

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Diplomová práce

Bc. Tereza Navrátilová

Čtenářská pregramotnost

Olomouc 2021

vedoucí práce: Mgr. Dana Cibáková, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím pramenů a literatury, které jsou uvedeny v seznamu literatury.

V Olomouci dne:

.....

Děkuji paní Mgr. Daně Cibákové, Ph.D. za odborné vedení, poskytování cenných rad a podnětů při zpracování diplomové práce. Dále děkuji všem pedagogům, kteří byli ochotni i v této obtížné době účastnit se mého výzkumu, podělili se o své postřehy a zkušenosti. Především děkuji své rodině, za veškerou podporu po celou dobu trvání mého studia.

Obsah

Úvod.....	6
1 Gramotnost	8
1.1 Čtenářská gramotnost	9
1.2 Čtenářská pregramotnost	11
2 Faktory rozvoje čtenářské pregramotnosti	14
2.1 Exogenní faktory.....	14
2.1.1 Rodina.....	14
2.1.2 Mateřská škola.....	16
2.2 Endogenní faktory.....	18
3 Kurikulární dokumenty v předškolním vzdělávání	19
3.1 Čtenářská pregramotnost v kontextu RVP PV	19
3.2 Očekávané výstupy v RVP PV v oblasti čtenářské pregramotnosti	20
4 Čtenářské strategie.....	23
4.1 Druhy čtenářských strategií	23
4.2 Předpoklady pro čtení a psaní	25
5 Dosavadní výzkumy čtenářské pregramotnosti	28
6 Praktická část.....	30
6.1 Cíl výzkumu.....	30
6.2 Metodologie výzkumu	31
6.2.1 Výzkumný soubor	33
6.3 Analýza dat	34
6.4 Interpretace výzkumných zjištění	36
6.4.1 Postoj pedagogů.....	36
6.4.2 Seberealizace	37
6.4.3 Zázemí mateřské školy	38
6.4.4 Materiální vybavení.....	40
6.4.5 Dovednosti pro rozvoj čtenářské pregramotnosti.....	41
6.4.6 Problémy a nedostatky	43
7 Soubor metodických materiálů.....	45
7.1 O vlkovi, který vypadl z knížky.....	46
8 Diskuse	61
Závěr.....	65

Seznam použité literatury	67
Seznam použitých zkratk a symbolů	71
Seznam obrázků.....	72
Seznam příloh.....	73
Přílohy	74

Úvod

Diplomová práce se zabývá tématem čtenářské pregramotnosti u dětí v předškolním věku. Rozvoj schopností a dovedností zaměřených na čtenářskou pregramotnost je pro děti důležitý, zejména pro jejich další etapu vzdělávání v základní škole, ale dále také v celoživotním vzdělávání. Problematika čtenářské pregramotnosti je dosud aktuální téma. Dokazují to stále nově vznikající výzkumy, celostátní projekty, vycházející odborné publikace, a především velký zájem pedagogů mateřských škol o semináře zaměřené právě na rozvoj čtenářské pregramotnosti.

Volba tématu *Čtenářská pregramotnost* byla založena na mém osobním zájmu o knihy a čtení. Ve svém budoucím povolání jako učitelka v mateřské škole bych chtěla děti vést k vytváření kladného vztahu a postoji ke knihám, k pochopení, že v sobě skrývají zajímavé, zábavné příběhy i poučení. Z dosavadních dílčích výzkumů vyplývá nezájem dětí či dospělých o tištěné knihy. Mnoho jedinců v současné době preferuje eBook, nebo o četbu nejeví žádný zájem. Bohužel velké množství rodičů svým dětem v současnosti knihy nepředčítá.

Diplomová práce je formálně rozdělena do dvou částí, na část teoretickou a praktickou. Teoretická část je tvořena pěti kapitolami a popisuje fakta o čtenářské pregramotnosti. První kapitola teoretické části se věnuje definici pojmů. Charakterizuje pojem gramotnost, funkční gramotnost, dále čtenářská gramotnost a její roviny. Pozornost je věnována samotnému termínu čtenářská pregramotnost a jejím jednotlivým stádiím.

Druhá kapitola objasňuje faktory působící na rozvoj čtenářské pregramotnosti. Kapitola je členěna na exogenní a endogenní faktory. Jsou zde vymezeny možnosti rodiny, společnosti i předškolních institucí, jak kladně ovlivnit čtenářskou pregramotnost.

V pořadí třetí kapitola se zabývá zakotvením čtenářské pregramotnosti v kurikulárních dokumentech. Zejména podrobnou analýzou rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání.

Čtvrtá kapitola vymezuje vybrané čtenářské strategie, které je možné využít v předškolním vzdělávání. Nabízí i praktické náměty, jak s danou strategií pracovat. Poslední kapitola teoretické části předkládá dosud realizované tuzemské i zahraniční výzkumy zaměřené na čtenářskou pregramotnost.

Veškeré informace obsažené v teoretické části a studium další odborné literatury vedlo k vytvoření praktické části diplomové práce. Praktická část obsahuje kvalitativní výzkum, který je zaměřený na pedagogy mateřských škol.

Cílem praktické části diplomové práce je na základě získaných informací z realizovaných rozhovorů s pedagogy mateřských škol zjistit, jaký význam přikládají rozvoji čtenářské pregramotnosti. Dalším cílem je odhalit, zda v mateřských školách vnímají překážky, které dítěti brání v rozvoji čtenářské pregramotnosti. Dílčím cílem je identifikovat, jaké metody a strategie pro rozvoj čtenářské pregramotnosti pedagogové využívají.

Na základě analýzy rozhovorů a zjištěných nedostatků navazuje vytvoření souboru metodických materiálů a činností. Metodický soubor propojuje jednotlivé dovednosti potřebné pro kvalitní rozvoj čtenářské pregramotnosti a následně i čtenářské gramotnosti. Metodický materiál by měl reagovat na získané informace z realizovaných rozhovorů a eliminovat zjištěné nedostatky, se kterými se v praxi pedagogové setkávají. Sestavený soubor metodických materiálů bude následně prakticky ověřen ve vybrané mateřské škole.

1 Gramotnost

Gramotnost má široký význam. Z nejrůznějších definic je patrné, že se nejedná pouze o dovednost číst, psát a počítat. V posledních letech je gramotnost často zmiňovaný pojem. Kapitola se věnuje několika možným pohledům, definicím tohoto pojmu, ale také možnostem členění gramotností.

Odborníci pracující pod organizací UNESCO se několik let snažili definovat pojem gramotnost. Původní definice za gramotného považovala jedince, který umí číst, psát a počítat. Negramotný byl ten, kdo tyto dovednosti neovládal. Další definice předkládaly názor, že gramotný je jedinec, který s porozuměním přečte a zapíše krátký text (Rabušicová, 2002).

Pro tento pojem existuje mnoho definic, které lze nalézt v odborných publikacích. Pedagogický slovník definuje gramotnost jako: „*dovednost číst a psát, která je získávána obvykle v počátečních ročních školní docházky*“ (Průcha, 2013, s.85). Doležalová (2016) uvádí, gramotnost je chápána jako určité osvojení dovedností, vědomostí, postojů a návyků pro čtení a psaní. Gramotnost dále rozděluje na čtyři složky komunikace, ke čtení a psaní přidává složku mluvení a naslouchání.

Obsah gramotnosti se v průběhu času a lidského vývoje měnil. V podmínkách školního vzdělávání se o gramotnosti hovořilo především v souvislosti s výukou trivia. Toto vnímání je v dnešní době neaktuální a překonané. S vývojem společnosti a kladením vyšších nároků na jedince se i nároky na gramotnost postupně zvyšují. Je možné konstatovat, že na utváření gramotnosti se podílí řada činitelů ekonomických, sociálně kulturních i politických (Kolláriková, Pupala, 2010).

Gramotnost má rozsáhlý význam. Důležitou roli hraje porozumění, postoje, schopnost informace zpracovat a aplikovat. Dnešní děti pro svoji úspěšnou budoucnost musí být schopni pracovat s informacemi, umět je vyhodnotit, porovnat a posoudit. Rozvíjení gramotností je jedním z hlavních cílů vzdělávacího procesu. Žáci se učí číst s porozuměním, seznamují se s různými literárními žánry, které mají pestré podoby, a jsou obsahově i formálně náročné (VÚP, 2011).

Gramotnost se utváří již v raných etapách lidského života a v celém jeho průběhu. Gramotnost je tedy chápána jako celoživotní děj, kterému se jedinci učí převážně ve škole. Podstatou gramotnosti je pochopení pojmům ve vazbě na užší či širší kulturní a společenský kontext (Zápotočná, 2004).

Členění gramotností

Gramotnost je velmi komplexní jev s nárůstem informací a vědomostí, díky čemuž je gramotnost více diferenciovaná. Z pedagogického hlediska dělíme gramotnost na základní a funkční. Osvojení si základů dovednosti čtení a psaní představuje základní gramotnost. Funkční gramotnost představuje využití základních dovedností při práci s informacemi a různými způsoby komunikace (Wildová, 2005). „*Funkční gramotnost je soubor dovedností potřebných k uplatnění jedince ve společnosti.*“ Opakem funkční gramotnosti je funkční negramotnost (Fasnerová, 2018, s. 206).

V posledních letech se můžeme setkat s pojmem gramotnost ve spojení s různými přívlastky, jako je ekologická gramotnost, finanční, právní, informační, zdravotní, ekonomická nebo počítačová gramotnost (Metelková Svobodová, 2013).

VÚP (2011) uvádí gramotnost čtenářskou, matematickou, přírodovědnou, finanční a ICT. Tyto gramotnosti jsou považovány za nejdůležitější, a to především díky jejich spojitosti s mezinárodními výzkumy TIMMS, PISA a PIRLS.

V následující podkapitole se text zaměřuje pouze na čtenářskou gramotnost z důvodu její návaznosti na čtenářskou pregramotnost.

1.1 Čtenářská gramotnost

Tento pojem se do české odborné terminologie dostal ze zahraničí v 90. letech minulého století v souvislosti s mezinárodními výzkumy PISA a PIRLS. Problematika čtenářské gramotnosti je rozsáhlá a lze na ni pohlížet z různých hledisek, například z pohledu lingvistického, socio-kulturního či ontogenetického (Kropáčková, Kucharská, a Wildová, 2014).

Wildová (2005) uvádí klasifikaci z hlediska ontogenetického. První fázi nazývá pregramotnost. Označuje ji jako období od prvního roku života dítěte po zahájení povinné školní docházky. Období je považováno za nejdůležitější v souvislosti s rozvojem čtenářské gramotnosti. Druhá fáze vymezuje období od zahájení povinné školní docházky po její ukončení. Je pojmenována jako čtenářská gramotnost. Poslední fáze vývoje představuje funkční gramotnost. Jednotlivé etapy se liší svými metodami výuky, odlišnými cíli a obsahem v daném ontogenetickém stádiu.

Podrobněji rozlišuje etapy rozvoje čtenářské gramotnosti J. Doležalová. Celkově vývoj čtenářské gramotnosti člení na pět etap:

- **Etapa spontánní gramotnosti.** Dítě do tří let využívá pro rozvoj gramotnosti smyslové vnímání a nápodobu. Od tří do šesti let se čtenářská gramotnost rozvíjí především díky

předčítání. Předčítání by mělo být realizováno v klidném prostředí a ideálně pravidelně zařazováno do režimu dne dítěte. Prostřednictvím těchto aktivit si dítě vytváří vztah k čtenému textu.

- **Etapa elementární čtenářské gramotnosti.** Jedná se o období od šesti do deseti let věku dítěte. Základy čtenářské gramotnosti se rozvíjejí pomocí nácviku techniky čtení a psaní. Cílem etapy je zautomatizování písemného kódu. Pedagogové navazují na prekoncepty z předškolního vzdělávání. Četba v této etapě je pro dítě náročná, proto je nutné ji věnovat dostatečnou pozornost. Vhodné je pokračovat v předčítání dítěti a stále přinášet z četby radost.
- **Etapa základní (bázové čtenářské gramotnosti).** Počátky bázové čtenářské gramotnosti se objevují u jedinců ve věku od deseti do třinácti let. Dochází již ke čtení a psaní s porozuměním, jsou zde pozorovány základy funkční gramotnosti. Pokud dítě nemá dobře zvládnutou techniku čtení, vytrácí se motivace pro další čtení a zdokonalování se v této oblasti.
- **Etapa rozvinuté základní (bázové) čtenářské gramotnosti.** Věk jedinců v této etapě se pohybuje od třinácti do patnácti let. Jedinec má více zkušeností s technikou čtení a psaní. Dokáže pracovat se získanými informacemi a dochází k hlubší analýze textu.
- **Etapa funkční gramotnosti.** V souvislosti s funkční gramotností hovoříme o jedinci starším patnácti let. Čtenářskou gramotnost využívá v každodenním životě a včleňuje se do funkční gramotnosti.

Etapy vývoje čtenářské gramotnosti je důležité znát z hlediska jejich rozvoje a cílů. Pomocí těchto informací pedagogové vědí, kam směřovat své úsilí a jak čtenářskou gramotnost rozvíjet (Doležalová, 2014 in Fasnerová, 2018).

Schopnost číst a porozumění textu je základní předpoklad pro utváření ostatních typů gramotnosti. Čtenářská gramotnost bývá považována za nejdůležitější gramotnost, jelikož zprostředkovává přístup k dalšímu získávání informací, znalostí, dovedností a zkušeností. „Čtenářská gramotnost je tedy schopnost porozumět psanému i čtenému textu, přemýšlet o něm, jeho obsah sdílet s ostatními, překonávat obtíže, které jsou spojeny se čtením, a používat získané informace k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a dovednost.“ (Tomášková, 2015, s. 10).

Čtenářskou gramotnost je možné chápat jako kompetenci, kterou jedince získává v průběhu svého vzdělávání nebo svojí individuální činností. V současnosti je rozvoj čtenářské gramotnosti jedna ze základních priorit vzdělávací politiky vyspělých zemí.

Dobrá úroveň čtenářské gramotnosti je předpokladem kvalitního vzdělávacího systému (Fasnerová, 2018).

Čtenářská gramotnost v sobě zahrnuje šest rovin, které se vzájemně prolínají.

- **Vztah ke čtení**, zahrnuje vnitřní potřebu číst a radost z četby.
- **Doslovné porozumění**, je dovednost dekódovat psaný text, využívání dosavadních zkušeností a znalostí.
- **Vysuzování a hodnocení**, v sobě nese schopnost umět kriticky zhodnotit text a vyvodit z něj závěry.
- **Metakognice**, je dovednost reflektovat záměr vlastního čtení, v souladu s tím volit texty a způsob četby, sledovat a vyhodnocovat vlastní porozumění čtenému, překonávat obtížnosti obsahu i složitosti vyjádření.
- **Sdílení**, své pochopení textu umět sdílet s ostatními čtenáři, porovnávat názory na texty s interpretacemi jiných osob. Jedinec by si měl všimnout shod a přemýšlet o rozdílech.
- **Aplikace**, spočívá ve využívání četby k vlastnímu seberozvoji. Vědomosti získané z četby je jedinec schopný využívat i v dalším životě (VÚP, 2011).

Rozdělení čtenářské gramotnosti do uvedených rovin je přehledné a vystihuje to nejpodstatnější, co lze využít a rozvíjet i při práci v mateřské škole.

Na rozvoji čtenářské gramotnosti se podílí řada faktorů od podnětného prostředí, motivace, čtenářské strategie přes rodinné či školní prostředí (Tomášková, 2015).

1.2 Čtenářská pregramotnost

Období pregramotnosti je jak v zahraničí, tak v tuzemské odborné literatuře považováno za důležitou etapu v životě jedince. Využívání pojmu čtenářská pregramotnost je v terminologické shodě s označením vzdělávacího stupně ISCED 0, který se v naší zemi ujal pod označením preprimární stupeň vzdělávání. Čtenářská pregramotnost je dle autorek vhodnější terminologické označení než předčtenářská gramotnost, vznikající gramotnost nebo čtenářská gramotnost (Kropáčková, Kucharská, & Wildová, 2014).

Kolláriková a Pupala (2010) uvádějí dva důvody, proč rozvíjet gramotnost již v předškolním věku. Jeden z důvodů je kvantitativní, pro získání určitého náskoku před zahájením povinné školní docházky. Další důvody jsou kvalitativního charakteru. Autoři upozorňují na specifický vývojový potenciál v raných etapách ontogenetického vývoje. Jestliže se potenciál nerozvíjí v čas, v pozdějším vývoji nemusí být využitelný v celém svém rozsahu.

Čtenářskou pregramotnost definujeme jako „soubor postupně se rozvíjejících předpokladů pro čtení a psaní u dětí v široké době před nástupem do školy. Jedná se o komplex schopností, dovedností, postojů a hodnot potřebných pro zahájení a úspěšné rozvíjení čtenářské gramotnosti i jejímu užívání v různých individuálních a sociálních kontextech“ (Kucharská, 2014, s. 40).

Rozvoj pregramotnosti začíná narozením dítěte a pokračuje do jeho vstupu na základní školu. Dítě postupně získává pregramotnostní kompetence zejména prostřednictvím spontánních aktivit, interakcí s vrstevníky i dospělým. Kvalita a úroveň čtenářské pregramotnosti je ovlivněna kulturou a sociálním prostředím, ve kterém jedinec vyrůstá. V předškolním věku má důležitý význam především podnětné komunikační a literární prostředí. Na pregramotnost má vliv i zrání organismu a je třeba brát v potaz individuální možnosti jedinců (Doležalová, 2016).

V předškolním věku není cílem naučit děti číst a psát. Cíleně rozvíjíme pouze kompetence potřebné pro budoucí čtení. Rozvíjíme vztah dětí k psané řeči a potřebné jazykové schopnosti a dovednosti. Důležité je nezapomínat na rozvoj dalších rovin čtenářské pregramotnosti (Tomášková, 2015).

Autoři publikace *Metodika rozvíjení čtenářské a matematické pregramotnosti dětí v mateřské škole* (2019) upravují roviny čtenářské gramotnosti s ohledem na předškolní věk. První rovina představuje přípravu na techniku čtení a psaní, druhá rovina je zaměřena na vztah ke čtení, rovina porozumění textu zahrnuje i rovinu vysuzování a hodnocení. Další roviny metakognice, sdílení a aplikace jsou již v souladu s rovinami čtenářské gramotnosti. Toto členění rovin bylo využito i v rámci projektu *Podpora společenství praxe jako nástroj rozvoje klíčových kompetencí*, v souvislosti s dotazníkovým šetřením (Maňourová a kol., 2019).

Lopušná (2008) rozlišuje čtyři stádia čtenářské pregramotnosti z hlediska jejich vývoje. Jednotlivá stádia se mohou vzájemně prolínat. Vždy musíme brát ohled na individuální předpoklady jednotlivých dětí.

- **Stádium čtení obrázku** se začíná objevovat mezi druhým a čtvrtým rokem života dítěte. Dítě kreslí čmáranice, hlavonožce, a své výtvořky často slovně popisuje, neboli čte. Postupně na kresbě přibývají detaily různé čáry a obloučky, které dítě označuje za písmo. Doporučuje se akceptovat podobu písma, které dítě zapíše, ale pod tento tvar by pedagog měl zapsat správný grafém.
- **Stádium prvního písmene**, nejčastěji je první písmeno zaznamenané velkým tiskacím grafémem. Velká tiskací písmena jsou pro děti z hlediska vizuomotoriky na zapsání

nejsnadnější. Nejčastěji dítě zaznamenává jako první písmena obsažená ve svém vlastním jméně, a také písmena odpozorovaná ze svého nejbližšího okolí. V tomto stádiu začíná dítě chápat, kde slovo začíná, a kde končí. Učí se orientovat v textu, často si ukazuje prstem, a zároveň text převypravuje pomocí paměti.

- **Stádium tvoření slabiky z více písmen.** Dítě zvládá sluchovou analýzu, rozklad slov na slabiky, určení počtu slabik ve slově. V tomto stádiu dítě rozpozná začátek a konec textu a je si vědomo, že text je nositelem určité informace.
- **Stádium zapsání slova ve správném pořadí.** Dítě zvládne zapsat slovo ve správném pořadí písmen. Nejčastěji zaznamenává své jméno. Postupně začíná chápat systém psaného slova. Známé slovo dovede v textu identifikovat a přečíst ho.

2 Faktory rozvoje čtenářské pregramotnosti

Získávání dovedností pro rozvoj čtenářské gramotnosti není vrozená dispozice. Její rozvoj je dlouhodobý a dynamický proces, na který působí mnoho faktorů. Dělení faktorů může být na stabilní, mezi které se řadí „*kulturní úroveň, společnost a společenské vědomí*.“ Mezi středně stabilní faktory se řadí „*vrozené fyziologické a psychické dispozice, inteligenční potenciál, osobnostní typ či užší sociální prostředí*.“ Za proměnlivý faktor je možné označit „*ontogenetický vývoj každého jedince*“ (Vykoukalová, Wildová, 2013, s. 34). Faktory je možné rozdělit i do dvou základních skupin na exogenní a endogenní. Obě skupiny se vzájemně ovlivňují (Metelková Svobodová, Svrčková, 2010).

2.1 Exogenní faktory

Mezi exogenní faktory působící na rozvoj jedince řadíme činitele ekonomické, geografické a demografické. Nejvlivnější jsou činitelé sociokulturního prostředí, především výchova a vzdělání v rodině a v mateřské škole (Metelková Svobodová, Svrčková, 2010).

2.1.1 Rodina

Rodina je primární a nejdůležitější prostředí. Dítěti poskytuje vzory v chování, pocit bezpečí, pravidla a limity. Učí jedince, jak si najít své místo ve společnosti (Tomášková, 2015). Socializace jedince je ovlivněna soužitím rodičů a ostatních členů rodiny. Je možné rozlišit tři faktory ovlivňující socializaci. Má na ni vliv vztah rodičů k dítěti, soudržnost rodiny a její konstelace a socio-ekonomický standard (Šmelová, Prášilová, 2018).

Vzhledem k rozvoji čtenářské pregramotnosti je důležité zázemí, postoje a zvyky rodiny. V rodině, kde jsou zavedeny čtenářské rituály a návyky, je zajištěno vybavené prostředí, rodiče čtou, diskutují o knihách, odebírají časopisy a nakupují knihy. Dítě tyto činnosti přirozeně napodobuje. Postupně nápodobou získává i pozitivní vztah ke čtení. Dítě vyrůstající v takové rodině je postupně přiváděno k tomu, aby ho čtení zaujalo, a i v budoucnu se ke knihám rádo vracelo (Bacus-Lindroth, 2009).

Lawrence E. Shapiro (2014) uvádí několik činností, kterými mohou rodiče svým dětem zprostředkovat hodnotu vzdělávání.

- Každý večer si udělat čas na společné čtení, kdy všichni členové rodiny společně sedí a tiše si čtou, nebo jeden z rodičů dětem předčítá.
- Pravidelně s dětmi hrát stolní hry rozvíjející slovní zásobu a rozumové dovednosti.
- Diskutovat s dětmi o aktuálních událostech i o přečteném příběhu.

- Sdělovat si, co děti v průběhu dne prožily, co nového se naučily. Na tyto činnosti dále navazovat a prohlubovat vědomosti i dovednosti dětí.
- Realizovat a plánovat pravidelné návštěvy knihoven, muzeí a dalších kulturních událostí.
- Mít předplatné dětských časopisů. Společně trávit chvíle při jejich prohlížení a čtení.
- Pokračovat ve vzdělávání dětí i v létě prostřednictvím programů knihoven, řízených projektů nebo zaměřených táborů.

Veškeré výše uvedené činnosti bezpochyby vedou k rozvoji čtenářské gramotnosti. Důležitým aspektem kromě výše zmiňovaného předčítání knih je i samotný výběr knihy. V současné době je na trhu řada publikací. Z hlediska množství i odlišné kvality těchto knih je dobré nechat si knihu doporučit od pedagoga v mateřské škole, blízké osoby, nebo využít projekty, jako je Celé Česko čte dětem. Na webových stránkách projektu jsou zveřejněné recenze knih a seznamy s doporučenými publikacemi pro určité věkové kategorie. Kniha by měla odpovídat aktuální mentální úrovni a věku dítěte, měla by reflektovat zájem a řešit témata, která jsou pro dítě v současnosti aktuální.

Vedle knih a předčítání má na rozvoj pregramotnosti vliv i komunikace v rodině. Rozvoj řeči a komunikace dětí je podle Průchy a Koťátkové (2013) podněcována v rodinách, v nichž se často hovoří, vypráví příběhy a pohádky, kladou otázky, učí se říkanky a básničky. Málo podnětné je prostředí, ve kterém se tyto aktivity nerealizují. Místo společných aktivit a strávených chvil rodiče dítě raději posadí například před televizní obrazovku nebo nadměrně využívají další digitální technologie.

Výzkum v Anglii pod vedením profesora Jamese Law ukázal, že díky předčítání rodičů malým dětem je pozitivně ovlivněna jejich schopnost porozumět informacím. Zlepšuje se také školní připravenost. Dítě získává jistý předstih, dokonce až osm měsíců v jazykových dovednostech, ve srovnání s dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí. Samotný profesor Law konstatoval: „*Věděli jsme, že čtení a předčítání malým dětem je prospěšné, osmi měsíční výhoda byla ale zarážející i pro nás.*“ (Newcastle University, 2019). V souladu s tímto Tomášková (2015) rodiče nabádá, aby dětem vytvořili podnětné čtecí prostředí. Dítě by mělo mít přístup ke knihám, rodiče by s dětmi měli u knih trávit společný čas. Je vhodné, aby dítě vidělo, že i rodiče čtou. Děti vyrůstající v čtenářsky podnětném prostředí si rychleji zautomatizují činnosti potřebné pro čtení a porozumění. Pro úspěšné dosažení čtenářské gramotnosti je potřeba u dětí rozvíjet určité dovednosti. V předškolním vzdělávání se zaměřujeme na rozvoj myšlení, paměti, představivosti, řeči, sluchového

a zrakového vnímání, pravolevou orientaci, orientaci v prostoru a čase, hrubou a jemnou motoriku.

Společnost působí na rozvoj čtenářské pregramotnosti svojí kulturou a literární tradicí. V regionu je žádoucí dostatečná ekonomická podpora kulturních institucí a dostupnost tištěných i digitálních médií. V takové společnosti je na kvalitní úrovni i čtenářská gramotnost (Doležalová, 2014).

2.1.2 Mateřská škola

Mateřská škola uznává dominantní postavení rodiny při rozvoji dítěte. V této souvislosti se snaží o spolupráci s rodinou, usiluje o partnerství a možnou spoluúčasť ve vzdělávacím programu. Mateřská škola doplňuje rodinnou výchovu a hraje důležitou roli v rozvoji čtenářské pregramotnosti. Vytváří vhodné podmínky a podnětné prostředí. Podněcuje děti k práci s knihou, časopisy, a rozvíjí kladný vztah ke knihám a čtení. Mateřská škola by při realizaci vzdělávacích činností měla postupovat tak, aby každé dítě harmonicky rozvíjela a připravovala na vstup do základní školy (Kolláriková, Pupala, 2010, Tomášková, 2015).

Rozvoj čtenářské pregramotnosti a vztah ke čtení může ovlivnit struktura a prostředí třídy mateřské školy, přístup a připravenost pedagoga, vyučovací metody, materiály, pomůcky a veškeré zvolené aktivity (Metelková Svobodová, Svrčková, 2010).

Pedagogové rozvíjejí vědomosti, schopnosti a dovednosti potřebné pro budoucí čtení. Rozvíjející aktivity se zaměřují na rozvoj slovní zásoby a řeči, rozvoj smyslového vnímání, orientaci v prostoru a čase, ale také na rozvoj jemné a hrubé motoriky. Prostředkem pro rozvoj jmenovaných oblastí je hra, vzájemná spolupráce, komunikace a motivace (Tomášková, 2015).

Tomášková (2015) uvádí vhodné způsoby pro rozvíjení kladného vztahu ke knihám a čtení.

- **Každodenní čtení.** Čtení před spánkem není dostačující, jelikož dítě se aktivně čtení neúčastní a často nevyslechne celý příběh. Je vhodné vyhledávat činnosti během dne, které vyžadují četbu, a dítě do čteného příběhu zapojit.
- **Knihovnička.** Knihovna pro děti by měla obsahovat různé žánry a být přístupná všem dětem. Je důležité, aby učitel vedl děti k seznamování s knihami, společnému prohlížení a rozhovoru o knihách.
- **Čtecí a psací koutky** (čtenářské koutky). Jsou určené především ke hře s knihou. Koutky by měly obsahovat časopisy, knihy, papíry, psací potřeby, kostýmy, hudební

nástroje nebo látky. Lori Jamison Rog (2001) nabádá k vytváření čtenářských koutků. Požaduje umístění u okna vzhledem k osvětlení, a aby obsahoval dostatek knih pro každé dítě. Výzkum v publikaci autorky ukázal, že děti, které měly zpřístupněny čtenářské koutky, v budoucnu čtou až o 50 % více, než děti, které tyto koutky ve třídě neměly. Knihy by měly být pravidelně obměňovány a vystaveny tak, aby dítě vidělo titulní obal knihy.

- **Seznámení s knihkupectvím a knihovnou.** Při návštěvě knihovny děti učíme vhodnému zacházení s knihou, vyhledávat dětskou literaturu. Seznamujeme děti s osobami podílejícími se na výrobě knihy. Pravidelné návštěvy knihoven umožňují dítěti diskutovat, prohlížet si knihy, přemýšlet a sdílet své myšlenky, o čem kniha nejspíš pojednává. Po přečtení knihy je možné srovnávat představy se skutečným obsahem knihy. Pravidelné návštěvy a zapůjčení knih vede děti k zodpovědnosti.
- **Tvorba čtenářského deníku.** Je vhodné zaznamenávat již přečtené knihy. Doplnit je o informace, co nového jsme se dozvěděli. Učitelka k dané knize zaznamená názory, postřehy a ilustrace dětí. V průběhu roku je vhodné se k deníku vracet, připomínat si přečtené příběhy a hledat souvislosti mezi jednotlivými příběhy z knih.
- **Společné čtení s rodiči.** Rodiče mají možnost dojít do mateřské školy, předčítat a pracovat s dětmi pod vedením učitelky. Je vhodné rodičům ukázat, jak knihu využít a pracovat s ní. Na činnosti z mateřské školy rodiče mohou navázat i doma při společném čtení. V současné době mnoho mateřských škol využívá projekt „Babička a dědeček do školky“, který pomáhá k budování mezigeneračních vztahů a umožňuje zapojení rodin do dění v mateřské škole.
- **Výroba knihy.** Děti mohou vyrobit vlastní obrázkovou knihu nebo leporelo. Pro výrobu knihy můžeme využít známou pohádku, kterou děti převypráví, vymyslí nový konec příběhu, nebo příběh rozvedou dále. Knihu doplní vlastními ilustracemi. Současně se seznamují s procesem výroby knihy a pojmy jako ilustrátor a autor.
- **Dramatizace pohádek.** Pro dramatizaci je vhodné využít dětem známou pohádku. Každé dítě by mělo mít svoji roli. Efektivní je při dramatizaci využít zvukový doprovod (Tomášková, 2015).

2.2 Endogenní faktory

Endogenní faktory jsou tvořeny a vycházejí zejména z vrozených předpokladů jedince. Mezi tyto faktory řadíme vnitřní motivaci, charakterové vlastnosti, schopnosti a dovednosti jedince, projevený zájem o čtení a rysy osobnosti (Metelková Svobodová, Svrčková, 2010). Vykoukalová, Wildová (2013) mezi endogenní faktory uvádějí i individuální zvláštnosti a předchozí zkušenosti jedince.

3 Kurikulární dokumenty v předškolním vzdělávání

Principy kurikulární politiky jsou zformulované v Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice a ve školském zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů. V České republice jsou kurikulární dokumenty vytvářeny na dvou úrovních, a to úrovni státní a školní. Národní program vzdělávání a rámcové programy jsou na úrovni státních kurikulárních dokumentů. Školní úroveň reprezentují školní vzdělávací programy, které zpracovávají a realizují jednotlivé školy. Všechny typy těchto dokumentů jsou veřejné (RVP PV, 2018).

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV) je legislativní dokument, jehož první verze byla vydána v roce 2001. Pilotní verze byla pro potřeby ověření předložena učitelům. V roce 2005 byl tento dokument upraven, a od 1. září 2007 podle dokumentu pracují všechny školy zařazené v rejstříku škol. V průběhu let bylo RVP PV několikrát upravováno v roce 2016, 2017, a naposledy roku 2018 (Šmelová, Prášilová, 2018).

RVP PV vymezuje požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. „*RVP PV určuje společný rámec, který je třeba zachovat. Je otevřený pro školu, učitele i pro děti, a vytváří tak podmínky k tomu, aby každá škola, resp. pedagogický sbor, jakákoliv odborná pracovní skupina, profesní sdružení či každý jednotlivý učitel mohli - za předpokladu zachování společných pravidel - vytvářet a realizovat svůj vlastní školní vzdělávací program.*“ (RVP PV 2018, s. 5).

Pedagogové mají tedy při vytváření školních a třídních vzdělávacích programů větší prostor pro využití kreativity a tvořivosti, přizpůsobení těchto programů dané mateřské školy vzhledem k její lokalitě a podmínkám.

3.1 Čtenářská pregramotnost v kontextu RVP PV

RVP PV pojmy čtenářská gramotnost a pregramotnost nevynechává. Slovník použitých výrazů pouze definuje pojem gramotnost a pregramotnost jako aktuální pojmy využívané při mezinárodních srovnávacích výzkumech. Dokument dále uvádí, že se jedná o základní ukazatele funkční vzdělanosti. „*V předškolním věku hovoříme o vytváření předpokladů pro jednotlivé gramotnosti, proto se můžeme setkat s termíny v různém znění vyjadřující totéž (např. čtenářská gramotnost, předčtenářská gramotnost, čtenářská pregramotnost).*“ (RVP PV 2018, s. 47).

