



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 primární a preprimární pedagogiky

Bakalářská práce

K problematice znalosti čtení a psaní v předškolním věku

Vypracovala: Alena Žáková

Vedoucí práce: PhDr. Ivana Šimková, Ph.D.

České Budějovice 2023

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci 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 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. prosince 2023

.....

Alena Žáková

Poděkování

Touto cestou velice děkuji PhDr. Ivaně Šimkové, Ph.D., za odborné vedení mé bakalářské práce, její cenné rady a velkou trpělivost. Poděkování patří také vedení, paním učitelkám a hlavně dětem z mateřských škol, ve kterých probíhalo výzkumné šetření pro mou bakalářskou práci. V neposlední řadě i mé rodině, za její trpělivost a podporu po celou dobu mého studia.

Abstrakt:

Bakalářská práce je zaměřena na problematiku předčtenářské gramotnosti. Teoretická část se věnuje předškolnímu vzdělávání, předškolnímu dítěti a jeho připravenosti a zralosti pro vstup do základní školy. Pozornost je také věnována hygienickým návykům pro psaní. Praktická část je zaměřena na zjištění úrovně znalosti písma pro čtení a psaní, případně rozvinutější dovednost čtení a na upevňování hygienických návyků u dětí v posledním ročníku mateřské školy. Výzkumné šetření probíhalo formou pozorování a rozhovorů s dětmi a učitelkami mateřských škol.

Klíčová slova: čtenářská pregramotnost; předčtenářská gramotnost; školní zralost a připravenost; příprava na čtení a psaní

Abstract:

The topic of the bachelor thesis is pre-reading literacy. The theoretical part focuses on pre-school education, pre-school child and the readiness and maturity for entering primary school. The practical part focuses on establishing the level of literacy skills for reading and writing, possibly more developed reading skills, and on strengthening hygiene habits in children in the last year of kindergarten. The research was conducted through observation and interviews with kindergarten children and teachers.

Key words:

early reading literacy; pre-reading literacy; school maturity and readiness; preparation for reading and writing

OBSAH

ÚVOD	7
TEORETICKÁ ČÁST	9
1. CHARAKTERISTIKA PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU DÍTĚTE	9
2. PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	10
2.1. ŠKOLNÍ ZRALOST A PŘIPRAVENOST	11
3. ČTENÁŘSKÁ PREGRAMOTNOST	14
3.1. PŘEDPOKLADY PRO ROZVOJ ČTENÍ A PSANÍ	14
3.1.1. Motorika, grafomotorika	15
3.1.2. Myšlení, vnímání a řeč	17
3.1.3. Hra a fantazie	19
3.2. VLIV RODINY NA PŘEDČTENÁŘSKOU GRAMOTNOST	21
3.3. VLIV MATEŘSKÉ ŠKOLY NA PŘEDČTENÁŘSKOU GRAMOTNOST	22
4. HYGIENICKÉ NÁVYKY PŘI PSANÍ	24
5. PŘÍPRAVA NA ČTENÍ A PSANÍ V MŠ	26
6. ZNALOST ČTENÍ A PSANÍ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU	30
PRAKTICKÁ ČÁST	33
7. VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ	33
7.1. CÍL A METODOLOGIE ŠETŘENÍ	33
7.2. ETICKÉ ASPEKTY ŠETŘENÍ	34
8. PODMÍNKY A PRŮBĚH VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	35
8.1. CHARAKTERISTIKA ÚČASTNÍKŮ ŠETŘENÍ	35
8.2. REALIZACE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	35
9. INTERPRETACE VÝSLEDKŮ A JEJICH ZPRACOVÁNÍ	38
9.1. HYGIENICKÉ NÁVYKY	38
9.2. PŘEDČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST	43
10. DOPORUČENÍ PRO PRAXI	52
ZÁVĚR	53
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	55
SEZNAM TABULEK A GRAFŮ	57
SEZNAM PŘÍLOH	58

ÚVOD

Úroveň gramotnosti jistě souvisí s úspěšností v životě, neboť pro většinu populace je důležitý celoživotní rozvoj a vzdělávání. Čtenářská gramotnost je jedna z nejdůležitějších gramotností a naučit se číst a psát je vlastně základní potřeba člověka. Kdy je dítě zralé a připraveno na to, aby se naučilo číst a psát, je individuální, stejně tak jako připravenost a zralost pro nástup do základní školy. Ze své praxe mohu říci, že se děti na základní školu těší právě z důvodu, že se tam naučí číst a psát. Většina dětí se také před vstupem do základní školy umí podepsat a vykazují zájem o písmo a texty, a tak děti většinou nastupují do základní školy alespoň s nějakou zkušeností s písmem nebo počítáním.

Naučit se číst a psát je velmi náročný proces hlavně pro ty děti, které mají malé nebo chybné zkušenosti s držetím a používáním psacího a kresebného náčiní a nemají dostatečně rozvinuté zrakové a sluchové vnímání a rozlišování, což může mít negativní následek pro budoucí učení. Potíže v základních školách se právě většinou promítnou do oblasti psaní a čtení. Také závisí na celkovém povědomí učitelů mateřských škol v souvislostech mezi vzděláváním v mateřských školách a základních školách.

První kapitola teoretické části v bakalářské práci vymezuje charakteristiku předškolního věku dítěte, na kterou navazuje kapitola druhá, která se věnuje předškolnímu vzdělávání, jeho cílům a záměrům a především všemu, co souvisí s přirozeným rozvojem dítěte. Dále se pak zabývá školní zralostí a připraveností a jejich souvislostí se školním úspěchem či neúspěchem a také odkladu školní docházky. Třetí kapitola je zaměřena na čtenářskou pregramotnost/předčtenářskou gramotnost. Popisuje, jaké jsou předpoklady dítěte pro rozvoj čtení a psaní a poukazuje na nutnost rozvoje dítěte po všech jeho stránkách. Konkrétně se věnuje oblasti motoriky a grafomotoriky, myšlení, vnímání a řeči, hře a fantazii. Pozornost je také orientována na vnitřní a vnější vlivy působící na předčtenářskou gramotnost, a to hlavně vliv rodiny a mateřské školy. Čtvrtá kapitola se specializuje na hygienické návyky při psaní a čtení a jejich vliv na čtení a psaní ve škole. Dále se zaměřuje na správné dodržování, provádění a fixování těchto hygienických návyků a také na případnou nápravu. V páté kapitole jsou popsány nejčastěji využívané metody čtení na základních školách v souvislosti s přípravou na čtení a psaní v mateřských školách. Poslední kapitola se pak věnuje problematice čtení a psaní v předškolním věku, předčasným čtenářům a v neposlední řadě na co se

v mateřských školách zaměřit, aby děti neměly potíže při čtení a psaní na základní škole. Za tímto účelem jsou zde vybrány některé hry. V závěru teoretické části práce je stručně doporučeno, jak k těmto žákům na základní škole přistupovat.

Ve výzkumné části práce je zjišťováno, jaké zkušenosti mají děti s písmem a jakým způsobem a na jaké úrovni učitelé v mateřských školách rozvíjejí děti v oblasti předčtenářské gramotnosti. Pozornost je také zaměřena na souvislosti se znalostí písma a úrovně hygienických návyků dětí.

Cílem práce bylo zjistit, jakým způsobem se učitelé mateřských škol zaměřují na správnost hygienických návyků a jejich nápravu, jakým způsobem rozvíjejí děti v oblasti předčtenářské gramotnosti, a zda a jakým způsobem pracují v mateřských školách s písmem.

TEORETICKÁ ČÁST

1. CHARAKTERISTIKA PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU DÍTĚTE

Předškolní věk dítěte se udává zhruba od 3 do 6 let, a navazuje na něj školní věk. Nicméně v širším slova smyslu by se dalo říci, že do předškolního období lze řadit dítě již od jeho narození. Předškolní období by tak bylo rozděleno na raný předškolní věk od narození dítěte do 3 let a předškolní věk od 3 do 6 let. Tuto ranou fázi života považujeme za základ pro budoucí vzdělávání. (Koťátková, 2014)

Člověk se rodí jako velmi zranitelný, závislý a neschopný samostatného přežití bez péče dalších lidí. Pro jeho budoucí kvalitu života je mu nutné poskytnout pevnou podporu a podnětné prostředí, aby naplnil své vývojové předpoklady, a to již od nejútlejšího věku. *„Nejintenzivnější růst a vývoj probíhá v době předškolní. Opakovaně bylo konstatováno, že dítě se za první čtyři roky svého vývoje naučí víc než za kterékoli další čtyřletí.“* (Kolláriková, Pupala a kol., 2001, s. 124)

Do třech let je většinou dítě výhradně v péči rodiny, která se snaží zajistit především jeho základní potřeby, materiální zajištění, přirozené bezpečí, především vztahovou oporu a lásku, a v neposlední řadě se stará o jeho první poznatky o životě a o lidské společnosti. Nicméně už první rok dítěte je zásadní pro tvorbu základů vědomostí, dovedností i schopností dítěte v jeho celkovém vývoji. V následujícím období dochází k zásadnímu zlomu, kdy se dítě stává mnohem více samostatným, hledá a nabývá své vlastní identity. Učí se hlavně nápodobou a zkušenostmi, které prožívá. Ve třech letech už dítě mnohem lépe rozumí, komunikuje a ustalují se mu emoční reakce. Ve věku mezi třetím a čtvrtým rokem se dítě intenzivně zajímá a okolní svět a vztahy v širším okolí. Pro spoustu rodičů je toto období, kdy uvažují o přihlášení dítěte do mateřské školy. Kolem pátého roku se dítě začíná samo specializovat na určité činnosti. Je důležité ho v tom podpořit, jelikož je to pro dítě příležitost si prohlubovat informace, které ho zajímají. Dítě by se mělo učit přirozenými podněty z okolního světa, aby se samo a rádo učilo. (Koťátková, 2014)

2. PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

V předškolním vzdělávání je hlavním aktérem dítě, které komunikuje s vrstevníky i dospělými, s prostředím a celým světem. Je zde kladen důraz především na naplnění potřeb dítěte, získávání zkušeností v osobnostním rozvoji a vytváření příležitostí pro dítě ve vzdělávání. Musí být brán zřetel na konkrétní pohled dítěte, jeho osobnost a individualitu, také hranice jeho možností jak zdravotních, tak sociokulturních. (Kolláriková, Pupala a kol., 2001)

Podle Kollárikové a Pupaly (2001, s. 138) by měly být hlavními cíli předškolního vzdělávání: *„Pomoc emocionálnímu a sociálnímu rozvoji přizpůsobení dítěte (pozitivní sebepojetí, samostatnost, sebevyjádření, řešení běžných sociálních situací a rozvoj mezilidských vztahů); Podpora vztahu k poznávání a učení a poskytnutí podmínek k samostatnému učení a poznávání okolního světa; Příprava v oblasti řečových a intelektových dovedností souvisejících s primárním vzděláváním (komunikační dovednosti, myšlení); Pěstování a rozvoj individuálního vyjádření a tvořivých schopností v oblasti emocionální, etické a estetické.“*

„Cíle a záměry osobnostně orientované předškolní výchovy jsou v českém školství definovány Rámcovým programem pro předškolní vzdělávání.“ [...] *„Oblasti předškolního vzdělávání jsou v Rámcovém vzdělávacím programu strukturovány do pěti oblastí - Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět.“* (Kolláriková, Pupala a kol., 2001, s. 138) Z Rámcového vzdělávacího programu pak vycházejí školy při tvorbě Školních vzdělávacích programů, což jsou dokumenty každé jednotlivé školy podle jejich vlastního fungování a z těchto programů vytvářejí třídní učitelky třídní vzdělávací programy.

Prostor mateřské školy by měl působit na dítě jako ideální svět, který je přizpůsobený jeho rozměrům, potřebám i zájmům. V mateřské škole by se mělo dítě cítit bezpečně a spokojeně. Prostředí by mělo být příjemné s pozitivní atmosférou. *„K tomu, aby se dítě rozvíjelo podle svých možností, potřebuje důvěryhodné vedení s vhodnými pravidly, dostatkem podnětů pro svou hru i aktivity a záměrně připravenou nabídku činností, která povede ke komplexnímu rozvoji celé jeho osobnosti.“* (Koťátková, 2014, s. 158) Příprava na základní školu by měla probíhat dlouhodobě v celkovém rozvoji dítěte. Týká se to

všeho, co ve výchovně-vzdělávacím procesu probíhá ze souvislostí na přirozený individuální rozvoj dítěte (rozvoj smyslového vnímání, motoriky, sebeobsluhy a seberealizace, kognitivních funkcí, soustředěnosti, v sociální oblasti a komunikaci a v neposlední řadě v řeči). Nabídka vzdělávacích činností v mateřské škole by měla být v první řadě zajímavá pro dítě, aby mělo chuť se učit a rozvíjet, ale také aby navazovala na již učivo osvojené, a k tomu dopomáhá učitel pedagogická diagnostika, která probíhá ve třech rovinách. Individualizovaná diagnostika, která se pozoruje dlouhodobě, zaměřuje se na aktuální stav konkrétního dítěte, ale i na jeho vlastní posun. Na základě toho je pak připravovaná nabídka vhodně zvolených činností pro dítě. Mimo jiné může sloužit jako opora pro diagnostiku školní zralosti. Dále je to pedagogická diagnostika zaměřená na skupinu dětí, podle které pedagog připravuje jednotlivé tematické bloky s obsahem toho, co děti zajímá a jakou obtížnost jednotlivě nebo skupinově vyžadují. Zpětně pak provádí reflexi, která je směrodatná pro další pedagogické plánování. Poslední rovina je diagnostika pedagogického procesu učitele, kde se posuzuje kvalita pedagogické práce hodnocená druhými a pedagogická sebereflexe samotnou učitelkou. (Koťátková, 2014)

2. 1. Školní zralost a připravenost

Do základní školy může nastoupit v daném školním roce dítě, které do konce srpna téhož roku dosáhne šesti let. To, že je dítě na vstup do školy zralé, neznamená, že je připravené a naopak. (Budíková, Kuncová a Krušinová, 2004) Někteří rodiče stále nahlízejí na odklad školní docházky jako vyjádření méněcennosti nebo naopak žádají o odklad školní docházky bez adekvátního důvodu. *„Zralost nervové soustavy vypovídá jen o tempu fyziologických a anatomických změn, s vrozenou inteligencí má jen velmi málo společného.“* (Kutálková, 2014, s. 135) Navíc tempo zrání CNS nebo rozdíl v tzv. biologickém věku stejně starých dětí je velmi individuální.

