

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2018

Anna Veihandová

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání

## BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

### **Možnosti rozvoje čtenářských strategií předvídání a vizualizace v mateřské škole**

The possibilities of the development of the reading strategies of prediction  
and visualization in kindergarten

Anna Veihandová

Vedoucí práce: PhDr. Veronika Laufková, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

Praha 2018

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma *Možnosti rozvoje čtenářských strategií předvídání a vizualizace v mateřské škole* vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 2018

## Poděkování

Ráda bych poděkovala paní PhDr. Veronice Laufkové, za její vstřícnost, trpělivost a cenné rady, které mi po celou dobu zpracování mé bakalářské práce poskytovala.

## **ABSTRAKT**

Tato bakalářská práce se zabývá rozvojem čtenářských strategií předvídání a vizualizace v mateřské škole. Jejím cílem je navrhnout takovou práci s knihou, která by vedla k rozvoji čtenářských strategií předvídání a vizualizace a k porozumění textu, jejich realizace se dvěma věkově odlišnými skupinami dětí předškolního věku a následném porovnání reakcí obou skupin.

Teoretická část obsahuje charakteristiku dítěte předškolního věku a vztah jeho vývoje k následnému osvojení čtení. Dále jsou v ní zaznamenány teoretické údaje o čtenářských strategiích, dovednostech a předpokladech, které vedou k pozitivnímu vztahu ke knihám a čtení samotnému.

V praktické části jsou zaznamenány čtyři lekce zaměřené na rozvoj čtenářských strategií předvídání a vizualizace. Všechny lekce byly realizovány ve dvou věkově odlišných skupinách dětí předškolního věku. Z výsledků a vyhodnocení vyplývá, že úroveň uvedených očekávaných výstupů je dle předpokladu vyšší u dětí starších. Mladší děti na tom byly lépe pouze ve dvou z uvedených očekávaných výstupů, avšak v mnoha bodech se starším dětem přiblížily. Práce potvrdila, že s rozvojem těchto dvou čtenářských strategií lze pracovat již od velmi útlého věku dítěte, a že jejich rozvoj do velké míry závisí na osobnosti, charakteru a vyspělosti každého dítěte, nicméně mateřská škola může děti vhodně nasměrovat.

**KLÍČOVÁ SLOVA:** čtenářská pregramotnost, čtenářská strategie, porozumění textu, předvídání, vizualizace, mateřská škola, práce s knihou.

## **ABSTRACT**

This bachelor thesis deals with the development of the reading strategies of prediction and visualization in kindergarten. Its aim is to propose a work with a book that would lead to the development of reader's strategies for predicting and visualizing and understanding the text, its realization with two different age groups of pre-school children, and then compare the reactions of the both groups.

The theoretical part contains of the characteristics of the child of pre-school age and the relation of its development to further acquisition of reading. Also, there are theoretical data about reader's strategies, skills and assumptions that lead to a positive relationship to books and reading itself.

There are four lessons focused on the development of reader strategies for anticipation and visualization in the practical part. All lessons were realized in two age different groups of pre-school children. We can see from the results that the level of these expected outcomes is assumed to be higher among older children. Younger children were better only in two of these expected outcomes, but at many points they approached the older children. The bachelor thesis has confirmed that the development of these two reading strategies can be done from the very young child's age and that their development depends on the personality, character and maturity of each child, but the kindergarten can appropriately direct children.

**KEYWORDS:** pre-reading literacy, reading strategies, understanding of the text, prediction, visualization, kindergarten, work with the book

## Obsah

I. Úvod.....	10
II. Teoretická část .....	11
1. Cíl práce.....	11
2. Charakteristika dítěte předškolního věku .....	11
2.1. Pohybová koordinace .....	12
2.1.1 Motorika.....	12
2.1.2 Grafomotorika a kresba.....	13
2.2 Smyslové vnímání .....	14
2.2.1. Zrakové vnímání .....	14
2.2.2. Sluchové vnímání.....	14
2.2.3. Hmatové vnímání.....	15
2.3. Rozvoj paměti.....	15
2.4. Rozvoj představivosti a fantazie.....	16
2.5. Rozvoj myšlení.....	16
2.6. Rozvoj řeči a komunikačních schopností.....	17
3. Vymezení vybraných pojmů.....	17
3.1. Čtenářská gramotnost .....	17
3.2. Čtenářská pregramotnost.....	20
3.3. Program RWCT a metoda E-U-R.....	21
3.4. Čtenářské dovednosti a čtenářské strategie .....	21
3.5. Strategie předvídání.....	23
3.6. Strategie vizualizace .....	24
4. Čtenářská pregramotnost ve vztahu k RVP PV .....	25

4.1.	Umístění čtenářské gramotnosti v RVP PV .....	26
5.	Dítě předškolního věku a předpoklady ke čtení.....	28
5.1.	Rodina ve vztahu k podpoře čtenářské pregramotnosti.....	29
5.2.	Mateřská škola a její úloha v rozvoji čtenářské pregramotnosti .....	30
5.2.1.	Možnosti rozvoje čtenářské pregramotnosti v mateřské škole .....	31
5.2.2.	Práce s literárními texty v mateřské škole.....	31
III.	Praktická část .....	33
1.	Cíl praktické části .....	33
2.	Výzkumné otázky .....	33
3.	Metody výzkumu a výzkumný vzorek.....	34
3.1.	Výzkumný vzorek .....	34
4.	Lekce 1 - Papuchalk Petr .....	35
4.1.	Průběh lekce .....	35
4.2.	Aktivity a otázky před čtením .....	36
4.3.	Aktivity v průběhu čtení .....	36
4.4.	Aktivity po čtení .....	41
4.5.	Reflexe aktivity .....	42
5.	Lekce 2 - O klíči .....	44
5.1.	Průběh lekce .....	44
5.2.	Aktivity a otázky před čtením .....	45
5.3.	Aktivity v průběhu čtení .....	45
5.4.	Aktivity po čtení .....	48
5.5.	Reflexe aktivity .....	49
6.	Lekce 3 - O Snížkovi .....	49
6.1.	Průběh lekce .....	49
6.2.	Aktivity před čtením.....	50



6.3. Aktivity v průběhu čtení .....	50
6.4. Aktivity po čtení .....	52
6.5 Reflexe aktivity .....	53
7. Lekce 4- Dráček od jezera Titicaca .....	53
7.1. Průběh lekce .....	53
7.2. Aktivity před čtením .....	54
7.3. Aktivity v průběhu čtení .....	54
7.4. Aktivity po čtení .....	56
7.5. Reflexe aktivity .....	57
8. Výsledky a vyhodnocení .....	57
IV. Závěr .....	66
Zdroje: .....	68
Odborná literatura: .....	68
Časopisy: .....	69
Akademické práce: .....	70
Internetové zdroje: .....	70
Literatura pro děti použitá v lekcích: .....	71

# I. Úvod

Se čtenářskými strategiemi jsem se poprvé setkala na vysoké škole na přednáškách a seminářích Literatury pro děti. Už tam mě práce s nimi zaujala, a i to byl důvod, proč jsem se rozhodla jim věnovat ve své bakalářské práci.

V dnešní době děti zajímá spíše IT technologie jako tablety, počítače a videohry. Proto jako budoucí učitelka v mateřské škole si uvědomuji důležitost knihy, čtení a práce s knihou již od útlého věku. Pokud se ke knihám děti nedostanou v rodině, je důležité, aby jim přístup k nim zprostředkovala alespoň mateřská škola. Jestliže se učitelé povede vytvořit u dětí pozitivní vztah ke knihám již v předškolním věku, výrazně to ovlivní i jejich budoucí čtenářský život v dalších vývojových etapách.

V teoretické části mé bakalářské práce se budu zabývat charakteristikou dítěte předškolního věku. Charakteristika je důležitá vzhledem k následnému zpracování dat, která získám realizací jednotlivých lekcí v mateřské škole. Budu se dále zmiňovat o čtenářské pregramotnosti, čtenářských strategiích a dovednostech a v neposlední řadě také o předpokladech ke čtení ve vztahu k dítěti předškolního věku. V této kapitole se mimo jiné zabývám důležitostí učitelky a její práce s knihou v mateřské škole. Jedna z kapitol také obsahuje vztah čtenářské pregramotnosti s RVP PV.

Praktickou část pak věnuji navrhovaným lekcím a metodám jejich realizace se dvěma věkově odlišnými skupinami dětí předškolního věku. Dvě lekce věnuji čtenářské strategii předvídání a dvě čtenářské strategii vizualizace. Jako výzkumnou metodu jsem si zvolila zúčastněné nestandardizované pozorování, ze kterého jsem pořizovala videonahrávku. Pro vytvoření videonahrávek jsem se rozhodla kvůli pozdějšímu snazšímu zpracování dat, poněvadž budu mít zachované doslovné odpovědi dětí, které budu moci následně vyhodnotit, a reflektovat svou práci.

Jelikož bych nechtěla, aby kouzlo knih vyprchalo, a ráda bych, aby se k nim děti rády vracely, rozhodla jsem se k vyplnění tohoto přání přispět. Dále se chci i ve své budoucí třídě věnovat práci s knihami, vymýšlet a realizovat projekty, do kterých bych ráda zapojila i jiné školy, knihovnu nebo třeba seniory a samozřejmě také rodiče dětí.

## **II. Teoretická část**

### **1. Cíl práce**

Cílem této bakalářské práce je navrhnout lekce zaměřené na rozvoj čtenářské strategie předvídání a čtenářské strategie vizualizace u dětí předškolního věku. Lekce by u dětí měly vytvářet pozitivní vztah ke knihám a podporovat porozumění předčítanému textu. Tyto navržené lekce budu realizovat, reflektovat a vyhodnocovat u dvou věkově rozdílných skupin dětí (3-4 roky a 5-6 let). Výsledky zjištěné u obou skupin nakonec porovnáám tím, že vyberu z RVP PV očekávané výstupy, které souvisejí s rozvojem čtenářské pregramotnosti a čtenářských strategií předvídání a vizualizace, a zjistím, do jaké míry byly naplněny u jednotlivých skupin dětí.

Kromě cíle teoretické části, kde se věnuji tématům důležitým k pochopení zkoumané problematiky a závěrečnému zpracování výsledků a cíle části praktické, kterou jsem již popsala výše, má tato práce i cíl osobní (např. Švaříček, Šedová a kol., 2014). Ráda bych si do budoucna osvojila práci s dětmi různých věkových kategorií v mateřské škole, abych našla nejlepší možnosti, metody, techniky a aktivity, jak u dětí podpořit porozumění předčítanému textu a kladný vztah ke knihám a četbě jako takové.

### **2. Charakteristika dítěte předškolního věku**

Předškolním obdobím dítěte se rozumí věk od 3 let dítěte až po jeho vstup do základní školy. Jeho ukončení je tedy dáno nejen fyzicky, ale především sociálně. V tomto období dochází k postupnému odpoutání od matky a dalších členů rodiny a ke zvýšení aktivity dítěte, která napomáhá v uplatnění ve skupině vrstevníků (Vágnerová, 1999).

V tomto období převládá hra. Dítě je aktivní, zvědavé a chce poznávat svět. Dochází k osamostatnění dítěte v oblasti sebeobsluhy, kdy se dokáže samo najíst, obléct a zvládá každodenní hygienu. Pro dítě tohoto věku je velice důležitý pravidelný pohyb a zdravá strava, protože v tomto období je dítě velice náchylné na osvojení špatných stravovacích

a pohybových stereotypů.<sup>1</sup> V tomto období jsou důležité i první návyky podporující následné čtení a psaní.

## **2.1. Pohybová koordinace**

Pohybová koordinace se skládá z motoriky, grafomotoriky a kresby. Všechny tyto součásti pohybové koordinace je potřeba rozvíjet současně a v souladu s aktuálním vývojovým stavem dítěte a vzhledem k jeho individuálním schopnostem a možnostem. Všechny činnosti týkající se rozvoje pohybové koordinace je potřeba záměrně motivovat. Dítě pak pozorovat jak u spontánních, tak i při záměrně motivovaných činnostech, například při hraní, sebeobsluze i při každodenních činnostech (Bednářová, Šmardová, 2007).

### **2.1.1 Motorika**

Motorické schopnosti předškolních dětí lze rozdělit na:

- a) jemná motorika,
- b) hrubá motorika.

