	33
3.2 Mateřská škola .....	34
3.3 Média .....	37
<b>4 Ukotvení čtenářské pregramotnosti v RVP PV .....</b>	<b>40</b>
<b>5 Rozvíjení čtenářské pregramotnosti .....</b>	<b>42</b>

5.1	Rozvoj pregramotnosti.....	42
5.2	Důvody rozvíjení gramotnosti v předškolním věku.....	42
5.3	Principy a podmínky rozvoje pregramotnosti.....	43
	<b>PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>45</b>
<b>6</b>	<b>Metodologie výzkumu .....</b>	<b>45</b>
6.1	Cíle a otázky výzkumného šetření.....	45
6.2	Technika sběru dat .....	45
<b>7</b>	<b>Charakteristika vzorku.....</b>	<b>47</b>
<b>8</b>	<b>Popis výsledků.....</b>	<b>48</b>
<b>9</b>	<b>Závěr praktické části.....</b>	<b>68</b>
<b>10</b>	<b>Diskuze.....</b>	<b>69</b>
	Závěr.....	72
	<b>Seznam použitých zdrojů .....</b>	<b>73</b>
	<b>Seznam grafů .....</b>	<b>76</b>
	<b>Seznam příloh .....</b>	<b>77</b>

## Úvod

*„S pomocí knih se mnozí stávají učenými i mimo školu. Bez knih pak nebývá učený nikdo ani ve škole.“*

*Jan Amos Komenský*

Čtenářská pregramotnost, gramotnost a dětské čtenářství jsou v poslední době značně diskutovanými tématy. Dětské čtení je předmětem zájmu nejen rodičů, škol a knihoven, ale i vydavatelů, knihkupců a sdělovacích prostředků. Není pochyb o tom, že i když značné množství informací získáváme prostřednictvím televize a dalších nejrůznějších médií, zůstává a v budoucnu nepochybně setrvá čtení základním oprávněním pro všechny způsoby získávání znalostí a zpracování informací.

Děti vyrůstající v 21. století bezpochyby vyrůstají velmi odlišně, než tomu bylo ve století minulém. Jsou každý den v přímém kontaktu s výše uvedenými prostředky a bohužel nemálo z nich s nimi tráví většinu svého volného času. Ubývá osobního kontaktu s rodiči, s kamarády, ubývá čas, který se dříve trávil především venku na čerstvém vzduchu, kde se vymýšleli nejrůznější hry, rozvíjela se fantazie, netrpklo se nedostatkem pohybu. Když nebylo hezké počasí, hrály a vymýšlely se nejrůznější hry doma, velmi často se četlo, předčtenářům se předčítaly nejrůznější pohádky, bajky a pověsti, či se vyprávěly smyšlené příběhy. Jak je to ale se čtením dnes?

Svět čtenářské výchovy nás obklopuje celý život, tudíž by se mělo s rozvojem čtenářských kompetencí začít již v útlém věku. Rozvoj čtenářských dovedností mě profesně, ale i jako matku dvou dětí, velmi zajímá, proto je rozvoj čtenářské pregramotnosti jedním z důvodů psaní této práce. Mezi další důvody patří i ujasnění si, co všechno do oblasti čtenářské pregramotnosti spadá, nebo důležitost propojení samotné čtenářské pregramotnosti s dalšími vnitřními a vnějšími faktory.

Z praxe vím, že pojem čtenářská pregramotnost je vykládán různě a proto je mým hlavním cílem zjistit, co si učitelé a učitelky mateřských škol pod pojmem čtenářská pregramotnost představují a co pro rozvoj této gramotnosti v mateřských školách dělají. V textu této práce se často objevuje pojem učitel/učitelka. Snažím se tak zohlednit fakt, že v některých mateřských školách pracují kromě žen-učitelek i



muži-učitelé a vzhledem k anonymnímu dotazníku, použitým v praktické části, tak nevyklučuji, že na výzkumném šetření se podíleli jak učitelé, tak učitelky.

Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část si klade za cíl poskytnout čtenáři ucelený pohled na čtenářskou pregramotnost a její rozvoj. V praktické části je proveden kvantitativní výzkum směřovaný učitelům a učitelkám mateřských škol, v rámci něhož je vysledováno, jak si učitelé/učitelky pojem čtenářská pregramotnost vysvětlují a co pro rozvoj této gramotnosti dělají.

## TEORETICKÁ ČÁST

### 1 GRAMOTNOST

Pod pojmem gramotnost si většina z nás vybaví pojem dovednost, dříve spojovanou obvykle jen se čtením a psaním. Dle Rabušicové (2002, s. 10) už otázka „*Umíte číst, psát a počítat?*“ dávno není ve vyspělých zemích tím správným nástrojem, jak zjistit, zda je nebo není-li člověk gramotný.

„*Gramotný člověk je takový, který umí s porozuměním přečíst a napsat krátký jednoduchý výrok ze svého každodenního života*“ (UNESCO, 1958, s. 16, In Rabušicová, 2002, s. 16). Až čas ukázal, že pro měření gramotnosti není tato definice příliš vhodná a začalo se uvažovat o myšlence, že „*gramotnost je jev úzce vztažený ke konkrétnímu sociálnímu kontextu*“ (Rabušicová, 2002, s. 17).

Obsah gramotnosti se během lidského vývoje mění a je závislý na mnoha faktorech. Velkou roli zde zastává vztah společnosti ke vzdělání, geografická oblast, historie, kulturní a náboženské tradice, ale i jednotlivé sociální skupiny. Vnímání gramotnosti v sobě tak odráží vývoj a vyspělost národa a soudobě konkrétní nároky společnosti na gramotnost obyvatel. Nestačí tedy jen umět číst a psát, ale člověk má textu také rozumět, umět o něm i přemýšlet, hodnotit ho a využívat informace obsažené v textu k řešení nejrůznějších problémů. Všechny složky gramotnosti by proto měly mít od počátku svého utváření funkční charakter.

V současné době nalezneme mnoho definic pro pojem gramotnost. Například Doležalová uvádí, že: „*Gramotnost je nejčastěji chápána jako osvojená soustava vědomostí, dovedností a návyků pro čtení a psaní a postojů k nim. I když jsou uvedeny jen čtení a psaní, gramotnost je tvořena čtyřmi složkami komunikace: čtením, psaním, mluvením a nasloucháním*“ (Doležalová, 2010, s. 12).

Pupala at al. pohlíží na gramotnost takto: „*Rozvojem kognitivních procesů a získáváním zkušeností si dítě osvojuje jazyk ve všech jeho formách a funkcích. Zpočátku ve formě mluvené, později v psané. Gramotnost se neváže pouze na schopnost čtení a psaní. Gramotností je myšlen celý komplex neoddělitelných, vzájemně se rozvíjejících jazykových kompetencí (čtení, psaní, mluvení, sluch) bezprostředně spjatých s myšlením, chápáním a porozuměním*“ (Pupala at al., 2003, s. 107).

Další definici gramotnosti nalezneme například v Pedagogickém slovníku: „Dovednost jedince číst, psát a počítat získávaná obvykle v počátečních ročnících školní docházky. V tomto smyslu jde o základní gramotnost, která je předpokladem jak dalšího vzdělávání, tak vůbec uplatnění jedince ve společnosti“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 85).

## 1.1 Funkční gramotnost

Ve druhé polovině 20. století se s pojmem gramotnost začal spojovat termín funkční gramotnost. Ta byla poprvé definována v roce 1978 na 20. zasedání Valného shromáždění UNESCO: „Funkčně gramotný člověk je takový, který může být zapojen do všech aktivit, v nichž je pro efektivní fungování v jeho skupině a komunitě vyžadována gramotnost, a také, které mu umožňují pokračovat ve využívání čtení, psaní a počítání v zájmu jeho vlastního a komunitního rozvoje“ (UNESCO, 1978, s. 12, cit. In Rabušicová, 2002, s. 18).

Jak uvádějí Průcha at al., funkční gramotnost znamená vybavenost člověka pro realizaci nejrůznějších aktivit potřebných pro život v současné civilizaci a jde především o gramotnost v oblasti literární, dokumentové a numerické.

- a) Literární gramotnost označuje znalosti a dovednosti, které člověk potřebuje k porozumění a následnému využití informací hlavně ze souvislých typů textů jako jsou př. beletrie, básně, ale i komentáře a novinové zprávy. Jde vlastně o čtení s porozuměním.
- b) Dokumentová gramotnost zahrnuje schopnosti a znalosti, které člověk potřebuje k porozumění a následnému využití informací především z nesouvislých typů textů jako jsou např. grafy, tabulky, formuláře, pokyny, instrukce na různých výrobcích, jízdni řády, reklamy apod.
- c) Numerická gramotnost vymezuje znalosti a dovednosti potřebné k operacím s číselnými údaji jako jsou např. tabulky, grafy, účty, faktury, formuláře, určení výše úroku z půjčky apod. (Průcha at al., 2013).

Funkční gramotnost tedy můžeme chápat jako vyšší stádium gramotností, její úroveň a kvalita ovlivňuje vykonávání každodenních činností každého z nás. Tím je i nepostradatelná pro běžný život člověka ve společnosti. Samotné čtení pak není

chápáno jen ve smyslu technické správnosti a rychlosti, ale vyzdvihuje se jeho funkční charakter, a sice čtení za účelem pružného, rychlého získávání a správného zpracovávání informací. Nejdůležitější složkou funkční gramotnosti je gramotnost čtenářská, ta je předpokladem pro rozvoj ostatních typů gramotností (tj. gramotnosti matematické, přírodovědné, umělecké, jazykové, informační, dokumentové a sociální). Tato práce se týká předškolního věku a rozvoje čtenářské pregramotnosti, tudíž se dále soustředíme jen na čtenářskou a předčtenářskou gramotnost.

## 1.2 Čtenářská gramotnost

Čtenářskou gramotností jsme sice vybavováni nejčastěji až po zahájení povinné školní docházky, začít se zabývat tímto tématem je potřeba ale co nejdříve. Dítě, které prošlo předčtenářskou přípravou ať v zázemí své rodiny či mateřské školy, má nepochybně jednodušší začátky při dalším vzdělávání a dosáhne lehčeji dobrých výsledků, než dítě, pro které je práce s knihou cizím tématem.

Čtenářskou gramotnost můžeme definovat mnoha způsoby. *„Čtenářská gramotnost, angl. reading literacy je komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. železniční jízdní řád, návod k užívání léku). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat, zpracovávat, srovnávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj. Čtenářská gramotnost je považována za součást funkční gramotnosti“* (Průcha at al., 2013, s. 42). Čtenářská gramotnost se utváří do konce povinné školní docházky, tedy zhruba do 15 ti let. Od funkční gramotnosti se čtenářská gramotnost odlišuje kvalitou, rozsahem a náročností požadované dovednosti v závislosti na věku. Můžeme tedy říct, že gramotnost funkční vzniká již během školní docházky a utváří se a rozvíjí během celého života.

Jak uvádí Tomášková, samotné čtení není totéž jako čtenářská gramotnost, ale je to předpoklad k rozvíjení dalších gramotností. Pokud ale čtenému nerozumíme, nedokážeme o něm hovořit, nechápeme jeho obsah a nerozumíme textu, nebudeme mít potřebu ve čtení pokračovat. Proto se na čtení musíme podívat ze širšího pohledu a hovoříme tak o čtenářské gramotnosti, která obsahuje ještě další složky, které jsou důležité proto, aby čtení bylo pro člověka rozvíjející. *„Čtenářskou gramotnost můžeme*

*charakterizovat jako jednu z nejdůležitějších gramotností, protože zprostředkovává přístup ke vzdělání, k dalšímu získávání nových vědomostí, dovedností, znalostí a zkušeností“ (Tomášková, 2015, s. 9).*

*„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“ (Tomášková, 2015, s. 9).* Jak dále autorka uvádí, ve čtenářské gramotnosti se mísí další roviny, které nelze opomenout:

- 1) Vztah ke čtení
- 2) Doslovné porozumění
- 3) Posuzování a hodnocení
- 4) Metakognice
- 5) Sdílení
- 6) Aplikace

Čtenářská gramotnost je tedy schopnost porozumět čtenému, ale i psanému textu, přemýšlet o něm, jeho obsah sdílet s dalšími lidmi, překonávat obtíže spojené se čtením a v neposlední řadě používat získané informace k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a dovedností.

### **1.3 Čtenářská pregramotnost**

Utváření gramotnosti je chápáno jako celoživotní děj. Rozvoj gramotnosti nezačíná u dětí až počátkem školní docházky, ale je pokládána už v nejčasnějších fázích lidského života. Kvalita a úroveň pregramotnosti před nástupem do základní školy je ovlivňována kulturou sociálního prostředí, ve kterém dítě vyrůstá a to především jeho komunikační a literární podnětností. Vedle výše uvedeného působí na pregramotnost dítěte i zrání organismu.

Podle Mertina a Gillernové je osvojování čtení nepřetržitý proces, který začíná prakticky ihned po narození. Mluvíme tak o vynořující se dětské gramotnosti. Dítě se dle tohoto názoru neučí číst až s nástupem do základní školy, ale už v dřívější době, kdy se učí mluvit a následně chápat, že obrázek odkazuje na konkrétní předmět, sděluje varování apod. (Mertin, Gillernová, 2003).

Čtenářskou pregramotnost můžeme definovat jako: „*Soubor postupně se rozvíjejících předpokladů pro čtení a psaní 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*“ (Kropáčková at al., 2014, s. 493).

Autorka Tomášková ve své knize uvádí definici pro pregramotnost takto: „*Komplex utvářejících se gramotnostních dovedností v době před nástupem do základní školy se nazývá pregramotnost (raná gramotnost, vznikající gramotnost)*“ (Tomášková, 2015, s. 13).

Shrňeme-li názvosloví spojené s pojmy čtenářská pregramotnost a čtenářská gramotnost, docházíme k následujícímu. Pregramotnost ve vzdělávání je typická rozvojem předgramotnostních dovedností v předškolním věku. Dalším stupněm je gramotnost čtenářská. Ta označuje rozvoj gramotnostních dovedností v době povinné školní docházky a utváří základ pro gramotnost funkční.

V další části se budeme zabývat charakteristikou období předškolního věku a poznávacími procesy, důležitými při rozvoji čtenářské pregramotnosti.

#### **1.4 Etapy rozvoje dětského čtenářství**

Dětské čtenářství rozlišuje několik vývojových etap, rozdělených dle věku dítěte. Ačkoliv jsou tyto etapy podobné s vývojovými stádii, musíme vnímat individualitu každého dítěte a jeho intelektovou vyzrállost. Dětské čtenářství rozlišuje tyto etapy:

##### Předčtenářská etapa:

- 1) předškolní věk mladší: do 3 let
- 2) předškolní věk starší: 3-6 let

##### Čtenářská etapa:

- 3) mladší školní věk: 6-8 let
- 4) prepubescentní: 9-10 let
- 5) starší školní věk: 11-12 let
- 6) pubescentní: 13-15 let

Přechod mezi jednotlivými etapami není náhlý, je pozvolný, každý dozrává svým vlastním tempem, není tak nutné, aby se biologický věk shodoval s věkem psychickým.

V předčtenářské etapě vnímá dítě literární texty především poslechem, prostřednictvím přímého, či reprodukováného předčítání a přednesu starších dětí a dospělých. Je vhodné najít si společnou chvíli s dítětem a společně si číst. Dítě vnímá totiž text společně s ilustracemi, které mu upřesňují informace a pomáhají mu tak rozvíjet fantazii. Ačkoliv mají ilustrace v knize jen doplňkovou funkci, tak hraje velkou roli v každé dětské knize a to především v předčtenářském věku.

Ve čtenářské etapě si osvojováním čtení postupně dítě začne nahrazovat ilustrace za hlasité, později tiché čtení.

## 2 CHARAKTERISTIKA OBDOBÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Dětství je považováno za nejdůležitější část v našem životě. Je základním obdobím pro začátek veškerého učení, pro intelektuální vývoj dítěte, je to doba velké tělesné i duševní aktivity. Předškolní věk je jednou z etap dětství a trvá od 3 do 6-7 let.

Sigmund Freud ve své teorii zohledňoval vliv zrání, konkrétně změnu aktivace tělesných zón, kde jedinec nejsilněji prožívá slast. Na Freudovu psychosexuální teorii vývoje navázal Erik Homburger Erikson, který rozšířil vývoj v předškolním období o vliv prostředí (vztahy v rodině, ale i společenské vrstvy a kultury) a rozdělil vývojová období až do stáří. Pro každé z osmi období nachází konflikt mezi pocity a potřebami, které jsou pro dané období charakteristické. Podle Eriksona je předškolní období věkem iniciativy a viny. Dítě v tomto období rozvíjí své nápady, které chce realizovat. Neumí ale rozlišovat mezi fantazií a skutečností. Tam, kde naráží na zákazy, tresty a výčitky, je brzděno pocity viny.

Dle Vágnerové je předškolní věk typický upevňováním vlastní pozice ve světě. Předškolní věk je často nazýván nejpříjemnější fází života, věkem hry, či věkem iniciativy, kde má dítě potřebu něco tvořit, zvládnout a potvrzovat tak své kvality. Rozvíjí se i vztah s vrstevníky a dospělými mimo svou rodinu, tudíž je toto období nutno chápat jako určitou fázi přípravy na žití ve společnosti. Aby to bylo reálné, musí dítě přijmout také řád, který upravuje v různých situacích chování k různým lidem, musí se naučit spolupracovat, domluvit se, prosadit se, tolerovat, ale i přizpůsobit se ostatním (Vágnerová, 2012).

Blythe popisuje předškolní věk tak, že je založen na „dělání“ a „bytí“, a že formální vzdělávání ve čtení, psaní a počítání může poté stavět na tomto základě zážitkového učení (Blythe, 2012).

Toto období je ukončeno nástupem do školy, tedy ne jen fyzickým věkem, ale hlavně sociálním. Nástup do školy může kolísat v rozmezí jednoho, eventuálně i více let. Záleží na každém jednotlivci, na jeho fyzickém i psychickém vývoji s přihlédnutím na dědičnost a prostředí, ve kterém dítě vyrůstá.

Předškolní období můžeme chápat jako zakončení raného dětství, ve kterém nejdůležitější činností je hra. Díky hraní se rozvíjejí všechny psychické funkce (fantazie, tvořivost, řečové schopnosti, atd.) (Nováková at. al, 2004).



## 2.1 Poznávací (kognitivní) procesy

K poznávání světa dítěti pomáhá představivost, fantazie i uvažování, které zatím není nijak regulované logikou. Dítě své představy přizpůsobuje svým aktuálním možnostem a potřebám a svým specifickým způsobem je zpracovává.

Pokorná (2010) v souvislosti se čtením uvádí, že čtení není závislé na inteligenci, ale právě na rozvoji poznávacích funkcí. Všeobecná verbální inteligence se pak vztahuje k porozumění textu, ne k dovednosti číst.

Dle Průchy at al. (2013) je poznávací proces souborem procesů, kterými člověk sám sebe a nejbližší svět poznává.

Další kapitola se zabývá již konkrétními procesy, které jsou důležité pro budoucí čtení.

### 2.1.1 Vnímání (percepce)

Zelinková (2001) uvádí, že vnímání zprostředkovává informace o vnějším a vnitřním prostředí. Je to vlastně schopnost a dovednost smyslů, uvědomovat si a pociťovat podněty.

*„Co je dobře a správně založeno v malých dětech, také v nich pravděpodobně zůstane“* (Brierley, 1996, s. 32).

Vnímání je nejdůležitější, základní poznávací proces, kterým zachycujeme vše, co v daném okamžiku působí na naše smyslové orgány (zrakové, čichové, sluchové, chuťové a hmatové). Vnímání není ale jen o uvedených pěti smyslech, ale také je to záležitost motivačních a poznávacích funkcí. Každé poznání začíná percepcí. Tomášková udává, že čím více smyslů je zapojeno do poznávání okolí, situací, věcí a předmětů, tím je toto poznání bohatší, kvalitnější a trvalejší. Příkladem jsou malé děti, které chtějí vše osahat, ochutnat, očichat, chtějí vše vidět, slyšet a pak teprve vyhodnotí, jestli je hračka či jiný předmět hoděn jejich zájmu. To jsou prvotní poznatky a zážitky, které dítě získává. Do paměti se tak dostávají smyslové poznatky a představy o předmětech jsou ucelenější (Tomášková, 2015).

Rozvoji smyslového vnímání je třeba věnovat velkou pozornost. Díky vnímání poznáváme nové věci, získáváme vědomosti, utváříme si díky nim i ucelenější pohled na svět a v neposlední řadě nám smysly pomáhají při rozvoji čtenářské pregramotnosti.

## Zrakové vnímání

Zdravé dítě dokáže zrakem vnímat až 90% vjemů a pro velkou většinu populace je to tedy nejdůležitější smysl, díky němuž vnímáme největší množství informací z našeho okolí.

V rámci čtenářské pregramotnosti je rozvíjení zrakového vnímání velmi důležité. Dítě v předškolním věku by mělo být schopno poznat a rozlišit barvy, dané písmeno, schované mezi jinými a také rozdíly mezi jednotlivými písmeny a čísly (m-n, M-W, 6-9 atp.). Mělo by určit, co je stejné, vyhledávat rozdíly i společné znaky a formou manipulace dokázat manipulovat s konkrétními věcmi (hračkami, předměty denní potřeby), či jen na obrázku nebo ve své fantazii. A tak rozvíjíme souhru oka a ruky, která je tolik důležitá při budoucím čtení, kdy musí být udržen kontakt s řádkem.

*„Dítě je z hlediska vývoje zrakového vnímání v šesti letech již na takové úrovni, že je připraveno na nácvik čtení a psaní“ (Tomášková, 2015, s. 45).*

Zrakové vnímání rozvíjíme různými pohybovými či deskovými hrami, komunikací, či prací s obrázky (vnímání změn v obrázcích, rozlišování dvou a více na sobě nakreslených obrázků, sledování určité linie mezi ostatními, obkreslování přes sebe jdoucích geometrických tvarů, orientace v bludišti, atp.). U všech činností je důležitá posloupnost, vždy je nutné postupovat od jednoduchého ke složitějšímu a děti nepřetěžovat. Předškoláci se většinou dokáží orientovat v prostoru, třídít, stavět puzzle, porovnávat, začínají si všímat detailů, (př. kresba postavy), určují odlišný obrázek, dokáží jistěji fixovat zrakem. Před zahájením školní docházky pak děti zpravidla poznávají některá písmena, počet do šesti, poznávají různorodost některých geometrických tvarů (př. dopravní značky), poznají základní barvy, ale i jejich odstíny.

Dle Tomáškové lze zrakové vnímání rozvíjet v následujících oblastech:

Pozorování běžných situací, jevů a předmětů - je vhodné komentovat běžné situace, například u přípravy ke kreslení, nebo u oblékání, u jídla apod. S dětmi si vyprávíme, hledáme detaily na nejrůznějších předmětech, hrajeme si s obrázky, o kterých hovoříme, skládáme je na tabuli zleva doprava a shora dolů. Pobízíme děti, aby si všímaly co se děje v okolí a aktivně tak využívaly zrak při poznávání.

Rozlišování tvarů a barev - existuje nepřeberné množství didaktických her, kde se vkládají nejrůznější tvary a tak rozvíjíme tvary i barvy najednou. Můžeme s dětmi hrát nejrůznější hry (Čáp ztratil čepičku, hra na semafor, na barevná autíčka, apod.)

Vyhledáváme, třídíme předměty dle barev, dle tvarů a také kreslíme, vybarvujeme a vyprávíme si, jaké barvy používáme. Při všech hrách dbáme na to, aby volba her byla přiměřená k věku a možnostem každého dítěte.

Zraková diferenciacce, hledání shod a rozdílů - pro rozvíjení jsou vhodné hry typu Černý Petr, pexesa, kvarteta, Kimovy hry, domina. Děti si trénují zrakovou paměť, která je důležitá pro pozdější výuku čtení, k zapamatování písmen, pro řeč a slovní zásobu a komunikaci mezi lidmi.

Zraková analýza a syntéza - tuto oblast rozvíjíme například skládáním obrázků (puzzle), oblékáním panenek dle ročního období, dokreslováním různých obrázků v celek, stříháním nejrozličnějších obrázků a následném skládání, používáním různých stavebnic, skládáním mozaiky dle předlohy apod.

Cvičení očních pohybů - při činnostech rozvíjejících oční pohyby si dítě procvičuje také hrubou a jemnou motoriku, koordinaci pohybů, souhru oka a ruky a grafomotoriku. Pro čtení má tato oblast velký význam z důvodu udržení očního kontaktu na řádku, zamezování přeskokování jednotlivých řádků, či vynechávání slov. Příkladem rozvíjení je například společné obrázkové čtení s dětmi, chůze po nakreslené čáře, různá stolní bludiště, čtení obrázků zleva doprava apod.

Figura v pozadí - děti v předškolním věku vnímají obrázek jako celek. Pro čtení je však důležité, aby dítě dokázalo vnímat i detaily a dokázalo je z obrázku vyčíst. Potřebuje vnímat malé rozdíly mezi písmeny, slabikami a slovy, aby mohlo později bezchybně číst a poznávat všechna písmena. Rozvíjíme už jen například tím, že se detailně ptáme, co viděly děti na obrázku, nebo na vycházce, co je nejvíce zaujalo. Používáme i nejrozličnější pracovní listy, kde jsou vyšrafovány např. geometrické tvary a děti mají označit právě jeden z nich, nebo jsou přes sebe nakreslená písmena (ovoce) a děti mají za úkol hledat jedno konkrétní, či jich vyhledat a obtáhnout co nejvíce.

Zraková paměť - zraková paměť ve vztahu ke čtení je hodně důležitá, dítě si totiž musí zapamatovat spoustu různých tvarů a předmětů. Každé dítě je individuální, některé má spíš zrakovou paměť, jiné má zase sluchovou paměť a další si lépe pamatuje, pokud si danou věc může osahat, či vykonat nějaký pohyb. Člověk si zapamatuje vše lépe a snadněji, pokud je do poznání zapojeno co nejvíce smyslů (Tomášková, 2015).

Trénovat zrakovou paměť můžeme kdykoliv a kdekoliv. V mateřské škole můžeme hrát např. Kimovy hry, pexeso nebo kreslit obrázky dle svých představ, či ke

čtené pohádce nebo příběhu. Jak uvádí Tomášková (2015), kvalitní zrakové vnímání velmi ovlivňuje rozvoj čtenářské pregramotnosti a úroveň čtení.

