

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra českého jazyka

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Rozvoj čtenářské pregramotnosti v mateřské škole

Anna Hudcová

Prohlašuji, že jsem závěrečnou práci vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem čerpala, uvádím v seznamu použité literatury a zdrojů.

V Olomouci dne 30.1.2024

Anna Hudcová

Jméno a příjmení: Anna Hudcová
Katedra: Primární a preprimární pedagogika
Vedoucí práce: Mgr. Milan Mašát, Ph.D., MBA
Rok obhajoby: 2024

Název práce: Rozvoj čtenářské pregramotnosti v mateřské škole
Název v angličtině: Pre-Reading Literacy Development in Kindergarten
Zvolený typ práce: Primárně výzkumná
Anotace práce: Bakalářská práce zkoumá rozvoj čtenářské pregramotnosti u dětí předškolního věku. Teoretická část poskytuje přehled klíčových pojmů, jako jsou gramotnost, funkční gramotnost, čtenářská gramotnost a čtenářská pregramotnost. Dále se zabývá faktory ovlivňující čtenářskou pregramotnost a jak čtenářskou pregramotnost u dětí rozvíjet.

Praktická část je strukturována do dvou částí. První část se zaměřuje na projekt realizovaný v mateřské škole. Druhá část využívá dotazníkové metody, určené pro pedagogy mateřských škol. Výsledky z dotazníků jsou prezentovány formou grafů, které ilustrují názory pedagogů na čtenářskou pregramotnost a metody jejího rozvíjení v praxi mateřských škol.

Klíčová slova: gramotnost, funkční gramotnost, čtenářská pregramotnost
Anotace v angličtině: The bachelor's thesis examines the development of pre-literacy skills in preschool children. The theoretical part provides an overview of key concepts such as literacy, functional literacy, reading literacy, and pre-literacy. It also explores factors influencing pre-literacy skills and strategies for developing these skills in children.

The practical part is divided into two sections. The first section focuses on a project implemented in a kindergarten. The second section utilizes questionnaire methods designed for kindergarten educators. The questionnaire results are presented through graphs, illustrating educators' perspectives on pre-literacy skills and methods for fostering them in the practice of kindergartens.

Klíčová slova v angličtině: literacy, functional literacy, reader preliteracy
Přílohy vázané v práci: 8
Rozsah práce: 93.266 znaků
Jazyk práce: Český

Děkuji panu Mgr. Milanovi Mašátovi, Ph.D., MBA., za odborné vedení závěrečné práce, poskytování rad a materiálových podkladů k práci.

Poděkování patří také všem dětem a pedagogům, bez kterých by se výzkumná práce neobešla.

Podklad pro zadání BAKALÁŘSKÉ práce studenta

Jméno a příjmení: **Anna HUDCOVÁ**
Osobní číslo: **D21567**
Adresa: **Foltýnova 1007/19, Brno – Bystrc, 63500 Brno 35, Česká republika**
Téma práce: **Rozvoj čtenářské pregramotnosti v mateřské škole**
Téma práce anglicky: **Pre-Reading Literacy Development in Kindergarden**
Jazyk práce: **Čeština**
Vedoucí práce: **Mgr. Milan Mašát, Ph.D., MBA**
Katedra českého jazyka a literatury

Zásady pro vypracování:

V první části práce se budu zabývat pedagogickou terminologií, vysvětlení základních pojmů – čtení, čtenářská gramotnost, předškolní věk. Také bych se chtěla zabývat seznámením s postupy a metodami zaměřené na rozvoj čtenářských dovedností. Faktory zabývající se rozvojem čtenářské gramotnosti, vliv rodiny. Hra v mateřské škole, práce učitele.

V druhé části se budeme zabývat úkoly zaměřené na rozvoj čtenářských dovednosti v konkrétní mateřské škole. Cílem je posílení pozitivního vztahu ke knihám. Pro výzkumný vzorek dětí připravíme úkoly na rozvoj čtenářské pregramotnosti. Metodu u pozorování provedeme evaluaci prací.

Svůj výzkum podpořím dotazníkovým šetřením, který bude cílené na učitele MŠ. V dotazníku se budeme věnovat tomu, jak učitelé čtenářskou pregramotnost v praxi rozvíjejí.

Seznam doporučené literatury:

Činnosti k rozvoji řečových dovedností dětí v předškolním vzdělávání. Praha: Raabe, [2018]. ISBN 978-80-7496-376-6.

Čtení není žádná nuda: náměty k rozvíjení čtenářské gramotnosti a radosti ze čtení. Praha: Portál. Černá, O. (2014).

Čtenářské strategie u předškolních dětí a nečtenářů. Praha: Portál, 2022. ISBN 978-80-262-1858-6. Koželuhová, Eva.

Čtení s pochopením smyslu ve třídě, v družině, v rodině. Kritické listy 2013, 51, 4–8. Kopecká J, Hausenblas O.

Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče. Praha: Portál. Kropáčková, J., Wildová, R., & Kucharská, A. (2014)

Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období. Pedagogická orientace, 24 (4), 488–509 Helus, Z. (2004)

Pojetí čtenářské pregramotnosti v české republice; minulost a současnost. Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání 2019, (02), 125–141. Rybářová, E.

Předčtenářské dovednosti: pracovní listy pro rozvoj školní zralosti u dětí MŠ, úžasné aktivity pro rozvoj dětského čtenářství, dobrý start do školy. Praha: Raabe, 2018. ISBN 978-80-7496-380-3. Kryčová, M.

Předškolák školákem: rozvoj pozornosti a orientace. Ilustroval Veronika NÁDENÍKOVÁ. Praha: Raabe, 2021. ISBN 978-80-7496-461-9. Gošová V.

Rozvoj čtenářské pregramotnosti v praxi mateřské školy | Vydavatelství PedF UK. Vydavatelství PedF UK | Stránky vydavatelství PedF UK [online]. Dostupné z <https://vydavatelstvi.pedf.cuni.cz/index.php/2020/11/08/rozvoj-ctenarske-pregramotnosti-v-praxi-materske-skoly-2/>

Rozvoj dětského čtenářství. Praha: Albatros. Chaloupka, O. (1982).

Rozumím sobě, poznávám ostatní: nácvik emočních a sociálních dovedností dětí v předškolním a mladším školním věku. Ilustroval Jindřich KOBR. Praha: Raabe, [2017]. Dobrá školka. ISBN 978-80-7496-296-7. Gardošová J., Budíková J.

Srovnání porozumění obrázkovému příběhu u dětí předškolního věku ve třídě heterogenní a homogenní. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání* 2019, (01), 21–33. Rybářová, E.

Vývoj institucí pro předškolní výchovu (1869–2011). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Rýdl, K., & Šmelová, E. (2012).

Začleňování čtenářské pregramotnosti do pedagogické práce učitelů MŠ. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání* 2019, (02), 21–46. Maňourová Z, Štefánková Z, Laibrt L, Garabíková Pártlová M, Bílková Z.; et al.

Stav schvalování: Vedoucím katedry schválen studentův podklad VŠKP

Podpis studenta:

Datum:

Podpis vedoucího práce:

Datum:

Podpis vedoucího pracoviště:

Datum:

Obsah

Úvod.....	9
1. Vymezení pojmů.....	10
2.1 Čtenářská gramotnost a pregramotnost.....	13
2.2 Stadia čtenářské pregramotnosti.....	15
3. Oblasti rozvoje v předškolním věku.....	17
3.1. Zrakové vnímání.....	17
3.2 Zraková paměť.....	18
3.3 Sluchové vnímání.....	18
3.3 Rozvoj hmatového vnímání.....	20
3.4 Prostorová a časová orientace.....	21
3.5 Pravolevá orientace.....	21
3.6 Orientace v čase.....	22
3.7 Rozvoj paměti, myšlení a pozornosti.....	23
3.8 Rozvoj řeči.....	24
3.9 Rozvoj motoriky a grafomotoriky.....	25
4. Faktory ovlivňující rozvoj gramotnosti.....	28
4.1 Mateřská škola a čtenářská pregramotnost.....	29
4.2 Spolupráce mateřské školy s rodinou.....	31
4.3 Média.....	32
5. Potřeby dětí.....	34
6. Dítě a hra.....	37
6.1. Hry v MŠ.....	37
7. Metodologie práce.....	39
7.1 Cíle.....	39
7.2 Použité metody.....	39
8. Projekt v mateřské škole.....	40
8.1 Příprava a realizace projektu.....	40
8.1.1 Den první.....	40
8.1.2 Den druhý.....	42
8.1.3 Den třetí.....	45
8.1.4 Den čtvrtý, příloha č. 5.....	47
8.1.5 Den pátý, příloha č. 6.....	49
8.2 Závěr projektu v mateřské škole.....	51
9. Dotazník.....	52
9.1 sběr dat a charakteristika vzorku.....	52
9.2 Analýza výzkumného šetření.....	52
9.3 Závěr výzkumného šetření.....	61
Závěr.....	63
Seznam použité literatury.....	64
Přílohy.....	67
Seznam obrázků.....	67

Seznam grafů.....	68
Texty a dotazník.....	69

Úvod

Vstup do světa literatury nám otevírá bránu nekonečných možností, kde stránky knih se stávají portálem do nových světů, myšlenek a emocí. Citát Jiřího Mahena: „*Knihy jsou mrtvým materiálem, dokud v nás neožijí,*“ nás povzbuzuje k přemýšlení o tom, že skutečný význam knih spočívá ve schopnosti probudit v nás život. Knihy nejsou pouhým papírem a slovy, jsou klíčem k našemu vnitřnímu obohacení a osobnímu rozvoji.

V dnešní době, ve světě záplavy informací a moderních technologií, nabývá čtenářská pregramotnost a dětské čtení zvláštního významu. I když se okolo nás rýsují nové formy získávání informací prostřednictvím televize, internetu a dalších médií, čtení knih stále zůstává nezastupitelným způsobem objevování světa a rozvoje osobnosti.

V této bakalářské práci se zaměříme na téma rozvoj čtenářské pregramotnosti v mateřské škole a jeho význam pro celkový vývoj dětí.

Cílem bakalářské práce je realizovat činnosti na rozvoj čtenářské pregramotnosti v mateřské škole a zjistit, jak pedagogové čtenářskou pregramotnost v mateřské škole rozvíjí a jak často se této problematice věnují. Pedagogové hrají důležitou roli v budování pozitivního vztahu dítěte k knihám již v předškolním věku. V první části práce jsou představeny základní termíny a teoretické poznatky o čtenářské pregramotnosti. Kapitoly se věnují vysvětlením frází, fázím čtenářské pregramotnosti, a jak můžeme čtenářskou pregramotnost rozvíjet. Druhá část práce obsahuje projekt činností z mateřské školy a výzkumné šetření zaměřené na pedagogické pracovníky mateřských škol.

1. Vymezení pojmů

V této kapitole mé bakalářské práce se zaměříme na rozbor klíčových pojmů; a to gramotnost, pregramotnost, čtenářská pregramotnost, které hrají nezastupitelnou roli v oblasti vzdělávání a rozvoje jednotlivců. Gramotnost není pouze o schopnosti číst a psát, ale zahrnuje širší spektrum dovedností a schopností potřebných pro úspěšnou zařazení jednotlivce ve společnosti. Naopak pregramotnost odkazuje na předběžné dovednosti a vědomosti, které jsou předstupu ke gramotnosti. Tato kapitola se zaměří na definice a charakteristiky těchto pojmů, na jejich vzájemné propojení a význam v kontextu vzdělávacích procesů.

Slovo „gramotnost“ vychází z řeckého slova *gramma* = písmeno. Gramotnost procházela vývojem a v minulosti nebyly kladeny na lidi stejné nároky jako dnes. V 19. století byl považován za gramotného člověka ten, kdo se uměl podepsat a přečíst dopis. (Rabušicová, 2002)

Pojem gramotnost má většina z nás spojený s člověkem, který umí číst a počítat. Za negramotné považujeme ty, kteří to neumí. Naučit se číst a psát je základní dovedností, avšak bohužel ne všechny děti na světě mají dostatečné možnosti tuto dovednost plně rozvinout.

V mnoha zemích je nedostatek učitelů a děti nemají šanci strávit ve škole dostatek času. V dnešní době, kdy společenské změny kladou stále větší nároky na dovednosti lidí v používání jazyka, je důležité, aby školy byly schopné tyto dovednosti naučit všechny děti. Ale i v zemích, kde děti chodí do školy a mají učitele, jsou problémy. Lidé potřebují zlepšit své dovednosti v oblasti gramotnosti, aby byli schopni vyhledávat, zpracovávat a analyzovat informace. „*Spíše než negramotnost ohrožuje společnost nízká funkční gramotnost některých rizikových skupin obyvatelstva.*“ (Kucharská 2014, s. 15)

Samotný význam pojmu „gramotnost“ spočívá ve schopnosti žáka uplatnit získané vědomosti, dovednosti, postoje a hodnoty vázané na konkrétní vzdělávací obsahy při řešení nejrůznějších úloh a životních situací. Gramotnost je žádoucí rozvíjet napříč vzděláváním, protože různé vzdělávací oblasti nabízejí různý kontext. (Čtenářská, matematická a digitální gramotnost v uzlových bodech vzdělávání, 2020, s. 2)

Pedagogický slovník definuje gramotnost takto: „*Dovednost jedince číst, psát a počítat získává obvykle v počátečních ročnících školní docházky.* (Průcha, Walterová, Mareš 2013, s. 85)

V tomto smyslu jde o „základní gramotnost“, která je předpokladem jak dalšího vzdělávání, tak vůbec uplatnění jedince ve společnosti.

2. Funkční gramotnost a vztah ke čtenářské gramotnosti

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

Švec definuje „funkční gramotnost“ následovně: „*...postačující úroveň kvality znalostí, schopností, hodnotových postojů a dalších osobnostních charakteristik, která se požaduje na plné zapojení se dospělého do hospodářského sociálního a kulturního života dané společnosti, na plnění pracovních funkcí i funkcí mimopracovních sociálních rolí a životních aktivit.*“ (2002, s. 212)

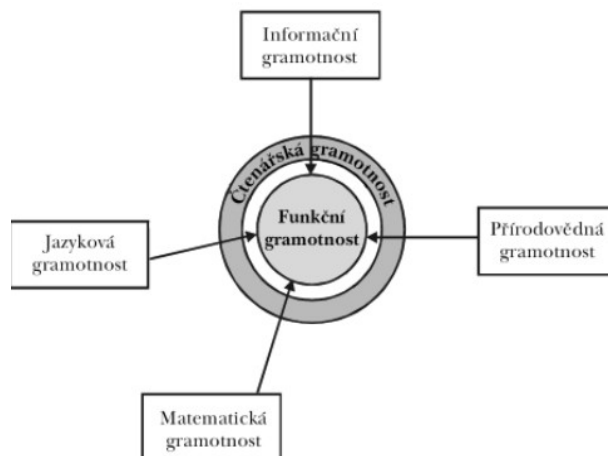
Čtenářská gramotnost souvisí se všemi oblastmi funkční gramotnosti, protože čtení je předpoklad pro osvojování si znalostí, více obrázek č. 1. K požadavkům na čtení, psaní a počítání v dnešní době přibyly také dovednosti v používání nových technologií, kritickém myšlení a hospodaření.

Průcha definuje funkční gramotnost jako „*vybavenost člověka pro realizaci nejrůznějších aktivit potřebných pro život v současné civilizaci a jde především o gramotnost v oblasti literární, dokumentové a numerické.*“ (Průcha, Walterova, Mareš, 2015, s. 80)

Charakteristika funkční gramotnosti vychází z metodiky a teoretického rámce výzkumu IALS. Funkční gramotnost se skládá z následujících složek:

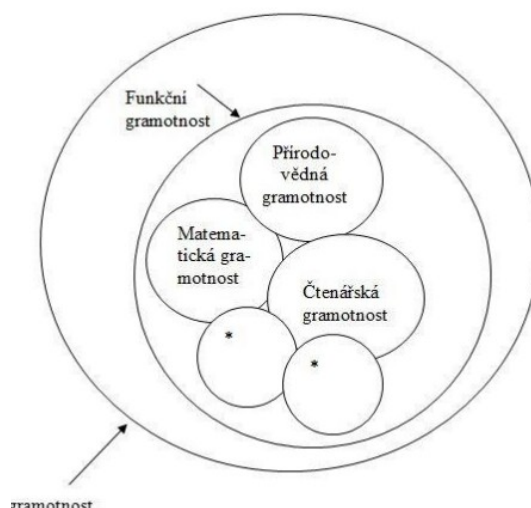
- Složky *literární*: jedná se o čtení s porozuměním, vybavení textu a využití informací.
- Složky *numerické*: dovednost člověka pracovat s číselnými údaji, např. fakturami, účty a úroky.
- Složky *dokumentované*: schopnosti a dovednosti k porozumění nesouvislého textu – tabulek, grafů, pokynů (jízdní řády, návody.)

Dombrovská přidává další složku funkční gramotnosti ICT. ICT gramotnost se zařadila mezi složky funkční gramotnosti s postupným rozvojem technologií. Jde o dovednosti práce s informačními technologiemi a zpracování informací. (Dombrovská, 2004)



Obrázek č. 1, vztah funkční gramotnosti k dalším gramotnostem

Jiní autoři přidávají další typy gramotnosti: přírodovědeckou, matematickou, jazykovou, finanční, kulturní atd. Existuje tedy několik definic a dělení funkční gramotnosti. Jedná se o téma, které je často diskutované. Jak uvádí Doležalová: *“Vzhledem k rostoucím a měnícím se požadavkům na znalosti člověka pro fungování v naší současné společnosti, tudíž i na gramotnost, si budou muset lidé osvojit stále více dovedností. Objem požadavků se bude zřejmě rozšiřovat, a proto se také gramotnost (funkční gramotnost), jak již bylo uvedeno, bude členit na stále nové gramotnostní oblasti.”* Viz. obrázek č. 2 (2014, s. 19)



Obrázek č. 2, členění gramotností

Mohli bychom definovat funkční gramotnost jako dovednosti a schopnosti člověka, které upotřebí v pracovních, vzdělávacích činnostech a pro zapojení do společenského a občanského života. Funkční gramotnost je součástí našeho života. Čtení nebo psaní slov a čísel nestačí

k funkční gramotnosti. Lidé musí být schopni těmto slovům a číslům porozumět a používat je v životě, přemýšlet o nápadech a řešeních problémů. Rabušicová, která uvádí: „...*funkční gramotnost není totožná se školní gramotností, což znamená, že dobré zvládnutí školního vzdělávání nemusí nutně znamenat úspěšné řešení úkolů každodenního života, při nichž je funkční gramotnost potřebná.*“ (2002, s. 19)

S rozvojem technických možností přichází mnoho nových poznatků, které si musíme rychle osvojit. Funkční gramotnost se týká souboru praktických dovedností potřebných ke čtení, psaní a počítání pro účely skutečného života, aby lidé mohli efektivně pracovat. Jsou to dovednosti potřebné k rozhodování a dobré práci v každodenním životě.

2.1 Čtenářská gramotnost a pregramotnost

Samotné čtení není jen o znalosti písmen a spojování jej do slabik a vět, ale je potřeba abychom psanému textu rozuměli a uměli s textem pracovat. Tedy co čteme, co nám to přináší a proč. Na základě toho můžeme informace použít v jiném kontextu. Vztah dítěte ke knihám a čtení se formuje již v nízkém věku. Jsou to rodiče, kteří dítěti předávají první zkušenosti s knihou. Čtenářskou gramotnost u nejmenších dětí rozvíjíme říkankami, básničkami a rozlišováním tvarů. Pro nejmenší děti znamená předčítání knih uspokojování emocí, fantazií a poznávání. Důležitou roli zde hrají právě zmíněné emoce, protože dítě zatím nemá vztah k literatuře jako takové.

Čtení si většina z nás osvojuje po nastoupení do základní školy, ale připravovat se na čtenářskou gramotnost můžeme i dříve. Se čtenářskou pregramotností se můžeme setkat jak v mateřské škole, tak u dětí doma. Musíme také zmínit, že jestliže text přečteme, ale nerozumíme mu, nebudeme mít snahu ve čtení dále pokračovat. „*Čtenářskou gramotnost můžeme charakterizovat jako jednu z nejdůležitějších gramotností, protože zprostředkovává přístup ke vzdělání, k dalšímu získávání nových vědomostí, dovedností, znalostí a zkušeností.*“ (Tomášková, 2015, s. 9) Jinými slovy můžeme čtení definovat jako proces interpretace při chápání textu.