Jemná motorika se začíná rozvíjet již v prvním roce života dítěte, kdy se dítě snaží například dotýkat předmětů a uchopovat hračky. Tyto pohyby jsou z počátku pro dítě obtížné. V období batolete dítě již obratněji manipuluje s předměty a uchopuje je. Jemnou motoriku si procvičuje při práci se stavebnicí, která se skládá z větších dílů, s kostkami, mozaikou či na pískovišti. Důležitou součástí jemné motoriky je i sebeobsluha. Dítě se samostatně nají, napije, případně si svlékne a oblékne některé části oděvů (Bednářová, Šmardová, 2007).

V oblasti jemné motoriky dítě předškolního věku již zvládá například vystřihávat obrázky, kreslit i pomocí štětce, skládat puzzle a dokáže si zavázat tkaničky.

Hrubá motorika se z počátku života dítěte projevuje tím, že se dítě dokáže přetočit a následně dokáže sedět a lézt po čtyřech. Poté následují první krůčky s oporou a následná samostatná chůze a běh. Předškolní období je charakterizováno zvýšenou fyzickou

---

<sup>1</sup> BAJGAROVÁ, Iva, Hana DVOŘÁKOVÁ a Hana TÁBORSKÁ. *Charakteristika vývoje dítěte předškolního věku*[online]. [cit. 2018-03-15]. Dostupné z: <http://www.vemeste.cz/2011/05/charakteristika-vyvoje-dite-predskolniho-veku/>

aktivitou. V oblasti hrubé motoriky se objevují znaky lepší koordinace pohybů. Dítě dokáže jít rovně, zvládá stát 1 sekundu na jedné noze, na které je ve čtyřech letech schopno i skákat, a v pěti letech se umí odrazit a skočit. Při sledování hrubé motoriky je dobré se zaměřit na koordinaci pohybů a rychlost, odvahu a provedení jednotlivých činností dítěte.

### **2.1.2 Grafomotorika a kresba**

Jednotlivé grafomotorické prvky lze vyhodnotit například ze spontánní kresby nebo z kresby s daným předkresleným tvarem. Důležitou součástí je rozvoj návyků při kreslení. Například:

- a) Držení tužky
- b) Postavení ruky
- c) Uvolnění ruky a tlak na podložku
- d) Plynulost tahů

Dětská kresba je pro dítě nejen zábavnou hrou, ale i možnost, jak vyjádřit svůj svět – reálný i imaginární. Dítě skrze ni komunikuje s okolím. A to jak vědomě, tak nevědomě. Pomocí dětské kresby se dá vypořádat, jak se dítě cítí, jaká má přání, co ho zajímá a co zrovna prožívá. Proto je kresba jedním z nejpřirozenějších přístupů k jeho poznání. Díky ní je možné odhalit i psychické poruchy, a to například z tvarů linií, použití barev, umístění osob na stránce nebo síle čar. Kresbu lze využít také v rámci čtenářské pregramotnosti při čtenářských strategiích vizualizace a předvídání.

Do tří let se u dítěte objevuje stádium čarání. Dítě nedodrhuje původní plán, v průběhu kreslení ho mění a většinou kresbu ani nedokončí. Od tří do pěti let se období dětské kresby nazývá stádium hlavonožců. Dítě se snaží kreslit postavy – kolečko s připojenými čárami (hlava, nohy a ruce). S přibývajícím věkem se pak objevují další detaily, jako jsou oči a ústa. U šestiletého dítěte by kresba měla odpovídat požadavkům pro vstup na základní školu. (Bednářová, Šmardová, 2007)

## **2.2 Smyslové vnímání**

Jednotlivými smysly dítě poznává své nejbližší okolí včetně lidí kolem sebe, což mu pomáhá v orientaci v cizím prostředí, a současně se rozvíjí fantazie, představivost a myšlení. Pro poznání člověka má každý ze smyslů svůj význam (Tomášková, 2015).

### **2.2.1. Zrakové vnímání**

Nejvíce informací ze svého okolí přijímá dítě zrakem. Poznává jím hmotný svět a současně je i prostředkem pro komunikaci s okolím. V raném věku dítě zaměřuje pohled na matku a později pozoruje předměty ve svém okolí. Nejzajímavější jsou pro něj pohybující se předměty. Zvýšení pohyblivosti klade nároky na vizuomotorickou koordinaci, která umožňuje uchopovat předměty. Stále více se zpřesňuje koordinace oka a ruky dítěte, která je později při čtení důležitá k udržení očního kontaktu s řádkem. Vnímání zrakem úzce souvisí se schopnostmi třídít, uvědomovat si části celku a polohu předmětu, tedy s konstantností vnímání. Důležitou součástí je i zkušenost dítěte s prostorovým usprádaním. Předškolní dítě je schopno vnímat konkrétní obsah toho, co vidí. Například na obrázcích, které symbolicky zastupují konkrétní předměty, tvary a abstraktní figury. Dítě nevnímá detaily, ale pouze celek. Je možné v této době sledovat u dítěte vývoj zrakové syntézy a analýzy (Bednářová, Šmardová, 2007). Na konci předškolního věku je dítě schopno poznat číselné symboly, základní barvy a jejich odstíny. V tuto chvíli je dítě již připraveno na cvičení psaní a čtení (Tomášková, 2015).

Zrakové vnímání je velice důležité pro rozvoj čtenářské pregramotnosti a později i gramotnosti dítěte. S předškolními dětmi je dobré procvičovat rozlišování a identifikaci tvarů a barev, aby později byly schopné rozlišovat písmena a najít mezi nimi rozdíly (Tomášková, 2015).

### **2.2.2. Sluchové vnímání**

Jedním z prostředků komunikace je sluch, který významně ovlivňuje rozvoj dítěte a souvisí s abstraktním myšlením (Bednářová, Šmardová, 2007). Díky sluchu dochází k osvojení řeči, rozvoji komunikace a pochopení pojmů. Pokud dítě neslyší, nebo neslyší dobře, odráží se to na jeho projevu, kdy velice často dochází k vadám řeči a později

i v samotném čtení. Dítě by mělo být v prostředí, které není příliš hlučné. Zvuky by mu měly být příjemné, neměly by být moc hlasité a měly by se mu líbit (Tomášková, 2015).

### **2.2.3. Hmatové vnímání**

Hmat dítě používá již od svého narození a jeho prostřednictvím získává nové informace o okolním světě. V předškolním věku má dítě hmat již dobře vyvinutý. Přirozeným způsobem si ho zdokonaluje při hraní a manipulaci s předměty, když napodobuje činnosti dospělých, například při prohlížení knih (Tomášková, 2015).

## **2.3. Rozvoj paměti**

Paměť je proces, který je velice důležitý k uchovávání a zapamatování všech zážitků v životě. Tento proces by měl být rozvíjen celoživotně, a to už od útlého věku, a souvisí i se čtením, které je založeno na vybavování. V pozdější době dítě paměť využívá k učení a získávání nových informací. K tomu, aby se dítě naučilo číst a psát, si musí nejprve zapamatovat, jak daná písmena vypadají a jak znějí jednotlivé hlásky, a poté mohlo rozpoznat jednotlivá slova a přečíst je. Paměť ale není důležitá jen pro čtení samotné, ale také pro práci s knihami, například pro hledání různých souvislostí. V předškolním věku si dítě vše rychle a snadno zapamatuje, převládá u něj paměť mechanická, ale v této době ještě nemá plně rozvinutou paměť logickou. Přesto si dítě lépe zapamatuje to, čemu rozumí. Pro cvičení paměti je potřeba dobrá komunikace s dítětem – čtení, opakování říkadla a básní. Dítě by mělo vyrůstat v klidném prostředí, jelikož vše, co prožívá, se ukládá do jeho paměti a za určitých situací se opět může vybavit (Tomášková, 2015).

Fáze paměti:

- a) zapamatování,
- b) podržení v paměti a zapomínání,
- c) vybavení.

Součástí paměti je i paměť zraková, která souvisí s poznáváním zrakových podnětů. Zapamatování a přesnosti vnímaných objektů jsou významné pro myšlení dítěte a později ve školním věku souvisí s vybavováním si symbolů (číslice a písmena) a práce s nimi (Tomášková, 2015).

Sluchová paměť je důležitá pro následné vybavení si čteného textu. Má zásadní vliv pro správný rozvoj řeči, zapamatování si hlásek a slov s následným vybavením si těchto zvuků v představách. Součástí je i dovednost čtený text smysluplně interpretovat jako zpětnou vazbu (Tomášková, 2015).

## **2.4. Rozvoj představivosti a fantazie**

Obrazy, které jsme vnímali v minulosti a vybavíme si je v přítomnosti, se nazývají představy, a schopnost vybavit si tyto představy se nazývá představivost. Ta je důležitá i u dětí pro rozvoj myšlení a pro užívání pojmů. Rozlišujeme několik druhů představ, a to podle toho, který analyzátor se zúčastňuje představovacího procesu. Například:

- sluchové,
- zrakové,
- hmatové,
- pohybové,
- čichové.

Pro čtenářskou gramotnost dítěte je rozvoj fantazie a představivosti velmi důležitým hlediskem. Je potřeba, aby si dítě dokázalo vybavit a představit, co mu je čteno, nebo o čem čte. K tomu je potřeba dostatečné množství různorodých a zajímavých podnětů z okolí a rozvoj paměti (Tomášková, 2015).

## **2.5. Rozvoj myšlení**

K tomu, aby dítě chápalo různé souvislosti, umělo řešit problémové situace, orientovalo se v určitých situacích a dokázalo si naplánovat své činnosti, je myšlení významným předpokladem. Základními operacemi myšlení jsou analýza a syntéza, které jsou nezbytné pro nácvik čtení. Děti by měly být vedeny k samostatnému řešení úloh, na které by se měly umět dívat z různých pohledů, a měly by tak najít vhodné řešení. Je důležité, aby se dokázaly nad každým problémem zamyslet, spojit si ho se svými zkušenostmi a znalostmi a dokázat je pro dané řešení využít. Za každé obhájení řešení je potřeba dítě pochválit, aby bylo motivováno v podobných úkonech pokračovat. Tím zároveň dochází k rozvoji vyjadřovacích schopností, schopnosti argumentace a k rozšiřování slovní zásoby (Tomášková, 2015).



## 2.6. Rozvoj řeči a komunikačních schopností

Aby se dítě v oblasti rozvoje čtenářské gramotnosti správně rozvíjelo, je potřeba, aby vědělo, co čte či co mu čteme, aby tomu rozumělo a aby to později bylo schopno interpretovat a vyjádřit svůj názor. Před vstupem do školy by dítě mělo mít správnou výslovnost. Pokud má dítě vady řeči, má to zásadní vliv na výuku psaní a čtení. Je tedy důležité, aby se okolí dítěte snažilo před ním mluvit srozumitelně a se správnou výslovností, jelikož tak, jak to dítě slyší a vyslovuje, tak i čte a píše. Pro rozvoj čtenářské gramotnosti a čtení s porozuměním, je nutné, aby dítě řeči rozumělo, mělo rozvinutou pasivní i aktivní slovní zásobu, dokázalo si představit význam pojmů a rozumět slovům. Je tedy vhodné s dětmi často komunikovat a diskutovat s nimi, naslouchat jim a odpovídat trpělivě a celou větou. (Tomášková, 2015)

## 3. Vymezení vybraných pojmů

### 3.1. Čtenářská gramotnost

V dnešní době je rozvíjení čtenářské gramotnosti velice důležité. Jedná se o gramotnost, která je „považována za rozsáhlý komplex dovedností a kompetencí ovlivňující gramotnosti další“ (Wildová, 2012, s. 10). Pomáhá nám orientovat se ve světě, získávat informace a umět s nimi dále pracovat.

Čtení je proces, díky kterému dochází k porozumění textu a následnému použití informací, ke kterým se během tohoto procesu dítě dostane.<sup>2</sup> Tento proces je důležitý i po stránce sociální, protože napomáhá kultivaci a socializaci člověka. Čtení tak napomáhá ke vzdělanosti celého národa.

Organizace testující čtenářskou gramotnost v mezinárodních výzkumech, jako je například PISA a PIRLS, definovala čtenářskou gramotnost v PIRLS jako „schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat. Čtenáři mohou odvozovat význam z různorodých forem textů. Čtou, aby se učili, aby se začlenili do společenství čtenářů ve škole i v každodenním

---

<sup>2</sup> PROCHÁZKOVÁ, Ivana. Co je čtenářská gramotnost, proč a jak ji rozvíjet?. *Metodický portál: Články* [online]. 18. 01. 2006, [cit. 2018-04-12]. Dostupný z WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/446/CO-JE-CTENARSKA-GRAMOTNOST-PROC-A-JAK-JI-ROZVIJET.html>>. ISSN 1802-4785.