Vstup do základní školy je velkou změnou jak pro dítě, tak i pro jeho nejbližší. Blížící se nástup do základní školy může znamenat značnou psychickou zátěž pro všechny zúčastněné. Jakou představu či pochybnosti si dítě o základní škole vytvoří, závisí na zkušenostech a přístupu sourozenců, rodičů a dalších známých, kteří dítěti svůj obraz

školy představují. Školu si rodiče vybírají převážně na základě její pověsti, úrovně, či nabídky mimoškolních aktivit a také vzdálenosti školy od trvalého bydliště. Mnohem větší pozornost by ale měla směřovat k dítěti, a zda je na školu zralé a připravené. (Kutálková, 2014)

Dalo by se říci, že se jedná o kvalitu vývoje dítěte na takové fyzické, psychické, dovednostní a sociální úrovni, která zaručí zvládnutí požadavků, které jsou kladeny na dítě v první třídě základní školy. Společné je pro tyto termíny také to, že jsou do značné míry ovlivněny kvalitou podnětného prostředí, komunikačních možností, pohybu a zdravého životního stylu rodiny a na druhé straně vnitřními dispozicemi dítěte, tedy zráním CNS a kognitivních procesů. (Koťátková, 2014) Definice školní zralosti a školní připravenosti podle Koťátkové (2014, s. 139): *„Školní zralost chápeme jako způsobilost dítěte začlenit se do školního vyučování, která vychází ze stavu jeho fyzických, zdravotních a mentálních předpokladů, tj. z kvality myšlenkových operací, úrovně vyjadřování, schopnosti soustředit se s aktivní pozorností a odpovídajícím reagováním. [...] Školní připravenost bychom mohli definovat jako způsobilost a stav rozvoje obecných a praktických vědomostí, dovedností a návyků, které umožní dítěti pokračovat ve svém vývoji prostřednictvím školního vzdělávání (na úrovni kurikula/programu dané školy, které můžeme ve vztahu k dítěti vybírat).“*

Školní zralost zahrnuje zralost fyzickou, kterou posuzuje pediatr (kvalita zdraví, výměna zubů, výška a váha jedince) a psychickou, kterou posuzuje psycholog (kognitivní, citová, sociální a vyjadřovací úroveň). Školní připravenost posuzuje v první řadě učitel v mateřské škole, na doporučení odborníků v pedagogicko-psychologické poradně a při zápisu do základní školy učitel základní školy. (Koťátková, 2014) Pokud je dítě na školu nepřipravené, je na čase zvážit odklad školní docházky. Nejčastěji mívají odklad děti, které jsou mladší, narozené mezi dubnem až srpnem. Ačkoliv se ve škole velmi snaží, tak později přestávají školu zvládat. Dalším důvodem je dlouhodobý špatný zdravotní stav dítěte nebo nezralost CNS, čemuž může naznačovat i dlouhodobá nevyhraněnost, zkřížená laterálníta a problém s pravolevou orientací. Jedním z nejdůležitějších důvodů pro odklad školní docházky jsou problémy v řeči ve všech svých rovinách. V toleranci je pouze docvičení písmene R a Ř. Dále pak neschopnost udržet pozornost alespoň 15–20 minut a soustředit se i na úkol, který ho nebaví. Úroveň spontánní kresby nebo míra

samostatnosti jsou dalšími směrodatnými důvody pro odklad školní docházky. (Kutálková, 2014)

Školní připravenost a školní úspěšnost spolu úzce souvisejí. Aby bylo dítě ve škole úspěšné, musí být na školu připravené (musí dosáhnout v kognitivní, emocionálně-sociální, pracovní i somatické oblasti určité úrovně). Pro dítě na školu nepřipravené jsou povinnosti se školou spojené značnou zátěží a později se mohou projevit v podobě biologických, psychických nebo emocionálních a sociálních problémů. Nejčastěji se jedná o bolesti hlavy, poruchy spánku, neurotické poruchy řeči, poruchy soustředění nebo paměti, stavy úzkosti, strachu a potíže v komunikaci. (Kolláriková, Pupala a kol., 2001) Dítě, které nastoupí do základní školy se zralou nervovou soustavou, bude mít lepší předpoklady, vztah a postoje ke vzdělávání. Bude se učit rádo, snadněji a zažije velmi významný pocit úspěchu. (Kutálková, 2014)

3. ČTENÁŘSKÁ PREGRAMOTNOST

V první řadě je nutné si vymezit pojem gramotnosti. J. Průcha, E. Walterová a J. Mareš (2009, s. 85 in Fasnerová, 2018, s. 12) definují gramotnost jako *„dovednost jedince číst, psát a počítat; získávána obvykle v počátečních ročnících školní docházky. V tomto smyslu jde o „základní gramotnost“, která je předpokladem jak dalšího vzdělávání, tak celkového uplatnění jedince ve společnosti.“*

Čtenářská gramotnost je považována za jednu z nejdůležitějších gramotností, neboť rozvíjí další gramotnosti a umožňuje lidem se dále vzdělávat. Do čtenářské gramotnosti nepatří jen schopnost číst a psát, ale také tomuto textu rozumět a přemýšlet nad ním, sdílet ho s ostatními, ale také ho uplatnit celkově v běžném životě. (Tomášková, 2015)

Pro rozvoj čtenářské gramotnosti je bezpochyby velmi významné předškolní období počínaje narozením dítěte, ve kterém se utvářejí základy gramotností. Kucharská (2014, s. 40 in Kropáčková, Wildová, Kucharská, 2014, s. 493) čtenářskou pregramotnost definuje jako *„soubor postupně se rozvíjejících předpokladů pro čtení a psaní u dětí v široké době před nástupem do školy.“* Dodává, že se *„jedná o komplex schopností, dovedností, postojů a hodnot potřebných pro zahájení a úspěšné rozvíjení čtenářské gramotnosti i jejímu užívání v různých individuálních a sociálních kontextech.“*

3. 1. Předpoklady pro rozvoj čtení a psaní

„Na výuku čtení mají vliv genetické předpoklady dítěte, prostředí, v kterém dítě vyrůstá, a určitá úroveň zralosti centrálního nervového systému.“ (Tomášková, 2015, s. 32)

„Dítě připravujeme na to, aby zvládlo plynulé čtení, překonalo prvopočáteční obtíže, zvládlo porozumění textu, bylo připraveno sdílet své prožitky při čtení, mělo vztah ke knize a umělo využít získaných poznatků a nabytých vědomostí v dalším učení.“ (Tomášková, 2015, s. 17)

Bacus-Lindroth (2009) ve své publikaci odkazuje na výzkumy, které dokazují, že úspěch nebo neúspěch spojený se čtením a psaním je podmíněn už v předškolním období dítěte, tedy děti, které se nějakým způsobem připravovaly na čtení, si mnohem lépe a rychleji osvojily dovednost čtení. Už před nástupem do školy znají mnohé děti některá písmena,

a umí je i napsat – hlavně ta, která jsou součástí jejich jména. Ale ještě se nedá říci, že by uměly plynule číst, a proto zde ještě nehovoříme o čtenářské gramotnosti, ale o čtenářské pregramotnosti nebo také předčtenářské gramotnosti. Nezasvěcení si mohou myslet, že předčtenářská gramotnost souvisí jen s učením se písma, a neuvědomují si, že základ čtenářské a písařské gramotnosti je právě ještě před nástupem do základní školy, kdy se rozvíjejí důležité kompetence pro rozvoj čtení a psaní. Aby bylo dítě ve svém budoucím učení úspěšné, je potřeba ho rozvíjet po všech jeho stránkách (rozvíjet vědomosti, dovednosti, schopnosti, paměť, pozornost a soustředění). Důležitou roli zde hraje také motivace, aby se dítě chtělo naučit číst a psát a vytvořilo si pozitivní vztah ke knihám. (Tomášková, 2015)

3. 1. 1. Motorika, grafomotorika

„Motorický vývoj vypovídá o schopnosti dítěte pohybovat se a ovlivňovat různé části těla. Postup motorického vývoje závisí na zralosti mozku, smyslovém vnímání, množství svalových vláken, zdravém nervovém systému a na příležitostech k procvičení motoriky.“ (Allen, Marotz, 2005, s. 29) V předškolním věku se v oblasti motoriky zaměřujeme na rozvoj hrubé motoriky, jemné motoriky, psychomotoriky a na vlastní grafomotoriku dítěte. Pohyb je základní potřebou každého dítěte, jehož aktivita podporuje činné myšlení. Nejen že dítě o sobě a o svém těle získává informace, ale také pohybem přispívá k svému přirozenému a zdravému vývoji a též k aktivaci pozitivních emocí s ním spojených. (Koťátková, 2014)

Předškolní dítě se díky své aktivitě a zvědavosti významně zdokonaluje v motorickém vývoji. Je nutné mu zajistit dostatek možností k pohybu – ať ve vnitřních nebo venkovních prostorech, neboť rozvíjí také dítě v oblasti myšlení a řeči. Hrubou motoriku rozvíjíme především formou pohybových her. Tříleté dítě dokáže kopat do míče, umí jezdit na tříkolce, chytit míč do nastavených rukou a cvičí házení míče vrchním obloukem. Ve čtyřech letech nemá už problém přejít rovnou čáru, skákat na jedné noze a přes překážky, míč dokáže hodit dál a trefit cíl. Na kole může jezdit ještě za pomoci opěrných koleček. Pětileté dítě nemá potíže s udržením rovnováhy, plížením se, chůzí pozpátku a do schodů, chytáním a házením míče nebo jízdou na kole. Také už zkouší náročnější činnosti, jako jsou skoky přes švihadlo nebo udělat kotrmelec. (Allen, Marotz,

2005) Pro rozvoj jemné motoriky se zaměřujeme na manuální činnosti, které posilují svaly rukou a rozvíjejí senzomotorickou koordinaci, jako je stavění z kostek, prohlížení knih, modelování, stříhání nůžkami, vytrhávání z papíru nebo navlékání korálků. Patří sem také oblast sebeobsluhy. Děti se učí základním hygienickým dovednostem, používat příbor, rozepínat a zapínat knoflík a zip nebo si správně obout boty. Čtyřleté dítě by mělo být již při převlékání a stravování samostatné a o rok později jistě v používání příboru a vázání tkaniček u bot. (Bacus-Lindroth, 2009)

„Pro označení grafomotorické (grafické) složky psaní používáme termín grafomotorika, složený ze slov grafo a motorika.“ (Mlčáková, 2009, s. 10) V Logopedickém slovníku (Dvořák, 2001, s. 74 in Mlčáková, 2009, s. 10) je grafomotorika označena jako *„specifická motorika, koordinovaná pohybová aktivita při grafických projevech (kreslení, psaní apod.).“* Podle pedagogického slovníku (Průcha, Walterová a Mareš, 2009 s. 85 in Fasnerová, 2018, s. 117) je grafomotorika *„soubor psychomotorických činností, které jedinec vykonává při psaní. Psaní není jen záležitostí psacích pohybů ruky, ale je řízeno psychikou.“*

Předškolní příprava na psaní probíhá především formou kresby. Tříleté dítě zvládne nakreslit a napodobit dle předlohy vertikální a horizontální kruhové čáry a začíná kreslit obrysové tvary tzv. „prvotní obrys“. Čtyřleté umí nakreslit křížek a v kresbě znázorňuje základní prvky, které mu přijdou nejdůležitější tzv. „lineární náčrt“. Kolem pátého roku dítě kreslí „realistickou kresbu“ a umí napodobit čtverec, později i trojúhelník. S kresbou také souvisí vývoj úchopu psacího náčiní, který se kolem třetího roku mění z dlaňového na špetkový a lateralita (dominantní ruka), která by měla být vyhraněná v pěti letech. (Mlčáková, 2009)

Kresebné cviky, které by měl předškolák zvládnout podle Fábryové (2001 in Mlčáková, 2009), jsou čáry, kruhy, spirály, horní a dolní oblouk, vlnovky, horní a dolní smyčky a osmičky. Důležité je také postupovat od nejjednoduššího ke složitějšímu, ovšem až po tom, co dítě daný kresebný cvik zvládne. Grafomotorická cvičení bychom měli prokládat pohybovými aktivitami, které umožní odpočinek, uvolní svalové napětí a přispějí k soustředění. Pro psaní jsou nesmírně důležitá uvolňovací cvičení, která vycházejí z kresebných a písářských zkušeností. Tato cvičení mají zamezit případným křečím při psaní a uvolnit ruku. Rytmické uvolňovací cvičení provádíme pro celou paži, vycházíme

z pohybu vedeného od ramenního kloubu ve stoje, přes loket, zápěstí až k prstům vsedě. Začínáme kreslit na velké formáty a postupně přecházíme na menší. Během toho střídáme polohy. Cvičení můžeme motivovat obrázky a říkankami. (Mlčáková, 2009) Tomášková (2015) popisuje několik dalších činností, které by měl předškolák zvládnout v rámci čtenářské gramotnosti v této oblasti, a to pracovat s pracovním listem, graficky vyjádřit a zaznamenat slyšené, napodobit tvar některých písmen a mít dostatečně rozvinutou kresbu.

3. 1. 2. Myšlení, vnímání a řeč

Kognitivní vývoj souvisí s percepčním, motorickým i jazykovým vývojem. *„Kognitivní vývoj se týká rozvoje intelektu a mentálních schopností dítěte. Poznávací (kognitivní) schopnost zahrnuje zachycování, zpracování a třídění informací, a nakonec jejich adekvátní využití.“* (Allen, Marotz, 2005, s. 32) Senzomotorické období, které je typické pro mladší děti, postavené na poznávání pomocí smyslových vjemů a motorických dovedností dítěte, vystřídal v předškolním věku předoperační období, které je postaveno na představitosti a fantazii. Tento způsob dětského myšlení je typický animismem, tedy přistupováním k neživým věcem jako by byly živé. Na začátku tohoto období jsou děti egocentrické a mají prozatím potíže s chápáním časoprostoru. Jejich myšlení je omezeno. Do čtyř let převažuje předpojmové myšlení a do sedmi let se stává intuitivním. Následující roky začínají děti uvažovat logicky. (West, 2002)

„Percepční vývoj má vztah k tomu, nakolik je dítě schopno využívat informací získávaných prostřednictvím smyslů: zraku, sluchu, hmatu, čichu, chuti a vnímání pozice těla.“ (Allen, Marotz, 2005, s. 31) *„Dítě převádí smyslové informace do funkčního chování.“* (Allen, Marotz, 2005, s. 32) John Locke pronesl výrok *„Není v našem vědomí, co neprošlo našimi smysly.“* Mnoho odborníků se shoduje na tom, že by měl být dominantní složkou výchovy do šesti let dítěte rozvoj osobnosti a poznávání světa všemi smysly. U malých dětí převažuje poznávání skrze ústa a v předškolním a později i školním věku je to pak hlavně zrak, který je základem pro učení, objevování a poznávání, dále pak sluch i hmat. (Koťátková, 2014)

„Jazyk se často definuje jako systém symbolů, ať už mluvených, psaných, posunkových nebo gestikulačních (mávání, mračení se, přikrčení se). Je to systém, který umožňuje lidem mezi sebou komunikovat. Normální jazykový vývoj je pravidelný a postupný. Závisí jak na vyzrálosti jedince, tak na příležitostech, jaké má k učení.“ (Allen, Marotz, 2005, s. 33)

Pro rozvoj předčtenářské a později čtenářské gramotnosti je také důležitý dostatečný rozvoj kognitivních a poznávacích procesů, tedy rozvinuté rozumové schopnosti jako myšlení, které souvisí s aktuálním rozvojem poznávacích procesů; paměť a pozornost, které se odvíjejí od vyzrálosti nervové soustavy; představivost, která souvisí s kognitivní vyspělostí; řeč – tedy rozvoj slovní zásoby a procvičování plynulosti řeči; orientaci v prostoru a čase a smyslové vnímání. A protože je důležitá i motivace a vlastní potřeba dítěte naučit se číst, tak sem patří také pracovní předpoklady a návyky. Činností, které tyto oblasti rozvíjejí, je spousta a následně se s některými z nich seznámíme. V oblasti zrakové percepce je to zraková diferenciacce (např. rozlišování předmětů podle velikosti); zraková analýza a syntéza (např. skládání obrázků z několika částí); zraková figura a pozadí (rozlišení několika překrývajících se obrázků); zraková paměť (zapamatování si několika obrázků i jejich pozic) V oblasti sluchové percepce je to sluchová diferenciacce (rozeznání, jestli je dvojice slov stejná); sluchová figura a pozadí (naslouchání okolním zvukům); sluchová analýza a syntéza (rozklad slov na slabiky); sluchová paměť (zapamatování si krátké básně). (Fasnerová, 2018) Činnosti, které by mělo předškolní dítě zvládnout před vstupem do základní školy podle Tomáškové (2015) v oblasti čtenářské gramotnosti, jsou: rozložit slova na slabiky a určit jejich počet; sluchem rozlišit dané slovo v textu; poznat ve slově nesprávnou hlásku; rozlišit hlásku ve slově; zraková a sluchová analýza a syntéza; sluchová analýza první a poslední hlásky ve slově, rozlišování jednotlivých zvuků v okolí a reagování na lidskou řeč; práce podle pokynů nebo podle návodu; vytváření jednoduchých rýmů; rozlišení některých symbolů a poznávání některých písmen.