### **Sluchové vnímání**

Sluch je pro člověka důležitý hned z několika důvodů. Je to podmínka pro dobrou orientaci v prostoru a je to také základní předpoklad k osvojení řeči, rozvíjení komunikaci a pochopení pojmů. Stejně jako ve zrakovém, má i ve sluchovém vnímání kvalita sluchové percepce významnou roli, pro počátky výuky čtení a psaní nezastupitelný. Pokud má dítě problémy se sluchem, či neslyší, odráží se to jak v samotném rozvoji a vadách řeči, tak v samotném čtení. Jak uvádí Tomášková, díky sluchu rozlišuje dítě hlásky, slabiky, slova, věty, vnímá příběhy, líp dokáže pochopit různé děje. Pomocí sluchu se také rozvíjí u dětí logické myšlení. Děti bývají velmi hlučné, snažíme se je vést k respektování druhého jedince, jeho názoru, učíme je neskákat druhým do řeči. Pokud bychom toto dětem nezdůrazňovali, docházelo by k překřikování, děti by tak byly neustále vystaveny velkému hluku a mohlo by u nich dojít jak k oslabení sluchového vnímání, tak i k vážnému a k nenávratnému poškození sluchu.

Sluchové vnímání lze rozvíjet u dětí v těchto oblastech:

Naslouchání - čteme dětem pohádky, vybízíme je, aby příběh dokončily samy, necháváme děti vyprávět, co se jim přihodilo, co je zaujalo na procházce, a porovnáváme s vyprávěním ostatních, hrajeme různé hry na poznávání předmětů podle sluchu (př. šustění papíru, mlaskání, cinkání, ale i hudební nástroje, zvuky zvířat apod.), pomocí říkanek učíme děti zesilovat a zeslabovat intenzitu zvuku, atd.

Rozvoj fonemického sluchu - rozvíjení je velmi důležité kvůli rozvoji řeči a správné výslovnosti a délky všech hlásek. Tak jak dítě slyší řeč, tak ji i napodobuje, dle toho mluví a vyslovuje. Do činností zařazujeme poznávání první hlásky, poslední hlásky, nebo zda děti slyší nebo neslyší ve slovech například sykavky (př. ostrý, poleno).

Sluchová diferenciac, sluchové rozlišování - sluchová diferenciac je dovednost dítěte sluchem rozlišovat zvukově podobné hlásky, měkké, tvrdé souhlásky a krátké, dlouhé samohlásky. Je to základ a podmínka správného čtení a posléze i správného psaní. Hrajeme hry, kde rozlišujeme nesmyslná slova, měníme slova s výměnou hlásky, říkáme dvojice slov, která se liší jen v jedné hlásce, atd.

Sluchová analýza a syntéza - analýza je rozkládání slov na slabiky a hlásky a syntéza je opětovné skládání hlásek na slabiky a slova. Tato dovednost je také velmi důležitá pro budoucí správné psaní a plynulé čtení. Námětů k činnostem je opět celá řada, například lze rozkládat jména na slabiky, či děti počítají, kolik měla řečená věta slov, či známá hra na robota, který umí mluvit jen po hláskách a děti říkají celé slovo.

Vnímání reprodukce rytmu - toto vnímání je také důležité pro budoucí čtení. Dítě si musí uvědomovat krátké a dlouhé samohlásky a slabiky, aby zvládlo správný rytmus řeči a její intonaci a frázování. Formou her můžeme např. vytleskávat rytmus a děti po nás opakují, či hádat dle melodie o jakou píseň jde, vytleskávat říkadla a písničky, atd.

Figura v pozadí - je to dovednost zaměřit se na určitý zvuk a ostatní vnímat jen okrajově. Je zde současně i nácvik soustředění a zaměření pozornosti na důležité zvuky. Do činností zařazujeme zklidňující hry, kde následně posloucháme např. zvuky z ulice, nebo hádáme, jaké hudební nástroje jsme slyšeli v poslouchané skladbě, rozeznáváme hlasy zvířat apod.

Sluchová paměť - sluchová paměť je důležitá pro správný rozvoj řeči, slouží k zapamatování si jednotlivých básní, říkadel, ale i samotných pojmů, hlásek, slov. Nutné je následné vybavování si těchto zvuků, slov a pojmů v představách. Neméně je tato paměť důležitá proto, aby si děti zapamatovaly čtený text, aby si ho mohly následně vyprávět o něm. Trénovat sluchovou paměť můžeme v mateřské škole pomocí nácviku různých dětských říkadel, rozpočítadel, básní, ale také pravidelným čtením pohádek a dětských příběhů a následným vyprávěním či dokončováním příběhu. Výborné jsou i hry typu slovního fotbalu apod. (Tomášková, 2015).

## **Hmatové vnímání**

*„Hmat je důležitým prostředkem poznávání světa“* (Zelinková, 2001, s. 69). Hmatové vnímání bývá neprávem ve výuce opomíjeno. Umožňuje totiž přímé vnímání reality a slouží jako jedna z možností poznávání.

Hmat zlepšuje prožívání, rozvíjí emoce a je to také důležitý zdroj informací a představ o světě. Hmatem můžeme poznávat různé předměty (zvířátka, geometrické tvary, číslice atp.), rozlišovat různě drsné povrchy, či počítat předměty se zavřenýma očima. Hmatové vnímání souvisí také s rozvojem jemné motoriky a grafomotoriky,

kteřou po ukončení předškolního věku bude dítě potřebovat především při nácviku psaní.

### **Prostorová a časová orientace**

Na první pohled se zdá, že orientace v prostoru a vnímání času nijak se čtenářskou pregramotností nesouvisí, ale není tomu tak. Obě orientace usnadňují život, protože si díky nim dokážeme uspořádat prostředí, kde žijeme, dokážeme se orientovat jak ve svém okolí, tak na místech nových, jsme schopni si naše činnosti naplánovat, rozvrhnout si úkoly, ohlídat a naplánovat čas, který na ně máme.

Pro rozvoj časové orientace je nutné, aby byl v mateřské škole a doma pevně stanovený řád, činnosti by se měly střídat pravidelně a ne se chaoticky měnit. Tomášková popisuje, že vnímání času a posloupnosti je důležité pro správné pochopení pořadí písmen, učení se abecedy, číselné řady apod. (Tomášková, 2015). Náměty k činnostem jsou mnohé, např. čteme nebo vyprávíme pohádky s časovou posloupností, seřazujeme obrázky s určitým dějem, pravidelně si říkáme jaký je den, co bylo včera, co bude zítra. Problémy při nedobře rozvinutém vnímání času se mohou projevit záměnami pořadí písmen a číslic ve čtení a psaní.

Prostorovou orientaci rozvíjíme denně, např. stavění kostek, práce se stavebnicemi, skládání dle předlohy, kreslení, stříháním, lepením, pojmenováváním směrů, ale i sebeobslužnými činnostmi, či nejrůznějšími hrami typu Kuba řekl, hra na sochy aj. V oblasti prostorové orientace by dítě mělo zvládnout a správně používat například pojmy: nahoře, dole, vpředu, vzadu, vlevo, vpravo, první, poslední, uprostřed. Nedostatečná orientace v prostoru může znamenat později pro dítě mimo jiné i problémy při orientaci ve čteném textu, dítě se ztrácí, neví, kde čte, přeskakuje věty, či vynechává slova.

#### **2.1.2 Myšlení**

Myšlení nám umožňuje předvídat a plánovat činnosti, tvořivě měnit skutečnost. Také nám pomáhá orientovat se v různých situacích, usnadňuje řešení problémových situací, pomáhá chápat nejrůznější přírodní zákonitosti a celkově zkvalitňuje život.

Jak uvádí Vágnerová k podstatnému rozvoji porozumění psychickým projevům, a to jak vlastním, tak i cizím, dochází v předškolním věku mezi 3. a 5. rokem. Představa o myšlení zahrnuje schopnost vnímat lidi jako bytosti, které mají určitá přání a úmysly, nějak uvažují a prožívají, mají nějakou představu o sobě a o druhých. Na počátku předškolního věku má představa o fungování mysli převážně vnitřně daný charakter, ale postupně, v souvislosti s vývojem jazyka, s nárůstem poznatků a poznávací flexibility, se dostává na vědomou úroveň. Starší předškolní děti už vědí, že lidé mají různá přání a názory. Uvažují o jejich chování a vytváří si svou představu o jeho příčině (Vágnerová, 2012).

Uvažovat o tom, co si myslí jiní lidé a co prožívají, není vždycky snadné. Hlavně proto, že je nutno potlačit vlastní názor a pocity a představit si, co si asi myslí nebo prožívá někdo jiný. Mladší předškolní děti si ještě nepřipouštějí, že by mohl mít někdo jiné názory a pocity, než mají ony samy a ani to, že by mohl někdo mít i jiný pohled na určité dění, než ony. Na konci předškolního věku jim začne být jasné, že to až tak jednoduché není, a že se různí lidé mohou ve svých pocitech a názorech velmi lišit.

Učitelky v mateřských školách by měly vést děti k tomu, aby se na zadané úkoly dívaly z různých úhlů pohledu, samy se snažily úkol vyřešit. Všichni bychom si měli dát pozor na předkládání jednoho hotového řešení, které my považujeme za to správné. Dítě samo by si mělo uvědomit, že úloha, či problém má více možností řešení a postupů, protože jen takto si lépe zapamatuje zákonitosti a souvislosti různých dějů.

Řada činností, které děti v mateřských školách dělají, rozvíjí myšlení, řeč, představivost a fantazii a všechny tyto činnosti se vzájemně prolínají. Je nutné začít od činností jednodušších a postupně přecházet ke složitějším. Velmi snadný úkol dítě nebaví, pokud má úkol zase moc složitý, odmítá ho vyřešit, protože se mu nedaří zadanou práci splnit. Činnost ho tak nezajímá a nerozvíjí jeho potenciál tak, jak bychom to potřebovali.

Z hlediska čtenářské gramotnosti je důležité myšlení rozvíjet, protože dítě by mělo být schopno pokračovat v příběhu, vymýšlet nejrůznější situace, porovnávat různé děje, hledat hlavní myšlenku příběhu, vytvářet si svůj určitý názor na příběh a využít získané znalosti ze čteného i v jiných situacích.

### 2.1.3 Paměť

„Paměť je proces zapamatování, uchování a znovu vybavování psychických zážitků a motorických úkonů“ (Tomášková, 2015, s. 87). Zážitky, které jsme během našeho života prožili, stále uplatňujeme. Paměť je také velmi významná z hlediska učení, získávání nových vědomostí, návyků a dovedností, závisí na ní také rychlost a kvalita učení a vykonávání veškerých činností. Je důležité ji rozvíjet po celý život, nejen tedy v útlém věku, protože čtení a celkově učení je na paměti a na vybavování postaveno.

Je podstatné, aby dítě vyrůstalo v klidném a pohodovém prostředí, protože všechno, co prožívá, si uchovává, zapisuje a ukládá do paměti. V určitých situacích si prožité okamžiky může pak vybavovat. Když dítě vyrůstá v nepodnětném, lhostejném nebo pro něj ne v bezpečném prostředí, může to mít vliv na jeho učení.

Tomášková popisuje, že aby se dítě naučilo písmeno, potřebuje si zapamatovat jeho psací i tiskací podobu, zapamatovat si pohyb při psaní i zvukovou stránku hlásky, aby mohlo rozeznat jednotlivá slova a dokázalo čtený text převést do písemné podoby. Paměť je také důležitá nejen pro samotný nácvik čtení, ale také pro vybavení čteného, hledání různých vztahů a souvislostí v textu, který dítě čte nebo je mu předčítán (Tomášková, 2015).

Může se zdát, že činnosti, které s dětmi ve vztahu ke čtenářské gramotnosti provádíme, snad ani se samotným čtením nesoúvisí, ale jsou velmi důležité a v přípravě na čtení a v rozvoji čtenářské gramotnosti neopomenutelné. Než může samotný proces čtení nastat, je nutné rozvíjet paměť dítěte. Ta se u předškolního dítěte rychle rozvíjí, dítě si snadno zapamatuje i mnoho podnětů. Proto je vhodné s dětmi hodně komunikovat, číst jim, zařazovat nová říkadla, básničky a neustále se k nim vracet, hrát hry a dělat činnosti, které jsou pro dítě zajímavé. Mezi aktivity, které podporují rozvoj paměti, patří např. Kimovy hry, vyprávění zážitků z procházky, popisování cesty, obrázků, pohybové pohádky, hry typu „Co se ve třídě změnilo“, atd.

Paměť rozvíjíme tedy v každé činnosti. Je potřeba si uvědomit, že pokud si má dítě něco zapamatovat, musí tomu rozumět, získat k tomu určitý vztah a také pochopit, proč je pro něj daná věc k zapamatování důležitá.



#### **2.1.4 Pozornost**

Pozornost je zaměření vědomí na určitý podnět, děj nebo cíl. Jak uvádí Plháková je důležité, že má vědomí omezenou kapacitu. Pokud by tak nebylo, bylo by vědomí zahlceno přívalem podnětů, jakými jsou například teplo, světlo, nejrůznější zvuky, proměnlivá stimulace ze svalů a především z mentální aktivity. Toto uvědomování by nejspíš vedlo k naprostému vnitřnímu chaosu. Pozornost je tedy mentální proces, jehož funkcí je vkládat do vědomí jen omezený počet informací, a tak ho chránit před zahlcením velkým množstvím podnětů (Plháková, 2003).

U dětí předškolního věku ve spojitosti s dozríváním centrální nervové soustavy dochází k rozvoji záměrné pozornosti. Ta se formuje u činností charakteristických pro předškolní věk, tzn. u her.

K posilování stálosti pozornosti a zvyšování její záměrnosti pomáhají např. konstruktivní hry, samostatně plněné jednoduché úkoly, poslech čtených pohádek a vyprávění nejrůznějších příběhů. I rozumná doba sledování oblíbených dětských televizních pořadů může posilovat pozornost, ale jen v případě, že dítě není pouhým pasivním divákem, ale s tím co vidí, či vidělo, pracujeme dál. Probíráme, co jsme nejlépe společně viděli, dítě může zkusit namalovat své dojmy, vymodelovat hlavní hrdinku atp.

#### **2.1.5 Představitost a fantazie**

Představy jsou dle Tomáškové vybavené či zpracované psychické obrazy předmětů a jevů, které v daném okamžiku nevnímáme, ale které jsme již někdy v minulosti vnímali. Vše, co jsme vnímali, si můžeme i představit. Rozhodující pro představitost je rozvoj vnímání a pozorování. V předškolním věku dochází k zcela zásadnímu rozvoji představitosti a fantazie, protože na dítě působí velké množství zajímavých podnětů. Některé z nich je dítě schopno vnímat svými smysly a dokáže si je i zapamatovat a později vybavit, ale myšlení ještě není dostatečně rozvinuto a ani představy dítěte velmi často neodpovídají realitě. Často se tedy stává, že si dospělý myslí, že mu dítě vědomě lže, vymýšlí si, že má mnoho fantazie, ale uvědomme si, že dítě ještě nemá dostatek zkušeností a svým představám mnohdy skutečně věří (Tomášková, 2015). Jak ve své knize popisuje Kutálková, nemá smysl dítěti jeho pravdu

vymlouvat, vysvětlovat mu rozdíl mezi realitou a fantazií. Časem vyroste a samo pak pochopí, kde končí skutečnost a začíná pohádka (Kutálková, 2015).

Rozvíjením fantazie si dítě potřebuje ujasnit, čemu nerozumí a co nedokáže pochopit. Představivost a fantazie též rozvíjí kreativitu a tu je potřeba v předškolním věku podporovat, rozvíjet jí a vést tak dítě k originalitě a k řešení problémů různými způsoby. Rozvoj fantazie u dítěte můžeme vidět např. v tom, že věcem přisuzuje lidské vlastnosti, čili není výjimkou, že panenka pláče, mluví, pije mléko, dítě jí přebaluje, povídá si s ní. Auta zase troubí, jezdí, musí se opravit, dokonce i mluví, mají ruce apod.

Z hlediska čtenářské gramotnosti je podle Tomáškové rozvoj fantazie a představivosti velmi cenný. Dítě by si mělo umět vybavit a představit, o čem se mu čte, mělo by být schopné si představit, jak asi vypadá hlavní hrdina, v jakém žije prostředí, jaký je zámek, ve kterém žije princezna, jak asi bublá potůček v lese, jak voní louka po dešti, či jak chutná perníková chaloupka. Aby představa byla co nejlepší, je velmi důležité, aby dítě vyrůstalo v podnětném prostředí, mohlo vnímat více smysly a nejen vidělo, ale i slyšelo, jaké zvuky daný předmět vydává, jak s ním můžeme manipulovat, jak voní a jak chutná. K tomu, aby si dítě dokázalo dobře vybavit jakýkoliv obraz, je důležitý rozvoj paměti (Tomášková, 2015).

Neměli bychom tedy zapomínat na rozvoj představivosti a fantazie a podporovat je u dítěte různými aktivitami v podobě spontánních her, kreslením představ, pantomimou, vymýšlením pohádek, mícháním různých barev, stavěním domečků pro skřítky apod.

### **2.1.6 Řeč a komunikační schopnosti**

Do tří let věku dítěte dochází k velkému rozvoji řeči, děti mají zájem komunikovat, využívat řeč, ptát se, hrát si s nejrůznějšími slovy, velmi dobře řeči rozumí. Dítě, které nastoupí do mateřské školy kolem tří let věku, by mělo hovořit v jednoduchých větách. Nástup řeči je ale velmi individuální, některé děti začínají mluvit dříve, jiné později. Nezastupitelnou roli v tomto sehrává i dědičnost, podnětnost prostředí, a lidé, kteří dítě obklopují. Do šesti let věku se vývoj řeči při dobrém vývoji většinou vyrovná.

Řeč a komunikace jsou pro samotné učení nesmírně důležité. Abychom spolu mohli mluvit, musíme mít rozvinutou a bohatou slovní zásobu. Pokud se má dítě naučit číst s porozuměním a tímto také rozvíjet čtenářskou gramotnost, je důležité, aby řeči také rozumělo, mělo bohatou jak pasivní, tak aktivní slovní zásobu a dokázalo vybavovat a představovat určité pojmy.

Řeč a slovní zásobu rozvíjíme tak, že s dítětem za každé situace komunikujeme, komentujeme všechny činnosti, trpělivě dětem odpovídáme na jejich všetečné otázky, dítě slyší správný mluvní vzor od rodičů a od blízkých osob. V rozvoji řeči hraje velkou roli každodenní čtení říkadel, pohádek a příběhů.

Komunikace je dle Vágnerové řečí o něčem. Verbální sdělení má určitý obsah, který může být pro příjemce důležitý. Verbální komunikace bývá oproti neverbální bohatší, poskytuje příjemci více informací. Je také nezbytná pro další socializační vývoj, pro vysvětlení norem chování, rozdílů jednotlivých rolí v lidském životě atp. Verbální komunikace je tedy schopnost, která umožňuje něco vyjádřit a sdělit. Ačkoliv dítě dovede projevit své pocity, prožitky a potřeby i jinak, brzy zjistí, že verbální komunikace je efektivnější. Během komunikace získáváme i používané neverbální projevy (mimické, či pantomimické), které nám usnadňují pochopení a nám vyjádření (Vágnerová, 2012).

Dle Kutálkové (1996) se v předškolním věku zakládá základní slovní zásoba, přesná artikulace, schopnost komunikovat pohotově a bez zábran. Pokud se něco nestihne patřičně rozvinout, nevyužijí se všechny možnosti dítěte, není sice ještě nic ztraceno, protože vývoj pokračuje dál, ale je podstatně pracnější a časově mnohem náročnější dosáhnout úrovně, které už dosaženo být mohlo. Po sedmém roce věku už jen zdokonalujeme a doplňujeme stavbu, která je v základních obrysech hotova.

### **2.1.7 Motorika a grafomotorika**

Jak zmiňuje Mertin, podstatnou součástí výuky v první třídě je výuka psaní a kreslení. Psaní si žádá velmi přesné koordinace oka a ruky, dobrou jemnou motoriku a správné držení tužky. Je žádoucí věnovat nácviku grafomotoriky velkou pozornost již v předškolním věku dítěte a tím mu do budoucna usnadnit plnění náročných úkolů v pozdějším vzdělávání a životě celkově (Mertin, 2004).

Motorické schopnosti a dovednosti lze rozdělovat do několika rovin. A to na hrubou motoriku, jemnou motoriku, grafomotoriku, motoriku mluvidel a motoriku očních pohybů (Bednářová, Šmardová, 2015).

Grafomotoriku dětí je, jak uvádí Doležalová, nutno rozvíjet postupně. Začíná se rozvojem hrubé motoriky a seznamováním s grafickými prostředky a materiály. Pokračuje se vlastním rozvojem grafomotoriky, zaměřeným na podporování jemné motoriky a psychických funkcí. Vždy je nutno postupovat od jednoduchých tvarů ke složitějším. Složitější vyžadují již větší koordinaci svalových pohybů a koordinaci se smyslovými orgány. Nejdříve jsou prováděna krátká cvičení, později se prodlužují, děti předškolního věku nejsou ještě schopny udržet dlouhodobě záměrnou pozornost a náročnou grafomotorickou činností jsou velmi brzy unaveny. Je dobré, pokud pedagog využívá motivace, střídá rozmanitá grafomotorická cvičení, která prokládá pohybovými aktivitami. Ty podporují svalovou koordinaci, navozují uvolnění a soustředění, prokrvují orgány a vždy poskytnou aktivní duševní odpočinek. Motivace by měla probíhat v průběhu celé řízené činnosti. Velmi vhodná motivace je pohádkový příběh, z něhož aktivity přirozeně vyplývají a děti se jich tak následně zcela nenásilně zúčastňují. Motivace je navozována samozřejmě také i hodnocením, nejlépe kladným s povzbuzováním dítěte k činnostem. Tím uspokojujeme potřebu dítěte být přijímán a být úspěšný a to je velmi důležité pro posilování jeho sebevědomí, sebehodnocení, pro jeho vztah k mateřské škole, k učitelce apod. (Doležalová, 2010).

Z hlediska vnějších podmínek je rozvoj grafomotoriky závislý na úrovni rodinného prostředí. Toto prostředí, s jejími členy, s jejich vzděláním, materiálními podmínkami, hodnotovou a zájmovou orientací mají zásadní význam. Velmi záleží na tom, zda rodiče podněcují rozvoj dítěte, zda má dítě možnost někoho v rodině napodobovat, od koho se spontánně učit. Velký vliv na rozvoj grafomotoriky má ale i výchovné působení v mateřské škole, metodické postupy a vedení učitelkami. Od učitelů se očekává metodická připravenost, znalost diagnostických a nápravných postupů. Důležitá je pro pedagoga velká trpělivost a vnímavost pro potřeby dětí, tvořivost při hledání nových možností a prostředků, snaha vytvořit co nejlepší podmínky pro každého ze skupiny, působit efektivně a to především hravou formou, odpovídající možnostem dětí.

Z vnitřních podmínek je podstatný stav, dosažená úroveň a souhra všech prvků mozkové činnosti při grafomotorické činnosti, stav předpokladů pro psychickou a fyzickou činnost dítěte, také ale jejich souhra a aktuální (např. citový) stav dítěte (Doležalová, 2010).

## 2.2 Emoční procesy (city)

Jak uvádí Lepilová (2014), dítě si z rodiny odnáší základní model chování a mezilidských vztahů. Narodí-li se dítě do harmonické rodiny, kde je mu dáván pocit jistoty, důvěry, trpělivosti a vlídnosti, je to pro dítě dar na celý život a podněcuje to zdárný vývoj dětské psychiky.

Citová výchova je podstatná oblast rozvoje osobnosti dítěte a je třeba jí věnovat velkou pozornost. Dle Zelinové (2011) emocemi rozumíme psychický stav, vyplývající z prožívání vztahu k někomu či něčemu. Emoce jsou odpovědné za to, jak jsme schopni konat.

Dle Vágnerové je emoční prožívání dětí předškolního věku stabilnější a vyrovnanější, než tomu bylo v batolecím věku. Ubývá zde negativních emočních reakcí, předškoláci bývají častěji pozitivně laděni. Jejich emoce jsou však dost intenzivní a snadno přecházejí z jedné na druhou, např. střídání pláče a smíchu.

Postupně se rozvíjí emoční paměť, děti si dokážou vybavit své dřívější pocity a popsat je třeba ve vyprávění.

Vnější projev různých prožitků lze shrnout do několika následujících bodů.

Vztek a zlost – nejsou už tak časté jako v batolecím věku, protože děti již lépe chápou příčiny vzniku nepříjemných situací.

Některé projevy strachu – velmi často bývají v předškolním věku vázány na rozvoj dětské představivosti.

Smysl pro humor – ve čtyřech letech považují děti za legrační i opakování nesmyslných slov. Schopnost bavit se navzájem různými vtipy v období předškolního věku je považována za projev důvěrnosti kamarádského vztahu.

Těšení se, obávání se – předškolní dítě, které začíná chápat pojem nejbližší budoucnosti, se dokáže na něco těšit, či se může budoucího dění obávat (Vágnerová, 2011).

V předškolním věku se rozvíjí také emoční inteligence. Děti lépe chápou své pocity a pocity jiných lidí, částečně dovedou ovládat své emoční projevy. Začínají chápat příčiny různých emočních reakcí. Zelinová vymezuje pět základních schopností, které je třeba už od dětství rozvíjet a tím zvyšovat emocionální inteligenci. Patří sem:

- 1) znalost vlastních emocí – sebeuvědomění
- 2) ovládání emocí – sebeovládání
- 3) schopnost motivovat sebe sama – sebemotivace
- 4) vnímavost k emocím jiných lidí – empatie
- 5) umění mezilidských vztahů – angažovanost (Zelinová, 2011).

Pedagog by měl mít dobře vyvinutou schopnost empatie, měl by se tedy umět vcítit do myšlení a prožívání dítěte, měl by být k dítěti otevřený a upřímný. A to nejen slovy, ale i gesty, mimikou a celým svým chováním. Měl by každé dítě bezvýhradně přijmout, to je zejména pro ty děti důležité, které jsou na nižší intelektuální úrovni, vyrušují, či si málo důvěřují. Vyslovení důvěry dětem, působí velmi na jejich city, i na samotnou motivaci k činnostem.

Emocionální ngramotnost může mít vážné následky. Děti se leckdy k sobě neumí chovat, nerespektují se, ve škole pak vzniká šikanování, sebevraždy, užívání drog a nejrůznější psychická onemocnění. Děti se velmi často uzavírají do sebe, přestávají komunikovat se svým okolím, jsou bez nálady, nešťastné, vzniká u nich úzkost, deprese, obavy, strach, smutek, zdá se jim, že je nikdo nemá rád. Proto jsou emoce a emocionální inteligence pro nás důležité a rozvoj emocí podstatný už u dětí od nejútlejšího věku.