životě, a také pro zábavu.“ Zdůraznila tak, že je důležité nejen textu rozumět, ale také o něm přemýšlet a umět o něm diskutovat.<sup>3</sup>

Mezinárodní šetření PISA pak definovala čtenářskou gramotnost jako „schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života společnosti“.<sup>4</sup>

Po shrnutí všech definic tedy můžeme říci, že ve čtenářské gramotnosti je důležité psanému textu rozumět, dokázat na základě jeho přečtení nějakým způsobem vystupovat, dokázat si psaný text spojit se svými zkušenostmi a následně ho podle nich hodnotit.

Z. Helus (2012) ve svém článku *Reflexe nad problémy gramotnosti* udává 4 klíčové vývojové události vedoucí ke čtenářské gramotnosti:

1. Fáze vytváření bázových predispozic dítěte pro čtení
2. Fáze soustavné školní výuky čtení a psaní
3. Fáze uvádění dítěte do čtenářství
4. Fáze aktivního čtenářství

První fáze se zaměřuje na předškolní období. V ní se setkáváme s:

- Důrazem na fonologické povědomí. Jedná se o schopnost rozpoznávat zvukovou stránku řeči, rozlišovat hlásky a následně s nimi manipulovat.
- Spontánní, okolím podporované hry dítěte předškolního věku. Například artikulační hry, hry se slovy a rýmováčky. Spontánní hry tohoto typu jsou pro dítě významným předpokladem pro budoucí vývoj čtenářských dovedností a k pozitivnímu vztahu ke čtení.

---

<sup>3</sup> KONCEPČNÍ RÁMEC ŠETŘENÍ PIRLS 2016 [online]. [cit. 2018-03-15]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PIRLS/Methodika-setreni/Koncepcni-ramec-setreni-PIRLS-2016>

<sup>4</sup> PODPORA ROZVOJE ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI V PŘEDŠKOLNÍM A ZÁKLADNÍM VZDĚLÁVÁNÍ [online]. [cit. 2018-03-15]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-Podpora-rozvoje-ctenarske-gramot>

- Neformální seznamování s běžnými aktivitami, které jsou pro děti nějakým způsobem zajímavé.<sup>5</sup>

Roviny čtenářské gramotnosti zde uvádím zejména proto, že pokrývají další oblasti, o kterých mezinárodní výzkumy nehovoří, protože se zabývají zejména těmi oblastmi, které jsou testovatelné. Dle Košťálové (2010) lze čtenářskou gramotnost rozčlenit na šest rovin, které se navzájem prolínají:

#### 1) Vztah ke čtení

Pro to, aby byla čtenářská gramotnost dítěte správně rozvíjena, je potřeba, aby jedinec chtěl číst a měl ze čtení radost a potěšení.

#### 2) Doslovné porozumění

Dovednost porozumět textu je založena na základě předchozích zkušeností a znalostí a dekódovat texty.

#### 3) Posuzování a hodnocení

Dovednost vyvozovat z textu závěry a posuzovat text z různých hledisek s přihlédnutím na autorovy záměry.

#### 4) Metakognice

Dovednost uvážit cíl vlastního čtení a zároveň s tím správně zvolit texty, čtenářské strategie a způsob čtení.

#### 5) Sdílení

Schopnost sdílet a porovnávat své pocity, prožitky a názory ze čtení s ostatními.

#### 6) Aplikace

Schopnost využívat získané informace ke svému rozvoji a umět je využít.

---

<sup>5</sup> HELUS, Zdeněk. Reflexe nad problémy gramotnosti. Komentář k monotematickému číslu. *Pedagogika*, 1-2, 205-210. 2012.

Čtenářská gramotnost je tedy souhrn schopností rozumět textu a přemýšlet nad ním, a to nad psaným i čteným, umět se na něj dívat z různých hledisek, sdílet svůj názor s ostatními a využít nově získaných informací k dalšímu vývoji a vzdělání sebe sama (Tomášková, 2015).

### **3.2. Čtenářská pregramotnost**

Kucharská (2014) za čtenářskou pregramotnost považuje 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.

V období čtenářské pregramotnosti se podle Wildové (2012) dítě neučí číst, ale dochází k přípravě na čtení, a to v oblasti:

- rozvoje jazykových dovedností (správná výslovnost bez logopedických vad),
- rozvoj poznávacích a psychických procesů (smyslové vnímání, jemná i hrubá motorika, paměť, představivost a myšlení),
- motivace ke čtení.

V předškolním věku dítě ještě číst neumí, a tak je velice důležité, aby jim byl umožněn přístup ke knize. A to tak, že dětem bude předčítáno, jelikož mnoho psychologických výzkumů prokázalo, že děti, kterým se rodina v oblasti čtení věnovala a pravidelně jim předčítala, pak byly mnohem lépe připraveny na čtení ve škole, kde je důležité nejen to, že dítě bude umět číst, ale také to, že čtenému bude rozumět. Tuto skutečnost dokazují například mezinárodní výzkumy PIRLS (2011)(viz. Starý, 2013), které sledovaly, jak jsou na tom děti se čtením v evropských zemích. Dalším příkladem je výzkum Prázové, Homolové, Landové a Richtera (2014) zjistili, že k tomu, aby dítě četlo a četlo rádo, jsou předpokladem: klid, čas a správný výběr knih. Dále ve svém výzkumu poukazují na to, že rodiče by dětem měli společně doma předčítat. Při volbě knih je dobré začít nejprve s tématy, která dítě zajímají, a poté postupně přidávat ta témata, která by dítě zajímat mohla, či která by ho zajímat měla.

### 3.3. Program RWCT a metoda E-U-R

Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení (Reading and writing for critical thinking) je program cílený především na primární vzdělávání, který přináší učitelům konkrétní praktické metody, techniky a strategie. Přestože je zaměřen především na primární vzdělávání, můžeme jeho metody použít i v předškolním vzdělávání.

Hlavním cílem programu RWCT je především to, aby se z žáků stali samostatní čtenáři a myslitelé, kteří jsou zvědaví, milují svět, ve kterém žijí a dokážou se na něj koukat z různých úhlů pohledů.

Program RWCT využívá celou řadu metod, jako je například:

- Volné psaní,
- Párové čtení,
- Řízené čtení s předvídáním,
- Kostka,
- Pětílístek.

Hlavní metodou a rámcem učení je však metoda E-U-R. Jde o tzv. třífázový cyklus učení, při kterém dochází k jednotlivým fázím, které na sebe navazují. Jde o evokaci (vyjádření, co žáci vidí, kladení otázek k tématu), uvědomění si významu (porovnání předchozí myšlenky s myšlenkou nově získanou díky novým zdrojům informací) a reflexi (uvědomění si toho, co se naučili, diskutovat o tom s ostatními a uvědomit si i názory jiných).<sup>6</sup>

### 3.4. Čtenářské dovednosti a čtenářské strategie

Pojem čtenářské dovednosti a čtenářské strategie se často mylně považují za synonyma. Můžeme říci, že sice mají společný cíl, kterým rozumíme umět text dekodovat, porozumět mu a umět ho interpretovat, a jejich výsledek může být totožný, ale liší se záměrností a stupněm zautomatizování.

---

<sup>6</sup> Čtením a psaním ke kritickému myšlení: Principy programu [online]. [cit. 2018-03-20]. Dostupné z: <https://www.kritickemysleni.cz/oprogramu.php>

Dle Metelkové Svobodové (2012, s. 28) čtenářské dovednosti můžeme charakterizovat jako „zautomatizované činnosti, jejichž výsledkem je čtení rychlé, správné, plynulé, účinné a s porozuměním“. Čtenářské strategie jsou poté naopak „postupy, kterých je užíváno uvědoměle a záměrně před, během i po čtení“<sup>7</sup>. Může se stát, že čtenářské strategie, které využíváme častěji, si časem zautomatizujeme a stávají se z nich tak čtenářské dovednosti.

V mateřské škole, kdy dítě ještě neumí číst, můžeme dovednosti v souvislosti se čtením označit jako předčtenářské. Mezi ně zařazujeme rozvoj sluchového, zrakového a hmatového vnímání a rozvoj představivosti, pozornosti, prostorové orientace, psychomotoriky, paměti a myšlení. Je důležité dítě seznámit s knihou jako takovou a dovést ho k pochopení, že kniha je nositelem informací, krásných zážitků, a že ji čteme zleva doprava a shora dolů.<sup>8</sup>

Jak jsem se již zmiňovala, čtenářské strategie jsou postupy, které napomáhají tomu, aby čtenář lépe čtenému textu porozuměl. Millerová (2002) ve své knize uvádí, že výzkumy prováděné na začátku devadesátých let charakterizovaly tyto strategie:

- Hledání souvislostí
- Kladení otázek
- Vytváření vizuálních a smyslových představ
- Usuzování
- Identifikace nejdůležitějších myšlenek
- Syntéza

Dle Tompkinsové (2006) pak čtenářské strategie dělíme na:

- Předvídání (predicting)
- Propojování informací (connecting)
- Vizualizace (visualizing)

---

<sup>7</sup> METELKOVÁ SVOBODOVÁ, RADANA. *Čtenářská gramotnost - cesta ke vzdělání* [online]. [cit. 2018-03-15]. Dostupné z: <http://projekty.osu.cz/svp/opory/pdf-metelkova-ctenarska-gramotnost-cesta-ke-vzdelavani.pdf>

<sup>8</sup> METELKOVÁ SVOBODOVÁ, RADANA. *Čtenářská gramotnost - cesta ke vzdělání* [online]. [cit. 2018-03-15]. Dostupné z: <http://projekty.osu.cz/svp/opory/pdf-metelkova-ctenarska-gramotnost-cesta-ke-vzdelavani.pdf>

- Kladení otázek (questioning)
- Identifikaci hlavních myšlenek (identifying the big ideas)
- Vytváření shrnování (summarizing)
- Kontrolování (monitoring)
- Hodnocení (evaluating)

Čtenářské strategie vhodné pro práci v mateřské škole potom jsou:

- Předvídání – odhalování dalšího vývoje na základě předchozích zkušeností a skrytých významů
- Pokládání otázek – vyjasnění otázek co, proč, jak a kdo, ... otázky se kladou před čtením, během čtení a po něm
- Hledání souvislostí – uvědomění si, jak čtený text souvisí s tím, co znám, vztahování k osobním zkušenostem, k jiným textům a ke světu
- Vizualizace – vytváření představ na základě informací získaných z textu (vzhled, vůně, chuť, ...)
- Vyber důležité – nacházení hlavních myšlenek
- Usuzování – odhalování skrytých významů
- Shrnutí – shrnutí všech zjištěných informací z textu

Ronková (2015) uvádí, že čtenářské strategie můžeme rozdělit do tří fází: před čtením, při čtení a po čtení. Strategie předvídání patří do strategie před čtením, čtenářská strategie vizualizace pomáhá s porozuměním textu při čtení. Anderson (2008, in Ronková, 2015) uvádí, že žáci potřebují používat více strategií najednou, aby dokázaly porozumět textu do hloubky.

### **3.5. Strategie předvídání**

Při předvídání čtenář dle získaných informací odhaduje, například o čem příběh bude, či jak bude pokračovat. Získanými informacemi může být titulní stránka, název knihy, předchozí přečtené texty, nebo osobní předchozí zkušenosti. Dosavadní znalosti a zkušenosti jsou pro předvídání velice důležité, jelikož má dítě svou předpověď o co oprávněně. Tato strategie lze využít před četbou i během četby. Během předvídání

předškolní dítě využívá i mnoho dílčích dovedností, jako je například představivost, myšlení a paměť.

Při předvídání si dítě nejprve vytvoří představu (o čem kniha bude, či jak bude pokračovat dál), kterou následně během čtení potvrzuje, nebo naopak upravuje. Představy dětí se zároveň stávají postupně logičtějšimi, jelikož děti sbírají informace a přemýšlejí o tom, jak se vyvíjení příběhu shoduje s jejich předpovědí. (Robb, 1996)

Při užívání strategie předvídání jsou většinou používány otázky typu:

- O čem si myslíš, že kniha bude? Podle čeho tak soudíš?
- Jak bude příběh pokračovat?
- Kdo bude hlavní hrdina příběhu? Jak to víme?
- Jak se asi teď zachová? Proč si to myslíš?

Předvídání je jedna ze strategií, kterou mohou používat už děti, které ještě neumí číst, což jsou převážně děti předškolní. Je vhodné pro práci s nimi využít obrázkových knih, které jsou pro děti svým tématem blízké, jelikož se právě z těchto obrázků naučí předvídat, o čem předčítaný text bude. (Šafránková, 2010) Tato strategie vede nejen k hlubšímu porozumění textu, ale také zvyšuje čtenářův zájem o čtení (Oczkus, 2003, in Ronková, 2015). S tou strategií je ale nutné pracovat komplexně, tj. musí průběžně či na konci zhodnocovat, zda došlo ke správnému odhadu příběhu, situace, či nikoli, a proč tomu tak bylo.