Program pro mezinárodní šetření žáků Pisa popisuje čtenářskou gramotnost takto „*Čtenářská gramotnost je schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti.*“ (Straková 2002, str. 10)

„Čtenářství – pojem, který se používá zejména v souvislosti s dětskou populací: plánovitě a cílené rozvíjení četby zejména za pomoci školy, knihoven a jiných vzdělávacích institucí. Rozvíjení, které je často doprovázeno institucionálně organizovanými kampaněmi a podpůrnými akcemi.“ (Trávníček, 2011, s. 42)

V pedagogickém slovníku je čtenářská gramotnost popsána jako: „...komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi. Jde o dovednosti nejen čtenářské, ale také dovednosti vyhledávat, zpracovávat, srovnávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 42)

Pojem čtenářská pregramotnost může být definována jako dovednost, návyky a postoje, které směřují k porozumění textu, tedy čtení. Dítě by mělo být vedeno tak, aby mělo snahu knihy číst a mít ze čtení radost. Buduje si tak vztah ke knihám. Pomůžete tak dítěti rozvíjet slovní zásobu, pravolevou orientaci a paměť, a to jak vizuální, tak sluchová.

V dnešní době, která nás zaplavuje velkým množstvím informací, můžeme čelit tomuto informačnímu přesycením podporou dovedností čtení, porozumění textu a kritického myšlení.

U dětí, kterým se pravidelně čte, se přirozeně rozvíjí slovní zásoba a porozumění textu. Lépe si také pamatují informace. Dále se takto rozvíjí i jejich kreativita, fantazie, paměť a představivost. Rodiče si s dítětem utváří pouto. Čtením se také zlepšuje jeho psychický rozvoj.

Emergentní gramotnost nazýváme vývojové období dětí, ve kterém si osvojují čtenářskou gramotnost. Děti vnímají nápisy – tištěné slovo. Vnímají plakáty na zastávce, reklamy vyvěšené v tramvaji. Na dítě má vliv prostředí, ve kterém vyrůstá. Četba jej obohacuje jak po rozumové, tak po citové stránce.

Čtenářská gramotnost patří mezi oblasti funkční gramotnosti. Čtenářská gramotnost jsou vědomosti, dovednosti, postoje a hodnoty, které jsou potřebné pro využívání textů v různých kontextech. Je to celoživotně rozvíjející se dovednost.

Čtenářská gramotnost zahrnuje několik rovin:

- **Vztah ke čtení** – základ pro rozvoj čtenářské gramotnosti, rozvíjí se již v raném dětství, kdy se dětem předčítá. Pro dítě je čtení smysluplné, činnost, která mu přináší radost.
- **Doslovné porozumění** – pochopení významu na doslovné úrovni, dítě při tom vychází ze svých zkušeností a znalostí.

- **Vysuzování** – chápeme jako porozumění na vyšší úrovni. Jedná se o dovednost číst mezi řádky a kriticky přemýšlet nad textem.
- **Metakognice** – upravit své jednání tak, abychom dosáhli cíle, např. zvolit vhodnou knihu nebo obtížnost textu.
- **Sdílení aplikace** – gramotný člověk dovede sdělit ostatním své pocity z četby.
- **Aplikace** – schopnost používat poznatky ze četby k dalšímu jednání, jak při praktickém jednání v různých situacích, tak k seberozvoji.
(Altmanová a kol. 2011, s. 11)

2.2 Stadia čtenářské pregramotnosti

Lopušná rozděluje čtenářskou pregramotnost na čtyři stadia. Tyto stadia se mohou mezi sebou prolínat.

První stadium je mezi 2-4 rokem dítěte; s ohledem na podnětnost prostředí a zrání organismu. Důležitým znakem literární gramotnosti je dětská kresba. Dítě obrázek, který nakreslí popisuje, tedy čte. Dítě kreslí často kopečky, čárky, jamky, což dítě vnímá jako písmo. Písmo správně zapíše učitelka pod dětský tvar písmen.

Druhé stadium je charakteristické tím, že dítě začíná psát první písmena. Dítě nejprve používá velká tiskací písmena, které jsou pro něj jednodušší. Používá písmena obsažená v jeho jméně, ale také taková, která odpozoval. Snaží se číst písmena, ukazuje si prstem, ale předbíhá a písmena mohou znamenat několik slov. Dítě v tomto stadiu „čte“ díky paměti.

Třetí stadium je významné tvořením slabik z více písmen. Dítě umí určit začátek a konec textu, ví, že text uvádí určitou informaci. Dovede rozložit slovo na slabiky a určit jejich počet.

Ve čtvrtém stadiu dítě umí napsat písmena ve správném pořadí, nejčastěji je o jeho vlastní jméno. Dítě se zajímá o psaný text, který neumí přečíst a potřebuje pomoci. Začíná chápat systém pro psaní slov. V textu dokáže najít známé slovo a přečíst ho. (Lopušná, 2008)

Více specialistů poukazuje na důležitost rozvoje čtení u dětí. Například Tomášková uvádí, že účelem předškolního vzdělávání je rozvíjet předpoklady pro čtení a poskytovat dětem podporu při přijímání čtení jako bránou k dalšímu vzdělávání a rozvoji. (2015)

A stejně tak MUDr. Martina Celecká, lékařka se specializací na dětskou a dorostovou psychiatrii, klade důraz na výchovu mladých čtenářů. Vytvořila dokonce desatero, jak vychovat čtenáře:

1. Čtete dětem nahlas a seznamujete je s knihami už od batolecího věku (leporelo, hračka)
2. Zaveďte čtení jako rituál před spaním.
3. U příběhu si povídejte, střídejte se ve čtení.
4. Trénujte čtení každý den. V 1. a 2. třídě by dítě mělo číst 10 až 15 minut denně nahlas, od 3. třídy aspoň občas nahlas. Se starším dítětem si čtete potichu vedle sebe.
5. Jděte příkladem. Ukažte dítěti, že čtení je součástí vašeho běžného života
6. Nechte výběr knihy nebo časopisu na dítěti, ale pomozte mu. Obsah by měl být přiměřený úrovni vývoje psychiky dítěte.
7. Objednejte dítěti předplatné časopisu, přihlaste je do knihovny, chodte do knihkupectví.
8. Dítě ke čtení motivujte. Projevujte zájem o to, co si prohlíží, co čte, chvalte jeho zájem o knížky, časopisy i komiksy.
9. Nikdy nepoužívejte čtení jako trest.
10. Elektronická média (počítač, televize, mobil, čtečky, tableta) nezakazujte, ale vymezte čas jejich používání. (2014, s. 18)

Čtenářskou pregramotnost můžeme u dětí rozvíjet předčítáním, prohlížením knih a posloucháním audio pohádek. Pregramotnost je typická pro děti v předškolním věku, kdy si osvojují dovednosti vedoucí ke čtení a psaní. Budují si vztah ke knihám, rozvíjí si řeč a chápání textu a smyslové vnímání. Význam čtenářské gramotnosti stoupá, protože právě ona je prostředkem pro získávání informací. Více se rozvoji čtenářské pregramotnosti věnuji v další kapitole.

3. Oblasti rozvoje v předškolním věku

Cílem nejenom mateřských škol, ale i dalších vzdělávacích institucí, je připravit děti na další vzdělávání. Dát dětem dovednosti, aby se adaptovaly na nové požadavky a situace, se kterými se mohou v budoucnu setkat. Nároky na jedince se stále zvyšují. Vhodné vyučující metody mohou pak vést k rozvoji čtenářské pregramotnosti v předškolních institucích. Tomášková upozorňuje na důležitost rozvoje našich smyslů souvisejících s učením, rozvojem a celoživotním vzděláváním. Rozvoji smyslového vnímání je potřeba věnovat dostatek pozornosti. Díky smyslům si utváříme nové vědomosti i pohled na svět. Rozvíjení smyslů nám také pomáhá při rozvíjení čtenářské pregramotnosti. (2015)

V této kapitole se zaměřím na klíčové oblasti, které je v předškolním období podstatné rozvíjet. Podle mého názoru se jedná důležité oblasti, kterými by se děti měly ve svém věku více zabývat.

3.1. Zrakové vnímání

Jedním z předpokladů pro zvládnutí čtení, psaní, počítání atd. je dobré zrakové vnímání. Aby děti správně četly, musí být schopny optické diferenciaci, což znamená správné rozlišování detailů, barev, tvarů a písmen. Zrak je pro mnohé z nás nejdůležitějším smyslem. Zrakem získáváme nejvíce informací z našeho okolí. Zrakem vnímáme a pozorujeme okolí, orientujeme se.

Děti bychom měli učit poznávat souvislosti děje, hledat společné znaky a rozdíly. Rozvíjíme souhru oka ruka, což je dovednost důležitá při čtení – udržení očního kontaktu s řádkem.

Při rozvoji zrakového vnímání postupujeme od jednoduchého ke složitějšímu, přičemž ale musíme brát v potaz individuální potřeby dětí. „*Pro zrakové vnímání v předškolním věku je charakteristický konkrétní obsah.*“ (Bednářová, Šmardová, 2015, s. 14)

Tomášková uvádí, že zrakové vnímání rozvíjíme v těchto oblastech:

- **Pozorování běžných situací, jevů, předmětů:** Jedná se o komentování běžných situací, co děláme ve školce, co jsme zažili doma, na procházce, v herně, jaké máme ve školce a doma hračky atd. Popisujeme detaily, jak něco vypadá, z jakého materiálu je to vyrobené, popisujeme obrázky.
- **Rozlišování tvarů a barev:** S dětmi můžeme třídit předměty podle barev a tvarů, děti se mohou rozlišit na skupinky podle barvy oblečení. Je nepřeborné množství her, které na toto téma můžeme s dětmi hrát.

- **Zraková diferenciacie, hledání shod a rozdílů:** Tuto oblast můžeme rozvíjet např. hraním pexesa, Kimovou hrou, kvartetem nebo hledáním rozdílů na obrázcích.
- **Zraková analýza a syntéza:** Děti toto mohou procvičit například skládáním rozstříhaných obrázků, skládáním mozaik, stavbou kostek v prostoru nebo dokreslováním části obrázku.
- **Cvičení očních pohybů:** Některé aktivity mohou dětem rozvíjet také hrubou a jemnou motoriku, souhru oka a ruky a grafomotoriku. Jedná se např. o chůzi po čáře, obrázkové čtení či bludiště na zahradě.
- **Figura na pozadí:** Je důležité, aby dítě vnímalo detaily, aby rozeznávalo rozdíly mezi písmeny a slabikami. Učíme děti, aby z obrázku vyčetly co nejvíce informací, sloužit k tomu může např. popisování situací, kdy se doptáváme na detaily. Používat můžeme různé pracovní listy s propletenými obrázky a písmeny. (2005)

3.2 Zraková paměť

Doktorka Miroslava Kotvová píše: „*Důležitým determinantem ovlivňujícím úroveň zpracování a zejména pak vybavování získaných informací prostřednictvím zraku je zraková paměť, jež tvoří významný nástroj ovlivňující rozvoj myšlení, sekundárně i osvojování kompetencí komunikačních a kompetencí k učení.*“ (Kotvová, 2018, s. 25)

Díky tréninku zrakové paměti si dítě dokáže v představě vybavit předměty nebo znaky a obrázky, aniž by je vidělo.

3.3 Sluchové vnímání

Sluch stejně jako zrak je pro lidi velmi důležitým smyslem. Je prostředkem k osvojení řeči a chápání pojmů. Díky sluchu můžeme komunikovat, orientujeme se v prostoru. Neslyšící dítě či dítě s poruchou sluchu má problémy s řečí. Řeč u něj nastupuje později nebo vydává jen neartikulované zvuky a musí se naučit znakový jazyk či jinou alternativní komunikaci.

Děti se učí nápodobou – slyší řeč, vidí, jak jiní artikulují. Je důležité dítě pozorovat, jak reaguje a vnímá podměty. Dbáme na to, aby děti neměly mnoho sluchových vjemů, aby dětem zvuky nebyly lhostejné. Učíme děti, aby neskákaly do řeči, respektovaly ostatní.

Sluchové vnímání rozvíjíme v těchto oblastech:

- **Naslouchání** – děti se učí naslouchat již od malička, kdy jim rodiče čtou pohádky a učí je různá říkadla a básničky. Naslouchání jde ruku v ruce s řečí a komunikací, koncentrací a rozvojem vztahu ke čtení. Děti můžeme učit naslouchat čtením pohádek, dokončováním pohádky, poznáváním zvuků, poslechem a zpěvem písniček, hádáním kdo z dětí promluvil.
- **Rozvoj fonemického sluchu** – fonemický sluch můžeme definovat jako schopnost rozeznat slabiky, rýmy a pracovat s nimi. Pro děti je důležité mít správný mluvní vzor, protože děti řeč napodobují. Fonemický sluch rozvíjíme při plánovaných činnostech např. Určováním kterou hláskou začíná jméno/slovo, kterou hlásku slyší na konci/ uprostřed slova.
- **Sluchová diference, sluchové rozlišování** – děti dovedou rozlišit zvukově podobné hlásky. Slyší rozdíl mezi krátkou a dlouhou samohláskou, mezi měkkou a tvrdou souhláskou, rozliší slabiky dy-di, ty-ti, ny-ni. Pro mnoho dětí je sluchová diference náročná a činní jim problémy. Proto rozvoji sluchové diference věnujeme dostatek času. S dětmi hrajeme hry se slovy – vymyšlení nových slov, nahrazení hlásky jinou hláskou, opakování slov, rozlišování dvojic slov (les x pes, stůl x sůl), tvoření jednoduchých rýmů pomocí obrázků.
- **Sluchová analýza a syntéza** – pro děti je tato schopnost důležitá pro správné psaní a čtení, analýzou rozumíme rozkládání slov na slabiky a hlásky. Syntéza znamená opětovné skládání hlásek a slabik zpět na slova. Jedná se pro děti o náročnější činnost.
S dětmi procvičujeme činnosti hrou, např. dělením slov pomocí říkadel a hudebních nástrojů, určením jaká je slabika na začátku/konci/uprostřed slova, tvořením věty z daných slov, skládáním věty z obrázků nebo počítáním slov ve větě.
- **Vnímání reprodukce rytmu** – tato oblast je spojená s pohybem a hrubou motorikou také orientací v prostoru. Pro děti je důležité si uvědomit krátké a dlouhé samohlásky a slabiky. Rytmus je důležitý pro ovládnutí rytmu řeči, intonaci a frázování. Tuto oblast můžeme rozvíjet hudebními nástroji s pohybem, vytleskáváním a opakováním, vnímáním hudby a tancem na ní, vytleskáním říkanek a básniček.

- **Figura v pozadí** – dovednost důležitá na koncentraci určitého zvuku, vnímání jednotlivého zvuku ve směsi ostatních zvuků. Jedná se o oblast spojenou s rozvojem pozornosti a koncentrací. Dovednost rozvíjíme pomocí básniček, říkadel, předčítání pohádek. Můžeme použít nahrávky nástrojů a rozpoznávat je.
- **Sluchová paměť** – je důležitá pro rozvoj řeči, pamatování si slov, hlásek, vybavení si zvuků, pamatování si čteného textu a následného vybavení. S dětmi můžeme sluchovou paměť trénovat pomocí říkadel, básní a následnou reprodukci. Dále ji můžeme procvičit hrami na dokončování příběhu či opakování a doplňování slov do věty; například,
jdu do obchodu a koupím si sýr a další dítě větu zopakuje a přidá věc kterou si koupí.

3.3 Rozvoj hmatového vnímání

Děti díky hmatu získávají nové informace. Při hře, práci přirozeně používají ruce a napodobují dospělé. Jak uvádí Nádvořníková, hmat je důležitým zdrojem pro vytváření představ o světě, ovlivňuje naši náladu a zlepšuje prožívání. (2022)

Rozvíjíme jemnou motoriku a motoriku ruky, dovednosti pro rozvoj grafomotoriky. Hmat rozvíjíme výtvarnými činnostmi – jako je lepení, stříhání, při práci s keramikou či jinými tvořivými hmotami. Hledání předmětu v pytlíku. Ale také při činnostech samoobsluhy – učíme děti správné držení příboru, umývání rukou, oblékání a zapínání oblečení.

Děti vedeme k rozvoji smyslového vnímání. Jak jsme si uvedli, díky smyslům získáváme vědomosti, poznáváme nové věci. Dbáme na to, abychom postupovali od jednodušších aktivit k těm náročnějším, přičemž nezapomínáme na individuální potřeby dětí.

Pro děti je také důležité rozvíjet fantazii a představivost, které souvisí s čtenářskou pregramotností. Děti potřebují podnětné prostředí. Myslíme na to, že děti mají představy individuální. V dětech rozvíjíme představivost různými způsoby – dokončováním příběhů, porovnáváním konců pohádek, pantomimou, vymýšlením pohádek dětmi, tvořením s barvami atd.

3.4 Prostorová a časová orientace

Orientace v prostoru a vnímání času jsou také součástí čtenářské gramotnosti a učení. Tyto orientace jsou pro nás důležité v tom, že si umíme spořádat své prostředí, vnímat okolí ale také orientovat se v novém prostředí.

Vnímání prostoru si získáváme již v nejranějším věku pomocí zraku, sluchu, hmatu, pohybu. Jedná se o dlouhodobý proces utváření představy o prostoru a pojmenovávání prostorových vztahů. Prostorová orientace je podstatná pro vedení směru linie na listu papíru, směru očí při čtení nebo při rozpoznání tvaru písmen. „*Metodou poznávání prostoru je pohyb v prostoru. Proto by měl být i grafomotorický pohyb navozen nejprve pohybem v prostoru.*“ (Doležalová, 2010, s. 31) Dětem také předkládáme činnosti pro rozvoj osové souměrnosti, díky tomu si děti mohou domýšlet a představovat si tvary.

Doležalová popisuje, že pochopení a zvládnutí osy souměrnosti je podstatné při čtení a psaní, např. při identifikaci písmen zrcadlově stejných.

Prostorovou orientaci rozvíjíme skládáním kostek podle předlohy, stavebnicemi, bludištěm, hrami zaměřujícími se na orientaci – nahoře, dole, vpravo, vlevo atd. S dětmi hledáme osovou souměrnost kolem sebe – na předmětech, budovách. Můžeme kreslit zrcadlovitě stejné tvary podle osy souměrnosti, hrát hry na zrcadlo (dětí proti sobě napodobují pohyb). Nebo můžeme pozorovat odraz na hladině vody.

3.5 Pravolevá orientace

Pravolevá orientace hraje důležitou roli nejen v procesu učení, ale také v našem životě. Jedná se o nejsložitější schopnost v oblasti orientace v prostoru. Vývoj pravolevé orientace probíhá v několika stadiích. Nejprve se děti učí pravolevou orientaci na sobě a v prostoru. Jak uvádí Zelinková, některé děti ovládají pravolevou orientaci již okolo 4-5 let. (2011) Pravolevou orientaci lze s dětmi trénovat například pohybovým diktátem (zvedni pravou nohu, dotkni se levého oka atd.).

Okolo 10 roku děti zvládají pravolevou orientaci proti sobě – to, co má dítě na pravé straně, má dítě proti němu na levé. Poslední a také nejsložitější pravolevá orientace je představa vlastního pohybu přenesená do plošné roviny. Tuto dovednost zvládají děti v období mezi 11-15 rokem.

„*Prostorová orientace je nejen základem prostorových cvičení a her ale hlavně základním předpokladem pro výuku čtení a psaní.*“ (Ficová, 2020, s. 11)

3.6 Orientace v čase

Díky orientaci času si organizujeme úkoly a činnosti, kolik času je nutné věnovat konkrétnímu úkolu atd. Pro předškolní děti je náročné se orientovat v čase, protože děti žijí hlavně v přítomnosti.

Pro usnadnění vnímání času je dobré, aby děti měly pevně stanovený řád, děti se naučí, že každá činnost má svůj čas a místo. Využíváme rituály, které dětem poskytnou pocit bezpečí. Tomášková uvádí, že vnímání času a posloupnosti je důležité pro správné pochopení pořadí písmen, učení se abecedy, číselné řady apod. (2015)

Děti vedeme ke kladení krátkodobých cílů, které mohou rychle splnit a získávají tak důvěru, že dovedou cíl dokončit. Dlouhodobé cíle rozdělíme na více úseků. Časovou orientaci rozvíjíme pojmenováním činností a děje, pozorováním zvířat, květin (nejprve mládě, poupě).

Ve třídě si pověsíme metr a pravidelně děláme čárky, jak děti rostou, vyhledáváme na obrázcích činnosti obvyklé pro ráno, poledne, večer.