Předškolní dítě mluví plynule a téměř gramaticky správně. Slovní zásoba rychle vzrůstá má kolem 2000 slov. Zajímá se o okolní svět a svými otázkami se snaží objevit odpovědi i jejich hlubší smysl. Získává určitou zodpovědnost, chce se vzdělávat a dokáže hájit svůj názor. Umí mnohem lépe rozpoznat rozdíl mezi smyšleným a skutečností. Dítě v tomto

období poznává více písmen a číslic, umí je nakreslit i přečíst a některé děti dokáží i hláskovat. Chápe lépe časové vztahy a zná o sobě základní informace. Už se orientuje v číselné řadě, dokáže spočítat více předmětů a zvládá i jednoduché sčítání a odečítání. (Bacus-Lindroth, 2009)

Třídí předměty na základě dvou kritérií, vybere předměty se společným rysem, označí předměty podle jejich postavení v řadě, rozlišuje velikosti, množství a další vlastnosti předmětů, určí stejné předměty a staví objekty z kostek. Poznává některé mince a bankovky a také zná jejich hodnotu. Dítě už také rozumí vtipům a rádo je vymýšlí, stejně tak říkanky nebo příběhy. Nečiní mu potíže vyprávět příběh podle obrázků. Jeho věty mají pět a často i mnohem více slov. (Allen, Marotz, 2005)

3. 1. 3. Hra a fantazie

Hra je základní aktivitou dětské seberealizace, má nepostradatelnou roli v životech dětí, v jejich rozvoji, a především ve formování celé jejich osobnosti. Hrou a nápodobou získávají nejen děti, ale i mláďata vyspělejších živočichů praktické dovednosti do života. Hra je také součástí zrání a učení dítěte. Každý z rodičů nebo z povolání lidí by měl vytvářet vhodné podmínky pro hru a zájem o vhodné hračky. Ve vývoji dítěte také hraje jednu z hlavních rolí fantazie a představivost. (Kořátková, 2014) Potřebou každého jedince je učení, jehož prvotní podobou je právě hra a dále pak učení nápodobou. Už Jan Amos Komenský upozornil na učení hrou. Důležité je dopřát dítěti možnost neomezeného hraní, dostatečný prostor pro hraní, objevování, zkoumání a experimentování, avšak s jasnými hranicemi. Pro získání co nejvíce zkušeností by měla být hra úměrná věku a vývoji dítěte. Pro učení je také významná chyba, prostřednictvím které se dítě poučí a získává novou zkušenost. (Allen, Marotz, 2005)

Hra má mimo poznávacího charakteru i charakter tvořivý, tudíž je tu vztah mezi hrou a učením, také by měla svým průběhem přinášet dítěti radost. Je důležitá z pohledu společenského a sociálního a je dokázáno, že ji určuje také sociální prostředí dítěte. Hra také rozvíjí u dětí soustředění a vytrvalost a má příběhový charakter. Rozdělení her není jednoznačné, někteří autoři je rozdělují na hry motorické, smyslové, společenské a intelektuální dále také na hry individuální a skupinové. Hry by se také daly rozdělit na

hry, které jsou výrazem tělesných impulsů dítěte, hry, které dítě učí chápat okolí, hry, které dítě připravují pro život a na hry, které mu umožňují harmonicky se vřadit mezi ostatní, a další. Pro celkový rozvoj dítěte jsou důležité hry imitační. Z pohledu čtenářské gramotnosti je hra pro dítě blízká v osvojování si umělecko-literárního díla, kde se mimo jiné může vcítit do role literární postavy, a významnou účast tu má i kreativní a tvořivý aspekt dětské hry a představitivost. Patří sem aktivity zaměřené k literatuře, ale i mimo ni. (Chaloupka, 1982) Hlavním cílem těchto her, které rozvíjejí a připravují dítě na čtení a psaní „*je podpořit a zachovat přirozenou zvědavost dítěte, kterou projevuje o čtení a psaní, a umožnit mu zdokonalovat se postupně v dovednostech, které tyto hry rozvíjejí.*“ (Bacus-Lindroth, 2009, s. 57)

Pro tříleté dítě je typická paralelní hra, kdy si děti hrají samostatně vedle sebe a zároveň se navzájem pozorují, inspirují se a hru druhého napodobují. (Kořátková, 2014) Objevuje se realistická hra na něco nebo někoho. Předměty při hře často používá symbolicky a také proto dává přednost víceúčelovým hračkám. Kolem čtvrtého roku dává dítě přednost hře s vrstevníky nebo s imaginativním kamarádem. (Bacus-Lindroth, 2009) V pěti letech dosahuje hra vrcholných kvalit. V případě, kdy je dítěti vnucované učení na úkor hry, tak se může vytvořit prvotní odpor k učení. Pro hru vyhledává vrstevníky a dokáže se přizpůsobit pravidlům, ale stejně tak si umí vyhrát i samo. Podle Kořátkové (2014, s. 54) je „*Tvořící, obsahově bohatá hra v týmové spolupráci s vrstevnickými partnery je základ pro tvořivé originální myšlení a jednání, a v tom je ničím nenahraditelná.*“ Při svých hrách s oblibou kopíruje činnosti dospělých a velká část her se odehrává venku. Také se děti začínají mezi sebou navzájem porovnávat, a tak má pro ně mnohdy důležitější význam výsledná činnost než její průběh. Rádo kopíruje texty či obrázky, a tak často tvoří vlastní knihu. Dítě se uchyluje ke knihám s dobrodružným příběhem připomínající realitu a významnou roli také hraje oblíbený dětský časopis. S blížícím se vstupem do základní školy vyžaduje i hry s touto přípravou spojené, které mu poskytnou základ pro budoucí učení. (Bacus-Lindroth, 2009)

3. 2. Vliv rodiny na předčtenářskou gramotnost

Role rodičů je velmi důležitá již při prvním setkávání dětí s knihou a čtením, neboť se jejich vztah ke knize vytváří už od narození. Společné čtení navíc vytváří citové pouto mezi rodiči a dětmi a vzbuzuje u nich pocit bezpečí. Podnětné rodinné prostředí rozvíjí mozkovou činnost dětí, učí je soustředěnosti a koncentraci pozornosti. Důležité je také, aby se rodiče dětem věnovali, hráli s nimi deskové a karetní hry, měli zájem o dění kolem dětí a byli ochotní s nimi aktivně komunikovat. (Tomášková, 2015) Řada výzkumů ukazuje, že pokud rodič s dětmi komunikuje minimálně, tak *„dítě od počátku svého ovládnutí řeči nepocituje řeč jako nástroj dorozumívání mezi lidmi a jako nástroj myšlení v jeho plné intenzitě, nedoceňuje možnosti, které mu řeč skýtá a neprojevuje pak plnou aktivitu v osvojení řečových činností samých.“* (Chaloupka, 1982, s. 138)

Protože děti ještě neumějí číst, potřebují někoho, kdo jim knižní slovesnost zprostředkuje, a to jsou právě rodiče. Kontakt mezi rodiči a dětmi je nejsilnější, a protože je rodič zná nejlépe, tak jim může vybírat literaturu podle jejich rozvoje, zájmů a aktivit, počínaje od ukolébavek, přes písničky, říkadla a hry se slovy až k pohádkám. Často ale rodiče nechávají své děti koukat na televizi nebo prohlížet knihy, když se jim nemohou věnovat a neuvědomují si, že děti k poznávání potřebují určité převedení. Nejen tedy text přečíst, nebo vysvětlit o čem je, ale motivovat děti ke kontaktu, aby ho považovaly za součást svých životních jistot a bezpečí. Budoucí úroveň dětské čtenářské gramotnosti také souvisí s tím, jak rodiče s dětmi spolupracují a umělecko-naučnou literaturu jim prezentují a zda vůbec, jak vedou děti k vlastním aktivitám nejen poznávacím, ale např. i k manuálním, jako je kreslení nebo vystřihování. (Chaloupka, 1982) Homolová (2009 in Fasnerová, 2018, s. 213) poukazuje na to, že *„pokud dítě vyrůstá v podnětném prostředí, získává k četbě snadněji dovednosti s ní spojené a ty mu pak otevírají cestu k tomu, aby se naučilo číst správně a aby četlo rádo. Pozitivní vztah dítěte k četbě je jednou ze společenských potřeb. Dítě by mělo co nejdříve pochopit důležitost četby v životě.“* Výsledky americké studie *Vliv rodinného prostředí na školní úspěšnost dítěte v první třídě základní školy* dokazují, že nejlepší žáci jsou právě z rodin, kde rodiče pravidelně četli dětem již od útlého věku a také si sami často četli. Tito rodiče se také aktivně zajímali o dění ve škole, pozitivně hodnotili vzdělávání a své přesvědčení, že je škola důležitá, přenášeli přirozeně na své děti. (Bacus-Lindroth, 2009)

3. 3. Vliv mateřské školy na předčtenářskou gramotnost

Mateřská škola vede děti k předčtenářské gramotnosti a ke čtení vůbec, rozvíjí u nich k tomu potřebné dovednosti a schopnosti. Důležité je zajistit podnětné prostředí a vycházet ze zájmu dětí s přihlédnutím k jejich věkovým a individuálním zvláštnostem a podle toho klást přiměřené nároky. Pro rozvoj předčtenářské gramotnosti podporujeme oblast smyslů, motoriky, myšlení, představivosti a fantazie, cílíme na rozvoj grafomotoriky, kresby, řečových a komunikačních schopností, rozvoj zrakové a sluchové analýzy a syntézy, procvičujeme také orientaci v prostoru a čase a pravolevou orientaci. Tímto způsobem mateřská škola připravuje děti na vstup do základní školy. Dítěti se v první třídě velmi rychle aktivizuje čtení, pokud je na něj dobře připraveno, což platí i u psaní. (Tomášková, 2015)

Literární výchova v mateřské škole probíhá ve dvou rovinách, a to výchova literaturou a výchova k literatuře. Literárně výchovné činnosti zařazujeme v mateřské škole do celkové koncepce činností a četbou navozujeme další aktivity dítěte. Faktem je, že má mateřská škola kolektivní charakter, a pro předškolní dítě je navazování vztahů a sdílení s dalšími dětmi nesmírně důležité. Zájem skupiny u něj podněcuje jeho vlastní zájem a tím se rychleji učí a stává samostatným a partnerským. (Chaloupka, 1982) *„Skupinová povaha estetických činností dítěte v mateřské škole formuje také podstatnou měrou základ chápání funkce slovesnosti v životě vůbec – dítě již v tomto věku pocituje funkci slovesnosti jako funkci společnou, společensky sdílenou, uvědomuje si meziosobní korespondenci estetických zážitků, jeho vposledku kolektivní, sociální souvislosti.“* (Chaloupka, 1982, s. 145)

Tomášková (2015, s. 20) popisuje vliv četby a literatury na dítě: *„Předčítání vede děti k lásce ke knize, vztahu ke čtení a radosti z něj. Děti se seznamují s významem čtení, získávají povědomí, že jim kniha přináší nové poznatky a vědomosti. Rozvíjí dětskou představivost, fantazii, paměť, řeč a myšlení. Rozlišuje aktivní i pasivní slovní zásobu dětí a jejich vyjadřovací a komunikační schopnosti. Díky předčítání se děti učí soustředit se a nepřebíhat od jedné činnosti ke druhé, dokončit zadaný úkol, splnit cíl, který si stanovily. Podněcuje rozvoj koncentrace pozornosti. Rozvíjí se zraková a sluchová paměť dětí a jejich schopnost udržení čteného v paměti. Rozvíjí se myšlení a paměť dětí. Předčítání*

také zprostředkovává životní zkušenosti, které dítě potřebuje, neboť se se všemi nesešlo.“

Fasnerová (2018, s. 241) udává, že od společného hlasitého čtení můžeme očekávat „*upevňování a vytváření vztahů v rodině; rozvoj slovní zásoby, rozvoj komunikativních dovedností; uspokojení emočních potřeb; rozvoj kognitivního myšlení; upevnění a rozvoj písarské a čtenářské kompetence; samostatné myšlení s podporou kreativity; prevence patologických jevů; utváření pozitivních lidských hodnot; že poznatky ze čtenářství uplatní v běžném životě“*

Tomášková (2015) doporučuje tyto činnosti, které souvisí s literaturou, které lze dále rozvíjet v oblasti předčtenářské gramotnosti nejen v mateřských školách: předčítání dětem nejen před spaním, pravidelné návštěvy v knihovně, návštěva knihkupectví nebo divadla, psaní a tvorba dětského čtenářského deníku, společné čtení dětí a rodičů i starších spolužáků, seznámení s výrobou knihy a kdo se na tom podílí, výroba ručního papíru, leporela nebo knihy, tvorba vlastních příběhů, dotvoření nebo přetvoření příběhu, dramatizace pohádek, hra na divadlo, povědomí o jiných druzích písma např. Braillovo písmo. Dále je důležité mít v mateřské škole kvalitně vybavenou a dětem přístupnou knihovničku a také čtecí a psací koutky. Mateřské školy také rozvíjejí čtenářskou gramotnost formou projektů. Jeden z takových projektů je například projekt *Celé Česko čte dětem (Čteme dětem 20 minut každý den)*.

Jak už bylo řečeno, mateřská škola pouze doplňuje rodinnou výchovu a zodpovědnost za primární vzdělávání mají hlavně rodiče. Spolupráce mezi mateřskou školou a rodinou je více než důležitá. Učitelé by měli rodiče pravidelně informovat o pokrocích dítěte a případně doporučit, na co se mají zaměřit ve výchově a vzdělání doma a jaké metody a formy práce využívat v daném věku podle individuálních možností dítěte. Často si rodiče neuvědomují podstatu činností, které děti v mateřské škole provádí, že mají určitý význam na rozvoj dítěte a jeho budoucí úspěšnost v další etapě života. Právě mnoho těchto aktivit pokládají základ čtenářské gramotnosti a rozvíjí předpoklady pro čtení. Aby došlo k jejich zautomatizování a osvojení, je důležitá i příprava v domácím prostředí. Každá mateřská škola by se měla snažit zapojit rodiče do chodu mateřské školy a rodiče by si měli udělat čas a zajímat se o dění v mateřské škole a působení svého dítěte v ní. (Tomášková, 2015)

4. HYGIENICKÉ NÁVYKY PŘI PSANÍ

Hygienické návyky při výuce psaní i čtení jsou nesmírně důležité, a i přesto jsou mnohdy ze strany učitelů a rodičů zanedbávány. Výuka psaní a čtení může být pro dítě značně obtížný proces a současná kontrola dodržování hygienických návyků, které ještě nejsou zautomatizované, ba dokonce chybné, dále tento proces ztěžují. Žáci mohou být více unavení, může u nich docházet ke křečím a bolestem jak rukou, tak zad, k vadám páteře, ke špatnému rozvoji držení těla nebo ke zhoršení zraku, ale také mají vliv na kvalitu psaného písma a čteného projevu. Navíc u starších žáků je případná náprava špatného úchopu téměř nerealizovatelná. Děti, které mají zafixované správné hygienické návyky již z předškolní výuky, předcházejí možným komplikacím při výuce čtení a psaní. Nejen Mlčáková, ale také Penc, Synek, Doležalová, Křivánek a Wildová nebo Looseová, Piekertová a Dinerová a další autoři (in Mlčáková, 2009, s. 53) poukazují na nutnost zaměřit se na: „*správné sezení a držení těla při psaní; správný úchop tužky; natočení psací podložky, papíru, sešitu; osvětlení psací plochy; dobu, kdy dítě píše a vytváření radostné pracovní atmosféry.*“

Budíková, Kuncová a Krušinová (2004, s. 42) popisují, že „*správné sezení a držení těla by mělo být přirozeně pohodlné a zároveň pevné a stabilní. Důležité je, aby dítě sedělo celé na židli a nohy mělo volně u sebe a s chodidly na podlaze či pevné podložce. Nemělo by opírat hrudník o lavici. Hlava je v prodloužené ose těla, mírně skloněná. Ramena jsou ve stejné výšce vzdálena asi 25–30 cm od papíru. Obě předloktí spočívají na stole, lokty jsou mírně od trupu.*“ Looseová, Piekertová a Dienerová (2011) doporučují psací stoly, které lze nastavit podle potřeb dětí s možností postavit psací plochu zešikma a také pro sezení nastavitelné židle nebo relaxační míč. Pro zlepšení držení těla a tělesného napětí by měla být psací plocha ve výšce pupku. List papíru by neměl být příliš blízko k tělu a měl by být natočený od středu doprava pro praváky a opačně pro leváky.

„*Správný úchop nazýváme špetkový. Podílejí se na něm 3 prsty pravé (levé) ruky. První článek prostředníku podpírá psací náčiní, zdola boční stranou svého polštářku. Palec přidržuje tužku z levé (pravé) strany. Ukazováček má funkci přitlačnou a přidržuje tužku shora. Prsty jsou mírně ohnuty, nesmí být prohnuty. Malíček a prsteníček jsou ohnuty, ne však přitisknuty k dlani. Tužku držíme lehce 2 až 3 centimetry nad hrotem.*“ (Budíková, Kuncová a Krušinová, 2004, s. 43) Kutálková (2014) doplňuje, aby tužka směřovala za

rameno v rozmezí úhlu 45° k rameni. Při křečovitém držení tužky nebo pevném přitisknutí zápěstí k podložce či pro správný sklon tužky pomůže velká svislá kreslicí plocha, na kterou se kreslí voskovkou, kreslicí kuličkou, která se drží celou dlaní jako míček nebo širokým štětcem, aby se zápěstí uvolnilo. Musíme také myslet na to, že čím je dítě menší, tím větší formát na kreslení potřebuje. Jak držet tužku, dětem nijak složitě nevysvětlujeme, ale měly by se to naučit napodobovacím reflexem. V případě, že děti drží tužku špatně, tak můžeme použít jednoduchý popis, říkanku, přirovnání, které jsou ale dětem blízké a srozumitelné. Aby tužka směřovala za rameno dítěte, můžeme využít papírový kornout umístěný na konci tužky, který prodlouží délku psacího náčiní, a tak si dítě lépe náležitý směr uhlídá. Pro správné umístění prstů na psacím náčiní můžeme využít různé nástavce na tužku nebo psací a kresebné náčiní s trojhranným systémem.