Složky čtenářské pregramotnosti v RVP PV můžeme najít v rámcových cílech, klíčových kompetencích i v jednotlivých vzdělávacích oblastech.

RVP PV vymezuje pět základních klíčových kompetencí, které představují soubor dovedností, schopností, poznatků, postojů a hodnot dosažitelných v období předškolního vzdělávání. Pro předškolní vzdělávání jsou vymezeny kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální a kompetence činnosti a občanské. Rozvojem kompetencí současně rozvíjíme i čtenářskou pregramotnost (Rybářová, 2017).

Čtenářská pregramotnost je zastoupena v kompetenci k učení a k řešení problému. Konkrétní specifikace, co by dítě na konci předškolního vzdělávání mělo zvládnout vzhledem k čtenářské pregramotnosti nalezneme v komunikativní kompetenci:

- rozumět slyšenému, reagovat a vést smysluplný dialog,
- rozlišit některé symboly a rozumět jejich významu a funkcím,
- ovládat dovednost předcházející čtení a psaní,
- zvládat využívat informativní a komunikativní prostředky (knihy, encyklopedie, počítač, telefon atd.) (RVP PV 2018).

Obtíže mohou nastat při objasnění požadavku dovedností čtení a psaní. Tento požadavek již nikde v RVP PV není blíže specifikován. Obecně pod tento pojem lze zařazovat grafické napodobování tvarů, symbolů a písmen, činnosti zaměřené na zrakovou diferenciaci, prostorovou orientaci nebo činnosti zaměřené na sluchové vnímání.

3.2 Očekávané výstupy v RVP PV v oblasti čtenářské pregramotnosti

Prvky čtenářské pregramotnosti nalzáme i v jednotlivých vzdělávacích oblastech. Důležité je mít na paměti, že čtenářskou pregramotnost nelze spojit pouze s jednou vzdělávací oblastí, ale prolíná se celým RVP PV. Jak již bylo zmíněno, objevuje se v klíčových kompetencích, v dílčích cílech či výstupech vzdělávacích oblastí.

RVP PV vymezuje pět základních vzdělávacích oblastí. Každá z těchto oblastí v sobě zahrnuje dílčí cíle, vzdělávací nabídku, očekávané výstupy a rizika. Očekávané výstupy jsou formulovány pro celou dobu předškolního vzdělávání a jejich dosažení není pro dítě povinné (RVP PV, 2018).

Očekávané výstupy vzdělávací oblasti dítě a jeho tělo stanovují, že dítě by na konci předškolního věku mělo dokázat vnímat a rozlišovat pomocí všech smyslů, zvládat jemnou motoriku, koordinaci ruky a oka. Vzdělávací oblast dítě a společnost v očekávaných výstupech uvádí požadované dovednosti a schopnosti v manipulaci s pomůckami a předměty, jako jsou peníze, knihy či věci denní potřeby. Jiný výstup z této oblasti je dovednost pozorně

naslouchat, sledovat literární či dramatické představení, a na základě shlédnutého hodnotit své zážitky (RVP PV 2018).

Očekávané výstupy mající úzkou spojitost s čtenářskou pregramotností jsou nejvíce zastoupeny ve vzdělávací oblasti dítě a jeho psychika a jejích podoblastech. Tyto očekávané výstupy jsou níže uvedeny a vypsány z RVP PV (2018. s. 18, 20, 21).

Podoblast jazyk a řeč

- *správně vyslovovat, ovládat dech, tempo i intonaci řeči;*
- *dokázat smysluplně vyjádřit své myšlenky, nápady, pocity a úsudky ve vhodně zformulovaných větách;*
- *porozumět slyšenému (zachytit hlavní myšlenku příběhu, sledovat děj a zopakovat jej ve správných větách);*
- *formulovat otázky, učit se nová slova, učit se zpaměti krátké texty;*
- *sledovat a vyprávět příběh, pohádku;*
- *popsat situaci (skutečnou, podle obrázku);*
- *sluchově rozlišovat začáteční a koncové slabiky a hlásky ve slovech;*
- *poznat a vymyslet jednoduchá synonyma, homonyma a antonyma, utvořit jednoduchý rým*
- *rozlišovat symboly (piktogramy, orientační a dopravní značky, označení nebezpečí) a porozumět jejich významu*
- *poznat napsané své jméno, některá písmena, číslice popřípadě slova;*
- *sledovat očima zleva doprava*
- *projevovat zájem o knihy, soustředěně poslouchat četbu, hudbu, sledovat divadlo*

Podoblast poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace

- *vědomě využívat všechny smysly, záměrně pozorovat, poznat a pojmenovat většinu toho, čím je obklopeno*
- *přemýšlet, vést jednoduché úvahy a vyjádřit o čem přemýšlí a uvažuje*
- *zaměřovat se na to co je z poznávacího hlediska důležité (odhadnout podstatné znaky, nacházet společné znaky, charakteristické rysy předmětů či jevů)*
- *chápat prostorové pojmy (vpravo, vlevo, dole, nahoře, uprostřed, za apod.)*
- *učit se zpaměti krátké texty, vědomě si je zapamatovat a vybavit*

Podoblast sebepojetí, city, vůle

- *uvědomovat si svou samostatnost, zaujímat vlastní názory a postoje a vyjadřovat je*
- *zachycovat a vyjadřovat své prožitky (slovně, výtvarně, dramatickou improvizací)*

Z uvedených očekávaných výstupů vyplývá, že čtenářská pregramotnost v sobě zahrnuje různé oblasti rozvoje dítěte od rozvoje jemné motoriky, smyslového vnímání, rozvoje slovní zásoby a řeči, paměti a myšlení, přes emoční a sociální rozvoj. Dítě musí dostávat dostatek příležitostí, aktivit k samostatným činnostem a možnostem rozvíjení těchto oblastí (Rybářová, 2017).

Celkově v RVP PV chybí ucelené informace o čtenářské pregramotnosti, které by pedagogům sdělily, jak systematicky a účelně zařazovat činnosti rozvíjející čtenářskou pregramotnost do vzdělávací plánů škol a vlastní výuky. Skutečnost těchto nedostatků si uvědomují jak akademičtí pracovníci, tak učitelé mateřských škol. V roce 2019 proto vznikla i *Metodika rozvíjení čtenářské a matematické pregramotnosti dětí v mateřské škole*. Publikace si klade za cíl eliminovat tyto nedostatky. Odborníky byly navrženy roviny čtenářské pregramotnosti a tabulka, jenž rozšiřuje stávající očekávané výstupy o další cíle a uvádí konkrétní aktivity rozvíjející složky čtenářské pregramotnosti (Kol. autorů, 2019).

4 Čtenářské strategie

Čtenářské strategie jsou postupy, jejichž pomocí jedinec získává důležité informace z textu, lépe text pochopí a porozumí vztahům a souvislostem. Znalost čtenářských strategií napomáhá učiteli volit metody a prostředky výuky. Díky vhodnému využití je později jedinec schopen samostatně, vědomě nebo automaticky tyto strategie využívat. Typ využití čtenářské strategie souvisí s náročností předloženého textu (Tomková, Marušák, Provazník, 2012, Doležalová, 2014).

Čtenářské strategie je možné členit na tři skupiny: fáze před čtením, v průběhu a po čtení. Na členění se shodují autoři (Krashen 1989, Harvey - Goudvis 2000, Johns – Lenski 2005, Paris – Wasik – Turner 1996 In Najvarová 2008). Jednotlivé fáze mají své didaktické opodstatnění a zajišťují zapamatování si nových poznatků (Doležalová, 2014).

Úkolem **fáze před čtením** je motivovat jedince ke čtení. Dochází k aktivizaci poznatků o tématu textu. Fáze je důležitá pro snadnější pochopení a schopnosti si lépe zapamatovat obsah. V této fázi především předvídáme obsah textu a vzbuzujeme zájem u dítěte. V druhé **fázi v průběhu čtení** i nadále pokračuje snaha o porozumění a zapamatování textu. Důležité je udržet zájem čtenářů nebo posluchačů. Aktivity v této části jsou zaměřeny na objasňování neznámých slov, realizaci rozmanitých aktivit vztahující se k textu s využitím různorodých organizačních forem práce. Úkolem poslední **fáze po čtení** je zapamatování a hlubší pochopení textu. Aktivity využitelné po čtení jsou kladení otázek, určení klíčových momentů a informací z textu. Nejnáročnější aktivita je shrnutí celého textu. Tato aktivita nám tvoří základ informací, které si budeme pamatovat (Doležalová, 2014).

4.1 Druhy čtenářských strategií

V předškolním věku je možné rozvíjet strategii hledání souvislostí, předvídání, usuzování, shrnování a vizualizaci. Využití těchto strategií u dítěte nevyžaduje dovednost číst a psát. Strategie je možné si osvojit pomocí různých aktivit. Při osvojování se opíráme zejména a smysly. Strategie je možné využívat souběžně. Je vhodné při seznamování a výuce pracovat pouze s jednou strategií a postupně se propracovat k využití více strategií současně (Rybárová, 2017).

Strategie **hledání souvislostí** neboli propojování je aktivizace představ dětí a využití předchozích zkušeností s daným tématem či situací. Souvislosti nehledáme pouze v rovině já-text, ale i v rovině text-text a text-informace z jiných zdrojů. Strategii je možné využít ve fázi před čtením, kdy zjišťujeme prekoncepty dětí, i ve fázi průběhu čtení. V průběhu čtení

využíváme otázky, které děti pobízí k hledání souvislostí mezi postavami, dějem a uvědoměním si, co všechno již znají (Rybárová, 2017).

Strategie **předvídání** je vhodná i pro velmi malé děti. Pomocí ilustrací z obálky knihy děti předvídají, o čem by kniha mohla vyprávět. Na základě ilustrací se rozhodují, zda o knihu mají zájem a budou jí věnovat pozornost. Z počátku pro předvídání děje vybíráme kumulativní pohádky a pohádky s ustálenou kompozicí a klasickou syžetovou stavbou. Děti postupně získávají zkušenosti s předvídáním a je možné postupně přecházet k předvídání pokročilejšímu. U strategie předvídání nejde o rozvoj dětské fantazie jako spíše o předpovědi na základě logického úsudku. Předvídání je možné využít ve fázi před čtením i v průběhu čtení. Sledujeme, jestli a do jaké míry se představy naplňují a postupně je zpřesňujeme. V případě, kdy jsou představy zcela mylné, společně hledáme, v čem jsme se mylili a vytváříme představy nové (Rybárová, 2017).

U strategie **usuzování** děti k vlastním zkušenostem přidávají konkrétní informace získané z textu, na jejichž základě vyvodí informaci novou. V průběhu četby je možné uplatňovat zároveň strategii usuzování i předvídání. Usuzování bývá pro děti těžší, jelikož je nutné soustředit se na detaily, ty propojit se zkušeností, a nakonec vyvodit závěr. Strategii usuzování je možné využít společně s obrázkem. Vedeme děti ke „čtení,“ k získání co nejvíce informací z ilustrace. V případě usuzování je vhodné pokládat otázky začínající tázacími zájmeny. Jejich pomocí pátráme po příčině a důsledku (Rybárová, 2017).

Strategie **shrnutí** je založena na dovednosti dítěte vybrat klíčové okamžiky z textu vystihující podstatu děje. V předškolním věku může být obtížné identifikovat hlavní myšlenku od informací, které děti v textu zaujaly. Učení strategii shrnutí je možné zahájit kladením otázek, na které dítě stručně odpoví. Starší děti mohou využít grafické záznamy (Rybárová, 2017).

Strategie **vizualizace** je založena na schopnosti vytvářet v mysli obrazy. Vizualizace je spojena s mírou potěšení, které kniha nebo text jedinci přináší. Záleží na detailech, které si při četbě dokáže jedinec vybavit. Čím více detailů si vybaví, tím je prožitek z četby silnější a plastičtější (Rybárová, 2017).

Vizualizaci je možné trénovat několika způsoby. Dětem předložíme obrázek a ptáme se, co by na obrázku mohlo být. Vhodné je do obrázku nápady dětí rovnou zakreslit. Zpočátku předkládáme obrázky ze známého prostředí dětí, například les, louku, město. Postupně přidáváme obrázky z prostředí méně známého, jako je mořské dno nebo měsíční krajina. V předškolním věku se zaměřujeme na aktivizaci smyslů. V tomto období může být strategie ztížena v případě, kdy děti mají omezené zkušenosti potřebné pro vytvoření

představy. Z tohoto důvodu je důležité zaměřit se na aktivizaci konkrétních smyslů a umožnit dítěti okamžitý smyslový prožitek, který napomůže k vytvoření si mentálního obrazu představující předčítaný text. Snažíme se umožnit dětem sdílet jejich prožitek přes výtvarné, hudební, nebo pohybové aktivity (Rybářová, 2017, Šafránková, 2012).

4.2 Předpoklady pro čtení a psaní

V období předškolního věku je cílem u dětí vytvářet pozitivní vztah k psané řeči, rozvíjet schopnosti a dovednosti potřebné k budoucímu osvojení si čtení a psaní. Smyslem je hravou a nenásilnou formou podporovat rozvoj oblastí, potřebných pro budoucí výuku čtení a psaní. Jejím rozvíjením dítěti můžeme usnadnit osvojování si těchto dovedností (Kropáčková, Kucharská, Wildová, 2014).

Klíčové prvky pro rozvoj čtenářské pregramotnosti jsou v současnosti spatřovány především v „*pochopení principu čtení*“ a „*rozvoji fonologického uvědomění*“ (Mertin, Gillernová, 2015, s. 168).

Pochopení **principu čtení** spočívá v uvědomění si, že napsané slovo odkazuje na reálný předmět. Dítě by mělo vědět, že se čtou písmena, nikoliv obrázky. Mělo by chápat, že princip spočívá ve čtení zleva doprava, po řádku, shora dolů, a že text je nositelem cenných informací. K pochopení dochází díky pozorování druhých při čtení, psaní a vlastními pokusy číst a psát. V mateřské škole i v rodině je vhodné, aby děti viděly, jak dospělý čte a byly mu v té chvíli na blízku. K pochopení principu napomáhá, když si dospělý při četbě ukazuje prstem v textu a dítě ho může pozorovat (Mertin, Gillernová, 2015).

Rozvoj **fonologického uvědomění** je klíčový pro rozvoj čtení. Součástí fonologického uvědomění je uvědomění fonemické. Dítě si je vědomo, že řeč se skládá z menších částí, jako jsou věty, ty se dělí na slova a slovo se skládá z jednotlivých hlásek. V případě, kdy fonemické uvědomění není dostatečně rozvinuté, dítě hlásky slyší, nicméně si je neuvědomuje. V předškolním období by dítě mělo být schopno uvědomit si odlišnost slov s rozdílnými slabikami, chápat a umět vytvořit jednoduchý rým, rozložit slova na slabiky, rozpoznat první a poslední hlásku ve slově. V čase, kdy se dítě naučí rozeznat několik písmen, mělo by být podporováno a motivováno, aby příslušné písmena psal a vytvářel z nich slova. Psací písmo je velmi náročné. Z toho důvodu v předškolním období využíváme písmo velké a tiskací (Mertin, Gillernová, 2015).

Tomášková (2015) uvádí, že je potřeba u dětí záměrně rozvíjet potřebné dovednosti a schopnosti k budoucímu čtení. Mezi tyto oblasti řadí rozvoj smyslů především zraku a sluchu, orientaci v prostoru a čase, hrubou i jemnou motoriku, řeč, komunikační schopnosti,

představivost a fantazii. Mnozí rodiče rozvoji těchto oblastí nepřikládají patřičnou důležitost, často tyto aktivity podceňují. Přípravu na čtení spatřují v učení písmen. Důležitější než znalost písmen je schopnost dítěte písmo poznat a rozlišit daný grafém mezi ostatními.

Veškeré předpoklady pro čtení a psaní je nutné rozvíjet stejnoměrně a v dostatečné míře. Kvalitní čtení podle Tomáškové (2015) vyžaduje *bohatou aktivní a pasivní slovní zásobu*. Rozvíjíme ji pomocí komunikace s dítětem, vhodnými aktivitami, předčítáním, učením básní a říkadel. Nezastupitelnou roli zde hraje samotný řečový projev dítěte, kdy je mu poskytnut dostatečný čas s respektem k jeho individuálním potřebám pro možnost sdělení vlastní myšlenky. Zaměřujeme se na artikulační a dechová cvičení, důležitá je správná artikulace u dospělého i správný řečový vzor. Kvalitní čtení vyžaduje *percepční vyspělost*. Zaměřujeme se především na percepci zrakovou a sluchovou. Činnosti na rozvoj zařazujeme plynule během celého dne. Využíváme přitom didaktické hry i spontánní činnosti dětí.

Z hlediska čtenářské pregramotnosti je důležité rozvíjet zrakovou percepci. Rozlišujeme zde čtyři úrovně: zrakovou diferenciaci, paměť, rozlišování figury a pozadí, zrakovou analýzu a syntézu. Mezi oblast zrakového vnímání je možné zařadit i orientaci v prostoru. Jde především o cvičení v mikroprostoru a makroprostoru. Pomocí cvičení dochází k zpřesňování vizuomotoriky, současně si dítě procvičuje prostorové pojmy. Při rozvoji zrakového vnímání je možné v mateřské škole odhalit poruchy zraku, které se mohou projevit bolestí hlavy, nesoustředěním, nebo snahou dítěte vyhnout se činností zaměřeným na zrakové vnímání. Sluchové vnímání rozvíjíme pomocí naslouchání. Zaměřujeme se na sluchovou analýzu, syntézu a diferenciaci. Sluchová diferenciacie je orientovaná na rozlišení jednotlivých hlásek ve slově, zejména na jejich délku. Nedostatečná diferenciacie může předznamenat v pozdějším vývoji specifické poruchy učení. Realizujeme činnosti na vnímání rytmu, které souvisí s rozlišováním krátkých a dlouhých samohlásek. Sluchová paměť je důležitá pro zpracování a uchování informací k následnému převyprávění. Všechny úrovně percepcí se vzájemně prolínají a není možné je procvičovat zcela odděleně (Bednářová, Šmardová, 2015, Fasnerová, 2018).

Předpokladem pro zvládnutí čtení a psaní je nezbytný také *kognitivní rozvoj*. Záleží na rozvoji paměti, myšlení, představivosti a fantazie. Učitel by měl volit přiměřené činnosti, které děti nebudou přetěžovat, a zároveň by měl poskytnout dostatek volnosti pro vlastní experimentování dítěte, které přispěje k získání nových zkušeností (Tomášková, 2015).

Rozvoj všech uvedených dovedností a činností je třeba rozvíjet kontinuálně. Jestliže se na činnosti zaměříme až v posledním roku dítěte před nástupem do základní školy,

většinou bývá pozdě. Následkem toho dítě ve vzdělávání může prožívat neúspěchy, získat negativní vztah ke čtení, nedokáže si zapamatovat čtený text nebo vybavit a vyvozovat závěry z přečteného (Tomášková, 2015).

Rizikové faktory ovlivňující kvalitu čtenářské pregramotnosti

Při rozvoji čtenářské pregramotnosti je možné rozlišit i rizikové faktory. Ty mohou být spojeny s individuálními charakteristikami dítěte, s rodinným prostředím, případně s úrovní mateřské školy nebo jiného předškolního zařízení, které dítě navštěvuje (Mertin, Gillernová, 2015).

Do skupin nejvíce ohrožených jedinců je možné řadit děti pocházející z odlišné jazykové kultury, děti z rodin s nízkým sociokulturním statusem, nebo děti z rodin, kde jsou kladeny vysoké nároky a dítě je není schopno zvládnout (Tomášková, 2015).

Za ohrožené považujeme každé dítě, vykazující znaky signalizující specifickou poruchu učení. Pokud se u dítěte vyskytuje více rizikových faktorů, je vhodné zavést preventivní opatření. V předškolním věku můžeme využít jako preventivní opatření Metodu dobrého startu nebo program Maxík (Mertin, Gillernová, 2015).

Důsledky nedostatečně rozvinuté čtenářské gramotnosti je možné spatřit v pozdějším věku. Mezi tyto problémy spadají problémy při studiu, horší uplatnění na trhu práce. Dalším problémem je snadná manipulace s jedincem přes média pomocí reklamy, politickými kampaněmi. V neposlední řadě nízká čtenářská gramotnost omezuje kvalitu osobního a společenského života (Tomková, Marušák, Provazník, 2012).

5 Dosavadní výzkumy čtenářské pregramotnosti

V kapitole jsou uvedeny výzkumy realizované v letech 2010–2020. Některé z následujících výzkumů uvedených v kapitole, byly vybrány jako stěžejní, jejich závěry sloužily mimo jiné i pro získání počátečních informací k zpracování praktické části diplomové práce. Výsledky některých výzkumů byly prezentovány na seminářích pro pedagogy mateřských škol. V současné době se stále realizují semináře a webináře zaměřené na čtenářskou pregramotnost. Lektorky jsou odborníci z řad pedagogů. Mezi žádané lektory patří například Mgr. Lenka Bínová, Paed. Iva Tomášková, Mgr. Hana Splavcová nebo Mgr. Andrea Mouchová.

Česká školní inspekce (dále jen ČŠI) vydala v roce 2011 tematickou zprávu „*Podpora rozvoje čtenářské gramotnosti v předškolním a základním vzdělávání*“. Zpráva obsahuje závěry a poznatky z šetření a hospitací v mateřských školách realizované za školní rok 2009/2010. Obsahem tematické zprávy byla i informace, kdy pedagogové poukázali na příliš obecné vymezení cílů v RVP PV vzhledem k čtenářské pregramotnosti. Vyvstal i požadavek o praktické náměty pro konkrétní věkové skupiny dětí s přihlédnutím k individuálním možnostem. Pedagogové by uvítali i pravidelné konzultace s odborníky o vhodných postupech při rozvoji čtenářské pregramotnosti. ČŠI uvádí, že řada mateřských škol přijala opatření, která podle vedení mateřské školy přispívá k rozvoji dovedností předcházející čtení a psaní. Mezi tato opatření patří nejčastěji obměna a doplňování dětské knihovny a její rozšíření o různé žánry, návštěva knihovny, dále účast pedagogů na seminářích. V poměrně malém množství bylo využito zapojení do celostátních a evropských projektů (ČŠI, 2011).

Výzkum realizovaný na konci roku 2017 v rámci projektu *Podpora společenství praxe jako nástroj rozvoje klíčových kompetencí* se zaměřil na práci pedagogů v mateřské škole. Cílem bylo pomocí dotazníkového šetření zjistit, jaké prvky čtenářské pregramotnosti pedagogové v předškolních zařízeních využívají. Dotazník respektovat roviny čtenářské gramotnosti, a byl vytvořen tak, aby respondentům poskytl zpětnou vazbu jejich práce. Výsledky šetření poskytly informace o opomíjených oblastech čtenářské pregramotnosti. Závěrečné zjištění ukázalo, že pedagogové dostatečně nezařazují činnosti zaměřené na rovinu metakognice a aplikaci. Na výsledky šetření reagovaly lektorky, které sestavily lekce a aktivity na opomíjené roviny. Lekce byly následně prezentovány na workshopu pro pedagogické pracovníky (Maňourová a kol., 2019).

Rozvojem čtenářské pregramotnosti a možnými překážkami v rozvoji se zabýval pilotní výzkum realizovaný v roce 2019. Pro sběr dat byla využita metoda kvantitativního výzkumu, konkrétně dotazníkové šetření. Dotazník mapoval materiální podmínky, vzdělávací potřeby, překážky a osobnostní předpoklady pro rozvoj čtenářské pregramotnosti. Výsledky dotazníkového šetření odhalují především překážky spojené s velkým počtem dětí ve třídě, nedostatkem metodických materiálů s náměty a aktivitami pro rozvoj pregramotnosti. Jako další překážku pedagogové vnímali nedostačující komunikaci a sdílení postupů při rozvoji dítěte (Cibáková, 2019).

V zahraničí byla vytvořena pilotní studie výzkumu *Podpora předškolního dítěte jako nově utvářejícího se čtenáře*. Vznikla na základě negativních výsledků šetření PIRL a PIRLS u jihoafrických dětí. Byly stanoveny hlavní výzkumné otázky: Čemu by se měly odborníci věnovat při vzdělávání dětí? Jakou podporu mohou poskytnout rodičům dětí? V rámci výzkumu byla provedena analýza dokumentů a vytvořena studie s pokyny, jak děti vést k čtenářské gramotnosti. Z důvodu chudoby v zemi a díky velkému počtu negramotných jedinců se stalo potřebné začít vzdělávat i rodiče dětí. Rodiče musí dojít k pochopení významu a vývoje nové gramotnosti. Studie předkládá, že podpora by měla být vždy poskytována s empatií a citlivostí. Školitelé by měli mít na paměti, že někteří rodiče neumí číst a nemusí vlastnit žádné knihy. Jedná se o pilotní výzkum, který bude sloužit jako podpora pro organizování workshopů na výrobu jednoduchých loutek, nebo také knížek pro rozvoj čtenářské gramotnosti. Účastníkům budou poskytnuty například jednoduché knihy s doprovodnými zvukovými páskami. V závěru studie autoři uvádí, že odpovědnost bude záviset především na krocích školských úřadů, učitelů a dalších výzkumných pracovníků (De Witt, Lessing, 2018).

6 Praktická část

V následujícím textu je zpracována výzkumná část diplomové práce, která je podpořena studiem odborné literatury. Pro výzkum byla zvolena kvalitativní metoda výzkumného šetření. Během výzkumné práce byla využita metoda rozhovoru. V podkapitolách jsou uvedeny cíle výzkumného šetření, popis metody pro sběr dat a vyhodnocení výsledků výzkumu. Dílčí část práce se věnuje sestavení souboru metodických materiálů vytvořených na základě výsledků z realizovaného výzkumu.

6.1 Cíl výzkumu

Ústředním cílem výzkumu je identifikovat současné problémy při rozvíjení čtenářské pregramotnosti. Dalším cílem je charakterizovat způsoby práce pedagogů při činnostech zaměřených na rozvoj dovedností a schopností předcházející čtení a psaní. Následným cílem je v souladu se zjištěnými údaji sestavit soubor metodických materiálů. Na základě stanovených cílů výzkumného šetření vyvstávají následující výzkumné otázky:

- *Jaký význam pedagogové přikládají rozvoji čtenářské pregramotnosti?*
- *Jaké překážky se v mateřské škole objevují při rozvoji čtenářské pregramotnosti?*
- *Jaké metody a strategie pedagogové využívají pro rozvoj čtenářské pregramotnosti?*
- *Je navržený soubor metodických materiálů pro předškolní děti atraktivní?*

6.2 Metodologie výzkumu

Jak již bylo v úvodu kapitoly uvedeno, pro účely diplomové práce byla zvolena metoda kvalitativního výzkumu. „*Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založených na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu*“ (Švaříček, Šedřová, 2014, s.17). Výzkum byl zvolen z důvodu lepšího porozumění pedagogům na základě osobního setkání. Výhodou je možnost hlubšího náhledu na problematiku čtenářské pregramotnosti přímo v mateřské škole.

Z kvalitativních metod byl zvolen polostrukturovaný rozhovor. Tento typ rozhovoru spočívá v kladení předem připravených otázek, umožňuje výzkumníkovi flexibilně reagovat na podněty a odpovědi od respondenta. Výhodou rozhovoru je navázání osobního kontaktu s respondentem, možnost upřesnit otázky a sledovat neverbální komunikaci. Důvodem zvolení metody je také možnost získat konkrétní a aktuální informace z praxe. Mezi nevýhody lze řadit menší počet respondentů, kteří jsou ochotni se na výzkumu podílet, dále časová náročnost pro sběr i vyhodnocení získaných dat. Rozhovor je sestaven jako soubor otázek, které na sebe navazují. Samotný rozhovor se skládá ze čtyř fází (Skutil, 2011):

- 1. Přípravná a úvodní část rozhovoru** spočívá v přípravě otázek a navázání kontaktu s respondentem. Respondent by měl být seznámen s předmětem i cílem výzkumu a být ujištěn o zachování anonymity. V úvodu je důležité požádat o souhlas respondenta s pořízením záznamu rozhovoru.
- 2. Vzestup a upevnění kontaktu**, kdy v této fázi respondenta motivujeme k odpovědím, sledujeme a zjišťujeme jeho komunikační strategie.
- 3. Jádru rozhovoru** je fáze, při které se snažíme získat informace pro naplnění cíle rozhovoru. Pozornost věnujeme i neverbální komunikaci respondenta.
- 4. V závěru a ukončení** rozhovoru by mělo dojít k uvolnění. Respondent by neměl odcházet s pocitem, že z něj byly informace dolovány a do poskytnutí odpovědí byl nucen. Je vhodné respondentům umožnit více se k tématu vyjádřit a vrátit se k některým otázkám.

V následující tabulce je uvedeno přesné znění kladených otázek, které byly při realizaci rozhoru využity. Otázky jsou dostatečně volné, v případě potřeby umožňují bližší specifikaci nebo prostor pro otázky doplňující.

Pořadí otázky	Úplné znění otázky
1	Jaká je délka Vaší praxe v mateřské škole?
2	Jak jste reagovala při prvních informacích o čtenářské pregramotnosti?
3	Co si pod pojmem čtenářská pregramotnost představujete?
4	Jaké dovednosti a schopnosti předcházející čtení a psaní by se podle Vás měly rozvíjet již v mateřské škole?
5	Jak konkrétně u dětí rozvíjíte tyto předpoklady?
6	Jaké materiály, pomůcky se Vám při rozvoji nejvíce osvědčily, a které nejčastěji používáte?
7	Jaké metody a formy práce využíváte při aktivitách zaměřených na čtenářskou pregramotnost?
8	Jak často zařazujete práci s knihou (kromě čtení před spaním)? Jakým způsobem s knihou pracujete?
9	Máte možnost v mateřské škole průběžně doplňovat jak dětskou knihovnu o novější beletrii, tak knihovnu pro učitele o odborné publikace?
10	Vnímáte nějaké překážky při práci, které souvisí s čtenářskou pregramotností?
11	Účastnila jste se někdy semináře, kurzu zaměřeného na čtenářskou pregramotnost? Kdo seminář vedl a byl pro Vás seminář přínosný?

Tabulka 1 Otázky k rozhovoru

6.2.1 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvoří pedagogové mateřských škol. Pro výběr pedagogů byla stanovena dvě kritéria. Pedagog musí působit v mateřské škole v Olomouckém kraji a mít praxi v mateřské škole minimálně tři roky. Pedagogové byly nejdříve vybíráni na základě osobních kontaktů, následně byla využita metoda sněhové koule. Od pedagogů jsem získala doporučení, na další kolegy z oboru, kteří byli ochotni účastnit se výzkumu a realizovat rozhovor.

Celkově bylo v měsíci prosinec kontaktováno více jak dvacet pedagogů, kteří na výzkumu přislíbili účast. S respondenty byly domluveny termíny osobního setkání v mateřské škole jejich působení. V souvislosti s aktuálně se zhoršující pandemickou situací v České republice se pedagogové začali z rozhovoru omlouvat a svoji účast rušit. S ohledem na veškerá opatření, nebylo možné rozhovory realizovat v prostorách mateřské školy, jelikož měly omezenou možnost pohybu třetích osob v budově. Na nastalou situaci jsem reagovala nabídkou realizovat rozhovor distanční formou pomocí programu MS Teams, Google meeting, Zoom či Messenger. Mnozí pedagogové i tuto alternativu kontaktu odmítli a vyjádřili obavu z neznalosti těchto platforem pro realizaci setkání.

K realizaci rozhovorů došlo na přelomu měsíce leden a únor. Rozhovor byl veden vždy pouze s jedním respondentem. Přizpůsobila jsem se přání respondentů a realizovala rozhovor přes platformu, kterou si zvolili. Nejvyužívanější bylo setkání přes Google meet a Messenger.

V úvodu zahájení rozhovoru byli respondenti seznámeni s tématem, s účelem rozhovoru a bylo požádáno o souhlas s pořízením záznamu rozhovoru. V důsledku videokonference respondenti odmítli udělit souhlas s použitím celé nahrávky tak, aby byl vidět jejich obličej. Přáli si zůstat v anonymitě. Průběh rozhovoru byl nahrán, ovšem v diplomové práci jsou uvedeny pouze doslovné přepisy z rozhovorů. Nahrávka sloužila pouze pro přesné zachycení odpovědí k přepsání a zabránila tak možnému zkreslení obsahu a výpovědí respondentů.

Domnívám se, že rozhovor odmítali spíše zkušení pedagogové s dlouholetou praxí a vyšším věkem, a to především z důvodu nutné realizace rozhovoru v online prostředí. Celkově se online formou podařilo zrealizovat z plánovaných dvaceti pouze deset rozhovorů. V celém souboru respondentů byly pouze ženy. Rozhovoru se účastnila i jedna vedoucí učitelka s šestnáctiletou praxí a dvě zástupkyně ředitelky. Zbytek respondentů byly učitelky mateřské školy s délkou praxe od tří do sedmi let. Pro přehlednost údajů o respondentech předkládám tabulku, která obsahuje označení respondenta. S označením se v následujícím

textu dále pracuje. Tabulka obsahuje délku praxe respondentů, dosažené vzdělání a pozici, na které v mateřské škole momentálně působí.

Označení respondentů	Dosažené vzdělání	Pracovní pozice	Délka praxe
U1	Střední pedagogická škola, maturitní obor	Vedoucí učitelka	16 let
U2	VŠ - Bc.	Učitelka	3 roky
U3	Střední pedagogická škola, aktuálně dálkové studium VŠ	Učitelka	6 let
U4	VŠ - Mgr.	Učitelka	7 let
U5	VŠ - Bc., aktuálně dálkové navazující studium Mgr.	Zástupkyně ředitele	8 let
U6	VŠ - Bc.	Učitelka	4 roky
U7	VŠ - Bc.	Učitelka	4 roky
U8	Střední pedagogická škola, maturitní obor	Učitelka	5 let
U9	Střední pedagogická škola, maturitní obor	Zástupkyně ředitele	5 let
U10	Střední pedagogická škola, maturitní obor	Učitelka	5 let

Tabulka 2 Údaje o respondentech

6.3 Analýza dat

Po ukončení realizace všech rozhovorů bylo potřeba pomocí transkripce převést mluvené slovo do písemné podoby. Pro analýzu dat bylo využito kódování. „*Proces kódování začíná označováním jednotlivých datových segmentů symbolem, kódem, který se vztahuje k výzkumnému cíli*“ (Skutil, 2011, s. 218).