Doktorka Jana Doležalová se zabývá pedagogikou a psychologií, uvádí principy a podmínky, které jsou jak obecné, tak odlišné pro rozvoj gramotnosti. Tyto podmínky a principy se vzájemně prolínají a umocňují:

- *Pozitivní psychosociální klima* – jedná se o otevřenou komunikaci, pozitivní vztahy mezi všemi účastníky. Lidé, kteří již gramotnost ovládají, učí děti proč a jak číst. Povzbuzují děti ke konání, navozují dobrou náladu a sdílejí radost z úspěchu.
- *Individuální přístup k dítěti* – jak jsme již několikrát zmínili, musíme brát ohled na individuální potřeby dětí, jak při přístupu, tak výběru prostředků, postupů. Myslíme na úroveň schopností dětí, jejich zájem, tempo atd. Když se zvolí aktivita, činnost náročná, můžeme ztratit zájem dítěte.
- *Udržování zájmu o gramotnostní činnosti* – pro děti vybíráme činnosti, které je zaujmou a mohou se při nich realizovat. Pro děti by měly být činnosti radostí, zábavou a hrou.
- *Pozitivní hodnocení a projevování důvěry v úspěšnost dítěte.*

- *Umožnit dítěti volbu a dobrovolnost* – děti do činností nenutíme, snažíme se je správně motivovat.
- *Materiální a hygienické podmínky* – zajistíme dostatek materiálů k pokusům o čtení a psaní, tvoříme dětem podnětné prostředí.
- *Metodické postupy neboli činnosti dětí, které sledují výchovný cíl* – postupy volíme přiměřené individuálním a věkovým zvláštnostem dětí, rozmanité a aktivizující. Využíváme různých druhů textů a prostředků. Postupujeme od jednoduššího ke složitějším. Podněcujeme ke komunikaci a naslouchání. Měly by navozovat hru, zábavu, humor. Stimulujeme tak rozvoj dítěte.
- *Spolupráce s rodinou* – je důležitá pro efektivnost výchovného působení. Učitel vede dítě k lepším výsledkům, například když sdílíme radost z úspěchů. „Gramotnost je natolik složitý komplex dovedností, že je při jejím rozvoji nutná spolupráce více účastníků.“ (2010, s. 18-19)

3.7 Rozvoj paměti, myšlení a pozornosti

Paměť je dovednost uchovat a používat získané informace, řadíme ji mezi základní psychické procesy. Je důležitá z pohledu učení a návyků, získávání nových informací a dovedností. Paměť rozvíjíme celý život. Aby si dítě něco zapamatovalo, musí činnosti či dovednosti rozumět a chápat ji. Tomášková uvádí: „*Jakým způsobem rozvíjíme paměť a na jaké úrovni paměť je, se odráží i v počátečním učení, ve vztahu ke čtení a také ve vztahu ke čtenářské gramotnosti.*“ (2015, s. 87)

Již malé děti okolo třetího věku si dovedou zapamatovat krátké básničky, říkanky a písničky. Než se dítě naučí číst, musí si zapamatovat a rozlišit písmena, vybavit si je. Dítě si všechno, co prožívá, ukládá do paměti. Je proto důležité, aby vyrůstalo v klidném a podnětném prostředí. To, co dítě prožívá v dětství, jej může provázet a ovlivňovat po celý život.

Snažíme se trénovat paměť při všech činnostech. Dbáme na to, aby děti nové věci chápaly a rozuměly jim. Paměť můžeme trénovat např. Kimovou hrou, vyprávěním si, co jsme zažili na procházce, vybavení si čteného textu, opakování v řadě (první dítě zatleská a druhé zatleská taky a přidá vlastní pohyb, takto projde celá řada).

Díky **myšlení** můžeme plánovat činnosti, orientovat se v různých situacích, řešit problémy a chápat souvislosti. Tomášková uvádí, že: „*Myšlenková činnost probíhá jako řešení jednotlivých úloh a zadaných problémů. Je potřeba úlohu a problém pochopit, zformulovat je a pak vyřešit*“ (2015, s. 93)

Na nás učitelích je, abychom děti vedli k různým řešením problémů, aby se na něj dívaly z různých úhlů. Přičemž dětem nepředkládáme hotové řešení. Snažíme se, aby se děti nad úkolem zamyslely, využily svých získaných zkušeností, vědomostí a pracovaly samostatně.

Myšlení u dětí můžeme rozvíjet při běžných činnostech, můžeme dětem ukázat, jak se na problém dívat z jiného pohledu, nechat děti hledat řešení. Dále dětem nabízíme činnosti jako jsou puzzle či pexeso, kdy se nehledají dva stejné páry ale věci, které k sobě patří, např. kuchařka a vařečka, hrníček a talířek. Můžeme s dětmi třídit předměty podle určitého kritéria nebo tvoření nadřazených a podřazených pojmů – ovoce (jahody, banán, broskev).

S dětmi si také můžeme zahrát hru „co bys dělal, kdyby...“, ptáme se dětí, co by dělaly, kdyby měly jít samy do obchodu, našly pytel peněz atd.

Pozornost je předpokladem pro učení se nových znalostí, řešení problémů, pamatování si atd. U mladších dětí ve věku okolo dvou tří let je pozornost nestálá a zvládnou se soustředit asi na pět minut, s postupujícím věkem se ale dítě dokáže soustředit déle. Předškolák ve věku pět až šest let by měl udržet pozornost až na patnáct minut.

Protože se dítě nedovede soustředit dlouho na jednu činnost, je dobré aktivity obměňovat, ale myslíme také na to, aby dítě mělo dostatek času na odpočinek. Při přípravě činností, které s dětmi budeme dělat, střídáme klidové a pohybové činnosti. Je na nás, abychom děti aktivitou zaujaly a aby se aktivitě důkladně věnovalo. Děti k práci motivujeme a chválíme. Pro děti, které jsou neposedné, využíváme pomůcky a metody na zjednodušení nebo vysvětlení aktivity.

„Stálost a úmyslnost pozornosti nezávisí pouze na věku, ale též na temperamentových zvláštěnostech a na druhu činnosti“ (Šimíčková- Čížková a kol., 1999, s. 69)

3.8 Rozvoj řeči

Díky řeči se dorozumíváme, komunikujeme. Pro to, abychom mohli komunikovat, musíme mít dobrou aktivní slovní zásobu. Jak uvádí Tomášková: Při podporování rozvoje čtenářské gramotnosti je klíčové, aby dítě nejenom schopno číst s porozuměním, ale také aby bylo

schopno porozumět obsahu čteného, zpracovávat přečtené informace, efektivně komunikovat o přečteném a být schopno formulovat vlastní závěry. (2015) Dítě si musí umět vybavit a představit pojmy. Komunikace je nástrojem vzdělávání, protože škola je založena na porozumění a řeči.

Řeč je u dětí individuální, někdo mluví dříve a jiný později. Zatímco tříleté dítě používá okolo 1 000 slov, dítě na konci předškolní docházky využívá již okolo 3 000 slov.

„Vývoj řeči u dítěte neprobíhá jako samostatný proces, ale je ovlivňován vývojem motoriky, senzorického vnímání, myšlení a také jeho socializací.“ (Klenková, Logopedie, 2006, s.32)

Tomášková zmiňuje, že při rozvoji hrubé motoriky se rozvíjí i řeč. (2015)

Komunikaci a řeč rozvíjíme už jen tím, že s dětmi komentujeme činnosti, které s dětmi děláme. Dále řeč můžeme rozvíjet různými básničkami, říkadly, čtení pohádek, prohlížení a popisování obrázků, tvoření jednoduchých rýmů, hádanky.

Je také důležité, být pro dítě správným řečovým vzorem, na dítě nešísláme či jinak řeč nedeformujeme. Dítě bychom neměli opravovat a neupozorňovat na chyby. Když dítě bude upozorňováno na špatnou výslovnost, nebude chtít komunikovat.

Dítě chválíme a povzbuzujeme k řeči a komunikaci. Dítěti poskytujeme dostatek času, do komunikace jej nenutíme, ale snažíme se jej zapojit.

3.9 Rozvoj motoriky a grafomotoriky

Jak jsme již uvedli, pohyb má vliv na rozvoj řeči a myšlení. Pro děti předškolního věku je přirozené že potřebují pohyb. Děti mají potřebu objevovat, překonávat překážky, podlézat a jinak se pohybovat. V mateřské škole umožňujeme dětem dostatek prostoru pro pohyb a vytváříme dětem vhodné prostředí.

Bednářová a Šmardová uvádějí, že motorika je spojena s psychomotorickými funkcemi – mentální vyspělostí, prostorovým a zrakovým vnímáním, řečí, pamětí i pozorností. Jestliže je motorika, grafomotorika a jemná motorika oslabeny, může ovlivnit řadu školních dovedností a schopností. Jedná se např. o sdílení aktivit s vrstevníky, nižší obratnost při komunikaci, potíže ve psaní – rychlost, čitelnost, úprava písma. (2015)

Do oblasti motoriky řadíme jemnou a hrubou motoriku a grafomotoriku. V období předškolního věku dozrává nejen centrální nervová soustava, ale i motorické schopnosti, které jsou důležité pro budoucí dovednost psát.

Grafomotoriku dětí rozvíjíme postupně. Začíná se rozvojem hrubé motoriky. Pokračujeme rozvojem grafomotoriky, zaměřeným na podporování jemné motoriky a psychických funkcí. Postupujeme od jednoduchých tvarů ke složitějším.

Doležalová uvádí tyto podmínky pro úspěšné rozvíjení grafomotoriky:

- přiměřenost aktivity – obsah, téma, délka, provedení,
- postupně zvyšování náročnosti činností,
- vzbuzení zájmu – hrou, novostí, navození tvořivosti a experimentů s materiály,
- začlenění grafomotorických činností do komplexnější situace – přirozeněji vyplývají ze situace
- povzbuzení a kladné hodnocení,
- podnětné a pozitivní psychosociální klima.

(2016, s. 25-26)

Hrubou motoriku rozvíjíme při chůzi, běh, skákání, házení a chytání míče, napodobování zvířátek, chůze po provaze, lezením přes/po lavičkách.

Jemnou motoriku a grafomotoriku rozvíjíme např. při aktivitách jako jsou:

- modelování hmotou, těstem, přesypáváním,
- šroubování, zatloukání,
- poznávání předmětu po hmatu,
- stříhání, trhání, skládání papíru,
- rukodělné činnosti – přišívání knoflíků, výroba papírového řetězu, motání klubíček z vlny,
- obtahování linie,
- překreslení jednoduchého obrázku,
- solení polévky – špetkový úchop,
- kreslení, při kreslení dbáme na správný špetkový úchop, tlak na podložku.

Dětem poskytujeme podporu a pomoc. Podporujeme správné pracovní návyky. Dítěti nabízíme aktivity, které odpovídají jeho individuálním potřebám a schopnostem. Jestliže je úkol pro dítě příliš jednoduchý, tak tím podceňujeme jeho schopnosti, při vysokých nárocích jej naopak odrazujeme a upevňujeme pocit selhání.

V závěru této kapitoly můžeme říci, že rozvíjení smyslů u dětí hraje klíčovou roli v celkovém procesu rozvoje čtenářské pregramotnosti. Prohlubování vnímání a aktivní zapojení smyslů, prostřednictvím různorodých her a aktivit, představuje důležitý krok k posílení čtenářských dovedností v předškolním věku.

4. Faktory ovlivňující rozvoj gramotnosti

V dnešní době, kdy schopnost efektivně číst a psát, představuje základní dovednost pro úspěch ve vzdělávání a v profesním životě, je klíčové porozumět faktorům ovlivňujícím rozvoj gramotnosti u jednotlivců. Tato kapitola se zaměřuje na rozbor spektra determinantů, které mají vliv na proces vytváření gramotnosti od raného dětství.

Na rozvoj gramotnosti má vliv více faktorů, které rozdělujeme na vnitřní a vnější. Mezi vnější faktory řadíme rodinu, školu, media a mimoškolní aktivity. Vnitřní faktory jsou pak zájem a motivace jedince, věk a genetické predispozice.

V následujících odstavcích jsme se zaměřili na vnitřní faktory rodiny, mateřské školy a média. Rodinné prostředí patří mezi důležité faktory při utváření čtenářské gramotnosti. Rodina ovlivňuje dítě po celý život.

Lawrence Shapiro, americký psycholog, v knize Emoční inteligence dětí a její rozvoj (1998) sdílí náměty na to, jak dětem zprostředkovat důležitost vzdělávání. Kniha se věnuje podmětům, jak můžeme změnit myšlení dětí, jak je motivovat, jak si najít přátele a zvládat své emoce.

Činnosti, které Shapiro uvádí, slouží zároveň i k rozvoji čtenářské gramotnosti:

- Udělejte si každý večer čas na čtení, při němž všichni členové rodiny sedí spolu a tiše si čtou.
- Pravidelně společně hrajte stolní hry, které rozvíjejí slovní a rozumové dovednosti.
- Povzbuzujte děti, aby četly noviny a diskutujte s nimi o aktuálních událostech.
- Hovořte každý večer o tom, co se děti naučily ve škole, a přemýšlejte o způsobech, jak na to doma navázat.
- Plánujte pravidelné návštěvy muzeí, knihoven a historických pamětihodností, těchto aktivit využijte nejvíce v době dovolených.
- Domácí úkol bude mít přednost před televizí nebo jinými formami zábavy.
- Předplaťte dětem dětské časopisy.
- Pokračujte ve vzdělávání svého dítěte i v létě prostřednictvím speciálně zaměřených táborů, programů knihoven nebo řízených projektů. (1998, s. 173-174)

Vztah dítěte ke knihám a čtení se vyvíjí již od nízkého věku. Právě rodiče jsou zprostředkovatelem prvních zkušeností se čtením a knihou. Rodiče a rodina tak formují vztah

dítěte ke knihám. To, jak na dítě působíme, má vliv na jeho rozvoj. Můžeme dítě například ovlivnit, jak bude zvládat začátky čtení, psaní a další vzdělávání. Tomášková uvádí, že věk do šesti let klade zásadní vliv na budoucí vývoj dítěte, formuje jeho pracovní návyky, ovlivňuje vztah k čtení, podporuje zájem o celoživotní vzdělávání a formuje mezilidské vztahy. Úspěšnost jedince v dospělosti je značně determinována tímto obdobím a je nezbytné, aby v této fázi života byla kniha přítomna jako prvek, který se stává významnou součástí individuálního životního stylu. (tamtéž, 2015)

Pro děti je důležité, aby se mohly rozvíjet po všech stránkách, a to v prostředí které jim nabízí lásku, pohodu a pozitivní přístup. Děti potřebují rodiče, na které se mohou spolehnout. A také je důležité, že dítě takto vnímá, že jej rodiče mají rádi i s jeho chybami. Rodiče by si měli na dítě udělat dostatek času a věnovat dítěti plnou pozornost. Mohou s ním rodiče například mluvit o tom, co prožilo v mateřské škole, z čeho mělo radost, jestli potřebuje pomoci atd. Rodiče jsou prvním příkladem ve čtení, který může dítě následovat. Rodiče mohou dítě podporovat ve čtenářství také tím, že doma mají knihovnu a že se dítě může podílet na výběru knih.

Dětská knihovnička není jen okrasou dětského pokoje, má představovat skutečnou část dítěte samotného. Měla by být symbolem jeho životních vzpomínek, citů, lásky a přátelství, stávajíc se tak významným prvkem jeho osobní paměti. (Chaloupka, 1995) Dále také Chaloupka upozorňuje, že jestliže si o knihách s dětmi nepovídáme, nevzpomínáme, není to nic platné. Jestliže dítě nemotivujeme k rozpomínání a k přemýšlení nad obsahem, pak čtení samotné ztrácí na svém efektu." Za největší podporu čtení považuje Koneszová čtení rodiče a dítěte, prarodiče a vnoučete, sourozenců. (2006)

4.1 Mateřská škola a čtenářská pregramotnost

Mateřská škola připravuje děti na vstup na základní školu a dává základ celoživotnímu vzdělávání. Učitelé v mateřské škole rozvíjí dítě po stránce sociální, emoční, kognitivní a motorické. Tyto dovednosti se rozvíjí prostřednictvím her, aktivit a činností. Učitelé mají za úkol připravovat a realizovat vzdělávací program, organizovat činnosti a sledovat vývoj dítěte. *Předškolní vzdělávání má usnadňovat dítěti jeho další životní i vzdělávací cestu. Jeho úkolem je proto rozvíjet osobnost dítěte, podporovat jeho tělesný rozvoj a zdraví, jeho osobní spokojenost a pohodu, napomáhat mu v chápání okolního světa a motivovat je k dalšímu poznávání a učení, stejně tak i učit dítě žít ve společnosti ostatních a přibližovat mu normy a hodnoty touto společností uznávané.* (RVP PV 2021, s.7)

Při rozvoji smyslů, motoriky, představivosti, fantazie, myšlení, kresby, a jiných činnostech, dbáme na to, abychom dítě nepřetěžovali a respektovali jeho individuální potřeby. Přetěžováním dítěte můžeme dítě odradit od činnosti.

Mateřská škola by měla u dětí podporovat vztah ke knihám a čtení. Naším cílem je připravit dítě na plynulé čtení a pomoci mu překonat počáteční náročnosti. Snažíme se poskytnout mu dovednosti porozumění textu, podporovat schopnost sdílet své dojmy z čtení, vytvářet pozitivní vztah ke knihám a umožnit mu využít získané poznatky a vědomosti pro další učení. (Tomášková, 2015)

Třída by měla mít podnětné prostředí a měla by obsahovat i knihovnu. Knihovna by měla být dětem volně přístupná, kde si děti samy mohou vybrat knihy a knihy by měly být různorodé: encyklopedie, lepoprela, dětské příběhy ale také i časopisy.

V mateřské škole můžeme u dětí rozvíjet čtenářskou pregramotnost těmito činnostmi:

- Děti vedeme k lásce ke knihám, radosti ze čtení,
- Navštěvujeme s dětmi knihovnu,
- Vyrobíme si s dětmi knihu, povídáme si, jak se kniha vyrábí, kdo je ilustrátor, spisovatel,
- Děti si vytváří vlastní pohádku, příběh,
- Dramatizace pohádek,
- Navštívíme s dětmi divadlo,
- Vyrobíme si s dětmi ruční papír,
- Ukážeme si s dětmi druhy písma.

V předškolním období se pregramotnost rozvíjí také vyprávěním, nasloucháním, dramatizací a rozhovorem o příbězích.

Tomášková uvádí, že dětem se má každý den v mateřské škole číst, ale že čtení před spaním je nedostatečné a zároveň uvádí důležitost předčítání z dalších hledisek:

- Vede děti k lásce ke knize, vztahu ke čtení a radosti z něj.
- Seznamuje děti s významem čtení, knihy jim přináší nové informace.
- Rozvíjí v dětech představivost, paměť, řeč, myšlení, také slovní zásobu a komunikační dovednosti.
- Děti se učí soustředěnosti, nepřebíhat mezi činnostmi. Rozvíjí koncentraci pozornosti.
- Rozvíjí zrakovou a sluchovou paměť.
- Zprostředkovává dítěti zkušenosti a vědomosti. (Tomášková, 2015)

Kurikulární dokument RVP PV vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. RVP PV se zaměřuje na pět vzdělávacích oblastí:

- dítě a jeho tělo,
- dítě a jeho psychika,
- dítě a společnost,
- dítě a ten druhý,
- dítě a svět.

Tyto oblasti vychází z dílčích cílů oblasti psychologické, biologické, interpersonální, environmentální a sociálně-kulturní.

Ve všech oblastech vzdělávání lze najít činnosti na rozvoj čtenářské pregramotnosti. Jedná se o činnosti zaměřené na rozvoj smyslů, motoriky, porozumění, učení se říkanek atd. Ale nejvíce se rozvoji čtenářské pregramotnosti zabývá oblast dítě a jeho psychika. V této oblasti jsou uvedeny dovednosti, které jsou dalším stupněm ke čtení a psaní. Ve vzdělávací nabídce jsou např. uvedeny tyto činnosti: poslech či vyprávění pohádek, prohlížení a „čtení“ knížek, přednes, recitace, činnosti a příležitosti seznamující děti s různými sdělovacími prostředky, jako jsou noviny, časopisy, knihy.

Děti motivujeme ke čtenářství při řízených a polořízených činnostech. Dětem klademe při čtení otázky, snažíme se je vtáhnout do procesu čtení. A příběhy dále využíváme při doprovodných činnostech. Vnitřní motivace, potěšení z četby jsou důležité pro rozvíjení čtenářské gramotnosti.