Osvětlení psací plochy by mělo být kvalitní, pokud možno denní, a světlo by mělo dopadat zleva u praváků a zprava u leváků. Při použití umělého světla je doporučovaný zdroj s matným sklem, který rozptyluje a změkčuje světlo. Nejvhodnější doba pro psaní je v ranních hodinách, kdy je dítě koncentrované, nebo v odpoledních hodinách, kdy je dítě odpočinuté. Doba psaní by ale neměla přesáhnout 10 minut. (Mlčáková, 2009)

5. PŘÍPRAVA NA ČTENÍ A PSANÍ V MŠ

Pro rozvoj čtenářské gramotnosti je bezpochyby významný vstup dítěte do základní školy. Nejen že se v první a druhé třídě dítě naučí číst a psát s porozuměním, ale také si vytváří vztah ke čtení, který ho ovlivní hlavně v četbě volnočasové. Důležitost hraje v tomto období především motivace, zda jsou na žáka kladeny přiměřené nároky a zda mu je poskytnuta potřebná podpora při překonávání počátečních obtíží. Také osobnost učitele hraje velkou roli, jeho přístupy k výuce, jakých metod a forem výuky užívá a zda staví výuku podle individuálních zvláštností žáků. (Tomášková, 2015) *„Čtení rozvíjí celou osobnost člověka, rozvíjí jeho představivost, fantazii, myšlení, paměť, řeč, koncentraci, pozornost a učí jedince hodnotit čtené, usuzovat, kriticky myslet, komunikovat, vytvářet závěry, mít vlastní názor a umět si ho také následně obhájit.“* (Tomášková, 2015, s.10)

V současnosti mají učitelé možnost volby metody pro výuku elementárního čtení a psaní. Nejrozšířenějšími metodami, které se na základních školách učí, jsou metody analyticko-syntetická, genetická a metoda Sfumato. Vedle těchto základních metod rozvoje čtení a psaní existuje i řada dalších alternativních metod, o které se někteří pedagogové opírají ve své výuce, aby dosáhli u všech žáků co nejefektivnějších výsledků. (Spilková, 2005)

Díky vhodné přípravě na čtení a psaní se dítě naučí lépe číst a psát, vytvoří si pozitivní vztah k četbě jako takové. K tomuto účelu existuje řada motorických a smyslových dovedností. S tím také souvisí úroveň řeči, která je základem pro výuku čtení a psaní. U dětí rozvíjíme slovní zásobu, podporujeme je v tom, aby pokládaly různé otázky, uměly vyjádřit své pocity, dokázaly pochopit a porozumět mluvenému a chápaly smysl slov. (Bacus-Lindroth, 2009)

Analyticko-syntetická metoda vychází z mluveného projevu žáka, z věty, která je složena ze slov, slovo se skládá z hlásky a napsaná hláska je písmeno. Znamená to tedy, že vycházíme z celku, který rozdělujeme na jednotlivé části. Menší elementy skládáme do větších celků. V této metodě dochází k paralelnímu učení čtení i psaní. Písařskou gramotnost je nutné chápat v celku s rozvojem čtenářské gramotnosti. (Fasnerová, 2018)

Aby žáci dokázali bez potíží číst a psát, je k tomu nesmírně nutné rozvíjet všechny potřebné kompetence. Pro výuku čtení je nepostradatelný rozvoj smyslového vnímání, představivosti a fantazie, paměti, myšlení a řeči, motorických a grafomotorických činností a v neposlední řadě i vnímání prostoru a času pro orientaci v knize. Aby žáci poznali daná písmena, dokázali je spojit se zvukem, zvládli čtení v řádku nebo rozlišili hlásky, slabiky, slova a také věty, je jistě důležitý rozvoj zrakové a sluchové percepce. V rámci zrakové percepce cílíme na pozorování běžných situací, jevů a předmětů, rozlišujeme tvary vkládáním předmětů do otvoru nebo barvy například hrou pan čáp ztratil čepičku. Pro zrakovou diferenciaci jsou vhodné hry na hledání shod a rozdílů, dále pexeso nebo Kimovy hry. Využíváme také řadu her zaměřenou na zrakovou analýzu a syntézu jako například puzzle nebo dokreslování obrázků. Cvičení očních pohybů provádíme formou společného obrázkového čtení, jízdou aut po silnici, kresbou čáry mezi liniemi nebo skládáním příběhů zleva doprava. Figuru a pozadí procvičujeme poznáváním různě propletených obrázků nebo tvarů a vhodné činnosti zaměřené na zrakovou paměť je zapamatování si několika předmětů nebo obrázkový diktát. V mateřských školách cílíme v rámci sluchové percepce na aktivity orientované na naslouchání, tedy čtení pohádek, dokončování příběhu nebo poznávání písni dle melodie. Pro rozvoj fonemického sluchu volíme činnosti jako vymyslet slova na danou hlásku nebo slabiku a určit, zda je v určitém slově daná hláska obsažena. Také procvičujeme sluchovou analýzu a syntézu dělením slov na slabiky a hlásky a určujeme jejich počet, stejně tak i u vět na slova, a naopak složení slov do vět a slabik do slov. Pro vnímání reprodukce rytmu lze využít bzučák pro určení délky slabik a pro rozpoznávání figury a pozadí například nasloucháme zvukům z okolí. Vhodná je také hra s nabalováním slov pro sluchovou paměť. (Tomášková, 2015)

Genetická metoda nácviku čtení a psaní vychází z hlásky a je považována za rychlejší a také pro děti přirozenější, neboť zpočátku pracuje jen s velkými tiskacími písmeny, která zároveň děti čtou i píšou. Při čtení žáci nejprve rozloží slovo na hlásky a poté je spojují do slov. Pro čtení touto metodou je nesmírně důležité zaměření se na rozvoj sluchového vnímání. Po velké tiskací abecedě následuje výuka malé tiskací abecedy a až následně se žáci učí psát písmo psací. Postupně žáci dokáží přečíst pohledem i více slov najednou. (Fasnerová, 2018)

V mateřských školách rozvíjíme zrakovou percepci (diferenciaci – rozlišování tvarů; analýzu a syntézu – skládání písmen do slov a zpět; figuru a pozadí – vyhledání daného písmena; paměť – vybavení si tvaru) a také sluchovou percepci (diferenciaci – rozlišování podobně znějících hlásek; analýzu a syntézu – rozklad slov na hlásky; figuru a pozadí – schopnost slyšet podstatné; paměť – vybavení si hlásky k písmenu a naopak; rytmus). (Fasnerová, 2018) Podstatná je také schopnost uspořádat prvky a pochopit sled a jejich pořadí např. skládání a vyprávění příběhu zobrazeného na obrázcích (skládání zleva doprava pro budoucí způsob čtení a psaní), neboť stejně jako události, tak i mluvená řeč, tedy písmena i slova ve větě mají své místo. Stejně důležitá je také schopnost třídit předměty do skupin. V mateřských školách určujeme nejprve první hlásku ve slově, teprve po zvládnutí poslední hlásku ve slově, a nakonec hláska uprostřed slova, což je pro děti nejnáročnější. Vhodné činnosti na určování hlásky ve slově jsou úkoly jako: Podej mi věc, která začíná na..., Najdi zvíře v knize, které začíná na..., Myslím na to/ Vidím to, co začíná na..., Dojdi... a přines to, co začíná na..., také dokončování vět např. Na obloze byli černé m.... V lese jsme sbírali h.... (Bacus-Lindroth, 2009) Další hry pro rozlišování hlásek jsou hra na marťany (hláskování slov), psaní na stroji (vytūkávání diktovaného slova podle písmen) nebo známý slovní fotbal. Zajímavá hra pro rozvoj paměti je hra na obchod, kdy si kupující snaží zapamatovat nákupní seznam a věci následně nakoupit v obchodě. Zda děti rozumí slyšenému, můžeme zkontrolovat například formou didaktické hry s názvem barevná pohádka, kde děti poslouchají příběh a reagují například pohybem na vyslovenou smluvenou barvu. (Fasnerová, 2018)

Pokud dítě dokáže rozeznávat hlásky ve slovech, je na budoucí výuku čtení a psaní ve škole připraveno. Je ale řada dětí, která jeví zájem o písmena a jsou připravena na čtení a psaní ještě před nástupem do školy. (Bacus-Lindroth, 2009)

Metoda Sfumato je alternativní metodou čtení a psaní, která je také známá jako metoda Splývavého čtení, se v současnosti hojně využívá a má dokonce velmi dobré výsledky, neboť vyhovuje mnoha žákům a mimo jiné i dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Tato metoda připomíná zpěv a je postavena na přenosu smyslových informací a jejich zpracování. Žák prodlužuje fonaci hlásky tak dlouho, dokud nerozliší následující hlásku, kterou pak přidává k hlásce předešlé. Při poznávání hlásky se zapojuje

zrak, následuje síla a délka hlasu, nakonec dochází ke zpětné kontrole sluchem. Nejprve se žáci s písmeny seznamují pomocí všech smyslů, pak vyvozují hlásky po jedné, následně po dvou, dále vyvozují více hlásek najednou, nakonec čtou věty. (Fasnerová, 2018) Tato syntetická metoda podporuje individuální potřeby každého z dětí, zlepšuje výslovnost a je považována za prevenci vzniku dyslektických projevů. Je postavena především na sluchu (hl. sluchové diferenciaci a paměti), podporuje pohyb očních pohybů a spolupráci obou hemisfér. Zohledňuje „*zrakové vnímání, hlasový projev, sluchové vnímání, fonologické uvědomování, fonemické uvědomování, čtení s porozuměním a interpretaci textu.*“ (Navrátilová, 2015) Stejně jako na čtení se klade důraz na psaní, kterému předchází období uvolňovacích cviků formou švihů. Ty se za pomoci opěrných bodů postupně mění v tahy. Děti se učí psát jedním tahem dokreslováním a obtahováním všech forem tiskacích i psacích písmen. (Navrátilová, 2015)

Zařazujeme činnosti jako určování první hlásky ve slově podle obrázku, třídění do skupin, dokreslování obrázků nebo obtahování tvarů (jednotážné obrázky), prožívání například pohybem, který doprovázíme zvukem (napodobování hada, který se plazí, syčí ssss). Hojně se také využívá dramatizace pohádek a hraní divadla s maňásky. (Navrátilová, 2015)

6. ZNALOST ČTENÍ A PSANÍ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

Fasnerová (2018, s. 159) popisuje, že „čtení je specifická funkce zrakového vnímání, která je spojená s oblastí řečové kinestéze (pohyb mluvidel) a zároveň s dosavadními zkušenostmi jedince. Při čtení je zapojována myšlenková činnost, která podle vyspělosti čtenáře identifikuje text po stránce obsahové. Jedinec při čtení vychází ze své čtenářské zkušenosti, dále z úrovně kognitivních procesů, které právě probíhají, a ze své představivosti.“

Anne Bacus-Lindroth (2009), Fasnerová (2018) a další se zmiňují o úrovni psychické, emocionální a intelektuální připravenosti dítěte pro čtení a psaní. Nezralost v těchto oblastech má za následek nechut se učit číst, pokud je dítě do čtení předčasně nuceno. Ale na druhou stranu jsou i jedinci s určitým citem či nadáním, kteří jsou dostatečně zralí pro porozumění čtených textů a mají spontánní zájem o psaní. Stejně tak Matějček (1999) uvádí, že není vhodné děti před vstupem do základní školy doma učit čtení a psaní, ale ani jim bránit, pokud se číst a psát chtějí učit sami. Vzhledem k rozmanitosti psychického vývoje u jednotlivých dětí s přihlédnutím k jejich zálibám, povaze a nadání můžeme říci, že psychicky nezralé dítě není téměř prakticky možné před šestým rokem naučit číst a psát. Ačkoliv nám určitou orientaci v úrovni zralosti dítěte udává vývojová pedagogika a psychologie, schopnost naučit se číst je u jednotlivých dětí individuální vzhledem k jejich zralosti v konkrétních oblastech a zájmu. (Matějček, 2000)

Problematické je, že někteří učitelé tvrdí, že předčasní písaři a čtenáři používají nevhodné metody, které jsou v rozporu s tím, jakým způsobem se budou učit číst a psát ve škole a mohou vést k potížím v budoucím vývoji dítěte nebo že se budou tito jedinci při hodinách čtení a psaní nudit. (Bacus-Lindroth, 2009) Je tedy nutné dohlédnout, aby se dítě nenaučilo písmena psát špatně tedy psát zrcadlově, zdola nahoru, jedním tahem, zaměňovat špičky za obloučky, chybovat v psaní čárek nad písmeny atd. K tomu mohou dopomoci tyto hry dle Kutálkové (2014):

- **hledání písmen** – děti dostanou předložené velké tiskací písmeno, které pak hledají v konkrétním textu, přičemž postupují zleva doprava. Předpokladem je dobrá zraková pozornost. Každé toto písmeno pak zvýrazní nebo zakroužkují.

- **zrcadlově se lišící obrázky nebo písmena** – děti sledují zleva doprava řadu stejných obrázků nebo písmen, kdy se jeden z nich liší zrcadlově a ten označí.
- **rozpoznávání Z, N** – připravíme si kartičku se dvěma rovnoběžnými čarami spojenými úhlopříčkou, které tvarem připomínají písmeno Z a N, podle toho jak se kartičkou otáčí. Na papír napíšeme písmena Z a N, která se různě střídají. Pak děti natáčí kartičku postupně tak, jak jsme za sebou písmena v řadě napsali nebo na které písmeno ukážeme. Je možné písmena rozstříhat na kartičky a ty pak losovat.
- **syntéza slova** – připravíme si tři obrázky, jejichž názvy se výrazně odlišují délkou a hláskovou skladbou. Pod tyto obrázky napíšeme velkými tiskacími písmeny jejich název. Obrázky si pojmenujeme a určíme, na které písmeno jejich název začíná. Pak učitel hláskuje slovo a dítě hádá, který obrázek to je. Obtížnost zvyšujeme počtem obrázků nebo volbou zvukově podobných slov. Ještě těžší variantou je, když obrázky zakryjeme (čtení globálně). Pokud se dítěti nedaří, je možné využít variantu se slabikami, které vzápětí hláskujeme.
- **krátká/dlouhá** – důležité je, aby dítě nejprve dokázalo sluchově rozlišovat krátké a dlouhé zvuky a jejich dvojice. Poté je může znázorňovat pomocí předmětů např. víčko – krátký zvuk, tužka – dlouhý zvuk a později můžeme tyto předměty nahradit písmenem A, Á. Pro ztížení můžeme zvuk vystřídat vyslovením dané hlásky a nakonec vyslovením celého slova (max. 3 slabiky), které dítě znázorní předmětem.
- **korektury – hra na paní učitelku** – na papír napíšeme řadu písmen (např. K) a mezi ně některé chybné varianty a dítě škrta nesprávné tvary písmen mezi správnými písmeny.

Pokud dítě při nástupu do školy již umí číst, je důležitý individuální přístup učitele. Vzhledem k tomu, že se kvalita čtení neustále zdokonaluje jak četbou, tak i postupným zráním myšlenkových procesů jedince, je důležité dávat dítěti úkoly, které budou podporovat jeho uvažování a rozvíjet nadále čtení s porozuměním. Vhodné je zařadit alternativní metody čtení a psaní z alternativní pedagogiky a také například metodu

Dobrého startu nebo párové čtení, rozšířit třídní knihovnu a připravovat vhodné úlohy nejen pro jazykový rozvoj dítěte (Fasnerová, 2018). Matějček (2000) tvrdí, že zaměstnávat dítě úměrně jeho schopnostem, inteligenci, nadání a zájmům, aby se nenudilo, je základem pedagogiky. Doporučuje činnosti jako předčítání spolužákům, úkoly navíc během čtení nebo činnosti zaměřené na rozvoj v oblasti motorické pro psaní a kresbu. Navíc dítě s vysokou inteligencí se nemůže nudit, tedy pokud mu v práci někdo nebrání, a to je právě vizitka paní učitelky (Matějček, 1999). Nejen Kutálková (2014) shrnuje, že pokud dítě umí velkou tiskací abecedu, tak je to pro něj především výhoda oproti ostatním spolužákům.

PRAKTICKÁ ČÁST

7. VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Výzkumné šetření bakalářské práce se zabývá průzkumem úrovně znalosti písma pro čtení a psaní, případně rozvinutější dovednost čtení a upevňování hygienických návyků u dětí v posledním ročníku mateřské školy.