Všechny přepsané rozhovory byly vytištěny, a to především pro lepší orientaci a přehlednost při další práci. Jednotlivé rozhovory jsem při opakovaném čtení analyzovala prostřednictvím otevřeného kódování, konkrétně metodou tužka a papír. Při kódování jsem využila odborné termíny a běžná slova. K odpovědím v rozhovoru byly vepisovány a přiřazeny kódy. Tímto způsobem byl text rozdělen na části a segmenty podle jejich významu. Při kódování jsem označila opakující se výpovědi respondentů a vytvořila pojmy, které s odpovědi souvisejí a nejlépe je vystihují. Kategorizace kódů proběhla na základě podobnosti jednotlivých kódů. Celkově bylo vytvořeno šest kategorií. Konkrétně jsou to kategorie:

- Postoj pedagogů.
- Seberealizace.
- Zázemí mateřské školy.

- Materiální vybavení.
- Dovednosti pro rozvoj čtenářské pregramotnosti.
- Problémy a nedostatky.

6.4 Interpretace výzkumných zjištění

Pro další práci s kategoriemi byla zvolena technika vyložení karet, která je považována za vhodné pokračování otevřeného kódování. Práce s technikou spočívá v uspořádání a sestavení textu tak, „že je vlastně převyprávěním obsahu jednotlivých kategorií“ (Švaříček, Šed'ová, 2014 s. 226).

Všem respondentům byly položeny stejné otázky, ke kterým se vyjadřovali. Respondenti se v mnoha odpovědích shodli, a zároveň v některých svých názorech byli v rozporu. Jednotlivé úryvky z rozhovorů a příklady jsou uvedeny v následujících podkapitolách.

6.4.1 Postoj pedagogů

V této kategorii se zaměřujeme na učitele, jeho postoj k čtenářské pregramotnosti a porozumění tomuto pojmu. Správný rozvoj vyžaduje od pedagogů pochopení pojmu, znalost jeho obsahu a dovednost účelně zařazovat činnosti pro jeho kvalitní rozvoj. Respondenti na položku v rozhovoru co si představují pod pojmem čtenářská pregramotnost, odpovídali pomocí různých definic, nebo jejich vlastním opisem. Pozitivním zjištěním je, že všichni respondenti pojmu nebo jeho obsahu rozuměli a uváděli velmi podobné výpovědi. U5: „*Jsou to dovednosti, které předcházejí čtení a psaní, zejména schopnost sledovat text zleva doprava, zrakové vnímání a dostatečná úroveň grafomotoriky.*“ U7: „*Ještě z vysoké školy si pamatuji takovou určitou definici a to, že čtenářská pregramotnost je osvojování si dovedností, které předcházejí čtení a psaní.*“ Odkaz na studium vysoké školy vnímám jako další pozitivní důkaz, který předkládá důležitost rozvoje čtenářské pregramotnosti. Část respondentů si pojem spojovala převážně s knihou. U2: „*Vedení dětí k zájmu o knihu, dokázat rozlišit ilustraci od textu.*“ U6: „*Budování vztahu ke knihám pomocí prohlížení knih, poslechu čtených pohádek, diskusi o přečteném a dramatizaci pohádky.*“ U8: „*...je práce s knihou, učení, jak mohou s knihou pracovat bez toho, aby samy děti uměly číst.*“

Všichni respondenti se orientovali v oblastech rozvoje čtenářské pregramotnosti. Na otázku, jaké dovednosti a schopnosti by se měly rozvíjet v mateřské škole, odpovídali odlišně. Především uváděli rozvoj smyslového vnímání a řečových dovedností. U10: „*Trénujeme udržení pozornosti, rozvoj paměti, porozumění textu a správnou výslovnost. Činnosti spojené se slovní zásobou jako užívání nových pojmů v praxi, slabikování slov, rozeznání první hlásky ve slově, rozvoj sluchové i zrakové paměti.*“ U1: „*Rozvíjíme grafomotoriku, zařazujeme uvolňovací cviky, koordinaci ruky a oka, rozvoj sluchového vnímání pro rozpoznávání hlásek, vytváříme společně rýmy, a také*

skládáme obrázky podle jejich děje.“ U6: „Umět poznat písmena a napodobit jeho tvar, napsat své jméno a poznat své jméno napsané mezi ostatními.“

Přestože respondenti přímo nezmínili žádnou čtenářskou strategii, i tak se v odpovědích objevily informace o jejich využití. Jednalo se především o strategii hledání souvislostí, předvídání a usuzování. U2: *„Popisujeme obrázky děje v příběhu, také postavy a to, jak se chovaly, koho nám připomínají, jestli jsme o nich slyšely i v jiné pohádce nebo příběhu.“* U10: *„Se staršími dětmi se snažím pomocí několika obrázků sestavit děj, o čem by příběh mohl vyprávět. Někdy navážu aktivitou, kdy daný text přečtu a porovnáváme ho s naším vymyšleným příběhem. Jindy pracuji pouze s příběhem, který si s dětmi sami vymyslíme.“* U5: *„Prohlížíme si ilustrace v knize a diskutujeme o tom, jak daná ilustrace vystihuje text.“*

6.4.2 Seberealizace

Pedagogové jsou povinni vzdělávat se i po ukončení řádného studia a po dosažení své kvalifikace. Formy dalšího vzdělávání mohou být samostudium, prohloubení své kvalifikace pomocí školení a účasti na semináři, nebo další zvyšování své kvalifikace. Respondenti se k dalšímu sebevzdělání staví kladně. Příznivé se jeví zjištění o samostatné iniciativě pedagogů při prvních zprávách o čtenářské pregramotnosti. U1: *„Konzultovala jsem problematiku s paní učitelkou prvňáčků na naší škole a vyhledávala informace v odborné literatuře.“* U4: *„Snažila jsem se hledat informace, především v odborných časopisech, jako je Informatorium, které v mateřské škole odebíráme. Dívala jsem se na internetové stránky, které se orientují na předškolní výchovu.“* U5: *„Má reakce byla pozitivní, myslím si, že i v mateřské škole je možné položit základy, které později dítěti usnadní čtení.“*

V některých mateřských školách byly paní učitelky přímo vyzvány vedením, aby se semináře zaměřené na pregramotnost účastnily. Naopak někteří pedagogové si samostatně vyhledávali vhodné semináře a zdroje pro svoji lepší informovanost. Jako nejčastěji zmiňovaná a přínosná lektorka byla uvedena Mgr. Lenka Bínová. U1: *„Zúčastnila jsem se několika seminářů. Seminář čtenářská pregramotnost od Lenky Bínové byl velmi přínosný. Ostatní semináře mi také ukázaly důležitost rozvoje dovedností v předškolním věku pro zdárný vstup dětí do první třídy“* U4: *„...semináře Čtenářská pregramotnost, který lektorovala paní magistra. Lenka Bínová. Ocenila jsem, že nám poskytla veškeré materiály, které jsme si v mateřské škole mohly mezi kolegyněmi předat. V poslední době jsem se dívala ze záznamu na webinář metodického portálu RVP“.* U3: *Seminář na toto*

téma jsem absolvovala už před několika lety, takže si ho už úplně nepamatuju. V nejbližší době bych chtěla nějaký kurz absolvovat a nasbírat nové poznatky.“

Ne všechny absolvované semináře měly zcela pozitivní reference. U8: *„Účastnila jsem se semináře vzdělávacího institutu INFRA, kurz byl přínosný v nabídce nových knih, ale při celkové práci s dětmi mi moc nepomohl“* U2: *„Byl plánovaný seminář, kterého jsem se měla účastnit, ale z důvodů covidu zatím neproběhl.“* U5: *„Při seminářích jsem zatím dala vždy přednost jiným tématům, protože jsem jako součást vysokoškolského studia absolvovala na toto téma zaměřené předměty.“* Doplnujícími otázkami bylo zjištěno, že i přes jisté zklamání ze seminářů žádný pedagog nezískal nechuť pro další sebevzdělání v dané oblasti. Naopak někteří respondenti uvedli, že právě díky tomu jsou více motivováni se dále vzdělávat a své poznatky prohlubovat.

Z uvedených výroků vyplývá, že i v současnosti jsou semináře na čtenářskou pregramotnost aktuální a žádané. Učitelky mezi sebou nové poznatky sdílí a jsou motivované pro další vzdělávání. Vlastní zájem pedagogů se projevuje samostatným vyhledáváním a sbíráním nových poznatků do své praxe a rozšiřování si svého vlastního portfolia. Motivace se projevuje i při výrobě vlastních pomůcek pro rozvoj dětí. V době samostudia při první vlně pandemie covid-19 si učitelky vyhledávaly webináře, načítaly odbornou literaturu, hledaly nové materiály. U4: *„...zakoupila jsem pracovní listy z internetové stránky.“* U10: *zaměřila jsem se na knihu paní Tomáškové, která alespoň částečně předkládá náměty na rozvoj dítěte v této oblasti.“*

6.4.3 Zázemí mateřské školy

Jednotlivé mateřské školy jsou odlišné svými podmínkami a vybavením pro rozvoj dětí. Tato kategorie se zabývá podmínkami a zázemím v mateřské škole pro rozvoj čtenářské pregramotnosti. Je zde zahrnuta i oblast komunikace mezi jednotlivými pedagogy a vedením školy. Faktory vnějších i vnitřních podmínek jsou detailně popsány v druhé kapitole teoretické části diplomové práce.

Významným prvkem jsou dobré vztahy a spolupráce v kolektivu pedagogů. Respondenti přibližovali spolupráci s pedagogy prvních tříd základních škol. Konzultace se týkaly možností v čem, popřípadě jak dítě lépe připravit na přestup z mateřské do základní školy. Otevřená komunikace a sdílení probíhá i v mateřských školách. Pedagogové uváděli spolupráci spojenou s výměnou pomůcek a materiálů, vzájemné doporučování a výpůjčku literatury i zájem a vstřícnost vedení mateřské školy o to, jak podmínky zlepšovat.

Většina respondentů popisovala zázemí pro rozvoj čtenářské pregramotnosti pozitivně. V poslední době se vedení mateřských škol zaměřovalo především na vybudování dětské knihovničky a koutku. Touto činností umožnili dětem mít ke knihám volný přístup během celého dne. U9: „*Děti si mohou knihu kdykoliv půjčit. Je jen na nich, jestli si chtějí jen prohlížet, nebo si společně nad knihou povídat.*“ U7: „*Děti si mohou číst samy, máme ve třídě mazlíka, je to velký váleci pytel a u něj je zároveň i dětská knihovnička.*“ U10: „*V knihovně je pro děti nachystaná nabídka knih, které se týká vždy tématu týdne.*“ Pouze dva respondenti uvedli nedostatek financí pro pravidelné dokupování a obměnu knih, a to jak v dětské, tak i v odborné pedagogické knihovně. Skutečnost se snaží kompenzovat zapůjčením knih z místní knihovny, nebo výměnou knih mezi třídami mateřské školy. Zbylá sdělení pedagogů byla kladná. U8: „*Učitelské knihovna je doplňována pravidelně, knihovna dětí je doplněna minimálně každé Vánoce. Při školení, nebo když najdeme dobrou knihu, můžeme ji automaticky doplnit.*“ U3: „*...paní ředitelka nám vychází vstříc a nákup nových knih vítá. Do školky dochází osobně obchodníci a nabízejí knihy, které si můžeme zakoupit my jako MŠ, ale i rodiče. V případě, že najdeme dobrou knihu, ředitelka proplácí výdaj a kniha je přidána dětem do knihovny.*“ U7: „*Vedení je vstřícné vůči našim požadavkům, takže v tomto ohledu nestrádáme. Vedení se také samo zajímá, takže průběžně doplňujeme publikace do odborné knihovny, kterou máme ve sborovně, a také dle financí do dětských knihoven.*“

V zázemí jednotlivých mateřských škol se objevily rozdíly ve vybavení i v prostorových podmínkách, které ztěžují výchovně-vzdělávací činnost. Odlišné jsou také finanční možnosti jednotlivých předškolních zařízení.

Respondenti byli v rozporu v otázce spolupráce s rodiči dětí. Jeden respondent uvedl dostačující a pozitivní zkušenost s rodiči zaměřenou na rozvoj čtenářské pregramotnosti. U6: „*Většina dětí i rodičů se aktivně zapojilo do našeho čtenářského deníku, rodiče dětem častěji čtou. I děti, o kterých jsem věděla, že se jim před zavedením deníku doma nečetlo, už párkrát donesli nějakou knihu, protože je motivovali ostatní.*“ Spolupráci se podařilo navázat na základě třídního projektu čtenářský deník. Respondent dále popisoval prohloubení spolupráce nabídkou a workshopem doporučených knih pro děti. Výstavkou oblíbených knih dětí v společné šatně a dalších akcí vzájemným předčítáním dětem prostřednictvím rodičů.

6.4.4 Materiální vybavení

Jak bylo zmíněno již v předchozí kategorii ohledně zázemí mateřské školy, každé zařízení je odlišné svým vybavením a možnostmi. Z velké části záleží i na přístupu a postoji pedagogů. Zatímco v jedné mateřské škole zdůrazňoval respondent výhody využití digitálních technologií při rozvoji čtenářské pregramotnosti. Další respondent byl spíše odpůrce využívání těchto technologií. U1: *„Obecně vnímám, že rodiče dětem málo čtou, málo si povídají a naslouchají jeden druhému. Děti tráví hodně času u televize, tabletu, nebo hraním her na mobilu. Z toho důvodu se snažíme využívání těchto technologií v naší mateřské škole omezit. V celém pedagogickém sboru jsme stejného názoru. I když jsme měly možnost pořídít do třídy interaktivní tabuli, příležitosti jsme nevyužily a děti se snažíme rozvíjet spíše klasickou formou založenou na spolupráci, vlastním prožitku a komunikaci.“*

Pro rozvoj čtenářské pregramotnosti pedagogové využívají především knihy, které mají možnost zakoupit a rozšiřovat tak třídní knihovnu. V případě, kdy mají omezené finance na nákup, využívají zapůjčení knih z místní knihovny. S knihovnou mají navázanou spolupráci a dochází zde i na seznámení dětí s prostředím knihovny, k účasti na dílčích programech a tematických besedách. Jedna mateřská škola uvažuje o zapojení do projektu Celé Česko čte dětem. Výhoda projektu spočívá v jeho propracovanosti a poskytnutí veškerého materiálu, který mateřská škola k plnění projektu potřebuje. Přínosem je i propojení a vytváření mezigeneračních vztahů v rámci dílčího projektu Babička a dědeček do školky, nebo poskytnutí seznamu literatury vhodné pro děti předškolního věku.

Pedagogové pro rozvoj dětí využívají tištěné materiály, například pracovní a grafomotorické listy, piktogramy, obrázky děje, reálné podoby grafémů. Jako další materiál uváděli respondenti didaktické pomůcky, publikace a stolní hry. U4: *„Ráda využívám obrázkový materiál i úkoly z publikace od Šárky Jechové. Má krásné ilustrace a několik navazujících aktivit na příběh.“* U1: *„Nedávno jsme zakoupili materiál Nová DIDA 1, která obsahuje celoroční tematické obrázky, využíváme je pro rozvoj slovní zásoby, fantazie i rozvoj sluchového vnímání. S dětmi hrajeme kvarteto motivované na barvy a roční období, myslím že i tato hra rozvíjí dítě v čtenářské pregramotnosti.“* U9: *„Materiály a pomůcky střídám, nejvíce používám pomůcky z klokanových kufrů, ale i věci z běžného života.“* U7: *„Využíváme maňásky, prstové loutky i převleky. Ve třídě máme Albi tužku s knihami, digitální psací a kreslicí tabulku, plus konkrétně naše třída má interaktivní tabuli, takže různé výukové programy přímo pro děti předškolního věku. Často také využíváme program Malování.“* U8: *„Osvědčil se mi žabák Ferda, který rozvíjí mimo jiné i projevoování emocí. Ráda pracuji i s knihou Papuchalk Petr a s deskovou hrou Dixit.“*

Odpovědi respondentů se různily. Jedna část byla spokojená s vybavením i zařízením školy. Druhá část vyjádřila politování nad nedostatkem financí pro obnovu materiálů, nákup nových pomůcek, které jsou často finančně nákladné. Někteří pedagogové z tohoto důvodu přistoupili k samostatnému vytváření pomůcek. Inspirují se přitom materiály, které nemohou do mateřské školy pořídit. Jiní pedagogové usoudí, že materiál zvládnou vyrobit samostatně. U2: „*Používám vlastní připravené pomůcky jako je třeba sudoku, vlastní obrázky posloupnosti děje, nebo si vyrábím grafomotorické listy.*“ U6: „*Napišu slova podle tématu a děti je podle předlohy skládají. Vytvářím vlastní křížovky i pracovní listy, opět k různým tématům.*“ U4: „*Vytvořila jsem si okénka na papíru A4 kam děti podle pokynů vkládají různé obrázky, aktivita je vždy motivované podle tématu týdne.*“ Aktivní vytváření vlastních pomůcek svědčí o kreativitě pedagogů a také o jejich aktivním přístupu ke vzdělávání.

6.4.5 Dovednosti pro rozvoj čtenářské pregramotnosti

V průběhu celé docházky dětí do mateřské školy pedagogové děti vzdělávají komplexně. Stejně tak probíhá i komplexní hodnocení pokroku dětí. Při užším zaměření pouze na rozvoj dovedností předcházející čtení a psaní se pedagogové soustředí na práci s knihou a budování kladného vztahu ke knize. Jako příklady činnosti práce s knihou respondenti uváděli prohlížení, předčítání nebo využití knihy jako motivaci pro další činnosti. Budování kladného vztahu ke knihám dosahují pravidelnou nabídkou knih, ale i formou exkurzí do knihoven či účasti mateřské školy v krajském nebo celorepublikovém projektu.

Jak již bylo uvedeno v kategorii zázemí a podmínky mateřské školy, při rozvoji je důležité podnětné prostředí. V současné době je zajištěno především prostřednictvím dětských knihoven a čtenářských koutků. Je potřeba podnětné prostředí dále připravovat i v podobě navazujících a pro děti atraktivních činností.

Všichni respondenti v rozhovoru zmínili kladený důraz na logopedickou prevenci a rozvoj řečových dovedností. U7: „*Procvičujeme samostatný projev, naslouchání druhým, reflexe toho co to bylo, tvoření rýmů, popis obrázků...*“ U1: „*Využíváme pomoc asistenta pedagoga na procvičování výslovnosti, využíváme samostatný projev dítěte o tom, co dítě zažilo, co jej zaujalo. Vedeme děti k tomu, aby se samostatně vyjadřovaly.*“

Pro přehlednost dovedností, které pedagogové nejčastěji uvedli, a které u dětí rozvíjí, byla vytvořena následující tabulka:

Oblast rozvoje	Metody práce a prostředky rozvoje	Organizační formy
Zrakové vnímání	Práce s knihou: prohlížení, poznat rozdíl mezi textem a ilustrací. Pracovní listy: hledání rozdílů, poznávání grafémů, napodobování tvaru písmene. Společenské a stolní hry, práce s piktogramy. Skládání slov podle předlohy, poznat napsané své jméno mezi ostatními jmény.	Frontální Skupinové Kooperativní Individuální
Sluchové vnímání	Rozklad slov na slabiky, rytmičtější slov, určení počtu slabik. Rozpoznání hlásek ve slově, určení první a poslední hlásky. Rozlišení slov se změnou ve znělosti.	
Řeč	Logopedická prevence, dechové cvičení. Dramatizace pohádky. Diskuse s pedagogem o slyšeném příběhu, převyprávění děje. Obrázkové čtení, pokládání otázek k textu, komunitní kruh. Rozvoj slovní zásoby: vytváření rýmů, synonym, protikladů. Popis obrázku, pojmenování a charakteristika postav.	
Pozornost	Naslouchání druhým, poslech předčítaného. Dokončení příběhu, navázání na příběh, pokládání otázek k přečtenému textu. Stolní hry: kvarteto, puzzle, hádanky.	
Paměť	Slovní metody: hry, básničky, písničky. Dramatizace, práce s loutkou, pexeso, Kimovi hry.	
Prostorová orientace	Nácvik pohybu oka po řádku zleva doprava. Pravolevá orientace v prostoru i na ploše. Dějová posloupnost.	
Jemná motorika a grafomotorika	Pracovní listy – grafomotorika, opis slov, práce s grafémy, napodobení tvaru písmen.	

Tabulka 3 Oblasti pro rozvoj čtenářské pregramotnosti

6.4.6 Problémy a nedostatky

Poslední kategorie analytického příběhu reflektuje problémové situace a nedostatky, se kterými se respondenti ve své práci při rozvoji čtenářské pregramotnosti setkávají.

Nejčastěji uváděná překážka při rozvoji souvisí s nepříznivým rodinným prostředím a špatnou komunikací s rodinou. Respondenti se shodují v názoru, že současní rodiče dětem málo čtou a povídají si. U8: *„Především v září pozorujeme neznalost a nezáměr dětí o knihu. Z toho důvodu během prvních měsíců docházky do mateřské školy knihu více využíváme a nabízíme dětem, abychom tak budovali kladný vztah dětí ke knize.“*

Další výraznější překážkou jsou vysoké počty dětí ve třídě. Zejména v heterogenních třídách respondenti popisovali náročnost organizace. Náročnost se projevila v přizpůsobení činností z hlediska odlišného stupně obtížnosti pro jednotlivé věkové kategorie. Pedagogové musí mít neustále na paměti i celkové trvání aktivity. Mladší děti neudrží dlouho pozornost a je potřeba je aktivizovat a častěji činnosti obměňovat. U5: *„Je daleko efektivnější, pokud se pracuje s menší skupinou dětí.“* Respondentům byla položena doplňující otázka, mají-li možnost tuto překážku eliminovat. Někteří přednesli možnost využití asistenta pedagoga nebo souběžné působení dvou pedagogů na třídě při přímé činnosti. Zbývající respondenti příležitost pro zlepšení situace nesdělili.

Jako překážka byla identifikovaná i finanční náročnost pro pořízení knih, materiálů a dalších pomůcek pro rozvoj čtenářské pregramotnosti. U2: *„V mateřské škole máme například nedostatek obrázků k různým pohádkám, ne knihám, ale dalším pomůckám k rozvoji.“* U4: *„Materiály a pomůcky dostupné na trhu jsou často drahé, abychom je mohly pořídit. Nedávno jsme se dívali na Klokaniův kufr z hlediska vysoké pořizovací ceny jsme pomůcku byli nuceni zamítnout.“*

Poslední z uvedených nedostatků je malé množství kvalitních metodických materiálů a chybějící soubor, jak správně metodicky postupovat při rozvoji čtenářské pregramotnosti. U10: *„Činnosti jsou řazeny spíše intuitivně. Využívám pracovní listy z časopisů a hry pro rozvoj jednotlivých oblastí jako je řeč, zrak a sluch.“* U3: *„Každá nová pomůcka a námět činností je samozřejmě vítán. Já informace a konkrétní materiály získávám spíše ze seminářů, které na problematiku absolvuji. Bohužel často je řečeno tolik námětů a aktivit, že si je všechny ani nezapamatuji, nebo je není možné vyzkoušet v naší mateřské škole. Byla bych ráda, kdyby někdo vydal knihu nebo jen krátkou metodiku s náměty, které by byly tematicky rozděleny například podle ročních období, nebo jen jednotlivých témat, jako je les, zvířata, vesmír, povolání a tak dal.“*

Z dostupných publikací zabývající se touto problematikou byla jmenována kniha autorky Ivy Tomáškové *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole* a autorka Šárka Jechová s publikací *Pohádky k povídání*. Žádný z respondentů nebyl seznámen s publikacemi *Knihrátky s Dvojpoahádkou* od nakladatelství Raabe a nejnovější publikací *Metodika rozvíjení čtenářské a matematické pregramotnosti dětí v mateřské škole*, která předkládá i praktické ukázkové lekce realizované v mateřské škole. Neznalost těchto materiálů respondenti přikládají k jejich nízké propagaci v učitelských časopisech, nakladatelstvích ale i samotných obchodních zástupců firem, kteří do mateřských škol docházejí s nejnovější nabídkou pomůcek. U publikace od nakladatelství Raabe jeden respondent zmínil vysokou pořizovací cenu, ta byla důvodem, který rozhodl o tom, zda publikaci koupit či nikoli. Ve výsledku se vedení rozhodlo místo jedné dražší publikace zakoupit více levnějších knih.

7 Soubor metodických materiálů

Dílčím cílem diplomové práce je sestavit soubor metodických materiálů. Kapitola reaguje na výzkumná zjištění z rozhovorů a předkládá návrh metodického materiálu. Navrhnuté činnosti a materiály by měly některým problémům a nedostatkům předcházet, nebo je zcela eliminovat. Činnosti vychází z krátkého příběhu knihy. Příběh se prolíná do všech plánovaných aktivit a připravených materiálů. Soubor metodických materiálů hravou a nenásilnou formou seznamuje děti s grafémy a napomáhá budovat kladný vztah ke knihám.

Při tvorbě materiálů jsem se zaměřila na překážku spolupráce s rodinou, částečně i na organizační problém. Předložené materiály by měly být vhodné pro využití v heterogenních třídách. K jednotlivým aktivitám je uvedena alternativa pro mladší děti. Úkoly obsahují různé druhy obtížnosti.

Z hlediska organizace jsou v metodickém souboru zakomponované především kooperativní a skupinové organizační formy. Vyskytuje se i frontální práce. Metodické materiály jsou sestaveny tak, aby vyhovovaly práci a organizaci dne v běžné mateřské škole. Veškeré aktivity navazují na text knihy. Jsou vytvořeny pro potřebu pedagoga, který bez větší přípravy může materiál využít přímo ve své třídě mateřské školy.

Soubor metodických materiálů je sestaven na motiv knihy *O vlkovi, který vypadl z knížky*. Autorem knihy je Thierry Robberecht. Pro výběr knihy bylo stanoveno několik kritérií. Prvním kritériem byl rok vydání knihy. V úvahu byly brány knihy vydané po roce 2015. Druhým kritériem bylo vybrat příběh, který není úplně známý jako například lidové pohádky. Posledním kritériem bylo vybrat knihu, která by byla vhodná pro věkově mladší i starší děti předškolního věku.

Přínosem vybrané knihy jsou její ilustrace, které přímo odkazují na děj knihy. Kniha slouží především jako motivační příběh, ze kterého se odvíjí další aktivity. Publikace byla vybrána díky své flexibilitě. Téma je možné zařadit prakticky kdykoliv během školního roku, jak na začátku, tak například i v měsíci březnu. Březen je měsíc, kdy se většina mateřských škol knihám intenzivně věnuje. V tomto měsíci se nejčastěji realizují návštěvy knihoven. Právě s návazností na knihovnu je publikace vhodná pro volné pokračování tématu.

Soubor materiálů je sestaven jako týdenní plán. Pro větší zapojení a spolupráci s rodinou slouží ranní úkoly. Za každou splněnou aktivitu s rodiči, ranní či „domácí úkol“, děti získají tiskátko. Dítě si tiskátko uchovává, a na konci týdne si vyhodnotíme i podle věkových kategorií, které z dětí bylo nejšikovnější. V případě, kdy mateřská škola ranní úkoly

nerealizuje, je vhodné v pondělí rodiče s nápadem seznámit. K tomu kroku je možné využít letáček, který je součástí příloh.

7.1 O vlkovi, který vypadl z knížky

Cílová skupina: předškolní děti ve věku tři až šest let.

Klíčové kompetence:

Kompetence k učení: *„dítě soustředěně zkoumá, všímá si souvislosti, vědomě se soustředí na činnost, záměrně si zapamatuje, při zadané činnosti dítě práci dokončí, dovede postupovat podle instrukcí.“*

Kompetence komunikativní: *„dítě dovede využít informativní a komunikativní prostředky, se kterými se běžně setkává (knihy, encyklopedie, časopisy). Ovládá řeč a samostatně vyjadřuje své myšlenky.“*

Kompetence k řešení problému: *„nebojí se chybovat, pokud nachází pozitivní ocenění i za snahu.“*

Kompetence sociální a personální: *„dítě se dokáže se ve skupině prosadit i podřídít, při společných činnostech spolupracuje a domlouvá se, je schopen respektovat druhé, vyjednávat a uzavírat kompromisy“* (RVP PV, 2018).

Dílčí cíl:

- *rozvoj čtenářské pregramotnosti pomocí strategie kladení otázek a předvídání,*
- *osvojení si elementárních poznatků o znakových systémech,*
- *rozvoj smyslového vnímání, paměti a pozornosti,*
- *rozvoj zájmu o psanou podobu jazyka, další formy sdělení verbální i neverbální (výtvarné, pohybové, dramatické),*
- *rozvoj tvořivosti: tvořivého sebevyjádření, myšlení a řešení problémů,*
- *rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností,*
- *rozvoj kooperativních, interaktivních a komunikativních dovedností* (RVP PV, 2018).

Nabídka činností a jejich popis:

Den 1

Pomůcky: knihy, bubínek

Organizační formy: frontální, skupinová

Ranní úkol s rodiči:

Na nástěnku pro rodiče umístíme informace o ranním úkolu. V šatně na stolečku vytvoříme prostor pro plnění ranního úkolu.

První úkol spočívá ve složení jednoduchého obrázku knih. Je připravena jednodušší verze pro mladší děti, kdy je obrázek rozdělen pouze vodorovně. Jako důkaz splnění úkolu, děti na přiložený papír otisknou pomocí tiskátka svoji značku, starší děti se mohou podepsat. Aktivita je zaměřena na zrakovou analýzu a syntézu.

Ranní činnosti:

Konkretizované očekávané výstupy: Dítě umí popsat, jak by se s knihou mělo správně zacházet. Dítě dokáže rozřadit obrázky, podle počtu slabik ve slově. Dítě umí pojmenovat obrázek.

V herně je připravena nabídka knih a časopisů k prohlížení. S dětmi navážeme rozhovor, jak se ke knihám chovat, jak s nimi správně manipulovat a jak si je prohlížet. U stolečku využijeme materiál domečky, který je uveden v příloze práce. Činnost spočívá v třídění obrázků do příslušných domečků podle počtu slabik. Dítě si činností procvičuje sluchové vnímání a slovní zásobu.

Pohybová aktivita:

Konkretizované očekávané výstupy: Dítě zvládne reagovat na domluvený signál. Dítě se dokáže přemístit podle pokynu.

Každé dítě si vybere jednu knihu. Knihy položíme na koberec do kruhu. Děti běží kolem knih. Ve chvíli, kdy učitelka udeří do bubínku, se děti zastaví, rychle si dřepnou a dotknout se knihy. Učitelka může dále specifikovat, čím se knihy mají děti dotknout, například palcem, kolenem, čelem, loktem.

Knihy na koberci rozmístíme tak, abychom mohli realizovat slalom. Děti nejprve slalom zkusí projít, proběhnout, následně projít chůzí, kdy mají knihu umístěnou na hlavě. Po slalomu si každý najde své místo na koberci, položí knihu na zem a stoupne si tak, aby kniha byla před dítětem. Poté přeskočí knihu tak, aby byla za či vedle dítěte. Činnost obměňujeme. Děti rozvíjí své pohybové schopnosti, koordinaci pohybů a procvičují prostorové pojmy.

Řízená činnost:

Konkretizované očekávané výstupy: Dítě dokáže vyjádřit svoji myšlenku, pokouší se vymyslet další možnosti. Dítě se snaží popsat význam slova. Dítě dovede napodobit pohyb. Dítě naslouchá a vnímá text.

Do kroužku mezi děti je přinesen zabalený dárek. **Motivace:** „*Když jsem dnes ráno přišla do školky, před dveřmi stál tento dárek. Rozhodla jsem se, že ho společně rozbalíme a podíváme se co jsme dostali. Souhlasíte děti? Předtím než balíček rozbalíme bychom mohli hádat co je v něm ukryté.*“

Děti tipují a snaží se poznat, co by v daru mohlo být. Dar si mohou prohlédnout potěžkat, zkusit určit podle hmatu nebo vůně. Nápady dětí porovnáváme s realitou. Je možné, aby v daru bylo ukryté auto, hračky? Učitelka následně určí dvě děti, které rozvážou mašli, a dvě děti, které balíček vybalí z papíru. Společně vytáhnou knížku. Zhodnotíme, jestli některé dítě správně uhodlo, co bylo v balíčku ukryté. Společně se na knihu podíváme. Popíšeme, co na obálce knihy vidíme. O kom asi kniha bude vyprávět? Jak na obrázku vlk vypadá (hroživě, vystrašeně, nebojácně, výhružně), jak na obrázku vypadá kočka? Pro aktivizaci dětí zkusíme některé emoce zahrát, například jak mňouká ustrašená kočka, jak vrčí vlk, jak se kočka pohybuje.

Následně si děti v herně najdou své místo a pohodlně se posadí nebo položí na záda. Učitelka začne knihu předčítat a zároveň dětem ukazuje ilustrace. Předčítání ukončíme v momentě, kdy vlk opustí knihu, ve které se ocitl na bále. Následuje zhodnocení s dětmi. Předvíдали jsme správný děj knihy? O čem jsme si mysleli, že kniha bude? Jaký je ve skutečnosti vlk z knihy? Jaký je kocour? Další možné otázky: Proč vlk nemohl zůstat uprostřed, nebo na konci knihy s ovečkami? Víte, kdo je majordomus, co je oblek nebo pidivlk?