### **3.6. Strategie vizualizace**

Při čtenářské strategii vizualizace si dítě v hlavě vytváří mentální představy, které zvyšují pochopení textu jako celku (jak a proč postavy působí, jak se cítí a porozumění tématu knihy). Tyto představy pak mohou být rozvinuty pomocí obrázků, či slov. Zároveň čím více si děti vytváří představy a vstupují tak do života postav a děje knihy, tím více mohou ze čtení či předčítání čerpat radost a potěšení. (Robb, 1996)

Vizualizace úzce souvisí se strategií usuzování. Když si totiž něco představujeme, usuzujeme, jen namísto slov používáme obrazy v hlavě. Představy každého závisí na předchozích zkušenostech a vědomostech. To znamená, že každé dítě si bude například



psa představovat jinak, než ostatní a to podle toho, jakého psa mají třeba doma, či jakého viděl naposled.<sup>9</sup>

U vizualizace se snažíme u dětí probouzet všechny smysly a to zrak, hmat, sluch, chuť a čich.

- Zrak – například kresba obrázku před čtením či v průběhu čtení (Jak asi vypadá...?)
- Hmat – Co se ukrývá v truhle pokladů? – pomocí hmatu poznat věci ukryté v bedně
- Sluch – například vyvolání představ pomocí zvuků, ať už zvířat, moře, lesa,...
- Chuť – Ochutnej a řekni mi, o čem bude příběh, který budeme společně číst. Co ti chuť připomíná – například perník a perníková chaloupka
- Čich – rozlišování vůní

Užívání smyslů během čtení dětem napomáhá k vytváření vztahu ke čtenému a samotné čtení je pro ně pak atraktivnější a je větší pravděpodobnost, že čtené budou chtít přečíst dokonce. Čím více detailů si dítě dokáže představit, tím živější je obraz, který si promítají v hlavě a tím lépe si čtené zapamatují.<sup>10</sup> Zahraniční výzkumy jasně potvrdily, že pokud vedeme žáky k tomu, aby si vytvořili v hlavě mentální obraz toho, o čem čtou, budou si text lépe pamatovat (Gembrell a Jawitz, 1993, in Ronková, 2015).

#### 4. Čtenářská pregramotnost ve vztahu k RVP PV

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání je jedním z kurikulárních dokumentů pro předškolní vzdělávání, který obsahuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. Obsah vzdělávání je v RVP PV rozdělen do pěti oblastí:

---

<sup>9</sup> WHITCROFT, Ladislava. *Čtenářské strategie: Vytváření představ* [online]. [cit. 2018-03-15]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-17>

<sup>10</sup> *Kritická gramotnost: o praxi, textech a kontextech* [online]. [cit. 2018-03-15]. Dostupné z: <https://www.kellnerfoundation.cz/pomahame-skolam-k-uspechu/download/1066/kritickagramotnost-4-3-2017-final.pdf>

- 1) Dítě a jeho tělo
- 2) Dítě a jeho psychika (zde jsou ještě podoblasti: jazyk a řeč, poznávací schopnosti a funkce, sebepojetí, city a vůle)
- 3) Dítě a ten druhý
- 4) Dítě a společnost
- 5) Dítě a svět

Tyto oblasti jsou pro učitele určitým rámcem pro to, jak s danou oblastí pracovat. (Průcha, Kořátková, 2013)

#### 4.1. Umístění čtenářské gramotnosti v RVP PV

V RVP PV (2018), který je určen předškolnímu vzdělávání, se tedy nesetkáváme s čtenářskou gramotností ani čtenářskou ngramotností jako takovou, ale spíše s podporou čtenářských dovedností znalostí a zkušeností, které vedou k jejímu rozvoji. V RVP PV se nehovoří o gramotnostech, ale specifikují se zde klíčové kompetence. O využití čtenářské pregramotnosti se v RVP PV hovoří v:

- **kompetencích komunikativních** (Dítě ovládá řeč, hovoří ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi, rozumí slyšenému, slovně reaguje a vede smysluplný dialog; dokáže se vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky (řečovými, výtvarnými, hudebními, dramatickými apod.); domlouvá se gesty i slovy, rozlišuje některé symboly, rozumí jejich významu i funkci; ovládá dovednosti předcházející čtení a psaní; průběžně rozšiřuje svou slovní zásobu a aktivně ji používá k dokonalejší komunikaci s okolím);
- **kompetencích k učení** (Dítě soustředěně pozoruje, všímá si souvislostí; klade otázky a hledá na ně odpovědi; aktivně si všímá, co se kolem něj děje, že se mnohé může naučit; soustředí se na činnost a záměrně si zapamatuje; dovede postupovat dle instrukcí a pokynů; je schopno dobrat se k výsledkům.);
- **kompetencích k řešení problémů** (Dítě si všímá dění a problémů v jeho přímém okolí; řeší problémy, na které stačí; experimentuje, hledá různé možnosti a varianty (má vlastní originální nápady), využívá při tom dosavadní zkušenosti,

fantazii a představivost; užívá při řešení logických postupů; objevuje nové možnosti a varianty řešení.);

- **kompetencích sociálních a personálních** (Dítě samostatně rozhoduje o svých činnostech a aktivitách; při společných činnostech se domlouvá a spolupracuje.);
- **kompetencích činnostních a občanských** (Dítě k úkolům a činnostem přistupuje odpovědně; váží si práce a úsilí druhých; má zájem o to, co se kolem něj děje.).

Klíčové kompetence představují výstupy toho, co dítě na konci předškolního vzdělávání zpravidla dokáže, nebo čeho může dosáhnout.

#### **V oblastech dílčích vzdělávacích cílů jednotlivých oblastí:**

- Dítě a jeho tělo
  - rozvoj pohybových schopností a zdokonalování dovedností v oblasti hrubé i jemné motoriky (koordinace a rozsahu pohybu, dýchání, koordinace ruky a oka apod.), ovládnutí pohybového aparátu a tělesných funkcí
  - rozvoj a užívání všech smyslů
- Dítě a jeho psychika
  - Jazyk a řeč – rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (vnímání, naslouchání, porozumění) i produktivních (výslovnosti, vytváření pojmů, mluveného projevu, vyjadřování), osvojení si některých poznatků a dovedností, které předcházejí čtení i psaní, rozvoj zájmu o psanou podobu jazyka i další formy sdělení verbální i neverbální (výtvarné, hudební, pohybové, dramatické)
  - Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace – osvojení si elementárních poznatků o znakových systémech a jejich funkci.<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> RVP PV [online]. [cit. 2018-03-15]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/45304/>

## 5. Dítě předškolního věku a předpoklady ke čtení

Čtení jako samotnou činnost a jeho kvalitu ovlivňuje mnoho faktorů. Dítě v mateřské škole potřebuje oporu a vedení jak od učitelek, tak i od rodičů. Při výuce čtení je důležité, aby se postupovalo od nejjednoduššího k složitějšímu, od známého k neznámému a hlavně pravidelně čtení procvičovalo.

V našich školách se čtení může učit různými metodami, které mají své klady i zápory.

### a) **Metoda analyticko- syntetická**

Nejrozšířenější metoda založená na rozkladu slova na slabiky a hlásky a následně spojování slabik a hlásek, které tvoří slovo. Učitel děti nejdříve seznámí se samohláskami, následně s hláskami a děti se následně učí slabikovat. Slabikují slova a později i krátké věty. Přes toto slabikové období se dítě dostane až k plynulému čtení. V této metodě se tak procvičují myšlenkové operace syntéza a analýza. Záporem této metody je, že dítě danému textu rozumí až později.

### b) **Metoda genetická**

Tato metoda je založena na tom, že v historii člověk nejdříve zachytil své myšlenky kresbou, následně symboly a nakonec i písmeny. Děti se tedy nejprve učí číst a psát velká tiskací písmena a později z nich skládají slova a krátké věty. Slova pak nejdříve hláskují a následně čtou jako celé jedno slovo. Velkým kladem této metody je, že spolu s nácvikem přichází i porozumění čtenému textu. Vychází z toho, co děti už z mateřské školy znají. Děti se nejprve učí jen jeden tvar písma a šetří tak energii na samotné čtení a jeho porozumění.

### c) **Globální metoda**

Metoda využívaná především u dětí s mentálním postižením, poruchou autistického spektra či u dětí s velkou vadou řeči. Tato metoda pracuje s obrázky, kdy si dítě obrázek spojí s konkrétním slovem a tím si ho zapamatuje. Vychází se tedy z analýzy celku, tedy slova. Vybírají se jak jednoduchá slova, tak i obrázky, které už dítě zná.

Dalšími faktory ovlivňujícími čtení jsou genetické předpoklady, prostředí a určitá zralost centrální nervové soustavy. Čtení ovlivňuje celá řada genů, proto pokud se

využívají správné metody a respektuje se individualita dítěte, tak se naučí číst prakticky každý jedinec. Geny ale také mohou ovlivnit i poruchy čtení a vést až k dyslexii.

Prostředí, ve kterém dítě žije, může čtení ovlivnit jak pozitivně, tak i negativně. Je důležité dítě podporovat a připravit prostředí tak, aby dítě ve vztahu ke knize a čtení pozitivně ovlivňovalo (Tomášková, 2015).

### **5.1. Rodina ve vztahu k podpoře čtenářské pregramotnosti**

Rodina se jako jediná podílí na vytváření vztahů ke čtení a knihám už od narození. Příbuzní, a hlavně rodiče, mají na děti největší vliv a jsou považováni za první a nejdůležitější učitele. Proto je dobré začít utvářet pozitivní vztah k četbě již od narození. Ideálním způsobem je utvořit si každodenní rituál, například čtení před spaním, a dát dítěti možnost být ve styku s knihami.

Podle Lawrence E. Shapira by rodiče měli dětem poskytovat ke správnému vývoji a vzdělání tyto činnosti:

- Předplatné dětských časopisů.
- Každý večer alespoň chvíli jako rodina společně číst.
- Hrát stolní hry, které vedou k rozvoji slovní zásoby.
- Pravidelně navštěvovat knihovny, muzea a divadla.
- Podporovat děti ve čtení novin a diskutovat s nimi o aktuálních tématech.
- Vzdělávat děti i o prázdninách prostřednictvím různých táborů, kurzů a akcí.
- Plnit s dětmi domácí úkoly před různými druhy zábavy.
- Bavit se s dětmi co daný den dělaly, co se naučily a snažit se na to navázat i v domácím prostředí (Tomášková, 2015).

Rodina jako nejdůležitější činitel ve vývoji dítěte by mu měl poskytnout čas k procvičování čtenářských dovedností, jelikož v mateřské škole na to dostatek času není. Je tedy důležité, aby rodina společně s mateřskou školou spolupracovala, aby si navzájem sdělovaly úspěchy a chyby, které dítě dělá, aby se na to obě strany mohly zaměřit, a pomoci tak dítěti v jeho rozvoji. Mateřská škola rodičům může doporučit různé aktivity a cvičení, které s dítětem mohou praktikovat, nebo rodiče zapojit do aktivit či projektů, které samotná škola pořádá.

Rozvoj čtenářství souvisí také s charakteristikou rodičů či rodiny. Existuje několik výzkumů, které se touto otázkou zabývají. Například pokud je u některého z rodičů diagnostikována dyslexie, je větší pravděpodobnost, že jejich děti budou dyslektiky také. Dále svůj podíl na ovlivnění správného rozvoje čtenářství nese socioekonomická úroveň rodiny, vzdělání rodičů a rodičovské postoje a očekávání. (Šulová, Zaouche-Gaudron, 2003)

## **5.2. Mateřská škola a její úloha v rozvoji čtenářské pregramotnosti**

Mateřská škola je předškolní zařízení pro děti předškolního věku. V tomto období se dítě postupně začíná odpoutávat od matky a zbytku rodiny. Mateřská škola je pro dítě vhodným prostředím pro kontakt s vrstevníky, a zároveň tak k jeho socializaci, která je důležitá pro zbytek života. Společně s mateřskou školou je ale stále potřebná funkční rodina, protože mateřská škola rodinnou výchovu pouze doplňuje. Je rodičům rádcem, jak s dítětem pracovat vzhledem k jeho individuálním potřebám.