Ve vztahu ke čtenářské pregramotnosti sehrávají emoce svou velkou roli. Dětský zájem o předčítané a vyprávěné slovo pramení mimo jiného i z citového zaujetí. Dítě je při čtení knihy blízko milovaného člověka, ať už jde o rodiče, sourozence, babičky, dědečky, či učitele. Stejně platí pro hru. Je to nejpřirozenější činnost každého dítěte, dokáže mu poskytnout maximální citové uspokojení. Díky hrám se utvářejí malá, či velká přátelství, děti se učí žít ve skupině, hrát si s kamarádem, naslouchat přáním, či problémům někoho jiného, socializují se.

## 2.3 Motivační procesy

Motivaci lze definovat jako „*souhrn všech intrapsychických dynamických sil neboli motivů - pohnutek, které zpravidla aktivizují a organizují chování a prožívání s cílem změnit existující neuspokojivou situaci nebo dosáhnout něčeho pozitivního*“ (Plháková, 2003, s. 319).

Obecně můžeme rozdělit motivaci na vnější a vnitřní. Tyto motivace se vzájemně ovlivňují a společně utvářejí chování člověka. Platí však, že větší důležitost má motivace vnitřní.

Vnější motivace je zakládána na odměnách, trestech, příkazech, prosbách, přáních, očekáváních, nabídkách, prestiži, či vzorech. Hovoříme tak o vnějších činitelích, které přicházejí z našeho okolí, a které se během celého našeho života neustále mění. Vnější motivaci nepřikládáme takový důraz ve chvíli, kdy máme silnou a dobře provázanou motivaci vnitřní.

Vnitřní motivace přichází přímo z člověka. Jsou to například žízeň, hlad, ale také cíl, představa, radost, zvědavost, pozitivní pocity, radostné očekávání, tužby, pracovitost, zájem, vytrvalost, či plány. Při rozvíjení motivace je jak popisuje Zelinová (2011) důležité, uvědomit si roli a důležitost výchovy při uspokojování základních lidských potřeb. Zde je nasnadě vycházet z teorie amerického psychologa Abrahama Maslowa, který rozdělil potřeby do pěti úrovní.

Abraham Maslow ve své knize uvádí, že se ve svém životě setkával s tou nejtemnější stránkou lidské přirozenosti, dospíval v době, která nakonec vyústila ve druhou světovou válku. Jak ve své knize popisuje, člověk dokáže být sobecký, chlípny a agresivní, ve své podstatě ale takový není. V jádru lidské přirozenosti se nachází добрota a slušnost. A jsou-li lidé jiní než dobří a slušní, je to proto, že osobitě reagují na stres a bolest, nebo je jim upíráno uspokojení základních lidských potřeb, jako je například jídlo, spánek, ale také bezpečí, láska a sebeúcta (Maslow, 2014).

Maslowova psychologická teorie znázorňuje způsob, kterým za sebou hierarchicky následují lidské potřeby a také v jakém pořadí by se měly naplňovat. Pokud nejsou naplněny potřeby v nejnižším patře pyramidy, nemá smysl naplňovat ty další. Mezi patry je úzká souvislost, např. pokud nebude dítě v bezpečí, nebude se chtít ani

seberealizovat. Pokud nejsou naplňovány základní tělesné, fyziologické potřeby, nemá dítě sílu a ani motivaci věnovat se vyšším potřebám (př. hlad x prohlížení knihy).

Dítě potřebu seberealizace obvykle má, pokud není hladové, je v bezpečí, je milováno a uznáváno.

Maslowova pyramida potřeb:



Vysvětlení jednotlivých pater pyramidy je dle Plhákové následující:

Základní tělesné, fyziologické potřeby - patří sem např. hlad, žízeň, spánek, sexuální uspokojení, vyhnutí se bolesti, či potřeba kyslíku

Potřeba bezpečí a jistoty - patří sem jistota (rodiny, zaměstnání, zdraví,...) stabilita, spolehlivost, osvobození od strachu, úzkosti a chaosu, potřeba pořádku, stálosti, zákona, silného ochránce apod.

Potřeba lásky, přijetí, spolupatřičnosti (sounáležitosti) - je to potřeba někam patřit, být někým přijímán, např. kamarádství, partnerský vztah, potřeba mít rodinu atp.

Potřeba uznání - je vlastně potřeba sebedůvěry, sebeúcty, prestiže, potřeba dosažení úspěšného výkonu, potřeba být respektován ostatními

Potřeba seberealizace - týká se žádosti člověka po sebenaplnění, jeho tendence, uskutečnit své možnosti, rozvíjení osobnosti. Seberealizovaní lidé přijímají okolnosti života, jsou tvořiví, spontánní, zajímají se o řešení problémů, váží si života, cítí blízkost jiných lidí, či posuzují jiné lidi bez předsudků atp. (Plháková, 2003).

Motivace dětí v předškolním věku je vlastně funkce rozvoje osobnostních kvalit a nejde jen o to, aby se dítě chtělo v budoucnu učit. Jde zde i o motivaci k seberozvoji, k pozitivnímu a kvalitnímu životu (Zelinová, 2011).

Pokud vznikne v dítěti během předškolního věku návyk potřebovat knížku, pak udělala mateřská škola a nejbližší rodinný kruh maximum pro jeho budoucí gramotnost (Gebhartová, 2011).



### 3 VNĚJŠÍ FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ ČTENÁŘSKOU PREGRAMOTNOST

Čtenářskou pregramotnost ovlivňuje mnohé. Mimo výše uvedených vnitřních faktorů jsou to i faktory vnější. Především pak rodina, mateřská škola a v neposlední řadě média, která ve velké míře užívání mohou čtenářskou pregramotnost ohrozit.

#### 3.1 Rodina

Prvním a nejdůležitějším prostředím, které ovlivňuje osvojování si čtenářských návyků je rodina. Dítě se připravuje na čtení už od nejútlejšího věku a úloha rodičů a rodinných zvyklostí je při tom velmi důležitá. Autorka Bacus udává několik jednání a postojů rodičů, které napomáhají dítěti, aby se na budoucí čtení lépe připravilo:

- rodiče si s dítětem hrají a povídají namísto vysedávání u televize
- pokládají dítěti otázky a dávají mu dostatek času na odpověď
- čtou dítěti knihy jak z domácí knihovny, tak vypůjčené například z veřejné knihovny
- umožňují dítěti experimentovat, cvičit všech pět smyslů a dovolují mu podílet se s nimi na některých jimi vykonávaných činnostech
- dbají na rozvoj řeči a pomáhají dítěti se socializací
- brzy přitáhnou pozornost dítěte k jednoduchým psaným textům, ať už v pohádkových knihách, či na obalech od potravin. Vysvětlí mu tak, proč je důležité v budoucnu umět číst.

Tímto způsobem může být už tříleté dítě dobře zapojeno do světa, v němž dominuje písmo. Dítě vyrůstající v rodině, kde je čtení pozitivně hodnoceno, je postupně přiváděno k tomu, aby ho čtení zaujalo. Bude totiž vědět, že mu čtení dokáže otevřít dveře k mnoha komnatám poznání (Bacus, 2004).

Snad úplně každý je schopen vybavit si večerní chvíle s pohádkou. Dle Kutálkové toto patří mezi vzpomínky, k nimž se vracíme i jako dospělí v době, kdy nás život zaskočí nějakým trápením. Je proto na rodičích, aby toto období nepromeškali, dítě tak nenásilnou formou vzdělávali, prohlubovali tímto denním rituálem emociální vztah mezi rodičem a dítětem a dopřáli svým ratolestem jejich vlastní krásné vzpomínky. Nikdo z rodičů se ani nenaděje a přijde chvíle, kdy jejich potomek už sáhne po knížce sám (Kutálková, 2005).

Věříšová tvrdí, že hlavně tedy rodina by měla být schopna vytvářet vhodné podmínky pro podněcování dítěte ke zkoumání různých druhů textů a experimentování s nimi. Neopomíjeme skutečnost, že vliv rodiny na četbu dítěte nelze nahradit vlivem školy (Věříšová, 2007).

Jsou to hlavně rodiče, kteří svými aktivitami, a to hlavně v předškolním období zásadně rozhodují o tom, jestli a jak se dítě naučí číst. Rodiče by se měli zajímat, jaké činnosti v mateřské škole probíhají a nechávat se s chutí zapojovat do spolupráce se školou. Také by měli pochopit, že všechny činnosti v mateřské škole mají svůj význam, neboť pedagogové veškeré činnosti pečlivě plánují, aby se každé dítě harmonicky rozvíjelo dle svých individuálních potřeb a bylo tak připraveno zvládat další etapy svého života (Tomášková, 2015).

Dle Svobodové přináší partnerství mezi rodičem a pedagogem možnost lépe poznat dítě a jeho svět. Pro rodiče může být toto partnerství velmi přínosné ve smyslu poznání metod a způsobu vzdělávání. Učitelka může rodičům nabídnout vzory v komunikaci s dítětem a pomoci najít pro jejich dítě vzdělávací cestu, která mu bude vyhovovat a optimálně ho rozvíjet (Svobodová, 2010).

### **3.2 Mateřská škola**

Předškolní vzdělávání má usnadňovat dítěti jeho další cestu životem a vzděláváním. Úkolem mateřské školy je proto rozvíjet osobnost dítěte, podporovat jeho tělesný rozvoj, zdraví, jeho osobní spokojenost a pohodu, napomáhat mu v chápání okolního světa a motivovat ho k dalšímu poznávání a učení, stejně jako učit dítě žít ve společnosti ostatních a přibližovat mu normy a hodnoty uznávané naší společností (RVP PV, 2017).

Zhruba ve třech letech nastupuje dítě do mateřské školy, která navazuje na rodinnou výchovu dítěte a tuto doplňuje (Tomášková, 2015).

Dítě se postupně učí přijímat cizí autoritu a respektovat své vrstevníky. Ve skupině dětí se musí naučit vytvořit si určité postavení, prosadit se, navázat kamarádské vztahy, pomoci druhému, být ohleduplný, spolupracovat, ale i zvládnout konflikt, pocit lítosti a zklamání. Jak se dítě bude chovat k ostatním, závisí hodně na zkušenostech získaných v rodině (Zajitzová, 2011).

Jak zmiňuje Gebhartová a Opravilová (2011) cesta současného dítěte je velmi náročná a složitá. A to především tím, že ji neustále zrychlujeme, přesně vytyčujeme a zbytečně ji zbavujeme přirozených odboček a zastávek. Mateřská škola je přitom snad jediným místem, které může ideálně zajišťovat rovnováhu mezi nezbytnou a žádoucí mírou omezování, kterou sebou nese výchova ve skupině a svobodným rozvojem osobnosti a jedinečnosti každého dítěte.

Mateřská škola se při výchově a vzdělávání dětí dělí s rodinou, není tedy pochyb o tom, že v tomto na první pohled hravém a bezstarostném životě dětí se utvářejí ony klíčové dovednosti k tomu, aby se dítě „vyznalo“ v životě. Odtud tedy i celkem vysoké nároky na učitele jako na profesionálního prostředníka mezi tištěným textem a nečtenáři, na učitele, který je vlastně dobrým či špatným interpretem literárních textů a umění vůbec. Aby byl interpretem dobrým, měl by umět vybrat hodnotný a vhodný text pro děti a ten také zajímavě a rozmanitě dětem prezentovat. Vhodné je děti dobře namotivovat, knihy předčítat, či příběhy vyprávět a s dětmi nad knihou přemýšlet. Nesmíme opominout ani dobrý hlasový fond, se kterým musí pedagog umět hospodařit. Předpokladem úspěchu je v neposlední řadě také správná výslovnost, aby řeč byla sdělná, příjemná, rytmická, aby pedagog slovem opravdu komunikoval a byl dobrým mluvním vzorem pro své děti ve třídě a pro své okolí (Gebhartová, 2011).

Mateřská škola by se měla zasadit o čtenářsky podnětné prostředí, aby tak správným směrem rozvíjela budoucí čtenáře s kladným vztahem ke knihám a ke čtení. Ve svých činnostech by měla postupovat tak, aby každé dítě harmonicky rozvíjela a připravovala ho tak na vstup do základní školy. Tomášková vymezuje způsoby, kterými lze vhodně rozvíjet kladný vztah ke knihám a čtení v mateřské škole.

Pravidelné každodenní čtení dětem - Tomášková zdůrazňuje, že čtení před spaním není dostačující, protože se dítě aktivně neúčastní a mnozí příchodem spánku ani nemají možnost vyslechnout celou pohádku.

Knihovnička s dětskými knihami - je důležité vést děti k tomu, aby se s knihami seznamovaly, prohlížely si je a společně s nimi o knihách diskutovat.

Čtecí a psací koutky - zde by měly děti nalézt klid a prostor pro „čtení“ a hru s knihou, stejně tak psací potřeby, papíry, čtvrtky, apod., aby měly možnost ve svých hrách využívat vše potřebné.

Seznámení s knihkupectvím - seznamujeme tak děti s místem, kde si knihy mohou vybírat dle obrázků a představovat si tak, o čem kniha asi je. Učíme je tím také, jak s knihou zacházet a jak je taková kniha finančně náročná. Nenásilnou formou děti seznamujeme, kdo, kolik a jací lidé se na výrobě knihy podílí.

Návštěvy knihoven - pravidelné navštěvování knihovny vede děti také k zodpovědnosti za půjčenou knihu. Děti se učí přemýšlet o textu, vyjadřovat své představy o hrdinech knihy.

Psaní a tvorba dětského čtenářského deníku - s dětmi je vhodné zapisovat, které knihy jsme společně přečetli, co jsme se v nich dozvěděli a čím nás upoutaly, děti mohou písemnou formu doplnit obrázky. V průběhu celého roku je pak dobré se k deníku vracet a připomínat si, co bylo předčítáno.

Společné čtení dětí a rodičů v mateřské škole - společné čtení ať rodičů, či pedagoga může být obohaceno dramatizací nebo loutkovým divadlem, které rodiče připraví ve spolupráci s pedagogem. Tímto způsobem lze rodičům ukázat i postupy, jak s příběhem a s dětmi společně pracovat.

Společné čtení dětí a starších spolužáků ze základní školy v mateřské škole - žáci se mohou s dětmi podílet na tvorbě čtenářského deníku, číst s dětmi v menších skupinkách podle zájmu, žánru a podle jejich schopností a dovedností. Tím lze také zajistit větší aktivitu jednotlivých dětí při čtení a individuální přístup.

Výroba vlastní knihy - s dětmi lze vyrábět například leporelo nebo jejich vlastní obrázkovou knihu a děti se tak dozvídají, jak se kniha vyrábí, co vše je k tomu zapotřebí a kolik práce se tomu musí věnovat. S dětmi můžeme též vyrábět i papír, kde děti pracují dle pracovního postupu a přímo se tak podílí na výrobě materiálu tolik potřebného pro výrobu knih.

Dramatizace pohádek - je dobré provádět u pohádek, které děti dobře znají, a je vhodné, aby každé dítě mělo nějakou roli.

Hra na divadlo a návštěva divadel a divadelních představení - děti se učí spolupracovat, rozdělovat role a rozvíjejí tak řeč, fantazii, paměť, představivost, myšlení a smyslové vnímání (Tomášková, 2015).

Ve vzdělávací nabídce každé mateřské školy by prohlížení, čtení knih a práce s texty mělo být zcela přirozené. A to hlavně proto, že dětem objasňuje jejich životní

zkušenosti, naplňuje spektrum nových pojmů, spoluvytváří vkus dětí a vede je ke čtenářství.

### 3.3 Média

Média - velké téma současné doby. V 21. století si většina z nás bez televize, internetu, počítačů, chytrých telefonů, interaktivních tabulí a dalších médií neumí představit život. Avšak co znamená sledování televize pro děti předškolního věku? Bacus (2004) uvádí, že žádná odborná studie neprokázala přímou souvislost mezi sledováním televize a problémy u dětí. Přesto však způsobila obrazovka rodičům i učitelům už mnoho vrásek.

*„Čtení je faktickým klíčem k mediální kultuře a čtenářská gramotnost podstatně ovlivňuje úspěšnost dítěte v celém vzdělávacím procesu“* (Prázová at al., 2014, s. 9). Díky působení informačních technologií prochází využívání tradičních písemností, jakými jsou knihy, časopisy, noviny a další typy tištěných médií rozsáhlými změnami, které mají vliv i na samotný proces čtení. Vedle již zmiňované televize je to především rozvoj internetu, vznik a využívání sociálních sítí, hraní počítačových her a rozšíření specializovaných zařízení pro četbu elektronických textů. Všechny informační technologie podstatným způsobem proměňují lidskou komunikaci (Prázová at al., 2014).

Lepilová popisuje, že se oprávněně soudí, že bezvýběrovost programu např. v televizi a často opakované pasivní sezení dětí před televizí či jinými médii, utlumují hravou tvořivost dítěte i jeho fantazii a projevují se negativně na jeho vývoji. (Lepilová, 2014). Média však tvoří nedílnou součást našeho kulturního života, jen tak z něj nezmizí a je na nás rodičích a učitelích, jak se s nimi naučíme žít a hlavně, jak s nimi naučíme žít naše děti.

Bacus uvádí, že média jsou zdrojem různorodých informací a pomáhají dítěti otevřít se vnějšímu světu. Pokud však jde o děti předškolního věku, jsou leckteré pořady nevhodné a pro dítě těžko srozumitelné. Navíc děti v tomto věku ještě stále dobře nedokáží rozlišit, co je skutečné a co není. Nadměrné sledování televize, či různých jiných pořadů může děti dráždit, otupovat je, unavovat oči, zlehčovat násilí,

odrazovat děti od čtení knížek, zprostředkovávat záporný, nebo naopak „přibarvený“ obraz o světě (Bacus, 2004).

Kutálková tvrdí, že velkým nebezpečím pro rozvoj řeči je sledování televize a nepřiměřené používání počítače. Pasivní sezení před obrazovkou, konzumace hotových příběhů, bez možnosti upravení dle vlastní fantazie, bez možnosti ovlivnění výběru námětu, to všechno jsou okolnosti, které nejsou příznivé pro rozvoj řeči a jsou v rozporu s přirozeností dítěte. To se pouze dívá, ale neposlouchá, protože zrková informace ho plně zaměstnává. Děti, které tráví velmi mnoho času s médii různého druhu, mají nápadně chudou slovní zásobu, nedokáží se pak samostatně vyjadřovat ani o nejběžnějších věcech. I jejich hry jsou námětově chudé, stereotypní a bez fantazie. Také málo a hůře kreslí, protože sice jim obraz zprostředkovává ke vnímání spoustu věcí, je to ale jen povrchně, děti nemají čas si vše důkladně zpracovat a uložit si do paměti. Proto by dítě předškolního věku nemělo například u televize být moc dlouho, jinak si začne zvykat slyšet, ale neposlouchat, dívat se, ale nevidět. Vždy by měl být u dítěte někdo z dospělých, kdo upozorní na důležité věci, vysvětlí věci neznámé, utěší či pochová, když se malý divák začne bát. Je velmi vhodné pořad zprostředkovaný médiem ztvárnit třeba na papír a namalovat tak obrázek k pohádce, vymodelovat hlavní postavu atp. (Kutálková, 2005).

Nikdy bychom neměli dovolit, aby nám média zasahovala do komunikace v rodině, měli bychom si pečlivě vybírat pořady, které budeme sledovat, stanovit jasná pravidla používání a v neposlední řadě nabízet dítěti jinou alternativu trávení volného času. Média by nám neměla brát čas, který můžeme strávit s dětmi i jinak, třeba večerní pohádkou čtenou z knihy, povídáním o tom, jaký byl dnes den, co jsme zažili apod.

Jak popisuje Tomášková, v mateřské škole by se měla média využívat velmi uváženě. Při sledování televize jsou děti pasivní, nerozvíjí se jejich fantazie, představivost, slovní zásoba a rovněž vyjadřovací schopnosti. Vždy by u televize měla být přítomna učitelka, která by objasňovala situace a pojmy, kterým děti nerozumí. Po zhlédnutí pořadu by mělo následovat vyprávění a sdělování dojmů a představ, aby se děti učily smysluplně mluvit o tom, co zhlédly a rozvíjely tak své vyjadřovací schopnosti a aktivní slovní zásobu (Tomášková, 2015).

Poslech z audionahrávek by měl být zařazován v mateřské škole také v omezené míře. Při poslechu chybí přímý kontakt posluchače s vypravěčem, chybí zde práce s textem, vysvětlení cizích pojmů. Pokud děti poslouchají delší pohádku, vytrácí se jim pozornost a soustředěnost. Vhodné je, aby byla přítomna též učitelka a vysvětlovala složité úseky, sledovala reakce dětí a popřípadě pouštěla pohádku jen po částech.

Rovněž využívání počítačů a interaktivní tabule by mělo být v mateřské škole uvážené. Doporučuje se používat vhodné počítačové programy určené pro danou věkovou skupinu. Děti by měly raději poznávat předměty v reálných situacích, měly by věci poznávat co nejvíce smysly, mít možnost si je osahat, vidět je, slyšet je, očichat je, experimentovat s nimi apod. Bohužel počítače nám tuto možnost nedávají, proto by měly být využívány jen v omezené míře (Tomášková, 2015).

## 4 UKOTVENÍ ČTENÁŘSKÉ PREGRAMOTNOSTI V RVP PV

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) je základním pedagogickým dokumentem, kterým stát stanovuje požadavky na výchovu a vzdělávání v mateřské škole. RVP PV určuje společný rámec předškolního vzdělávání a zároveň poskytuje podmínky k tvorbě a realizaci vlastních školních vzdělávacích programů (ŠVP). RVP PV je směrodatným dokumentem nejen pro učitele, ale také pro zřizovatele vzdělávacích institucí i jejich odborné a sociální partnery.

Pojem čtenářská pregramotnost, či předčtenářská gramotnost se v RVP PV nijak nevymezuje a ani nepoužívá. Jednotlivé očekávané kompetence se ale neobejdou bez funkční čtenářské gramotnosti, a proto by i v předškolním vzdělávání měl celkový rozvoj jít ruku v ruce s rozvojem čtenářské pregramotnosti.

V klíčových komunikativních kompetencích jsou pro dítě ukončující předškolní vzdělávání uvedeny požadavky, související se čtenářskou pregramotností. Dítě by mělo ovládat dovednosti předcházející čtení a psaní, rozumět slyšenému, rozlišovat některé symboly, rozumět jejich významu a funkci, umět využít informační a komunikační prostředky (knížky, encyklopedie, PC, audiovizuální techniku, telefon atp.). Matoucí je, a to zvláště pro začínající učitele, absence vymezení, co je myšleno „dovednostmi předcházející čtení a psaní“. RVP PV neposkytuje žádný určitý návod pro plánování vhodné vzdělávací nabídky, ani neumožňuje posoudit, jestli u dítěte k naplnění tohoto cíle došlo, protože nejsou ani vymezena kritéria pro hodnocení pokroku dítěte.

V oblasti dílčích vzdělávacích cílů, jejichž naplňování vede k utváření výše uvedených kompetencí, jsou uvedeny oblasti rozvoje, na které se učitel má zaměřovat:

**Dítě a jeho tělo** - v této oblasti se ke čtenářské pregramotnosti vztahuje například rozvoj smyslového vnímání, rozvoj jemné motoriky a koordinace ruky a oka.

**Dítě a jeho psychika** - podoblast Jazyk a řeč - v této oblasti nacházíme nejvíce informací, které bychom vztáhli pod pojem čtenářská pregramotnost. Například rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností jako je vnímání, naslouchání, porozumění, vytváření pojmů, vyjadřování se, rozvoj zájmu o psanou podobu jazyka, slovní zásoby, sluchové diferenciaci. Spadají sem nejrůznější hry se slovy, poslech čtených, či vyprávěných pohádek, vyprávění, co dítě slyšelo nebo vidělo, prohlížení a čtení knih. V podoblasti poznávacích schopností a funkcí, představivosti a fantazie a



myšlenkových operací nalézáme například osvojení si elementárních poznatků o znakových systémech a jejich funkcích (abeceda a čísla), rozvoj vnímání, paměti a pozornosti, představivosti, fantazie, soustředění se na činnost, myslet kreativně.

V podoblasti Sebepojetí, city a vůle nalézáme ve vztahu ke čtenářské pregramotnosti například uvědomování si příjemných a nepříjemných prožitků.

**Dítě a ten druhý** - v této oblasti se ke čtenářské pregramotnosti vztahuje především porozumění běžným projevům emocí a nálad.

**Dítě a společnost** - v rámci rozvíjení gramotnosti se zde mimo jiné zaměřujeme na seznamování se se světem, jeho kulturou a hodnotami, poznatky o světě, sledujeme se zájmem literární počiny a hodnotíme je.

**Dítě a svět** - v této oblasti si osvojujeme elementární poznatky o světě (MŠMT, 2017).

RVP PV sice tedy vymezuje jednotlivé složky, chybí zde ale například rozvoj kritického myšlení, požadavky na využívání čtenářských strategií jako podpory pro rozvoj porozumění. Cíle se nám mohou tedy jevit jako nedostatečné a to hlavně i pro jejich neprovázanost a roztříštěnost. Řešením by mohlo být vymezení obsahu čtenářské pregramotnosti tak, aby byly pokryty všechny potřebné složky a hlavně, aby bylo učitelům na první pohled zcela jasné, na co všechno se mají při své práci zaměřit.

## 5 ROZVÍJENÍ ČTENÁŘSKÉ PREGRAMOTNOSTI

Vzhledem k významu gramotnosti v dnešní společnosti a pro spokojený osobní život je důležité podporovat rozvíjení čtenářské pregramotnosti už od raného dětství.

### 5.1 Rozvoj pregramotnosti

Dítě získává pregramotnostní kompetence postupně před formální školní výukou díky spontánním aktivitám v sociálních situacích. Napomáhá mu v tom vzájemné působení s dospělými a vlastní snaha osvojit si je pro své potřeby a ze zvědavosti, jak je to v tomto věkovém období přirozené. Děti, ještě předtím, než se ve škole začnou učit číst a psát, se pokoušejí o tyto činnosti spontánně a tím nabývají určitých zkušeností a dovedností. Toto je však obvyklé u dětí, které vyrůstají v rodinném prostředí, kde jsou jim lidé kolem nich vzorem a podporují je v těchto činnostech. Děti se je snaží napodobit, „čtou“ a „píší“ jako dospělí a vlastní objevitelskou činností přicházejí například na podstatu kódu psané řeči.