Hra na vlka a kocoura. Určíme jedno dítě, kocoura, který se ve vymezeném prostoru snaží pochyťat vlky. Pokud je vlk chycen, musí stát na místě. Kocoury v průběhu hry můžeme měnit nebo přidávat. Stejně tak je možné měnit způsob pohybu dětí (běh, rychlá chůze, chůze po špičkách, lezení po čtyřech).

Všechny navržené činnosti rozvíjí čtenářskou pregramotnost. Vedou k posilování poznávacích citů jako je zvědavost, zájem a radost z objevování. Uplatňuje se zde strategie předvídání i kladení otázek. Vytváří se základy pro práci s informacemi. Děti rozvíjí své řečové schopnosti.

Reflexe:

Při spontánních hrách mladším dětem poskytujeme pomoc. U nejmladších je možné vyžadovat pouze správné pojmenování obrázku nebo jeho vybarvení. Při pohybové aktivitě je nutné specifikovat, aby si všechny děti vybraly knihu s pevnou vazbou. Realizace řízené činnosti vyžaduje sledovat aktuální stav a potřeby dětí a pružně na ně reagovat zařazením aktivizačních a relaxačních činností.

Den 2

Pomůcky: cvičební pomůcky (obruče, lavička), pastelky, nůžky, lepidlo, tabule, fix

Organizační formy: frontální, skupinové, kooperativní

Ranní úkol s rodiči:

Úkolem je seřadit obrázky vlka od největšího po nejmenšího. Za splnění úkolu se dítě opět podepíše nebo otiskne svoji značku na přiložený papír. Činnost směřuje k rozvoji zrakového vnímání a rozvoji základních matematických představ.

Ranní činnosti:

Konkretizované očekávané výstupy: Dítě se zvládne domluvit s ostatními. Dítě dokáže vyslechnout návrh. Dítě spolupracuje na tvorbě. Dítě přiřadí k obrázku stín.

V herně jsou nachystané cvičební pomůcky, ze kterých si děti mohou stavět překážkové dráhy. U stolečku využijeme materiál stíny, který je uveden v příloze. Děti si vyberou kartu. Mohou pojmenovat obrázek, určí správný stín obrázku. Ten označí připnutím kolíčku. Materiál je zhotoven ve dvou verzích obtížnosti. Starší děti mají na výběr ze tří možností, mladší děti pouze ze dvou. Aktivita rozvíjí zrakové vnímání, dovednost dětí vzájemně komunikovat, přijímat kompromis, řešit problémy a společně tvořit.

Komunitní kruh:

Konkretizované očekávané výstupy: Dítě z paměti popisuje děj příběhu, vymýšlí pokračování. Dítě vyjmenovává další pohádky a zvládá odpovědět na otázku.

Rozhovor začneme otázkou, zda děti plnily ranní úkol s rodiči, v čem úkol spočíval. Následuje společné převyprávění dosud přečteného příběhu pomocí ilustrací z knihy. Děti mohou vymýšlet pokračování děje knihy. Nápady dětí je vhodné zapisovat nebo znázornit pomocí jednoduchých obrázků na tabuli. Pokládáme otázky: V jaké pohádce se objevuje vlk? Do jaké pohádky by se mohl vlk vrátit? Odpovědi rovněž zaznamenáváme. Činnost je zaměřena na rozvoj čtenářské pregramotnosti. Uplatňují se zde předchozí zkušenosti dětí, mohou vyjádřit své pocity, shrnují dosavadní poznatky, využívají strategii předvídání.

Řízená činnost:

Konkretizované očekávané výstupy: Dítě dokáže projít překážkovou dráhou. Dítě dokáže vybrat a získat požadovanou knihu. Dítě špetkovým úchopem drží psací náčiní. Dítě dovede spolupracovat a domlouvat se s partnerem. Dítě zvládne postupovat podle pokynů.

Motivace: *Vlk s kocourek při své honičce knihovnou shodili mnoho knih, z knihovny Zoe. Zkusíme si knihovnu projít a poté knihy posbírat?*

Využijeme sestavenou překážkovou dráhu ze spontánních her dětí, popřípadě ji upravíme. Kolem dráhy rozmístíme obrázky knih, které je možné vytisknout z přílohy, nebo využít reálné knihy z knihovničky dětí v mateřské škole. Dráhu si nejprve děti projdou, poté opět zdolají dráhu a dívají se, kde je která kniha umístěna. Děti dráhou procházejí postupně. Učitelka vždy jednomu dítěti určí, kterou knihu má donést. Děti při zvedání knihy nesmí stoupnout mimo překážkovou dráhu. Pokud dítě má donést knihu *Povídání o pejskovi a kočičce*, která je umístěna vedle lavičky, dítě z lavičky nesmí stoupnout na koberec. Knihu zvedne tak, že si na lavičce dřepne nebo sedne. Zbytek dráhy překoná s knihou v ruce. Dítě při aktivitě rozvíjí své pohybové schopnosti v oblasti hrubé i jemné motoriky, rozvíjí paměť, pozornost i prostorovou orientaci.

V případě, kdy učitelka využije reálné knihy, může aktivitu dále rozvinout. Děti knihy řadí podle velikosti, stejného žánru, tématu, podle stáří knihy.

Navazující činnost se realizuje u stolečku ve dvojicích. Každá dvojice dostane obrázek knihovny (viz příloha). Úkol spočívá v tom, že dítě nejprve vybarví podle instrukcí jednotlivé předměty, které následně vystřihne a správně podle pokynu umístí do knihovny. Činnost se zaměřuje na rozvoj jemné motoriky, prostorové orientace, ale i na dovednosti komunikovat a spolupracovat s druhým.

Reflexe:

Při spontánních činnostech je možné sledovat kooperaci dětí. Dominantní postavení jednotlivých dětí, mít možnost argumentovat a přijmout nápad druhých. V komunitním kruhu dbáme na respektování pravidla, když někdo mluví poslouchám. Vhodnější než psaní je využití jednoduchých piktogramů či obrázků, které například zakreslí samotné dítě. Učitelka může pouze pod obrázek doplnit v heslech slovní popis. Při využití reálných knih u překážkové dráhy dbáme zvýšené obezřetnosti při pohybu dětí na dráze a předcházíme možným úrazům zajištěním dopomoci. Při práci ve dvojicích je možné nechat na samotných dětech, s kým chtějí spolupracovat. Je vhodné dětem dát jedno kritérium, a to že starší dítě bude ve dvojici s mladším.

Den 3

Pomůcky: pastelky, tužka, tabule, fix

Organizační formy: skupinové, kooperativní, frontální

Ranní úkol s rodiči:

Pozorně se podívej na obrázek a zkus najít: *vlka, ovci, červeného dinosaura a knihu, na které je nakreslena žlutá koruna*. Splnění úkolu si zaznač na vedlejší papír. Činnost je zaměřena na rozvoj zrakového vnímání, pozornosti a trpělivosti.

Ranní činnosti:

Konkretizované očekávané výstupy: Dítě špetkovým úchopem drží psací náčiní. Dítě staví, buduje, ke stavbě přizve kamaráda.

V herně je přichystaná stavebnice na stavbu knihovny. Stavbu je možné využít pro námětovou hru na knihovnu. U stolečku je nachystaný grafomotorický list. Motivace: *Uspořádej knihy, které kocour rozházel*. Pracovní list má dvě úrovně obtížnosti. Starší děti procvičují svislé i vodorovné čáry, mladší děti pouze čáry svislé. Mladší děti používají větší formátu papíru než A4. Rozvíjíme grafomotorické dovednosti dítěte, dbáme na správný úchop psacího náradí, ale i na správné posazení dětí u stolečku.

Pohybová aktivita:

Konkretizované očekávané výstupy: Dítě spolupracuje ve skupině. Dítě se pokouší složit obrázek.

Utvoříme dvě až tři skupiny. Každá skupina dostane svůj obrázek (viz příloha). Na druhé straně od skupiny dětí rozmístíme stejný, ovšem rozstříhaný obrázek. Úkolem dětí je doběhnout k rozstříhaným kouskům, jeden vzít a běžet zpět ke skupině, kde děti obrázek společně skládají. Aktivita rozvíjí pohybové dovednosti, spolupráci dětí. Dítě vnímá, že je součástí skupiny a z jeho individuální činnosti bude mít prospěch celá skupina. V případě, kdy rozstříhané kousky obrázku více schováme, rozvíjíme i orientaci v prostoru.

Řízená činnost:

Konkretizované očekávané výstupy: Dítě reaguje domluveným signálem. Dítě zvládne poslouchat příběh. Dítě na otázku odpoví celou větou. Dítě dokáže vlastními slovy vyjádřit svoji myšlenku. Dítě porovnává slyšený text s původními představami. Dítě vyjádří svůj názor.

Předčítáme příběh knihy. Při opakování textu, který již děti slyšely, pro jejich aktivizaci a pozornost začleníme novou činnost. Kdykoliv učitelka přečte slovo kocour, děti se přemístí do polohy na všech čtyřech končetinách, jakmile uslyší slovo vlk zavrčí. Ve chvíli, kdy dočteme opakovaný text, činnost ukončíme.

Zeptáme se dětí: V jaké knize se teď vlk objeví? Pozorné děti z ilustrace tuší, že se bude jednat o knihu s dinosaury. Jakmile dočteme až k pasáži, kdy se vlk ocitne v lese, přestaneme číst a ukážeme ilustraci dětem. Společně porovnááme naše domněnky z předchozího dne pomocí obrázku na tabuli. Zjišťujeme, zda se příběh odvíjí podle našich původních představ.

Z ilustrace a znalostí pohádky o Červené Karkulce usuzujeme, jak děj bude pokračovat. Na tabuli zakreslíme vlka, který má v břiše Karkulku, vlka, který stojí vedle Karkulky a vlka s kocourem. První z obrázků značí děj pohádky Červené Karkulky, druhý obrázek značí pomoc Karkulce, a třetí znamená, že vlk z knihy opět utekl a vrátil se do knihovny Zoe. Děti jednotlivě chodí k učitelce a říkají jí svůj názor z těchto možností. Učitelka si volbu dítěte zapíše na papír. V čase, kdy všechny děti sdělí svůj názor, učitelka na tabuli pod jednotlivé obrázky pomocí svislých čar značí počet dětí k danému vývoji knihy. Společně s dětmi sečteme a vyhodnotíme, kolik dětí hlasovalo pro jednotlivé varianty. Po sečtení pokračujeme v četbě knihy. S ukončením příběhu zhodnotíme, zda jsme děj knihy odhalili, nebo v čem se naše představy lišily.

Všechny činnosti směřují k rozvoji čtenářské pregramotnosti. Současně dítě rozvíjí své řečové schopnosti. Děti si vytváří základy pro práci s informacemi. Uplatňují se strategie předvídání, kladení otázek i hledání souvislostí.

Reflexe:

Námětovou hru je třeba dětem nabídnout a motivovat je připraveným prostředím a nabídkou knih. Při četbě sledujeme reakce dětí, projevy únavy, a podle potřeby zařazujeme jiné činnosti. Takovou činností může být hra Obr a paleček. V našem případě obra nahradí plyšový kocour a palečka plyšový vlk.

V rozhovorech je důležité, aby děti své nápady nevykřikovaly. Je možné použít maňáska nebo plyšového vlka. Dítě které vlka drží mluví a ostatní poslouchají. U věkově heterogenních skupin je potřeba respektovat, když mladší dítě odmítá promluvit, a vyjádřit svůj názor.

Den 4

Pomůcky: tácky, mouka, pastelky, cvičební pomůcky, knihy, balicí papír, lepidlo

Organizační formy: skupinové, kooperativní, frontální

Ranní úkol s rodiči:

Dnes na tebe čeká obrázek, na kterém je zvířátko. Poznáš, jaké zvířátko to je? Přikresli ovečce vlnu. Za splnění úkolu si udělej značku tiskátkem.

Ranní činnosti:

Konkretizované očekávané výstupy: Dítě maluje prstem v mouce. Dítě podle předlohy napodobí grafém. Dítě zvládne vyhledat rozdílů.

U stolečku je připraven tác, na kterém je vysypaná mouka. Děti mohou v mouce prstem kreslit, pokračovat v ranním úkolu při kreslení vlny. Všechny věkové kategorie mohou podle předlohy zkusit do mouky zapsat své jméno. Připravena je aktivita hledání rozdílů. Pracovní list s rozdílů je tvořen třemi stupni obtížnosti. V každém obrázku se hledají vždy tři rozdílů. Činnosti rozvíjí jemnou motoriku, při aktivitě hledání rozdílů se u dětí rozvíjí zraková diferenciacie, pozornost a trpělivost. Při hledání učitelka může dítě pozorovat a poznačit si, zda dítě postupuje systematicky nebo náhodně přeskakuje od jednoho obrázku k druhému. Tato informace také souvisí s rozvojem čtenářské pregramotnosti.

Pohybová aktivita:

Konkretizované očekávané výstupy: Dítě se podílí na stavbě dráhy. Dítě se dokáže domluvit s ostatními. Dítě si zvládne zapamatovat knihy. Dítě dokáže vyjmenovat knihy.

Společně s dětmi postavíme překážkovou dráhu. Děti si vyberou jednotlivé komponenty pro sestavení a mezi sebou se při stavbě domlouvají. Učitelka podél dráhy rozmístí celkem šest knih. Úkolem dětí je projít dráhou a přitom najít a zapamatovat si všech šest knih. Na konci dráhy čeká učitelka, které dítě nadiktuje, které knihy vidělo a zapamatovalo si je. Činnost ukončíme pochvalou dětí, úklidem dráhy. Společně si řekneme, které knihy byly k vidění. Všechny děti pochválíme, především děti, které si správně zapamatovaly co nejvíce knih. Aktivita u dětí rozvíjí pohybové dovednosti, koordinaci pohybů, pozornost, paměť a rozvíjí smyslové vnímání.

Řízená činnost:

Konkretizované očekávané výstupy: Dítě se domluví s ostatními. Dítě dokáže přistoupit na kompromis. Dítě popíše své nápady. Dítě dokáže nakreslit svoji představu.

Děti rozdělíme do šesti skupin. Každá skupina dostane pastelky a papír formátu A3. Skupiny budou kreslit zásadní body příběhu. První skupina nakreslí dinosaury, druhá kreslí bál. Další skupiny nakreslí ovce, les s Karkulkou, kocoura a vlka. Dětem je umožněn přístup

do knihovny v herně, aby se mohly podívat do encyklopedie, jak vypadal skutečný dinosaur, vlk. Mezitím co jednotlivé skupiny kreslí, učitelka rozdělá na koberci velký balicí papír. Po dokončení práce jednotlivé skupiny předvedou svůj obrázek ostatním dětem a společně popíší, co na obrázek nakreslily. Pokud je potřeba a je to možné, některé obrázky obstrihneme, aby se vše na balicí papír vešlo. Děti se vzájemně domluví, kam jednotlivé obrázky umístí a nalepí. Jediný obrázek, který nebude na podkladový papír nalepen, je obrázek vlka. Děti společnou silou na balicím papíru znázornily dějovou osu celého příběhu. Společně si můžeme příběh převyprávět, demonstračně pohybovat vlkem po papíru, s ohledem na to, v jaké části příběhu se při vyprávění nacházíme.

Činnosti směřují k rozvoji čtenářské pregramotnosti. Dítě pracuje s dosud získanými představami a informacemi, které společně pomocí kresby zaznamenává. Výsledek práce všech dětí znázorňuje celý dej příběhu z knihy. Činnosti u dětí rozvíjí řečové dovednosti a schopnosti.

Závěrečná část:

Pochválíme děti za jejich práci a celý výtvar přeneseme na výstavku. Děti dostanou „domácí úkol“, který má stejný význam jako ranní úkoly. Úkol je zcela dobrovolný, slouží k upevnění vztahu mezi rodinou a mateřskou školou. Rodiče se díky němu také dozví, o čem si týden v mateřské škole s dětmi povídáme, na čem pracujeme. Úkol spočívá v tom, že dítě rodiči převypráví děj pohádky. Rodič příběh zapíše na papír tak, jak ho od dítěte vyslechne. Sepsaný příběh přinesou zpět do mateřské školy, kde ho převezme učitelka. U dětí, které úkol splní, si touto aktivitou ověříme, jak příběh pochopily, zapamatovaly si ho, jaká je úroveň slovní zásoby. Úkol může být uložen do portfolia dítěte.

Aktivita se zaměřuje na rozvoj čtenářské pregramotnosti, rozvíjí se řečové schopnosti dětí i paměť.

Reflexe:

Podmínkou pro výběr knih k pohybové aktivitě je, aby všechny děti knihy znaly, popřípadě z obálky knihy mohly odvodit, o čem knih vypráví. Nejmladší děti tak mohou říct, že viděly žábu, pejska a kočičku.

Při řízené činnosti je dětem záměrně poskytnutý větší formát papíru z důvodu toho, aby každý jedinec ve skupině měl možnost se na tvorbě podílet. Je třeba brát v úvahu i situaci, kdy se děti nedokážou na společné kresbě domluvit. V tom případě si dítě může v části papíru vyhradit místo, kam zakreslí svoji představu, kterou ostatním představí. Při malování dětí dbáme na správný úchop psacího náčiní.

Den 5

Pomůcky: dřevěné kolíčky, lepidlo, obrázky, dřívka

Organizační formy: frontální, skupinové

Ranní úkol s rodiči:

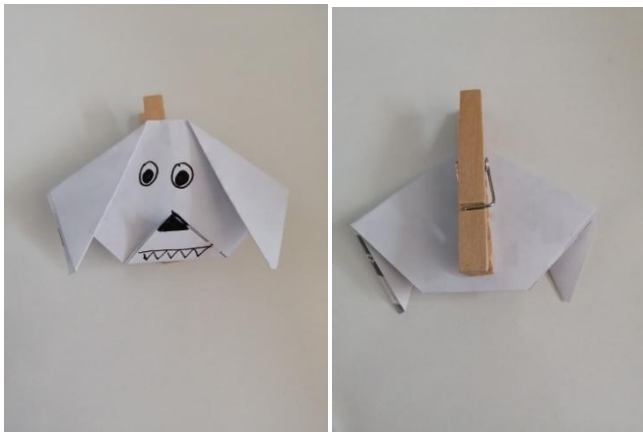
Dnes na tebe čeká vlk. Vlkovi ale něco schází. Jsou to zuby. Tvým úkolem je vystříhnout zub a nalepit ho vlkovi do pusy. Splnění úkolu si označ tiskátkem nebo podpisem. Aktivita rozvíjí jemnou motoriku dítěte.

Ranní činnosti:

Konkretizované očekávané výstupy: Dítě dokáže postupovat podle pokynů. Dítě skládá podle předlohy. Dítě dokáže postavit kulisy.

V herně dětem nabídnout stavebnice a molitanové kostky, pro stavbu lesa, domečku. Námětová hra na Karkulku, nebo přímo dramatizaci celé pohádky O Červené karkulce.

U stolečku tvoříme vlka pomocí techniky Origami. Vlka skládáme z papírového čtverce o velikosti 8 x 8 centimetrů. Po složení děti domalují obličej, vlka si na zadní straně podepíší. Celý výtvar nalepí na malý dřevěný kolíček. Další nabídka činnosti u stolečku je složena z aktivit předešlých dnů: hleděj stín, grafomotorika. Činnosti rozvíjí jemnou i hrubou motoriku.



Obrázek 1 – Origami vlk

Pohybová aktivita:

Konkretizované očekávané výstupy: Dítě domluveným pohybem reaguje na signál. Dítě se zvládá pohybovat různými způsoby.

Učitelka dětem ukáže celkem tři obrázky: vlka, červenou barvu a princeznu. Jednotlivé obrázky představují jednu činnost. V případě, kdy učitelka ukáže obrázek vlka, děti si kleknou a ruce umístí na zem. Při obrázku princezny se děti dvakrát otočí kolem své osy.

Při posledním obrázku červené barvy mají děti za úkol v herně vyhledat jakýkoliv červený předmět, kterého se mohou dotknout.

Děti stojí v kruhu. Nejprve se pohybují pomocí chůze. Učitelka udává rychlost pohybu dřívky. Děti se musí soustředit a pozorně sledovat učitelku, zda a jaký obrázek dětem ukáže, na tento pokyn děti reagují domluveným pohybem. V průběhu hry obměňujeme rychlost i způsob pohybu dětí v kruhu. Aktivita rozvíjí hrubou motoriku a smyslové vnímání.

Řízená činnost:

Konkretizované očekávané výstupy: Dítě vyjádří svůj názor a odpoví na otázku. Dítě vyhledá stejný grafém. Dítě přiřadí správný grafém k předloze. Dítě pomáhá ostatním členům skupiny. Dítě se ve skupině domluví.

Děti se posadí v herně do kruhu. Motivace: *Všichni už známe celou pohádku. Teď se společně podíváme, jak dobře si příběh vlka pamatujeme.* Postupně budeme dětem klást otázky týkající se děje knihy. Otázky je třeba vybírat vzhledem k schopnostem dětí. Každému dítěti dáme možnost vybrat správnou odpověď ze dvou variant. Činnost je zaměřena na rozvoj paměti, pozornosti a rozvoji řečových dovedností. Navrhnuté otázky jsou součástí příloh. Činnost rozvíjí řečové schopnosti, paměť a pozornost dětí.

Při další aktivitě děti rozdělíme do dvojic nebo trojic. Každá skupina si vylosuje pět obrázků i s napsaným slovem, materiál je součástí příloh. Po herně a ve třídě u stolečku rozmístíme potřebná písmena, ta mohou být napsaná či nalepená na kuličkách. Úkolem každé skupiny je ve třídě či herně vyhledat správný grafém a přiřadit ho k předepsanému slovu. Po dokončení činnosti každá skupina „přečte“ pomocí obrázku, jaké slovo poskládaly. Činnost je zaměřena na rozvoj čtenářské pregramotnosti. Děti získávají základní poznatky o funkci písma, znakovém systému, a také o tvorbě slov. Rozvíjí se zrakové vnímání a orientace v prostoru.

Závěrečná část:

Pochvala dětí za jejich znalost příběhu a celkovou práci za celý týden. Na závěr je možné si přečíst převyprávění příběhu dětí, které donesly za domácí úkol. Podle počtu tiskátek a případných podpisů z ranních úkolů pochválíme děti za jejich aktivitu a zapojení.

Reflexe:

Při skládání origami je možné mladším dětem poskytnout větší formát papíru pro přesnější manipulaci. Vlka skládáme záměrně z menšího formátu, a jeho další využití je popsáno v možných navazujících aktivitách uvedených níže.

V řízené činnosti při pokládání otázek je důležité zohlednit věkový rozdíl mezi dětmi. Na odpověď dítěte nespěcháme a necháme ho v klidu chvíli přemýšlet. V některých momentech je žádoucí korigovat výkřiky správné odpovědi od ostatních dětí. Důležité je umožnit všem dětem zažít pocit úspěchu při správném zodpovězení otázky.

Skupiny dětí při poslední aktivitě tvoříme věkově smíšené. Do každé skupiny pro mladší děti umístíme kratší slova například vlk, šaty nebo ovce.

Navazující aktivity

Uvedené aktivity mohou být využity v průběhu celého dne realizace týdenního tématu. Jedná se spíše o činnosti venkovní či pracovní listy využitelné v odpoledních hodinách.

Schovej svého vlka

Venkovní aktivita, kdy využijeme vlka, které ho si děti vyrobily pátý den ve spontánních činnostech. Děti si vezmou svého vlka a společně jdeme na školní zahradu. Úkolem dětí je na zahradě vlka schovat a ukrýt tak, aby ho žádný kamarád nenašel. Děti na školní zahradu pouštíme postupně. Po ukrytí všech vlků si děti mohou zahradu projít. Dětem se vytáhnou například tříkolky otevře se pískoviště. V momentě, kdy dítě objeví vlka, kolíček odepne a vlka přinese paní učitelce. Před odchodem zpět do mateřské školy, společně s dětmi, spočítáme, kolik vlků se našlo, zda je některý vlk stále ukrytý. Pomocí podpisu vlků zjistíme, které dítě svého vlka ukrylo nejdůmyslněji. Dítě poté svoji skrýš může ukázat kamarádům. Aktivita rozvíjí orientaci v prostoru, pozornost, trpělivost i zrakové vnímání dětí.

Stopování vlka

Aktivita rovněž realizovaná nejlépe na školní zahradě. Pedagog z přílohy č. 8 vytiskne stopy zvířat, které rozstříhá a vytvoří z nich na školní zahradě cestičky. Na školní zahradu s sebou přineseme encyklopedie a knihy o zvířatech. Děti podle vlastních znalostí nebo se získanými vědomostmi vyhledanými z knih určí, komu stopy patří. Po identifikování se mohou vydat po stopách vlka. Záleží na pedagogovi, kam a jak stopy vlka nasměruje. Na konci stop můžeme vymýšlet příběh, co se s vlkem stalo, kam se poděl. Je-li aktivita zařazena poslední den tematického celku, je možné na konec stop umístit novou pohádkovou knihu, se kterou budeme pracovat následující týden. Činností se tak vytvoří most pro plynulé navázání dalšího tematického celku.

Aktivita je zaměřena na rozvoj čtenářské pregramotnosti. Děti pro získání informací pracují s dalšími knihami a kooperují mezi sebou. Rozvíjí se tvořivé myšlení, kdy děti vyjadřují své názory co se s vlkem stalo.

Hádanky

Využití hádanek je možné kdykoliv během dne. Mimo jiné slouží k upoutání pozornosti a ke zklidnění dětí během přechodových činností.

Kolíčkování: poznej první hlásku slova

Materiál k činnosti je součástí přílohy č. 8. Úkol spočívá v určení správné první hlásky obrázku. Dítě následně kolíčkem označí menší obrázek, který začíná stejnou hláskou. U verze pro mladší děti se neurčuje první hláska slova, nýbrž přiřazují, co k sobě patří,

například do lesa patří houba, k červené barvě patří červená jahoda, k princovi patří princezna. Aktivita rozvíjí sluchové vnímání, jemnou motoriku a logické myšlení.

Probudí nás písmenko

Děti sedí nebo leží na koberci. Učitelka určí jedno písmeno například B. Chodí mezi dětmi, říká různá slova. Když dítě uslyší slovo začínající na domluvenou hlásku, vyskočí. Hra může obsahovat i cíl, kdy děti po „probuzení“ hledají předmět začínající zvolenou hláskou. Pro mladší děti mohou být na zemi obrázky, mezi kterými hledají slovo začínající hláskou. Učitelka také může sdělit, jaký obrázek děti mají vyhledat, například přímo řekne B jako babička. Aktivita rozvíjí smyslové vnímání, především sluchové a orientaci v prostoru.

Najdi písmenko

Dítě dostane pracovní list, na kterém vyhledává stejné grafémy. Pracovní list je diferencován do tří úrovní obtížnosti. Aktivita rozvíjí zrakové vnímání dětí, pozornost, paměť i trpělivost.

8 Diskuse

Výzkumné šetření diplomové práce bylo zaměřeno na pedagogy mateřských škol. Pomocí kvalitativní metody rozhovoru byly získány informace o práci pedagogů. Rozborem rozhovorů na kódy a sestavením analytického příběhu byl získán přehled o práci pedagogů a jejich způsobu rozvíjení čtenářské pregramotnosti v mateřské škole. Z uvedené analýzy a interpretace dat byly vyvozeny závěry a odpovědi na stanovené výzkumné otázky.

1. Jaký význam pedagogové přikládají rozvoji čtenářské pregramotnosti?

Všichni respondenti byli kompetentní odpovědět na otázku, co si pod pojmem čtenářská pregramotnost představují. Samostatně dokázali popsat obsah a náplň pro rozvoj čtenářské pregramotnosti. Respondenti si uvědomují důležitost rozvoje čtenářské pregramotnosti. Velký podíl na tom má ČŠI, která se při hospitacích v mateřských školách ptala, jak čtenářskou pregramotnost pedagogové rozvíjejí. V souvislosti se získanými informacemi vydala tematickou zprávu *Podpora rozvoje čtenářské gramotnosti v předškolním a základním vzdělání*.

Respondenti z vlastní iniciativy vyhledávají nové informace, odborné publikace a semináře. Pedagogové jsou vedením povzbuzováni k dalšímu vzdělávání a ředitelé jim předkládají aktuální nabídky kurzů a seminářů. Samo vedení mateřských škol je vstřícné k podpoře čtenářské pregramotnosti. Je to patrné z budování dětských knihovniček, které byly zmíněny více jak polovinou respondentů. Vedení umožňuje knihy stále doplňovat a obnovovat. Pedagogové si udržují přehled o aktuální dětské literatuře a pravidelně knihovny mateřských škol doplňují, snaží se rozšiřovat její žánry. V současnosti pedagogové usilují o seznamování dětí s encyklopediemi, učí v nich děti samostatnému vyhledávání informací.

Z výše uvedeného je patrné, že pedagogové kladou důraz na rozvoj čtenářské pregramotnosti. Současně se snaží veškeré činnosti v průběhu dne vyrovnat tak, aby neupřednostňovali jednu oblast rozvoje před ostatními. Střídáním činností vedou dítě ke komplexnímu a harmonickému rozvoji.

2. Jaké překážky se v mateřské škole objevují při rozvoji čtenářské pregramotnosti?

Problémová se jeví spolupráce s rodinou. Některé rodiny postrádají motivaci pro společné čtení a seznamování dětí s knihami. Takovéto rodiny upřednostňují spíše využití digitálních technologií. Málo podnětné rodinné prostředí se snaží mateřské školy kompenzovat vybaveností svých tříd, ale i navázáním spolupráce s rodiči. Spolupráce probíhá prostřednictvím vlastních projektů mateřské školy nebo například zapojením se do projektu Celé Česko čte dětem.

Další překážka se projevuje ve finanční náročnost, a to zejména u pořizovací ceny některých materiálů a pomůcek. Pedagogové se snaží tuto překážku vyřešit způsobem, že si samostatně vytvářejí vlastní pomůcky a hledají levnější alternativy konkrétních materiálů, které chtějí do svých tříd pořídit.

Obtížná se jeví také organizace, která je spojena především s vysokým počtem dětí ve třídě mateřské školy. Tento problém spatřují především pedagogové působící v heterogenních třídách. Sami respondenti uvedli i možnosti, které tuto překážku částečně eliminují. Potenciální odstranění překážky souvisí s organizačními možnostmi celé mateřské školy, například navrhované překrývání přímé pedagogické činnosti učitelů na třídě může mít souvislost se zvýšením finančních nároků na mateřskou školu.

Poslední identifikovaná překážka souvisí s nedostatkem publikací, metodických námětů a materiálů. Respondenti při rozhovoru uvedli přínos absolvovaných seminářů. Někteří zároveň dodali, že semináře spíše než metodiky nabízí a předkládají nové knihy, které si mohou pedagogové do mateřských škol zakoupit. Pedagogové by tedy ocenili spíše praktické náměty a aktivity vhodné pro rozvoj čtenářské pregramotnosti.

3. Jaké metody a strategie pedagogové využívají pro rozvoj čtenářské pregramotnosti?

Od žádného z respondentů nebyla čtenářská strategie přímo pojmenována. Z kontextu odpovědí je možné vyvodit využití strategie hledání souvislostí, předvídání a usuzování. Tvrzení dokazuje například odpověď U10 „*Pomocí několika obrázků sestavit děj, o čem by příběh mohl vyprávět. Někdy navážu aktivitou, kdy daný text přečtu a porovnáváme ho s naším vymyšleným příběhem. Jindy pracuji pouze s příběhem, který si s dětmi samy vymyslíme.*“

Metody uplatňované při rozvoji čtenářské pregramotnosti byly převážně slovní a praktické. Ze slovních metod respondenti využívají vyprávění, předčítání, diskusi s dětmi a práci s knihou. Demonstrační metody respondenti využívají při statické nebo dynamické projekci nejčastěji ilustrací z knih, obrázků, map a samotného zakreslení jevu na tabuli. Metody praktických činností jsou uplatněny především v montážní a demontážní práci dětí, při grafických a výtvarných činnostech a samostatné práci dětí s pracovními listy.

Pedagogové v průběhu dne činnosti střídají, stejně tak využívají různé formy organizace, a činnosti přizpůsobují aktuálním podmínkám a zájmu dětí. Důraz je kladen na vyvážení spontánních a řízených činností, ovšem i při spontánních činnostech jsou dětem nabízeny připravené aktivity, které vedou k jeho komplexnímu rozvoji.

4. Je navržený soubor metodických materiálů pro předškolní děti atraktivní?

Navrhnutý metodický soubor aktivit měl být ověřen v jedné z mateřských škol. Realizace praktické části byla znemožněna plošným uzavřením předškolních zařízení. Soubor materiálů byl z tohoto důvodu poskytnut všem respondentům pro získání zpětné vazby na navržené činnosti. Někteří z pedagogů materiál využili v rámci distančního vzdělávání, nebo v omezeném provozu otevření mateřských škol. Část pedagogů publikaci *O vlkovi, který vypadl z knížky* neznala. Těmto pedagogům byl poskytnut přepis obsahu knihy. Žádný z pedagogů metodický materiál nevyužil v plné míře, pouze si vybral aktivity a materiály, které zakomponoval do svého tematického plánu.

Z realizovaných činností jsem pomocí zpětné vazby obdržela fotografie a připomínky k jednotlivým činnostem. Z důvodu zachování osobních údajů v rámci zákona GDPR na uvedených fotografiích v přílohách nejsou zdokumentovány děti, ale pouze výsledky jejich práce.

Zpětná vazba od jednoho z pedagogů předkládá zaujetí dětí při využití knihy jako cvičební pomůcky. *„Možnost využít knihu při cvičení děti zaujala, ke knize se chovaly opatrně a cvičení s knihou vyžadovaly i další den.“* Kladnou odezvu měla také činnost, při které děti kreslily a psaly do mouky.