Průzkum probíhal v pěti mateřských školách. Testování se zúčastnilo celkově 75 dětí a doplňujících rozhovorů 5 třídních učitelek/ředitelek.

Každý z žáků, individuálně podle svého zájmu a možností, vykonal různé úkoly v pracovním listu, při kterých byly pozorovány hygienické návyky, tedy správné sezení, držení psacího náčiní a tlak na tužku. Pokud se dítě umělo podepsat, byla sledována správnost prováděných tahů písma při psaní a znalost názvů písmen nejen ve svém jméně, ale i v dalších slovech. Dále pak byla sledována schopnost číst a psát jednotlivá slova a případně rozvinutější dovednost čtení a psaní u některých žáků. Otázky, které byly směřovány k učitelkám těchto mateřských škol, byly zaměřeny na problematiku hygienických návyků u dětí, rozvoj předčtenářské gramotnosti a v neposlední řadě na problematiku čtení a psaní v mateřských školách.

7. 1. Cíl a metodologie šetření

Cílem výzkumného šetření je zjistit, jakým způsobem se učitelé mateřských škol zaměřují na správnost hygienických návyků a jejich nápravu u dětí, jakým způsobem rozvíjejí děti v oblasti předčtenářské gramotnosti, a zda a jakým způsobem pracují v mateřských školách s písmem. Dále pak zjistit úroveň znalosti písma pro čtení a psaní a úroveň hygienických návyků u dětí.

V bakalářské práci byl použit kvalitativní výzkum, ve kterém se nejčastěji používají data rozhovorů, data z pozorování a data z dokumentů, tudíž se zpracovávají slova a texty. (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 15) Základem je poskytnout co nejvíce informací o zkoumaném jevu a po shromáždění všech možných informací hledat mezi zjištěným jistě spojitosti a vyvozovat případné závěry. Jak uvádí Strausse a Corbinová (1999, s. 11 in Švaříček, Šedřová, 2007, s. 24), tyto využívané metody se aplikují „[...] k odhalení a

porozumění tomu, co je podstatou jevů, o nichž toho ještě moc nevíme. Mohou být také použity k získání nových a neotřelých názorů na jevy, o nichž už něco víme.“ Pro sběr dat jsem zvolila za prvé metodu strukturovaného pozorování dětí, *„dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit a reprezentovat sociální život a proces“* (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 142), při vyplňování mnou vytvořeného pracovního listu případně při práci se slabikářem pro 1. ročník základní školy Čteme a píšeme s Agátou (Nová škola, 2022) a tyto pozorované poznatky jsem zaznamenávala do předem připraveného formuláře. Za druhé jsem použila metodu polostrukturovaného rozhovoru s učitelkami, který jsem se souhlasem třídních učitelek nahrávala na diktafon. Zároveň jsem si všímala, jakým způsobem učitelky mateřských škol pracují s dětmi, a jakým způsobem mají třídy vybavené pro zjišťovanou problematiku. *„Cílem hloubkového a polostrukturovaného rozhovoru je získat detailní a komplexní informace o studovaném jevu (kvalitativní přístup) [...]“* (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 13)

7. 2. Etické aspekty šetření

Během šetření byly dodrženy etické zásady. Všichni zúčastnění souhlasili se zveřejněním získaných dat a informací poskytnutých učitelkami mateřských škol za účelem zpracování údajů výzkumného šetření. Žádost o průzkum obdrželi ředitelé mateřských škol, kde bylo šetření realizováno. Se souhlasem třídních učitelek předškolních tříd byly dohodnuty podrobnosti ohledně testování dětí a průběhu následujících rozhovorů. Po dohodě o mlčenlivosti je zde respektována anonymita učitelek i předškolních dětí, které na šetření spolupracovaly. Jména pedagogů i mateřských škol jsou označena velkými tiskacími písmeny z důvodu zachování anonymity.

8. PODMÍNKY A PRŮBĚH VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

8. 1. Charakteristika účastníků šetření

Šetření probíhalo v listopadu 2023 u předškolních dětí v posledním ročníku pěti mateřských škol. Mateřské školy, které jsem oslovila, se nacházejí v Benešovském okrese. Dvě větší mateřské školy se nalézají ve městech a tři menší v okolních obcích. Vzorek tvořilo celkem 75 dětí (33 dívek a 42 chlapců) a 5 třídních učitelek, které mi poskytly rozhovor zaměřený na oblast předčtenářské gramotnosti a hygienických návyků u dětí při kreslení či psaní.

Mateřská škola A má současně 6 tříd a z toho 2 třídy předškolní, které jsou homogenní, ostatní třídy jsou heterogenní. Šetření se zúčastnilo celkem 16 dětí, z toho 9 dívek a 7 chlapců. Tato mateřská škola je inspirována vzdělávacím programem *Začít spolu* a principy Montessori pedagogiky. Mateřská škola B má 8 tříd, z toho 3 třídy předškolní, které jsou homogenní. Zde bylo 21 aktérů ve výzkumném šetření, a to 8 dívek a 13 chlapců. Mateřská škola C má 3 homogenní třídy, z toho 1 předškolní. Testování probíhalo u 6 dívek a 9 chlapců, celkem u 15 dětí. Mateřská škola D a E mají kapacitu 2 třídy. Výzkumného šetření v mateřské škole D se účastnilo 14 dětí, z toho 6 dívek a 8 chlapců a mateřské škole E 4 dívky a 5 chlapců, celkem 9 dětí.

8. 2. Realizace výzkumného šetření

Žádost o realizaci výzkumného šetření obdrželi ředitelé mateřských škol formou e-mailu a následně jsme dohodli podrobnější podmínky mého šetření telefonicky. Mateřské školy jsem oslovila v blízkosti svého bydliště tak, aby byly zastoupeny jak mateřské školy městského, tak i vesnického typu.

Před zahájením výzkumného šetření jsme si ujasnili cíle a seznámila jsem paní učitelky s materiály a obsahem, které byly součástí průzkumu. Ujasnili jsme si, jakým způsobem budou využita data z šetření, a také, že jejich forma bude v anonymní podobě. Některé mateřské školy žádaly také o dohodu o mlčenlivosti.

Pro realizaci průzkumu mi byly poskytnuty vhodné klidné prostory s odpovídajícím stolem a židlemi pro věk dětí, kde nebyly děti rušeny a měly klid na práci. Během

výzkumného šetření jsem používala tyto mnou vytvořené materiály: pracovní list, záznamový arch a seznam otázek pro rozhovor s učitelkami. Tyto materiály jsou uvedeny v příloze č. 1, 2 a 3. Dále jsem využívala Slabikář pro 1. třídu *Čtení s Agátou*, silnou obyčejnou tužku s trojhranným systémem a diktafon.

Po příchodu do tříd mateřských škol jsem se seznámila s prostory třídy, dětmi a zapojila se do dění a denního programu. V ranním kruhu mě paní učitelky uvedly a navzájem jsme se s dětmi představili. Výzkumné šetření probíhalo v ranních a dopoledních hodinách, tak, aby se nenarušil přirozený chod ve třídě nebo jen minimálně. Při výzkumném šetření jsem vždy pracovala s každým dítětem jednotlivě po dobu, která byla u každého z dětí individuální. Na začátku před samotným průzkumem jsem se s konkrétním dítětem seznámila, navzájem jsme se představili a v rámci rozhovoru jsem se snažila, aby u dětí opadla případná nervozita nebo strach. Povídali jsme si o tématu škola, zda se do ní těší a na co atd. Také jsem je seznámila s účelem mé návštěvy a poprosila děti o jejich pomoc s pracovním listem. Upozornila jsem je na to, že pokud nebudou něco vědět, umět nebo se nebudou chtít účastnit některých bodů, tak je to v pořádku a je to čistě jejich volba. Všechny děti ale velmi ochotně spolupracovaly a bylo vidět, že je součinnost na pracovním listu baví a že mají zájem o písmo a do základní školy se povětšinou těší. Všechny mateřské školy nabídly vhodné, klidné prostory, kde děti nic nerušilo. Při práci s pracovním listem děti psaly obyčejnou silnou tužkou s trojhranným systémem. Děti se nejprve podepsaly, pokud to uměly. Při tomto úkolu jsem sledovala, zda se děti umí podepsat, zda provádí při psaní písma správné tahy, zda jsou prováděny shora a také jestli umí písmena ve svém jménu přečíst. Následujícím úkolem bylo obtáhnout a napodobit vlny (na moři). Poté děti poznávaly písmena ve slovech PES, VODA a MALINA. Pokud to uměly, mohly slova i přečíst. Tato slova měly možnost také napodobit a posléze napsat i nějaká další slova na další řádek. Posledním úkolem bylo nakreslit jednoduchý obrázek. Během těchto úkolů jsem mimo jiné sledovala dodržování správných hygienických a pracovních návyků, a to správné sezení, především to, zda je hlava v protažení páteře a nohy opřené do podlahy, dále pak správné držení tužky, které je špetkové a tlak na tužku. Také jsem si zaznamenávala lateralitu daného dítěte. Pokud některé děti prokázaly, že znají velká tiskací písmena nebo umí přečíst jednotlivá slova, byl jim ukázán obsah slabikáře pro 1. třídu. Pomocí

slabikáře jsem zjišťovala znalost písmen abecedy, čtení slov s velkými i malými písmeny a také čtení v textu.

Pokud jsem v určitých časových úsecích nepracovala přímo individuálně s dětmi na výzkumném šetření, tak jsem se zapojovala do jejich denního programu a pomáhala ve vzdělávacím procesu. Pozorovala jsem prostředí dané třídy, vybavenost třídy a obsah vzdělávání pro danou problematiku.

Rozhovory s paními učitelkami probíhaly dle jejich volby času po ujasnění podmínek výzkumného šetření. V mateřské škole E to bylo v době dopolední svačiny, v mateřské škole C během pobytu venku a v mateřské škole A, B a D po obědě v době poledního odpočinku. Průběh rozhovorů jsem se souhlasem učitelek nahrávala na diktafon a s nahrávkami později pracovala. Pro rozhovory jsem si připravila 15 otázek, a to prvních 6 z oblasti hygienických a pracovních návyků pro psaní a čtení a následujících 9 otázek z oblasti předčtenářské gramotnosti a písma. Otázky jsem pokládala tak, jak jsou očíslované a uvedené v příloze. Někdy respondentky odpověděly zároveň i na některou z následujících otázek. Průběžně jsem se ještě doptávala na určité nejasnosti nebo na to, co mě v dané oblasti zajímalo.

9. INTERPRETACE VÝSLEDKŮ A JEJICH ZPRACOVÁNÍ

V této kapitole popisují výsledky výzkumného šetření, které byly získány ze záznamového archu, vycházející z pozorování dětí při práci s pracovním listem případně slabikářem pro 1. ročník základní školy. Také zde uvádím výsledky rozhovorů s učitelkami mateřských škol. Seznam otázek je k nahlédnutí v příloze č. 3. Výsledky výzkumného šetření jsou rozděleny do dvou podkapitol podle oblasti zkoumané problematiky. Pro lepší přehlednost výsledků výzkumného šetření u dětí uvádím následující tabulky a grafy. Grafy jsou převedeny do procentuální podoby. V oblasti hygienických návyků bylo sledováno správné sezení a držení těla, správný úchop tužky a přiměřený tlak na tužku při kreslení nebo psaní. V oblasti předčtenářské gramotnosti byl u dětí sledován podpis, znalost názvů písmen ve svém jméně, tahy při psaní písmen, případně vlastní psaní písma. Dále znalost velkého tiskacího písma, malé tiskací abecedy a popřípadě čtení slov v textu.

9. 1. Hygienické návyky

V následující tabulce a grafech se seznámíme s výsledky pozorování v oblasti hygienických návyků. Dále je zde shrnuto, jak se k dané problematice staví učitelky mateřských škol.

V tabulce č. 1 můžeme sledovat výsledky pozorování v oblasti hygienických návyků. Na výzkumném šetření se podílelo celkem 75 dětí, z toho 33 dívek a 42 chlapců. Celkový počet praváků je 66 a leváků celkem 9.

V záhlaví tabulky jsou použity zkratky jako MŠ – mateřská škola.

Tabulka 1: Výsledky pozorování v oblasti hygienických návyků

Výsledky pozorování		MŠ A	MŠ B	MŠ C	MŠ D	MŠ E	Celkové shrnutí
Počet dětí	Celkem	16	21	15	14	9	75
	dívky	9	8	6	6	4	33
	chlapci	7	13	9	8	5	42
Lateralita	praváci	14	18	13	13	8	66

	leváci	2	3	2	1	1	9	
Sezení a držení těla	správné	10	9 ¹	11	8	5	43	
	chybné	6	12	4	6	4	32	
		nohy nejsou opřené do podlahy	1	8	3	2	1	15
		hlava není rovně v prodloužení páteře	4	0	0	1	2	7
		nohy ani hlava nejsou ve správné poloze	1	4	1	3	1	10
Úchop tužky	správný špetkový	5 ²	4 ³	3	7 ⁴	4	23	
	nesprávný	11	17	12	7	5	52	
		špetkový s dráповitým držením	2	1	1	1	1	6
		špetkový s přesahem palce přes ukazovák	0	1 ⁵	1	1	1	4
		špetkový s přesahem palce přes ukazovák s dráповitým držením	1	1	2	0	0	4
		hrstičkový	2	7	4 ⁶	1	2	16
		hrstičkový s dráповitým držením	3	0	1	1	0	5
		hrstičkový s přesahem palce přes ukazovák	1	2	1	0	1	5
		hrstičkový s přesahem palce přes ukazovák a dráповitým držením	0	1	2	1	0	4
		vařečkový	2	0	0	0	0	2
		smyčkový	0	3	0	2	0	5
		pěstičkový	0	1	0	0	0	1
Úchop tužky	přílišný přítlak na ukazovák	3	5	4	2	0	14	
Tlak na tužku	Přiměřený	4	7	9	6	5	31	
	Nepřiměřený	12 ⁷	14	6	8	4	44	
		příliš velký tlak	12	14	4	5	2	37
		příliš malý tlak	0	0	2	3	2	7

Zdroj: vlastní šetření

Zcela správné návyky při sezení má celkem 43 dětí a 32 dětí nemají prozatím osvojené tyto hygienické návyky při psaní. Je nutné dodat, že některé děti správné sezení na okamžik přerušily nesprávným sezením. Děti, které neměly nohy ani hlavu ve správné poloze, bylo celkem 10. Nohy opřené do podlahy nemělo 15 dětí a 7 jich nemělo hlavu rovně v prodloužení páteře.

¹ Některé děti na okamžik přerušily správné sezení chybným sezením

² Dvě z dětí střídají správný úchop s nesprávným úchopem

³ Jedno z dětí drží tužku výše od hrotu

⁴ Jedno z dětí střídá správný úchop s nesprávným úchopem

⁵ Jedno z dětí střídá tento úchop s hrstičkovým úchopem

⁶ Jedno z dětí střídá tento úchop se smyčkovým úchopem

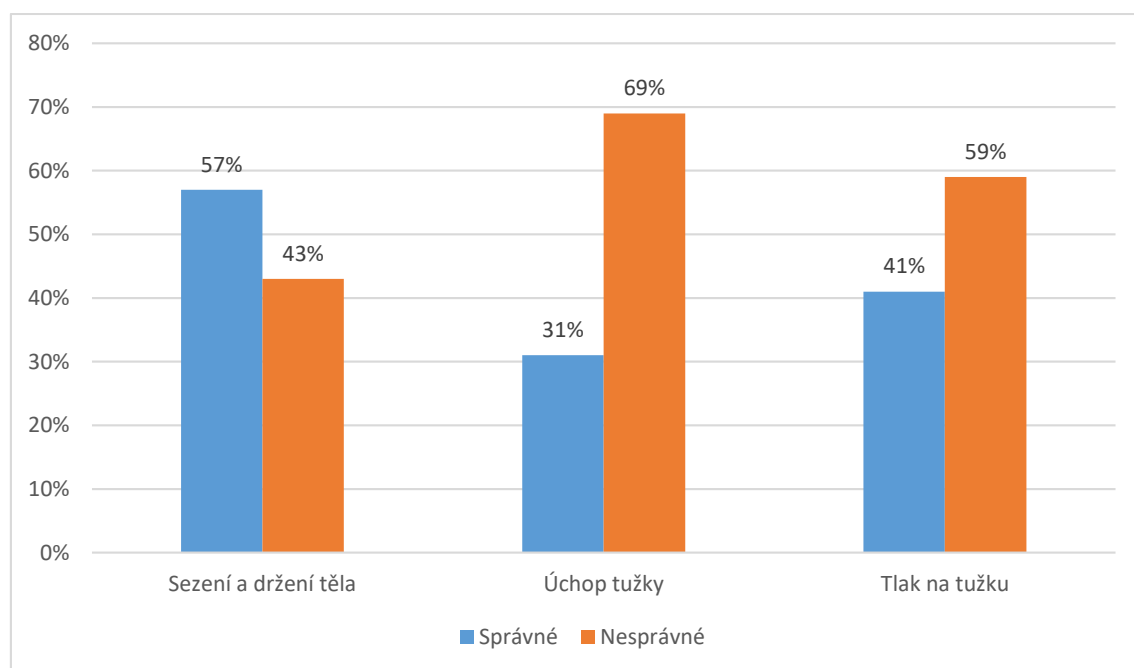
⁷ Jedno z dětí na tužku netlačí pouze při kresbě

Správný špetkový úchop má celkem 23 dětí a nesprávný způsob držení tužky má 52 dětí. Nesprávné varianty držení tužky špetkovým úchopem má 14 dětí a celkově 30 dětí drží tužku různými způsoby hrstičkového úchopu. Také se objevil vařečkový způsob držení tužky, a to celkem u 2 dětí. Dále smyčcovým způsobem píše 5 dětí a u 1 dítěte se vyskytuje pěstičkový úchop. Přílišný tlak na ukazovák vynaložilo 14 dětí.