4.2 Spolupráce mateřské školy s rodinou

Pro dítě je dobré, aby spolu rodina a učitelé spolupracovali. Díky dobré spolupráci můžeme dítě dobře rozvíjet a pomoci mu v dalším rozvoji. Rodina by se měla zajímat o činnosti dítěte v mateřské škole a učitel by měl rodiče informovat o pokrocích dítěte. Rodiče by také měli vědět, že děti si ve školce jenom nehrají a že každá činnost je naplánována tak, aby se dítě mohlo harmonicky rozvíjet. Mateřská škola také může rodiče zapojit do své činnosti při různých akcích, jakou jsou společné pečení, vánoční tvoření, lampionový průvod či společné čtení. V RVP PV je také uvedena důležitost rodiny a mateřské školy: „*Úkolem předškolního*

vzdělávání je doplňovat a podporovat rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení.“ (2021, s. 6)

Mateřská škola je prvním místem, kde můžeme mezi dětmi plošně popularizovat knihy a četbu jako takovou.

Dětem se řečové a jazykové dovednosti rozvíjí při rozhovoru, komunikaci a vyjadřování jejich myšlenek. Dětem nabízíme různé činnosti přizpůsobené jejich věku a schopnostem. Učitel je vedle rodiče osobou, která může u dítěte přispět k trvalému zájmu o četbu a také může ovlivnit to, jak dítě bude ke knihám přistupovat. Snažíme, aby dítě mělo z knih a četby radost, potěšení ale také aby je vnímalo jako zdroj poznání.

4.3 Média

Média představují soubor sdělovacích prostředků, mezi něž řadíme televizi, tiskoviny, rádiové vysílání, internet. Mezi nejvíce rozšířené medium řadíme televizi a internet. Nedovedeme si představit, že by nějaké dítě neznalo televizi a nikdy se nedívalo na pohádky na televizi či na počítači. Děti, které nyní chodí do mateřské školy, jsou součástí generace alfa a od svého útlého věku jsou neustále obklopeny digitálními technologiemi. (Šmelová a kol., 2018)

Pro děti je sledování obrazovky zábavné, poskytuje jim radost. Děti se ale tak stávají pasivním příjemcem a nedovedou posoudit, co je skutečné a co ne. Časté a dlouhé sledování obrazovky může děti otupovat a unavovat oči. Média jsou součástí života dospělých osob a dítě získává informace o světě přes dospělé. Je na našem posouzení, jak s nimi budeme děti seznamovat. Rodiče či jiný dospělí by měli dbát na správný výběr sledovaného pořadu a času u obrazovky.

Děti budou technologie a media používat jak ve svém volném čase, tak k dalšímu vzdělávání, jsou zdrojem informací a děti seznamují s vnějším světem. Jako dospělí jsme pro dítě vzorem proto i v tomto případě si musíme uvědomit, jak dítě můžeme ovlivnit; a to například tím, že nebudeme pohádky či jiné seriály pouštět jako zvukovou kulisu nebo při jídle.

Na závěr této části lze jednoduše říci, že faktory, jež formují čtenářskou pregramotnost, jsou spolu propojené. Rodina, jako klíčové sociální prostředí, hraje zásadní roli v rozvoji čtenářských dovedností u dětí. Mateřská škola také, zastává klíčovou úlohu

v podpoře čtenářské gramotnosti dětí. Kvalitní pedagogická práce, podnětné prostředí ovlivňují úroveň čtenářské pregramotnosti.

5. Potřeby dětí

Lidské potřeby jsou neoddelitelnou součástí našeho žití, ovlivňují kvalitu našeho života. Potřeby se během života mění a vyvíjí. Dalším důležitým aspektem našeho života je motivace, ta nás žene k tomu něco dokázat, bojovat za svůj sen. Bez motivace se potřeby utlumují, a dokonce mohou i zaniknout.

Dítě se od dospělého liší specifickými potřebami, např. potřeba ochrany, bezpečí a pozornosti. Na nás je, abychom tyto potřeby znali a uspokojovali je.

Potřeby dělíme na primární a sekundární. Mezi primární potřeby patří základní potřeby pro přežití, jako jsou spánek, vzduch či jídlo. Sekundárními potřebami pak jsou pocit životní pohody – bezpečí, láska, jistota a sounáležitost.

Abraham Maslow byl americký psycholog, zakladatel humanistického proudu v psychologii a autor pyramidy lidských potřeb. Maslowova pyramida potřeb byla publikovaná již v roce 1943, ve článku A Theory of Human Motivation. Jedná se o teorii, která tvrdí, že všichni lidé mají určité potřeby, které musí být naplněny, aby dosáhli svého potenciálu a seberealizace. Tato pyramida se skládá z pěti úrovní potřeb, přičemž potřeba seberealizace – růstová, existenční – je považována za nejvyšší potřebu. Ostatní potřeby jsou označovány jako nedostatkové a jejich částečné uspokojování je důležité pro vznik méně naléhavých a vývojově vyšších potřeb.



Obrázek č.3, Maslowova pyramida potřeb

Když je deficitní potřeba více či méně uspokojena, zmizí a naše aktivity se obvykle zaměří na uspokojení dalšího souboru potřeb, které ještě musíme uspokojit. Ty se pak stávají našimi hlavními potřebami. Potřeby růstu jsou však i nadále pocíťovány a uspokojení se mohou dokonce zesílit.

„Pouze když lze základní potřeby snadno uspokojit, bude mít jedinec čas a sílu věnovat se estetickým a intelektuálním zájmům. Umění a věda nekvetou ve společnostech, v nichž lidé musí bojovat o jídlo, úkryt a bezpečí. Nejvyšší motiv – seberealizaci – lze naplnit pouze po uspokojení všech ostatních potřeb.“ (Atkinsonová, 2003, s. 471)

Prof. Matějček sepsal psychické potřeby dítěte v knize: Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte.

Mezi první potřebu je zde zařazena **potřeba stimulace, vnější podněty**. Dítě se stává aktivním při vhodně zvolené stimulaci. Dítě stimulujeme tak, aby je to dále rozvíjelo a bavilo ho to. Aktivita či podněty musí odpovídat úrovni dítěte, podněty měníme, aby byly pro dítě stále zajímavé. Dáváme si také pozor na to, aby se dítě nezačalo nudit při nadměrném nebo naopak malém počtu podnětů.

Další potřeba je **potřeba smysluplného světa**, rozumíme tím určitého řádu, jak ve věcech, tak vztazích. Dítě se setkává s podněty, které zpracovává, to vede k určitému smyslu a řádu. Tato potřeba dává základ k dalšímu vzdělávání.

Naplněním **potřeby životní jistoty** získává dítě jistotu a bezpečí. Tato potřeba závisí na vztazích mezi dítětem a dospělým, především pak matkou. Naplněním této potřeby se dítě zbavuje úzkosti, nervozity. Při naplnění této potřeby může dítě zkoumat svět a v případě nejistoty se vrátit do bezpečí. Když dítě nemá dobré rodičovské vzory, je znát v dítěti nedůvěra vést normální život.

Jako čtvrtou uvádí Matějček **potřebu pozitivní identity neboli vlastní já**. Děti si brzy vytváří představu o sobě sama a o tom, jak jej ostatní přijímají či odmítají. Podle toho se v dítěti tvoří sebedůvěra. Jestliže má dítě v rodičích jistotu, tak ví, že se na ně může spolehnout, že má pro ně hodnotu.

Jako poslední potřeba je uváděna **potřeba otevřené budoucnosti**, která je také známá jako existenciální. Jedná se o to, co nás táhne dopředu, o naše naděje, to, na co se dítě může těšit, co ho motivuje. Jestliže dítě nevidí žádnou perspektivu, může se stát apatickým, zoufalým.(2005)

V případě neuspokojování potřeb může u lidí vzniknout deprivace. Deprivací rozumíme strádání v oblasti uspokojování potřeb. To vede k značnému narušení citového a rozumového vývoje dítěte. Dítě ke zdravému správnému vývoji potřebuje citovou vřelost a lásku.

Lze se také setkat s dětmi, které pochází z „dobrých rodin“ ale přesto trpí deprivací. Rodina je materiálně dobře vybavena, ale rodiče na děti nemají dostatek času. Jak z důvodu práce, ale i tím, že řeší vlastní psychické onemocnění a jsou nevyspělí. Rodiče jsou na děti kritičtí, chtějí od dítěte klid. Nerozumí emocím a potřebám dítěte. S dítětem netráví dostatek času, nekomunikují s dítětem.

Následkem tohoto chování mohou být děti sociálně hyperaktivní – dítě snadno naváže kontakt s dospělým, děti se nebojí cizích lidí. Ale tato spojitost je povrchní. Děti nemají dobré vztahy s vrstevníky, mohou mít poruchy chování. Dále se u nich může vyskytnout sociální provokace, děti provokují ostatní děti i dospělé, mohou mít agresivní projevy. Může u těchto dětí nastat útlum, děti mohou být pasivní v kontaktu s ostatními, nevymýšlí hry, mohou být apatičtí.

V této kapitole jsme uvedli, jak je důležité uspokojování životních potřeb pro dobrý budoucí život dětí. Neuspokojení potřeb vede k deprivaci, která představuje závažné narušení psychického vývoje člověka.

6. Dítě a hra

Hra je univerzálním jazykem dětství, klíčovým prvkem rozvoje a nezbytnou součástí každodenního života dětí. Má své zvláštní postavení v životě předškolního dítěte. Hra patří mezi hlavní činnosti při vzdělávání a výchově. Předškolní věk je ostatně nazýván „věkem hry“. Kořátková uvádí, že: „*hra je základní aktivitou dětské seberealizace.*“ (2005, s.14) Dítě si nehraje proto, aby se něco naučilo, ale dělá to proto, že jej něco zajímá, chce si něco vyzkoušet. Příhoda definuje hru jako zábavu bez pudu po činnosti. (Příhoda, 1966)

6.1. Hry v MŠ

V mateřské škole rozdělujeme činnosti z pohledu učitele na řízené a samostatné činnosti. Řízené činnosti a hry představují aktivity, které pedagog úmyslně a záměrně připravuje nebo organizuje, ať už prostřednictvím pečlivého plánování nebo spontánní improvizace, s jasným vědomím vzdělávacího záměru. (Svobodová a kol., 2010) Při řízené činnosti učitel nabízí dětem různé druhy tematicky propojených aktivit. Aktivity jsou připravovány tak, aby děti získávaly nové dovednosti, vědomosti a návyky. Učitelé zprostředkovávají poznávání světa, činnosti nejsou odtržené od životní reality. Aktivity by měly vycházet z individuálních zájmů a zkušeností dětí, navazovat na ně a doplňovat je, aby naplňovaly klíčové kompetence dětí. (tamtéž, 2010)

Svobodová upozorňuje, že některé děti nemají dostatek času na volnou hru z důvodu pozdějšího příchodu do školky a odchodu hned po obědě, a tak by bylo vhodnější, kdyby učitelé zařazovali řízené činnosti v ranních hodinách či v čase, kdy menší děti spí a větší se mohou věnovat činnostem zaměřeným na přípravu na školu či naplňování svých individuálních potřeb. Řízené činnosti mohou také probíhat při pobytu venku. (tamtéž, 2010)

Při řízené činnosti bychom měli brát ohledy na přání a potřeby dětí, měl by zde být vyvážený poměr mezi spontánními a řízenými aktivitami.

Spontánní či volnou hrou rozumíme hru, ve které si dítě samo vybere hračky či zástupné předměty, místo, role, znázornění, podmínky a námět na hru. Dítě či děti chtějí samy něco zkusit, vytvářet, zkoumat.

Ve spontánní hře se děti rozvíjí, poznávají okolí, navazují sociální kontakty. Děti do hry promítají své emoce, prožitky a celou svoji osobnost. Při pozorování spontánní hry

můžeme vidět, jaké dítě je, jak zvládá emoce, jak dovede pracovat s ostatními dětmi, zda pracuje raději sám či potřebuje ke hře ostatní děti či si vůbec dovede hru sám vymyslet.

Při hře by dítě nemělo být rušeno a mělo by mít možnost si hrát samostatně, do hry děti nenutíme. Děti okolo třetího, čtvrtého roku si rády hrají, ale je pro ně těžké půjčit hračku jinému dítěti. I přes tyto problémy je hra pro dítě obohacující, děti hledají způsob, jak se do hry zapojit, jak vysvětlit své nápady.

Koťátková uvádí, že po pátém roce je pro dítě více důležitější spoluhráč, se kterým si může hrát, než hračka. Děti jsou v tomto věku vynalézavé, přijímají pravidla, sdělují své nápady.

Děti se učí najít kompromis, domluvit se a prožít radost ze společné hry. (Koťátková, 2005)

Mateřská škola nabízí dětem možnost různorodé hry. Na učitelích je, aby děti mohly rozvíjet své představy a potřeby, a aby děti měly prostor pro hru. Hra je přirozenou a zajímavou aktivitou, při které se rozvíjí celá osobnost dítěte. Dítě potřebuje podnětné prostředí a dostatek času pro spontánní hru. Při hře se dítě učí a získává poznatky o světě ve kterém žije, učí se komunikovat s druhými lidmi, přijímá pravidla, získává nové dovednosti a poznatky a také uspokojuje své potřeby.

7. Metodologie práce

Výzkum je rozdělen na dvě části. V první části jsem ve spolupráci s mateřskou školou realizovala krátkodobý projekt, při kterém jsme se společně s dětmi věnovali rozvoji čtenářské gramotnosti.

Ve druhé části výzkumného šetření byl použit dotazníkový průzkum, který měl za cíl získat informace od pedagogů, jak podporují a rozvíjí u dětí čtenářskou pregramotnost. Pro získání potřebných informací je využit kvantitativní výzkum.

7.1 Cíle

Pro praktickou část jsem si stanovila následující cíle:

- Realizovat s dětmi dopolední aktivity zaměřené na práci s knihou a aktivity na rozvoj čtenářské pregramotnosti v mateřské škole.
- Zjistit jak pedagogové podporují a rozvíjí u dětí čtenářskou pregramotnost.

7.2 Použité metody

První část je věnována projektu v mateřské škole. Pro tuto část této práce byl vybrán výzkum kvalitativního charakteru. Výzkum je obecně v pedagogicko-psychologickém kontextu definován Jedličkou a kolektivem jako „*systematicky prováděnou odbornou činnost zaměřenou na zkoumání a kritické objasňování psychologických podmínek výchovně-vzdělávacích jevů.*“ (Jedlička, Kóřa, Slavík, 2018, s. 375)

Pro získání dat bylo využíváno zúčastněného pozorování. Ve výzkumu se zabývám práci s dětmi, součástí bylo šetření s připravenými aktivitami. Dále jsem analyzovala činnosti dětí. Tyto metody nám poskytují pohled na čtenářskou pregramotnost dětí v mateřské škole.

Druhá část je věnována dotazníku, který měl za cíl získat informace od pedagogů ohledně vnímání a praktik souvisejících s čtenářskou pregramotností. Pro tuto část jsem využila dotazník, jenž mi umožnil oslovení širokého okruhu respondentů. Pro získání potřebných informací je využit kvantitativní výzkum.

8. Projekt v mateřské škole

Projekt jsem realizovala v Brněnské mateřské škole Řezáčova. Výzkumu se zúčastnilo 9-10 dětí . Všechny činnosti probíhaly jako individuální práce s předškoláky. Činnosti jsem s dětmi dělala během dopoledne. Jednalo se tematicky zaměřený týden, týden s knihou.

8.1 Příprava a realizace projektu

Projekt jsem připravovala během měsíce října a zrealizovala jsem jej v listopadu 2023

Základní informace o projektu:

Název: knihy a příběhy.

Rozsah: týden.

Hlavní cíl projektu: rozvoj čtenářské pregramotnosti, seznámení děti s knihami.

Oblasti: dítě a jeho tělo, dítě a jeho psychika, dítě a ten druhý, dítě a společnost, dítě a svět.

Dílčí cíle: rozvoj pohybových schopností, rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních, rozvoj schopnosti žít ve společenství ostatních lidí, osvojování si nových poznatků, podporovat dětská přátelství, rozvoj úcty k životu.

Projekt je rozdělený na dny a jednotlivé hry. Na konci dne je uveden průběh dne a reflexe.

8.1.1 Den první

Práce s knihou Papuchalk Petr, příloha č. 1

Cíle z pohledu učitele: rozvoj čtenářské pregramotnosti dětí, rozvoj komunikační dovednosti dětí, rozvoj fantazie a paměti, rozvoj spolupráce s ostatními dětmi.

Cíle z pohledu dítěte: dítě poslouchá text, má zájem o čtení, dovede říct vlastními slovy o čem příběh byl.

Časová náročnost: 15 minut.

Organizace: na koberci.

Pomůcky: kniha Papuchalk Petr.

Metodický postup: představení knihy a čtení příběhu. Čtení přerušíme „po bouřce“ a ptáme se dětí: „A jak to bylo dál?“ Poté dočteme příběh. Následně vybereme jedno dítě, aby příběh řekl vlastními slovy a další dítě jej doplní. Poté s dětmi mluvíme o příběhu. Co měl Petr rád na Pavlovi? Jak by se příběh vyvíjel, kdyby, kdyby nebyla bouře? Už děti bouři zažily a jak se při ní cítily? Kdo je kamarád a co mají na něm rádi?

Rozdělení slov na hlásky

Cíle z pohledu učitele: rozvoj čtenářské pregramotnosti dětí, rozvoj sluchové diferenciacie dětí, rozvoj komunikačních dovedností dětí.

Cíle z pohledu dítěte: rozdělit slovo na hlásky a určit jejich počet, dodržovat daná pravidla.

Časová náročnost: 5 minuty

Organizace: v kruhu na koberci.

Pomůcky: žádné

Metodický postup: s dětmi v kruhu vybíráme slova z knihy a následně slova děti jednotlivě vytleskají a určí počet hlásek – použili jsem konkrétně tato slova: papuchalk, ostrůvek, velká bouře, moře, velryba, kamarád, legrační, rámus, cesta, papoušek, tučňák, zobák, štěstí.

Hledání ptáčka

Cíle z pohledu učitele: rozvoj čtenářské pregramotnosti dětí, rozvoj sluchové diferenciacie dětí, rozvoj spolupráce s ostatními dětmi.

Cíle z pohledu dítěte: dodržovat pravidla, najít umístění zvuku.

Časová náročnost: 10 min.

Organizace: na koberci.

Pomůcky: rolnička nebo zvoneček.

Metodický postup: děti sedí na koberci blízko sebe a nohy mají pokrčené. Děti, které sedí v kruhu, si pod nohama posílají zvoneček. Jedno dítě stojí mimo kruh a hledá od koho vychází zvuk.

Bouře a hledání kamaráda

Cíle z pohledu učitele: rozvoj čtenářské pregramotnosti dětí, rozvoj sluchu, rozvoj spolupráce s ostatními dětmi.

Cíle z pohledu dítěte: dodržovat pravidla, být ohleduplný k ostatním dětem, komunikovat s ostatními dětmi.

Časová náročnost: 15 minut.

Organizace: ve třídě

Pomůcky: bubínek a paličky, balonky, padák.

Metodický postup: nejprve si s dětmi vyzkoušíme bouři, já držím bubínek a děti v kruhu padák ve kterém jsou balonky. Nejprve je malý větřík, a tak děti padák pomalu zvedají a nechávají klesnout. Paní učitelka do toho jemně bubnuje. Se silícím větrem a bouří bubnuje

na bubínek více a děti pohybují s padákem rychleji. Poté, stejně jako se ztratil Petr, tak i děti hrají hru na hledání kamaráda. Děti se prochází po třídě a na domluvený signál se schoulí do klubíčka a zavřou oči. Mezitím paní učitelka jedno dítě schová a poté děti hádají, kdo z jejich kamarádů je schovaný pod padákem.

Ověření v praxi

Aktivitu jsem začala tím, že jsem dětem ukázala knihu a ptala jsem se dětí, o čem by mohla kniha být. Jedna holčička ptáčka poznala a dokázala jej pojmenovat. Ptala jsem se, jestli knihu zná. Neznala, ale znala ptáčka z encyklopedie.

Řekli jsem si, že na obrázku je barevný ptáček a jak se jmenuje. Následovalo čtení knihy, při přerušení četby jsem se dětí ptala: „A jak to bude pokračovat?“ Děti odpovídaly: bude jim zima, mokro, mají strach. Knihu jsme dočetli a já se dětí dále ptala na další otázky.