Z metodických námětů byly využity převážně pracovní listy a aktivity s kuličky. Výhrady k obtížnosti se ukázaly při hledání a přiřazování správného grafému ke slovu. Tato činnost bylo pro mladší děti obtížná. Stejně obavy se objevily u pracovního listu najdi písmenko zejména, při obtížnosti číslo tři. Oproti tomu velmi žádané bylo hledání správného stínu a přiřazování obrázku, které k sobě patří. Pedagogové pouze doplnili, že u těchto činností by preferovali, aby si děti správnost svého rozhodnutí měly možnost samostatně ověřit. Nedostatek je možné vyřešit jednoduchým způsobem, kdy z druhé strany listu budou například puntíkem označené správné možnosti.

Jeden z pedagogů realizoval venkovní činnost hledání vlka. *„Děti činnost velmi bavila, při prvním pokusu se nám podařilo najít vlky velmi rychle, činnost jsme tedy opakovaly. Při druhém pokusu byly děti mnohem opatrnější a vlka pečlivěji ukryly. Vzhledem k zaujetí dětí jsem se činnost rozhodla zrealizovala i pro děti, které z důvodu vládních nařízení nemohly do mateřské školy docházet.“*

Jednoho z pedagogů zaujala venkovní činnost stopování vlka, kdy především ocenil nenásilnou formu k přechodu k dalšímu tematickému celku.

Pedagogové pozitivně hodnotili nápad zapojení rodičů do činností mateřské školy pomocí ranních úkolů. Kladně byl hodnocen i námět domácího úkolu ve formě převyprávění

příběhu. Díky tomu, že děti za splněný úkol získaly tiskátko, samy rodiče před odchodem upozornily, že dnes ještě nesplnily úkol.

Žádný z pedagogů nevyužil příběh knihy. Řada činností proto nemohla být vůbec realizovaná. Není tedy možné zhodnotit, zda by všechny navržené činnosti pro děti byly atraktivní. Přes veškeré překážky pedagogové navržený soubor materiálů hodnotili pozitivně a někteří se s mírnými obměnami rozhodli v budoucnu týdenní plán využít.

Závěr

Diplomová práce se zabývá možnostmi rozvíjení čtenářské pregramotnosti u dětí předškolního věku. Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou.

V teoretické části diplomové práce jsou definovány základní pojmy, které s problematikou souvisejí. Druhá kapitola se zaměřuje na faktory, které při rozvoji čtenářské pregramotnosti na dítě působí. Pozornost byla zaměřena především na působení mateřské školy a rodinného prostředí při rozvoji dítěte. Následovala analýza státního kurikulárního dokumentu, rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Podstatný význam má čtvrtá kapitola, která vymezuje čtenářské strategie, které jsou vhodné pro využití v předškolních zařízeních. Kapitola nabízí i možnosti a náměty k využití strategií. Poslední kapitola představuje dosavadní zahraniční i tuzemské výzkumy zabývající se problematikou čtenářské pregramotnosti.

Cílem diplomové práce bylo identifikovat současné problémy při rozvoji čtenářské pregramotnosti, na základě zjištěných informací sestavit metodický materiál pro rozvoj čtenářské pregramotnosti.

Jako prostředek k dosažení cíle byl zvolen kvalitativní výzkum s metodou rozhovoru. Na základě teoretických poznatků byly sestaveny jednotlivé položky polostrukturovaného rozhovoru. Rozhovor byl zaměřen na pedagogy mateřských škol. Z důvodů současné pandemické situace nebylo možné realizovat rozhovory běžnou formou. Rozhovory byly uskutečněny online, a to pomocí různých druhů aplikací.

Realizované rozhovory poskytly informace k zodpovězení stanoveným výzkumným otázkám. *Jaký význam pedagogové přikládají rozvoji čtenářské pregramotnosti? Jaké překážky se v mateřské škole objevují při rozvoji čtenářské pregramotnosti? Jaké metody a strategie pedagogové využívají pro rozvoj čtenářské pregramotnosti? Z rozhovorů nepřímo vyplynul požadavek respondentů o publikaci s konkrétními činnostmi, metodami, radami či s uceleným projektem na rozvoj čtenářské pregramotnosti, ať již jako hotový soubor, nebo jako inspirace či námět pro další dílčí činnosti.*

Na výsledky šetření z rozhovorů navazuje kapitola soubor metodických materiálů. Předkládá týdenní tematický plán, který obsahuje a předkládá činnosti směřující k rozvoji čtenářské pregramotnosti. Materiály se zaměřují na zrakové a sluchové vnímání, rozvíjí pravolevou i prostorovou orientaci dětí. Aktivity poskytují prostor pro slovní vyjádření a rozvoj fantazie každého jednotlivého dítěte. Navrhnuté činnosti vytváří vhodné situace pro

vzájemnou kooperaci dětí. Důraz je také kladen na prohloubení spolupráce rodiny a mateřské školy.

Je možné konstatovat, že cílů, které byly stanoveny v úvodu práce, bylo částečně dosaženo. Pomocí rozhovorů byly identifikovány současné překážky pro rozvoj čtenářské pregramotnosti. Zjištěny byly způsoby práce a organizační formy uplatněné při realizaci činností během organizace dne v mateřské škole. Soubor metodických materiálů byl navržen s ohledem na zjištěné informace z výzkumného šetření, bohužel v praxi nemohl být realizován v jeho plném rozsahu a potenciálu.

V diskusi jsou shrnuty informace i k poslední výzkumné otázce: *Je soubor metodický materiálů pro předškolní děti atraktivní?* I přes zjištěné nedostatky v některých souborech metodického materiálu doufám, že byly pro práci pedagogů užitečné, a že některé náměty byly přínosem a inspirací pro jejich další využití a práci.

Seznam použité literatury

Knižní zdroje:

BACUS-LINDROTH, Anne. *Vaše dítě ve věku od 3 do 6 let*. Přeložil Lucie HUČÍNOVÁ. Praha: Portál, 2009, 174 s. ISBN 978-80-7367-563-9

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Ilustroval Richard ŠMARD. Vydání druhé Brno: Edika, 2015, iv, 217 s. Dětská naučná edice. Předškoláci. ISBN 978-80-266-0658-1.

DOLEŽALOVÁ, Jana. *Rozvoj grafomotoriky v projektech*. Vydání druhé. Praha: Portál, 2016, 166 s. ISBN 978-80-262-1146-4.

FASNEROVÁ, Martina. *Prvopočáteční čtení a psaní*. Praha: Grada, 2018, 282 s. Pedagogika. ISBN 978-80-271-0289-1.

KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA, ed. *Předškolní a primární pedagogika: Předškolná a elementárna pedagogika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2010, 455 s. ISBN 978-80-7367-828-9.

MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Třetí vydání. Praha: Portál, 2015, 247 s. ISBN 978-80-262-0977-5.

METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana a Marie ŠVRČKOVÁ. *Čtenářská gramotnost na 1. stupni ZŠ z pohledu vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2010, 147, [13] s. ISBN 978-80-7368-878-3.

METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana. *Formování čtenářské gramotnosti v prostředí školy se zaměřením na žáky mladšího školního věku*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2013, 257 s. ISBN 978-80-7464-451-1.

Metodika rozvíjení čtenářské a matematické pregramotnosti dětí v mateřské škole. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2019, 107 s. ISBN 978-80-244-5609-6

PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál, 2013, 181 s. ISBN 978-80-262-0495-4.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Sedmé, aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2013, 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.

RABUŠICOVÁ, Milada. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Brno: Masarykova univerzita. Filozofická fakulta, 2002, 199 s. ISBN 8086251144.

ROBBERECHT, Thierry. *O vlkovi, který vypadl z knížky*. Praha. Paseka s.r.o., 2017, 32 s. ISBN 978-80-7432-851-0

ROG, Lori Jamison. *Early literacy instruction in kindergarten*. Newark, Del.: International Reading Association, 2001. ISBN 087207169.

SHAPIRO, Lawrence E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Vyd. 4. Přeložil Hana KAŠPAROVSKÁ. Praha: Portál, 2014, 267 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-262-0651-4.

SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011, 254 s. ISBN 978-80-7367-778-7.

ŠMELOVÁ, Eva a Michaela PRÁŠILOVÁ. *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál, 2018, 229 s. ISBN 978-80-262-1302-4.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vydání druhé. Praha: Portál, 2014, 377 s. ISBN 978-80-262-0644-6.

TOMÁŠKOVÁ, Iva. *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Praha: Portál, 2015, 140 s. ISBN 978-80-262-0790-0.

TOMKOVÁ, Anna, Radek MARUŠÁK a Jaroslav PROVAZNÍK. *Spolupráce dětí 1. a 2. stupně ZŠ při rozvoji čtenářské gramotnosti: manuál příkladů z praxe*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7290-582-9.

VYKOUKALOVÁ, Věra, Radka WILDOVÁ. *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně a možnosti jejího rozvoje*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 978-80-7290-642-0.

WILDOVÁ, Radka. *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2005. ISBN 80-729-0228-8.

ZÁPOTOČNÁ, Oľga. *Kultúrna gramotnosť v sociálnopsychologických súvislostiach*. Bratislava : Album, 2004. ISBN80-968667-3-7.

Internetové zdroje:

CIBÁKOVÁ, Dana. *Rozvíjanie čitateľskej pregramotnosti. Gramotnost, pregramotnost a vzdelávaní.* [online]. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2019, [cit. 01.01.2021]. Dostupné z:

https://pages.pdf.cuni.cz/gramotnost/files/2019/10/01_Cibakova.pdf

Česká školní inspekce. Tematická zpráva „Podpora rozvoje čtenářské gramotnosti v předškolním a základním vzdělávání [online]. 2011, [cit. 01.02.2021].

Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematick%c3%a9%20zpr%c3%a1vy/2011_TZ_podpora_rozvoje_ctenarske_gramotnosti.pdf

DE WITT, Marike W., Lessing, Ansie The deconstruction and understanding of pre-literacy development and reading acquisition, *Early Child Development and Care*, [online]. 2018, 188:12, 1843-1856, DOI: 10.1080/03004430.2017.1329727

DOLEŽALOVÁ, Jana. *Čtenářská gramotnost: Práce s textovými informacemi napříč kurikulem* [online]. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-520-2. [cit. 08.03.2021]. Dostupné z: <https://docplayer.cz/13064161-Ctenarska-gramotnost-prace-s-textovymi-informacemi-napric-kurikulem-jana-dolezalova.html>

Gramotnosti ve vzdělávání: soubor studií. [online] Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2011, 99 s. ISBN: 978-80-87000-74-8. Dostupné z:

http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/Gramotnosti_ve_vzdelavani_soubor_studii1.pdf

KROPÁČKOVÁ, Jana, Radka WILDOVÁ a Anna KUCHARSKÁ. *Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období. Pedagogická orientace.* Brno: Československá pedagogická společnost, 2014, 24(4), 488-509. ISSN 1211-4669. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1896/1509>

KUCHARSKÁ, Anna. *Riziko dyslexie: pregramotnostní schopnosti a dovednosti a rozvoj gramotnosti v rizikových skupinách.* Prague: Univerzita Karlova v Praze, [2014], 1 online zdroj. ISBN 8072909088.

LAW, James, Newcastle University, *Medical press: Reading with preschool children boosts language by eight months* [online]. 2019, [cit.7.12.2020]. Dostupné z: <http://medicalxpress.com/news/2019-01-preschool-children-boosts-language-months.html?fbclid=IwAR21QYUvuOc8bTC65KvBg9YUSQOa2Vs6HUAGnlW9NGjJHnRbNtUmNCYSxfk>

LOPUŠNÁ, Alena. *Rozvíjanie počiatočnej čitateľskej a pisateľskej gramotnosti v podmienkach preprimárnej edukácie*. [online]. Banská Bystrica, 2008, [cit. 16.11.2020]. Dostupné z: <https://docplayer.cz/36907860-Rozvijanie-pociatocnej-citelskej-a-pisatskej-gramotnosti-v-podmienkach-preprimarnej-edukacie.html>

MAŇOUROVÁ, Zuzana, Zuzana ŠTEFÁNKOVÁ, Lukáš LAIBRT, Margareta GARABIKOVÁ PÁRTLOVÁ, Zuzana BÍLKOVÁ. *Začleňování čtenářské pregramotnosti do pedagogické práce učitelů MŠ. Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*. [online]. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2019, [cit. 30.11.2020]. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/files/2019/10/02_Manourova.pdf

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2018, [cit. 26.8.2020]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/45304/>

RYBÁROVÁ, Eva. *Čtenářská pregramotnost v RVP PV* [online]. 2017, [cit. 26.8.2020]. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/sc1/files/2017/05/AnalyzaRVPRyb.pdf>

RYBÁROVÁ, Eva. *Rozvoj čtenářských strategií u dětí v mateřské škole. Kritická gramotnost*. Praha: Pomáháme školám k úspěchu o.p.s., 2017, ISSN 2464-6318. Dostupné z: <https://www.kellnerfoundation.cz/uploads/media/default/0001/03/bf574757d09f7ae00049a88a9d67bd65789c8079.pdf>

ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina. *Jak vizualizace napomáhá čtení. Kritické listy: Čtvrtletník pro kritické myšlení ve školách*. Praha: Kritické myšlení o.s., 2012, 2012 (48) ISSN 1214-5823. Dostupné z: https://kritickemysleni.cz/wp-content/uploads/2020/05/KL48_web.pdf

Seznam použitých zkratek a symbolů

ČŠI	Česká školní inspekce
GDPR	General data protection regulation
ICT	Informační a komunikační technologie (Information and Communication Technologies)
ISCED	Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání (International Standard Classification of Education)
PIRLS	Pokrok v mezinárodním přehledu čtenářské gramotnosti (Program in International Reading Literacy Study)
PISA	Program pro mezinárodní hodnocení žáků (Program for International Student Assessment)
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
UNESCO	Organizace spojených národů pro výchovu, vědu a kulturu (United National Educational, Scientific and Cultural Organization)
VÚP	Výzkumný ústav pedagogický

Seznam tabulek

Tabulka 1 Otázky k rozhovoru	32
Tabulka 2 Údaje o respondentech	34
Tabulka 3 Oblasti pro rozvoj čtenářské pregramotnosti.....	42

Seznam obrázků

Obrázek 1 – Origami vlk	56
-------------------------------	----

Seznam příloh

Příloha č. 1	Záznam rozhovoru s respondentem číslo 4.
Příloha č. 2	Kódovaný rozhovor s respondentem číslo 7.
Příloha č. 3	Informace pro rodiče o ranním úkolu
Příloha č. 4	Ranní úkoly
Příloha č. 5	Ranní činnosti
Příloha č.6	Pohybové aktivity
Příloha č.7	Řízené činnosti
Příloha č.8	Navazující aktivity

Přílohy

Příloha č. 1 – Záznam rozhovoru s respondentem číslo 4

1. Jaká je délka Vaší praxe v mateřské škole?

„Celkově pracuji ve školství devět let a z toho sedm let v mateřské škole.“

2. Jak jste reagovala při prvních informacích o čtenářské pregramotnosti?

„Snažila jsem se hledat informace, především v odborných časopisech, jako je Informatorium, které v mateřské škole odebíráme. Dívala jsem se na internetové stránky, které se orientují na předškolní výchovu. Paní ředitelka nám později nabídla účast na semináři zabývající se čtenářskou gramotností.“

3. Co si pod pojmem čtenářská pregramotnost představujete?

„Činnosti, které předcházejí čtení a psaní. Práci s knihou. Osobně se při práci zaměřuji na rozvoj grafomotoriky, zrakového vnímání, protože je důležité rozlišení tvarů a různých rozdílů, aby si děti v budoucnu nepletly písmena. Dále se zaměřuji na sluchové vnímání a rozvoj řečových dovedností dětí.“

4. Jaké dovednosti a schopnosti předcházející čtení a psaní by se podle Vás měly rozvíjet již v mateřské škole?

„Jak jsem řekla dříve, rozvoj zrakového, sluchového vnímání a grafomotoriky. V naší mateřské škole v současné době věnujeme pozornost rozvoji řečových dovedností dětí, jelikož spousta dětí má problémy se správnou výslovností, i proto zařazujeme logopedické chvílky. Učíme také práci s knihou, to jak se ke knize chovat, rozdílů mezi knihami jako encyklopedie, leporelo nebo pohádková kniha.“

5. Jak konkrétně u dětí rozvíjíte tyto předpoklady?

„Děti mají přístupnou dětskou knihovnu, snažíme se v ní knihy postupně obměňovat podle tématu, kterému se věnujeme daný týden. Mají možnost si kdykoliv knihy vzít a prohlížet si je. Zařazujeme logopedické chvílky, učíme se básničky, které rytmezujeme. Využíváme pracovní listy k hledání rozdílů, pro grafomotorické cviky. Každé ráno si povídáme v komunitním kruhu.“

6. Jaké materiály, pomůcky se Vám při rozvoji nejvíce osvědčili, a které nejčastěji používáte?

„Ráda využívám obrázkový materiál i úkoly z publikace od Šárky Jechové. Má krásné ilustrace a několik navazujících aktivit na příběh, dále časopis Sluníčko, který mateřská škola odebírá. Vytvořila jsem si okénka na papíru A4 kam děti podle pokynů vkládají různé obrázky, aktivita je vždy motivovaná podle tématu týdne. Využívám mnoho zalaminovaných obrázků. Nedávno jsme zakoupili pracovní listy z internetové stránky Logošik, které momentálně nejvíce využívám.“

7. Jaké metody a formy práce využíváte při aktivitách zaměřených na čtenářskou pregramotnost?

„Nejvíce využívám hromadnou formu při motivaci v komunitním kruhu. Zařazuji i skupinové činnosti. Individuální činnosti využívám jen občas například když dítě nespí po obědě, vezmu si ho ke stolečku kde spolu pracujeme. S těmito dětmi potom mohu realizovat i obrázkové čtení, které si ve skupinové nebo hromadné formě neumím moc dobře představit. Jako metodu využívám především rozhovor, popis obrázků, samostatnou práci dětí například výtvarné ztvárnění přečteného, samostatný úkol na pracovním listě nebo převyprávění příběhu.“

8. Jak často zařazujete práci s knihou (kromě čtení před spaním)? Jakým způsobem s knihou pracujete?

„Děti mají nabídku knih neustále v dosahu a mohou si samostatně ve spontánních činnostech knihy vzít. Alespoň jednou týdně se snažím knihu využít, někdy pouze jako předmět pro motivaci, jindy přečtu krátký úryvek nebo děj jednoduše převyprávím. Činnosti a aktivity poté navazují na text knihy.“

9. Máte možnost v mateřské škole průběžně doplňovat jak dětskou knihovnu o novější beletrii, tak knihovnu pro učitele o odborné publikace?

„Možnost doplnění knihovny máme a spíše dáváme přednost doplnění dětské knihovny před tou pedagogickou. Výběr knih u nás probíhá tak, že každá učitelka ze třídy si sepiše jaké knihy by chtěla pořídit. Následně ze všech návrhů se několik knih vybere a ty se zakoupí. Pro obměnu knih využíváme i výpůjčku mezi třídami a návštěvu místní knihovny.“

10. Vnímáte nějaké překážky při práci, které souvisí s čtenářskou pregramotností?

„U mnoha dětí pozorujeme nezáměr o knihu, děti z domova nejsou zvyklé na společné čtení s rodiči, někteří ani své knihy nemají. Jako problematické vidím především to, že materiály a pomůcky dostupné na trhu jsou často drahé abychom je mohly pořídit. Nedávno jsem se dívali na Klokánův kufr z hlediska vysoké pořizovací ceny jsme pomůcku zamítli. Osobně si myslím, že chybí ucelený metodický materiál jak postupovat při rozvoji čtenářské pregramotnosti.“

11. Účastnila jste se někdy semináře, kurzu zaměřeného na čtenářskou pregramotnosti? Kdo semináře vedl a byl pro Vás přínosný?

„Účastnila jsem se semináře Čtenářská pregramotnost, který lektorovala paní Mgr. Lenka Bínová. Ocenila jsem, že nám poskytla veškeré materiály, které jsme si v mateřské škole mohly mezi kolegyněmi předat. V poslední době jsem se dívala ze záznamu na webinář metodického portálu RVP. Téma bylo Čtenářská pregramotnost v předškolním věku, na jména lektorek si nyní nevzpomenu, ale byly to dvě ženy. Webinář byl orientován na praktické aktivity, které byly ověřeny a realizovány v mateřské škole. Dostala jsem tam spoustu typů na publikace pro děti.“

Příloha č. 2 – Kódovaný rozhovor s respondentem číslo 7.

Učitelka U. T.

1. Jaká je délka Vaší praxe v mateřské škole?

„Jako učitelka v mateřské škole pracuji třetím rokem“

2. Jak jste reagovala při prvních informacích o čtenářské pregramotnosti? *příprava ve vzdělávání pedagoga*

„Pravděpodobně nějak zvláštně, jelikož jsem měla na toto téma předmět v rámci studia na vysoké škole a v praxi jsem jen krátce. Samozřejmě jsem informace hledala a hledám pořád ke všem možným oblastem.“

3. Co si pod pojmem čtenářská pregramotnost představujete? *vlastní iniciativa*

„Ještě z vysoké školy si pamatuji takovou určitou „definici“ a to, že čtenářská pregramotnost = osvojování si dovedností, které předcházejí čtení a psaní. Sama bych k tomu dodala ještě to, že je to jakési seznámení se s knihami, písmem, obrázky, budování si pozitivního vztahu ke čtení - hravou formou, rozvoj řeči a slovní zásoby, také naslouchání a paměti jak sluchové, tak i zrakové.“ *Práce s knihou*
→ rozvoj smyslového vnímání

4. Jaké dovednosti a schopnosti předcházející čtení a psaní by se podle Vás měly rozvíjet již v mateřské škole?

„Jak už jsem uvedla některé výše, tedy naslouchání, rozvoj řeči, slovní zásoby, paměti sluchové i vizuální, souvisí s tím také rozvoj grafomotoriky a rozvoj orientace - čtení zleva doprava. Určitě budovat pozitivní vztah ke knížkám, ale i časopisům, ať už úcta k těmto věcem, tak radost z poznávání nového, nové informace, také radost z úspěchu. Využívám také například obrázkové čtení, poznávání písmen a piktogramů.“ *BUDOVÁNÍ VZTAHU KE KNIŽKĚ*
→ práce s grafem

5. Jak konkrétně u dětí rozvíjíte tyto předpoklady?

„Pravidelné čtení z knihy před odpočíváním, vždy po přečtení dětem pokládám otázky, abych si ověřila, zda poslouchaly a pamatují si, ale také aby si ujasnily některé nejasnosti či nová slova, která v pohádce byla. Pak také často zařazují pohádku či příběh v pondělí jako motivaci k tématu. Dále záleží na daném tématu, nachystám dětem knihy k tématu na stolečky během ranních činností.“ *práce s přečteným textem*
knihy jako motivace
radně prostředci

Se staršími dětmi pravidelně procvičujeme grafomotoriku, zařazujeme i opis slov. → práce s grafem
Jako v každé MŠ nácvik básniček, říkanek, písniček. Denně komunitní kruh v kterém si odpovídáme na otázky, procvičujeme samostatný projev, naslouchání druhým, reflexe toho, co bylo, tvoření rýmů, popis obrázků a podobně. Je toho určitě velké množství, jen na povel se člověku špatně vzpomíná, že co všechno s touto problematikou vlastně souvis. (smích).“ *rozvoj řečových dovedností*

6. Jaké materiály, pomůcky se Vám při rozvoji nejvíce osvědčily, a které nejčastěji používáte? *lišnější materiály*

„Na prvním místě rozhodně nejčastěji využívám knihy a časopisy. Dále obrázkový materiál, pracovní listy, puzzle, obrázky s dějovou posloupností. Často zařazují takzvané količkování s písmeny a karty se slovy. Pro dramatizaci, využíváme maňásky, prstové loutky i převleky. Každý den pracujeme s piktogramy počasi, a demioho režimu. Ve třídě máme Albi tužku s knihami, digitální psací a kreslicí tabulku (tablet), plus konkrétně naše třída má vlastní interaktivní tabuli, takže různé výukové programy přímo pro děti předškolního věku, často také využíváme program Malování.“ → digitální technologie
Dramatizace

7. Jaké metody a formy práce využíváte při aktivitách zaměřených na čtenářskou pregramotnost? *Slovní metody*

„Nejllepší je samozřejmě skupinová či individuální práce s dětmi. Ovšem u některých aktivit typu motivační čtení, předčítání, učení se básničky či písničky jde převážně o hromadnou formu. Záleží na typu činnosti a našem cíli, dle toho se odvíjí metody a formy, takže se snažíme, aby to bylo pro děti zajímavé, atraktivní, ale aby také dokázaly vydržet i u méně zábavné aktivity.“ *podnětné prostředky*

Děti si také mohou „číst“ samy, máme ve třídě „mazlíka“ je to velký váleci pytel a u něj je zároveň i dětská knihovnička. Takže je „zajištěna“ jak spontánní tak řízená forma. Metody se odvíjí dle toho, čeho chceme dosáhnout, co je našim cílem, takže není preferovaná jen jedna a jak už jsem uvedla, záleží také na typu aktivity.“

8. Jak často zařazujete práci s knihou (kromě čtení před spaním)? Jakým způsobem s knihou pracujete? *pravidelnost*

„Dalo by se říct, že nehladě na každodenní čtení před spaním, je práce s knihou zařazena každý týden. Jak už jsem uvedla výše, využíváme knihu jako motivaci, jako hračku při námětových hrách či samostatném čtení dětí. Pak už záleží na paní učitelce, zda je knížkám a čtenářské pregramotnosti ještě více nakloněna.“ → vlastní zájem učitelce

9. Máte možnost v mateřské škole průběžně doplňovat jak dětskou knihovnu o novější beletrii, tak knihovnu pro učitele o odborné publikace?

vstřícné vedení MŠ
Naše vedení je vstřícné vůči našim požadavkům, takže v tomto ohledu neustrádáme. A také samo se zajímá, takže průběžně doplňuje nové publikace do odborné knihovny, kterou máme ve společné sborovně, a také dle financí do dětských knihoven.

10. Vnímáte nějaké překážky při práci, které souvisí s čtenářskou pregramotností? *nepodněžné rodinné prostředí.*

Je pravda, že od dětí často slycháme, že si doma s rodiči nečtou. Dárky typu kniha už nejsou v módě. Takže nás to vedlo k zamyšlení a uvažujeme alespoň o zapojení se do projektu Celé Česko čte dětem. Překážky ze strany mateřské školy nevnímáme.

↳ využití projektu (zaškolit se organizací)

11. Účastnili jste se někdy semináře, kurzu zaměřeného na čtenářskou pregramotnost? Kdo semináře vedl a byl pro Vás přínosný? *„pedagogická“ příprava*

Prozatím neúčastnila. V rámci vysokoškolského studia jsem absolvovala předmět zaměřený na dětskou literaturu. Při nabídkách seminářů jsem prozatím vždy dala přednost jinému tématu

Příloha č. 3 – Informace pro rodiče o ranním úkolu

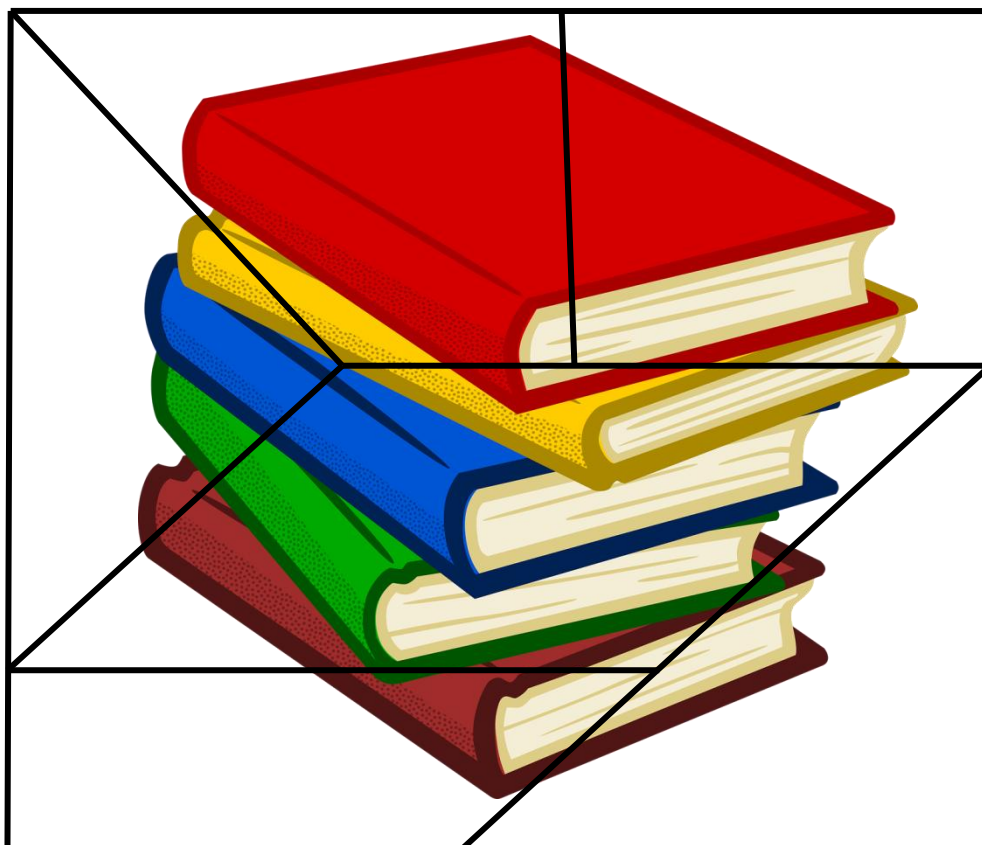
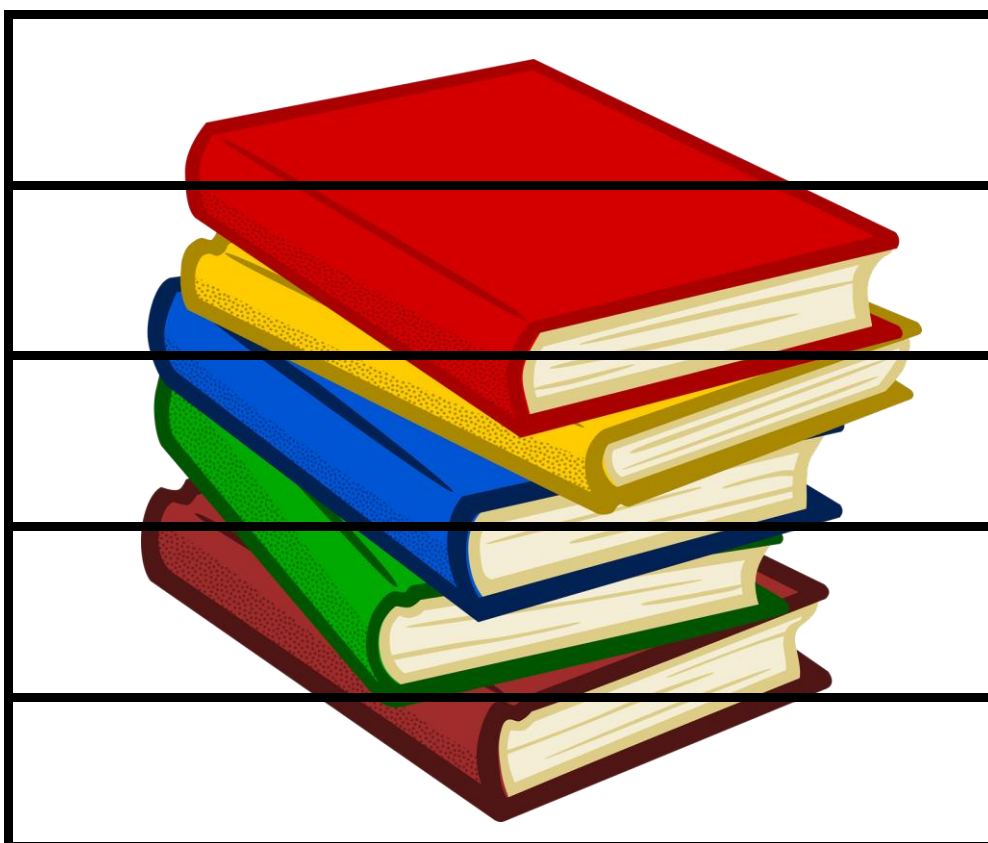
Milí rodiče,

tento týden na Vás a Vaše děti každý den čeká v šatně malé překvapení. Jedná se o společný úkol, který před odchodem do práce máte možnost s dětmi splnit. Ranní úkoly a jejich plnění není povinné a nemusíte se ani bát, že úkoly budou moc složité a jejich splněním strávíte mnoho času.

Ranní úkoly jsou motivovány na týdenní téma. Úkoly mohou mít podobu jednoduché hádanky, kterou dítěti přečtete. Další den se může jednat o složení obrázku či třídění věcí podle charakteristického znaku. Zadání úkolu bude vždy umístěno u stolečku v šatně.