Kvalita a úroveň pregramotnosti před nástupem do školy je tedy ovlivněna kulturou sociálního prostředí, v němž děti vyrůstají, hlavně jeho komunikační a literární podnětností, ale také zrání organismu. I mateřská škola pro rozvoj pregramotnosti utváří vhodné podmínky, zařazuje do svých výchovně-vzdělávacích činností hravou formou vyprávění, podněcuje děti ke komunikaci, k vyjadřování se kresbou, či pohybem. Děti obklopuje knihami, papíry na kreslení, pastelkami apod. Nejrůznější pomůcky a prostředky, které se zde nacházejí, mohou vhodně doplňovat výbavu, kterou disponuje rodina. Působení mateřské školy je zvláště přínosné pro děti z málo podnětného prostředí (Doležalová, 2010).

### 5.2 Důvody rozvíjení gramotnosti v předškolním věku

Vzhledem k neustále se zvyšující náročnosti na gramotnost, která je požadována společností, je třeba rozvíjet gramotnost již v předškolním věku. Pozdější školní výuka přináší pozitivní výsledky, pokud může navázat na dobrou připravenost dětí. Úroveň rozvoje gramotnostních schopností v předškolním období určuje dle

Doležalové nejen školní úspěšnost, ale také kvalitu gramotnosti v dospělosti. Tím jsou ovlivňovány další životní šance, kvalita života i úroveň zapojení člověka do společnosti. Máme-li zájem na účinném, ale zároveň přiměřeném působení na gramotnost, je nutné se této problematice věnovat z vývojového a také z didaktického hlediska.

Gramotnost má být u dětí rozvíjena komplexně a je důležité, zabývat se všemi složkami gramotnosti rovnoměrně a vyváženě. Komplexnost lze spatřit v rozvoji celé osobnosti (poznávací procesy, vyjadřovací schopnosti, pracovní dovednosti a návyky, emoce, zkušenosti aj.), zasazením gramotnostních dovedností do životních situací a také rozvíjení vztahů a komunikace (mezi učitelem a dítětem, mezi dětmi vzájemně, mezi rodiči a dětmi, rodiči a učitelem aj.) (Doležalová, 2010).

### 5.3 Principy a podmínky rozvoje pregramotnosti

V této části jsou uvedeny jak principy, které platí pro učení obecně, tak podmínky specifické pro rozvoj gramotnosti. Principy se navzájem prolínají a spolu umocňují.

Dle Doležalové jde především o:

- pozitivní psychosociální klima, které je utvářeno otevřenou komunikací a pozitivními sociálními vztahy mezi všemi účastníky a podnětností ze strany těch, kteří již gramotnostní dovednosti ovládají (ochotně ukazují, jak na to, proč je třeba umět číst a psát, povzbuzují, navozují pohodu, sdílejí radost z úspěchů apod.)
- individuální přístup k dítěti, kde je důležité brát ohled na individuální zvláštnosti dítěte při výběru postupů a prostředků, vzít v úvahu úroveň jeho schopností a zkušeností, jeho zájem, osobní tempo, vlastnosti, případně poruchy atd.
- udržování zájmu o gramotnostní činnosti, kdy je vhodné, nabízet např. rozmanité a zvládnutelné činnosti, navozovat radostný prožitek z činností, her a zábavy, provádět grafomotoriku zasazováním do situačního kontextu, střídat činnosti, zařazovat neustále nové příběhy apod.
- pozitivní hodnocení a projevování důvěry v úspěšnost dítěte
- umožnění volby a dobrovolnosti, tzn. nenutit děti do činností, ale uplatnit dobrovolnost, umožnit např. volbu knihy, či grafického prostředku, neučit číst a

psát, ale odpovídat a ukazovat, jak se tyto činnosti dělají a to tehdy, když dítě projeví samo zájem

- materiální a hygienické podmínky, tzn. zajistit materiální podmínky ke spontánním pokusům o „čtení a psaní“, zpřístupnit různé texty v podobě knih, časopisů, letáků, návodů aj., budovat gramotnostně (literárně a komunikačně) podnětné prostředí
- metodické postupy (činnosti dětí, které sledují výchovný cíl) - postupy by měly být rozmanité, podněcující myšlení, tvořivost, vzbuzující zájem a nasazení. Měly by být přiměřené individuálním a věkovým zvláštnostem dětí a krátkodobé, využívající různých druhů textů, formátů papíru, kresebných prostředků. Také by měly stimulovat celkový rozvoj dítěte, vyhovovat zásadám postupu od jednoduchého k obtížnému, měly by navozovat humor a hru a podněcovat ke komunikaci, vyjadřovací schopnostem a k naslouchání
- spolupráce s rodinou je jedním z hlavních principů efektivnosti výchovného působení. Rodina a škola dokáží společně lépe poznat individuální zvláštnosti dětí, učitel kvalifikovaně poradí, jak vést dítě k lepším výsledkům, společně mohou sdílet výsledky, úspěchy v rozvoji dítěte apod. Gramotnost je natolik složitý komplex dovedností, že je při jejím rozvoji nutná spolupráce více účastníků (Doležalová, 2010).

## PRAKTICKÁ ČÁST

### 6 METODOLOGIE VÝZKUMU

#### 6.1 Cíle a otázky výzkumného šetření

Ve výzkumném šetření je sledováno, jak učitelé/učitelky mateřských škol rozumí pojmu čtenářská pregramotnost a co pro rozvoj v této oblasti dělají. Pro získávání potřebných údajů je realizován kvantitativní výzkum. Kvantitativní výzkum je ve společenských vědách metoda standardizovaného vědeckého výzkumu, která popisuje zkoumanou skutečnost pomocí proměnných, které lze vyjádřit čísly.

Cílem výzkumného šetření je zjistit, co si učitelé/učitelky mateřských škol představují pod pojmem čtenářská pregramotnost a co dělají pro rozvoj této gramotnosti. Na základě stanovených cílů výzkumného šetření vystávají následující hlavní výzkumné otázky:

1. **Jak rozumí učitelé/učitelky pojmu čtenářská pregramotnost?**
2. **Jak rozvíjejí učitelé/učitelky čtenářskou pregramotnost?**

#### 6.2 Technika sběru dat

V rámci realizování kvantitativního výzkumu je vytvořen dotazník. *„Podstatou dotazníku je zjištění dat o respondentovi, ale i jeho názorů a postojů k problémům, které dotazujícího zajímají“* (Skutil at al., 2011, s. 80).

Chráška zmiňuje, že: *„Samotný dotazník je soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně“* (Chráška, 2016, s. 158).

Dotazník (viz příloha č. 1) je určen především pro současné, ale i pro budoucí učitele/učitelky mateřských škol. Dotazník obsahuje 18 otázek, zjišťuje data o respondentovi, ale hlavně jeho názory a postoje v souvislosti se čtenářskou pregramotností.

Při tvorbě dotazníku byly formulace otázek pomocí předvýzkumu konzultovány s osmi učitelkami z mateřských škol, aby došlo k ověření srozumitelnosti a respondent tak věděl, jak má odpovídat.

Ve vstupní části dotazníku je představen důvod vyplňování dotazníku. Prvních pět otázek v dotazníku jsou identifikační otázky na zjištění informací o respondentovi. Následují vlastní otázky, kdy u uzavřených typů otázek si respondent vybírá z určitého počtu připravených odpovědí, u polouzavřených otázek má pak respondent možnost k variantě odpovědi doplnit dovysvětlení. U otevřených otázek pak je určen jen předmět, ke kterému se má respondent vyjádřit. Díky volnosti otevřených otázek je provedena po shromáždění všech odpovědí dodatečná kategorizace, která umožňuje velký počet individuálních odpovědí převést na menší počet. I tak je ale zachováno hlubší proniknutí ke sledovaným jevům, než je tomu u otázek uzavřených. Ve stupnicových položkách je respondentům překládán určitý počet odpovědí s tím, že je mají seřadit dle kritéria oblíbenosti.

V dotazníku jsou použity uzavřené, polouzavřené, otevřené a stupnicové otázky. Skutil vysvětluje, že uzavřené otázky nabízejí respondentovi možnosti odpovědí, z nichž si dotazovaný musí vybrat. Výhodou těchto otázek je jejich poměrně snadné vyhodnocení, ale nevýhodou je, že omezují respondenta ve vyjádření jeho vlastního názoru (Skutil, 2011). Podle Chráska lze rozdělit uzavřené otázky na dichotomické a polytomické. Pokud lze dát na položku jen dvě vzájemně se vylučující odpovědi, hovoříme o otázkách dichotomických. U polytomických otázek se pak předkládá více odpovědí, než dvě (Chráska, 2016). Oproti tomu polouzavřené otázky, objevující se též v níže uvedeném dotazníku, nabízí varianty odpovědí stejně jako otázky uzavřené, ale následně umožňují dovysvětlení. Otevřené otázky neomezují respondenta v jeho vyjádření a to je jejich přednost. Nevýhodou je někdy velmi obtížné vyhodnocení nesourodých odpovědí na tutéž otázku (Skutil, 2011). Dle Chráska je zpravidla nutné, po shromáždění všech odpovědí provést dodatečnou kategorizaci, která umožní nepřehledně velký počet individuálních odpovědí převést na menší počet zvolených kategorií (Chráska, 2016).

Dalšími použitými typy otázek jsou otázky stupnicové. V nich se předkládá respondentům určitý počet odpovědí s tím, že je mají seřadit podle určitého stupně kritéria (např. podle oblíbenosti, významu apod.) (Chráska, 2016).

## 7 CHARAKTERISTIKA VZORKU

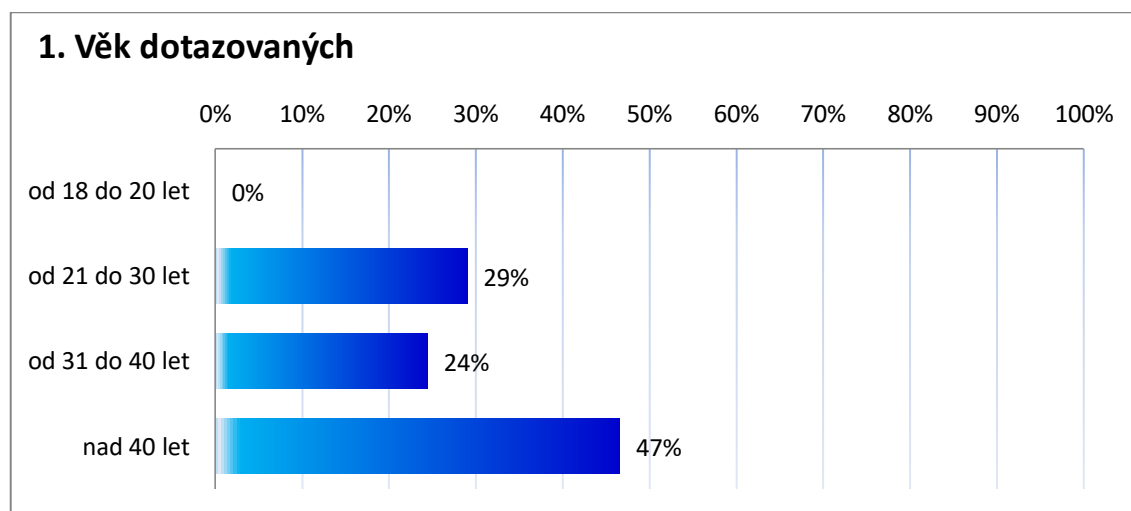
Dotazník vyplnilo celkem 131 respondentů. Elektronickou formou odpovědělo na dotazník 50 respondentů. Tištěných dotazníků bylo rozdáno mezi současné a budoucí učitele a učitelky mateřských škol celkem 131. Osloveni byli učitelé a učitelky v mateřských školách v místě bydliště výzkumníka a přilehlém okolí, dále pak studenti třetího ročníku dálkového studia „Učitelství pro mateřské školy“, studenti celoživotního vzdělávání v oboru „Učitelství pro MŠ“. Studenti dotazníky nabídli k vyplnění i kolegům a kolegyním v mateřských školách, ve kterých působí.

6 respondentů ze 131 zatím v mateřské škole nepracují, ale na základě vykonávané praxe v určité mateřské škole dotazník vyplnili. Vyplněných tištěných dotazníků bylo z celkem 131 rozdaných kusů, navraceno celkem 81, což představuje 73,64 % návratnost.

## 8 POPIS VÝSLEDKŮ

Dotazníky byly postupně a jednotlivě vyhodnocovány pomocí excelové tabulky. Výpočty byly provedeny pomocí aritmetického průměru a procentuálního zpracování a jsou zobrazeny v grafech č. 1 - 18. Ve výsledcích šetření je vždy uvedena otázka z dotazníku, graf a pod ním výsledky, které vyplynuly z dotazníkového šetření u budoucích, či současných učitelek/učitelů mateřských škol.

### Otázka č. 1: Jaký je Váš věk?

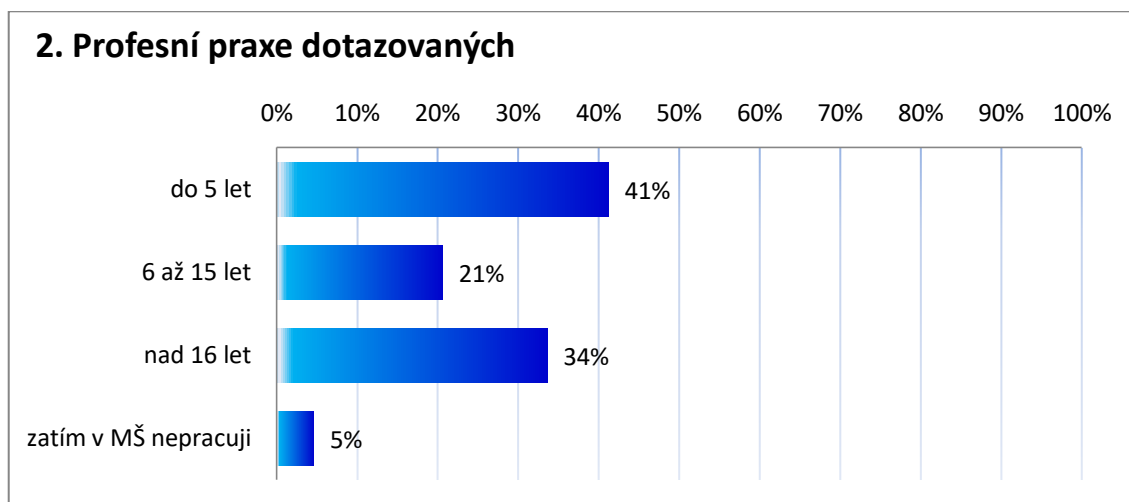


Graf č. 1 - Věk dotazovaných

V první identifikační otázce bylo zjištěno, že nejvíce respondentů a to 61 bylo ve věku nad 40 let a v grafu tvoří 47% z celkově dotazovaných. Respondentů ve věku od 21 do 30 let odpovídalo 38, což v grafu představuje 29%. Další skupinou dotazovaných byli učitelé/učitelky ve věku od 31 od 40 let. Aktivně se podílelo na vyplnění dotazníku celkem 32 učitelů/učitelek v této věkové skupině a v grafu to představuje 24%. Nikdo ve věku od 18 do 20 let dotazník nevyplňoval.



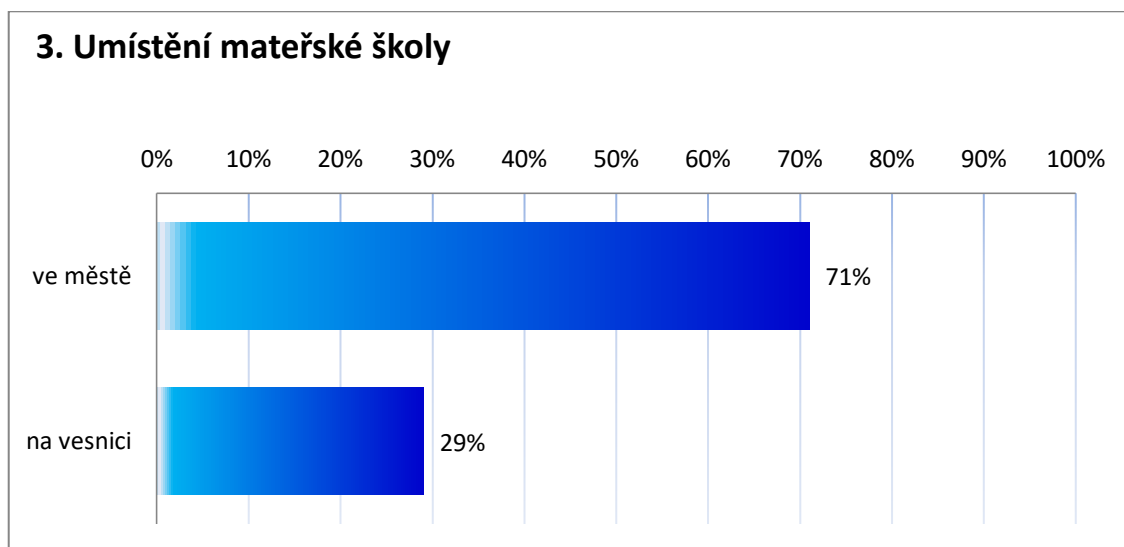
## Otázka č. 2: Kolik let pracujete jako učitel/učitelka v mateřské škole?



Graf č. 2 - Profesní praxe dotazovaných

Z druhého grafu vyplývá, že na dotazník odpovídalo nejvíce učitelů/učitelek s praxí do 5 let. Tento výsledek může být do jisté míry ovlivněn skutečností, že dotazníky byly rozdávány i do řad studentů kombinovaného studia „Učitelství pro mateřské školy“ a mezi studenty celoživotního vzdělávání v oboru „Učitelství pro MŠ“. Jen o 7% méně respondentů, tedy 34% má praxi delší než 16 let, což představuje, při vyplňování celkového počtu 131 dotazníků rozdíl 10 ti respondentů. 21% respondentů mělo v době vyplňování dotazníků profesní praxi v rozmezí 6 až 15 let. 6 respondentů, čili 5% z dotazovaných uvedlo, že v mateřské škole zatím nepracují, ale dle prováděné praxe vyplňovali dotazník podle mateřské školy, ve které se po dobu své praxe pohybovali.

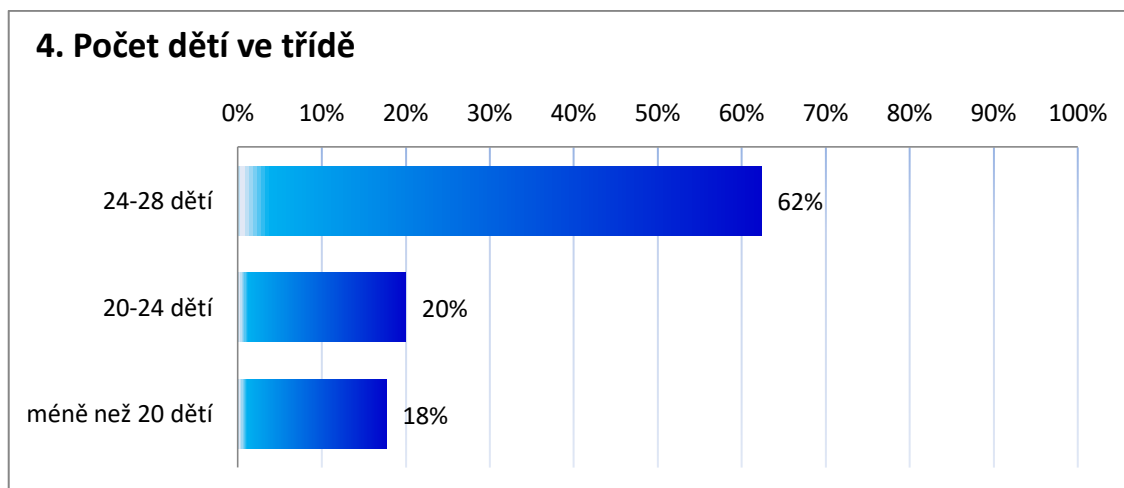
### Otázka č. 3: Kde se nachází mateřská škola, v níž pracujete?



Graf č. 3 - Umístění mateřské školy

Z celkového počtu vyplněných dotazníků odpovědělo 93 respondentů (71%), že pracují v mateřské škole, která se nachází ve městě. 38 dotazovaných, jež představují v grafu 29%, uvedlo ve třetí identifikační otázce, že pracují v mateřské škole, která je na vesnici.

### Otázka č. 4: Kolik dětí máte ve třídě?

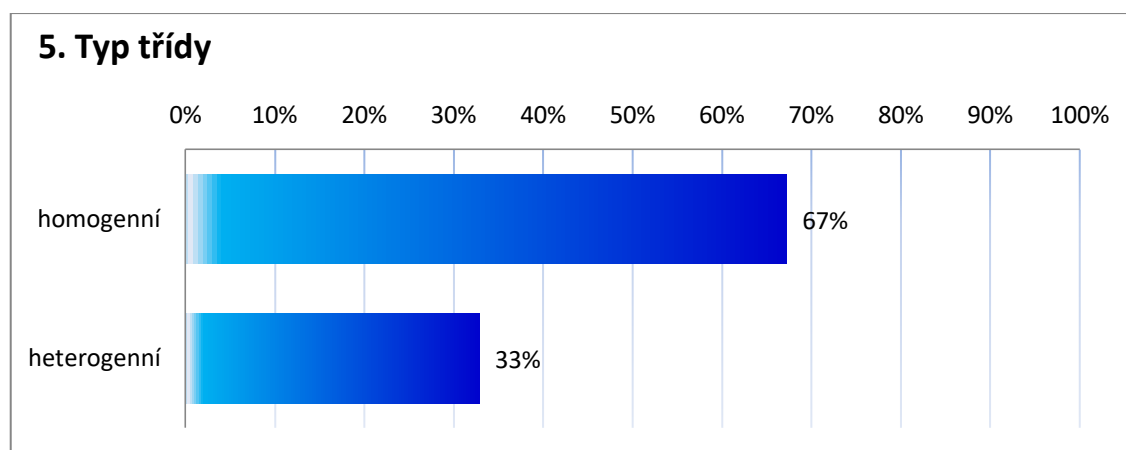


Graf č. 4 - Počet dětí ve třídě

Ve čtvrté identifikační otázce došlo ke zjištění následujícího. V 62% mateřských škol, ve kterých respondenti pracují, je mezi 24 - 28 dětmi ve třídě. 20% respondentů uvedlo, že v jejich třídách je zapsáno 20 - 24 dětí. Méně než 20 dětí ve třídě, je v 18 ti % odpovědí v dotazníku.

Při porovnání grafu č. 3 a grafu č. 4 bylo zjištěno, že především ve městech, a to z 76%, je ve třídách 24 - 28 dětí.

#### Otázka č. 5: Pracujete ve třídě heterogenní, či homogenní?

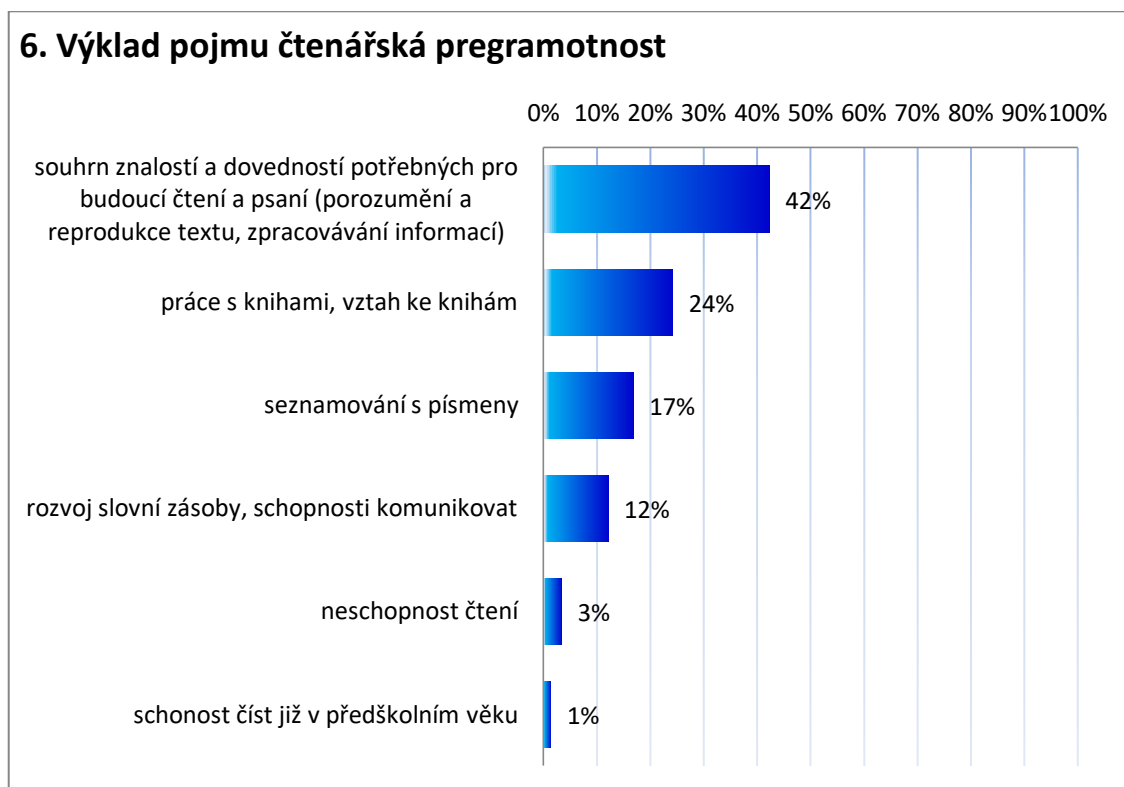


Graf č. 5 - Typ třídy

Tato identifikační otázka odhalila věkovou hranici ve třídách, kde respondenti pracují. V 67%, což v přepočtu je 88 odpovědí, jsou třídy homogenní, jsou zde tedy děti v přibližně stejném věku. 33% respondentů pracují ve třídách heterogenních a v jedné třídě se tak nachází děti ve věku mnohdy již 2 let až do věku 7 let věku dítěte.

Při porovnání grafu č. 3 a grafu č. 5 bylo zjištěno, že především ve městech, a to z 74%, jsou třídy homogenní, což odpovídá skutečnosti, že ve městech je více obyvatel a mateřské školy mohou třídy dle věku rozdělovat.