V oblasti čtenářské gramotnosti a jejího rozvoje hraje mateřská škola důležitou roli. V předškolním období se setkáváme se čtenářskou pregramotností. Dítě, ač zná jednotlivá písmena a umí se podepsat, ještě stále neumí plynule číst. Nemůžeme tak hovořit o čtenářské gramotnosti. Úlohou čtenářské pregramotnosti je rozvíjet dovednosti a schopnosti, které jsou k samotnému čtení potřeba. A to například v oblasti hrubé a jemné motoriky, smyslového vnímání, představivosti a fantazie a také v trénování paměti. Je potřeba dítě vést k pozitivnímu vztahu ke knihám a správně ho motivovat. To znamená neklást na dítě příliš vysoké nároky, ale snažit se práci s knihou uzpůsobit jeho věku, postupovat od nejjednoduššího ke složitějšímu a nenutit ho, pokud se nechce zapojit. (Tomášková, 2015)

Další důležitou roli hraje výběr knihy. Ta musí být pro dítě poutavá a zajímavá. Je například vhodné, aby každé z dětí přineslo do školky některý den svou oblíbenou knihu, kterou si celá třída dohromady přečte.

### **5.2.1. Možnosti rozvoje čtenářské pregramotnosti v mateřské škole**

Mateřská škola by měla dítěti připravit prostředí, ve kterém by se dítě mohlo čtenářsky rozvíjet a připravovat na vstup na základní školu. Možnosti, jak podpořit čtenářskou pregramotnost jsou například:

1. Mít v mateřské škole čtenářský koutek, kde by si dítě mohlo samo knihu vybrat a prohlížet si ji.
2. Do dětské knihovny ve čtenářském koutku by měly být umístěny různé žánry knih pro děti. Například leporela, pohádky, encyklopedie, dětské časopisy, poezie pro děti, nebo naučná literatura. Knihy je dobré měnit, aby měly děti velký výběr a nové knihy dát vždy dopředu a na dosah, aby se s nimi děti mohly seznámit.
3. Zapojit práci s knihou a čtení ke každodenním rituálům. Předčítat dětem při jakékoli příležitosti, která je k tomu vhodná. S dětmi pak o čteném textu mluvit, nechat je přemýšlet, ptát se na jejich názor.
4. Využívat vhodné čtenářské strategie.
5. Mluvit s dětmi o tom, kdo je ten, co knihy píše, ten co knihy ilustruje, kde se dají knihy koupit, a jak s knihou mají zacházet.
6. Dramatizovat příběhy z knih či známé pohádky a hrát s dětmi divadlo.
7. Zkusit si s dětmi vytvořit knihu s vlastním příběhem.(Mertin, Gillernová (eds.), 2015)

### **5.2.2. Práce s literárními texty v mateřské škole**

V mateřské škole učitelka představuje prostředníka, díky kterému může dítě navázat dialog nad čteným dílem a samotným autorem. Aby mohla učitelka s dětmi pracovat tvořivě, musí znát zásady práce s dětskou literaturou, která vychází z teoretických poznatků, tradic a zkušeností.

Jedním ze základních předpokladů pro úspěšnou a tvořivou práci učitelky je vhodně vybraný text. Je důležité postupovat od kratších a jednoduchých textů až po texty složitější, jelikož musíme respektovat věk dětí, jejich rozumovou vyspělost a jejich úroveň jazyka. Učitelka by měla umět vybrat text, který děti v danou chvíli zaujme, to znamená umět ho vybrat k určitému tématu, které s dětmi zrovna ve školce probírá. Vybrané texty by neměly obsahovat pouze kladné příběhy, ale také takové, které

vyvolávají záporné emoce, například lež, zrada, smrt, nebo takové, které obsahují určitou zvláštnost. Například o hrdinovi s určitým druhem postižení. A to proto, že i tato témata jsou součástí lidského života. Vždy je ale důležité taková témata dětem předkládat s citem a vždy ve vhodné situaci.

Další důležitou částí je vztah slova a obrazu v dětských knihách. Přesto, že slovo splňuje zásadní funkci a nemělo by v dětské knize chybět, tak obrázek či ilustrace v ní slyšený text umocňuje, napomáhá mu najít smysl, a dítě si je tak schopno spojit slovo s konkrétním obsahem. Učitelka by měla k práci s knihou volit texty, které obsahují ilustrace, nebo v průběhu činnosti doprovázet čtení vhodně zvolenými obrázky.

Je nutné se také k již přečteným literárním textům a ilustracím vracet. Ne vždy dítě po jednom setkání dílo plně pochopí. Je vhodné například s dětmi později nad knihou vést rozhovory, abychom si ověřili, co si děti zapamatovaly, co je zaujalo, či jestli si pamatují nějaké ilustrace.

Jednotlivé aktivity s knihou je nutné si promyslet i metodicky. Dítě si vše lépe zapamatuje svou aktivní účastí než jen poslechem. Proto je dobré vybírat metody, které děti v samotné aktivitě podporují. Například je vhodné s dětmi nad textem diskutovat, vymýšlet volné pokračování textu, jiné ukončení. Je dobré také podporovat dětskou fantazii pomocí výtvarného vyjádření. Například malování obrázků k textu. Dále také využít dramatickou, hudební i pohybovou výchovu a spojit ji se čteným textem. (Strnadová, 1989)



### **III. Praktická část**

#### **1. Cíl praktické části**

Cílem praktické části bylo navrhnout takovou práci s dětmi předškolního věku, která by vedla k rozvoji čtenářských strategií předvídání a vizualizace a zároveň u dětí vytvářela pozitivní vztah ke knihám. Druhým cílem bylo realizovat navržené lekce s dvěma věkově odlišnými skupinami dětí předškolního věku v mateřské škole a porovnat výsledky obou skupin.

K získání potřebných údajů jsem jako výzkumnou metodu zvolila zúčastněné pozorování, které jsem si pro lepší následné zpracování vždy u jednotlivých aktivit natáčela. Následně jsem provedla analýzu všech záznamů. Pro lepší zpracování údajů o jednotlivých dětech a jejich dovednostech jsem využila očekávané výstupy v RVP PV (2018), které jsem vztáhla pouze k tématu své práce.

Jednotlivé lekce jsem prováděla ve dvoutřídní, fakultní mateřské škole. S mladšími dětmi, kde byly děti ve věku od 3 do 4 let, a se staršími dětmi ve věku od 5 do 7 let.

V praktické části popisuji jednotlivé lekce, které by měly rozvíjet čtenářské strategie předvídání a vizualizace. Do prvních dvou lekcí, při kterých jsem používala jako podklad knihy *Papuchalk Petr* (Horáček, 2011) a *O klíči* (Čech, 2014), jsem zahrнула obě tyto strategie, ale spíše převládá strategie předvídání. Dvě další, při kterých jsme používala knihy *O Snížkovi* (Hník, 2015) a *Dráček od jezera Titicaca* (Garrido-Lecca, 2012), byly již čistě o strategii vizualizace.

#### **2. Výzkumné otázky**

Pro pokládání výzkumných otázek pro mě byl důležitý předpoklad, že již děti v mateřské škole dokáží používat čtenářské strategie předvídání a vizualizace, jen je potřeba, aby jednotlivé aktivity byly upraveny pro současný vývojový stav dětí. To znamená, že je vhodné vybrat krátké a srozumitelné texty, které děti nějakým způsobem dokážou zaujmout.

Výzkumné otázky jsem vzhledem k cíli práce zvolila následovně:

1. Jakými metodami práce s textem a ilustrací lze nejlépe rozvíjet čtenářskou strategii předvídání u dětí předškolního věku?
2. Jak se lišily metody práce s textem a ilustrací pro rozvoj čtenářské strategie předvídání a vizualizace v závislosti na věku dětí?
3. Jakými metodami práce s textem a ilustrací lze nejlépe rozvíjet čtenářskou strategii vizualizace u dětí předškolního věku?
4. Jaké faktory ovlivňují úspěšný rozvoj čtenářských strategií předvídání a vizualizace?
5. Jaký typ knih se nejvíce osvědčil na rozvoj čtenářské strategie předvídání a vizualizace?

### **3. Metody výzkumu a výzkumný vzorek**

Jako hlavní metodu pro svůj výzkum jsem si zvolila zúčastněné, nestandardizované pozorování, které jsem si vždy pro lepší zpracování dat nahrávala ve formě videonahrávek. Pozorovala jsem nápaditost dětí při využívání obou zkoumaných strategií a jejich celkový vztah ke knihám. Výsledky jsem zapisovala do záznamového archu, který vycházel z očekávaných výstupů RVP PV (2018) – viz tabulka č. 1 a 2.

Lekce jsem nejprve připravila, poté realizovala s mladšími dětmi a na závěr reflektovala. Totéž jsem učinila potom ve třídě věkově starších dětí a výsledky následně porovnála (viz tabulka č. 4).

#### **3.1. Výzkumný vzorek**

Mým výzkumným vzorkem byly dvě skupiny dětí z obou tříd fakultní mateřské školy, ve které jsem výzkum prováděla – v Maláčích a ve Velkáčích.

V Maláčích bylo na první lekci 19 dětí, ale na zbylých třech lekcích jsem měla kvůli nemoci pouze 10-12 dětí. Věkově zde byly děti od 3 do 5 let.

Ve Velkáčích jsem měla opět kvůli nemoci v průměru 12-18 dětí, kterým bylo od 5 do 7 let.

O výzkumném vzorku tedy mohu říci, že jsem aktivity prováděla v částečně homogenních třídách, tudíž jsem měla možnost mladší a starší děti porovnat. V praktické části se budu hlavně zaměřovat na stálé děti, které se účastnily většiny, nebo všech, prováděných aktivit, abych mohla zjistit, jaké pokroky děti za jeden měsíc, kdy jsem s dětmi aktivity prováděla, udělaly. Celkem se tedy jedná o 8 dětí v mladší skupině a 12 dětí ve starší skupině.

## **4. Lekce 1 - Papuchalk Petr**

### **4.1. Průběh lekce**

**Doba trvání:** 15 minut

**Cílová skupina:** děti ve věku 3-7 let rozděleny na dvě skupiny (mladší 3-5 a starší 5-7)

**Výběr knihy:**

Knihu Papuchalk Petr jsem si zvolila, jelikož je vhodná jak pro strategii předvídání, tak i pro strategii vizualizace. Díky jejímu jednoduchému příběhu, který se v určitých částech dá přerušit, mají děti možnost využít čtenářské strategie předvídání.

Pro strategii vizualizace je v této knížce vhodný fakt, že papuchalk je pták, kterého moc lidí nezná, a děti tak mohou využít své fantazie.

**Hlavní téma příběhu:**

Knihy Papuchalk Petr skrývá krátký a jednoduchý příběh, díky kterému se děti seznámí s novými druhy ptáků, jejich vzhledem a charakteristikou. Důležité v příběhu knihy je, aby děti pochopily, že je důležité se přesně a jasně domluvit. Stačí vynechat jen část informací a může tak vzniknout velké nedorozumění. Neméně důležité je ovšem i téma přátelství a vzájemné pomoci.

Hlavními postavami jsou tedy dva papuchalky Petr a Pavel a později také velryba, která pomáhá Petrovi při hledání Pavla, který se ztratil při potápění. Petr velrybě podává informace o Pavlovi postupně a tak ho velryba vždy přivede k jiným druhům ptáků, jelikož si myslí, že to jsou ti, které Petr hledá. Pavel se na konci příběhu objeví sám, když

už se hledání zdá být beznadějně. Velryba pak pokárá Petra, že ji hned na začátku měl říct, že Pavel je vlastně papuchalk stejně jako Petr.

### **Cíl lekce:**

Rozvoj čtenářských strategií předvídání a vizualizace. Pochopení důležitosti přátelství a spolupráce. Rozvoj představivosti a fantazie.

## **4.2. Aktivity a otázky před čtením**

*Knížka, kterou si dnes budeme společně číst, se jmenuje Papuchalk Petr. Znáte ji? Víte, kdo, nebo co takový papuchalk je? Vezměte si papír a zkuste nakreslit papuchalka Petra.*

### **Poznámka:**

Jako aktivitu před samotným čtením knihy jsem si vybrala nakreslení papuchalka. Bylo mi jasné, že se jedná o zvíře, pro děti neznámé, a tak byla důležitá jejich představivost. Mým záměrem bylo, aby děti při této aktivitě využily strategie vizualizace a předvídání. Aby si podle dosavadních zkušeností a znalostí promítly představu o tom kdo, nebo co papuchalk je, a jak vypadá. Následně jsme porovnávali jejich představy s realitou, a tak došlo k většímu porozumění textu a zapamatování informací z textu.