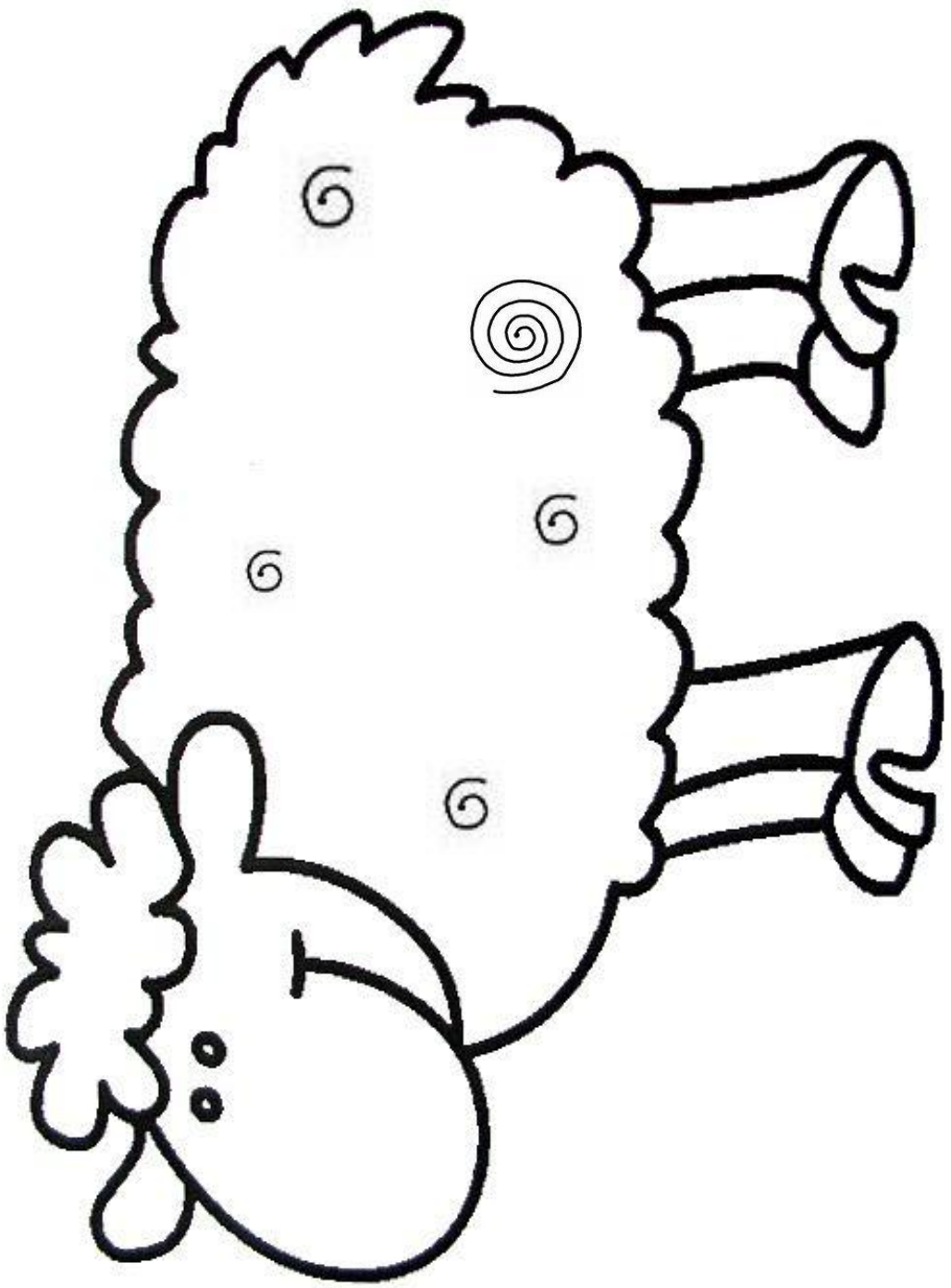
Ranní úkoly pomohou Vašemu dítěti usnadnit loučení a přechod do třídy. Na aktivitu z tohoto úkolu mohou následně navázat ve třídě při svých spontánních hrách.

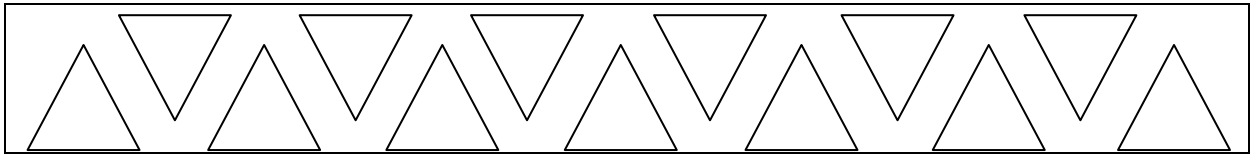
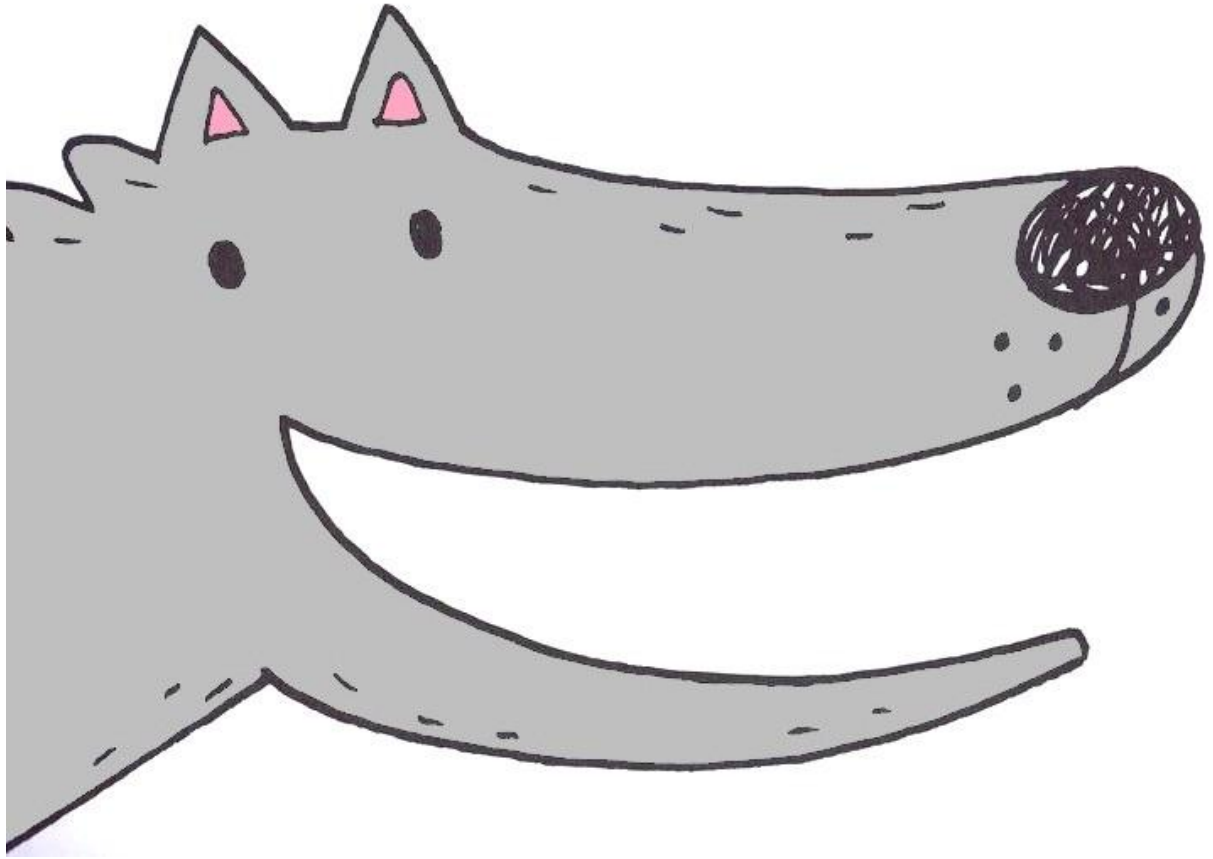
Příloha č. 4 – Ranní úkoly





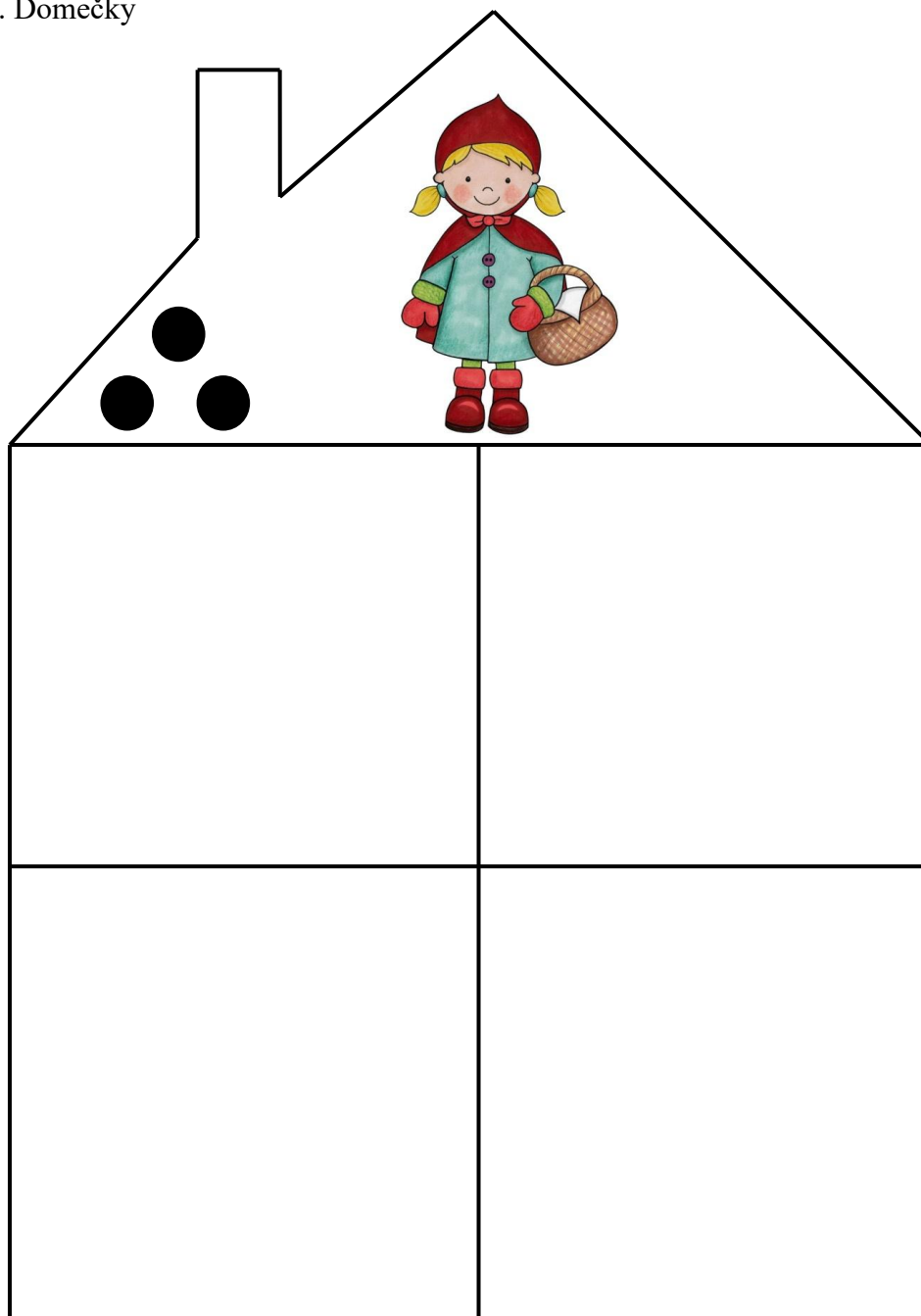


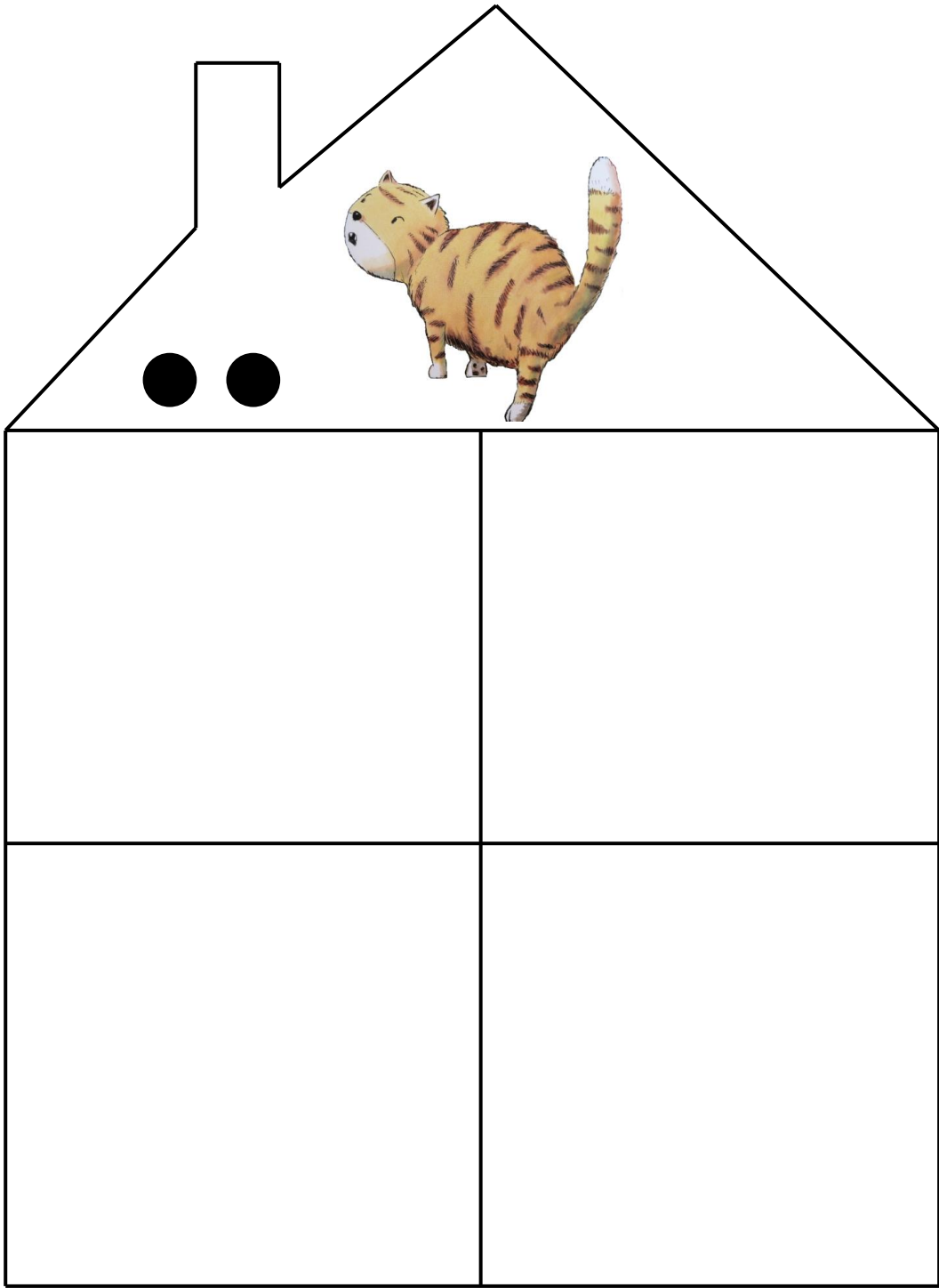


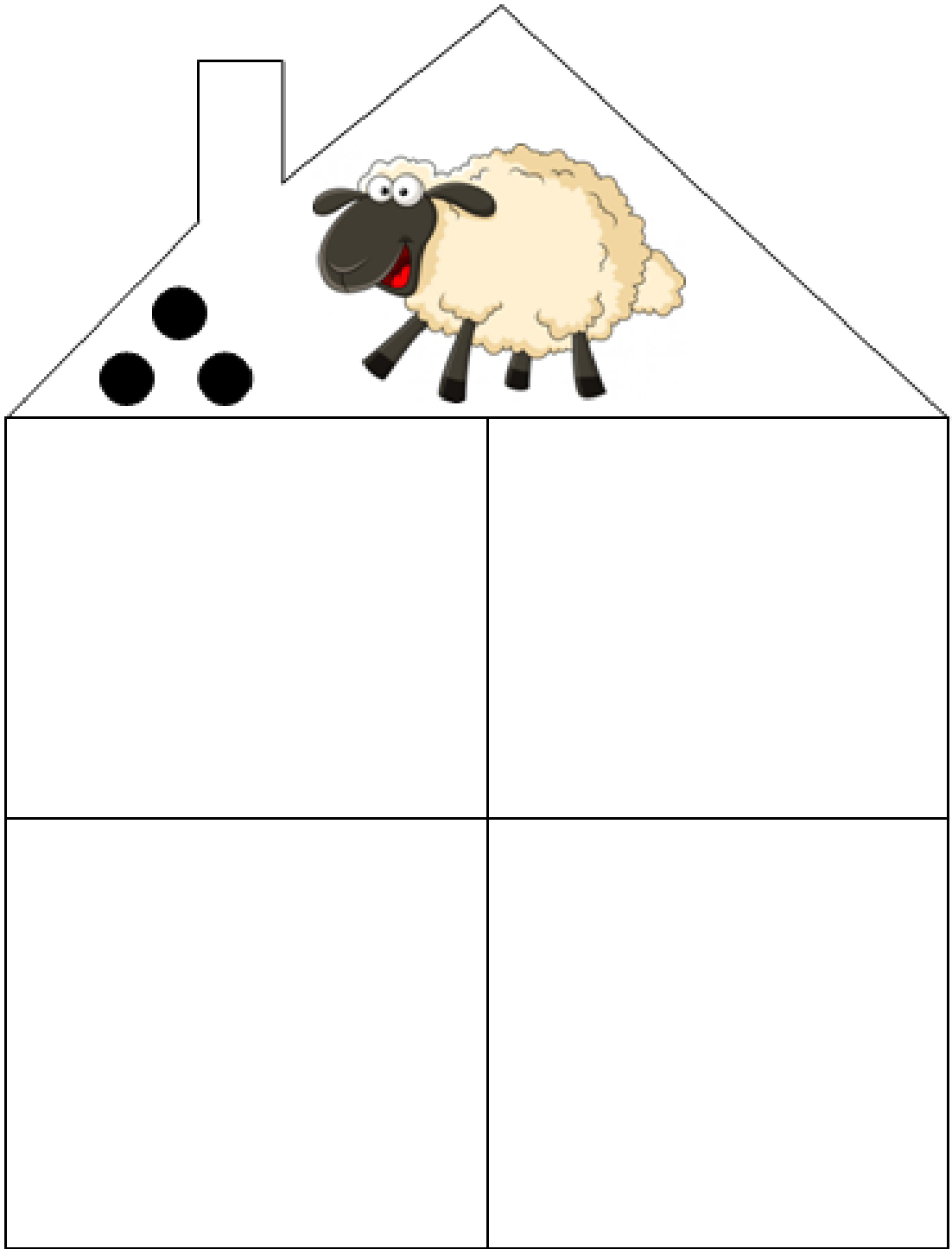


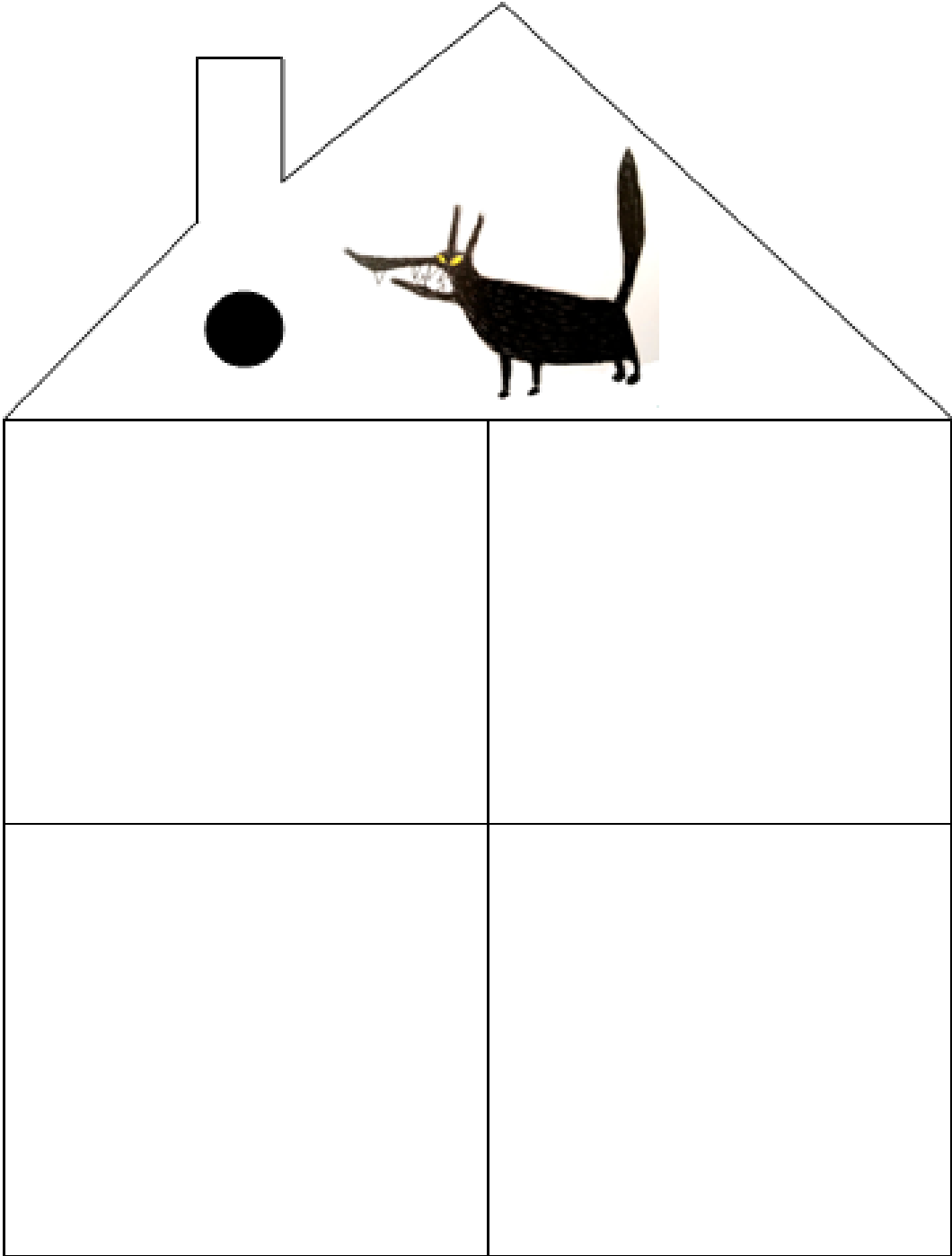
Příloha č. 5 – Ranní činnosti

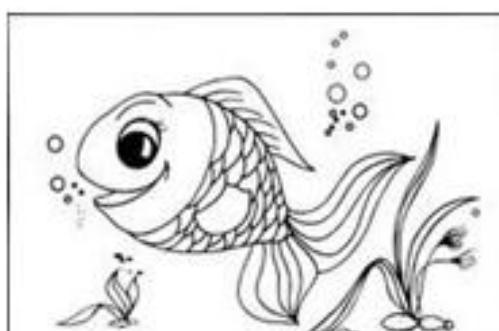
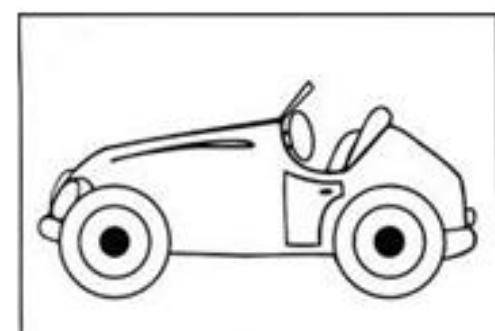
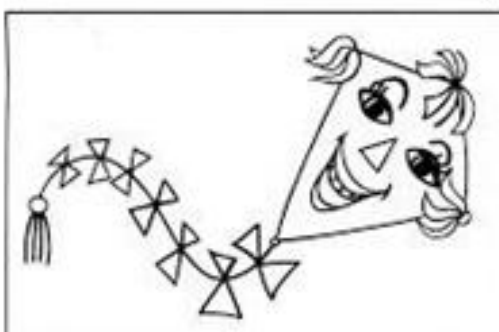
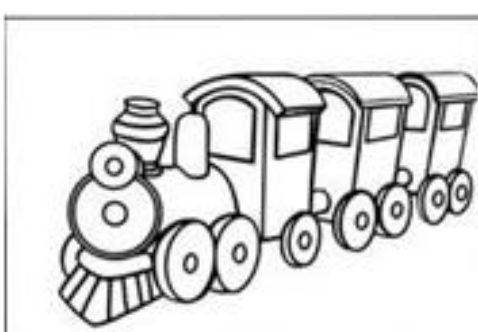
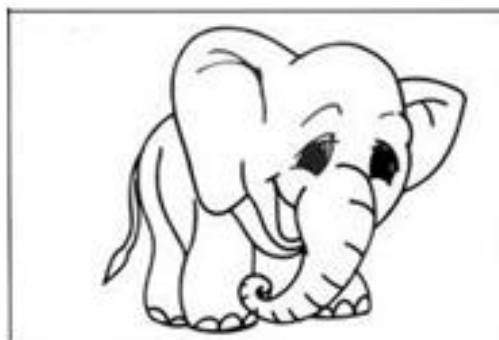
Den 1. Domečky

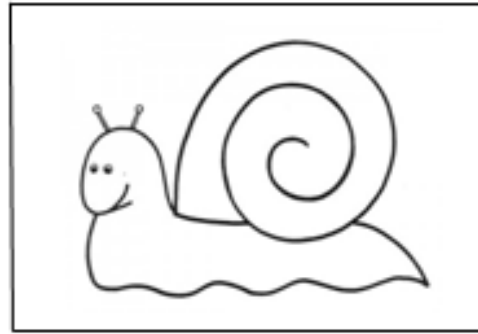
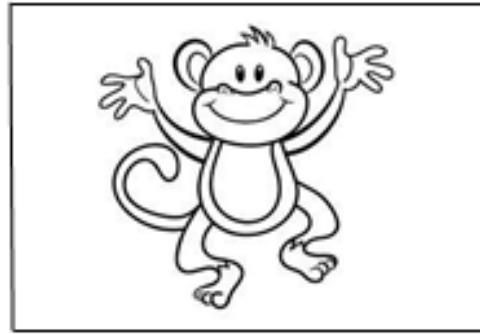
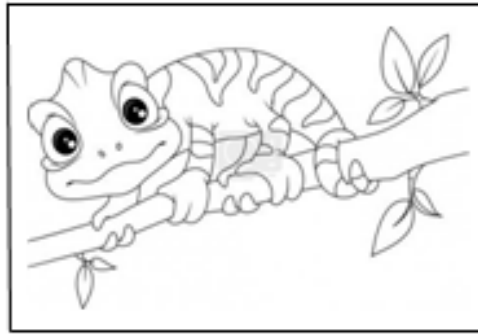
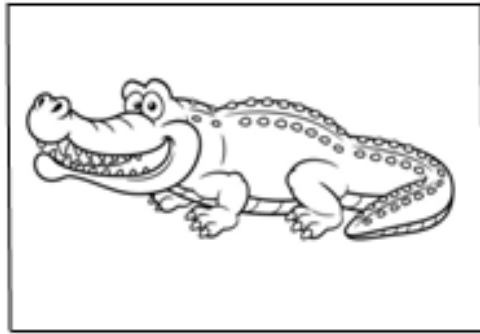
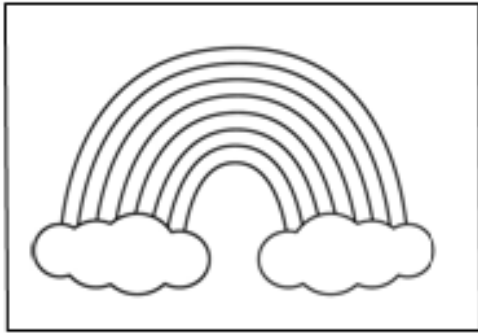
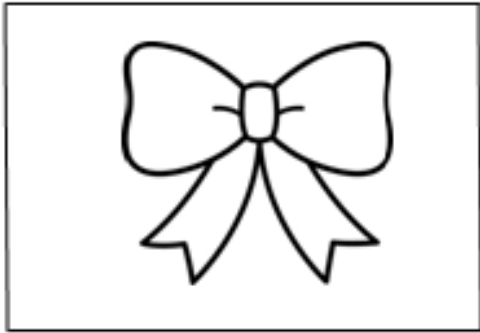


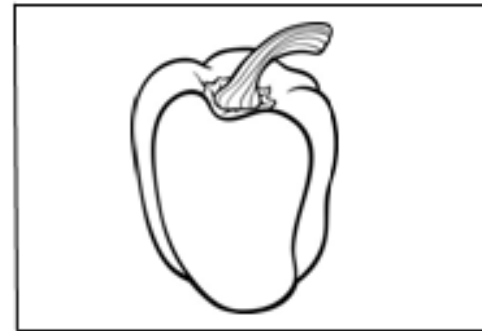
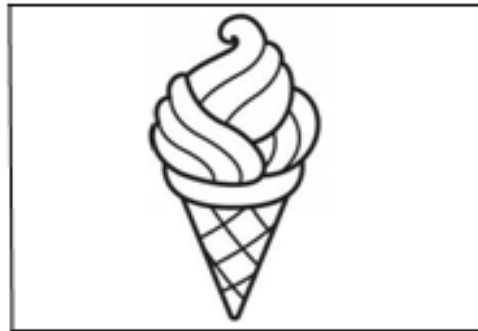
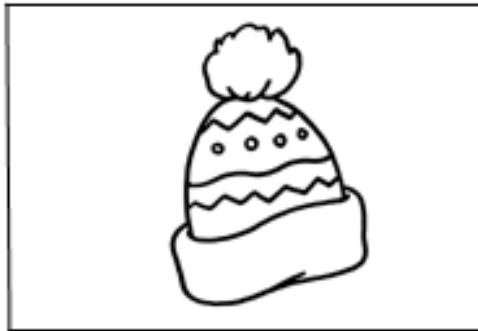
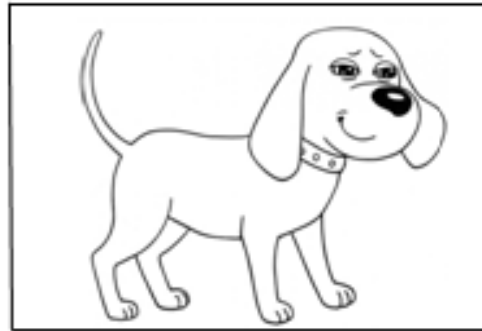
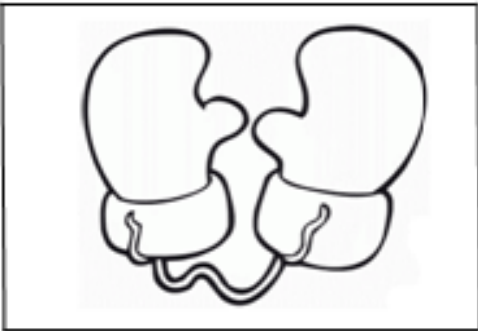
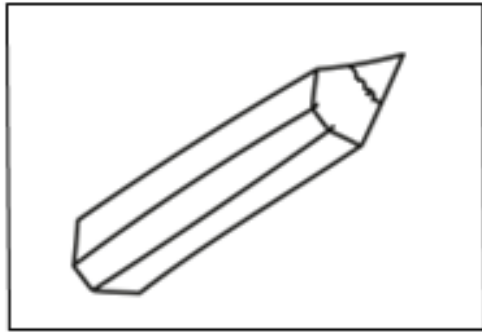




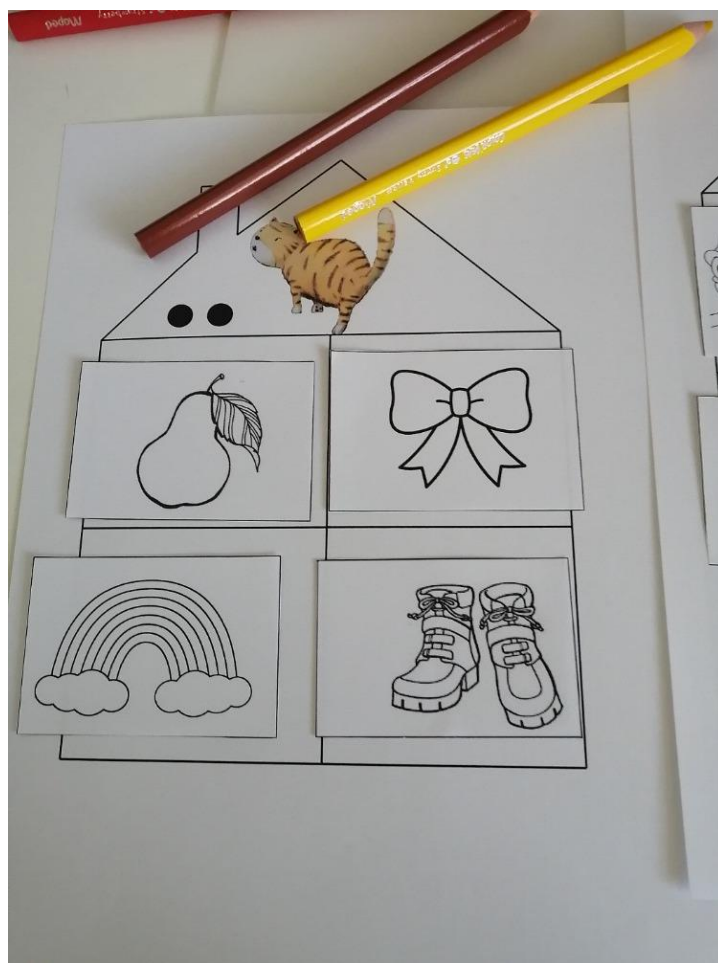




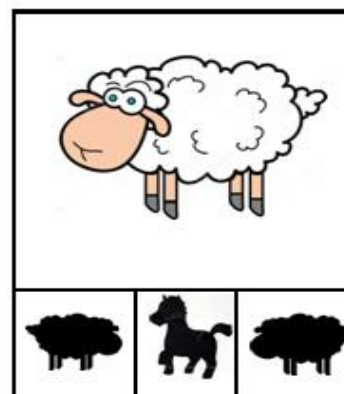
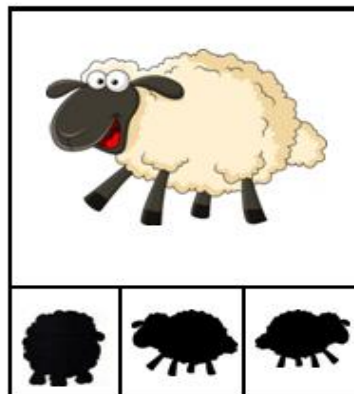
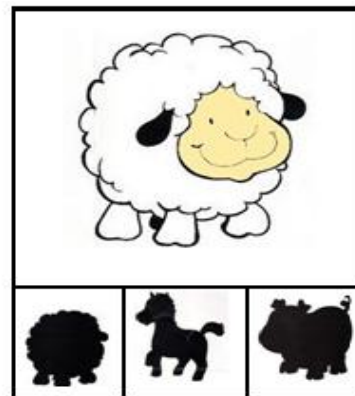
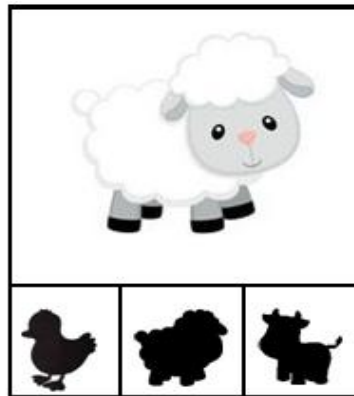
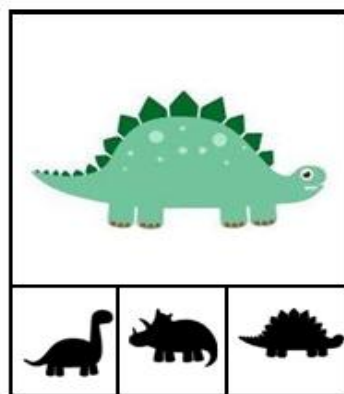
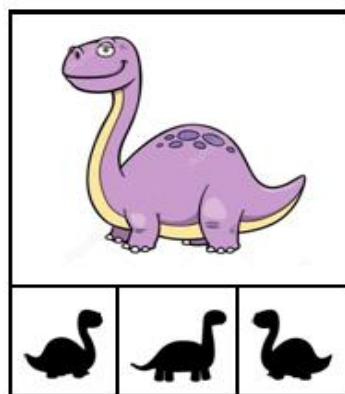
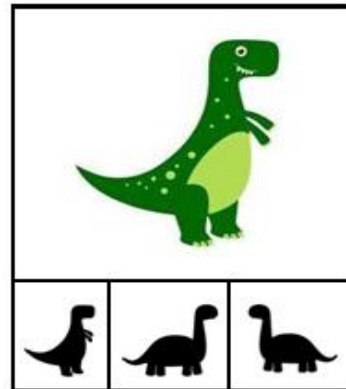
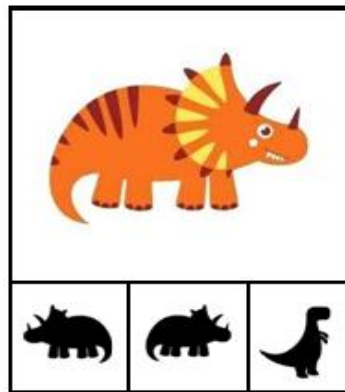