## Otázka č. 6: Co si myslíte, že znamená čtenářská pregramotnost?



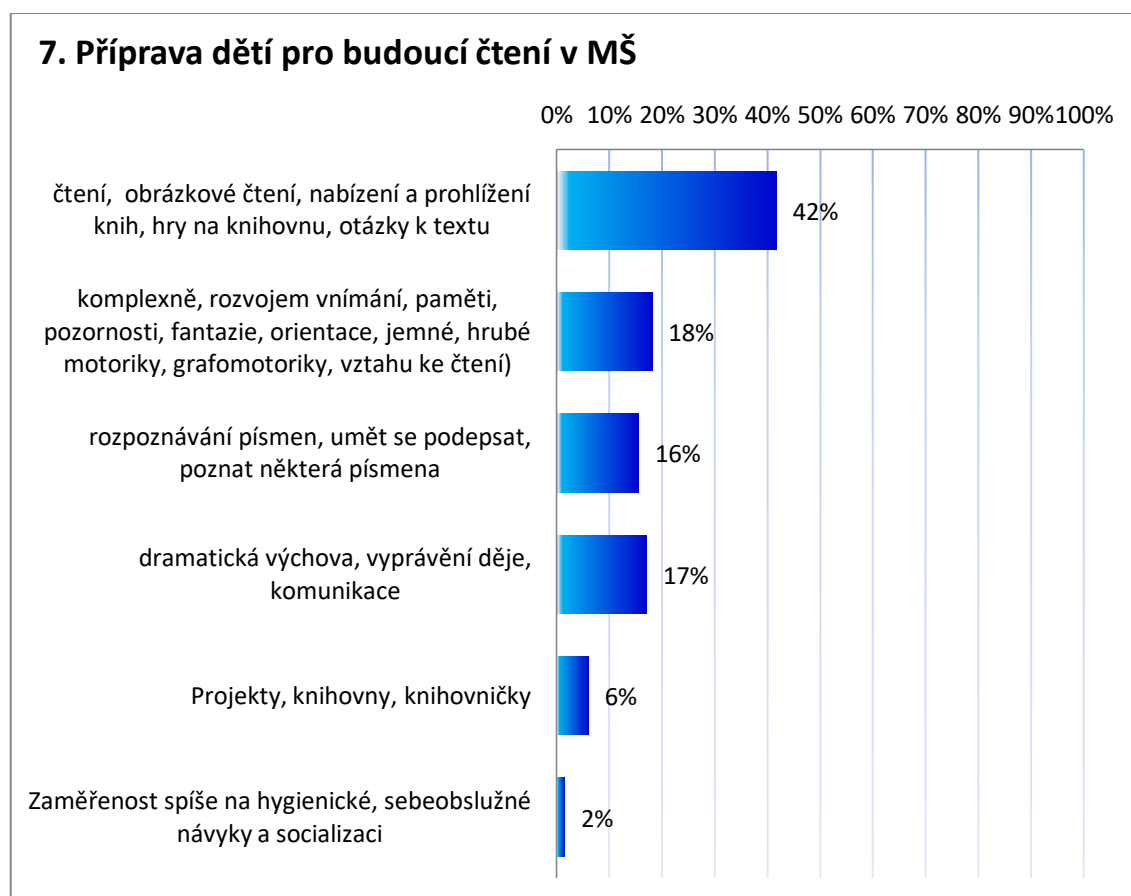
Graf č. 6 - Výklad pojmu čtenářská pregramotnost

Cílem bylo zjistit, jak rozumí učitelé/učitelky pojmu čtenářská pregramotnost. Vzhledem k tomu, že se jednalo o otevřenou otázku, bylo nutné dle udávaných odpovědí tyto dodatečně kategorizovat a velký počet individuálních odpovědí tak převést na 6 nejčastěji zastupovaných odpovědí. Ať pomocí různých definic o čtenářské pregramotnosti, či podrobným popisem vlastními slovy odpovědělo 42% respondentů, že čtenářská pregramotnost je vlastně souhrnem postupně se rozvíjejících znalostí a dovedností, postojů a hodnot potřebných pro budoucí čtení a psaní, a pro zahájení a úspěšné rozvíjení čtenářské gramotnosti.

Ze zbylých 58% respondentů si 24% myslí, že čtenářská pregramotnost se týká především práce s knihou a zaujetím kladného vztahu ke knihám již v předškolním věku. 17% respondentů si myslí, že se jedná hlavně o seznamování dětí s písmeny naší abecedy, 12% respondentů zastává ten názor, že jde především o rozvoj slovní zásoby a schopnosti komunikace. 3% respondentů chápe čtenářskou pregramotnost jako

označení vývojového stádia dětí, ve kterém ještě neumí číst a 1% respondentů uvedlo, že jde naopak o schopnost čtení již v předškolním věku.

### Otázka č. 7: Jak děti připravujete v MŠ pro budoucí čtení?

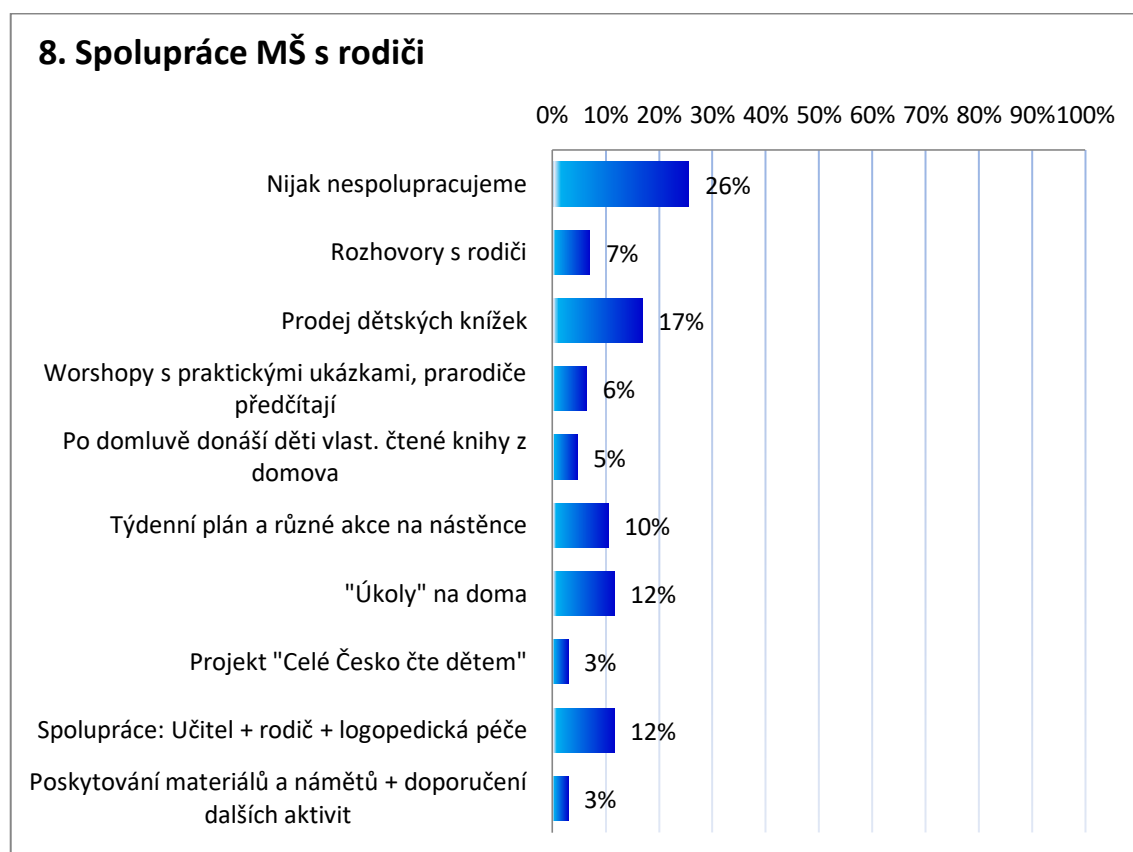


Graf č. 7 - Příprava dětí pro budoucí čtení MŠ

Záměrem této otázky bylo zjistit, jak učitelé/učitelky připravují děti v mateřské škole na budoucí čtení. Jednalo se opět o otevřenou otázku a po dodatečné kategorizaci odpovědí je v grafu uvedeno 6 nejčastějších odpovědí. Jako největší podíl odpovědí, a sice 42% uvedli respondenti práci s knihou. Jak předčítání, prohlížení, či nabízení knih, tak i hry na knihovnu a nejrůznější otázky kladené dětem po přečtení nebo vyprávění textu. 18% respondentů odpovědělo, že příprava na budoucí čtení je prováděna komplexně, a to rozvojem vnímání, paměti, pozornosti, fantazie, pravo - levé orientace, jemné a hrubé motoriky, grafomotoriky a v neposlední řadě i rozvojem kladného vztahu ke knihám a jiným textům. O 1% méně, čili 17 % dotazovaných

uvedlo, že děti připravují na budoucí čtení především dramatickou výchovou, vyprávěním děje a komunikací. Poměrně velké zastoupení má i názor učitelů/učitelek, ve kterém svými 16 ti % uvádějí, že pro budoucí čtení upřednostňují nácvik rozpoznávání písmen, umění se podepsat a poznávat některá písmena. 6% respondentů pak uvedlo, že děti pro budoucí čtení připravují pomocí projektů (př. Celé Česko čte dětem), návštěvami v knihovnách, či vytvořením knihovniček ve třídách, kde mají děti možnost si kdykoliv půjčit knihu, která je osloví a tu si prohlížet. 2% respondentů uvedlo, že se zaměřují spíše na hygienické, sebeobslužné návyky u dětí a na socializaci dětí, protože pracují ve třídě, kterou z většiny navštěvují dvouletí.

**Otázka č. 8: Jak spolupracujete s rodiči v souvislosti s rozvojem čtenářské pregramotnosti?**

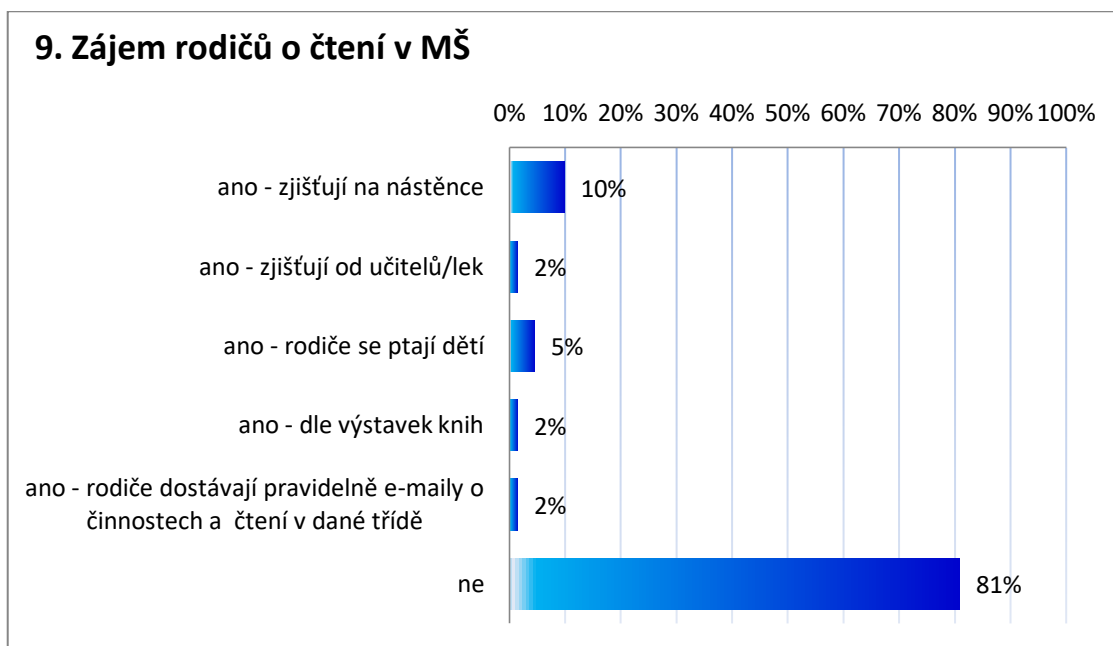


Graf č. 8 - Spolupráce MŠ s rodiči

Po shrnutí a kategorizaci odpovědí na otevřenou otázku bylo vyvozeno, že ve více než 1/4 mateřských škol neprobíhá žádná spolupráce s rodiči. Jeden ze způsobů spolupráce ze strany mateřské školy je poskytování nabídky k zakoupení dětských knih prostřednictvím různých distributorů. 12% respondentů uvedlo, že dětem a rodičům zadávají úkoly na doma. Jednalo se především o omalovánky, grafomotorické listy, vystřihovánky, či donesení určitého počtu přírodnin, ovoce apod. Procentuálně stejně je v dotaznících zastoupena spolupráce s rodiči ohledně správné výslovnosti dítěti v kooperaci s logopedickou péčí. Do mateřské školy tak 1x měsíčně dojíždí klinický logoped, ke kterému rodič s dítětem dochází. K tomu dochází velmi často právě na základě komunikace učitele/učitelky s rodiči o výslovnosti hlásek jejich dítěte. 10% respondentů uvedlo jako spolupráci s rodiči údaje na nástěnce. Rodiče mají možnost přečíst si tak vše, co se v určitou dobu s dětmi ve třídě dělá, na čem pracuje, co se čte apod. Pod 10% hranici se dostaly odpovědi respondentů, že spolupráce mezi mateřskou školou a rodiči probíhá formou rozhovorů s rodiči, různými akcemi s praktickými ukázkami, jak je s dětmi v MŠ pracováno a jak lze s dětmi pracovat i doma. Dále pozváním např. prarodičů, kteří v mateřské škole předčítají dětem, donášením vlastních knih z domova a následnou prací s těmito knihami. 3% učitelů/učitelky uvedli, že spolupracují s projektem „Celé Česko čte dětem“, v některých případech se objevovalo následné pokračování v tomto programu na základní škole. Zbýlé 3% odpovědí, zahrnují poskytování materiálů a doporučení dalších aktivit ze strany mateřské školy.

Mateřská škola je instituce, která rodičům pomáhá u dětí jim svěřených naplňovat vzdělávací a výchovné cíle a učitelé/učitelky jsou pro rodiče nezbytnými partnery ve snaze o rozvoj jejich dětí. Je proto žádoucí, aby se rodiče aktivně zajímali o prospěch i osobnostní růst svých dětí a na mateřské škole, potažmo na jednotlivém učiteli je, aby zaručil co možná nejlepší spolupráci rodiny a mateřské školy.

## Otázka č. 9: Zjišťují si rodiče, co se dětem v MŠ čte?



Graf č. 9 - Zájem rodičů o čtení v MŠ

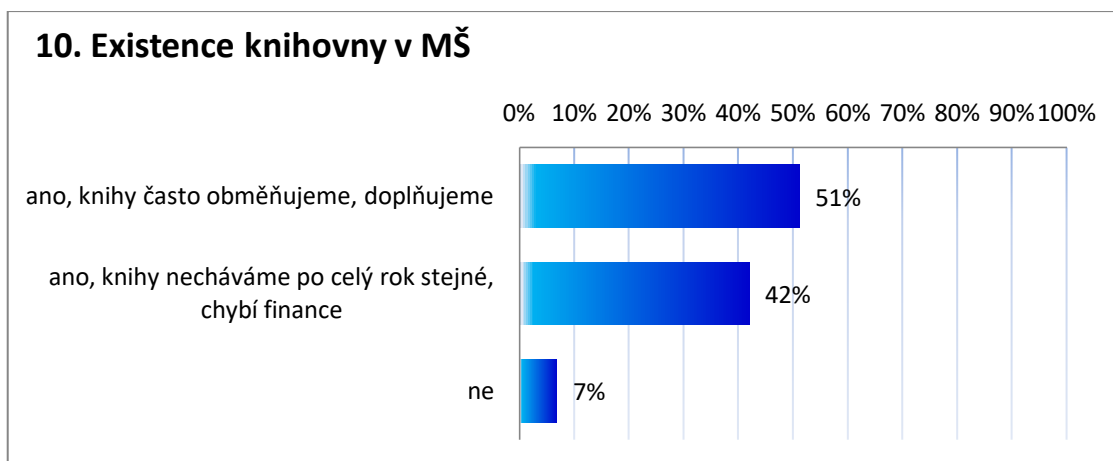
V grafu č. 9 jsou zaznamenány výsledky šetření vztahující se k polouzavřené otázce, zda si rodiče zjišťují, co se v mateřské škole čte. Největší podíl odpovědí je nezájem rodičů, a sice v 81%, což představuje 106 odpovědí ze 131 vyplněných dotazníků. 10%, čili 13 respondentů uvedlo, že si rodiče zjišťují na nástěnce, s jakou knihou je v daném okamžiku ve třídě pracováno. Dle výzkumu bylo dále zjištěno, že se rodiče zhruba v 5% vyptávají svých dětí. Ve zbylých třech výsledcích se objevily názory, že si rodiče vše zjišťují u učitelů/učitelek, nebo prohlíží výstavky používaných knih v mateřské škole, či dostávají pravidelně e-maily o činnostech a čtení v jednotlivých třídách mateřských škol.

Výše uvedená otázka přímo souvisí s otázkou spolupráce mateřské školy a rodiny. Někteří rodiče se sami zajímají o celkové dění v mateřské škole, jiní žijí v takovém spěchu, že se na nic nevyptávají. Někteří jsou spokojeni, že si jejich dítě ve školce pohraje, někteří berou rozvoj a vývoj jejich dětí jako životní samozřejmost. Z velké části je tedy na učitelích, aby se neustále snažili s rodinou každého jednotlivého dítěte navázat kontakt a snažili se tak o spolupráci a o zájem dění v jednotlivé třídě a mateřské škole jako celku. Samotní rodiče by si pak měli najít chuť, čas a zajímat se, co



se v mateřské škole děje. Možná by tak hlouběji a z jiné stránky poznali své dítě a jeho svět.

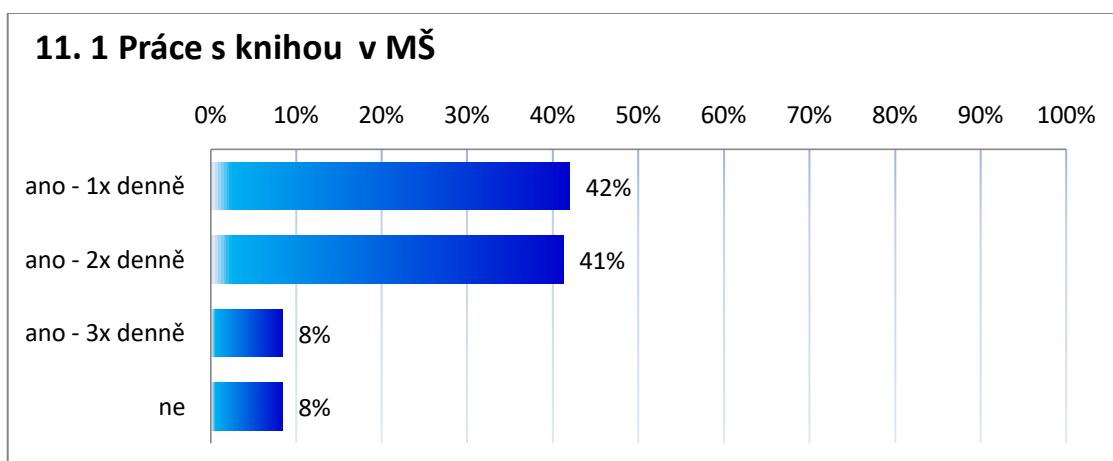
#### Otázka č. 10: Máte ve Vaší třídě knihovnu, která je neustále přístupná dětem?



Graf č. 10 - Existence knihovny v MŠ

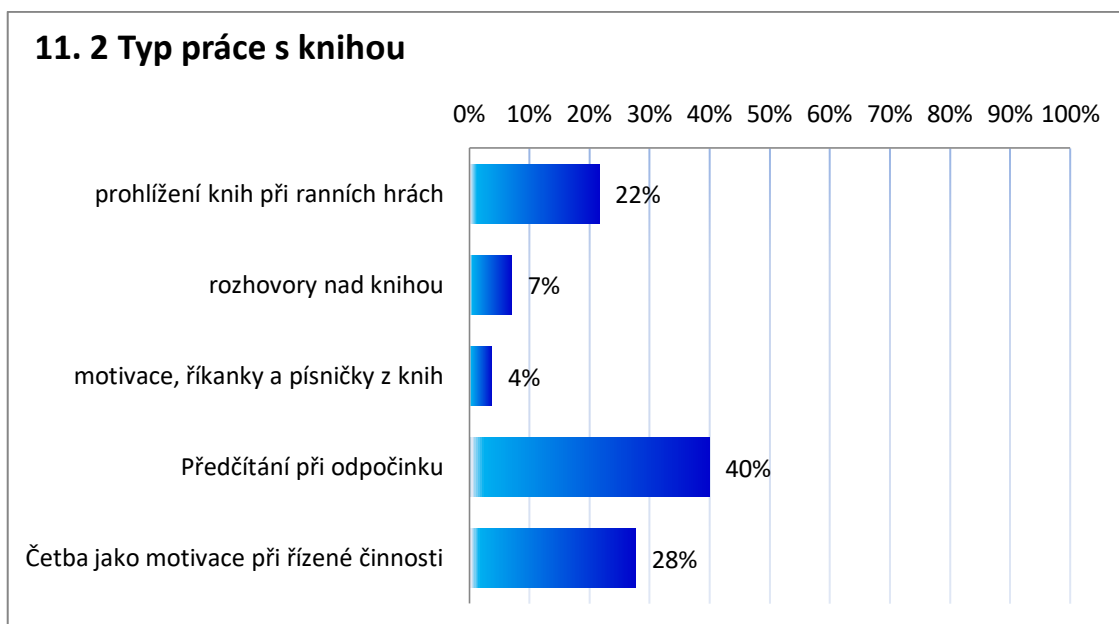
93% což odpovídá počtu 122 respondentů, uvedlo, že knihovnu, která je neustále přístupná dětem, mají ve třídě zřízenou. 67 respondentů dále uvedlo, že knihy často obměňují a doplňují, 55 respondentů nechávají knihy v knihovně po celý rok stejné, z důvodu nedostatku finančních prostředků. Žádnou knihovnu určenou pro děti nemá k dispozici 9 různých mateřských škol, což v grafu odpovídá 7% odpovědí.

#### Otázka č. 11: Pracujete pravidelně v MŠ s knihou?



Graf č. 11. 1 - Práce s knihou v MŠ

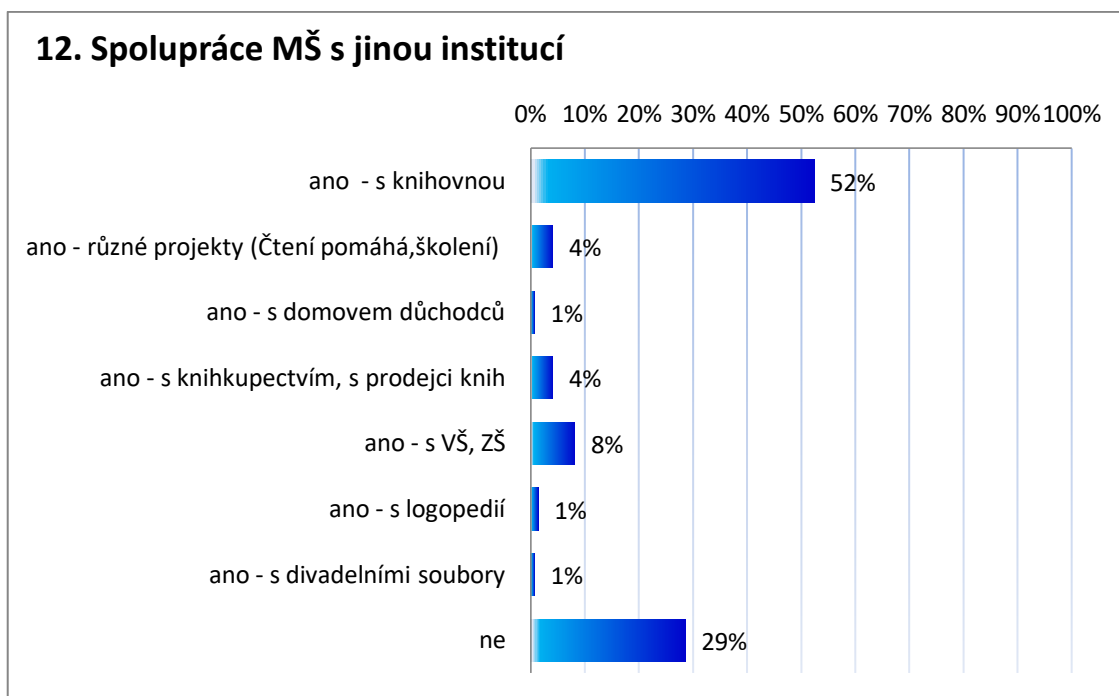
Z grafu je patrné, že pravidelná práce s knihou není učitelům/učitelkám v prostředí mateřské školy cizí. Otázka byla použita polouzavřená a respondenti měli tak možnost vyjádřit svou zkušenost, nápad či myšlenku, jak s knihou v mateřské škole pracují. Jen 8% respondentů uvedlo, že s knihou pravidelně nepracují, neznamená to však, že by knihu nepoužívali vůbec. V následujícím grafu je procentuálně zobrazeno, jak s knihou učitelé/učitelky nejčastěji pracují.



Graf č. 11. 2 - Typ práce s knihou

Nejčastěji se objevovalo předčítání při odpočinku a to v 40% uvedených odpovědí. Nemalá součást výsledků ohledně práce s knihou je pak četba jako motivace při řízené činnosti, kterou uvedlo 28% dotazovaných. 22% učitelů/učitelek používá knihy jako předmět volné hry v ranních hodinách, 7% respondentů uvedlo také, že nad knihou komunikují, ptají se, vyhledávají informace. 4% jsou zastoupeny v názoru, že knihy jsou mimo jiné používány i jako zdroj nápadů, motivace, říkanek, básniček apod.