## **4.3. Aktivity v průběhu čtení**

Po předchozích dvou aktivitách jsem vzala knihu do ruky a začali jsme si společně číst příběh o Papuchalkovi Petrovi, kterého napsal pan Petr Horáček (2013). Hned, jakmile děti uviděly obal knihy, začaly diskutovat o tom, že papuchalk je opravdu pták.

Petr a Pavel byli nejlepší kamarádi.

Pavel Petra často rozesmál, protože dělal rámus a spoustu legračních věcí.

Oba trávili většinu času chytáním ryb kolem svých malých ostrůvků.

Jednoho dne, když se spolu potápěli...

*Učitelka: „Co se mohlo stát, když se potápěli? Má někdo nějaký nápad?“*

### **Analýza záznamu:**

Mladší děti se z počátku moc nechtěly zapojit a spíše naslouchaly do té doby, dokud někdo něco neřekne. Pak začaly říkat nápady typu, že se jen potápěli, že do té vody spadli, nebo že umřeli.

*Esterka: „Že se potápěli.“*

*Ondra: „Že umřeli“*

*Sam: „Že lítali a pak spadli do vody.“*

Starší děti hned napadla spousta zajímavých možností, o které se se mnou chtěly podělit. Oproti mladším dětem byly aktivnější a nápaditější a odpovídaly v rozvinutějších větech, kde se snažily své tvrzení odůvodnit. Některé si myslely, že k nim mohl připlavat žralok, nebo chobotnice, že se mohli ztratit, či že se utopili, když je vzala vlna.

*Kuba: „Že mohl připlavat žralok a ten je mohl jako stáhnout dolu do té vody.“*

*David: „Mohla je spálit chobotnice.“*

*Miša: „Já myslím, že se mohli ztratit.“*

... přišla bouře. Velká, VELKÁ bouře.

Petr se v bouři ztratil. Vítr ho odnesl daleko na moře.

Když bouře skončila, Petr otevřel oči a rozhlédl se kolem sebe. „Kde to jsem? A kde je Pavel?“

*Učitelka: „Když se teď podíváte na obrázek, mě by zajímalo, na čem si myslíte, že se Petr probudil. Na čem leží?“*

### **Analýza záznamu:**

Mladší děti byly u této otázky nápaditější než u předchozí a stejně jako velké děti řekly spoustu zajímavých nápadů, které by mohly být v souladu s obrázkem.

#### **Mladší děti:**

*Nikolka: „A kde je Pavel?“*

*Učitelka: „To právě nevíme, ale podívejte se na obrázek, co si myslíte, že je pod Petrem? Na čem se to probudil?“*

*Děti: „Na vodě!“*

*Sofinka: „Na kamínku možná.“*

*Sam: „Na ledu.“*

*Učitelka: „ Co si ještě myslíte, že by to mohlo být? “*

*Honzík: „Padák.“*

*Ondra: „ Já si myslím, že to je ryba.“*

### **Starší děti:**

*Děti: „Voda, moře.“*

*Miša: „Já si myslím, že je to velryba.“*

*Učitelka: „Proč sis myslel, že je to velryba?“*

*Miša: „Protože je modrá.“*

*Martin: „Je to ostrov uprostřed moře.“*

*Kuba: „Já si myslím, že to je velryba, protože když plavu ve vodě tak se propadnu.“*

Z odpovědí je zřejmé, že děti nad otázkou přemýšlí a využívají své zkušenosti a snaží se vcítit do hlavního hrdiny, jak by to vypadalo, kdyby byly ony ta hlavní postava. Moc mě zaujala odpověď Jakuba, který řekl, že pokud by Petr ležel na vodě, tak by se propadl. U Miši bylo zřejmé, že si spojil moře se zvířaty, které v něm žijí, a tak ho napadlo, že takhle velká a modrá může být jen velryba.

„Ahoj,“ řekla velryba. „Ty ses ztratil?“

„Ano,“ povídá Petr. „A můj nejlepší kamarád Pavel taky.“

„Jak vypadá tvůj nejlepší kamarád?“ zeptala se velryba.

„Ó, Pavel je legrační a dělá rámus. Pomohla bys mi ho najít?“

„Legrační a dělá rámus? Tak to vím, kde ho hledat,“ usmála se velryba a vydali se na cestu.

*Učitelka: Mě by zajímalo, jestli si myslíte, že udělala velryba správně, když Petrovi pomohla?*

### **Reflexe:**

*Děti: „Jo! Ostatní si mají pomáhat!“*

*Učitelka: „Také jste někdy někomu pomohly?“*

*Eda: „Já pomáhám doma mamince s bráškou.“*

*Miša: „Já mámě pomáhám vařit.“*

„Tak jsme tu,“ řekla velryba, když dopluli na malý ostrůvek. „Který z nich je Pavel?“  
Ptáci na ostrově byli legrační a dělali spoustu rámusu, ale žádný z nich nebyl Pavel.

*Učitelka: Které ze zvířátek, které máme na obrázcích, Petr s velrybou navštívili, co myslíte, když víme, že ptáci byli legrační a dělali rámus?*

**Reflexe:**

*David: „Papouška!“*

*Učitelka: „Ano, a proč si to myslíte?“*

*Adélka: „Protože mluví.“*

*Martin: „A když řveš, tak oni řvou taky.“*

Zde se opět ukázalo, že děti při odpovědích pracují se svými dosavadními zkušenostmi. Jedná se sice o strategii hledání souvislostí, což dokazuje, jak se čtenářské strategie navzájem prolínají a doprovází se.

„Pavel není papoušek,“ řekl Petr. „Pavel má černá a bílá pírka!“  
„Legrační a dělá rámus a je černobílý?“ řekla velryba. „Tak to už vím, kam se podíváme.“

A vypluli. „Tak jsme tady. Je tu trochu zima.“

*Učitelka: „Ke kterému zvířátku se dostal Petr s velrybou teď?“*

**Analýza záznamu:**

**Mladší děti**

*Sofinka: „Tady máme, tady máme.“*

*Učitelka: „Tady máme toho tukana. Je ten tukan černobílý?“*

*Děti: „Ano.“*

*Učitelka: „A myslíte si, že bydlí tam, kde je zima?“*

*Děti: „Ne.“*

*Učitelka: „A co tihle tučňáci? Jsou černobílý a bydlí tam, kde je zima?“*

*Děti: „Ano.“*

*Nikolka: „Jo, jsou to tučňáci!“*

*Sofinka: „Já jsem to říkala!“*

### **Starší děti**

*Kuba: „U tučňáků!“*

*Marek: „U tučňáků!“*

*Učitelka: „A proč si myslíte, že jsou u tučňáků?“*

*Kuba: „Protože je tam zima.“*

*Učitelka: „Máte pravdu, u ostatních není zima.“*

Ptáci byli legrační, dělali rámus a byli černobílí, ale vůbec nevypadali jako Pavel.

„Pavel není tučňák,“ řekl Petr. „Pavel má zobák barevný!“

„Legrační a dělá rámus, je černý a bílý a má barevný zobák,“ řekla velryba.

„Přesně vím, kam se podíváme.“

A vydali se tam. Pták na ostrově byl legrační, dělal velký rámus, byl černobílý a měl barevný zobák, ale nebyl to Pavel.

### **Mladší děti:**

*Učitelka: „U tučňáků už byli, papuchalk to není, tak které z těchto dvou ptáků,“ (ukazují na tukana a papoušky) „by to mohl být?“*

*Nikolka: „Tady, tady!“ (ukazuje na tukana)*

*Učitelka: „Mhm a co si myslí ostatní? Má třeba papoušek barevný zobák a je černobílý?“*

*Děti: „Ne.“*

*Učitelka: „A co ten tukan?“*

*Děti: „Jo!“*

### **Starší děti:**

*Miša: „Takže to nebyl Pavel.“*

*Martin: „Byl to tukan.“*

*Učitelka: „A proč to byl tukan?“*

*Martin: „Protože to nebyl Pavel.“*

Pavel není tukan,“ řekl Petr. „Nikdy ho nenajdeme“

Petr byl moc smutný. Velryba už nevěděla, kam jinam by se měli podívat, tak pluli oceánem sem a tam.

*Učitelka: „Co se mohlo dít dále, když už vyčerpali všechny možnosti?“*



### **Mladší děti**

*Učitelka: „Jak si myslíte, že to bude pokračovat dál? Myslíte, že Pavla najdou?“*

*Děti: „Nee!“*

*Učitelka: „A jak to tedy dopadne?“*

*Sofinka: „Oni se potopí.“*

### **Starší děti**

*Učitelka: „Co se mohlo dít dále, když už vyčerpali všechny možnosti?“*

*Míša: „Mohli najít další ostrov.“*

*Marek: „Mohli proplout oceán a hledat ve vodě.“*

*Adélka: „Mohli jít dolů a tam ho najít.“*

Za několik dní se na obzoru objevily malé ostrůvky

Petr byl moc smutný na to, aby zvedl hlavu.

„Koukej!“ řekla velryba. „Co to je?“

Bylo to černé a bílé, mělo to barevný zobák, bylo to legrační a dělalo to rámus... Byl to

PAVEL!

Petr byl šťastím bez sebe.

„Tak tohle je Pavel,“ řekla velryba. „Proč jsi mi to neřekl hned?“

„Co jsem ti měl říct?“ zeptal se Petr. Velryba se usmála. „Přece že je papuchalk stejně jako ty!“

*Učitelka: „Jak si myslíte, že se Petr s Pavlem cítili, když se nakonec zase našli?“*

### **Mladší děti**

*Děti: „Dobře.“*

### **Starší děti**

*Sára: „Dobře.“*

*Adélka: „Skvěle.“*

*Viktorka: „Úžasně.“*

## **4.4. Aktivity po čtení**

Na závěr jsme si s dětmi opět převyprávěly celý příběh, abych zjistila, jestli děti předčítanému textu porozuměly jako celku a jestli dokázaly pochytit hlavní myšlenku textu. Nechala jsem děti, aby se příběh snažily převyprávět samy, jen s mou malou dopomocí.

#### 4.5. Reflexe aktivity

Ve třídě mladších dětí při kreslení hodně využívaly barev. Ani jedno z dětí nepoužilo pouze jednu pastelku. Při kreslení děti seděly celkem u 4 stolečků a docházelo k tomu, že děti se často chytly jednoho nápadu a začaly od sebe opisovat. Například u červeného stolečku jednu z holčiček napadlo, že by to mohl být papoušek, kvůli podobnému znění slov a tak všechny ostatní holčičky začaly kreslit podle ní. U zeleného stolečku zase všechny děti nakreslily člověka a u žlutého to byl sněhulák. U každého stolečku se ale našlo dítě, které nezajímalo, co kreslí ostatní děti, a vybočovalo tak svou představou od ostatních dětí. Mezi další nápady dětí patřili ale i příšera, hračka, houba a medvěd.

Ve Velkáčích děti už nepoužívaly tolik barev, pokud tedy nekreslily papouška. Držely se spíše jedné barvy, nebo barev podobných, jako například červená s oranžovou, nebo modrá se zelenou. Některé děti opět usoudily, že papouchalk bude pták, jelikož jeho název se podobá slovu papoušek. Využily tedy své čtenářské a životní zkušenosti, která patří mezi endogenní faktory ovlivňující předpoklady ke čtení. Dále některé děti napadlo, že by to mohl být například člověk nebo měsíc.

Jako příklad jsem vybrala nejpodobnější obrázky jak mladších dětí, tak i starších.



Obrázek č. 1: Martin 6 let



Obrázek č. 2: Viktorka 6 let



Obrázek č. 3: Ester - 4 roky



Obrázek č. 4: Inka – 3 roky

Jako druhou aktivitu před čtením jsem zvolila skládání rozstříhaného obrázku ptáků vystupujících později v knížce, konkrétně papuchalk, tučňák, tukan a papoušek. Děti byly rozděleny do skupinek, kde jednotlivé obrázky skládaly a nakonec jsme si všichni společně řekli, jak se daní ptáci jmenují. U starších dětí mě překvapilo, že znaly názvy ptáků, které jsme na obrázcích měli. Mladší děti, které měly skládanku tučňáků, měly problém ji složit, jelikož si všechny dílky byly velice podobné a pro mladší děti to tak bylo těžké.

V mladší skupině aktivní bylo asi jen 5 dětí, pokud šlo o jednotlivé odpovědi. Pokud děti odpovídaly jednoslovně, tak odpověděly všechny najednou, jako například když jsem se jich zeptala, jak se nakonec Petr s Pavlem cítili, když se nakonec našli. Oproti tomu děti starší se zapojily téměř všechny a snažily se spíše odpovídat samostatně a projevit se jako jednotlivci, což lze případně označit jako náznak egocentrismu, který je pro tento věk dětí přirozený (viz – Vágnerová, 1999). U starších dětí jsem také pozorovala, že se zapojovali spíše chlapci než dívky, což může být dáno i tématem (o dvou papuchalcích, kteří byli legrační a dělali rámus). Z dívek byla hodně aktivní jen jedna holčička, zbytek děvčat jen občas doplnil ostatní děti.