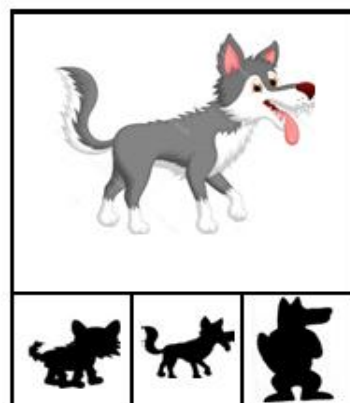
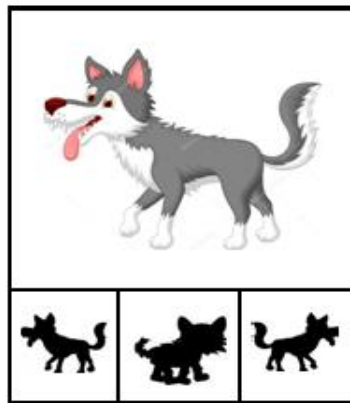
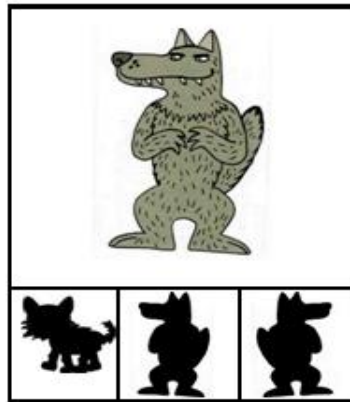
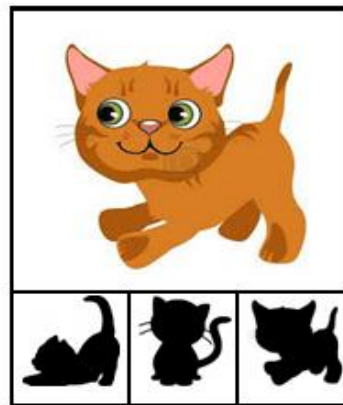
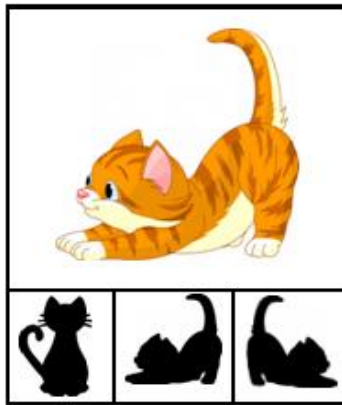
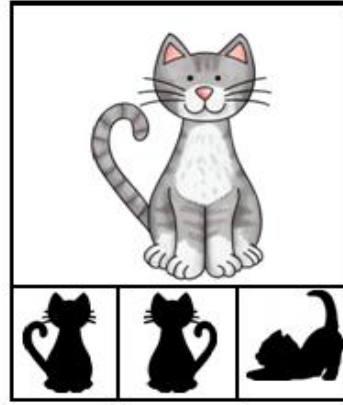
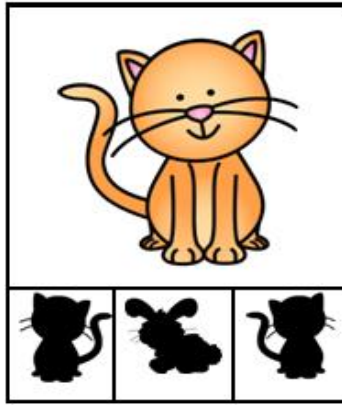


Fotografie z realizované činnosti, dívka 5 let



Den 2. Stíny

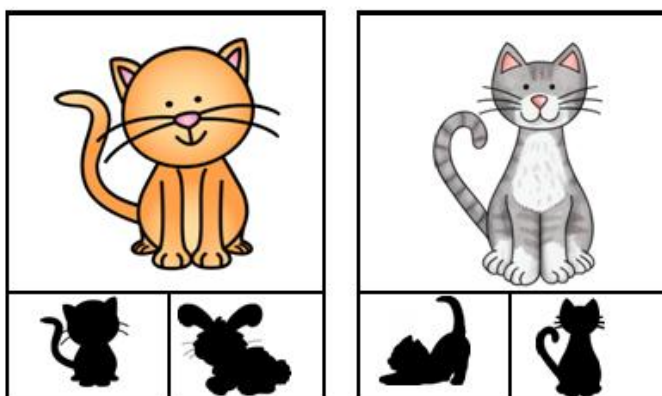
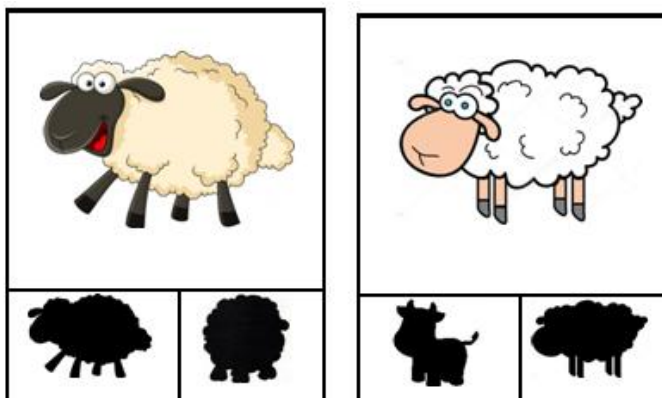
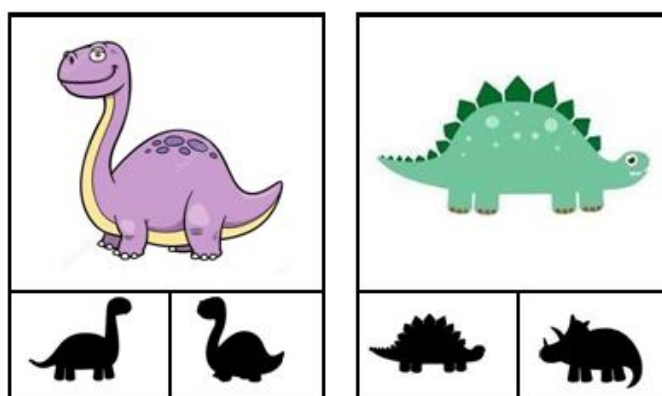
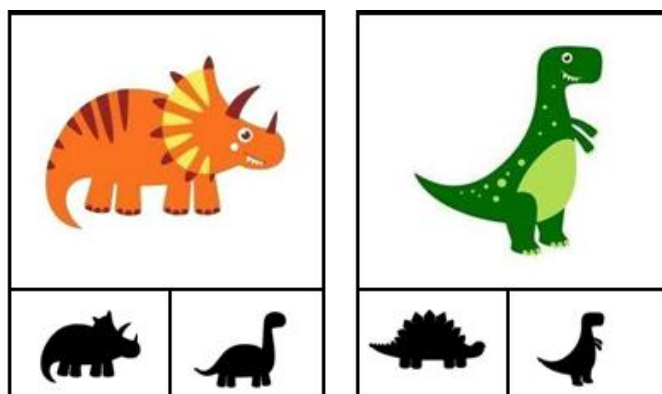


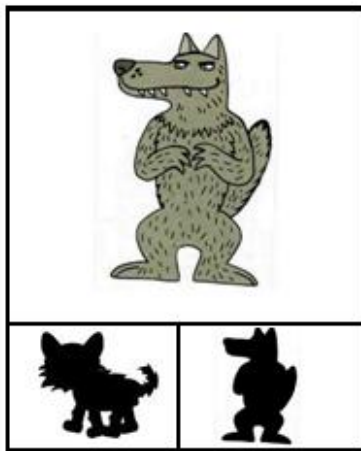
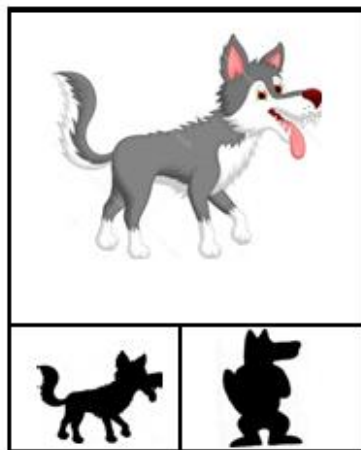
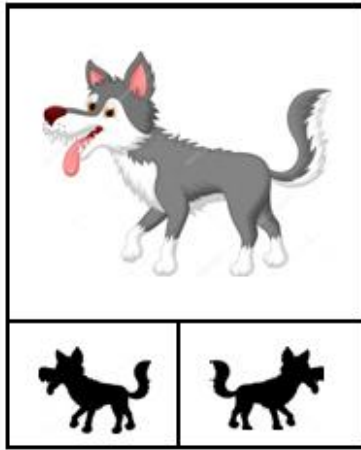


Fotografie z realizování činnosti, dívka 4,5 let



Varianta pro mladší děti





Fotografie z realizované činnosti, chlapec 3,5 let

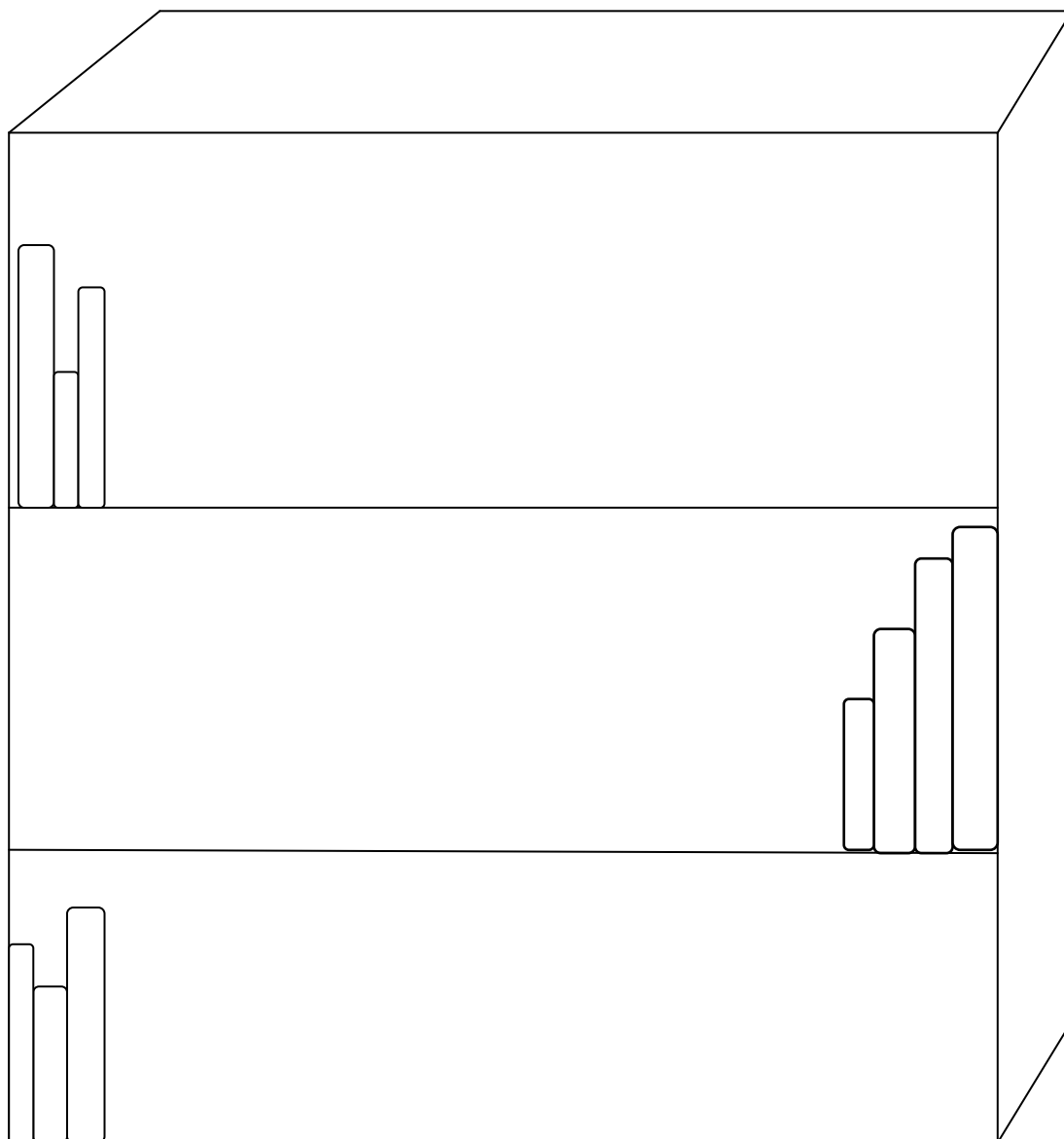


Chlapec 3 roky

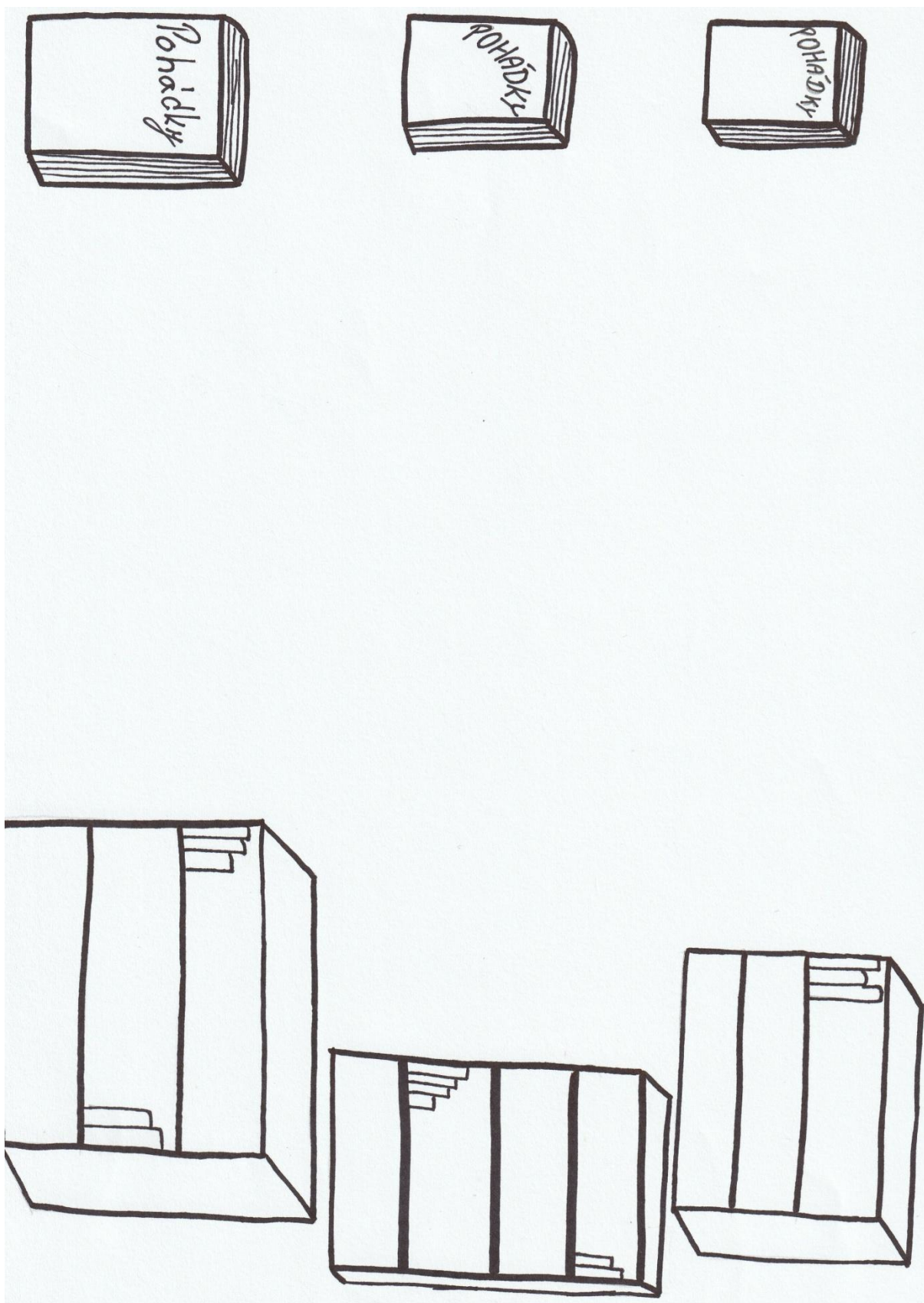


Den 3

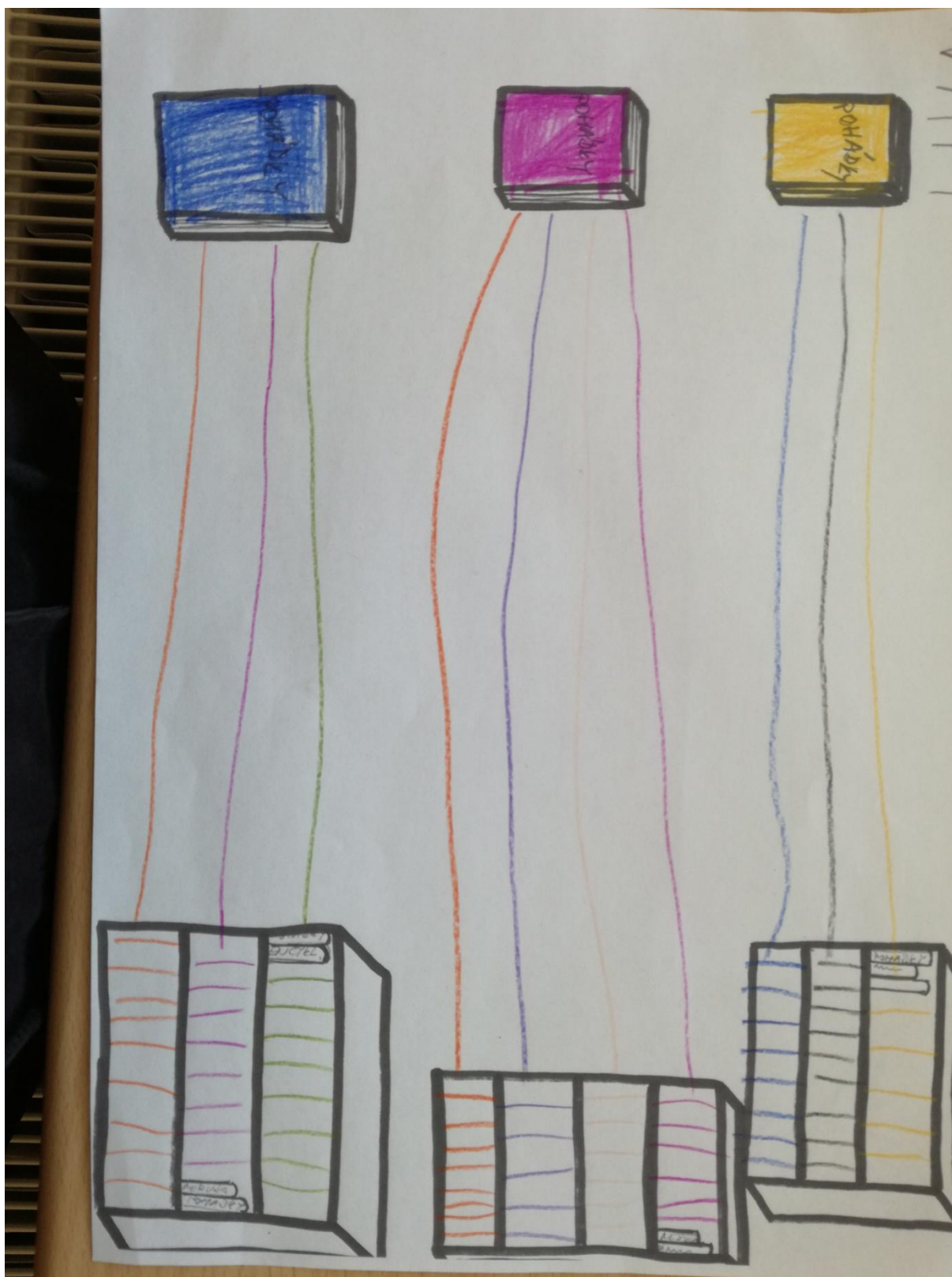
Grafomotorika mladší děti. Svislé čáry, které děti zakreslí do poličky, představují knihy.



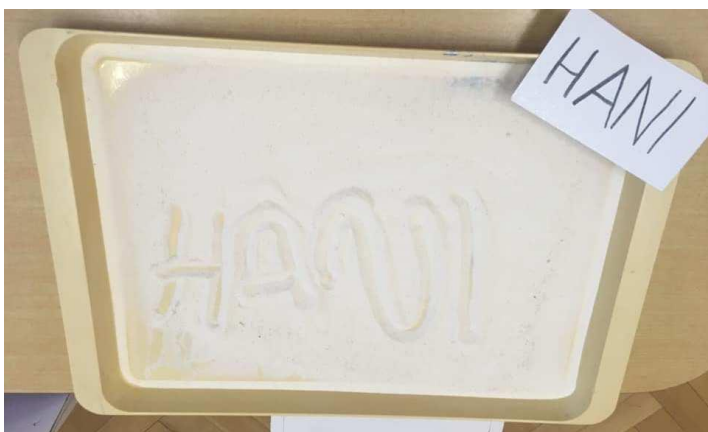
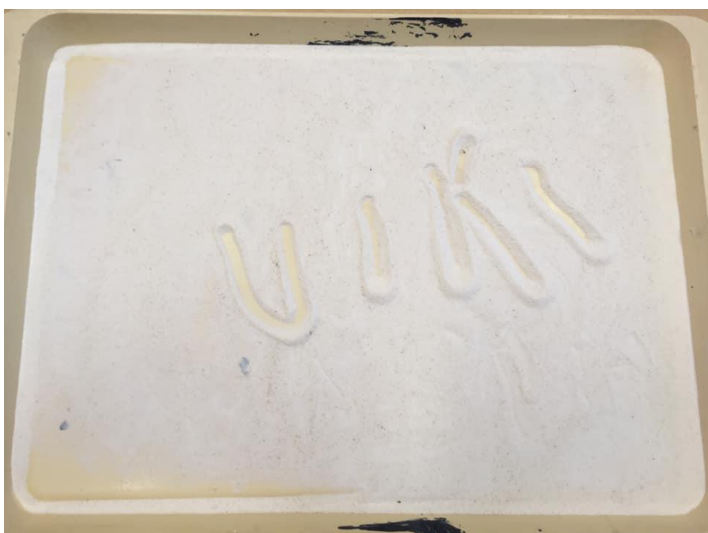
Grafomotorický list starší děti. Vodorovnou čárou zařad' knih do knihovny a následně svislými čarami dokresli knihy v knihovně.



Fotografie z realizované činnosti, dívka 4,5 let



Den 4.: Kreslení v mouce, fotografie z realizované činnosti

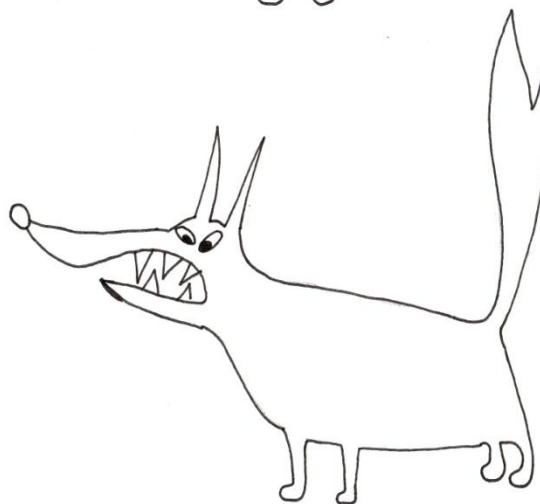
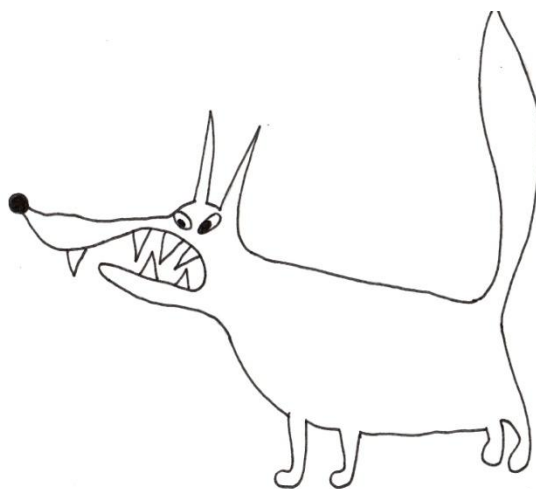


Rozdíly

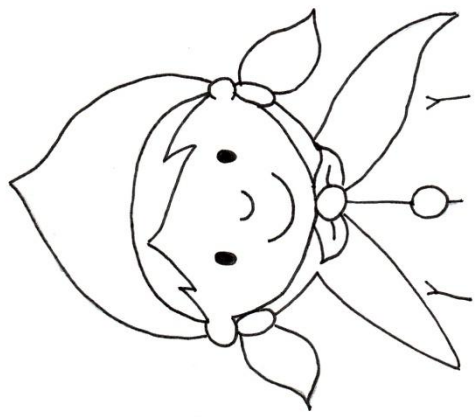
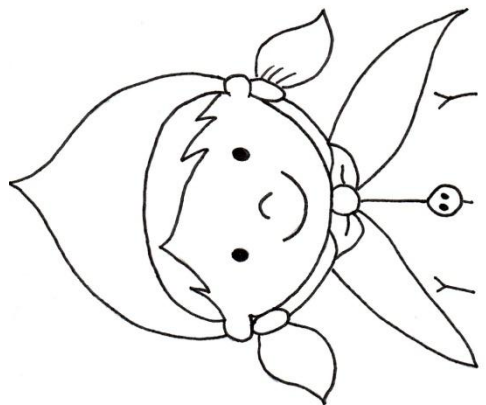
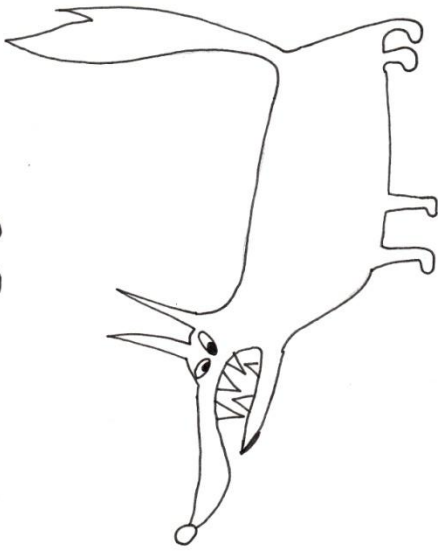
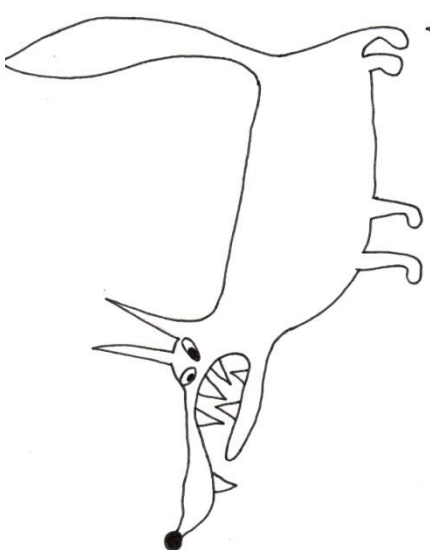
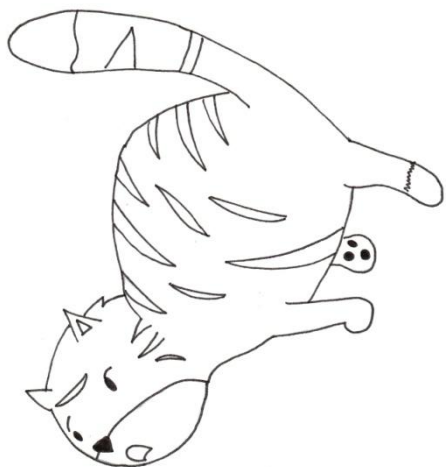
Obtížnost 1



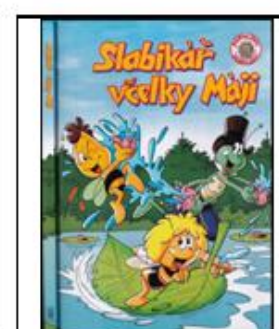
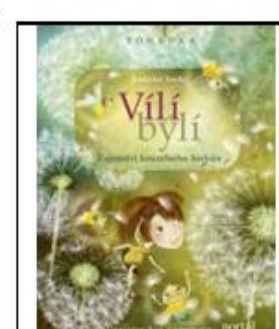
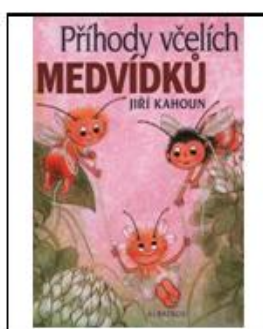
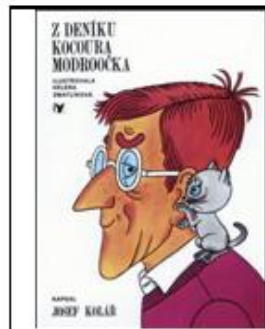
Obtížnost 2

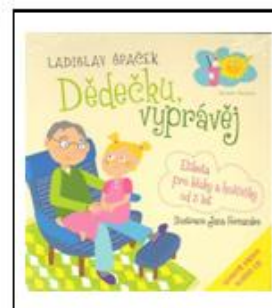
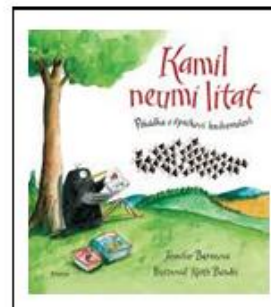
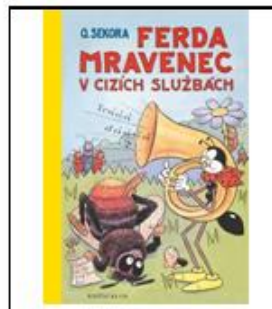
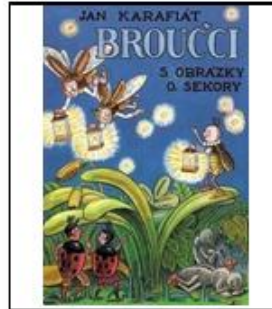
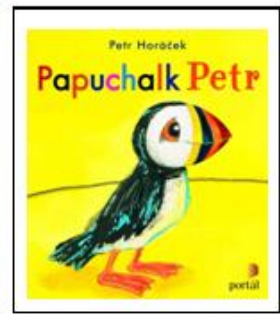
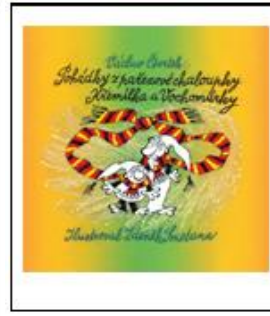
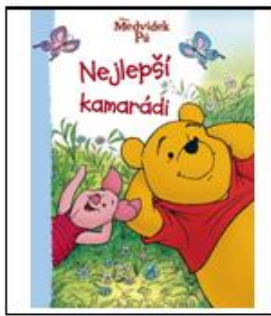