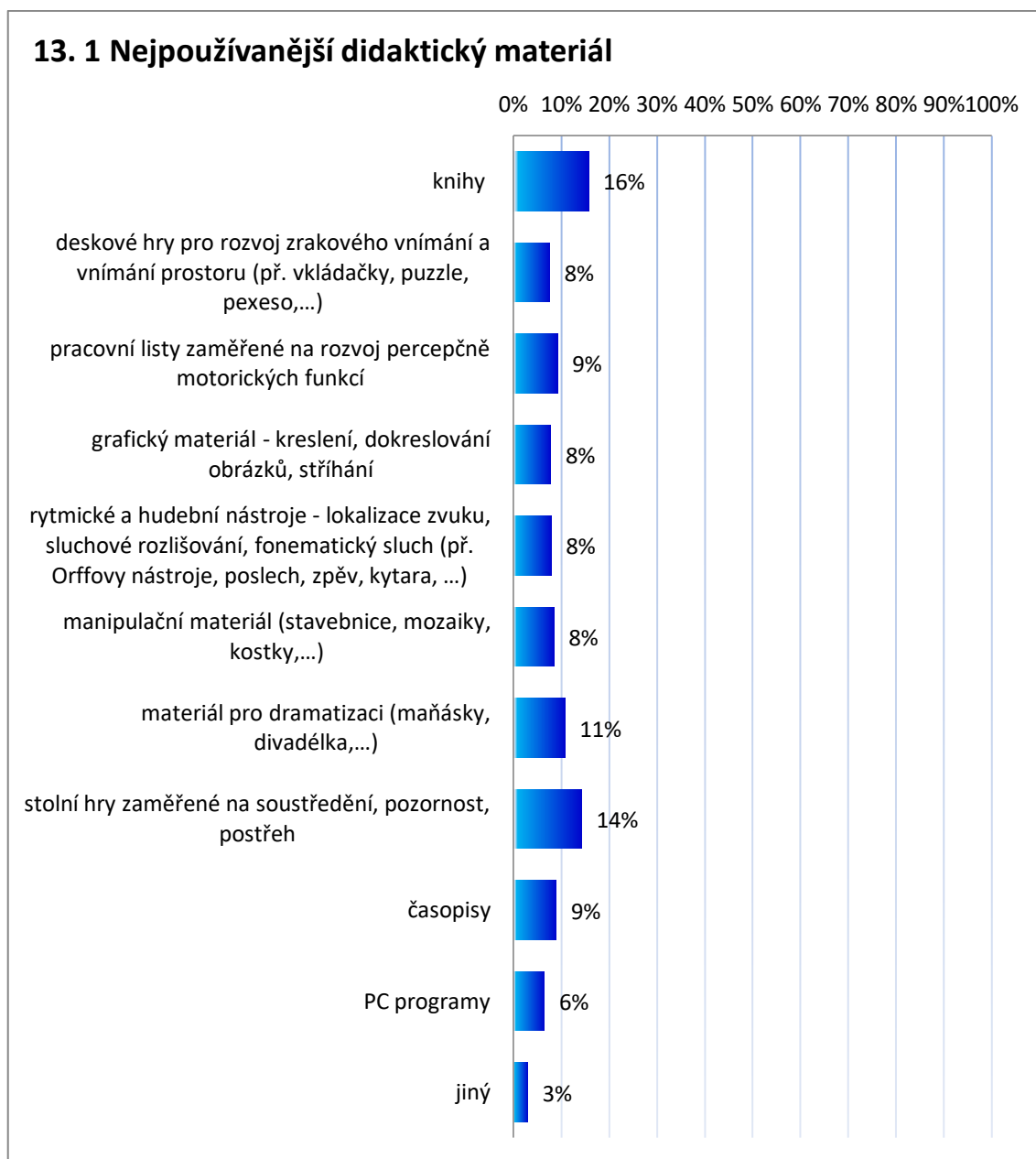
**Otázka č. 12: Spolupracuje vaše MŠ s jinou institucí s ohledem na rozvoj čtenářské pregramotnosti?**



Graf č. 12 - Spolupráce MŠ s jinou institucí

Více než polovina mateřských škol dle výzkumu spolupracuje s ohledem na rozvoj čtenářské pregramotnosti s jinou institucí. Nejvíce, a to z 52% mateřské školy spolupracují s místními knihovnami. Mateřské školy jsou zapojeny i do různých projektů jako je např. „Čtení pomáhá“, nebo jezdí učitelé/učitelky na různé typy školení ohledně rozvoje čtenářské pregramotnosti. Spolupráce probíhá i se základními nebo vysokými školami, s knihkupectvími, s domovy důchodců, s prodejci knih, kteří pravidelně dojíždí do mateřských škol, kam vystaví nejrůznější knihy. Učitelé/učitelky, rodiče, prarodiče, i sourozenci, mají tak možnost, si knihy prohlédnout, popřípadě objednat a u pedagogů zaplatit. Distributor potom objednávku vyřídí a knihy tak z rukou učitelů putují přímo k lidem, kteří si je objednali a zaplatili. Školy spolupracují i s logopedickými poradnami, kde běžná praxe je taková, že na nástěnce jsou umístěny termíny, kdy klinický logoped do mateřské školy přijede a ve spolupráci s učitelem/učitelkou, rodiči a dítětem napomáhá logoped správně rozvíjet výslovnost hlásek u dětí. 42 respondentů, což je v procentuálním vyjádření 29% uvedlo, že mateřská škola dále nespolupracuje s žádnou institucí.

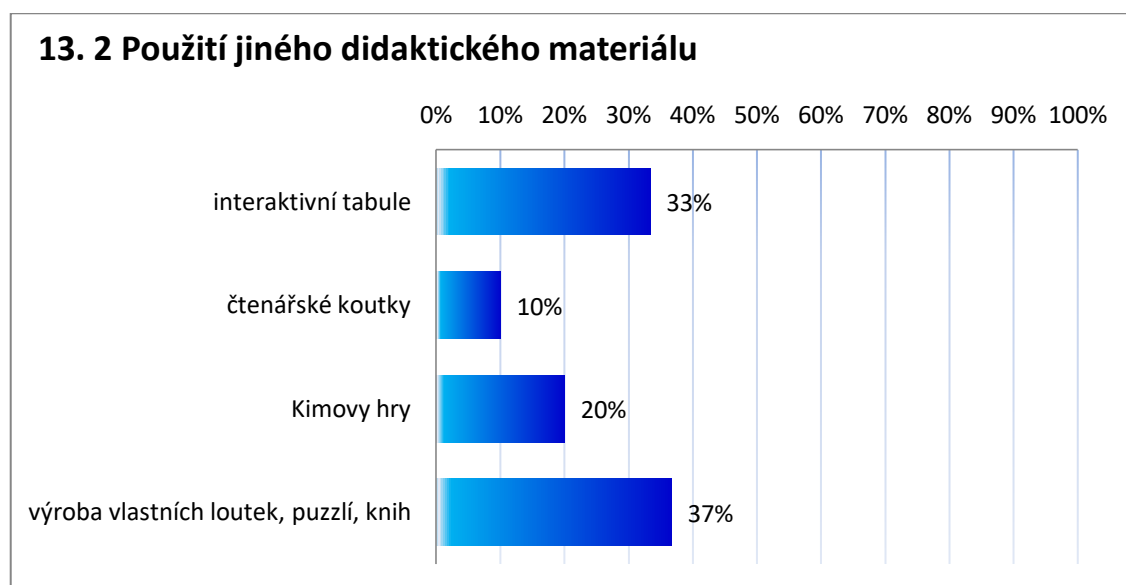
**Otázka č. 13: Jaký didaktický materiál nejčastěji pro rozvoj čtenářské pregramotnosti používáte?**



Graf č. 13. 1 - Nejpoužívanější didaktický materiál

Nejpoužívanějším didaktickým materiálem pro rozvoj čtenářské gramotnosti zvolili pomocí stupnicových položek respondenti knihy. 14% a tedy jen o 2% méně než knihy, bývají v mateřských školách zastoupených v dotaznících využívány stolní hry zaměřené na soustředění, pozornost a postřeh. Často a to v 11% je též využíván materiál pro dramatizaci (např. maňásky, divadélka).

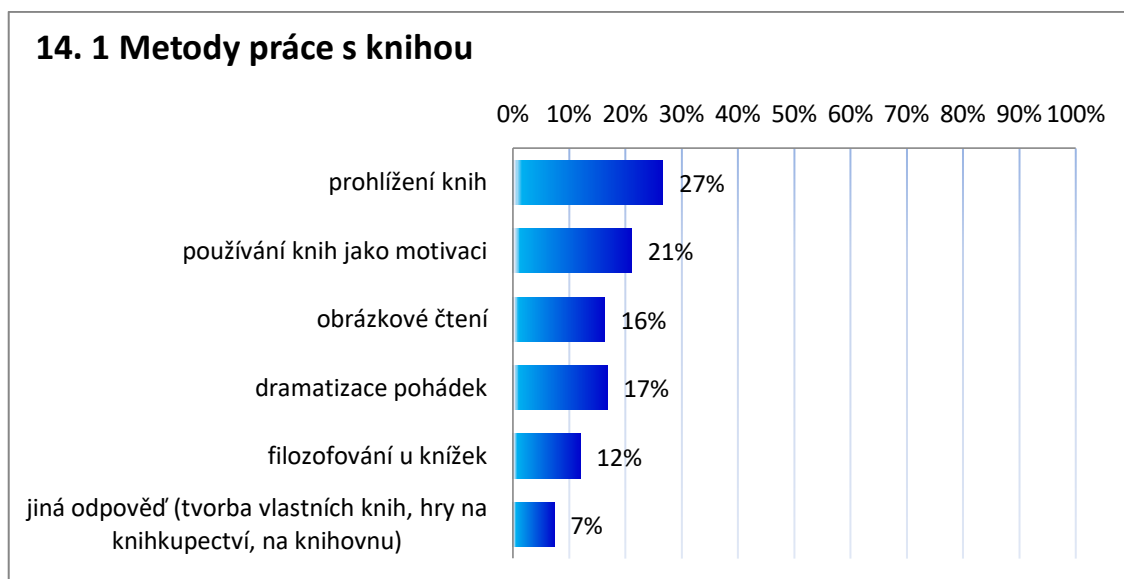
V 9% jsou v mateřských školách dle učitelů/učitelek využívány nejrůznější pracovní listy zaměřené na rozvoj percepčně motorických funkcí, rovněž prohlížení časopisů a práce s nimi. V 8% jsou zastoupeny deskové hry pro rozvoj zrakového vnímání a vnímání prostoru (např. vkládačky, puzzle, pexeso), různý grafický materiál, rytmické a hudební nástroje a manipulační materiál (např. stavebnice, mozaiky, kostky). Respondenti využívají jako didaktický materiál také různé PC programy, ale jak jejich zastoupení se 6% ukazuje, je nejméně často používané. Respondenti měli možnost doplnit ještě jiný materiál, než jaký našli v tabulce. Tuto možnost využilo 30 respondentů, což je 23% z celkových odpovědí. V grafu 13. 1 je výsledek zaznamenán jako 3% ze 100, tedy jako nejméně často používaný, ale vzhledem k počtu respondentů, kteří kolonku nevyplňovali a zařazovali tuto možnost na poslední místo, je tento výsledek mylný.



Graf č. 13. 2 - Použití jiného didaktického materiálu

Pokud vezmeme v potaz 23% respondentů, čili 30 dotazovaných, kteří kolonku pro jiný didaktický materiál v dotazníku vyplnili, upřednostňuje 37% z nich výrobu vlastních knih, loutek a puzzlí. Jak je vidět v grafu 13.2, 33% učitelů/učitelek uvedlo, že jako didaktický materiál používají interaktivní tabule, na nichž pouští dětem pohádky a nejrůznější ukázky (např. start rakety, zvuky zvířat, přírody). 20% z 30 respondentů, hraje Kimovy hry, ve které procvičují zrakovou paměť a pozornost u dětí. 10% respondentů se zmínilo o využívání čtenářských koutků.

**Otázka č. 14: Předčítání je jedna z možností práce s knihou. Používáte ještě jiné metody práce s knihou?**

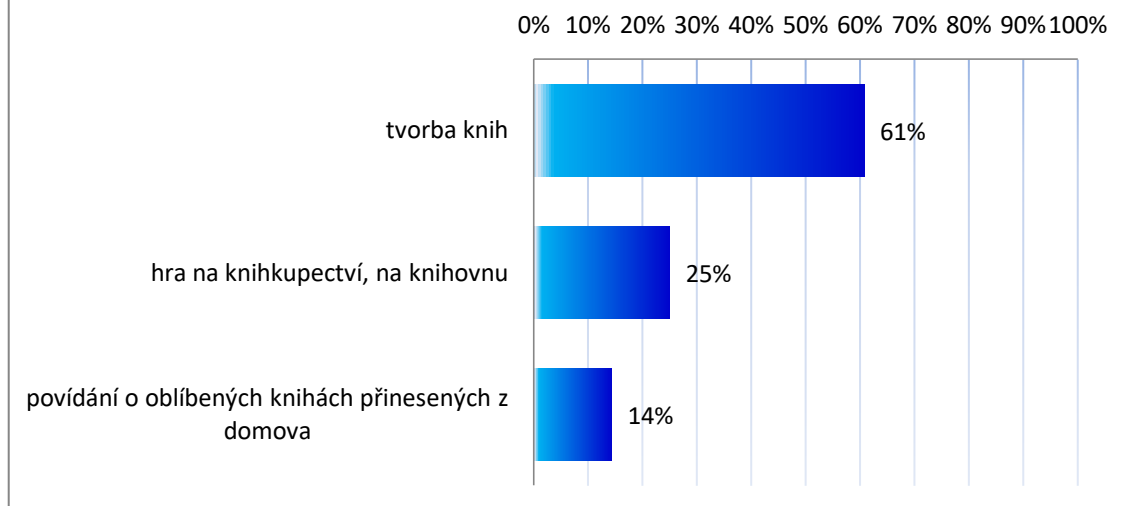


Graf č. 14. 1 - Metody práce s knihou

Další stupnicovou položkou byla v dotazníku otázka předčítání a jiných možností práce s knihou. Dle oblíbenosti seřazovali respondenti předem stanovené možnosti. Nejčastější a nejoblíbenější bylo zvoleno v 27%, prohlížení knih. 21% zastoupených v grafu na druhém místě četnosti je používání knih jako motivaci. Další oblíbenou metodou práce s knihou je z 17% dramatizace pohádek. O 1% méně a tedy v 16% odpovědí, je zastoupeno obrázkové čtení. 12% oblíbenost je ve filozofování u knížek. U této odpovědi se velmi často objevovala poznámka, že filozofování u knih je časově náročnější a vhodnější u menší skupiny dětí. Výsledek této odpovědi plně koresponduje s tím, na co poukázal graf č. 4 - Počet dětí ve třídě, a to sice, že v 62% je ve třídách 24-28 dětí a možnost filozofování u knížek s menší skupinou dětí není moc reálná.

Jelikož šlo zároveň i o polouzavřenou otázku, měli učitelé/učitelky možnost doplnit i vlastní metodu práce s knihou. Možnost odpovědi na tuto otázku využilo 28 respondentů, což je 21% ze všech shromážděných dotazníků.

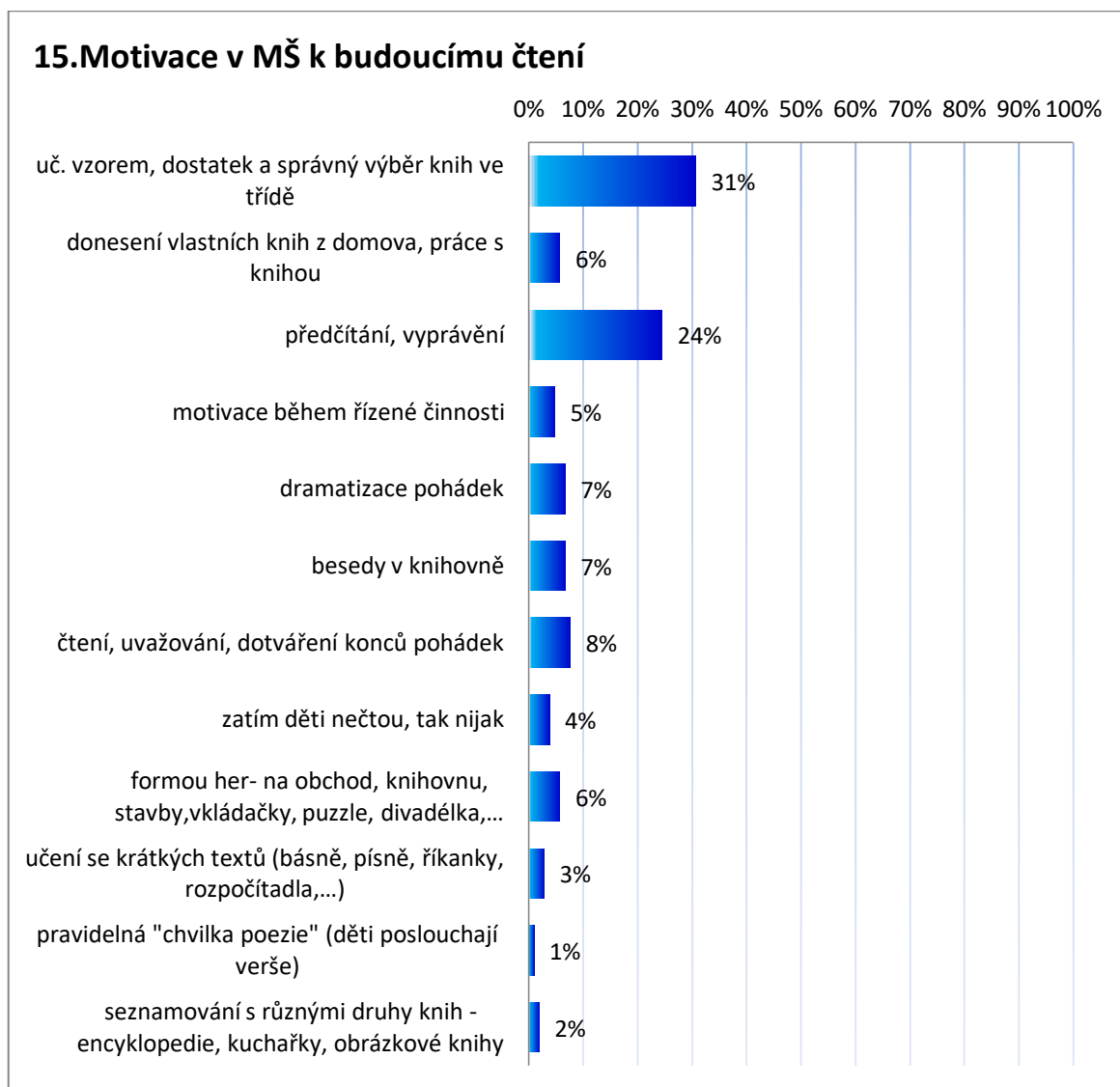
## 14. 2 Nejčastěji zastoupené jiné metody práce s knihou



Graf č. 14. 2 - Nejčastěji zastoupené jiné metody práce s knihou

Mezi nejčastěji zastoupené jiné metody práce s knihou, než jaké byly předem stanovené v grafu 14.1, patří tvorba knih. Tuto metodu práce s knihou využívá z 28 respondentů 61%. Dalších 25% odpovědí tvoří nejrůznější hry na knihkupectví a na knihovnu. 14% respondentů uvedlo, že mezi další využívané metody práce s knihou patří v jejich třídě i povídání o oblíbených knihách přinesených z domova.

## Otázka č. 15: Jak motivujete děti k budoucímu čtení?



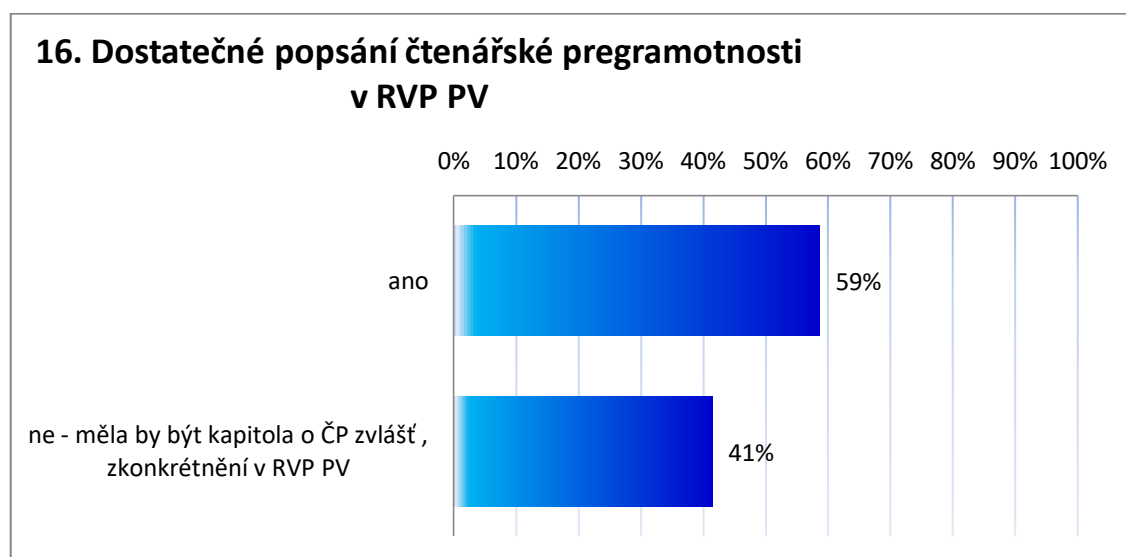
Graf č. 15 - Motivace v MŠ k budoucímu čtení

Motivace v mateřské škole k budoucímu čtenářství byla v dotazníku vedená jako otevřená otázka. Nutností byla dodatečná kategorizace odpovědí a v grafu jsou tak uvedeny nejčastější udávané odpovědi učitelů/učitelek mateřských škol, kteří se podíleli na vyplňování dotazníku. V procentuálním vyjádření je zahrnut i fakt, že někteří z respondentů uváděli více odpovědí. Nejčastěji, a to v 31%, motivují ke čtenářství respondenti děti tím, že jsou jim samy vzorem, děti je často vidí držet v ruce knihu a něco v ní vyhledávat. K této odpovědi je zahrnut i dostatek a správný výběr knih ve třídě. 24% respondentů uvedlo, že děti nejčastěji motivují k budoucímu čtenářství



předčítáním z knih, či vyprávěním nejrůznějších příběhů, pohádek a bajek. Pod 10% hranici odpovědí se dostaly velmi zajímavé odpovědi. Patří sem předčítání, uvažování a následné dotváření konců pohádek, dále pak besedy v knihovně, dramatizace pohádek, práce s knihou donesenou z domova, motivace formou her (např. různými stavbami, skládáním puzzlí, vkládačkami, divadélky, hry na knihovnu, obchod s knihami). 5% respondentů uvedlo, že motivují děti k budoucímu čtení během řízené činnosti, 4% zastává názor, že když děti zatím samy nečtou, nepotřebují být ani nijak motivováni. 3% dotazovaných uvedlo, že motivují děti učním se krátkých textů (např. básní, písní, říkanek, rozpočítadel) a tím tak trénují paměť dětí. Méně než 3% odpovědí zahrnují v sobě seznamování dětí s různými druhy knih (encyklopedie, kuchařky, obrázkové knihy) a pravidelnou „chvilku poezie“, kdy děti odpočívají a poslouchají verše.

**Otázka č. 16: Myslíte si, že na rozvíjení čtenářské pregramotnosti je dostatečně myšleno v jednotlivých oblastech RVP PV?**

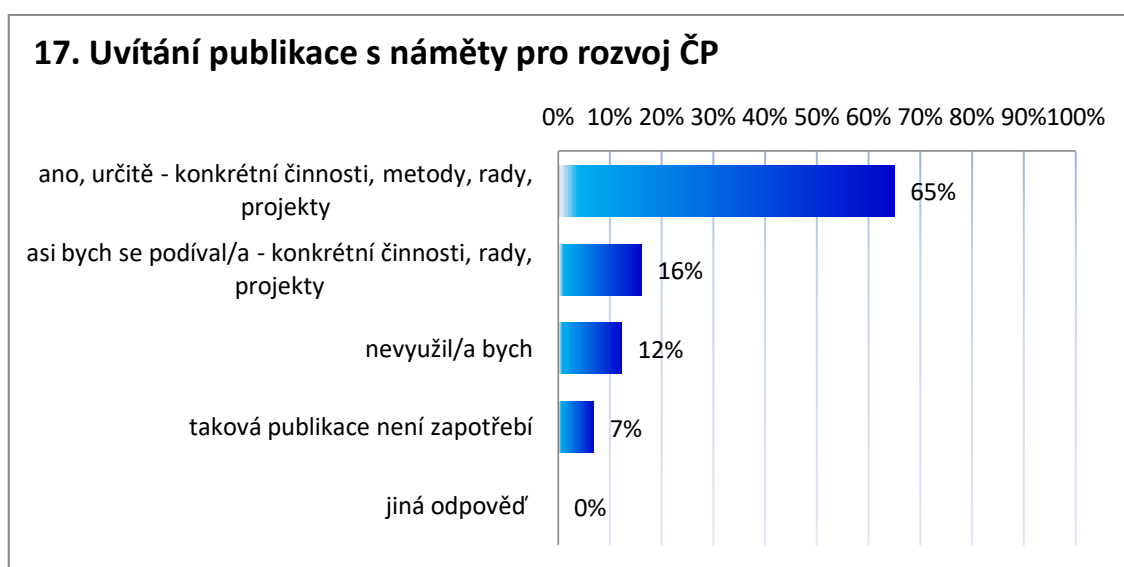


Graf č. 16 - Dostatečné popsání čtenářské pregramotnosti v RVP PV

59% respondentů, což odpovídá 75 dotazovaných, uvedlo, že v RVP PV je dostatečně dobře čtenářská pregramotnost popsána. Oproti tomu 41% respondentů, tedy 53 dotazovaných si myslí, že čtenářská pregramotnost je sice v RVP PV zmiňována, ale ne dostatečně. Tito respondenti si myslí, že vzhledem k důležitosti čtenářské

pregramotnosti a jejího rozvíjení u dětí, by bylo vhodné, aby RVP PV měl kapitulu ohledně čtenářské pregramotnosti zvlášť, aby bylo zkonkretizováno, co vše a v jakých oblastech se má u dítěte v souvislosti s touto problematikou rozvíjet.