Při vyplňování pracovního listu je celkově 31 dětí bez tlaku na tužku a 44 dětí nedokáže vynaložit přiměřený tlak na tužku. Z toho 36 dětí na tužku nadměru tlačí a naopak 7 dětí má příliš malý tlak na tužku.

Pro větší přehlednost uvádím graf č. 1 v procentuálním zastoupení.

Graf 1: Úroveň hygienických návyků u předškolních dětí

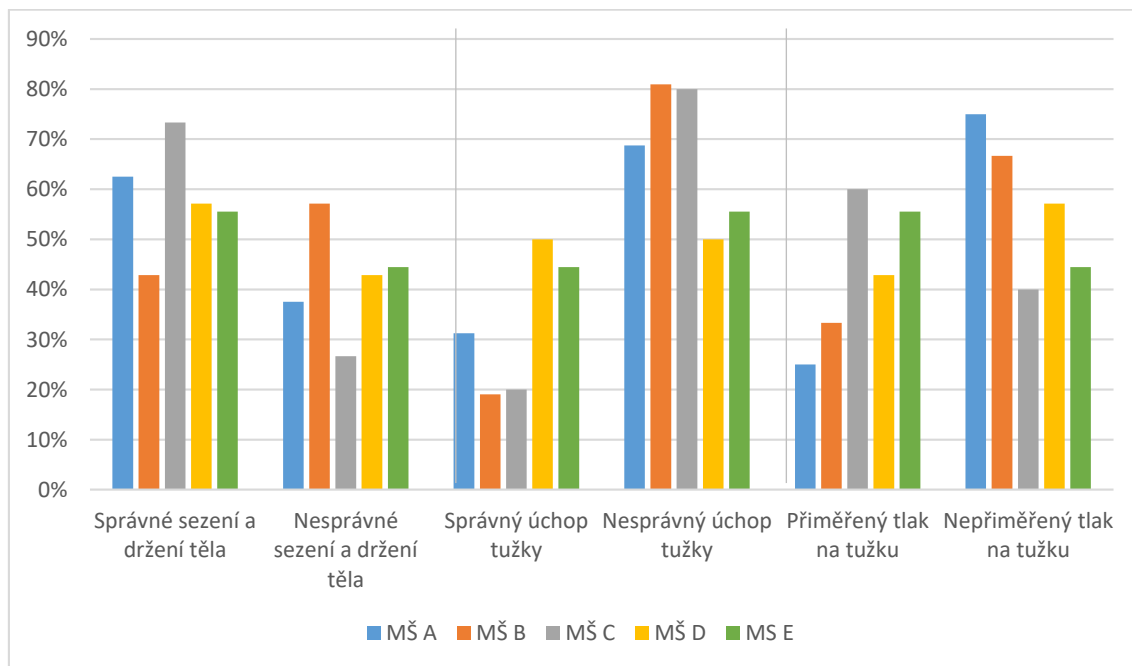


Zdroj: vlastní šetření

V grafu č. 1 můžeme vidět výsledky úrovně hygienických návyků u dětí v posledním ročníku mateřské školy, které vyplývají z úkolů v pracovním listu. Můžeme si zde povšimnout, že dětí, které mají přiměřený sed a držení těla při psaní nebo kreslení, je pouze o 15 % víc než těch dětí, které nezvládají vhodně sedět a držet tělo. Každopádně velká část dětí drží tužku špatně, a to celkem 69 %. Správný úchop má pouze 31 % dětí.

Větší procento tedy 59 % dětí nemá přiměřený tlak na psací potřeby a 41 % dětí je bez tlaku na tužku.

Graf 2: Porovnání úrovně hygienických návyků mezi MŠ



Zdroj: vlastní šetření

V grafu č. 2 je zaznamenáno porovnání úrovně hygienických návyků mezi mateřskými školami. V oblasti sezení a držení těla má nejlepší výsledky mateřská škola C, která má celkem 73 % dětí se správnými návyky, dále pak mateřská škola A, která má 63 % dětí a velmi vyrovnané výsledky nad 50 % má škola D a E. V mateřské škole B je tudíž nejvyšší procento dětí, které mají nesprávné návyky v sezení a držení těla, a to kolem 57 %. Úspěšnost správného úchopu u dětí je 50 % a méně. Nejvyšší procento dětí, které drží tužku špatně, je v mateřských školách B a C, a to kolem 80 %. Vysoké procento (69 %) těchto dětí je i v mateřské škole A. V mateřských školách D a E je to 50 % a více. Přiměřený tlak na tužku má v mateřské škole C kolem 60 % dětí a v mateřské škole E téměř 56 % dětí. V mateřských školách A, B a D je větší procento mezi 57 % – 75 % dětí, které mají nepřiměřený tlak na tužku.

Většina učitelek mateřských škol, které se zúčastnily výzkumného šetření, ruku u dětí uvolňují především před pracovními a grafomotorickými listy či cvičeními. Před kresbou uvolňují ruku pouze paní učitelky z mateřské školy D a E. V grafu č. 2 můžeme vidět nepatrně lepší výsledky z těchto škol v oblasti držení tužky a tlaku na tužku. Paní učitelky uvolňují, procvičují či protahují s dětmi jak prsty, tak zápěstní a ramenní klouby různými motivačními cvičeními hlavně formou říkanek. Všechny paní učitelky se zaměřují na hygienické a pracovní návyky u dětí. Upozorňují děti na správné držení tužky a na správné sezení nejen u stolu při kresbě, ale i například u stravování nebo sedu na koberci a také je v těchto oblastech opravují. I přesto jsou celkové výsledky hygienických a pracovních návyků u dětí, které jsou zaznamenány v grafu č. 1, spíše negativní. V tomto grafu můžeme také vidět, že největší potíže činní dětem především úchop psacího a kresebného náčiní, což zmiňují také všechny paní učitelky. Některé paní učitelky hodnotí negativně i nesprávné sezení, tlak na tužku, plynulost tahů, zkříženou lateralitu nebo problematiku u levorukých dětí. Paní učitelka C tvrdí, že je vidět, že děti nemají tyto návyky naučené z domova. Mateřské školy řeší nápravu u nesprávného držení tužky především pomocí nápodoby, kdy dětem ukazují, jak tužku držet nebo případně děti opravují jak slovně, tak fyzicky, kdy dětem přímo upraví tužku v ruce. Paní učitelka E využívá k motivaci, jak správně tužku držet různá připodobnění nebo říkanky. V mateřské škole A tuto problematiku řeší zvětšováním formátů, na které děti kreslí, využívají křidu při kresbě na koberci nebo na tabuli. Také u výrazných potíží v této oblasti doporučují dětem absolvovat grafomotorický kurz. V mateřské škole B využívají papírovou kuličku, kterou si děti vloží do dlaně. Paní učitelka C poukazuje na důležitost při spolupráci s rodiči dětí. Tři paní učitelky popisují, že většina předškolních dětí již má špatný úchop zafixovaný. Děti sice dokáží tužku nebo pastelku chvíli držet správně, ale později si je přendají zpět do nevhodné polohy. Všechny mateřské školy používají trojhranné pastelky nebo voskovky případně i tužky pro podporu správného držení psacího a kresebného náčiní. V mateřské škole A mají navíc k dispozici autíčka s tužkou a fixy se zasouvací špičkou, pro přiměřený tlak. Všechny paní učitelky mají povědomí o nástavcích na tužku, ale nemají je součástí vybavení třídy nebo je nepoužívají. Žádná z paní učitelek nebyla doposud obeznámena o existenci papírových kornoutů. Ani jedna třída nemá přímo k dispozici nastavitelné psací stoly s možností postavit psací plochu zešíkma, ale mateřské školy A a C má židle a stoly s nastavitelnou výškou. V grafu č. 2 si

můžeme povšimnout, že tyto dvě třídy mají také nepatrně lepší výsledky v oblasti sezení a držení těla. Všechny mateřské školy pro kresbu využívají i nástěnné tabule a mateřská škola E využívá také dotykovou tabuli.

9. 2. Předčtenářská gramotnost

V následující tabulce a grafech se seznámíme s výsledky pozorování v oblasti předčtenářské gramotnosti. Také je zde shrnuto, jak se k dané problematice staví učitelky mateřských škol.

V záhlaví tabulky jsou použity zkratky jako MŠ – mateřská škola a D – děti.

Tabulka 2: Výsledky pozorování v oblasti předčtenářské gramotnosti

Výzkumné pozorování		MŠ A 16 D	MŠ B 21 D	MŠ C 15 D	MŠ D 14 D	MŠ E 9 D	Celkové shrnutí
Podpis	umí	9	16	14 ⁸	11	8 ⁹	58
	zrcadlový tvar písmene	0	2	3	0	0	5
	jiná chyba ve tvaru písmene	2	1	1	2	1	7
	chybějící háček, čárka	0	3	2	0	1	6
	vynechané písmeno	1	0	0	0	0	1
	záměna písmena za jiné	0	1	0	0	0	1
	přehozená písmena	0	0	0	0	1	1
	neumí	7	5	1	3	1	17
jedno písmeno, část jména	1	4	0	1	1	7	
Znalost názvů písmen ve svém jménu (u dětí, které se umí podepsat)	znají	2	7	5	5	3	22
	většinu	1	2	0	0	0	3
	některá	3	3	1	1	1	9
	první písmeno	0	2	3	3	1	9
	neznají	3	2	5	2	3	15
	neumí podpis = neznají	7	5 ¹⁰	1	3 ¹¹	1	17
Tahy při psaní písmen v podpisu	shora	3	4	2	3	1	13
	zdola	3	12	12	7	5	39
	shora i zdola	3	0	0	1	2	6

⁸ jedno z dětí píše podpis zprava doleva

⁹ tamtéž

¹⁰ jedno z dětí pozná první písmeno

¹¹ tamtéž

Vlastní psaní slov	slova	3	1	1	3	3	11
	spíše písmena	1	4	4	1	1	11
Znalost písma	velká tiskací abeceda	2	4	3	4	2	15
	některá	4	9	3	3	2	21
	malá tiskací abeceda ¹²	1	0	0	0	0	1
	některá	1	0	0	3	0	4
Čtení slov	0	0	0	3 ¹³	1	4	

Zdroj: vlastní šetření

V tabulce č. 2 můžeme sledovat výsledky pozorování v oblasti předčtenářské gramotnosti.

Ze 75 dětí, které se zúčastnily výzkumného šetření, se umí 58 dětí podepsat a 17 dětí svůj podpis prozatím neovládá. Celkem 21 dětí udělalo ve svém podpisu chybu. Jednalo se především o chyby ve tvaru písmene, a to v 18 případech. Nejčastěji se objevovaly chyby jako nepřítomnost čárky nebo háčku nad písmenem a zrcadlově psaná písmena zvláště S. 7 dětí, které se podepsat neumí, zvládlo napsat alespoň první písmeno ve svém jménu.

Z dětí, které se umí podepsat, bylo celkem 22 dětí, které znaly názvy všech písmen ve svém jménu. Většinu písmen dobře pojmenovaly i 3 další děti, 9 dětí nazvalo jen některá písmena a 9 dětí znalo své první písmeno v podpisu. Z toho vyplývá, že celkem 43 dětí z 58 dokáže pojmenovat alespoň jedno písmeno ze svého podpisu. Zbýlých 15 dětí neznalo písmena ve svém jménu. První písmeno pojmenovaly i 2 děti, které svůj podpis nedokáží napsat.

Tahy, které vedou děti při psaní písmen svého jména, směřují u 13 dětí shora, u 39 dětí zdola a 6 dětí shora i zdola.

Vlastním psaním písma se prokázalo 22 dětí. 11 z těchto dětí psalo písmena nebo čísla a zbylých 11 dětí dokázalo napsat i některá slova, nejčastěji jména rodinných příslušníků.

¹² nejsou zde zahrnuty děti, které dokážou určit písmeno na základě blízké tvarové podobnosti velkým tiskacím písmenům (např. s – S)

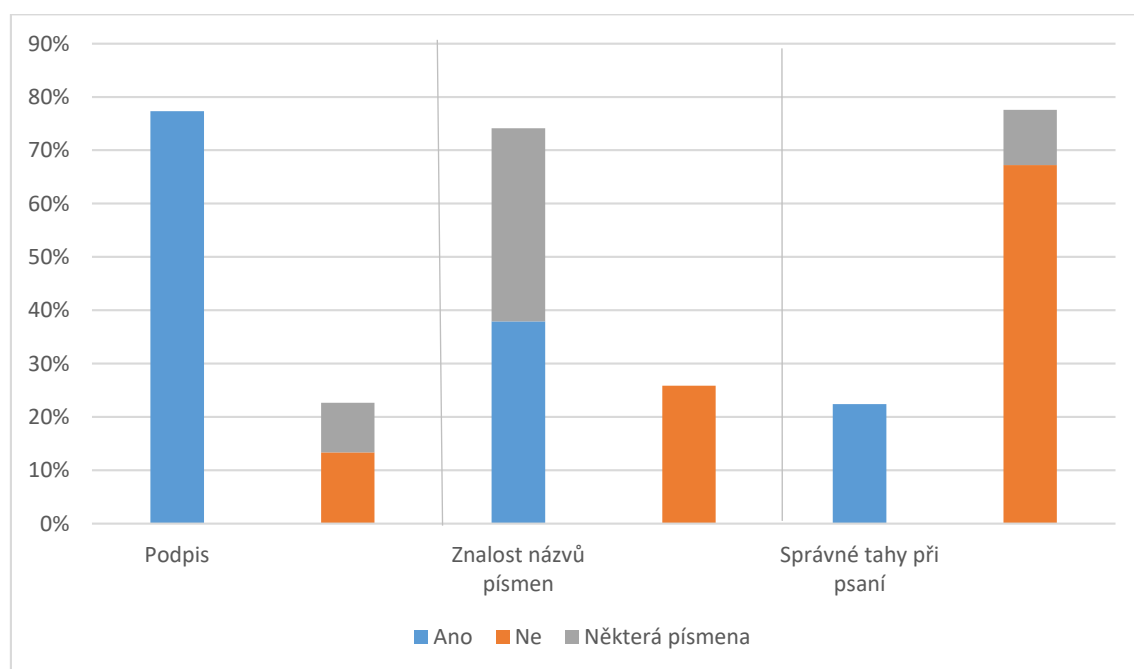
¹³ pouze jedno z dětí dokáže číst dlouhá slova

Z dětí, které dokázaly napsat slova, znalo také 5 dětí názvy písmen velké tiskací abecedy a 3 děti dokázaly pojmenovat většinu písmen malé tiskací abecedy.

Dovednost přečíst velká písmena tiskací abecedy ovládá v plném rozsahu 15 dětí a 21 dětí také dokáže označit některá tato písmena. Nazvat malá tiskací písmena v plném rozsahu dokáže 1 z dětí a další 4 umí pojmenovat některá tato písmena. Čtení slov v textu svedou celkově 4 děti, ale jen 1 dokáže přečíst i dlouhá slova a věty, ale pouze ve formě velkých tiskacích písmen.

Pro větší přehlednost uvádím graf č. 3 a č. 5 v procentuálním zastoupení.