Obtížnost 3

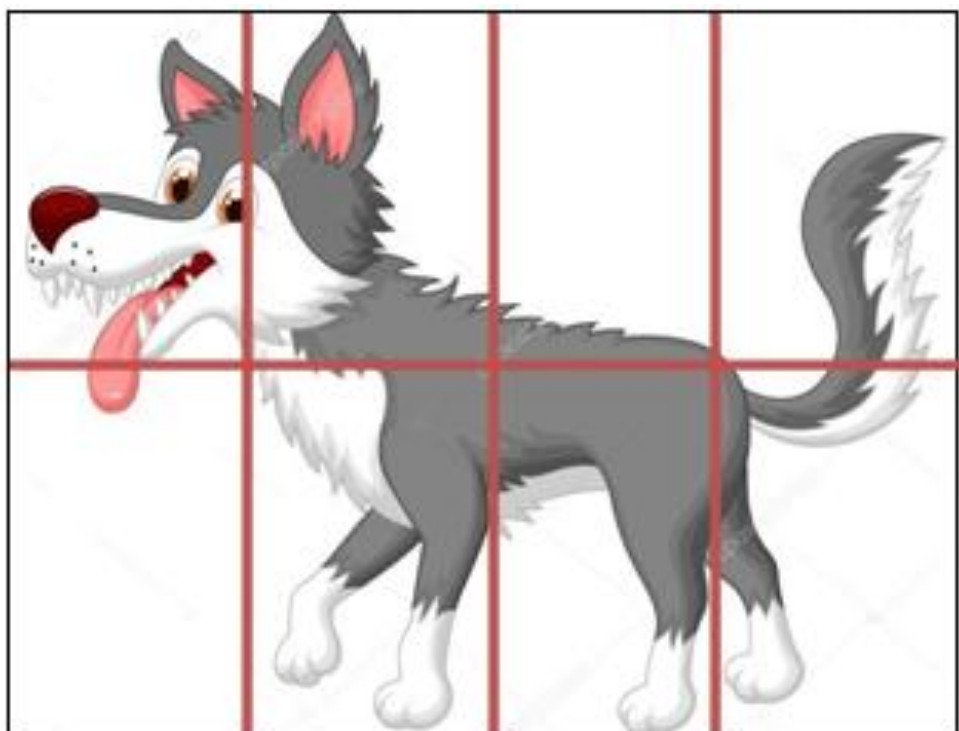
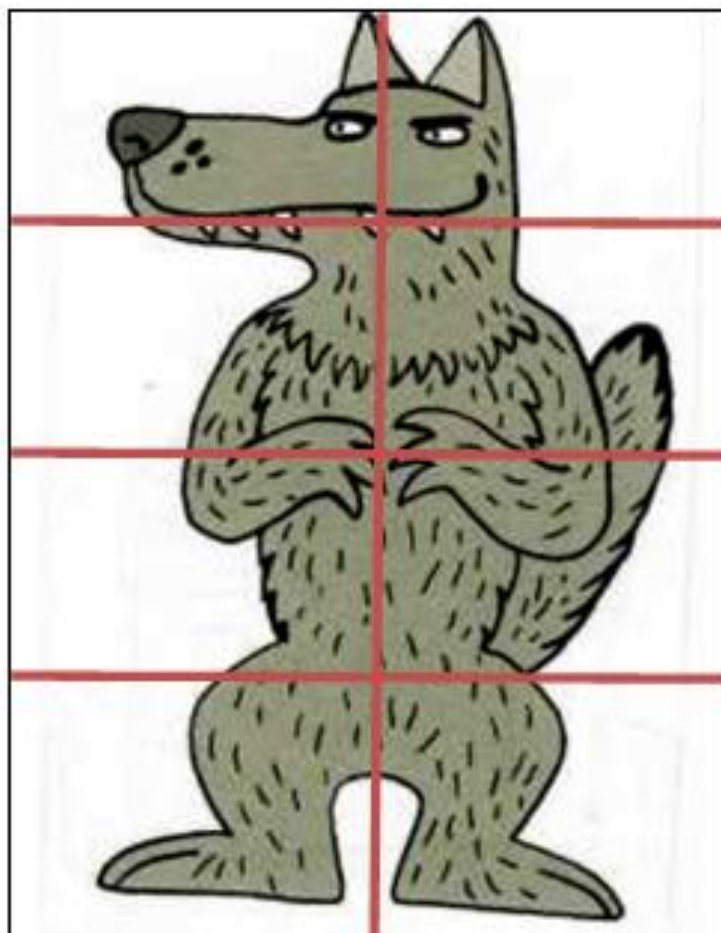


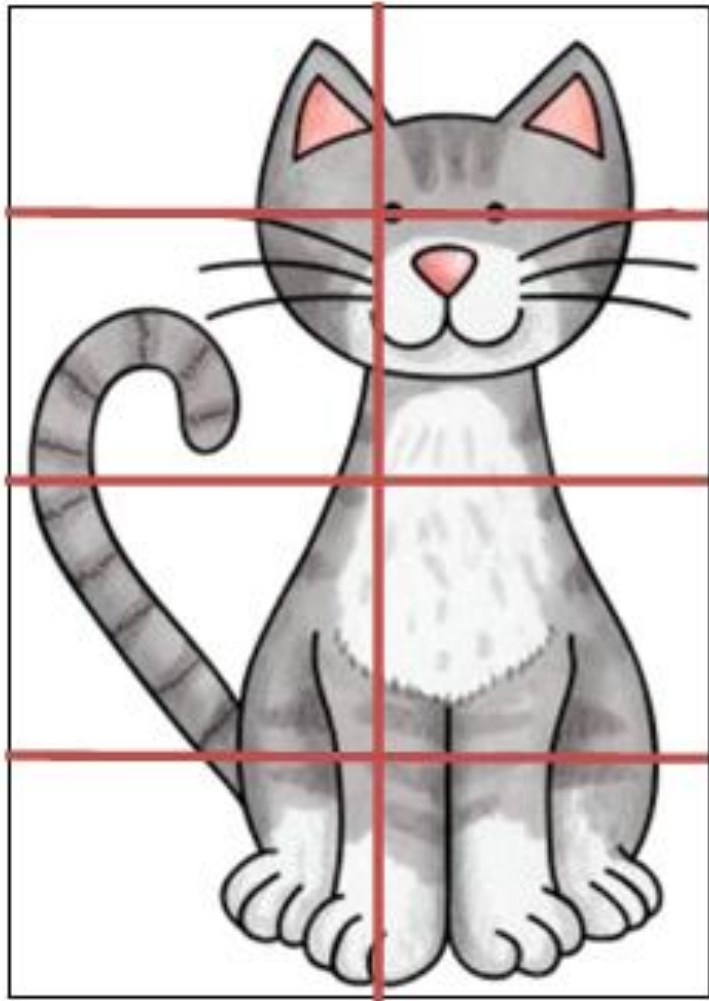
Příloha č. 6 – Pohybové aktivity
Knihovna Zoe





Rozstříhané obrázky





Pohybová hra – obrázky





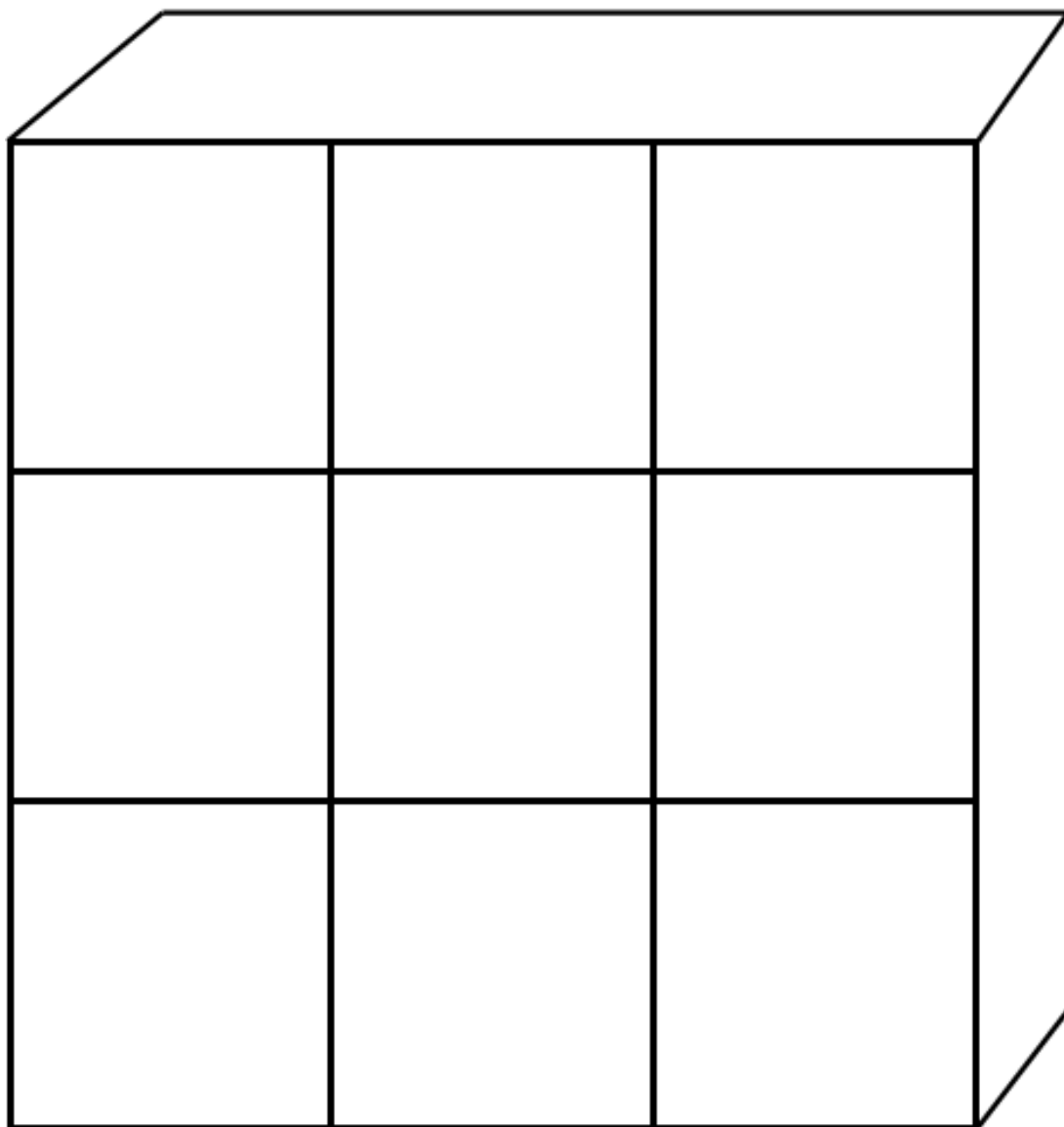
Příloha č. 7. - Řízené činnosti

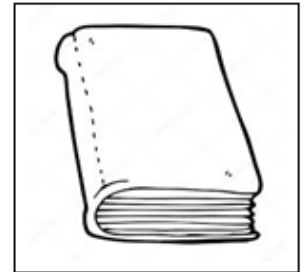
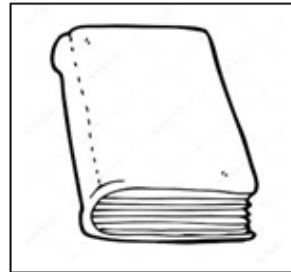
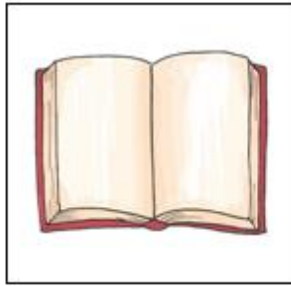
Knihovna

Vybarvi a srovnej v knihovně knihy, které vlk s kocourem rozházeli. Jedna kniha má červenou barvu, další žlutou, zelenou, modrou a hnědou barvu.

Seřaď vše na správné místo:

1. Uprostřed je otevřená kniha.
2. Nad otevřenou knihou je kocour.
3. Vedle kocoura je zelená kniha.
4. Vlevo dole je modrá kniha.
5. Nad modrou knihou je červená kniha.
6. Pod otevřenou knihou je žlutá kniha.
7. Vpravo dole je vlk.
8. Kam můžeš umístit hnědou knihu?








Otázky ke knize

<i>Jak se pohádka jmenuje? O vlkovi, který vypadl z knížky, nebo o kocourovi?</i>
<i>Jak se jmenuje holčička, které knihovna patří? Zoe nebo Natálka</i>
<i>Kdo se koho bál? Vlk kocoura, nebo kocour vlka?</i>
<i>Vlk byl z knihy o ovečkách vyhnán, nebo odešel?</i>
<i>Oblékl si vlk na bále oblek? Ano nebo ne?</i>
<i>Co chtěly dinosauri, aby jim vlk poslal? Předka nebo rybu?</i>
<i>Kde se vlk ocitl? V lese nebo v domečku babičky?</i>
<i>Jak se jmenovala holčička, kterou vlk našel v lese? Karkulka nebo Sněhurka?</i>
<i>Jakou barvu měl kocour, který honil vlka? Bílou, rezavou.</i>
<i>Jak kocour vlka popsal? Pidívlk nebo obrvlk?</i>
<i>Vlk měl černou nebo šedou srst?</i>
<i>Pán, který vlka na bále zastavil, byl. Majordomus nebo hokous pokus?</i>
<i>Když Karkulka uviděla vlka, tak plakala, nebo před ním utekla?</i>
<i>V první knize, do které se vlk vrátil, byly ovečky nebo strašidla?</i>
<i>Vlk před vlkem utíkal. Nahoru po knihovně nebo se schoval pod stůl?</i>

Hledání písmen

	K A R K U L K A
	V L K
	V L K
	K O Č K A
	K O C O U R
	H R A Č K Y

	O V E Č K A
	O V C E
	D I N O S A U R U S

K	A	R	K	U	L	K	A	V	L
K	V	L	K	K	O	Č	K	A	K
O	C	O	U	R	H	R	A	Č	K
Y	K	N	I	H	A	Š	A	T	Y

O	V	E	Č	K	A	O	V	C	E
D	I	N	O	S	A	U	R	S	

Fotografie z realizované činnosti, dívka 4 roky

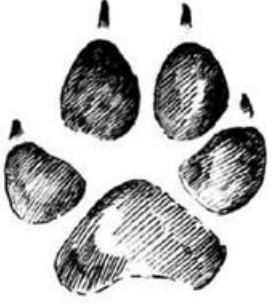







Chlapec 5 let



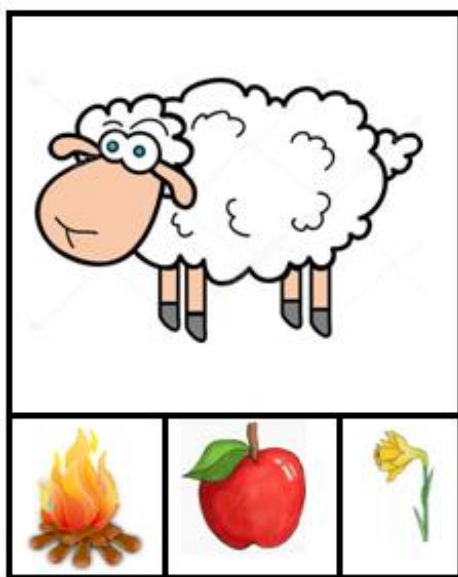
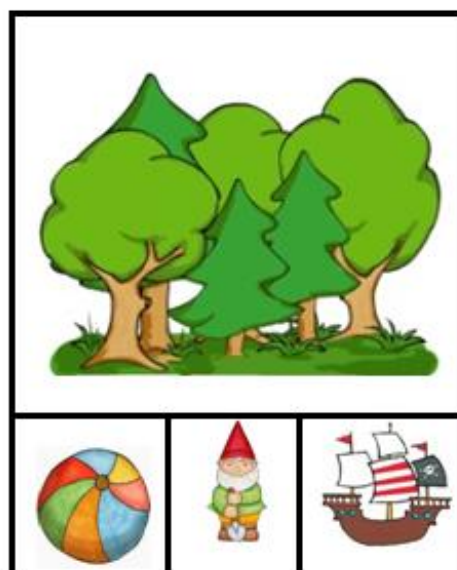
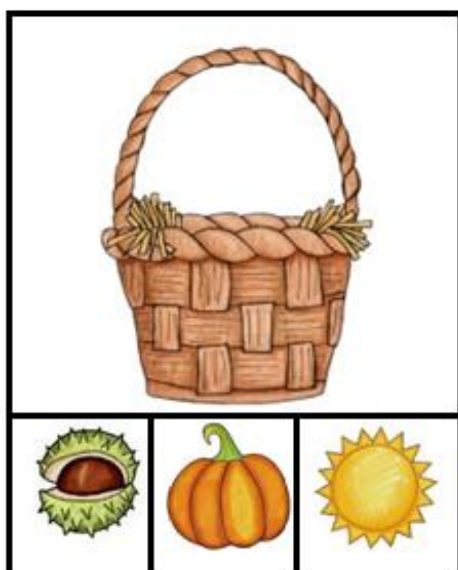
Příloha č.8. - Navazující aktivity

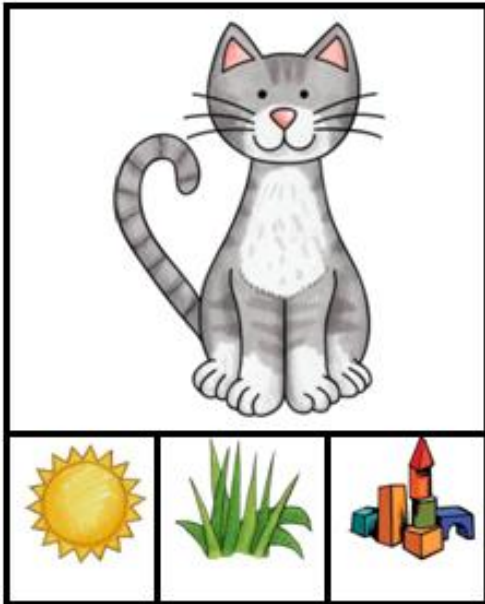
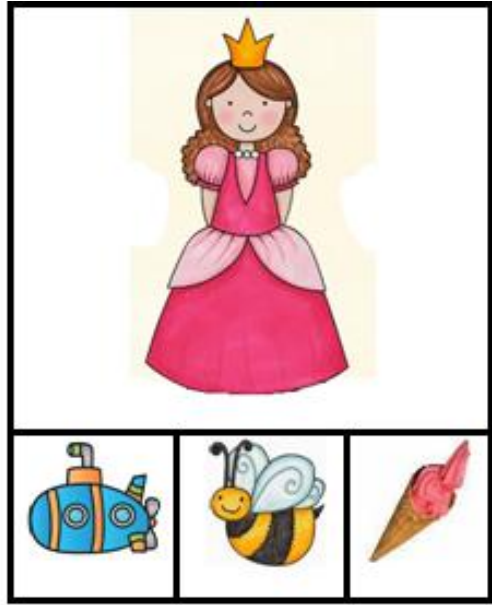
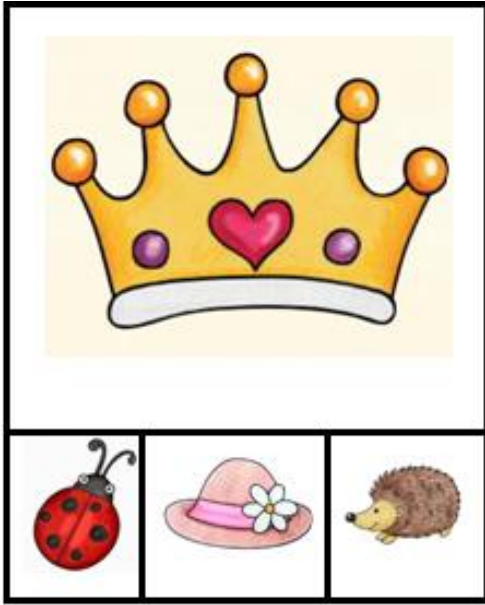
Stopování vlka

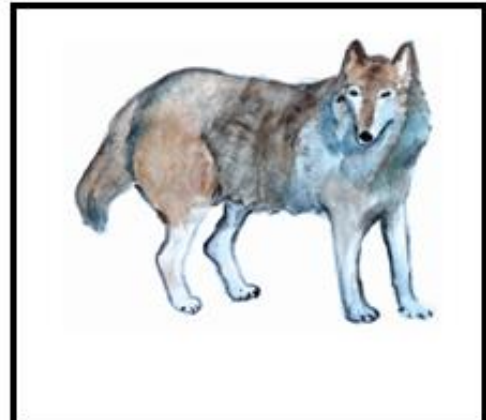
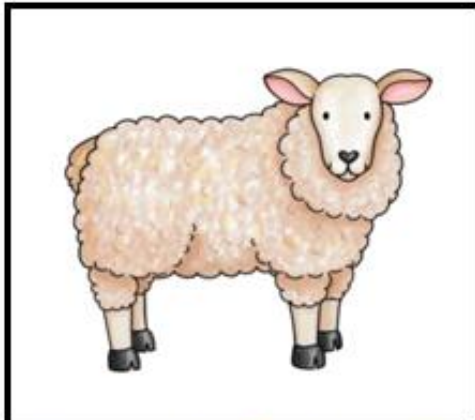
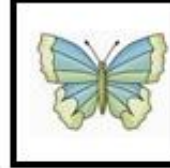
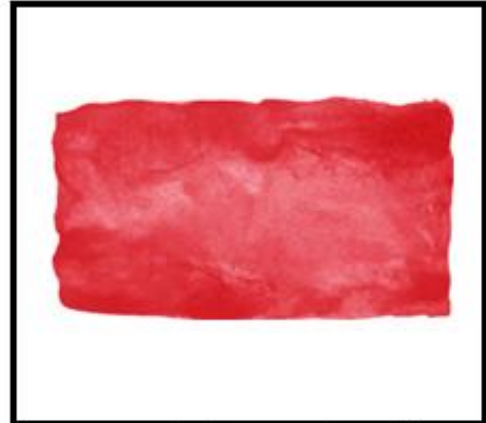
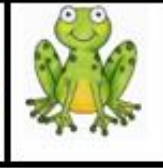
	
Vlk	Veverka
	
Jelen	Divoké práče
	
Sova	Medvěd

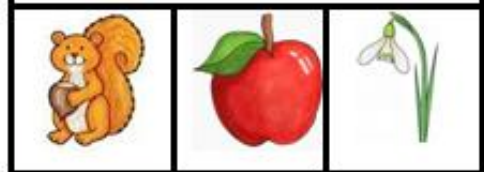
Kolíčkování: poznej první hlásku

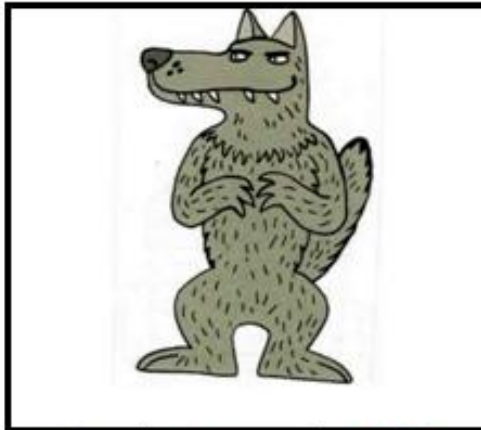
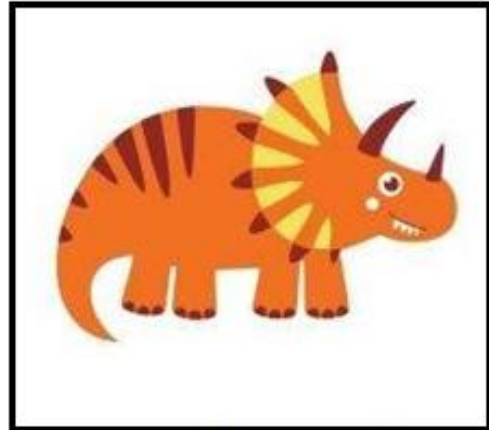
Obtížnější varianta







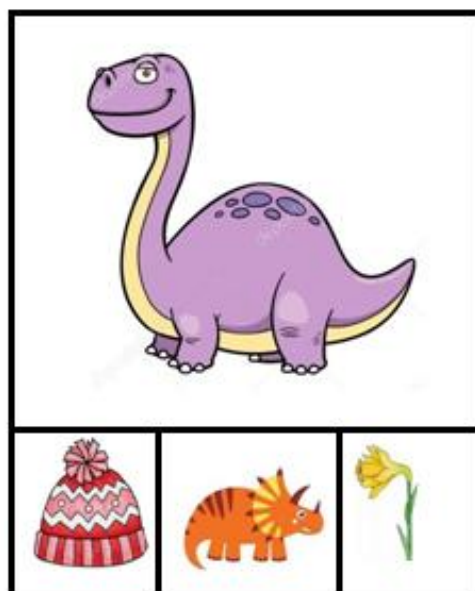
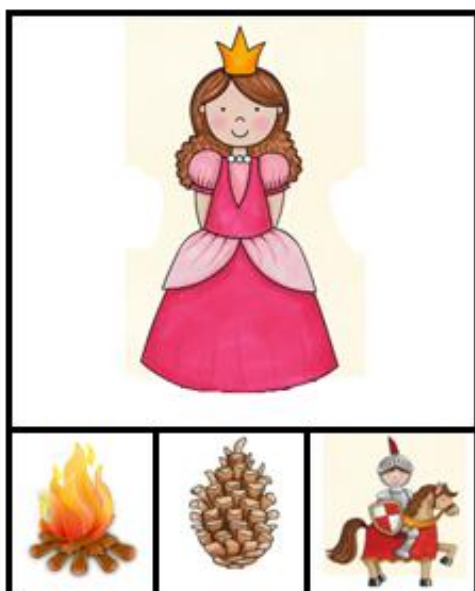
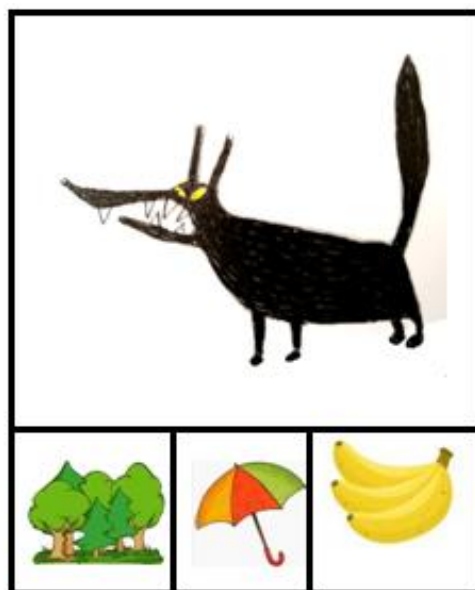
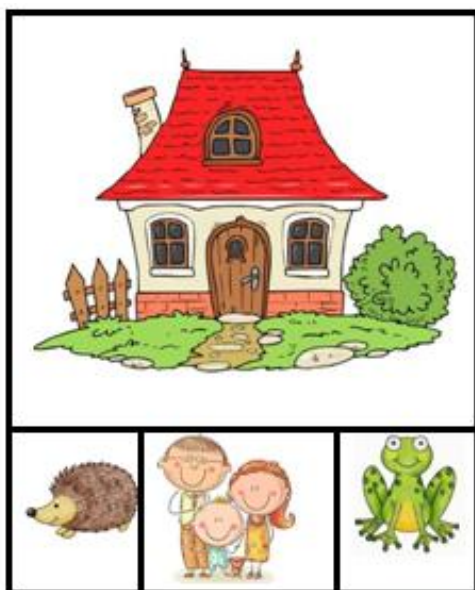


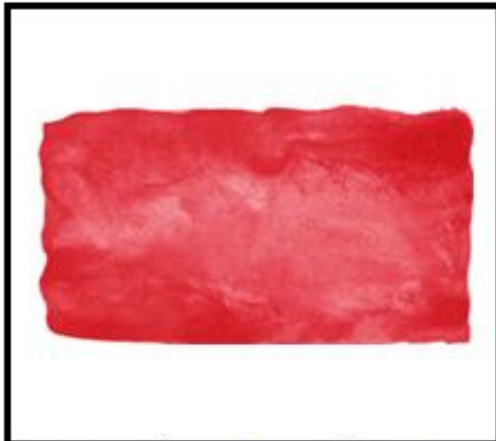


Fotografie z realizace činnosti, chlapec 5 let

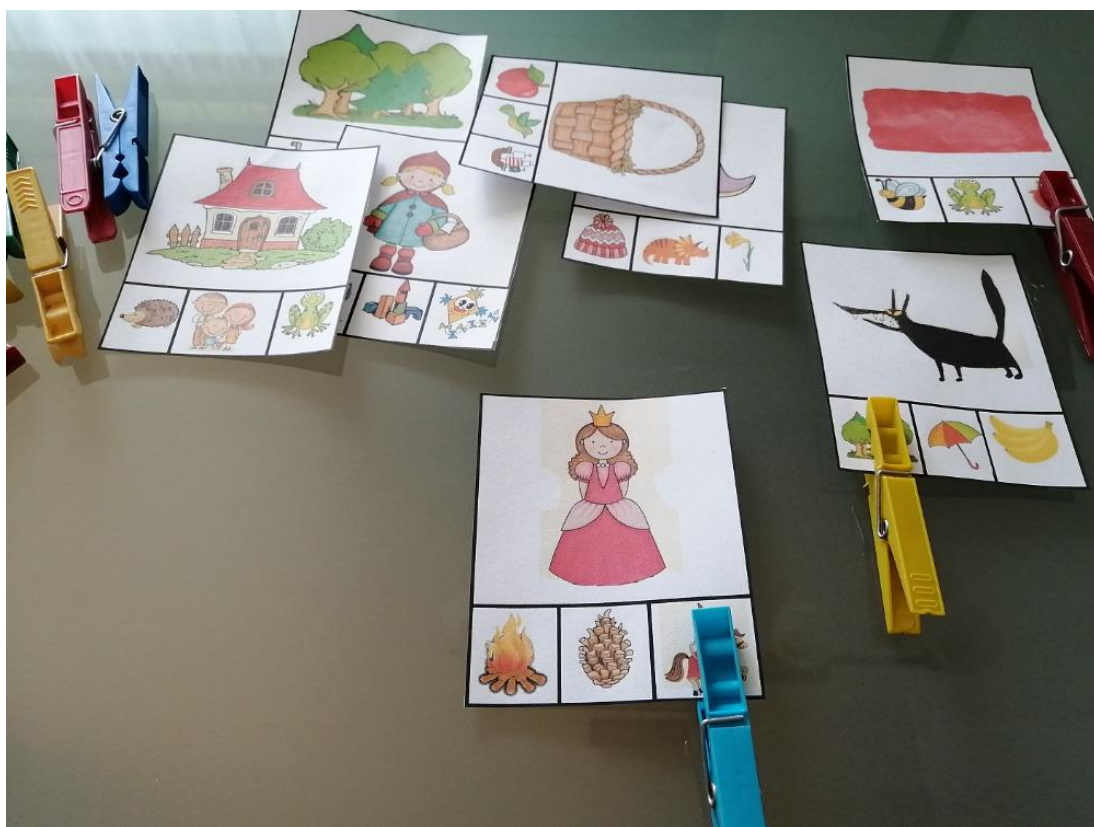


Varianta pro mladší děti





Fotografie z realizované činnosti, dívka 3 roky



Najdi písmenko

Obtížnost 3

KARKULKA

VLK

KOCOUR

OVČKA

K U L V R O

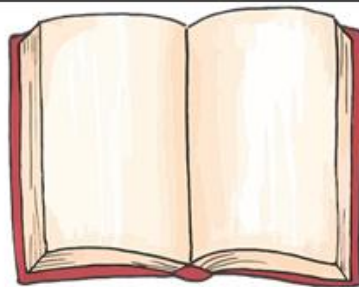
K Č E

O A R K O

U K C K

A V K L A

Obtížnost 2



K N I H A

H	O	K	U	R
D	S	E	M	I
A	R	E	E	L
U	O	N	L	P

Obtížnost 1



V L K

V

O

K

S

L

E

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Tereza Navrátilová
Katedra nebo ústav:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	Mgr. Dana Cibáková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2021
Název práce:	Čtenářská pregramotnost
Název v angličtině:	The Pre-reading literacy
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá tématem čtenářské pregramotnosti. Teoretická část práce se zaměřuje na terminologii, faktory, které tuto pregramotnost rozvíjí, ukotvením pregramotnosti v předškolním kurikulu. V práci jsou dále uvedeny čtenářské strategie a realizované výzkumy. V praktické části je na základě výsledků z realizovaných rozhovorů vytvořen soubor metodických materiálů. Metodické materiály byly poskytnuty respondentů pro získání zpětné vazby o vhodnosti činností realizovaných v mateřské škole.
Klíčová slova:	předškolní věk, mateřská škola, gramotnost, čtenářská pregramotnost, čtenářské strategie, metodický materiál
Anotace v angličtině:	The thesis deals with the topic of reading literacy in preschool children. The theoretical part explains terminology. The work also deals with the activities and factors that develop this literacy and anchoring of pre-reading literacy in the pre-school curriculum. The thesis also presents reading strategies and research. In practical part, which is based on the results of the interviewmetho created methodical material. Methodological materials were provided to respondents to obtain geedback on the suitability of activities carried out in kindergarten.
Klíčová slova v angličtině:	preschool age, kindergarten, literacy, pre-reading literacy, reading strategies, methodical material
Přílohy vázané v práci:	1. Záznam rozhovoru s respondentem číslo 4.

	<ol style="list-style-type: none">2. Kódovaný rozhovor s respondentem číslo 7.3. Informace pro rodiče o ranním úkolu4. Ranní úkoly5. Spontánní činnosti6. Pohybové aktivity7. Řízené činnosti8. Navazující aktivity
Rozsah práce:	66 stran
Jazyk práce:	Český jazyk