Po přečtení jsem se dětí zeptala, jak se jim příběh líbil, jak jinak by mohl příběh skončit a jestli bylo pro děti nějaké slovo neznáme. Děti jsem seznámila s tím, že papuchalk je mořský pták, žije se drobnými rybkami a umí se poškrábat klacíkem. Poté jsme si v kruhu povídali o tom, jestli děti někdy něco ztratily nebo jestli se někdy ztratily rodičům. A řekli jsme si, co dělat, když se ztratíme.

Dále děti vytleskaly slova z knihy a počítaly slabiky. S touto aktivitou děti neměly problém, a dokázaly správně hláskovat i spočítat počet hlásek. Následně jsme hráli hru hledání ptáčka podle zvuku, aktivita děti bavila. Děti jsem musela opakovaně upozornit na správný sed, aby šla hra hrát.

S padákem jsme si vyzkoušeli vítr a krupobití (bubnování na bubínek) a poté děti hledaly kamaráda, kterého jsem pod padák ukryla. Tato činnost se dětem velmi líbila.

Reflexe

Z dnešního dne jsem měla příjemný pocit. Děti činnosti zaujaly, soustředily se na četbu. Nejvíce je bavila hra s padákem. Při vytleskávání a určování počtu slabik děti neměly problém. Jeden chlapec činnosti narušoval, ale paní učitelka mě upozornila, že to je jeho běžné chování.

8.1.2 Den druhý

Práce s knihou O pejskovi a kočičce jak si dělali dort, příloha č. 2

Cíle z pohledu učitele: rozvoj čtenářské pregramotnosti dětí, rozvoj komunikačních dovedností dětí, fantazie a paměti, rozvoj spolupráce mezi dětmi.

Cíle z pohledu dítěte: dítě poslouchá text, má zájem o čtení, dovede říct vlastními slovy o čem příběh byl, umí vyjmenovat ingredience z dortu.

Časová náročnost: 15 minut.

Organizace: na koberci.

Pomůcky: kniha O pejskovi a kočičce jak si dělali dort.

Metodický postup: představení knihy a čtení příběhu. Během čtení příběh přerušíme v místě, kde kočička s pejskem přidávají ingredience do dortu a ptáme se dětí: „Chutnal by nám takový dort?“

Následně vybereme jedno dítě, aby příběh řeklo vlastními slovy a další dítě jej doplní. Poté s dětmi mluvíme o příběhu. Jak by to dopadlo, kdyby pes nesežral dort? Proč to pes udělal a je za to potrestaný? Dostaly děti někdy trest?

Pejsek a kočička jak vařili dort

Cíle z pohledu učitele: rozvoj čtenářské pregramotnosti dětí, rozvoj komunikačních dovedností dětí, fantazie a paměti.

Cíle z pohledu dítěte: dítě dovede zopakovat a vyjmenovat ingredience do dortu, vnímá a respektuje ostatní děti.

Časová náročnost: 10 minut.

Organizace: na koberci.

Pomůcky: žádné.

Metodický postup: děti sedí v kruhu. Paní učitelka začíná tím, že řekne a ukáže pohybem: „Vařil jsem a sypal mouku“ (pohybem naznačím sypání mouky). Poté další dítě celou větu zopakuje i s pohybem a přidá další věc, kterou přidalo do dortu: „Vařím a sypal jsem mouku a přidal vejce“ (pohybem naznačil rozbíjení vejce). Ten, kdo se splete, začíná nové kolo.

Neposedné myšky

Cíle z pohledu učitele: rozvoj čtenářské pregramotnosti dětí, rozvoj komunikačních dovedností dětí, prostorové orientace a chápání pojmů: pod, vpřed, za, vedle, na.

Cíle z pohledu dítěte: dítě dle pokynů zaujme pozici, respektuje ostatní děti, umí si říct o pomoc.

Časová náročnost: 10 minut.

Organizace: v herně.

Pomůcky: židličky.

Metodický postup: kočička honí neposedné myšky, které před ní utíkají. Pro každé dítě nachystáme svoji židličku a rozmístíme je od sebe v dostatečné vzdálenosti. Děti stojí čelem k paní učitelce, která dává pokyny, kde se myška nachází (na židli, pod židli, vedle židle, za židli, před židli atd.). Úkolem dětí je podle pokynů učitelky zaujmout správnou pozici.

Obrázkový diktát – kreslení domečku pro pejska a kočičku

Cíle z pohledu učitele: rozvoj čtenářské a matematické pregramotnosti dětí, rozvoj představivosti, paměti, motoriky a prostorové orientace, porozumění pokynů.

Cíle z pohledu dítěte: dítě se orientuje v rovině, chápe prostorové pojmy.

Časová náročnost: 10 minut.

Organizace: u stolu.

Metodický postup: děti sedí u stolečku, každý má svůj papír a psací potřeby. Pedagog dětem zadává pokyny a děti se snaží kreslit podle jejich pokynů. Pokyny několikrát zopakujeme, dáme dětem dostatek času.

1. Nakresli doprostřed papíru čtverec a hned nad něj trojúhelník špičkou nahoru.
2. Dům má dvě okna a jeden komín.
3. Na stranu, kterou kreslíš, nakresli strom, na stromě jsou tři jablka
4. Nad domem jsou dva mraky.
5. Nad stromem je slunce.

Ověření v praxi

Aktivitu jsem začala tím, že jsem dala dětem hádanku o čem dneska budeme číst. Má to čtyři nohy, má to hebký kožíšek, co je to? Děti se snažily uhádnout, o jaké zvířátko se jedná. Poté jsem se zeptala, jaké znají knihy o zvířátkách. Děti znaly mnoho příběhů. Následně jsem dětem knihu ukázala, při přerušení četby jsme si s dětmi povídali, jak by nám takový dort chutnal, odpovědi dětí: „nechutnal vůbec“ a „nemám rád dort, fuj.“ Poté jsme příběh dočetli. Po přečtení jsem se dětí zeptala, jestli by mi někdo dokázal příběh převyprávět. Ptala jsem se dětí, jak by jinak příběh mohl skončit. Co udělal špatně pes?

S dětmi jsme vařili dort a s menší nápovědou dokázaly všechny děti větu zopakovat a přidat svoji ingredienci. Následně jsme dort „dali do trouby“ a poslouchali, jak syčí a jak voní. Dále děti hrály hru na neposedné myšky. Nejprve jsem zkusila, jestli děti ví, která ruka je pravá a levá. Většina dětí nevěděla, a tak jsme hráli hru se slovy pod, vpřed, za, vedla,

na. Na konci jsme zkusila přidat napravo/nalevo od židličky. Dětem se hra líbila a byly v ní aktivní.

Po neposedných myškách jsme si nakreslili domeček pro pejska a kočičku podle diktátu. Děti měly kreslit jen jednou barvou, aby se mohly lépe soustředit. Jen jeden chlapec pokyny nedodržel a během činnosti měnil barvy a nesoustředil se. Následně jsme si všechny obrázky ukázali a podívali jsem se jak se nám povedli. S dětmi jsme si řekli básničku a snažili jsme se ji naučit.

Reflexe

Při reflexi s dětmi děti jsem zjistila, že se jim nejvíce líbila hra se židličkami (neposedné myšky). Děti byly velmi aktivní, byla jsem mile překvapená, že při vaření dortu dokázaly všechny děti vyjmenovat předchozí ingredience. Obrázkový diktát se dětem velmi líbil, chlapce který se nesoustředil jsem si vzala blíž k sobě a snažila jsem se jej namotivovat.

8.1.3 Den třetí

Práce s knihou Malý hrdina, příloha č. 3

Cíle z pohledu učitele: rozvoj čtenářské pregramotnosti dětí, rozvoj komunikačních dovedností dětí, fantazie a paměti.

Cíle z pohledu dítěte: dítě poslouchá text, má zájem o čtení, dovede říct vlastními slovy o čem příběh byl

Časová náročnost: 15 minut.

Organizace: na koberci.

Pomůcky: kniha Malý hrdina

Metodický postup: představení knihy a čtení příběhu. Čtení příběhu přerušíme na místě, kde Karlík zůstal sám doma a zeptáme se dětí: „A co bude dál?“ V momentě, kdy Karlík slyší zoufalou Týnu se s dětmi pobavíme na téma: „Co myslíte že Karlík udělá?“ Následně vybereme jedno dítě, aby příběh řeklo vlastními slovy a další dítě jej doplní. Poté se s dětmi pobavíme o celém příběhu.

Hledání věcí

Cíle z pohledu učitele: rozvoj čtenářské pregramotnosti dětí, rozvoj motoriky, rozvoj myšlení a paměti.

Cíle z pohledu dítěte: dokáže určit první písmeno ze slova, umí vyjmenovat některé věci začínající na určité písmeno.

Časová náročnost: 10 min.

Organizace: v herně.

Pomůcky: žádné.

Metodický postup: děti dle instrukcí hledají ve třídě věci, které začínají na určité písmeno. Hra je doplněna říkankou: „Ať jsi holka, nebo kluk, zbystři oči, napni sluch. Po třídě se rychle projdi, co začíná na M najdi.“ Poté si s dětmi vyjmenujeme další slova, která na písmeno začínají a některá si vytleskáme. Písmena obměňujeme.

Kimova hra

Cíle z pohledu učitele: rozvoj čtenářské pregramotnosti, rozvoj motoriky, rozvoj myšlení, paměti a zrakového vnímání.

Cíle z pohledu dítěte: najít chybějící předmět.

Časová náročnost: 10 min.

Organizace: v herně.

Pomůcky: kniha, menší plyšová hračka, kamínek, pastelka, lego kostka, lego zvířátko, budík

Metodický postup: předměty vyrovnáme před děti, děti si předměty prohlédnou a mají si je zapamatovat během krátké doby. Poté předměty přikryjeme, dítě si zakryje oči a odstraníme jeden z předmětů tak, aby ho dítě nevidělo. Následně odkryjeme předměty a dítě určí, který z předmětů chybí.

Píseň o přátelství od J. Horáckové, příloha č. 4

Cíle z pohledu učitele: rozvoj čtenářské pregramotnosti dětí, rozvoj paměti a sluchového vnímání, spolupráce s ostatními dětmi.

Cíle z pohledu dítěte: naučit se novou píseň, soustředí se

Časová náročnost: 10 min.

Organizace: v herně.

Pomůcky: klavír

Metodický postup: s dětmi si zazpíváme jednoduchou píseň. Nejprve děti seznámíme s textem a poté si ji zazpíváme u klavíru.

Ověření v praxi

Jako každý den jsem začala tím, že jsem dětem ukázala knihu. Děti mohly hádat o čem příběh bude. Knihu si děti prolistovaly a já jsem pak četla. Při prvním přerušení četby děti odpovídaly: „Zůstane doma“ nebo „Půjde hledat Týnu.“ Při druhém přerušení: „Zachrání ji.“ Následně jsem dětem přečetla příběh, děti seděly a zaujatě poslouchaly. S dětmi jsme si povídali o příběhu Karlíka a Týny, jak by příběh mohl dále pokračovat.

Po čtení jsme si vysvětlili, kdo je hrdina, jestli děti znají nějakého hrdinu. Děti většinou odpovídaly, že pro ně je hrdina jejich sourozenec. Dále děti měly za úkol vyjmenovat zvířata z knihy. Všechny děti dokázaly vyjmenovat alespoň tři zvířata. Poté jsme si některá slova vytleskali a určili počet slabik. Při hledání věci na určité písmeno vznikl problém, kdy děti nedokázaly najít věc na písmeno. Zkusili jsem si najít některé věci společně, poté jsme si vyjmenovali všechny věci, co na písmenko známe.

Nakonec jsme se s dětmi seznámili s novou písni, dětem se píseň líbila a slíbili jsem si že si ji brzo opět zahrajeme.

Reflexe

Děti kniha o Karlíkovi a Týně velmi zaujala, příběh napjatě poslouchaly. Děti se do činností zapojovaly, činnosti dokončily. Děti velmi bavilo hledání věcí na určité písmeno a Kimova hra. Celkově den hodnotím kladně.

8.1.4 Den čtvrtý, příloha č. 5

Práce s knihou **Zubr si hledá hnízdo**

Cíle z pohledu učitele: rozvoj čtenářské pregramotnosti dětí, rozvoj motoriky, rozvoj paměti a sluchového vnímání, spolupráce s ostatními dětmi.

Cíle z pohledu dítěte: dítě poslouchá text, má zájem o čtení, dovede říct vlastními slovy o čem příběh byl, umí vyjmenovat některá zvířata která v zimě spí.

Časová náročnost: 15 minut.

Organizace: na koberci.

Pomůcky: kniha **Zubr si hledá hnízdo**.

Metodický postup: představení knihy a čtení příběhu. Během čtení příběh přerušíme v místě, kde jde medvěd za tukony s prosbou o hnízdo: „Co myslíte, že mu tukoni řeknou?“

Následně vybereme jedno dítě, aby příběh řeklo vlastními slovy a další dítě jej doplní. Poté si s dětmi povídáme o příběhu, například: Co dělají tukoni? A proč nespí v zimě všechna zvířátka? Jak příběh pokračuje, když se Zubr vzbudí?

Složení příběhu podle děje

Cíle z pohledu učitele: rozvoj čtenářské pregramotnosti dětí, rozvoj motoriky, rozvoj paměti a sluchového vnímání, spolupráce s ostatními dětmi.

Cíle z pohledu dítěte: dítě zvládne pracovat dle zadání, soustředí se, dokáže seskládat obrázky podle posloupnosti děje z knihy.

Časová náročnost: 10 minut.

Organizace: u stolečku.

Pomůcky: jednotlivé obrázky děje z knihy.

Metodický postup: děti se rozdělí do dvojic a každá dvojice dostane rozstříhané obrázky příběhu, děti mají za úkol seskládat obrázky podle přečteného příběhu.

Překážková dráha

Cíle z pohledu učitele: rozvoj čtenářské pregramotnosti dětí, prostorové orientace a motoriky

Cíle z pohledu dítěte: dítě dle pokynů proběhne překážkovou dráhou.

Časová náročnost: 20 minut.

Organizace: v herně.

Pomůcky: žíněnka, lavice, lano, kužele, látkový tunel, rozstříhaný obrázek pro každé dítě.

Metodický postup: dětem nachystáme překážkovou dráhu, cílem její projít, na konci dráhy pro děti čeká rozstříhaný obrázek. Každé dítě si vezme ze své hromádky a co nejrychleji obrázek složí.

Výroba knihy

Cíle z pohledu učitele: rozvoj čtenářské pregramotnosti dětí, rozvoj komunikačních dovedností dětí, rozvoj tvořivosti a fantazie

Cíle z pohledu dítěte: dítě zvládne pracovat dle zadání, soustředí se, popsat vlastními slovy vytvořenou knihu.

Časová náročnost: 15 minut.

Organizace: u stolečku.

Pomůcky: listy papíru sešité jako kniha, pastelky.

Metodický postup: děti se usadí ke stolečku. Úkolem dětí je vytvořit vlastní knihu. Děti mohou tvořit dle své fantazie. Po vytvoření knihy děti samy vymýšlí její název a my jej napíšeme na přední stranu knihy. Následně děti v kruhu knihu ukážou a představí ostatním.

Ověření v praxi

Aktivitu jsem začala knihou, ukázala jsem knihu a ptala jsem se dětí co asi na obrázku je. Děti neuměly tvorečka na obrázku pojmenovat. Nejčastěji padlo slovo kráva. Dětem jsem knihu představila a četla příběh. Při přerušení jsem se dětí ptala, co asi tukoni odpoví a děti odpovídaly: „Najdou mu taky hnízdo,“ a také „Ale on přece nespí.“ Po přečtení knihy jsme si s dětmi o příběhu povídali. Děti dokázaly příběh převyprávět vlastními slovy. Zkusili jsem si také vytvořit pokračování příběhu.

Děti jsem poté rozdělila na dvojice a měly za úkol složit obrázky podle toho, jak šel děj. S malou pomocí to zvládly všechny dvojice. Z překážkové dráhy byly děti nadšené a proběhnutí dráhy si chtěli i zopakovat.

Výroba knihy děti velmi zaujala, s nadšením se ji chopily všechny děti. Všechny děti si vymyslely příběh pro svou knihu. V kruhu jsem si poté knihy navzájem ukázali a řekli o čem kniha je. S dětmi jsme se bavili o tom, jak se kniha vyrábí a jak se jmenuje člověk, který knihy píše nebo kdo je ilustrátor.

Reflexe

Dnešní den se velmi povedl, nejvíce děti bavila překážková dráha a výroba knihy. Překvapilo mě, že i všechny děti měly zájem o klidovou činnost výroby knihy.

8.1.5 Den pátý, příloha č. 6

Práce s knihou Každý bulí nad cibulí

Cíle z pohledu učitele: rozvoj čtenářské pregramotnosti dětí, rozvoj motoriky, rozvoj paměti a sluchového vnímání, spolupráce s ostatními dětmi.

Cíle z pohledu dítěte: dítě poslouchá text, má zájem o čtení, dovede říct vlastními slovy o čem příběh byl, určí rým z básně.

Časová náročnost: 10 minut.

Organizace: na koberci.

Pomůcky: kniha: Každý bulí nad cibulí – Noční přítelkyně

Metodický postup: Představení knihy a přečtení básně. Ptáme se dětí: v čem je text jiný než knihy, které jsem dětem ukázala jiné dny, o čem báseň byla, jak se cítí dítě, které básničku říká a jaké děti znají básničky.

Hledání rýmu

Cíle z pohledu učitele: rozvoj čtenářské pregramotnosti dětí, rozvoj komunikačních dovedností dětí, rozvoj sluchového vnímání.

Cíle z pohledu dítěte: dítě se soustředí a slyší a najde správný rým.

Časová náročnost: 10 minut.

Organizace: v kruhu na zemi.

Pomůcky: obrázky rýmů.

Metodický postup: děti sedí na zemi v kruhu, ukážeme jim obrázek slova a děti k tomuto slovu hledají rým pomocí dalších obrázků. Viz. příloha č. 7

Zvukové pexeso

Cíle z pohledu učitele: rozvoj čtenářské pregramotnosti dětí, rozvoj komunikačních dovedností, rozvoj sluchového vnímání.

Cíle z pohledu dítěte: dítě se soustředí, spolupracuje s ostatními dětmi, umí požádat o pomoc, najde a určí stejný zvuk.

Časová náročnost: 15 minut.

Organizace: v herně.

Pomůcky: žádné.

Metodický postup: vybere se jedno dítě, které čeká za dveřmi. Ostatní děti se rozdělí do dvojic a vymyslí si zvuk který poté provedou. Rozmístí se po herně. Dítě za dveřmi se vrátí a hledá dvě děti se stejným zvuk. Vyvolává po jednom, nechá si ukázat zvuk a poté vybere další dítě. Má určit, jestli se jednalo o stejný zvuk, nebo jiný. Hledá, dokud nenajede všechny zvukové páry.

Rozlišování vysokého a nízkého tónu

Cíle z pohledu učitele: rozvoj čtenářské pregramotnosti dětí, rozvoj komunikačních dovedností dětí, rozvoj sluchového vnímání.

Cíle z pohledu dítěte: dítě vnímá hluboký a tenký tón a dokáže jej určit.

Časová náročnost: 5 minut.

Organizace: u klavíru.

Pomůcky: obrázky medvěda a ptáčka pro každé dítě.

Metodický postup: děti nejprve seznámíme se dvěma tóny na klávesnici. K hlubokému tónu přiřadíme obrázek medvěda, vysoký označíme obrázkem kuřátka. Dětem rozdáme obrázky

zvírat a vyzveme je, aby poslouchaly, kdo se ozve. Když zahrajeme „medvědí tón,“ dítě zvedne medvěda, když uslyší vysoký tón, ukáže ptáčka.

Ověření v praxi

Začali jsme představením knihy a přečtením básničky. Děti jsem se ptala o čem básnička byla, nejčastěji odpovídaly: „O tmě a o strachu.“ S dětmi jsme hledali v básničce rýmy. Následovala aktivita s obrázkovými rýmy, většina dětí zvládly rým určit, jiným jsme pomohli.

Zvukové pexeso bylo zajímavé, první hra byla rozpačitá, ale poté chtěly děti hru stále opakovat. Děti vždy začaly tím, že hledaly dvojice mezi dvěma kamarády.

Rozdělování slov na první písmenka děti zvládly s menší pomocí. Vždy jsme si řekli slovo nahlas a zkusili určit první písmeno a poté správně rozdělit. Hra na rozlišování tónu dětí bavila a zvládly ji bez problému.