**Otázka č. 17: Uvítal/a byste publikaci, která by se zabývala konkrétními náměty pro rozvíjení čtenářské pregramotnosti?**

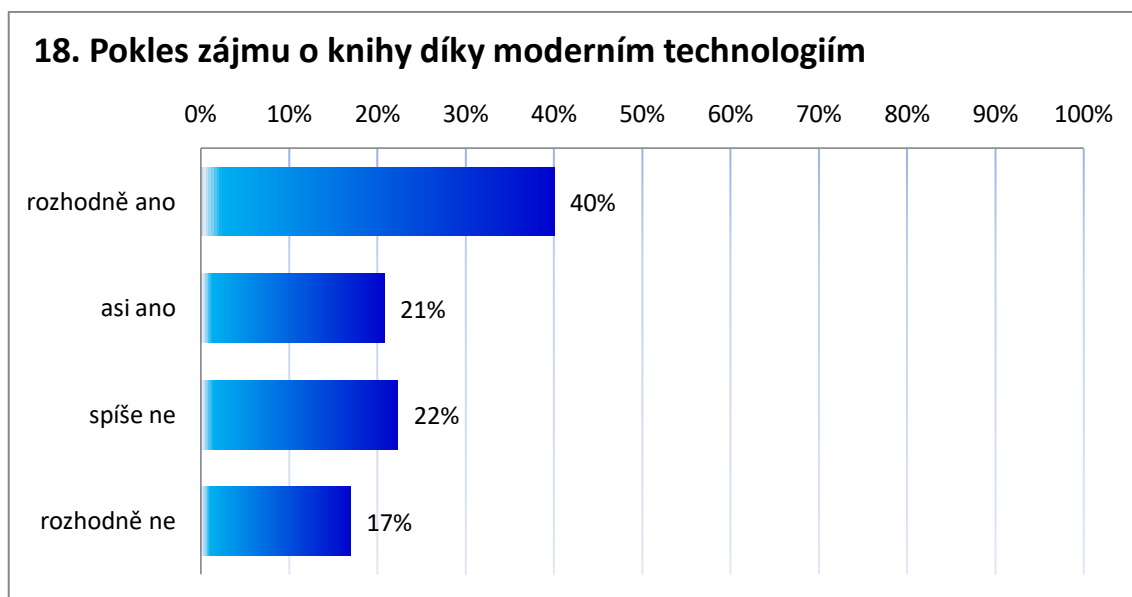


Graf č. 17 - Uvítání publikace s náměty pro rozvoj ČP

81% dotazovaných by publikaci zabývající se konkrétními náměty k rozvíjení čtenářské pregramotnosti uvítalo. 65%, tedy 85 respondentů, by takovou publikací listovali určitě a 16%, tedy 21 respondentů by do publikace nahlédlo. Shodně by v publikaci respondenti rádi našli konkrétní činnosti, metody, rady, nejrůznější projekty a to ještě nejlépe, kdyby byla publikace rozdělena dle věku dítěte.

19% respondentů, což je 25 dotazovaných by publikaci nevyžila, 7%, čili 9 z nich si myslí, že takováto publikace není ani zapotřebí.

**Otázka č. 18: Myslíte si, že jdou v MŠ knihy díky moderním technologiím (př. televize, rádio, internet, DVD...) do ústraní a tím klesá zájem dětí o prohlížení knih a časopisů?**



Graf č. 18 - Pokles zájmu o knihy díky moderním technologiím

K tomu, že moderní technologie vytlačují z mateřské školy zájem dětí o prohlížení knih a časopisů se přiklání 61% respondentů, což představuje 79 dotazovaných. 40% z nich jsou o tom pevně přesvědčeni, 21% se k této možnosti přiklání. 39%, tedy 51 respondentů, si myslí, že zájem o prohlížení knih a časopisů v mateřské škole neklesá. 22% se k tomuto názoru přiklání, 17% respondentů je o tomto přesvědčeno.

## 9 ZÁVĚR PRAKTICKÉ ČÁSTI

Cílem praktické části bylo zmapovat, co si učitelé/učitelky představují pod pojmem čtenářská pregramotnost a jak tuto pregramotnost u dětí rozvíjejí.

Dle výsledků získaných z dotazníků lze říct, že výzkumného šetření se zúčastnili učitelé/učitelky všech věkových kategorií a více než polovina s profesní praxí nad 6 let. 42%, tedy 63 respondentů z celkových 131 ví, že čtenářská pregramotnost je souhrnem všech znalostí a dovedností potřebných pro budoucí psaní a čtení. Že tedy nejde jen o to, aby děti v předškolním věku například dokázaly poznat některá z písmen a měly kladný vztah ke knihám, ale také o to, aby děti rozuměly čtenému nebo vyprávěnému a dokázaly texty zpracovávat, vyhledávat v nich nejrůznější informace, aby byla u dětí rozvíjena vnitřní motivace, citový rozvoj osobnosti dítěte apod.

58% respondentů však u pojmu čtenářské pregramotnosti tápe a neumí si dostatečně představit, co vše pod tento složitý proces patří, co všechno se na čtenářskou pregramotnost váže a jak tuto pregramotnost všestranně rozvíjet. U otázky motivace dětí v MŠ k budoucímu čtení, či přípravě dětí pro budoucí čtení v MŠ, zmiňovali učitelé/učitelky vždy jen některou z činností, jen několik procent respondentů uvedlo, že rozvoj musí být komplexní.

V dotazníkovém šetření byly zkoumány i vnější faktory, konkrétně pak mateřská škola v souvislosti se spoluprací s rodinou. 44 mateřských škol nespolupracuje s rodinou ohledně rozvoje čtenářské pregramotnosti vůbec, s jinými institucemi pak nespolupracuje 42 mateřských škol. I samotný zájem rodičů o čtení v mateřské škole je velmi podprůměrný, 81% rodičů nijak nezjišťují, co se dětem v mateřských školách předčítá.

Ačkoliv si mnoho učitelů/učitelek vybavovalo v souvislosti se čtenářskou pregramotností především práci s knihou, dle souhrnu všech výsledků, metod prací, využíváním různého didaktického materiálu, přípravou dětí pro budoucí čtení apod., lze usoudit, že se v mateřských školách nenásilným, přirozeným, leckdy snad i nevědomým a jakýmsi automatickým procesem a přístupem učitelů/učitelek rozvíjí u dětí předškolního věku předčtenářské dovednosti a tím i schopnost jejich aplikace do běžného života.

## 10 DISKUZE

V teoretické části se zabývám vysvětlováním pojmů jednotlivých gramotností vztahujících se ke čtení a dále pak vnitřními a vnějšími faktory, které gramotnost a její rozvoj z velké míry ovlivňují. Definice, které vymezují čtenářskou pregramotnost, je celá řada a stejně tak se i v dotaznicích objevovaly nejrůznější výklady tohoto pojmu. Jelikož čtenářská pregramotnost v sobě zahrnuje velké množství aspektů, snažila jsem se toto v praktické části práce zohlednit a kategorizovat odpovědi do nejčastěji uváděných odpovědí. Z výsledků vyplývá, že necelá polovina dotazovaných umí definovat čtenářskou pregramotnost a více či méně se shodují na tom, že se jedná o souhrn dovedností a znalostí, které dítě bude potřebovat pro budoucí čtení a psaní. Nejedná se tedy jen o učení se písmenům z abecedy nebo jen o práci s knihami, či jen o rozvoj slovní zásoby, ale jde o komplexnost a propojenost v získávání informací a znalostí bezprostředně po narození každého dítěte. Není tedy nutné, aby se dítě učilo číst již v mateřské škole, nutné je, aby rozvíjelo své kognitivní, emoční a motivační procesy.

K tomu slouží v předškolním věku především hra a chuť dětí neustále objevovat nepoznané. Ke hře, k poznávání a k učení je důležitá především správná vnitřní motivace, která je také zmiňována v teoretické části. Je to například zájem, radost z objevování, představy, plány, očekávání a zvědavost. Tuto motivaci dle výsledků výzkumu naplňují učitelé/učitelky v mateřských školách širokou nabídkou činností jako je například používání vhodného a různorodého didaktického materiálu, dostatek a správný výběr knih ve třídě, donášení nejrůznějších knih z domova a práce s nimi, předčítání, vyprávění, dotváření konců pohádek, ale i možnost vidět učitele/učitelku vyhledávat informace v knihách a knihu všeobecně používat. Dále se jako motivace k budoucímu čtenářství objevovaly dramatizace pohádek, různé hry, zpěv, recitace, ale také spolupráce s knihovnami, se školami, s rodiči a zapojování se do různých projektů podílejících se na rozvoji čtenářské pregramotnosti.

Zaměřím-li se na výsledky výzkumu ohledně přípravy dětí pro budoucí čtení v mateřské škole, myslím si, že většina dotazovaných díky neujasnění širokého významu čtenářské pregramotnosti si neuvědomuje, jakými všemi způsoby vlastně dítě v mateřské škole na budoucí čtení připravuje. Dle mého názoru jsou činnosti v mateřské škole vykonávány do jisté míry automaticky a ač to dotazovaní

v dotazníkovém šetření nevedli v souvislosti se čtenářskou pregramotností, určitě se snaží každé dítě dle jeho možností a schopností individuálně a komplexně rozvíjet.

Jak se prolíná celou prací, čtenářskou pregramotností a jejím rozvojem se zaobírá v posledních letech ve svých knihách několik autorů. Přesto by více než tři čtvrtiny respondentů uvítalo publikaci, ve které by našli náměty pro rozvoj čtenářské pregramotnosti. Snad s tímto výsledkem souvisí i fakt, že v RVP PV nenajde pedagog konkrétní složku s odkazem na rozvoj čtenářské pregramotnosti a jen pomocí vlastních dedukcí a znalostí dokáže ze všech pěti oblastí vyhodnotit, co se ke čtenářské pregramotnosti vztahuje. Na tuto myšlenku poukazuje i fakt, že necelá polovina respondentů by uvítala, aby v RVP PV byla uvedena kapitola ohledně rozvoje čtenářské pregramotnosti zvláště, aby bylo na první pohled zřejmé, jak, kdy a při jakých činnostech se u dítěte tato gramotnost vlastně rozvíjí.

Z vlastní zkušenosti vím, že mnozí rodiče nemají přílišný zájem o dění v mateřské škole. Přitom, jak uvádí Tomášková: *„Rodiče by se měli zajímat, jaké činnosti v mateřské škole probíhají, čím se škola profiluje, co je pro ni důležité, jak spolupracuje s ostatními institucemi. Pouze dobrou spoluprací můžeme dítěti pomoci zvládnout počáteční obtíže a pomoci mu v jeho rozvoji“* (Tomášková, 2015, s. 28). Realita je bohužel mnohdy taková, že rodiče ráno ve spěchu předají své dítě do třídy a odpoledne zase spěchají z mateřské školy pryč. Často rodiče obtěžuje i fakt, že je učitelé/učitelky zdržují s jakýmsi doporučením ohledně rozvoje jejich dítěte. Proto mě ani nepřekvapil výsledek z výzkumného šetření, ze kterého vyplynulo, že drtivá většina rodičů netuší a ani nezjišťuje, co se jejich dětem v mateřské škole předčítá, či s jakou knihou se zrovna pracuje.

Na své přednášce ze dne 12. 1. 2018 uvedl Václav Mertin, že za nejdůležitější v rozvoji předčtenářských dovedností pokládá bohatou slovní zásobu. Dle jeho slov je bojovým úkolem rodičů, upevnění slovní zásoby dětí týkající se běžné komunikace. Škola je důležitá, ale druhořadá.

Přitom rodina a mateřská škola jsou hlavními prostředími, ve kterých jejich dítě je, a spolupráce mezi těmito subjekty by měla být standardní záležitostí. Naštěstí se v každé mateřské škole nachází i takoví rodiče, kteří si i v dnešní hektické době najdou čas a zjišťují si, co jejich dítě v mateřské škole denně prožívá, a aktivně se zapojují do nejrůznějších projektů vedených mateřskou školou. Na základě mého zájmu o

proniknutí do problematiky čtenářské pregramotnosti jsem velmi ráda, že mateřská škola, ve které pracuji, byla vybrána do projektu „Podpora pregramotností v předškolním vzdělávání“, konkrétně pak do oblastí motivace pro čtenářství, pedagogické diagnostiky a raných odhalení rizik a také do oblasti spolupráce rodiny a předškolních zařízení pro rozvoj předčtenářských a raných čtenářských dovedností. Zkušenosti a nápady nás všech se začínají prolínat i do běžného života v mateřské škole a já věřím, že se nám, a snad i dalším mateřským školám podaří děti ještě lépe motivovat a rozvíjet, odhalovat možná rizika ve vývoji dětí a v neposlední řadě i více zapojit rodinu do dění a práce jejich dětí v mateřských školách.

S přihlédnutím k výsledkům dotazníkového šetření je tato bakalářská práce v příloze doplněna praktickou ukázkou možnosti spolupráce mateřské školy s rodinou. Dále je doplněna záznamovým listem, ve kterém lze pomocí pozorování, rozhovoru a projektivních technik zjistit, jak rodina své dítě směrem ke čtenářství podporuje. V neposlední řadě je práce doplněna také aktivitou vhodnou pro podporu zájmu o čtení u budoucích malých čtenářů s možností využití jak v mateřské škole, tak doma v rodinném kruhu. Inspirace pro tvorbu těchto námětů je brána z OP VVV (Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání) s názvem Podpora pregramotností v předškolním vzdělávání.

## Závěr

Tato práce seznámila čtenáře s problematikou čtenářské pregramotnosti. Záměrem celé práce bylo sestavit ucelený pohled na problematiku čtenářské pregramotnosti a na její rozvoj u dětí předškolního věku s vytvořením praktického zásobníku námětů pro podporu této gramotnosti v návaznosti na dotazníkové šetření.

Mateřská škola by měla úzce spolupracovat s rodinou a podporovat, motivovat a povzbuzovat u dětí zájem o dění kolem sebe, prohlubovat zájem o učení a získávání nových poznatků v okolním světě a životě samotném. Díky rozvíjení zájmu a zaujetí u dětí se rozvíjí také vůle, ctížádostivost a vnitřní motivace, která dětem poskytuje možnost se dále posouvat. S radostí a chutí, kterou dítě prožívá, roste i chuť se učit a objevovat nepoznané.

Jedním z prostředků získávání informací je čtení. To představuje nejen techniku získávání informací, ale i znalostí a dovedností, postojů, zkušeností a hodnot. Dovednost číst je základem pro pochopení významů, souvislostí a rozvíjí také chápání a cítění. Základ čtenářské pregramotnosti je nutno posilovat už od útlého věku dítěte a budovat u něj zájem o knihu a samotné čtenářství.

Základem pro práci učitele/učitelky v mateřské škole je kurikulární koncepce, která je oporou při výchovně-vzdělávací činnosti a měla by být strategická a především účelná. Pro rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním vzdělávání takovéto celistvě popisující dokumenty nejsou, ale ve všech oblastech RVP PV jsou jednotlivé výchovně-vzdělávací činnosti zmíněny.

Práce mně samotné ujasnila, co všechno pojem čtenářská pregramotnost zahrnuje, co je důležité v této oblasti u dětí rozvíjet a kde mohu najít informace k tomuto důležitému tématu současnosti. Budu ráda, pokud tato práce bude inspirací i pro jiné učitele/učitelky mateřských škol, kteří si také nejsou zcela jisti, zda jejich postup při rozvíjení čtenářské pregramotnosti je ten správný. Mohou využít jak teoretický základ této práce, tak i příklady her, činností a námětů pro podporu rozvoje čtenářské pregramotnosti, mohou se motivovat ukázkou spolupráce mateřské školy a rodiny, případně se inspirovat k přípravě vlastních projektů.



## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

### I

- BEDNÁŘOVÁ, J. a V. ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Edika, Brno, 2015, 217 s. ISBN 978-80-266-0658-1.
- BLYTHE, G. S. *Dítě v rovnováze*. Inštitút psychoterapie a socioterapie, Partizánske, 2012, 265 s. ISBN 978-80-971033-0-9.
- BRIERLEY, J. *7 prvních let život rozhoduje*. Portál, Praha, 1996, 111 s. ISBN 80-7178-484-2.
- DOLEŽALOVÁ, J. *Rozvoj grafomotoriky v projektech*. Portál, Praha, 2010, 166 s. ISBN 978-80-7367-693-3.
- GEBHARTOVÁ, V. *Jak a co číst dětem v MŠ*. Portál, Praha, 2011, 160 s. ISBN 978-80-7367-854-8.
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Portál, Praha, 2016, 256 s. ISBN 978-80-271-9225-0.
- KUTÁLKOVÁ, D. *Logopedická prevence*. Portál, Praha, 1996, 213 s. ISBN 80-7178-115-0.
- KUTÁLKOVÁ, D. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. Grada, Praha, 2005, 100 s. ISBN 80-247-1026-9.
- LEPILOVÁ, K. *Cesty ke čtenářství*. Edika, Brno, 2014, 168 s. ISBN 978-80-266-0112-8.
- MASLOW, A. *O psychologii bytí*. Portál, Praha, 2014, 320 s. ISBN 978-80-262-0618-7.
- MERTIN, V., *Ze zkušenosti dětského psychologa*. Scientia, Praha, 2004, 178 s. ISBN 80-7183-316-9.
- MERTIN, V., a I. GILLERNOVÁ. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Portál, Praha, 2003, 232 s. ISBN 80-7178-799-X.
- NOVÁKOVÁ, L., M. HŘÍCHOVÁ a J. RICHTER. *Vývojová psychologie*. 3. Vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, 2004, 82 s. ISBN 80-7043-281-0.
- OPRAVILOVÁ, E., a V. GEBHARTOVÁ. *Rok v mateřské škole*. Portál, Praha, 2011, 496 s. ISBN 978-80-7367-703-9.
- PLHÁKOVÁ, A. *Učebnice obecné psychologie*. Academia, Praha, 2003, 472 s. ISBN 978-80-200-1499-3.
- POKORNÁ, V. *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. Portál, Praha, 2010, 240 s. ISBN 978-80-7367-773-2.

- PRÁZOVÁ, I., K. HOMOLOVÁ, H. LANDOVÁ a V. RICHTER. *České děti jako čtenáři*. Host, Brno, 2014, 136 s. ISBN 978-80-7491-492-8.
- PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Portál, Praha, 2013, 400 s. ISBN 978-80-262-0403-9.
- PUPALA, B. at al. *Rané štúdie o ranej gramotnosti*. 1. Vyd. Bratislava: Univerzita Komenského, 2003, 151 s. ISBN 80-223-1806-X.
- RABUŠICOVÁ, M. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. 1. Vyd. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, 2002, 199 s. ISBN 80-862-5114-4.
- SKUTIL, M. at al. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Portál, Praha, 2011, 256 s. ISBN 978-80-7367-778-7.
- SVOBODOVÁ, E. at al. *Vzdělávání v mateřské škole*. Portál, Praha, 2010, 168 s. ISBN 978-80-7367-774-9.
- TOMAN, J. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury*. České Budějovice: Pedagogická fakulta JU, 1992, 98 s. ISBN 80-704-0055-2.
- TOMÁŠKOVÁ, I. *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Portál, Praha, 2015, 144 s. ISBN 978-80-262-0790-0.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. 2. Vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2012, 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.
- VĚŘÍŠOVÁ, I. at al. *Kudy vede cesta ke čtenáři?* GAC, Praha, 2007, 218 s. ISBN 978-80-254-0669-4.
- ZAJITZOVÁ, E. *Předškolní vzdělávání a jeho význam pro rozvoj jazyka a řeči*. Hnutí R, Praha, 2011, 113 s. ISBN 978-80-86798-14-1.
- ZELINOVÁ, M. *Hry pro rozvoj emocí a komunikace*. Portál, Praha, 2011, 144 s. ISBN 978-80-262-0036-9.
- ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Portál, Praha, 2001, 208 s. ISBN 80-7178-544-X.

## II

KROPÁČKOVÁ J., R. WILDOVÁ a A. KUCHARSKÁ. *Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období. Pedagogická orientace* [online časopis]. 2014, vol. 24, No 4- [cit. 2017-09-06]. DOI: 10.5817/PedOr2014-4-48

Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1896/150>

MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. In MSMT.cz [online]. 2017, [cit. 2017-11-11].

Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/39792/>

## **SEZNAM GRAFŮ**

Graf č. 1 - Věk dotazovaných

Graf č. 2 - Profesní praxe dotazovaných

Graf č. 3 - Umístění mateřské školy

Graf č. 4 - Počet dětí ve třídě

Graf č. 5 - Typ třídy

Graf č. 6 - Výklad pojmu čtenářská pregramotnost

Graf č. 7 - Příprava dětí pro budoucí čtení MŠ

Graf č. 8 - Spolupráce MŠ s rodiči

Graf č. 9 - Zájem rodičů o čtení v MŠ

Graf č. 10 - Existence knihovny v MŠ

Graf č. 11. 1 - Práce s knihou v MŠ

Graf č. 11. 2 - Typ práce s knihou

Graf č. 12 - Spolupráce MŠ s jinou institucí

Graf č. 13. 1 - Nejpoužívanější didaktický materiál

Graf č. 13. 2 - Použití jiného didaktického materiálu

Graf č. 14. 1 - Metody práce s knihou

Graf č. 14. 2 - Nejčastěji zastoupené jiné metody práce s knihou

Graf č. 15 - Motivace v MŠ k budoucímu čtení

Graf č. 16 - Dostatečné popsání čtenářské pregramotnosti v RVP PV

Graf č. 17 - Uvítání publikace s náměty pro rozvoj ČP

Graf č. 18 - Pokles zájmu o knihy díky moderním technologiím

## **SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha č. 1 Dotazník k bakalářské práci

Příloha č. 2 Záznamový list ke zjištění podpory dítěte ke čtenářství ze strany rodiny

Příloha č. 3 Spolupráce mateřské školy a rodiny

Příloha č. 4 Podpora zájmu o čtení u dětí předškolního věku

## **Příloha č. 1**

### **DOTAZNÍK k bakalářské práci**

Dobrý den, jmenuji se Barbora Pícková a jsem studentkou Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Ráda bych Vás učitelky/učitele mateřských škol touto cestou požádala o vyplnění níže uvedeného dotazníku, díky němuž získám podklady pro svou bakalářskou práci na téma „**Rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním věku**“.

Dotazník je anonymní a veškeré informace budou použity pouze pro mou bakalářskou práci. Velmi si vážím Vaší ochoty k vyplnění dotazníku, který zabere jen několik minut Vašeho času.

### **Otázky k dotazníku:**

#### **1. Jaký je Váš věk?**

- od 18 let do 20 let
- od 21 let do 30 let
- od 31 let do 40 let
- nad 40 let

#### **2. Kolik let pracujete jako učitel/učitelka v mateřské škole?**

- do 5 let
- 6 až 15 let
- nad 16 let
- zatím v MŠ nepracuji

#### **3. Kde se nachází mateřská škola, v níž pracujete?**

- ve městě
- na vesnici

#### **4. Kolik dětí máte ve třídě?**

- 24-28 dětí
- 20-24 dětí
- méně než 20 dětí

#### **5. Pracujete ve třídě heterogenní, či homogenní?**

- homogenní
- heterogenní

**6. Co si myslíte, že znamená čtenářská pregramotnost?**

.....  
.....

**7. Jak děti připravujete v MŠ pro budoucí čtení?**

.....  
.....

**8. Jak spolupracujete s rodiči v souvislosti s rozvojem čtenářské pregramotnosti?**

.....  
.....

**9. Zjišťují si rodiče, co se dětem v MŠ čte?**

ano

Jak, dle čeho to zjišťují? .....

ne

**10. Máte ve Vaší třídě knihovnu, která je neustále přístupná dětem?**

ano, knihy často obměňujeme, doplňujeme

ano, knihy necháváme po celý rok stejné, chybí finance

ne

**11. Pracujete pravidelně v MŠ s knihou?**

ano

Kolikrát denně? .....

Jak s knihou pracujete? .....

ne

**12. Spolupracuje vaše MŠ s jinou institucí s ohledem na rozvoj čtenářské pregramotnosti?**

ano

S jakou a jak? .....

ne

**13. Jaký didaktický materiál nejčastěji pro rozvoj čtenářské pregramotnosti používáte?**

Při využívání více než jednoho didaktického materiálu prosím označte číslem pořadí dle četnosti používání. Každé číslo použijte jen jednou. 1=nejčastěji používaný didaktický materiál, 11=nejméně používaný didaktický materiál.)

Didaktický materiál:	Četnost používání:
<input type="radio"/> knihy	
<input type="radio"/> časopisy	
<input type="radio"/> materiál pro dramatizaci (maňásky, divadélka,...)	
<input type="radio"/> pracovní listy zaměřené na rozvoj percepčně motorických funkcí	
<input type="radio"/> deskové hry pro rozvoj zrakového vnímání a vnímání prostoru (př. vkládačky, puzzle, pexeso,...)	
<input type="radio"/> stolní hry zaměřené na soustředění, pozornost, postřeh	
<input type="radio"/> grafický materiál - kreslení, dokreslování obrázků, stříhání	
<input type="radio"/> rytmické a hudební nástroje - lokalizace zvuku, sluchové rozlišování, fonemický sluch (př. Orffovy nástroje, poslech, zpěv, kytara, ...)	
<input type="radio"/> manipulační materiál (stavebnice, mozaiky, kostky,...)	
<input type="radio"/> PC programy	
<input type="radio"/> jiný Jaký? .....	

**14. Předčítání je jedna z možností práce s knihou. Používáte ještě jiné metody práce s knihou?**

(Při využívání více než jedné metody prosím označte číslem pořadí dle četnosti používání. Každé číslo použijte jen jednou. 1=nejčastěji používaná metoda, 6=nejméně používaná metoda.)

Metody práce s knihou:	Četnost používání:
<input type="radio"/> prohlížení knih	
<input type="radio"/> používání knih jako motivaci	
<input type="radio"/> obrázkové čtení	
<input type="radio"/> dramatizace pohádek	
<input type="radio"/> filozofování u knížek	



<input type="radio"/> jiná odpověď .....	
---	--

**15. Jak motivujete děti k budoucímu čtení?**

.....

**16. Myslíte si, že na rozvíjení čtenářské pregramotnosti je dostatečně myšleno v jednotlivých oblastech RVP PV?**

- ano
- ne

Co v RVP PV dle Vašeho názoru chybí? .....

**17. Uvítal/a byste publikaci, která by se zabývala konkrétními náměty pro rozvíjení čtenářské pregramotnosti?**

- ano, určitě

Co by dle Vašeho názoru mělo v publikaci konkrétně být? .....

.....

- asi bych se podíval/a

- Co by dle Vašeho názoru mělo v publikaci konkrétně být? .....

.....

- nevyužil/a bych

- taková publikace není zapotřebí

- jiná odpověď .....

**18. Myslíte si, že jdou v MŠ knihy díky moderním technologiím (př. televize, rádio, internet, DVD...) do ústraní a tím klesá zájem dětí o prohlížení knih a časopisů?**

- rozhodně ano
- asi ano
- spíše ne
- rozhodně ne

Děkuji za čas, který jste strávil/a vyplněním dotazníku. Váš názor je pro mě důležitý.

## Příloha č. 2

### Záznamový list ke zjištění podpory dítěte ke čtenářství ze strany rodiny

Cílem je zjistit pomocí rozhovoru, pozorování a projektivních technik, jak rodina své dítě podporuje k budoucímu čtenářství.