Při otázkách zaměřených na čtenářskou strategii předvídání se mladší děti řídily podle aktuálního obrázku a braly více na vědomí fakta, která zrovna na ilustracích viděly. Dokázaly pojmenovat, co se na obrázku vztahujícímu se k otázce děje a podle toho

předvídaly, co by mohlo následovat. Starší děti se spíše opíraly o své vlastní zkušenosti a k tomu ještě přidaly fantazii, a tím byly kreativnější než děti malé.

Otázky zaměřené na rozvoj vizualizace, kdy v knize velryba s Petrem obcházejí různé druhy ptáků a děti měly uhodnout, u kterého se nachází, tentokrát zcela jistě byly lepší děti starší. Dětem mladším jsem musela pomáhat ještě doplňujícími otázkami, po kterých ale i ony byly schopny rozpoznat, o který druh ptáka v knížce právě jde. Děti starší již měly spojené druhy zvířat s místem, kde žijí (tj. využily své čtenářské zkušenosti z encyklopedií), a dokázaly rozpoznat hlavní znaky, díky kterým pak mohly odpovědět. Například když šlo o papouška, děti věděly, že papoušek umí mluvit a dělá veliký rámus, či že tučňáci žijí tam, kde je zima, jako jediný ze tří posledních druhů, které nám tam zbyly.

## **5. Lekce 2 - O klíči**

### **5.1. Průběh lekce**

**Doba trvání:** 30 minut

**Cílová skupina:** děti ve věku 3-7 let rozděleny na dvě skupiny (mladší 3-5 a starší 5-7)

**Výběr knihy:**

Knihu jsem vybrala kvůli příběhu, který nechá děti, aby plně využily své fantazie. Krásné ilustrace, které doplňují jednoduchý text, jsou pro děti vhodným vodítkem.

**Hlavní téma příběhu:**

Knih *O klíči* je vhodná pro rozvoj představivosti a fantazie a to proto, že je založena na kontrastu reality a světa fantazie. Hlavní postavou je chlapec, který po cestě do školy najde starý zrezavělý klíč a ihned začíná uvažovat, od čeho by klíč mohl být a kde se tam vzal. Postupně si v hlavě vytváří představy, od čeho by klíč mohl být a klíč se tak stává určitým prostředkem ke splnění dětských přání a snů. Chlapci představy si každý může i prohlédnout, jelikož Pavel Čech do knihy přidal zajímavé ilustrace skvěle vystihující jednotlivé situace. Postupně se ale chlapec vrací ze světa fantazie do reality, až zjistí, že je už moc hodin a spěchá do školy. Klíč si strčí do své děravé kapsy a po cestě ho ztratí. Po vyučování ho nachází jiný chlapec, který

stejně jako první přemýšlí, od čeho by klíč mohl být. Pan Pavel Čech v knize záměrně nechal otevřený konec, aby podpořil dětskou fantazii. Nikdo se tak doopravdy nedozví, od čeho skutečně klíč byl.

Důležitá je také jedna z prvních ilustrací, na které jsou vyobrazeny chlapcovy děravé krátké kalhoty, ze kterých na konci příběhu klíč ztratí. Děti si tak nakonec uvědomí, proč vlastně ty kalhoty hrály tak moc důležitou roli v celém příběhu.

**Cíl lekce:** Rozvoj fantazie a čtenářské strategií předvídání a vizualizace.

## 5.2. Aktivity a otázky před čtením

Ještě než jsme začali číst příběh, ukázala jsem dětem obal knihy a zeptala jsem se jich, o čem kniha bude. Děti mi okamžitě byly schopné říci, že příběh bude o klíči. Starší děti se dokonce hned pokoušeli vymýšlet celý příběh. Například:

*Markétka:* „Že se ztratí a budou ho hledat.“

*Eda:* „Mohl se ztratit a někdo ho třeba mohl najít.“

## 5.3. Aktivity v průběhu čtení

Obrázek, který by tu ani  
nemusel být, ale i tyto krátké kalhoty s děravou kapsou  
hrají v téhle knížce  
důležitou roli.

*Učitelka:* „Proč si myslíte, že tyto kalhoty hrají v našem příběhu velikou roli?“

**Reflexe:**

*Eda:* „Že z nich třeba vypadne ten klíč.“

*Adélka:* „Nebo by mohl (v té kapse) zapadnout až dolu a vypadnout ven.“

*Učitelka:* „A proč by z těch kalhot mohl ten klíč vypadnout?“

*Martin:* „No přece proto, že ji má děravou.“

Jsou dny, kdy se dětem  
do školy nechce.

A klukovi se dnes nechtělo snad nejvíc ze všech.

*Učitelka: „Už se vám taky někdy nechtělo do školky, nebo někam jinam?“*

**Reflexe:**

*Martin: „Mně se nechce furt, protože tam děláme těžký úkoly.“*

*Sára: „Mně se někdy taky nechce, protože jsem unavená a jen se mi chce spát.“*

*Eda: „Mně ne, já bych chtěla být pořád tady, mně se tu moc líbí.“*

Do školy...

zrovna když je tak krásný den.

Určitě by se dnes dalo prožít nějaké velké dobrodružství.

*Učitelka: „Jaká dobrodružství mohl zažít?“*

*Markétka: „Třeba mohl zažít nějaké dobrodružství s tím klíčem. Třeba by ten klíč mohl spadnout do kanálu a on by ho pak hledal a nějaké krysy by mu ho ukradly.“*

*Sára: „Nebo mohl jít do parku.“*

Copak to tam leží?

Klíč!

*Učitelka: „Od čeho by ten klíč mohl být?“*

Od dětí padaly návrhy typu: od tajných dveří, které by vedly do země, ve které nikdy nikdo nebyl, od sklepa, od zahrady, od kotelny, od trezoru a od domova.

*Páni, ten musí být starý...*

*A jak je velký a těžký.*

*Mohl by být od toho strašidelného domu na konci města.*

*Učitelka: „Teď si představte, že jste tím klukem a vejdete do strašidelného domu.*

*Ukažte mi, jak byste se asi cítili a tvářili.“*

Vyjádření pocitů dětem velice šlo. Některé se třásly, některé se zase schovaly pod tričko a některé dokonce křičely.

A jak je zrezavělý,  
mohl klidně ležet sto roků na dně moře,  
než ho vylovila nějaká ponorka.

*Učitelka: „Co se objevuje na dně moře. S čím se tam můžeme setkat?“*

*Martin: „Třeba mrtví potápěči, protože jim došel kyslík.“*

*Markétka: „Může tam být rozbitá loď, korále a nějaký poklad pirátský.“*

*Pavlík: „Krkatice, hvězdice a chobotnice.“*

*Učitelka: „Na dně moře mohou být i druhy zvířátek, které ještě nikdo neobjevil. Zkuste společně ze sebe vytvořit takovou příšeru, která tam může žít.“*

Ve starší skupině se nejprve děti pokoušely individuálně projevat a chtěly být každý něco jiného, pak se ale organizace chytla jedna dominantní holčička, která začala děti usměrňovat a říkat, co kdo má dělat. Ostatní děti ji poslouchaly a dělaly, co jim řekla. Nakonec se jim tedy podařilo vytvořit příšeru, která měla hlavu, břicho, oči a pusku.

Mladší skupina dětí nechápala, že spolu mají spolupracovat a něco vytvořit z nich samých. Tento úkol na ně byl moc těžký a nedokázaly si situaci představit tak jako starší skupina dětí, což je věkově přirozené.

Nebo ten klíč může být od nějaké zásuvky či truhly, ve které by mohlo být...

Před samotným začátkem aktivity jsem si připravila bedýnku s předměty, které jsem posbírala ve třídě. Úkolem dětí poté bylo, aby podle hmatu dokázaly poznat, o jaký předmět se jedná. Děti předem nevěděly, jaké předměty se v bedýnce nachází. Ze všech dětí ze starší skupiny neuhodla jen jedna holčička, jinak byly všechny děti úspěšné. Děti z mladší skupiny v této aktivitě byly také velice úspěšné. Tam jednotlivé předměty uhádly všechny děti, kromě chlapce Tobiho, který je téměř při všech aktivitách pasivní.

Jejda, to je hodin, vždyť za chvíli zvoní!

*Učitelka: „Jak to ale s tím klukem mohlo dopadnout?“*

*Miša: „Třeba mohl někam ten klíč položit a nějaký kluk nevěděl koho je a tak si ho dal do batohu a nechal si ho.“*

*Adélka: „Mohl s ním nakonec odemknout nějakou skříň.“*

*Markétka: „Někdo mu ho mohl ukrást.“*

*Pavel: „Mohl ho zase někde ztratit na procházce.“*

*David: „Nebo ten klíč mohl ležet někde doma a mohl se tam vloupat zloděj a ukradnout ho.“*

Šup klíč do kapsy.

Dnes to stihnu jen tak tak, říká si kluk a ani si nevšiml, že za ním něco cinklo o zem.

Ve škole, jak už to tak někdy bývá, se čas zpomalil, ale nakonec vyučování přece jen skončilo a ulice byla plná dětí.

Jeden z kluků zahlédl něco na zemi.

Jé, to je ale zvláštní klíč. Od čeho asi je a jak se sem dostal?

Páni, mohl by klidně být od...

*Učitelka: „Tak a mě by teď zajímala ještě jedna poslední věc. Od čeho vy byste si přály, aby klíč byl?“*

*Sára: „Od sklepa, protože ten klíč je starý.“*

*Pavel: „Od nějakého dobrého zámku. Protože tam žijí hodný lidi, kteří i když bych byl chudý, mi dali jídlo a pití.“*

*Markétka: „Aby byl od nějakých dveří, které vedou do domu, kde je spousta kočiček a pejsků, protože mám ráda zvířátka.“*

#### **5.4. Aktivity po čtení**

Po přečtení celé knihy jsme si s dětmi zopakovaly, které nápady jsme ohledně toho, od čeho by klíč mohl být, měly a jak se nápady shodovaly s dobrodružstvími, které si představoval chlapec v knize, že by mohl s klíčem zažít.



## 5.5. Reflexe aktivity

Tato lekce pro děti byla těžší než předchozí. Příčina může být taková, že buď pro děti byla příliš dlouhá a nedokázaly tak později už udržet pozornost, nebo pro ně kniha byla až moc postavena na dětské fantazii a děti se nedokázaly opřít o některé reálné prvky.

Na druhou stranu mohu říci, že při této lekci se již objevil pokrok ve využívání strategií, jelikož děti se těšily na novou knihu, kterou jsem do školky přinesla a už když jsem vešla do třídy, se hned začaly samy od sebe ptát, o čem kniha bude a jestli zase budeme dělat to „povídání s knížkou“ (tj. utváří si pozitivní vztah ke knihám a vnitřní motivaci). U této lekce jsem také měla více dětí a i tento aspekt byl znát. Děti byly neklidnější a více se překřikovaly.

Ráda bych vyzdvihla hlavně odpovědi jedné holčičky, která už od začátku měla výborné nápady a odpovědi na otázky, které jsem v průběhu čtení a před čtením pokládala. Podle obalu knihy bez váhání poznala, o čem kniha bude. Na otázku jaký by tedy mohl být příběh, odpovídala, že by se klíč mohl ztratit a u obrázku s dřevými kalhotami ihned věděla, že by mohly mít velkou spojitost s tím klíčem, který mohl z těchto kalhot vypadnout. Při rozvíjení čtenářské pregramotnosti tak lze podchytit nadané děti, u kterých je vhodné strategie například ve spolupráci s rodinou více rozvíjet, a tak využít jejich přirozený dětský talent.

## 6. Lekce 3 - O Snížkovi

### 6.1. Průběh lekce

**Doba trvání:** 15 minut

**Cílová skupina:** děti ve věku 3-7 let rozděleny na dvě skupiny (mladší 3-5 a starší 5-7)

**Hlavní téma příběhu:**

Knihy O Snížkovi je veršované leporelo se zimní tematikou. Jedná se o popis činností Snížka na polárním kruhu.

**Cíl:** Rozvoj představivosti a čtenářské strategie vizualizace.

## 6.2. Aktivity před čtením

Předtím, než jsem dětem začala knihu číst, jsme si povídali, o čem by mohly jednotlivé básničky být. Bavili jsme se o ročním období, které teď končí a které nastane.