Graf 3: Úroveň dovednosti podepsat se a pojmenovat písmena ve svém jménu

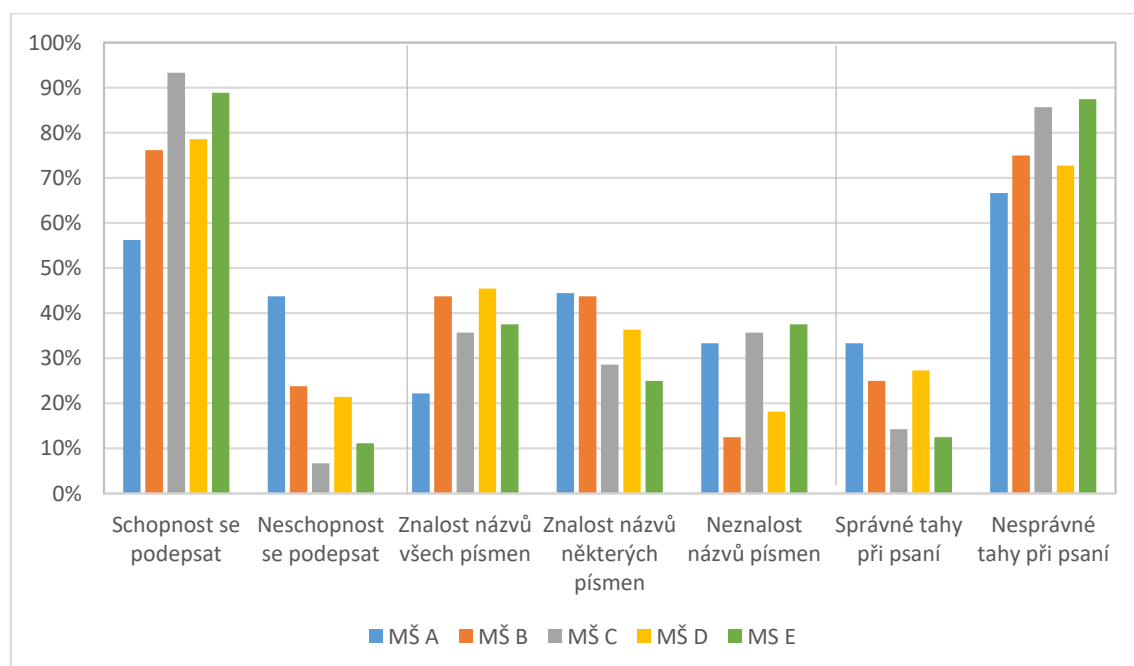


Zdroj: vlastní šetření

V grafu č. 3 můžeme sledovat úroveň dovednosti dětí podepsat se a pojmenovat písmena ve svém jménu. Z grafu vyplývá, že svůj celý podpis umí 77 % dětí a celkově 23 % dětí tuto dovednost nemá. Je nutné ale vzít v potaz to, že z dětí, které se prozatím podepsat neumí, je 9 % dětí, které již zvládají napsat alespoň některá písmena ze svého podpisu. Další sloupce nám znázorňují úroveň znalosti názvů písmen v podpisu dětí. 26 % dětí nedokáže určit žádná písmena ze svého podpisu, naopak 38 % dětí umí pojmenovat všechna písmena ze svého jména a k tomu 36 % dětí alespoň některá písmena z podpisu. Celkem je to tedy 74 % dětí, které umí nazvat alespoň jedno

z písmen, které je součástí jejich jména. Ačkoliv v grafu můžeme vidět velké procento dětí, které se dokáže podepsat i pojmenovat písmena ze svého podpisu, tak ale provádění tahů při psaní těchto písmen je nadmíru chybné. Chybné tahy zdola při psaní vedlo celkově 78 % dětí.

Graf 4: Porovnání úrovně dovednosti podepsat se a pojmenovat písmena ve svém jménu mezi MŠ

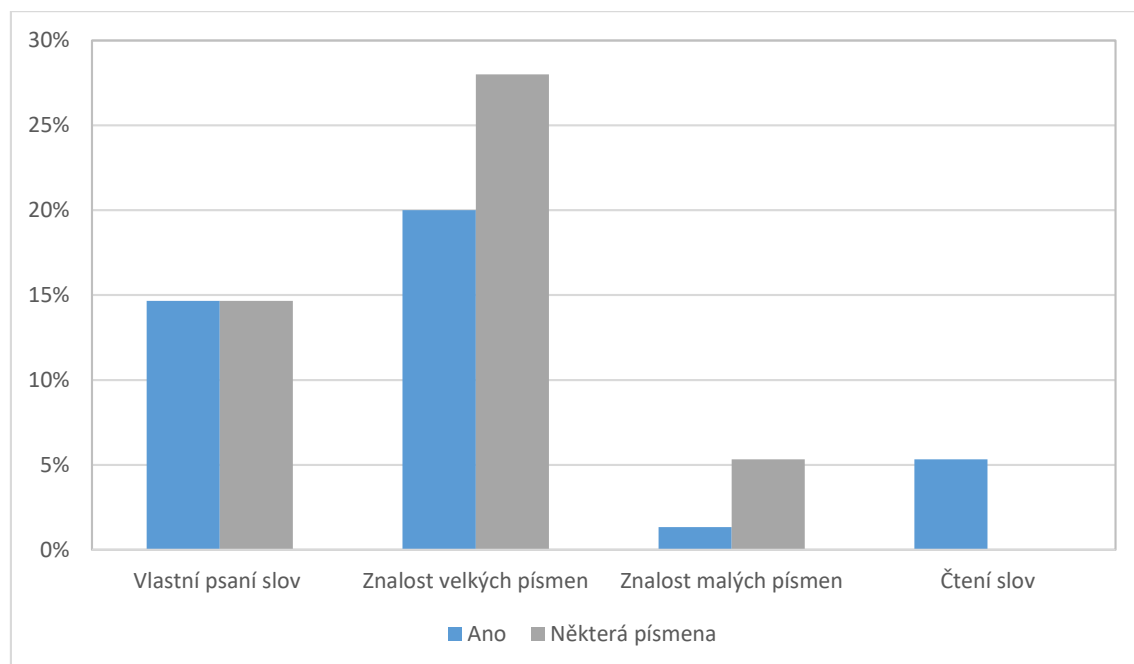


Zdroj: vlastní šetření

V grafu č. 4 je uvedeno porovnání úrovně mezi jednotlivými mateřskými školami v dovednosti se správně podepsat a pojmenovat písmena ve svém jménu. Z grafu můžeme vyzorovat, že ve všech mateřských školách se dokáže podepsat mnoho dětí, ale také velké procento těchto dětí chybuje v nesprávném směru vedení tahů při psaní písmen. Největší procento dětí, které se umí podepsat, je z mateřské školy C, a to celkem 93 % a 89 % z mateřské školy E, kde je těchto dětí o něco méně. Právě v těchto mateřských školách je 86 % a více dětí, což je ale i největší hodnota, které vedou nesprávné tahy při psaní písmen z podpisu. Podobně jsou na tom mateřské školy B a D. Mateřská škola B má 76 % dětí, které se umí podepsat a 75 % z těchto dětí nevede správné tahy při psaní. Mateřská škola D je na tom nepatrně lépe se 79 % dětí ovládajících svůj podpis a 73 % s chybnými tahy při psaní. Mateřská škola A má nejnižší

procento dětí, které se dokáží podepsat, celkem tedy 56 % dětí a z toho zároveň ale nejméně procent dětí, které chybují ve vedení čar a to 67 %. Všechna písmena ve svém jménu dokázalo pojmenovat v mateřské škole B a D kolem 45 % dětí, v mateřských školách C a E kolem 36 % dětí a v mateřské škole A pouze 22 % dětí. V mateřských školách A, B a D je 33 % – 38 % dětí, které nedokážou pojmenovat žádné písmeno ze svého podpisu. V mateřské škole E je to 18 % a v mateřské škole B pak 13 % dětí.

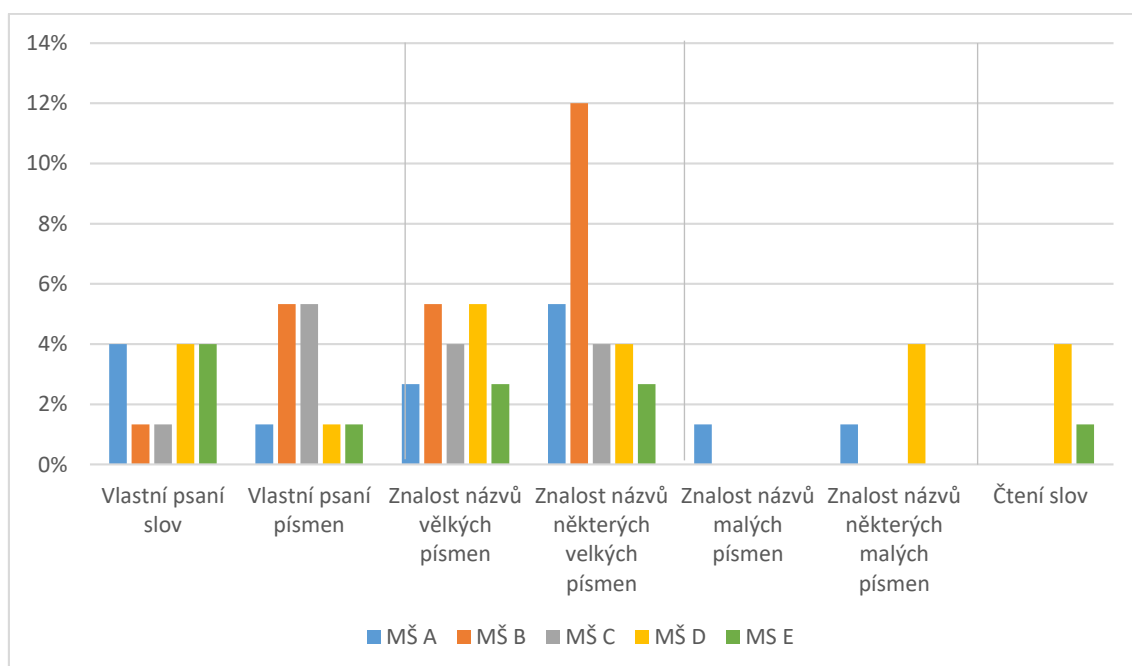
Graf 5: Úroveň dovednosti psát a číst tiskací písmena



Zdroj: vlastní šetření

V grafu č. 5 je znázorněna úroveň dovednosti psát a číst tiskací písmena. Můžeme si všimnout, že schopnost psát některá písmena má 15 % dětí a k tomu stejné množství procent dětí dokáže psát i některá slova. Pojmenovat velká tiskací písmena dokáže 20 % dětí a dalších 28 % se prokázalo znalostí několika písmen. Můžeme tedy říci, že je celkově 48 % dětí, které dokáží přečíst alespoň některá písmena. V grafu vidíme, že je znalost malých tiskacích písmen u předškolních dětí spíše ojedinělá schopnost, když nepočítáme písmena, která jsou tvarově stejná nebo téměř stejná jako písmena velké tiskací abecedy. Slova dokázalo přečíst 5 % dětí, ale pouze v podobě velkých tiskacích písmen.

Graf 6: Porovnání úrovně dovednosti psát a číst tiskací písmo mezi MŠ



Zdroj: vlastní šetření

V grafu č. 6 najdeme úroveň dovednosti číst a psát tiskací písmo v porovnání mezi mateřskými školami. Vlastní psaní slov dokáží 4 % dětí z mateřské školy A, D a E a další 1 % dětí píše samostatná písmena. V mateřské škole B a C je to 1 % dětí píšících slova a 5 % dětí píšících písmena. Znalost názvů velkých písmen tiskací abecedy prokázalo v mateřské škole B a D celkem 5 % dětí, v mateřské škole C 4 % dětí a v mateřské škole A a E 3 % dětí. Některá písmena pojmenovalo v mateřské škole B 12 % dětí, v mateřské škole A 5 % dětí, v mateřské škole C a D 4 % dětí a v mateřské škole E 3 %. Srovnáme-li tyto výsledky, zjistíme, že nejvíce dětí, které dokážou pojmenovat alespoň některá písmena velké tiskací abecedy, jsou z mateřské školy B se 17 % dětí a nejméně z mateřské školy E s 5 % dětí. Znalostí písmen malé tiskací abecedy se prokázalo pouze malé procento dětí z mateřských škol A a D, stejně tak i čtením slov dětí z mateřské školy D a E. V mateřské škole D bylo největší procento dětí, které poznaly alespoň některá písmena malé tiskací abecedy a dokázaly přečíst některá slova velké tiskací abecedy, a to u 4 % dětí.

Ve všech mateřských školách podílejících se na výzkumném šetření rozvíjejí děti v oblasti předčtenářské gramotnosti buď individuálně, skupinově nebo si děti volí činnosti v rámci

volnočasových aktivit. Paní učitelky B, C a D označují pro rozvoj této gramotnosti především čtení pohádek a příběhů. Paní učitelka D jmenuje také učení se básniček, říkanek a písniček. V mateřské škole B často zařazují klasické pohádky a paní učitelka poznamenává, že k tomu často využívají loutkové divadlo. V mateřské škole E také často zařazují hádanky nejen na úvod tématu. Jako velmi důležitou oblast, na kterou se často v mateřských školách zaměřují a volí správně mířené aktivity, zmiňuje paní učitelka A, C a E sluchovou perцепci. V této oblasti s dětmi procvičují především určování první a poslední hlásky ve slově nebo ve svém jménu. Paní učitelka E poukazuje také na důležitost zrakové perцепce. Velmi podrobně rozvoj předčtenářské gramotnosti popisuje paní učitelka A. Nejen že se této problematice hojně věnují, ale také mají velmi kvalitně zařízené centrum knihy a písmena, kde mají děti možnost se také rozvíjet v oblasti předčtenářské gramotnosti. Paní učitelka jmenuje například činnosti jako poslech pohádky, převyprávění děje nebo doplňování děje, dále pak hru na tichou poštu a také zaznamenávání zvukem slyšené slovo. Paní učitelka C dodává, že děti rozvíjejí v celkovém kontextu, neboť všechny oblasti rozvoje dětí spolu souvisejí vzájemně, a tak i s předčtenářskou gramotností. Paní učitelka A doplňuje, že procvičuje také pravolevou orientaci, a to hlavně v tělovýchovné chvíli, v centrech písek a voda, kde také pracují se symboly a písmeny. Paní učitelky A a B popisují, že dětem činí velké potíže skládání děje podle obrázků a jeho následné převyprávění. Říkají, že pokud ho děti jakž takž složí, nejsou schopné příběh plynule převyprávět, přeskakují v ději nebo nevědí, jak dál pokračovat. Pro rozvoj předčtenářské gramotnosti využívají v mateřských školách různé didaktické pomůcky a materiály. Paní učitelky A, C a E popisují, že mají na třídách k dispozici puzzle s obrázky, které se pojí s prvním písmenem. Navíc v mateřské škole A mají dřevěné grafomotorické tabulky s rýhami, razítka s písmeny pro razítkování podle předlohy, různé pípáky, bzučáky a cinkátka, pro rozvoj rytmu nebo je využívají k dělení slov na slabiky a určování jejich délky, dále doplňují chybějící písmena ve slovech, rozdělují slova na slabiky a zaznamenávají počet slabik, stejně jako v mateřské škole E. Paní učitelka C dodává, že využívají cedulky, podle kterých se děti učí svůj podpis nebo mají své věci podepsané, které děti pak poznávají podle podoby svého jména. Paní učitelky B a E rovněž poukazují na důležitost rozvoje řeči a slovní zásoby. Soustředí se také na to, aby děti dokázaly odpovídat celou větou. Paní učitelky A, D a E považují za nejdůležitější při rozvíjení čtenářské pregramotnosti sluchovou a zrakovou perцепci,