Záznamový list:

	Často	Nikdy	Doplňující informace
Dítě si prohlíží knihy bez pobídky			
Dítě si prohlíží časopisy bez pobídky			
Dítě se ptá a komunikuje nad knihou z vlastní iniciativy			
Dítě si prohlíží knihy i s jiným dítětem			
Dítě vyžaduje při prohlížení knihy asistenci dospělého			
Dítě přinese z domova knihu, pokud to dostane za úkol			
Dítě přinese z domova knihu z vlastní iniciativy			
Dítě si zvolí raději knihu, než PC			
Dítě naslouchá při čtení se zájmem			
Dítě dokáže vlastními slovy převyprávět přečtenou pohádku			
Dítě vypráví o knize, kterou doma čtou			
Rodiče se zajímají, co se čte v MŠ			
Rodiče zakupují knihy do MŠ			
Rodiče darují knihu do MŠ			
Rodiče se ptají, jaké knihy mají dítěti koupit			
Rodiče se ptají, jaké časopisy mají dítěti koupit			

Rozhovor s dítětem	
S kým si doma čteš a prohlížíš knihy?	
Kam dáváte doma knížky?	
Chodíš s rodiči do knihovny?	
Čte Ti rodič/sourozenec nebo prarodič?	
Znáš nějaké časopisy?	
Vidíš někdy doma, jestli někdo čte?	
Vzpomeneš si, co jste četli doma naposledy?	

Úkol pro dítě	
Nakresli se s někým nad knihou	
Reflektivní dialog nad obrázkem (s kým jakou knihu čte)	

### **Příloha č. 3**

#### **Spolupráce mateřské školy a rodiny**

zahrnuta v týdenním celku s názvem O bacilech a vitamínech

Cíl: Zapamatování si příběhu čteného v MŠ, analýza textu, rozvoj sluchové percepce. Zapsat do křížovky s dopomocí rodičů, vytváření, uvědomování si smyslu pro povinnost a vytváření pozitivního vztahu k literatuře.

Základem je smyšlený nebo upravený příběh, který rodiče a ani děti z domácího prostředí neznají a všechny děti tak mají stejné podmínky pro vyplnění úkolu. Každý pak dostane křížovku, kterou může doplnit pouze s dopomocí a ve spolupráci s rodiči.

Motivace: Často nás během školního roku trápí ve školkách rýma, kašel, (společně s dětmi přicházíme i na další neduhy), např. teče nám z očí, bolí nás břicho, hlava, ouška, atp. Společně hledáme důvod, proč to tak asi je?

Před čtením samotného textu děti upozorníme, že by měly dávat pozor, aby odpoledne mohly společně s rodiči odpovědět na otázky ve křížovce a vyluštit tak tajenku (popř. vysvětlíme neznámá slova).

Končíme otázkou: Co musíme v našem životě moc opatrovat?

Pokud se dítěti podaří vyluštit křížovku s pomocí rodičů, dozví se odpověď na otázku.

Text pohádky: Bacil Řampouch

(vlastní tvorba)

Bacil Řampouch chodí světem. Chodí k dospělým, ale i k malým dětem. Nikdy nespí, vždycky číhá na správnou chvíli, aby se mohl u někoho z nás pohodlně zabydlet. Tenhle bacil je hrozně malinký, pouhým okem ho nikdo nezahledne, má ale rád špínu, nepořádek a také to, když se o sebe lidé moc nestarají, jí málo vitamínů a nechodí moc ven na čerstvý vzduch. To pak bacil Řampouch vyrostne a lidé to pocítí tak, že je jim špatně, nebo jsou všelijak nemocní.

Jednoho dne potkal bacil Řampouch venku Petříka. „Jú“, vykřikl nahlas, „taková zima je dneska venku a Petřík nemá žádnou čepici! A ani rukavice!“ A sedl si Petříkovi na prst. Petřík nic neviděl, neslyšel a zvesela si dál vykračoval na návštěvu za svou kamarádkou Zuzankou. Cestou nezapomněl lízat rampouch a místo toho, aby se vysmrkal do kapesníku, utřel si nos do rukávu. Bacil Řampouch si říkal: „Super! Asi se u Petříka zabydlím, zatím se mi u něj moc líbí!“ Když Petřík dorazil k Zuzance, hezky se s ní přivítal a pomyslel si: „Zuzance to ale sluší! Jaké má šatičky a voní a ta má tedy uklizený pokojíček. To já takhle nemám, mě to uklízení nebaví. No co, to nevadí!“ A raději se hned vrhnul na misku plnou sladkostí, kterou Zuzanka připravila na celé odpoledne. Nakrájené ovoce a zeleninu na talířku ale ani neochutnal. Řampouchovi to ale vůbec nevadilo, byl spokojený, nesnáší totiž vitamíny a Petřík si k tomu všemu ani neumyl ruce, když přišel z venku. Petřík a Zuzanka si společně hráli na školu, skládali puzzle, chvíli hráli na indiány,... (děti doplňují další). Odpoledne jim rychle uteklo, a tak Petřík za všechno Zuzance poděkoval a vyrazil domů.

Za pár dnů bylo Petříkovi moc špatně. „Co se to se mnou děje?“, říkal si Petřík. „Cítím se hrozně slabý, bolí mě břicho, hlava a začíná mě škrábat v krku!“ Maminka s tatínkem si začali dělat starosti a změřili Petříkovi teplotu. „A jejda!“, spráskla maminka ruce. „Petřík má i teplotu.“ To už se totiž u Petříka zabydlel bacil Řampouch a pořádně se v Petříkově těle začal roztahovat. Maminky, jak už to tak obvykle bývá, si ale ví rady s kdečím. A tak maminka uvařila Petříkovi čaj s medem, s citrónem a s trochou bylinek, uložila ho do postýlky, střídala se s tatínkem ve čtení a vyprávění pohádek a několik dnů si Petřík poležel. Bacil Řampouch se nechtěl jen tak vzdát, u Petříka se mu přece dobře dařilo, ale malý Petřík byl teď jen doma, čistil si zoubky, umýval se, necucal led, ale jedl spoustu vitamínů, ukrytých v pomeranči, jablku, mrkvi,... (děti doplňují další). A navíc bylo všude kolem Petříka čisto a pořádek a šikovným vitamínům z ovoce a zeleniny, se nakonec bacila Řampoucha povedlo vyhnat pryč.

A jak dopadla Zuzanka? U ní se žádný bacil naštěstí nezabydlel, ale klidně to ten Řampouch mohl zkusit. Nebo nemohl?

### Během celého týdne pracuje učitel/učitelka s novým textem s dětmi.

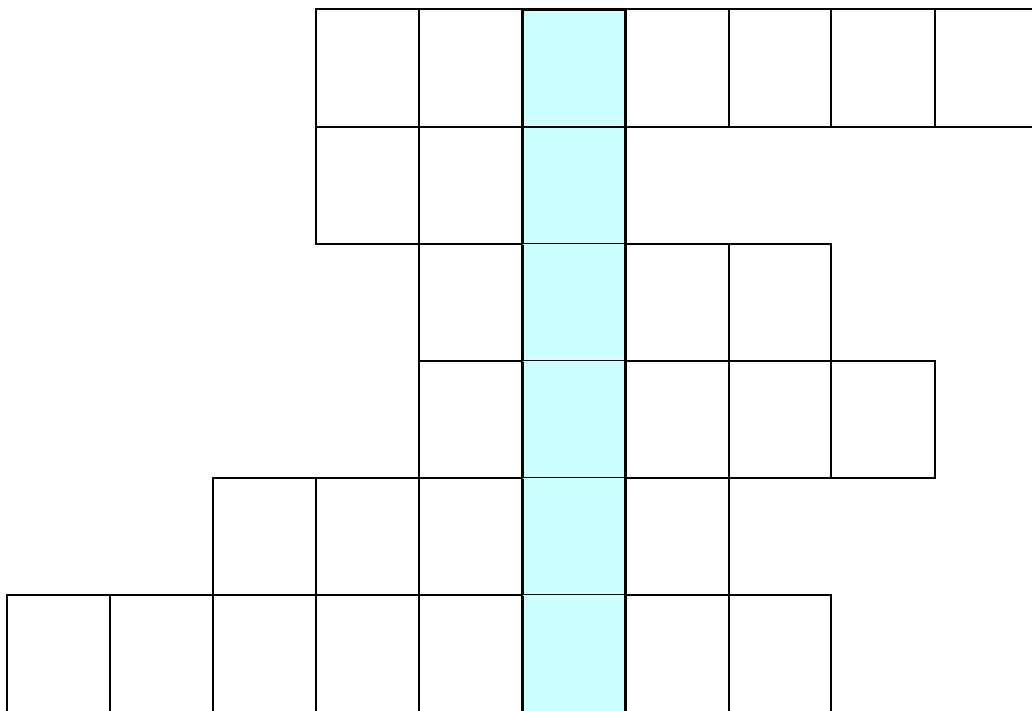
- Předčítání
- Otázky po čtení (Líbil se Ti příběh? Co se Ti nejvíc líbilo? Připomíná Ti Petřík někoho? Připomíná Ti Zuzanka někoho? Co udělala maminka? Co všechno dala Petříkovi do čaje? Kdo vyhnal Řampoucha? Kde na nás číhají bacily? V čem můžeme najít vitamíny? Jaké znáš zdravé potraviny? Jaké znáš nezdravé potraviny?
- Dotváření konce pohádky
- Obkresli si ruku a nakresli na ní bacila Řampoucha, vitamín
- Nakresli (dát na výběr) maminku, tatínka, Zuzanku nebo Petříka
- Dramatizace příběhu
- Honička - Bacil a vitamín (Bacil je uvnitř kruhu, v ruce má rozzlobeného smajlíka z papíru, vitamín je vně kruhu. Bacil říká říkanku: „Bum ta ra ta, ra ta ta, Řampouch ťuká na vrata!“ Vitamín držící usměvavého smajlíka mu odpoví: „Já se Tebe nebojím, já jsem mocný vitamín!“) Následuje honička, bacil jde honit vitamín. Oběhnou kolečko, vitamín se zkusí zařadit zpět do své mezery mezi dětmi. Děti, které chtějí, se vystřídají.
- Vystřihni z letáků zdravé a nezdravé potraviny. K obrázku zdravého zubu (viz níže návrh zubů) nalep zdravé potraviny a k obrázku nezdravého zubu nalep nezdravé potraviny

### Závěr

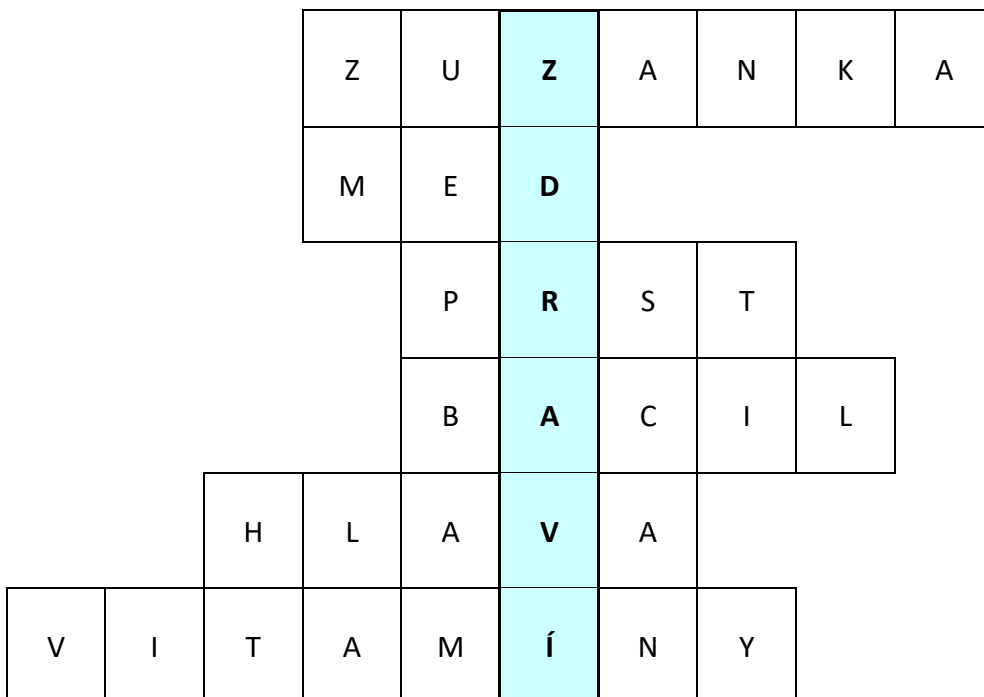
Odpovězte na tyto otázky a s rodiči zkuste vyluštit křížovku:

1. Jak se jmenuje Petříkova kamarádka?
2. Co dala maminka Petříkovi do čaje?
3. Kam si sedl Petříkovi Řampouch?
4. Kdo je to Řampouch?
5. Co Petříka bolelo kromě břicha?
6. Kdo s maminkou pomohl vyhnat Řampoucha z Petříkova těla pryč?

Křížovka pro děti a rodiče:



Křížovka pro učitele/učitelky:





Obr. zdravý zub



Obr. nemocný zub



## **Příloha č. 4**

### **Podpora zájmu o čtení u dětí předškolního věku**

#### **Čtenářské kostky**

Čtení, či předčítání s pomocí čtenářských kostek vtahuje děti mnohem více do děje a podněcuje zájem o knihy. Princip spočívá v používání tří barevně odlišených kostek, kdy na každé z nich jsou otázky vztahující se ke čtené knize. Kostky mohou být z různých materiálů, např. z papíru, nebo z molitanu, staré nevyužívané dřevěné kostky atp. Já jsem zvolila dřevěné kostky o velikosti 8x8 cm, které se podařilo získat jako odpad od jednoho šikovného truhláře.

Házet kostkou může jeden nebo i více dětí po sobě. První kostka má žlutou barvu a používá se před začátkem čtení, tudíž i otázky jsou formulovány tak, aby podnítili posluchače k rozvoji zájmu, pozornosti a fantazie. Druhá kostka je zelená a používá se během čtení, děti dávají větší pozor a snaží se přemýšlet nad obsahem. Třetí a poslední kostka se používá po ukončení předčítání a obsahuje tomu odpovídající otázky. Jde o shrnutí knihy, ale také například o domýšlení vlastního konce.

Nevýhodou čtenářských kostek pro předškolní děti je, že tyto děti neumí číst a otázky na kostkách byly občas i těžké k pochopení.

Využila jsem myšlenku piktogramů a kostky jsem se snažila uzpůsobit tak, aby budoucí malé čtenáře zaujaly, aby s nimi pracovali s potěšením a aby také cítily jakýsi pocit jistoty při hození kostkou a následného vyhodnocení, jaká otázka to asi dle piktogramu bude. Piktogram, který provází žlutou kostku na všech stranách je zavřená kniha, zelenou kostku pak provází kniha otevřená a červenou kostku pak piktogram knihovny. Dítě si tak může, ale nemusí dle barvy pamatovat, jaký typ otázek daná kostka určuje, ale pomůže mu tuto skutečnost rozlišit i malý piktogram umístěný v rohu kostek. Každá kostka má pak shodných šest piktogramů, které určují konkrétní typ otázky. Věřím, že s postupem času, si děti otázky s piktogramy propojí a nebude nutné, aby je pak rodiče či učitelé/učitelky doplňovali předčítáním otázek.

## **Piktogramy a otázky ke kostkám**

### **Žlutá kostka**

1. Piktogram: otazník
1. Otázka: O čem příběh asi bude vyprávět? (usuzování dle obalu knihy)
2. Piktogram: srdce
2. Otázka: Co by sis přál/a, aby se v příběhu odehrávalo?
3. Piktogram: oko
3. Otázka: Přečtěte si společně název knihy. O čem asi příběh bude? (usuzování dle názvu knihy)
4. Piktogram: slunce
4. Otázka: Prohlédni si první obrázek v knize. Připomíná Ti něco nebo někoho?
5. Piktogram: kamarádi (postava chlapce a dívky)
5. Otázka: Zeptej se někoho (kamaráda, rodiče,...), zda tuto knihu zná.
6. Piktogram: auto
6. Otázka: Kam bys chtěl, aby nás příběh zavedl?

### **Zelená kostka**

1. Piktogram: otazník
1. Otázka: O čem teď příběh vypráví?
2. Piktogram: srdce
2. Otázka: Jak se asi nyní hlavní postava cítí? Zkus to předvést!
3. Piktogram: oko
3. Otázka: Kde se příběh odehrává?
4. Piktogram: slunce
4. Otázka: Prohlédni si nějaký jeden obrázek v knize a popiš, o čem obrázek asi vypráví?
5. Piktogram: kamarádi (postava chlapce a dívky)
5. Otázka: Která postava se Ti v příběhu podobá? Proč?
6. Piktogram: auto
6. Otázka: Kam nás zrovna teď příběh zavedl?

## Červená kostka

1. Piktogram: otazník
1. Otázka: O čem příběh vyprávěl?
2. Piktogram: srdce
2. Otázka: Komu by se příběh mohl líbit?
3. Piktogram: oko
3. Otázka: Jak jinak by se příběh mohl jmenovat?
4. Piktogram: slunce
4. Otázka: Prohlédni si poslední obrázek v knize. Zkus říct, jak jinak by mohl příběh skončit?
5. Piktogram: kamarádi (postava chlapce a dívky)
5. Otázka: Zkus převyprávět (kamarádům, rodičům,...) o čem příběh vyprávěl?
6. Piktogram: auto
6. Otázka: Co se Ti na cestě příběhem nejvíce líbilo?

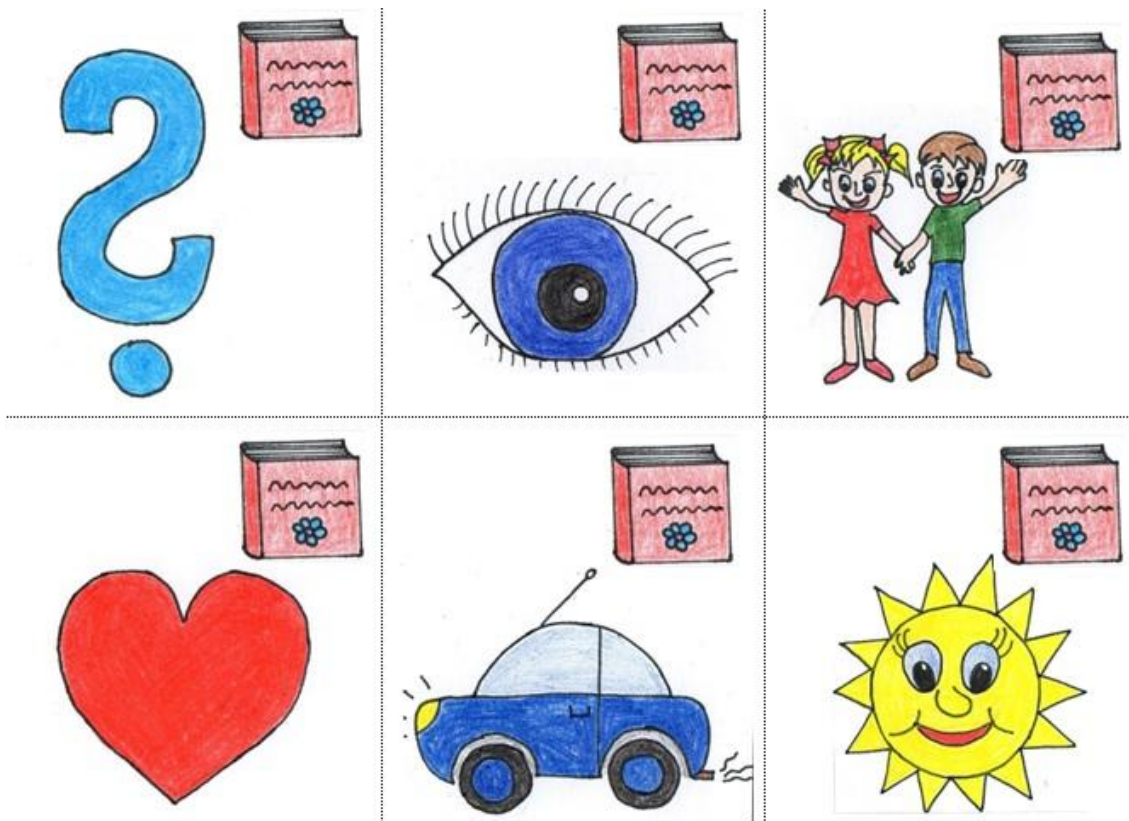
## Realizace čtenářských kostek



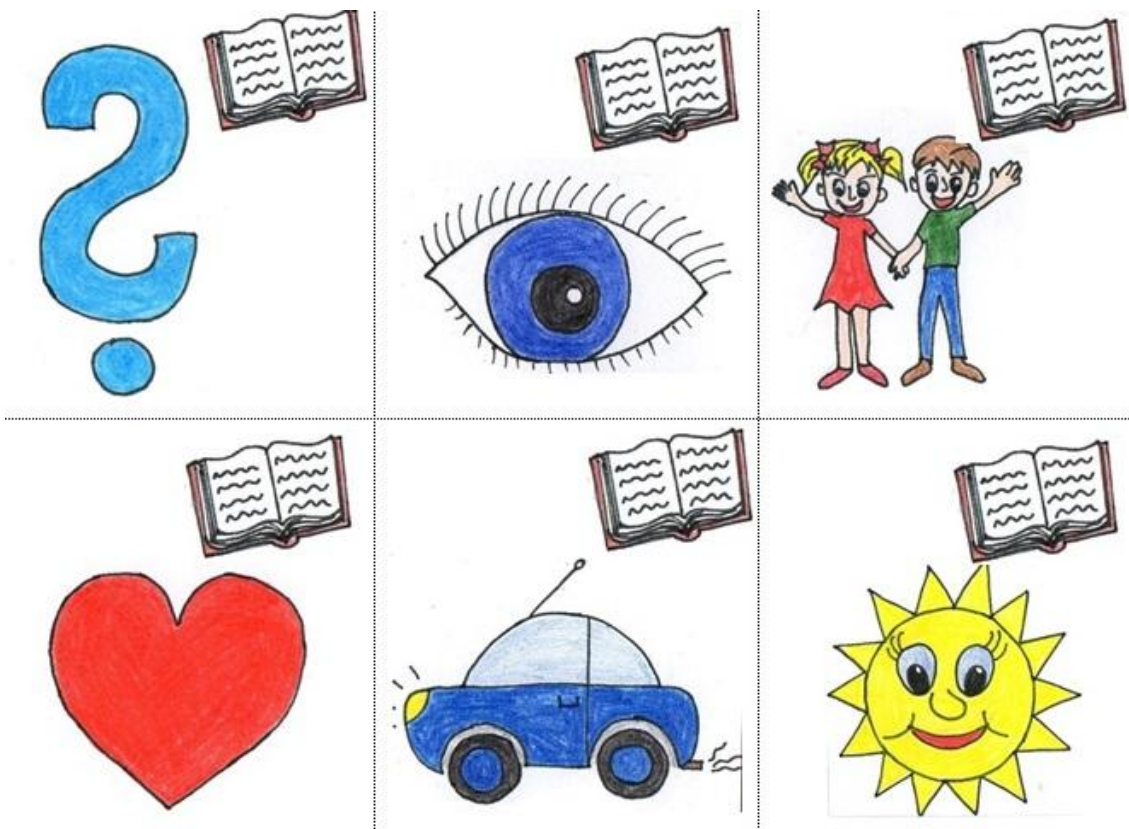
Obr. Natřené kostky



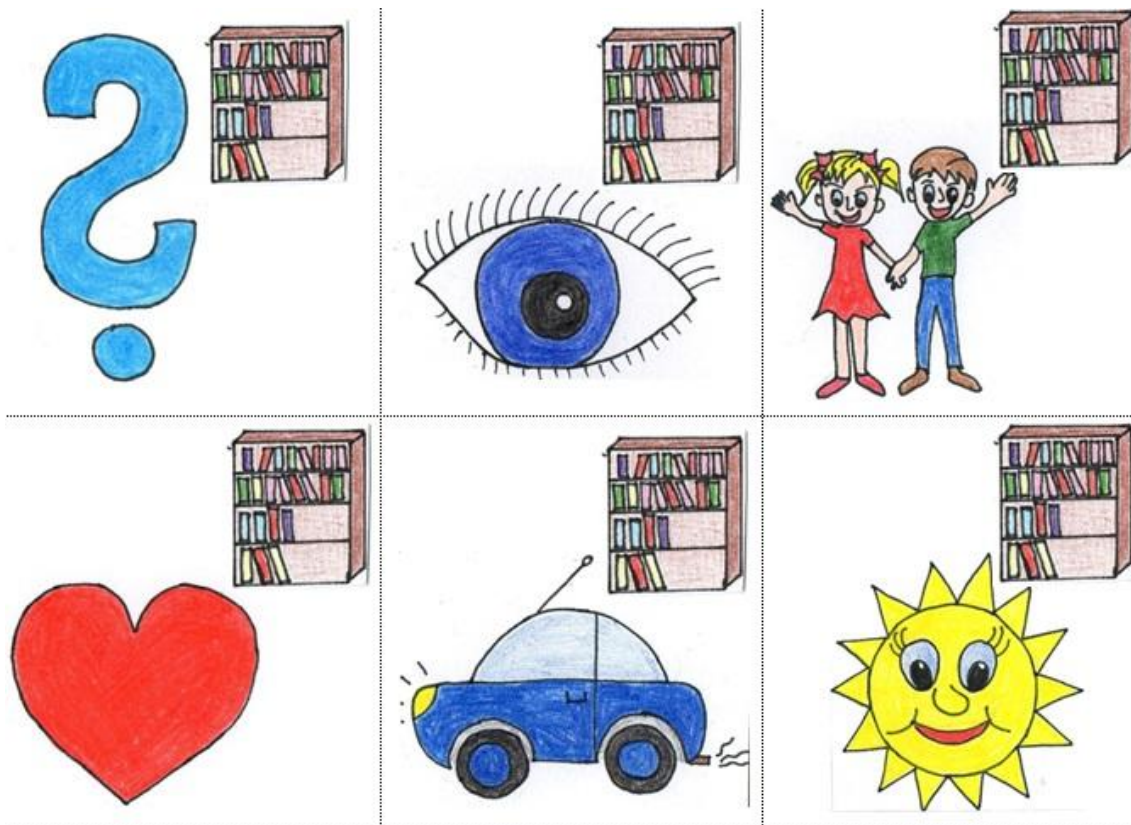
Obr. Hotové kostky



Obr. Soubor obrázků pro výrobu žluté kostky



Obr. Soubor obrázků pro výrobu zelené kostky



Obr. Soubor obrázků pro výrobu červené kostky