Reflexe

Cílem dnešního dne bylo, aby děti vnímaly slova a zkusily rozpoznat rým. Myslím, že dnešní den byl pro děti přínosný. Děti velmi bavila hra zvukové pexeso.

8.2 Závěr projektu v mateřské škole

Během tohoto výzkumného týdne jsem věnovala pozornost podpoře rozvoje čtenářské pregramotnosti. Snažila jsem se, aby se nejednalo pouze o práci s pracovními listy, ale aby se děti aktivně zapojovaly. Pro sledování pokroku jsem využívala metodu pozorování a vyhodnocování práce dětí. Snažila jsem se zajistit, aby aktivity zaměřené na čtenářskou pregramotnost byly pro děti atraktivní, a byla jsem potěšena aktivní účastí dětí v těchto činnostech. Důležitým aspektem bylo i to, že jsem dávala dětem možnost rozhodnout se, zda se chtějí do aktivit zapojit, a nikoho jsem k činnostem nenutila.

Přizpůsobovala jsem aktivity potřebám dětí a prezentovala je jako jednoduché činnosti, aby nevyvolávaly obavy. Děti projevovaly o aktivity zájem a s radostí se do nich zapojovaly. Pouze jeden chlapec byl občas neklidný a dvakrát se aktivit nezúčastnil. Snažila jsem se vytvořit příjemné prostředí, které podporuje radost z předčítání a učení se novým dovednostem.

9. Dotazník

9.1 sběr dat a charakteristika vzorku

Dotazník byl vytvořen přes internetové stránky a odpovídalo se na něj online. Dotazník byl rozeslán do 200 mateřských škol v okolí bydliště autora bakalářské práce, jednalo se o Jihomoravský kraj.

Z jedné mateřské školy mohlo odpovídat více pedagogů. Celkem dotazník navštívilo 142 pedagogů, z toho jej vyplnilo a dokončilo 117 respondentů, tedy 82 %. Data získaná z dotazníku jsem analyzovala pomocí statistických nástrojů a metod. Data jsou zaokrouhlena na celá čísla.

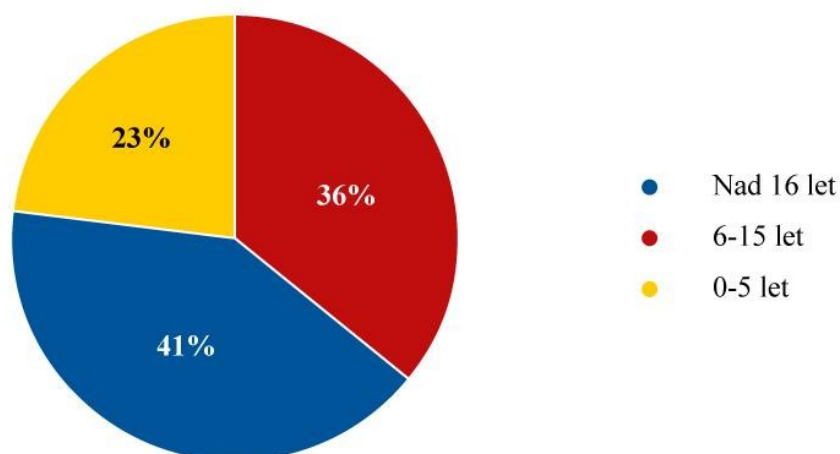
Dotazník byl sestaven z otázek otevřených, polootevřených i uzavřených, skládá se z úvodní části, třinácti otázek a závěru. Otevřené otázky, na něž mohli pedagogové reagovat více odpovědmi, byly rozděleny do kategorií. Při vytváření otázek byly formulace diskutovány s jednou z učitelek s cílem ověřit srozumitelnost. Tím bylo zajištěno, že respondent bude vědět, jak má adekvátně odpovídat.

9.2 Analýza výzkumného šetření

V následující části se zaměříme na analýzu jednotlivých otázek uvedených v dotazníku. Vysvětlím, proč se jednotlivé otázky v dotazníku nacházejí a jaké na ně byly odpovědi od respondentů. Odpovědi jsou zanalyzovány a popsány. Pro lepší orientaci bude u každé otázky přiložen graf.

Otázka č. 1: Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?

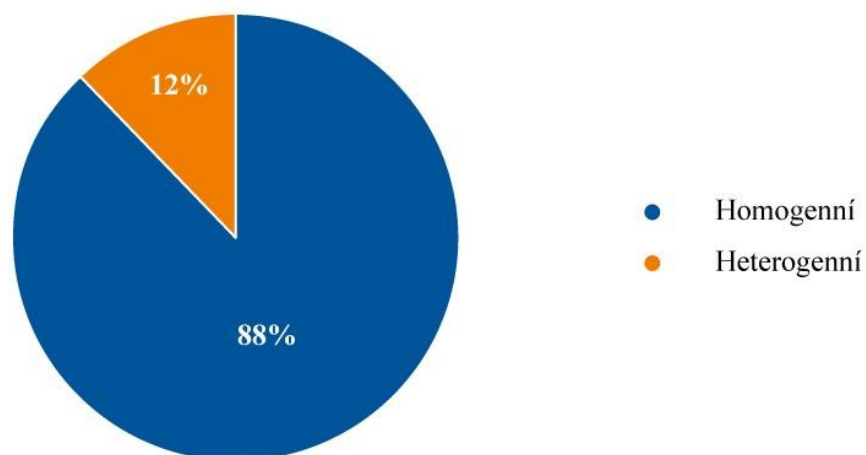
Touto otázkou jsme si udělali přehled, jak dlouhou mají pedagogové praxi v tomto oboru. Skupina kterou tvoří 41 % pedagogů, říká, že má zkušenost v pedagogické oblasti více než 16 let. Pedagogové s praxí do 15 let tvořili 36 %. Nakonec 23 % pedagogických pracovníků uvedlo délku jejich praxe do 5 let.



Graf. č. 1

Otázka č. 2 Pracujete ve třídě heterogenní nebo homogenní?

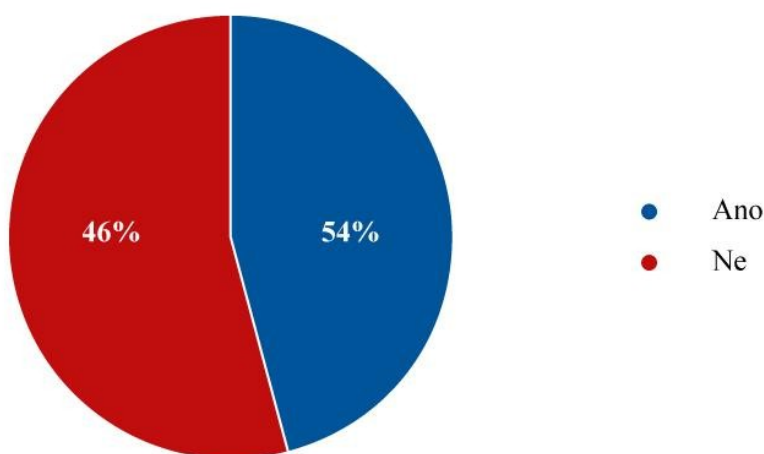
Ve druhé otázce jsme se zabývali rozdělením třídy podle věku. Jak je vidět na grafu, většina pedagogů 88 % pracuje s dětmi věkově smíšenými. Dále 12 % pedagogů pracuje se třídou homogenní. Tato otázka nám poskytla informace o věkové skupině ve třídách, kde respondenti vykonávají svou práci.



Graf. č. 2

Otázka č. 3 Spolupracujete s rodiči v souvislosti s rozvojem čtenářské pregramotnosti?

Zajímalo nás, jestli učitelé spolupracují s rodiči. Protože právě komunikace a spolupráce pedagoga s rodiči je důležitá pro podporu čtenářské pregramotnosti u dětí. Rodiče znají své děti nejlépe, a proto je podstatné s nimi otevřeně komunikovat. Ano na tuto otázku odpovědělo 54 % pedagogů. Odpověď ne sdělilo 46 % pedagogů. Podle mého názoru, by se učitelé měli více snažit zapojit rodiče, spolupráce rodiny a učitelů je klíčová pro rozvoj dítěte. Jak uvádí Tomášková: „Rodiče by se měli zajímat, jaké činnosti v mateřské škole probíhají, čím se škola profiluje, co je pro ni důležité, jak spolupracuje s ostatními institucemi. Pouze dobrou spoluprací můžeme dítěti pomoci zvládnout počáteční obtíže a pomoci mu v jeho rozvoji.“ (2015, str. 28)

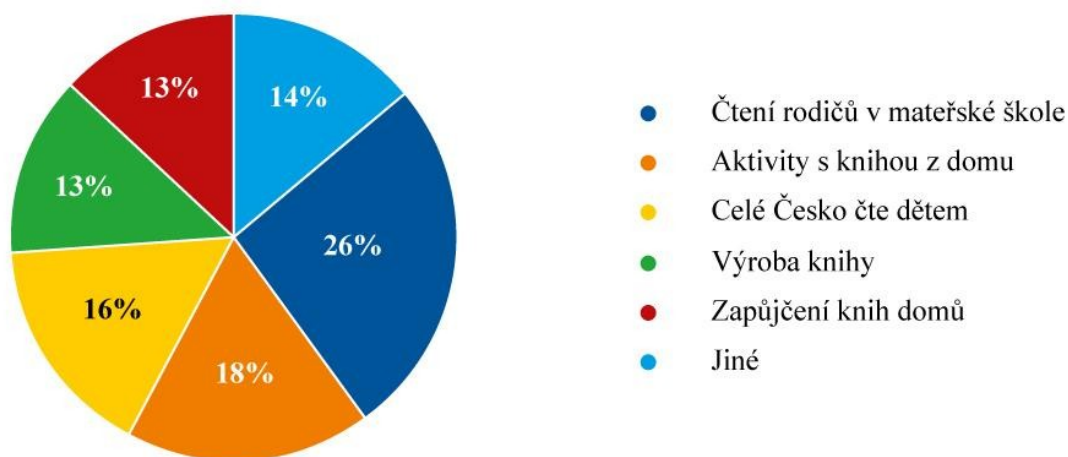


Graf č. 3

Otázka č.4 Jakým způsobem s rodiči spolupracujete?

Jestliže v předchozí odpovědi zvolili respondenti „ano,“ měli v této otázce napsat, jakým způsobem s rodiči pracují. Otázka byla otevřená a sešly se různé odpovědi. Byla nutná dodatečná kategorizace odpovědí a v grafu jsou uvedeny nejčastěji udávané odpovědi respondentů. V procentuálním vyjádření je zahrnut i fakt, že někteří z respondentů uváděli více odpovědí. Nejvíce zastoupena byla odpověď společného čtení rodičů či blízkých příbuzných v mateřské škole 26 %. Následovalo 18 % odpovědí, kdy si děti mohou donést knihu z domu a ukázat ji ve třídě. Zapojení rodičů s dětmi a mateřskou školou do projektu *Celé Česko čte* dětem zmínilo 16 % pedagogů. Výrobu knihy zmínilo 13% a stejně tak 13 % pedagogů uvedlo možnost zapůjčení knihy z mateřské školy domů. V případě 14 % byly odpovědi, kdy pedagogové informují rodiče, jaké knihy s dětmi ve třídě čtou a vytvářejí

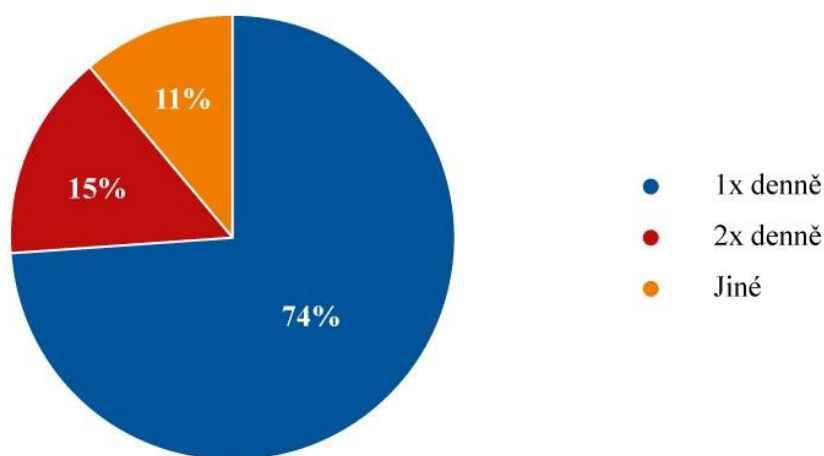
v rámci edukativních skupinek, třídní knihovny nebo pojízdné knihovny do mateřských škol. Někteří pedagogové také uvedli možnost nákupu knih za zvýhodněné ceny. Byl zmíněný také zážitkový deník medvěda Čenka, do kterého rodiče vpisují zážitky.



Graf č. 4

Otázka č. 5 Jak často čtete dětem ve třídě?

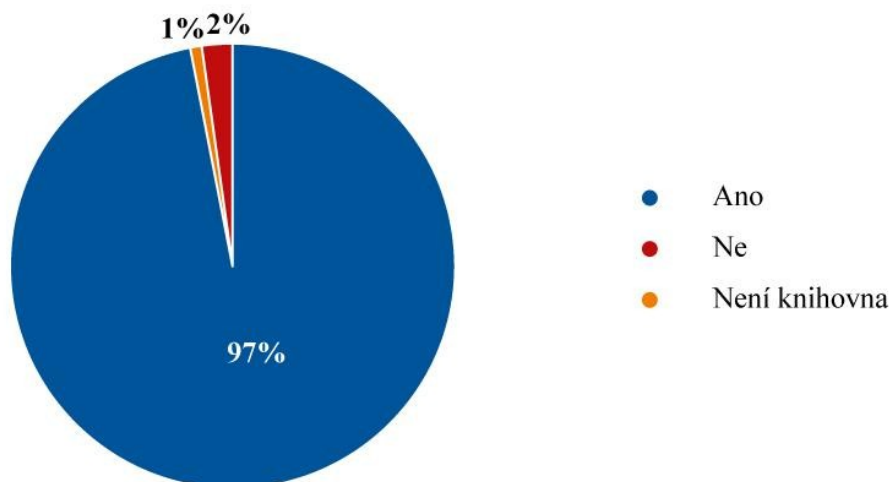
Touto otázkou jsem zjistila, že většina pedagogů čte dětem 1x denně, a to 74 %, 2x denně čte 15 % a jinou odpověď zvolilo 11 % pedagogů. Zde též mohli pedagogové zvolit jinou odpověď, nejčastěji se objevovala odpověď alespoň 1x denně před odpočinkem a jedna odpověď byla: „každý den, některé dny více.“ Z této odpovědi nám vyplývá, že všichni pedagogové čtou dětem alespoň jednou denně.



Graf č. 5

Otázka č. 6: Je ve Vaší třídě volně přístupná knihovna dětem?

Touto otázkou jsem chtěla zjistit, zdali mají děti v mateřské škole dětskou knihovnu, která je přístupná dětem tak, že mají možnost volného výběru. Kladně odpovědělo 97 % pedagogů, kteří mají volně přístupnou knihovnu dětem. Dále 2 % pedagogů odpovědělo, že knihovnu nemají. 1 % zastupuje odpověď, kdy děti nemají ke knihovně přístup.

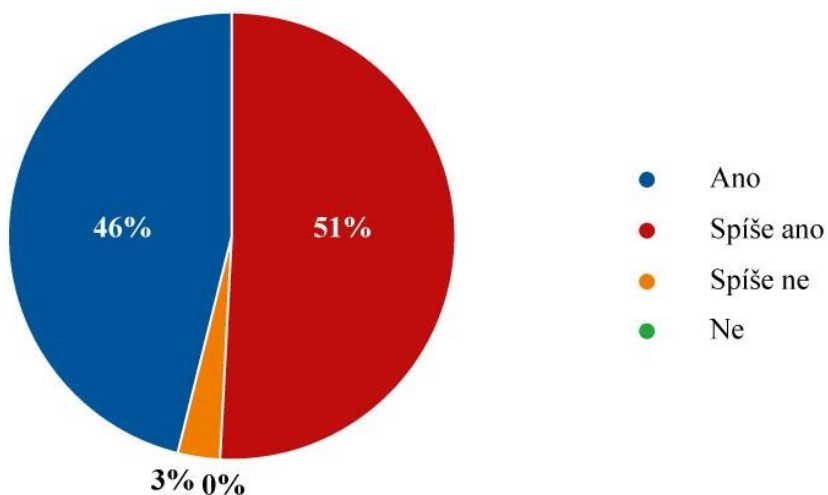


Graf č. 6

Otázka č. 7: Mají děti ve Vaší třídě zájem o knihy?

Tuto otázku jsem do tohoto dotazníku zapojila především s ohledem na současný technologický pokrok. Odpovědi na tuto otázku mě potěšil, protože 46 % dětí ve třídě pedagogů má zájem o knihy. Následujících 51 % pedagogů se přiklání spíše ke kladné odpovědi a 3 % spíše k záporné odpovědi, odpověď ne nevolil nikdo.

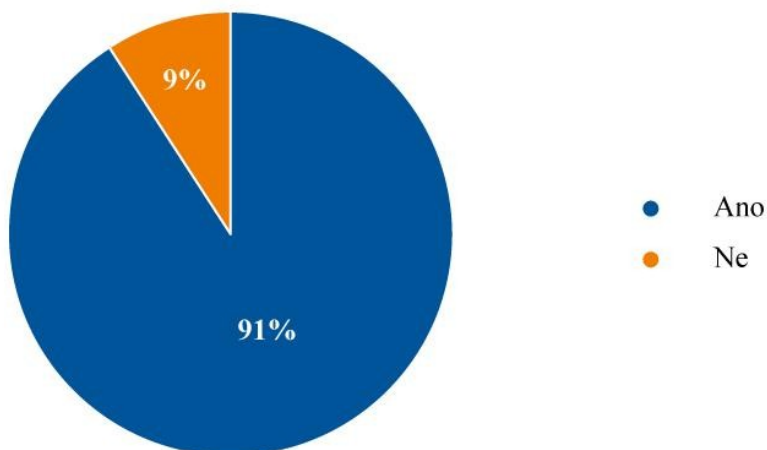
Dle mého názoru je zájem o knihy v předškolním věku dítěte důležitý a je třeba jej rozvíjet. A proto nás velmi těší právě takovéto výsledky. Pevně doufám, že i s nastupujícími technologiemi a urychlováním světa budou děti mít stále o knihy a čtení zájem. Jak jsme popsali výše, jedná se o základ a důležitý aspekt života, který dětem dá pevné základy pro jejich další rozvoj.



Graf č. 7

Otázka č. 8: Vracíte se k přečtenému v jiných aktivitách? Jakým způsobem?

Tato otázka je zaměřena na propojenost četby s dalšími aktivitami. Otázka obsahovala pouze odpovědi ano, ne. Cílem bylo získat přehled o možných návazných aktivitách po přečtení textu. Odpověď ano získalo 91 %, ne odpovědělo 9 % pedagogů. Jedná se o velmi dobrý výsledek, znamená to, že přečtený obsah nepřijde vniveč a děti s ním i dále pracují.

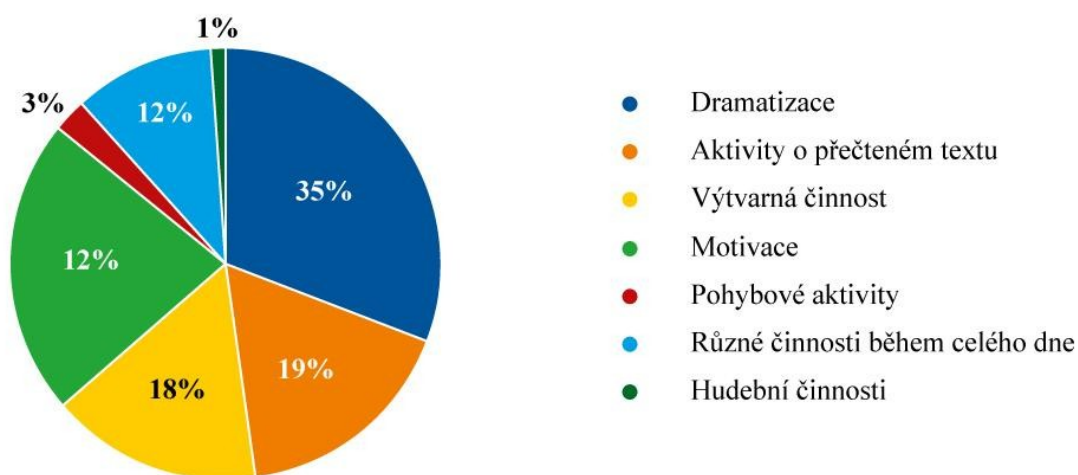


Graf. č. 8

Otázka č. 9: V jakých aktivitách se ke čtenému vracíte?