rozvoj řeči a též pravolevou orientaci. Paní učitelce B připadá nejdůležitější předčítání a vyprávění si s dětmi. Jako problematické sledává hlavně potíže v oblasti sluchové percepcce a také zmiňuje rozvoj slovní zásoby a řeči stejně tak jako paní učitelka C, která vysvětluje, že se správnému vývoji řeči věnují každý den. Dodává, že s rodiči dětí, které chodí k logopedovi, konzultují a předávají si materiály k procvičování. Danou oblast, nebo aktivity, které má dítě v řeči cvičit, zařazují pak přímo do logopedických chvil, kde s dětmi pracují skupinově, ale také individuálně s konkrétním dítětem během dne. Všechny paní učitelky uvedly, že děti z jejich tříd mají zájem o písmo. Paní učitelka C konstatuje, že tím, jak se děti učí a chtějí podepsat, setkávají se více s písmem, které učitelky zařazují do nabídky činností, tak se u nich tento zájem pomalu rozvíjí. Paní učitelka A dodává, že u předškoláků je to vlastně přirozené. Poznává, že děti nepřitahují pouze písmena, ale i jakékoliv symboly a dopravní značky. Paní učitelky A a E popisují, že mají ve třídě děti, které rády napodobují písmo a vyžadují, aby jim paní učitelky texty předepisovaly pro jejich následný opis. Děti si také často píší při spontánní kresbě různá písmena nebo se snaží popsat nakreslené věci. Tyto děti mají zájem o knihy a také chtějí vědět, co je v knize napsáno. Ve všech mateřských školách dětem hodně čtou a děti jsou zvyklé na čtení při odpočinku, ale také si rády prohlížejí knihy samostatně. Paní učitelka D dodává, že za ní děti přicházejí s knihou a chtějí přečíst text, nebo se dokonce přijdou zeptat, jestli dané slovo správně přečetly. Mezi dětmi jsou hlavně oblíbené rozkladatelné knihy, encyklopedie s velkými formáty, kde je méně textu a objevují se tam velká tiskací písmena. Čtyři paní učitelky oceňují, že mají na třídě dostatečně vybavenou knihovnu. Myslí si, že jsou v ní zastoupeny všechny druhy knih vhodné pro děti a rovněž dětské časopisy. Paní učitelka B popisuje, že si v mateřské škole pravidelně každý rok střídají třídy, a tak se děti dostanou i k jiným knihám. Paní učitelka A dodává, že si knihy půjčují i mezi třídami. Pochvaluje si i možnost využívat Albi tužku. Pozoruje, že díky ní si najdou cestu ke knihám i děti, které o běžné knihy nejeví tolik zájem. V mateřské škole E mají na třídě příliš malou knihovnu, kterou ale postupně doplňují a mají ji vybavenou opravdu kvalitními knihami. Děti z této školy také nechodí do městské knihovny vzhledem k její nedostupnosti, ale paní učitelka nosí i vlastní knihy k probíranému tématu nebo si je nosí samy děti z domova. Ostatní čtyři třídy navštěvují několikrát do roka knihovnu, kde je pro děti připravený program. Paní učitelka B dodává, že do knihovny chodí s dětmi pravidelně, kdy si děti vybírají knihy přímo na třídu, to platí

i pro děti z mateřské školy A. Paní učitelka C zmiňuje, že tímto způsobem se snaží děti motivovat k touze docházet do knihovny pravidelně s rodiči. Všechny paní učitelky se domnívají, že mají ve třídě děti, které znají názvy některých velkých písmen. Paní učitelka A, B, D a E si myslí, že by mohly mít ve třídě alespoň jedno z dětí, které dokáže přečíst některá krátká slova. V grafu č. 6 můžeme vidět, že přečíst slova dokážou pouze děti z mateřských škol D a E. Paní učitelky A, B, C zařazují písmo do nabídky činností každý týden. Paní učitelka B popisuje některé činnosti jako skládání slov podle vzoru, skládání tvaru písmene z různých materiálů, hlavně z přírodnin. V mateřské škole A zapojují tiskací písmo do nabídky denně v centrech aktivit a nejen tam. Paní učitelka popisuje, že se snaží zařazovat písmo všude, kde to jen jde, tudíž i do centra písek, dílna nebo i do kostek jako například poskládat slovo/písmeno z kostek dle předlohy. V této třídě si i běžně ukazují podobu velkých tiskacích písmen a mají ve třídě podle vzoru Montessori popsané věci jejich názvy. Tyto děti se s písmem setkávají nejvíce, ale když se podíváme do grafu č. 6, tak můžeme říct, že v porovnání s ostatními mateřskými školami to nemá výrazný vliv na úroveň znalosti písma. V mateřských školách D a E do nabídky činností velká tiskací písmena nezařazují a stejně tak ani děti neučí písmena číst ani psát. I přesto jediné děti, které dokázaly přečíst slova, jsou právě z těchto mateřských škol. Z toho vyplývá, že znalost písma a dovednost psát a číst souvisí spíše s vývojem, zralostí a zájmem dítěte. V mateřských školách se děti vyloženě číst a psát neučí, spíše se jedná o seznamování se s písmem. V mateřské škole A často zařazují činnosti jako opis písma nebo si říkají názvy písmen. Paní učitelka uvádí jako příklad téma tělo, kdy si ukáží obrázek těla a pod ním je napsaný název TĚLO, poté pojmenují písmena, řeknou si, na které písmeno slovo začíná a také končí. Svůj podpis se děti často učí pomocí předepsaných kartiček individuálně. V mateřských školách A a B se paní učitelky snaží soustředit na to, aby děti vedly správné tahy písma, ale spíše si všímají tvarové správnosti písma. Paní učitelka B dodává, že pomáhá dětem značkou, která jim napoví, kde s tahem u daného písmene začít. V mateřských školách C, D a E se správným tahům u podpisu shora dolů nevěnují. V grafu č. 4 mají jen nepatrně lepší výsledky v této oblasti děti z mateřské školy A. V grafu č. 3 můžeme vidět, že úroveň správných tahů při psaní u podpisu je nadměrně negativní.

10. DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Úspěch a neúspěch spojený se čtením a psaním je podmíněn již v předškolním období dítěte, jak uvádí Bacus-Lindroth (2009), a nejen proto je toto období pro dítě důležité.

Aby si děti správně osvojily hygienické a pracovní návyky, je nutné dětem vysvětlit, jak má správné sezení u stolečku vypadat a jakým způsobem se drží tužka. Vhodné je zapamatování učeného podmínit říkankou. Také je důležité děti upozorňovat na chyby v sezení a držení kresebného náčiní. Možné je také použití nástavců na tužku pro podporu řádného držení při kreslení nebo papírové kornouty pro náležitou polohu a směr tužky. Uskutečnitelné by bylo i zařazení programu stimulačního kurzu Maxík, pokud se ho některá z paní učitelek zúčastnila.

Neodkladné je i zapojení rodičů, aby se na tuto problematiku zaměřili také doma. Problematické je ale to, že někteří rodiče sami nevědí, jaký je správný úchop tužky a často ji i sami drží špatně. Tady bych doporučila zajistit větší informovanost rodičů, například poslat e-mailem obrázky správných hygienických a pracovních návyků, vlepít obrázek dětem do deníku třeba i s motivační říkankou, pokud je mají, věnovat dostatek času této problematice na třídních schůzkách nebo zorganizovat přednášku či besedu takto orientovanou.

U psaní podpisu je důležité se zaměřit na správnou podobu písma, a pokud v některých písmenech dítě chybuje, upozornit ho na to. Velmi podstatné je dětem ukázat, jakým způsobem písmena v podpisu psát a že tahy směřují shora dolů. Často děti písmena opisují, ale tuto skutečnost třeba ani nevědí.

ZÁVĚR

Bakalářská práce s názvem *K problematice znalosti čtení a psaní v předškolním věku* se zabývá průzkumem úrovně znalosti písma pro čtení a psaní, případně rozvinutější dovednost čtení a upevňování hygienických návyků u dětí v posledním ročníku mateřské školy. Teoretická část se věnuje předškolnímu vzdělávání, předškolnímu dítěti a jeho připravenosti a zralosti pro vstup do základní školy. Pozornost je také věnována hygienickým návykům pro psaní.

Cílem výzkumného šetření je zjistit, jakým způsobem se učitelé mateřských škol zaměřují na správnost hygienických návyků a jejich nápravu u dětí, jakým způsobem rozvíjejí děti v oblasti předčtenářské gramotnosti, a zda a jakým způsobem pracují v mateřských školách s písmem. Dále pak zjistit úroveň znalosti písma pro čtení a psaní a úroveň hygienických návyků u dětí. Průzkum probíhal v listopadu v pěti mateřských školách.

Testování se zúčastnilo celkově 75 dětí a doplňujících rozhovorů 5 třídních učitelek/ředitelek mateřských škol. Z rozhovorů od učitelek mateřských škol jsem zjistila, že všechny paní učitelky cílí na správné hygienické a pracovní návyky u dětí. Nejvíce se zaměřují na správné sezení a držení těla a také na úchop tužky. I přes to je úroveň hygienických návyků u předškolních dětí velmi nízká. Správné sezení a držení těla má 57 % dětí, téměř správný úchop tužky pouze 31 % dětí a na tužku správně tlačí celkem 41 % dětí. Nápravu chybného držení tužky řeší paní učitelky hlavně formou nápodoby, slovně, nebo dětem tužku upraví v ruce, jenom jedna z paní učitelek využívá říkanky a přirovnání. Pro podporu správného úchopu používají ve všech mateřských školách trojhranné tužky a voskovky/pastelky. Všechny paní učitelky vedou děti k předčtenářské gramotnosti a rozvíjí u nich k tomu potřebné kompetence. Ne všechny paní učitelky si ale uvědomují, které oblasti rozvoje dítěte jsou právě důležité pro budoucí čtení a psaní. Paní učitelky nejčastěji jmenují činnosti zaměřené na rozvoj sluchové a zrakové percepce, pravolevou orientaci, rozvoj slovní zásoby a řeči. Paní učitelky zajišťují dětem vhodné kvalitní knihy a také jim často čtou. Předškolní děti projevují přirozeně zájem o písmo a chtějí se umět podepsat. V mateřských školách se umí celkově podepsat 77 % dětí a z toho 38 % dětí umí pojmenovat všechna písmena ve svém jméně. Správné tahy ale provádí jen 22 % dětí. Tři paní učitelky zařazují písmo do nabídky činností pro rozvoj dětí, jedna z těchto učitelek dokonce každý den a dvě paní učitelky písmo nezařazují. A

právě z těchto dvou mateřských škol jsou všechny děti, které dokázaly přečíst celá slova. Můžeme tedy říci, že znalost písma a dovednost psát a číst souvisí spíše s vývojem, zralostí a zájmem dítěte. Celkově 15 % dětí umělo napsat celá slova, 48 % dětí dokáže pojmenovat alespoň některá písmena velké tiskací abecedy a 5 % dětí, což jsou celkem 4 děti, dokážou přečíst slova, ale pouze jedno z nich dokáže číst i dlouhá slova.

Tato bakalářská práce by mohla být podnětem pro další bakalářskou či diplomovou práci, která by zjišťovala úroveň hygienických a pracovních návyků u žáků v 1. ročnících základní školy a také čtenářskou a písmařskou úroveň těchto žáků. Také by mohla sloužit jako podpora pro učitelky z mateřských škol a rodiče za účelem přípravy dětí nejen na budoucí čtení a psaní, ale také jim položit kvalitnější základ pro jejich budoucí rozvoj.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

ALLEN, K. Eileen a MAROTZ, Lynn R. *Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let*. Vyd. 2. Přeložil Petra VLČKOVÁ. Rádcí pro rodiče a vychovatele. Praha: Portál, 2005, c2002. ISBN 80-7367-055-0.

BACUS-LINDROTH, Anne. *Vaše dítě ve věku od 3 do 6 let*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-563-9.

BUDÍKOVÁ, Jaroslava, Pavla KUNCOVÁ a Patricie KRUŠINOVÁ. *Je vaše dítě připraveno do první třídy? [co potřebuje budoucí prvňáček umět a znát]*. Brno: Computer Press, 2004. Rozvoj osobnosti (Computer Press). ISBN 80-7226-637-3.

DOLEŽALOVÁ, Alena Bára a NOVOTNÝ, Miloš. *Slabikář: pro 1. ročník základní školy: čteme a píšeme s Agátou*. Třetí vydání. Ilustroval Andrea SCHINDLEROVÁ. Brno: Nová škola, 2022. ISBN 978-80-7600-333-0.

FASNEROVÁ, Martina. *Prvopočáteční čtení a psaní*. Praha: Grada, 2018. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0289-1.

CHALOUPKA, Otakar. *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha: Albatros, 1982.

KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA, ed. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4435-3.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Jak připravit dítě do 1. třídy*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4856-6.

LOOSE, Antje C., Nicole PIEKERT a Gudrun DIENER. *Grafomotorika pro děti předškolního věku: cvičení pro děti ve věku od 4 do 8 let*. Vyd. 4. Přeložil Eva BOSÁKOVÁ. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-883-8.

MLČÁKOVÁ, Renata. *Grafomotorika a počáteční psaní*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2630-4.

SPIPKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-942-9.

ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

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

WEST, G. Kenneth. *Dobrodružství psychického vývoje: kapitoly z vývojové psychologie*. Praha: Portál, 2002. Spektrum (Portál). ISBN 80-7178-684-5.

INTERNETOVÉ ZDROJE

KROPÁČKOVÁ, Jana; WILDOVÁ, Radka a KUCHARSKÁ, Anna. Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období. Online. *Pedagogická orientace*. 2014, roč. 24, č. 4, s. 488-509. ISSN 1805-9511. Dostupné z: <https://doi.org/10.5817/PedOr2014-4-488>. [cit. 2023-11-25].

MATĚJČEK, Zdeněk. Vadí, když dítě před vstupem do školy umí číst? In: *Rodina.cz* [online]. 24.5.1999 [cit. 3.1.2023]. Dostupné z: <http://www.rodina.cz/clanek176.htm>

MATĚJČEK, Zdeněk. Žádný strach z „předčasných“ Čtenářů. In: *Rodina.cz* [online]. 2.6.2000 [cit. 3.1.2023]. Dostupné z: <http://www.rodina.cz/clanek742.htm>

NAVRÁTILOVÁ, Mária a kol. Sfumato® - Metodická příručka. In: *ABCmusic.cz* [online]. 2015 [cit. 12.10.2023]. Dostupné z: http://www.abcmusic.cz/privat2/1_qwdnvsuiykjncvbp1573945ckbvnbn.pdf

SEZNAM TABULEK A GRAFŮ

Tabulka 1: Výsledky pozorování v oblasti hygienických návyků.....	38
Tabulka 2: Výsledky pozorování v oblasti předčtenářské gramotnosti	43
Graf 1: Úroveň hygienických návyků u předškolních dětí	40
Graf 2: Porovnání úrovně hygienických návyků mezi MŠ.....	41
Graf 3: Úroveň dovednosti podepsat se a pojmenovat písmena ve svém jménu	45
Graf 4: Porovnání úrovně dovednosti podepsat se a pojmenovat písmena ve svém jménu mezi MŠ.....	46
Graf 5: Úroveň dovednosti psát a číst tiskací písmena.....	47
Graf 6: Porovnání úrovně dovednosti psát a číst tiskací písmo mezi MŠ.....	48

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1	59
Příloha 2	60
Příloha 3	60

Pracovní list

1) PODOPIŠ

2) OBTÁHNI A NAPODOB VLNKY (VLNY NA MOŘI)



3) NAPODOB PÍSMO

PES

VODA

MALINA

4) UMÍŠ NAPSAT NĚCO DALŠÍHO?

5) NAKRESLI JEDNODUCHÝ OBRÁZEK

Záznamový arch

Jméno/číslo	Lateralita	Sezení a držení těla		Úchop tužky		Tlak na tužku	
Podpis	Znalost názvů písmen ve svém jméně	Tahy při psaní písmen	Vlastní psaní písma	Znalost písma Velká tiskací abeceda		Čtení slov v textu Malá tiskací abeceda (případně psací písmo) velká tiskací písmena klasický text	

Vlastní

Seznam otázek pro rozhovor s učitelkami

OTÁZKY PRO PANÍ UČITELKY

- 1) Uvolňujete před kreslením ruku? Jakým způsobem?
- 2) Zaměřujete se na hygienické a pracovní návyky u dětí?
- 3) Na co se nejvíce zaměřujete? Co činí dětem největší potíže?
- 4) Jakým způsobem volíte nápravu u nesprávného držení tužky?
- 5) Využíváte v MŠ pomůcky podporující správné držení psacího a kresebného náčiní? Které?
- 6) Máte k dispozici nastavitelné psací stoly s možností postavit psací plochu zešikma nebo nastavitelné židle?

- 7) Jakým způsobem rozvíjíte děti v oblasti předčtenářské gramotnosti?
- 8) Co považujete za nejdůležitější při rozvíjení čtenářské pregramotnosti?
- 9) Projevují děti ve vaší třídě zájem o písmo? Jakým způsobem?
- 10) Mají tyto děti také zájem o knihy a zajímá je, co je v knize napsáno?
- 11) Máte na třídě k dispozici dostatečně vybavenou dětskou knihovnu? Čím?
- 12) Myslíte si, že máte ve třídě děti, které znají písmena nebo dokonce dokáží přečíst různá slova?
- 13) Zařazujete tiskací písmo do nabídky činností pro rozvoj dětí? Jak často a jakým způsobem?
- 14) Učíte děti tiskací písmena číst i psát?
- 15) Zaměřujete se i na správné tahy při psaní písmen u dětí, například při psaní jejich jména?