Na předchozí otázku navazovala další, který ji rozváděla. Odpovědi byly velice různorodé. Respondenti uváděli většinou více variant odpovědí. Bylo nezbytné provést dodatečnou kategorizaci odpovědí, a v grafu jsou prezentovány nejčastěji zmiňované odpovědi

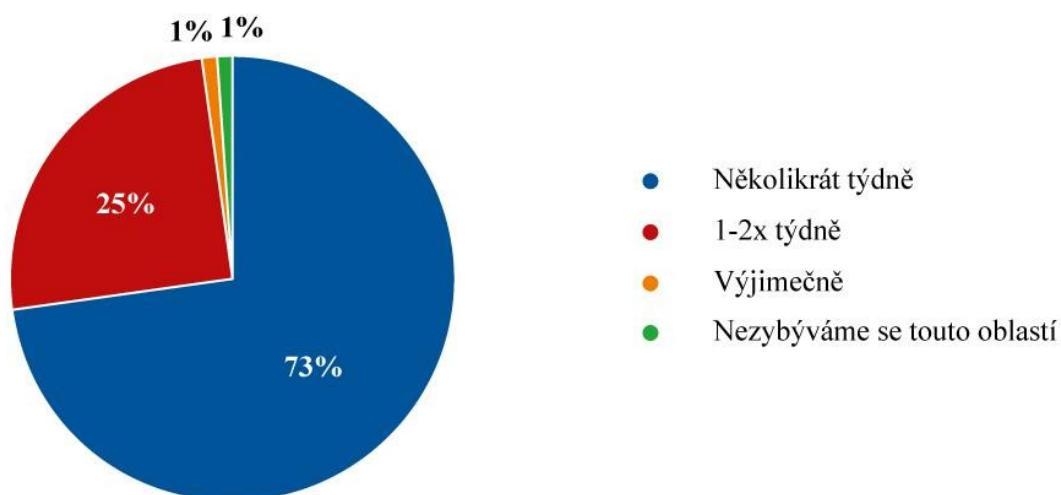
respondentů. V procentuálním vyjádření je zahrnut i fakt, že někteří z respondentů uváděli více odpovědí. Nejvíce odpovědí (35 %) zmiňovalo, že ke přečtenému se vrací v podobě dramatizace. Povídání o textu, rozbor pohádky a diskusi o přečteném textu zvolilo 19 % pedagogů. Následovala výtvarná činnost, a to v zastoupení 18 % odpovědí. Motivace k dalším činnostem bylo zvoleno 12 % odpovědí. Zajímavou odpovědí bylo, že přečtený text používají pedagogové v průběhu celého dne při různých činnostech, odpovědělo tak 12 % dotazovaných. Při pohybových aktivitách je to 3 % a v hudebních činnostech 1 % odpovědí.



Graf č. 9

Otázka č. 10: Jak často rozvíjíte čtenářskou pregramotnost?

Většina pedagogů a to (73 %) se shodla, že rozvíjejí čtenářskou pregramotnost několikrát týdně. Dalších 25 % pedagogů odpovědělo, že se zabývají čtenářskou pregramotností 1-2 týdně. 1 % pedagogů uvedlo, že se zabývají jejím rozvíjením pouze výjimečně a 1 % pedagogů se nezabývají touto oblastí vůbec. Jsem přesvědčena o tom, že rozvoj čtenářské pregramotnosti by se měl zařazovat do každodenních činností v mateřské škole.

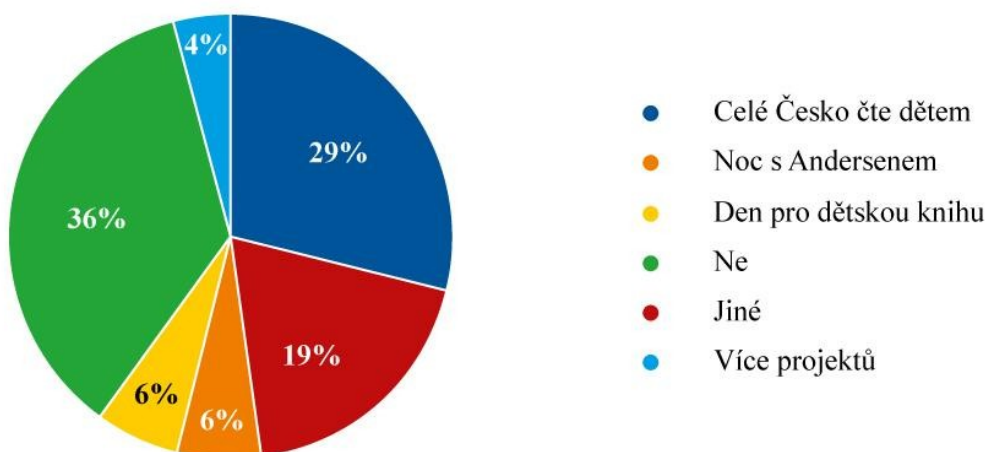


Graf. č. 10

Otázka č. 11: Zapojujete se jako mateřská škola do projektů podporující čtenářskou pregramotnost

V další otázce jsme se více zaměřili na projekty podporující čtenářskou gramotnost.

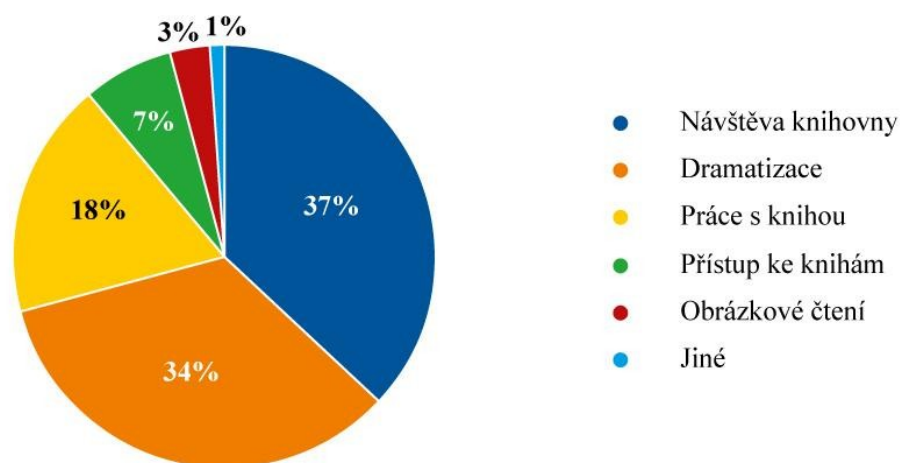
Zde mohli respondenti zvolit více odpovědí. Z grafu vyplývá, že 36 % pedagogů s mateřskou školou nezúčastňují žádného projektu. Projektu Celé Česko čte dětem se zúčastňuje 29 % pedagogů. V odpovědi „jiné“ 19 % mohli respondenti napsat projekty, kterých se účastní jejich mateřská škola. Pedagogové zde nejčastěji zmiňovali Čtení se seniory a rodiči, návštěvy knihovny, projekt Přečti a autorské čtení. Do Noci s Andersenem se zapojuje 6 % dotazovaných a projektu Den pro Česko se účastní 6 %. Do více než jednoho projektu se zapojuje celkem 6 respondentů, po třech hlasech získal Noc s Andersenem a Celé Česko čte dětem a tři hlasy pro Noc s Andersenem a Den pro dětskou knihu, tedy 4 % respondentů z kladných odpovědí.



Graf č. 11

Otázka č. 12: Jak motivujete děti k budoucímu čtení?

Záměrem této otázky bylo zjistit, jak pedagogové připravují děti v mateřské škole na budoucí čtení. Tato otázka bylo opět otevřená, respondenti odpovídali vícečetnými odpověďmi. Opět jsem provedla dodatečnou kategorizaci odpovědí, v grafu jsou prezentovány nejčastěji zmiňované odpovědi respondentů. Procentuální vyjádření zohledňuje i situaci, kdy někteří pedagogové poskytli více než jednu odpověď. Nejčastěji pedagogové odpovídali (37 %) odpovědí návštěvu knihovny, následovala dramatizace a to 34 %. Čtení a prohlížení knih bylo zastoupeno s 18 % odpovědí. Volný přístup ke knihám zastupuje 7 %, obrázkové čtení 3 % odpovědí. V kategorii *jiné* je například uvedena motivace albi tužkou, procvičováním slabik, malování písmen a čísel.

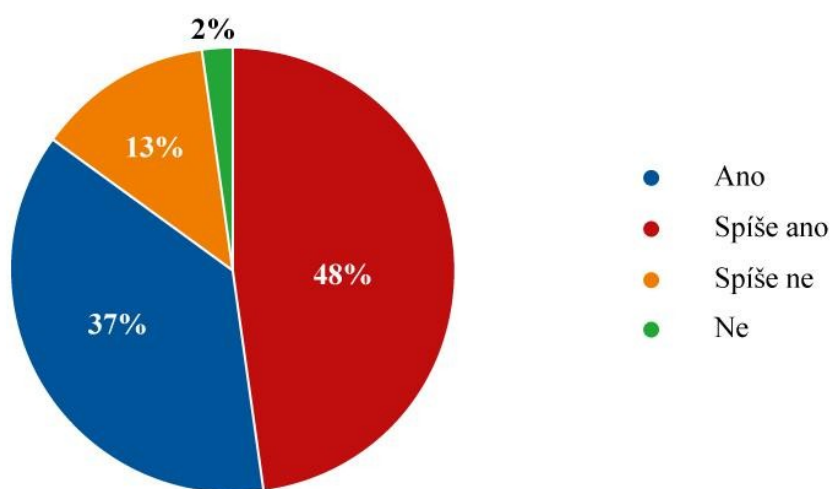


Graf č. 12

Otázka č. 13 – Domníváte se že, díky technologiím jako jsou internet, televize, rádio atd. Klesá zájem dětí o prohlížení knih a časopisů?

Tato otázka nám umožňuje zkoumat zájem dětí o prohlížení knih a časopisů v kontextu moderních technologií.

O tom, že moderní technologie vytlačují z mateřské školy zájem dětí o prohlížení knih a časopisů, je přesvědčeno většina pedagogů, 37 % pedagogů jsou o tom pevně přesvědčeni, 48 % pedagogů se k této možnosti přiklání. Odpověď „spíše ne“ zvolilo 13 % pedagogů. Jasně ne zvolilo 2 % pedagogů. Tato data poskytují pohled pedagogů k vlivu moderních technologií na zájem dětí o čtení v mateřské škole.



Graf č. 13

9.3 Závěr výzkumného šetření

Cílem dotazníkového šetření bylo zjistit, do jaké míry se čtenářské pregramotnosti pedagogové v mateřských školách věnují a jak čtenářskou pregramotnost rozvíjí, podporují a děti motivují k budoucímu čtení.

První dvě otázky jsou zaměřeny na délku pedagogické praxe a rozložení třídy.

Dle výsledků z dotazníků lze říct, že 77% pedagogů má praxi delší než šest let. 88% pedagogů uvedlo, že pracuje ve třídě heterogenní.

V dotazníku bylo zkoumáno, jestli a jakým způsobem spolupracuje mateřská škola s rodinou. Téměř 54% pedagogů odpovědělo, že s rodinou spolupracuje především předčítáním knih a donesením knih z domova. Zbývající pedagogové uvedli, že s rodinou

nespolupracují. Zde vidím nedostatek a bylo by dobré rodiče více motivovat a zkusit je více zapojit do vzájemné spolupráce.

Další otázky byly již zaměřeny konkrétně na problematiku čtenářské pregramotnosti. Potěšující je zjištění, že pedagogové se věnují čtenářské pregramotnosti několikrát týdně a každý den dětem minimálně jednou čtou. Pedagogové se k přečtenému následně vrací v různých aktivitách, především formou dramatizace a diskuzí o přečteném textu. .

Ze šetření rovněž vyplynulo, že děti projevují zájem o knihy a většina z nich má přístup k knihám v třídních knihovnách. Pedagogové motivují děti k budoucímu čtení především návštěvami knihovny. Nicméně většina pedagogů uvedla, že moderní technologie snižují zájem dětí o knihy.

Průzkum ukázal, že 36 % mateřských škol není zapojeno do žádného projektu podporujícího čtenářskou gramotnost. Toto číslo není příliš vysoké, ale přesto mě překvapilo. Je škoda, že větší množství mateřských škol nevyužívá aktivnější účast v projektech, které mají za cíl podporu a rozvoj čtenářství mezi dětmi.

Celkově toto výzkumné šetření vyhodnocuji vzhledem k výsledkům otázek za vydařené a uspokojující. Výzkumný proces nám umožnil získat hlubší porozumění v problematice čtenářské pregramotnosti v mateřských školách.

Závěr

Tato bakalářská práce se zaměřila na problematiku čtenářské pregramotnosti. Vysvětlili jsme klíčové pojmy, jako jsou gramotnost, čtenářská pregramotnost a funkční gramotnost. Uvedli jsem jak můžeme čtenářskou pregramotnost u dětí rozvíjet. Čím je čtenářská pregramotnost ovlivněna.

V rámci definice gramotnosti jsme zdůraznili, že se nejedná pouze o schopnost číst a psát, ale o širší spektrum dovedností nezbytných pro efektivní participaci jednotlivců ve společnosti.

Cílem bakalářské práce bylo realizovat činnosti na rozvoj čtenářské pregramotnosti v mateřské škole a zjistit, jak pedagogové čtenářskou pregramotnost v mateřské škole rozvíjí a jak často se této problematice věnují.

Projekt v mateřské škole zaměřený na rozvoj čtenářské pregramotnosti se ukázal jako úspěšný. Aktivity prováděné v rámci projektu podporovaly a rozvíjely čtenářskou pregramotnost. Děti se seznámily s různými knihami. Děti se aktivně zapojovaly do činností.

Dále byl proveden dotazníkový průzkum pedagogů v mateřských školách. Pedagogové mají zásadní úlohu v vytváření podnětného prostředí, které podporuje rozvoj čtenářských schopností u dětí již v předškolním věku.

Průběh mé práce mi osobně osvětlil rozsah pojmu čtenářská pregramotnost, zdůraznil, co je v tomto kontextu klíčové pro rozvoj dětí.

Snažila jsem se, aby tato práce mohla být inspirací pro ostatní pedagogy v mateřských školách. Věřím, že mohou čerpat ze zde prezentovaných teoretických základů a najít podněty v konkrétních příkladech her, činností a námětů, které napomáhají rozvoji čtenářské pregramotnosti.

Seznam použité literatury

- ALTMANOVÁ, Jitka. *Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, 2011. ISBN 978-80-86856-98-8 .
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let. 2. vydání. Brno: Edika. Moderní metodika pro rodiče a učitele. Předškoláci, 2015a. ISBN 978-80-266-0658-1.
- DOMBROVSKÁ, Michaela; LANDOVÁ, Hana a TICHÁ, Ludmila. Informační gramotnost - teorie a praxe v ČR. *Národní knihovna: knihovnická revue*. 2004, roč. 15, č. 1, s. 7-18. ISSN 0862-7487.
- DOLEŽALOVÁ, Jana. Čtenářská gramotnost: Práce s textovými informacemi napříč kurikulem [CD nosič]. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-520-2.
- DOLEŽALOVÁ, Jana. *Rozvoj grafomotoriky v projektech*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-693-3.
- FICOVÁ, Lenka Theodora. *Hry na rozvoj dílčích funkcí u dětí: optické a akustické vnímání, jemná motorika a prostorová orientace*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2020. ISBN 978-80-271-1045-2.
- HORÁČKOVÁ, Jaroslava. *Zpívejme si, zpívejme: písničky pro děti*. Kroměříž: Přikrylová Milada Plus, 2008. ISBN 978-80-87165-16-4.
- CHALOUPKA, Otakar. *Rodina a počátky dětského čtenářství*. Praha: Victoria Publishing, 1995. ISBN 80-85865-40-8.
- KLENKOVÁ J., Logopedie, Havlíčkův Brod, Grada Publishing a.s., 2006, 228 s., ISBN 80-247-1110-9.
- KONESZOVÁ, B. Faktory ovlivňující čtenářské dovednosti. In: *Kniha v 21. století* [online]. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2006. [cit. 2016-03-14]. S. 53-55. Dostupné z WWW: <http://k21.fpf.slu.cz/wp-content/uploads/2012/01/Sborn%C3%ADk-K21-2006.pdf>
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika. ISBN 80-247-0852-3.

- KOTVOVÁ, Miroslava. *Zraková paměť u žáků se sluchovým postižením: Visual memory of pupils with hearing impairment*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2018. ISBN 978-80-7290-975-9.
- KUCHARSKÁ, Anna. *Riziko dyslexie: pregramotnostní schopnosti a dovednosti a rozvoj gramotnosti v rizikových skupinách*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-784-7.
- LOPUŠNÁ, A. *Rozvíjanie počiatkovej čitateľskej a pisateľskej gramotnosti v podmienkach preprimárnej edukácie*. Žiar nad Hronom, Aprint, 2008. ISBN 978-80-969549-8-8.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa : základní duševní potřeby dítěte : dítě a lidský svět*. Pro rodiče. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0870-1.
- MUDr. Martina Celecká, Převzato z Učitelských novin 32/2014, ročník 117, 30. září 2014, str. 18
- NÁDVORNÍKOVÁ, Hana. *Kognitivní činnosti v předškolním vzdělávání*. 2. vydání. Dobrá školka. Praha: Raabe, [2022]. ISBN 978-80-7496-467-1.
- NOLEN-HOEKSEMA, Susan; FREDRICKSON, Barbara; LOFTUS, Geoffrey R. a WAGENAAR, W. A. *Psychologie Atkinsonové a Hilgarda*. Přepřacované vydání. Přeložil Hana ANTONÍNOVÁ. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0083-3.
- POTUŽNÍKOVÁ, Eva, 2010. *Koncepce mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti PIRLS 2011*[online]. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání. Dostupné také z: <https://www.csicr.cz/getattachment/fac58c45-a51d-4ac7-978f-9c394c17d43c>
- PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
- RABUŠICOVÁ, Milada. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Brno: Georgetown, 2002. ISBN 80-86251-14-4.
- *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. online. Praha: MŠMT, 2021, cit. 16.1.2024. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56051/>
- STRAKOVÁ, Jana. *Vědomosti a dovednosti pro život: čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2002. ISBN 80-211-0411-2.

- SVOBODOVÁ, Eva. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9.
- ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1999. ISBN 80-7067-953-0.
- ŠMELOVÁ, Eva a PRÁŠILOVÁ, Michaela. *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1302-4.
- TOMÁŠKOVÁ, Iva. *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0790-0.
- TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čtenáři a internauti: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke čtení (2010)*. Brno: Host ve spolupráci s Národní knihovnou České republiky, 2011. ISBN 978-80-7294-515-3.

Přílohy

Seznam obrázků

Obrázek č. 1 - vztah funkční gramotnosti k dalším gramotnostem

Obrázek č. 2 - členění gramotností

Obrázek č. 3 – Maslowova pyramida potřeb

Seznam grafů

Graf. č. 1 - Délka pedagogické praxe

Graf č. 2 – Rozložení třídy

Graf č. 3 – Spolupráce rodičů v souvislosti s rozvojem čtenářské gramotnosti

Graf č. 4 – Aktivity s rodiči

Graf č. 5 – Četnost čtení dětem

Graf č. 6 – Přístup dětí ke knihovně

Graf č. 7 – Zájem dětí o knihy

Graf č. 8 – Využití přečteného v dalších aktivitách

Graf. č. 9 – Aktivity související s přečteným

Graf č. 10 – Četnost rozvíjení čtenářské gramotnosti

Graf. č. 11 – Zapojení MŠ do projektů podporující čtenářskou gramotnost

Graf č. 12 – Jak motivovat děti k budoucímu čtení

Graf č. 13 – Zájem dětí o knihy v souvislosti s digitálními technologiemi

Přílohy použité v mateřské škole a dotazník

Příloha č. 1 Kniha Papuchalk Petr

Příloha č. 2 Povídání o pejskovi a kočičce

Příloha č. 3 Malý hrdina

Příloha č. 4 Píseň Zpívejme si zpívejme

Příloha č. 5 Zubr si hledá hnízdo

Příloha č. 6 Noční přítelkyně

Příloha č. 7 Hledání rýmu

Příloha č. 8 Dotazník k bakalářské práci

Příloha č. 1 Papuchalk Petr

Petr Horáček

To je PETR. To je PAVEL.

Petr a Pavel byli nejlepší kamarádi. Pavel Petra často rozesmál, protože dělal rámus a spoustu legračních věcí. Oba trávili většinu času chytáním ryb kolem svých malých ostrůvků.

Jednoho dne, když se spolu potápěli...přišla bouře. Velká, VELKÁ bouře. Petr se v bouři ztratil. Vítr ho odnesl daleko do moře. Když bouře skončila, Petr otevřel oči a rozhlédl se kolem sebe. „Kde to jsem? A kde je Pavel?“ „Ahoj,“ řekla velryba. „Ty ses ztratil?“ „Ano,“ povídá Petr. „A můj nejlepší kamarád Pavel taky.“ „Jak vypadá tvůj nejlepší kamarád,“ zeptala se velryba. „Ó, Pavel je legrační a dělá rámus. Pomohla bys mi ho najít?“ „Legrační a dělá rámus? Tak to vím, kde ho hledat,“ usmála se velryba a vydali se na cestu. „Tak jsem tu,“ řekla velryba, když dopluli na malý ostrůvek. „Který z nich je Pavel?“ Ptáci na ostrově byli legrační a dělali spoustu rámus, ale žádný z nich nebyl Pavel. „Pavel není papoušek,“ řekl Petr. „Pavel má černá a bílá pírka!“

„Legrační, dělá rámus a je černobílý?“ řekla velryba. „Tak to už vím, kam se podíváme.“ A vypluli. „tak jsem tady. Je tu trochu zima.“ Ptáci byli legrační, dělali rámus a byli černobílí, ale vůbec nevypadali jako Pavel. „Pavel není tučňák,“ řekl Petr. „Pavel má zobák barevný!“ „Legrační, dělá rámus, je černý a bílý a má barevný zobák,“ řekla velryba. „Přesně vím, kam se podíváme.“ A vydali se tam. Pták na ostrově byl legrační, dělal velký rámus, byl černobílý a měl barevný zobák, ale nebyl to Pavel. „Pavel není tukan,“ řekl Petr. „Nikdy ho nenajdeme.“ Petr byl moc smutný. Velryba už nevěděla, kam jinam by se měli podívat, tak pluli oceánem sem a tam. Za několik dní se na obzoru objevili malé ostrůvky. Petr byl moc smutný na to, aby zvedl hlavu. „Koukej!“ řekla velryba. „Co to je?“ Bylo to černé a bílé, mělo to barevný zobák, bylo to legrační a dělalo to rámus... byl to PAVEL! Petr byl štěstím bez sebe. „Tak tohle je Pavel,“ řekla velryba. „Proč jsi mi to neřekl hned?“ „Co jsem ti měl říct?“ zeptal se Petr. Velryba se usmála. „Přece že je papuchalk stejně jako ty!“

Příloha č. 2 O pejskovi a kočičce, jak si dělali dort.

Josef Čapek

Pejsek měl svátek a kočička narozeniny. Přemýšleli, co by si dali nebo udělali a pak si řekli: „Uděláme si k svátku a narozeninám dort!“

„Tak jsem dostal náramnou chuť,“ povídá pejsek, „na opravdický dort. Ale musel by být opravdický, povídám!“ „Taky jsem dostala chuť na opravdický dort,“ řekla kočička. „Jenomže nevím, jak se takový dort dělá.“ „To nic není,“ řekl pejsek, „to je lehké, to já vím, jak se takový pravý dort dělá.“ „To se do takového dortu dá všechno, co je k jídlu nejlepší, všechno, co nejraději jíš a pak je ten dort taky nejlepší.“ „Když tam dáš takových jídel pět, tak je pětkrát dobrý, když jich tam dáš deset, tak je desetkrát dobrý. Ale my si jich tam dáme sto a budeme mít stokrát dobrý dort!“ „Uděláme si takový nejlepší dort!“ Pak si vzali zástěry a pustili se do vaření.

Vzali mouku, mlíčko a vajíčko a smíchali to všechno dohromady. „Dort musí být sladký,“ řekla kočička a nasypala do toho cukr. „A trochu slaný taky,“ řekl pejsek a dal tam sůl. „A teď tam dáme máslo a zavařeninu,“ řekla kočička. „Zavařeninu tu ne, tu já nerad,“ povídal pejsek. „Dáme tam místo zavařeniny syreček, ten já tuze rád.“ Tak tam dali několik syrečků. „Mně se zdá, že je málo mastný,“ řekla kočička, „musíme tam dát několik špekových kůží.“ „A oříšky, abychom nezapomněli,“ řekl pejsek a nasypal tam kornout oříšků. „Měla by tam také přijít okurka,“ řekla kočička a dala tam okurku. „A několik buřtů hodně pepřovatých,“ řekl pejsek a dal tam několik buřtů. „A teď to hlavní!“ povídala kočička, „přece šlehanou smetanu tam musíme dát!“ Dali tam plný hrnec smetany. „A trochu cibule a čokolády,“ a přidali do toho cibuli a čokoládu. „A omáčku!“ napadlo pejska, i dali tam omáčku. Tak do toho svého dortu dávali a míchali všechno možné. Dali tam česnek a pepř, namíchali tam sádlo i bonbony, škvarky a skořici, krupičnou kaši a tvaroh, kakao a zelí, jednu hlavu z husy a hrozinky, inu, všechno možné do toho dortu dali.

„Panečku, to bude veliký dort, to se nějak najíme!“ chválili si to, „a teď to dáme péci. Dali dort péci a těšili se na to, až bude upečený. Kouřilo se z toho, bublalo to, prskalo a syčelo, kypělo to a přetévalo a čmoudilo to, jako kdyby se staré hadry pálily. Když se jim dort zdál dost upečený, dali ho před dveře, aby vychladl. Ale zatím šel kolem toho dortu jeden zlý pes a jak ten dort vychládal, zavonělo mu to do nosu všelijak.

Čichal, čichal, čichal, až se toho dortu dočichal. A pak se ten zlý pes pustil do toho dortu. Hltal a hltal, až ho celý dohltal. Pak na to vypil ještě celou konev vody a odvalil se pryč. Když

si pejsek s kočičkou vzpomněli na ten dort, tak se vzali za tlapičky a šli se podívat, jestli už ten dort dost vychladl. Došli, dívají se – a co to? Dort je pryč. „Jémine,“ řekli pejsek s kočičkou, „dort je pryč, někdo nám jej vzal!“ Dívají se a dívají, a vida! Táhle za keřem leží veliký zlý pes a tuze heká. „To to bolí, to to bolí! To jsem si dal, co ono to bylo v tom dortu všechno namícháno, že s toho mám takové ukrutánské bolení.“ „Heč, to máš z toho, „ řekl pejsek, „měls’ toho nechat, když dort nebyl tvůj!“ „Víš, pejsku, já si z toho nic nedělám, „ řekla kočička, „třeba by nám po tom našem dortu také bylo špatně!“ „To je pravda,“ řekl pejsek, „ale já mám hlad, tuze bych jedl! Ale my doma nic nemáme, všechno jsme dali do toho dortu.“ Tak šel pejsek s kočičkou raději k dětem k obědu. Tuze jim to chutnalo, poděkovali dětem za oběd a šli spokojeně domů. Pak šli po tom dobrém obědě spát a libovali si, jak se jim ten svátek a narozeniny přece jen nakonec pěkně vydařily.

Příloha č. 3 Malý hrdina

Nicola Kinnear

Králíček Karlík ze všeho nejráději trávil čas doma. Zato Týna měla odvahy na rozdávání. Den co den podnikala nová dobrodružství. Muselo to být skutečně vzrušující, ale zároveň i malinko děsivé. A tak kdykoliv Týna řekla: „Pojď se mnou ven! Je to zábava!“ Karlík odpověděl: „Kdepak. Já ven nepůjdu. Na to jsem moc velký strašpytel.“ Nakonec toho měla Týna už dost. „Půjdeš se mnou ven!“ „NE!“ vykřikl Karlík. „S tebou není žádná zábava!“ posteskla si Týna. „Když já se tak bojím,“ zakňučel Karlík. „Občas, Karlíku, musíš prostě sebrat trochu odvahy, prohlásila Týna. A s těmi slovy vyrazila ven.

Karlík se snažil své ráno strávit jako obvykle. Zalil pokojové rostliny. Oprášil svou sbírku mušlí. Upekł sušenky. Necítil se však dobře. Byl velmi rozrušený. Týna se na něj ještě nikdy nerozzlobila. „Musím jí to hned vynahradiť,“ pomyslel si. Mělo to však jeden háček. Týna byla... VENKU! To by znamenalo dobrodružství a Karlík nikdy žádné nezakusil. Neměl ponětí, co si vzít s sebou, a tak si zabalil šnorchl, baterku a krabici sušenek. Kolem krku si omotal svou oblíbenou šálu, sebral veškerou odvalu a nesměle vycupital ven... Les mu připadal cizí a hlučný. Byl plný třepotání a dupkání, pípání a šramocení. „Věděl jsem, že to bude děsivé,“ pomyslel si Karlík. Zhluboka se nadechl a zavolał: TÝNO!!! Nikdo neodpovídal... ale vzápětí k němu přiběhla spousta dalších zvířátek. „Týna?“ ptali se. „To je ta nejstatečnější králičice na celém světě.“ „Potápí se v řece a loví mušle,“ prohlásila vydra. „Vozím ji na hřbetě po celém lese,“ přidal se jelen. „V hlubokých, temných jeskyních pátrá po medvědech,“ řekla liška. „To zní tak děsivě!“ zasténal Karlík.

„Když si ale budeš počínat jao ona, třeba ji najdeš,“ namítla myška. A to přesně Karlík udělal. Nejdřív skočil do řeky – ŽBLUŇK! Brr! Ta byla studená! Ještěže si sebou přibalil šnorchl. Pod hladinou se ukrýval zcela nový svět. Karlík viděl ryby, žáby a šneky. Po Týně však nebylo ani stopy. Potom si vyjel s jelenem – FRNK! Panečku, to byla rychlost! Naštěstí s sebou měl šálu, a tak se mohl lépe držet. I v lese bylo všechno nové. Viděl vrabce, veverky, motýly. Po Týně však nebylo ani stopy. Pak po špičkách vstoupil do jeskyně – JÉÉÉ! Ještě štěstí, že s sebou měl baterku. V temnotě se ukrýval zbrusu nový svět. Viděl netopýry, pavouky a spící medvědy. Po Týně však nebylo ani stopy.

Karlík nemohl uvěřit tomu, kolik nových věcí zakusil. „Kdybych tak jenom našel Týnu!“ pravil. „Byla by na mě skutečně pyšná.“ Ze samého nadšení se rozhodl dát si sušenku. Než ale mohl otevřít krabičku, zaslechl, jak někdo křičí: „UŽ ANI KROK VELKÝ ZLÝ VLKU!“

Ten hlas mu připadal povědomý. Vlastně zněl jako...Týna! Ale ne! Velký hladový vlk se ji chystal slupnout jako malinu!Karlík se schoval za stromem. Náhle si nepřišel ani trochu odvážný. „Já chci domů!“ zafňukal. Nemohl však dopustit, aby vlk Týnu snědl. A tak popadl sušenky, sebral veškerou odvahu...a dal se do běhu“ „Néééééé!!!“ zakřičel „Nejez Týnu!“ „Sněz raději sušenky!“ Vlk překvapeně zamžoural. „Sušenky?“ odvětil. „To si dám líbit!“ A pak zhltl celou krabici. Potom byl náhle velmi přátelský. „To bylo úžasné!“ zvolala Týna! Odkdy jsi takový hrdina?“ „Myslím, že to začalo dnes ráno, řekl Karlík, „když jsem pekl ty sušenky.“

Týna se zasmála. „Půjdeme domů upéct další?“ „To by bylo fajn,“ souhlasil Karlík. „Ale nejdřív...“

„...vzhůru za dalším dobrodružstvím!“

Příloha č. 4

Jaroslava Horáčková

ZPÍVEJME SI, ZPÍVEJME

The musical score is written on four staves in treble clef with a common time signature (C). The melody consists of quarter and eighth notes. Chords are indicated above the notes: C, G7, C, F, C, G7, C, F, C, G7, C. The lyrics are written below the notes.

Zpí-vej-me si, zpí-vej-me a měj-me se rá-di,
s písničkou je ve-se-le-ji, věř-te, ka-ma-rá-di.
Kdo si zpívá, krá-su vi-dí, ni-ko-mu nic ne-zá-vi-dí,
proto všichni písničkou zaplavme zem ce-lič-kou.

Zpívejme si, zpívejme
a mějme se rádi,
s písničkou je veseleji,
věřte kamarádi.
Kdo si zpívá, krásu vidí,
nikomu nic nezávidí,
proto všichni písničkou
zaplavme zem celičkou.

Příloha č. 5 Zubr si hledá hnízdo

Oksana Bula

Jednoho dne potkal zubr medvěda. Blížila se zima a zubr se medvěda zeptal, čím se živí, když všechno zasype sněh. Medvěd odpověděl, že ničím. Když přijde zima, usne hlubokým spánkem. Každý rok ve stejnou dobu se objeví tukoni, kteří medvěda uloží do brlohu k zimnímu spánku a na jaře ho zase probudí. Zubr se zamyslel. On nikdy v zimě nespí a ani netušil, že jiná zvířata to dělají. To musí být krásné – spát v pohodlném pelíšku a nemuset se brodit sněhovými závějemi! Zubr si usmyslel, že tentokrát musí tukoni uložit k spánku i jeho. Ukázalo se však, že tukoni mají spoustu práce. Zubr hned poznal, že se právě chystají uložit k spánku medvěda. Tukoni ovšem neměřili jen za medvědem, ale i za spoustu dalších zvířat, která už také měla co nevidět usnout. Všechno potřebné si tukoni začali připravovat už v létě. Pro každé zvíře mají nachystaný polštář a přikrývku. Zubr věřil, že když je pěkně poprosí, určitě nějaký pěkný pelíšek najdou i pro něho. Jen musí počkat na vhodnou příležitost. Konečně měli tukoni všechno sbaleno a vydali se na cestu. A tehdy jim zubr řekl, o co je přišel poprosit.

E-h-m... MILÍ TUKONI

prosím vás,

ULOŽTE MĚ K SPÁNKU!

Tukoni se velice podivili. Copak zubr nemá ze všech zvířat zimu nejraději? Řekli mu, že i kdyby to zkusili, zubr nebude spát dlouho. To se zubrovi ani trochu nelíbilo. Přál si celou zimu pohodlně spinkat v pelíšku jako medvěd, a ne mrznout venku. A tak se šel podívat, jak tukoni ukládají k spánku ostatní zvířatka. Zubr pohoopil, že k zimnímu spánku potřebuje nějakou noru nebo aspoň hnízdo. A opravdu jednu prázdnou noru našel. Jenže se ukázalo že zase tak úplně prázdná není. Pak zubr objevil jedno prázdné hnízdo vysoko v koruně stromu. Ale ani tohle hnízdo pro něj nebylo to pravé. Až potom zubr náhodou narazil na pohodlné hnízdečko na zemi.

A to mu úplně stačilo. Za chvíli se však zubr probudil a už se mu spát nechtělo.

KONEC

Příloha č. 6 Každý bulí nad cibulí

Ester Stará

Noční přítelkyně

Noční přítelkyně

Ticho mluví,

tančí stíny.

Můj méďa je někdo jiný.

Z plakátu se cizí oči,

ať jdu kam jdu, za mnou stočí.

Dveře vrznou,

okno bouchne,

jako dítě kočka mňoukne.

A tma houstne,

už je všude!

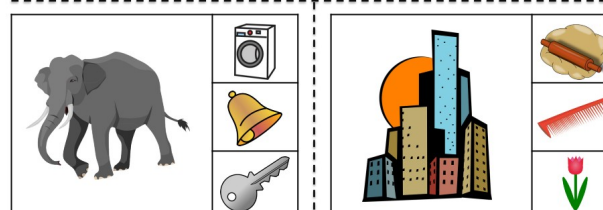
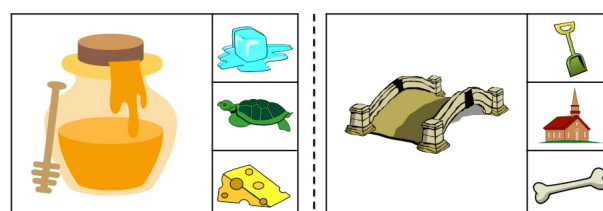
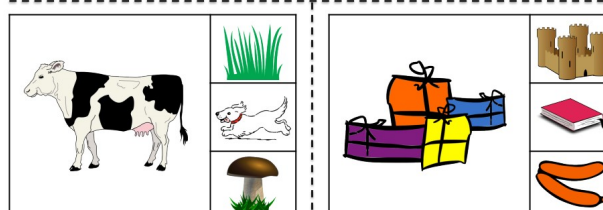
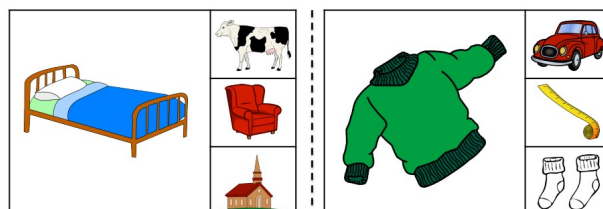
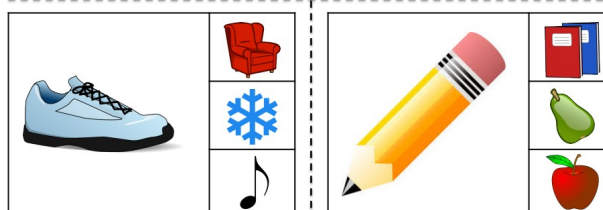
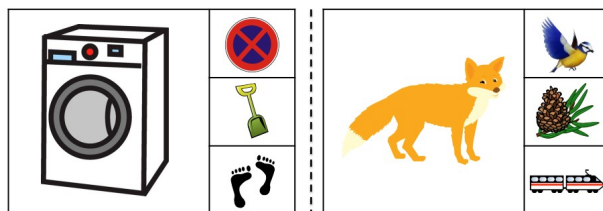
Celou noc tu ve mně bude

jenom malá dušička...

Jsem tu! špitne lampička.

Příloha č. 7 Hledání rýmu

Kamila Vizentová



Příloha: dotazník

Čtení a čtenářská pregramotnost v MŠ

Dobrý den,

Jsem studentkou Univerzity Palackého a v rámci své bakalářské práce se zabývám problematikou rozvoje čtenářské pregramotnosti v MŠ. Touto cestou bych Vás chtěla požádat o vyplnění krátkého dotazníku pro účely této bakalářské práce. Dotazník je anonymní a zabere Vám maximálně 5-10 minut.

Děkuji za Váš čas

1 Jak dlouho pracujete jako učitel/ka v MŠ?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

do 5 let 6-15 let nad 16 let

2 Pracujete ve třídě heterogenní nebo homogenní?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

heterogenní homogenní

3 Spolupracujete s rodiči v souvislosti s rozvojem čtenářské pregramotnosti?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

ano ne

4 Jestliže jste zvolili v předchozí otázce "ano" napište prosím v jakých aktivitách

Nápověda k otázce: *např. společné čtení rodičů s dětmi, výroba knihy...*

5 Jak často čtete dětem ve třídě?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

1x denně 2x denně

jiné

6 Mají děti ve třídě volný přístup ke knihovně?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

ano ne nemáme knihovnu

7 Mají děti ve Vaší třídě zájem o knihy?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

ano spíše ano spíše ne ne

8 Vracíte se k přečtenému v jiných aktivitách?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

ano ne

9 Jestliže jste zvolili v předchozí otázce "ano" napište prosím v jakých aktivitách

Nápověda k otázce: *napiš. při ranních činnostech, dramatizace pohádky, motivace k další činnosti*

10 Jak často rozvíjíte čtenářskou pregramotnost?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

několikrát týdně 1-2 týdně výjimečně touto oblastí se nezabýváme

11 Zapojujete se jako MŠ do projektů podporující čtenářskou pregramotnost?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- Celé Česko čte dětem Noc s Andersenem Den pro dětskou knihu ne
 jiné

12 Jak motivujete děti k budoucímu čtení?

Nápověda k otázce: *např. dramatizace pohádek, motivace během řízené činnosti, besedy v knihovně aj.*

13 Domníváte se že, díky technologiím jako jsou internet, televize, rádio atd. klesá zájem dětí o prohlížení knih a časopisů?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ano spíše ano spíše ne ne