## 6.3. Aktivity v průběhu čtení

V této lekci jsem se zaměřila na strategii vizualizace. Předem jsem si připravila ilustrace z knihy O Snížkovi (Hník, 2015) a každému dítěti dala jednu. Poté jsem dětem postupně četla jednotlivé básničky a děti měly za úkol uhádnout, kdo má ilustraci, která se váže k právě čtené básničce. Básničky jsem četla napřeskáčku a začala jsem od nejjednodušších, aby děti rychle pochopily, co mají dělat a jaké motivy v básničce hledat, aby došly ke správnému řešení. Básničky jsem vždy pro lepší porozumění přečetla dvakrát.

Tuto lekci jsem opět dělala s oběma skupinami dětí. Pro mladší skupinu jsem vybrala pouze ty snadnější spojení textu s ilustrací.

Jako příklad jsem zde uvedla u každé skupiny jeden lehčí příklad a jeden těžší.

### Starší děti:

Sníh dopřál polární lišce  
pobývat v nebeské výšce.  
Přifoukal až před lišku  
rybku celou ze snížku.

Liška přivírá oči  
kdo se to kolem ní točí.

„Tu máš, liško, rybku sněžnou,  
vždyť jsi naší moudrou kněžnou.“



Obrázek č. 5

Učitelka: „Kdo si myslí, že má obrázek, který pasuje k téhle básničce.“

Sára: „Já tu mám ten vítr.“

Děti: „Já taky!“

Učitelka: „Větrem to tedy asi nebude, zkuste tedy najít něco jiného, co tam má jen ten jeden obrázek.“

Miša: „Já ho mám, protože tu je ta rybka sněžná“

„Pozor, Snízek mrazí, nechod'te ven nazí. To  
třeba na ptáky, celé v peří.

Sníh ani mráz si neudeří.

Vdechl zimní náladu vráně rovnou za hlavu.

Tohle mi nikdo neuvěří.

Vždyť já mám šálu lehkou jak peří!

A k tomu s bambulí kulicha,

v něm všechno hřejivě utichá.“

Eda: „Tady mám tu šálu a čepici.“

Martin: „Já tu mám ten vítr s těma ptáčkama.“

Matěj: „Já, protože tu je ten pták růžovej.“

Učitelka: „Tak kolik ptáčků v té básničce bylo?“

Děti: „Jeden.“

Učitelka: „Kdo tam tedy má jen jednoho ptáčka?“

Děti: „Eda, Matěj.“

Učitelka: „A říkalo se v té básničce něco o sněhulákovi?“

Děti: „Ne!“

Učitelka: „Tak který obrázek to tedy bude?“

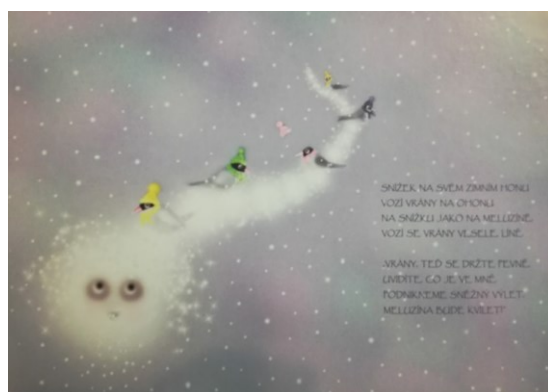
Děti: „Matějův!“



Obrázek č. 6: Matějův obrázek



Obrázek č. 7: Edy obrázek



Obrázek č. 8: Martinův obrázek

## Mladší děti:

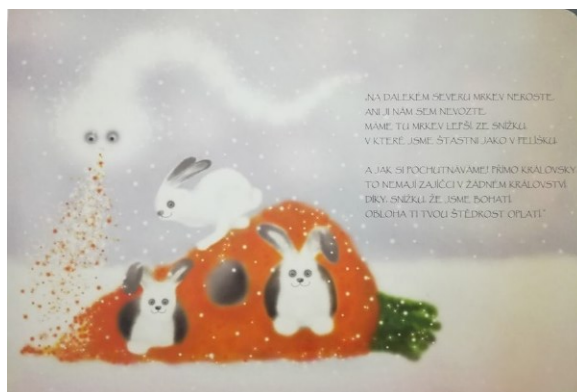
„Na dalekém severu mrkev neroste,  
ani ji nám sem nevozte.

Máme tu mrkev lepší ze snížku,  
v které jsme šťastni jako v pelišku.

A jak si pochutnáváme! Přímo královsky.

To nemají zajíčci v žádném království.

Díky, snížku, že jsme bohatí,  
obloha ti tvou štědrost oplátí.“



Obrázek č. 9

*Šimon: (ukazuje na Terezku)*

*Terezka: (hlásí se) „Já, protože tu jí tu mrkev.“*

Se Snížkem si můžeš hrát, Snížka si můžeš  
osedlat.

Snížek nezná hranice, Snížek nezná meze,  
Snížek je na světě rád, kamkoli tě sveze.

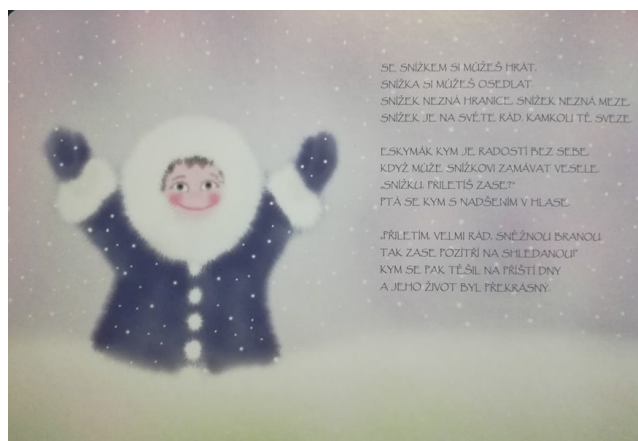
Eskymák Kym je radostí bez sebe,  
když může Snížkovi zamávat vesele.

„Snížku, přiletíš zase?“

Ptá se Kym s nadšením v hlase.

„Přiletím, velmi rád, sněžnou branou,

Tak zase pozítří na shledanou!“



Obrázek č. 10

Kym se pak těšil na příští dny a jeho život byl překrásný.

*Pavlík: „Sofinka!“*

*Učitelka: „Proč si myslíš, že je to ten Sofinky?“*

*Pavlík: „Protože je tam ten eskymák.“*

## 6.4. Aktivity po čtení

Následně jsme si četly příběh jako celek a pracovaly s tím, jak děti příběhu porozuměly a zda jim k tomu pomohly právě ilustrace v textu.

## 6.5 Reflexe aktivity

Úkolem této aktivity bylo zachytit hlavní téma básničky a její výrazné rysy a poté ji spojit s obrázkem. Celá tato aktivita dle mého názoru šla lépe dětem mladším, jelikož tam opravdu hledaly primitivní znaky, které jim pomohly k nalezení správného obrázku, kdežto děti starší nad básničkou moc dumaly, a hledaly tak i znaky, které se v básničce zmiňovaly pouze okrajově.

Jediný problém, který při této aktivitě nastal, byl ten, že více dětí mělo podobný obrázek, který také obsahoval hledaný znak. Došlo tomu tak u Edy, Martina a Matěje, kdy všichni tři měli na svém obrázku ptáky. Pomohla jsem tedy dětem dalšími otázkami, jako například o kolika ptáčcích byla v básničce řeč a děti potom byly schopny dojít ke správnému závěru. Tato myšlenka dokazuje, že je tedy nutné, aby děti dokázaly text vnímat v souvislostech, aby pak porozuměly lépe básničce jako celku. Nelze si všimnout jen hlavních a dominujících rysů, jelikož je možné, že ty se objeví na více ilustracích. Vždy ale, když si děti myslely, že se jedná o jejich obrázek, ač se třeba mýlily, dokázaly svou domněnku odůvodnit (viz klíčová kompetence „Dítě si všímá detailů v ilustraci a při činnosti je dokáže využít“).

## 7. Lekce 4- Dráček od jezera Titicaca

### 7.1. Průběh lekce

**Doba trvání:** 30 minut

**Cílová skupina:** děti ve věku 3-7 let rozděleny na dvě skupiny (mladší 3-5 a starší 5-7)

#### Výběr knihy

Dráček od jezera Titicaca je kniha, která vypráví příběh o neobyčejném a potřeštěném drakovi John-Johnovi a jeho kamarádech. Pro mne ale příběh knihy nebyl až tak důležitý. Hlavním důvodem pro výběr knihy pro mne bylo to, že na začátku knihy je detailní popis, jak John-John vypadá. Tato skutečnost výborně napomáhá využít strategii vizualizace. Inspirací pro autora byla představa jednoho z jeho dětí. John-John není obyčejný drak. Je obtloustlý, fialový s růžovými kosočtverci, má malá křídla a místo ohně chrlí mýdlové bubliny. Po realizaci celé lekce jsem dětem část knihy ještě přečetla,

kniha je ale vhodná spíše pro starší děti, jelikož je zde použito mnoho cizích slov, která mladší děti neznají.

## 7.2. Aktivity před čtením

### Pohybová chvilka

Konec ranního cvičení jsem využila k tomu, abych děti namotivovala na naše budoucí čtení. Řekla jsem dětem, že si uděláme výlet do Ameriky. V rámci této chvílky s dětmi děláme, že si vezmeme batůžky na záda a vydáme se na cestu (chůze). Už je hodně hodin a tak musíme zrychlit a běžet na letiště (běh). Letíme. S dětmi předvádíme, jak letíme tím (rozpažíme a ohýbáme se ze strany na stranu).

### Kde je Amerika?

Pro lepší představu dětí jsem na interaktivní tabuli připravila program 3D zeměkoule, kde jsme si společně ukázali, kde leží Česká republika a kde se nachází Andské pohoří, kde bydlí náš hlavní hrdina z knížky, za kterým jsme přiletěli.

## 7.3. Aktivity v průběhu čtení

John-John byl pořádně potřeštěný drak. Byl tak potřeštěný, že si ani nevzpomínal, kde se vzal v jeskyni u jezera Titicaca, uprostřed Andského pohoří na pomezí Peru a Bolívie. Možná to bylo nadmořskou výškou, možná steskem a možná tím, že byl trochu obtloustlý, jisté ale je, že měl velice vážný problém:...

*Učitelka: „Jaký mohl mít John-John problém?“*

*Martin: „Že ho bolí v krku a nemůže tak chrlit oheň.“*

*Markétka: „Mohl ho bolet zub.“*

*Kuba: „Mohou ho bolet křídla, a tak nemůže létat.“*

*David: „Mohl si vyrazit zub, když do něčeho narazil a teď ho to může bolet.“*

*Miša: „Mohla se mu v krku zaseknout kost.“*

*Sára: „Mohlo ho bolet v krku.“*

*Ondra: „Že kdyby letěl, tak by se mu mohlo zlomit nějaké křídlo.“*

*Učitelka: „Všechny tyto problémy mohl mít, to máte pravdu, ale tenhle náš drak měl úplně jiný problém.“*

Místo plamenů chrлил mýdlové bubliny. Nazdárek John-Johne, boubelatý draku, že ty jsi jediný, kdo z krku vychrlí namísto plamene mýdlové bubliny? Tak na něj hvízdaly viskači sídlící v okolí jezera. John- Johna to zrovna netěšilo, ale už se s tím skoro smířil. Vždyť to vlastně ani nešlo, aby drak jako John-John mezi viskačami, lamami, alpakami a vikuňami nevyvolal pozdvižení.

S dětmi jsme si pak ukázaly všechna zvířátka, o kterých se v knížce píše.

A to jsem ještě nezmínil jednu maličkost: John-john nebyl jen boubelatý, byl navíc zbarvený jako borůvka s růžovými kosočtverci. Jen si to představ! Projít bez povšimnutí po náhorní planině v Andách není nijak snadné, ovšem jsi-li fialovo-růžový, je to nesnáž jako hrom. Sova Jačamajo vykládala, že ty barvy mají jistě původ v nějaké nemoci. Ale John-John se cítil zcela zdrav. Puma

Pukara, který se ukazoval až v noci, vykládal, že musejí souviset s John-Johnovou stravou: draci v zemi, odkud pochází, bezpochyby nejsou borůvkoví s růžovými kosočtverci. A řekl bych, že v tom se nemýlil. Odjakživa jsem slýchal, že jsou po světě draci červení, zelení i oranžoví, ale nikdy borůvkoví, natožpak s růžovými kosočtverci. A to pořád není všechno: John-John měl jen docela maličká křídélka, tak maličká, že uletěl sotva deset metrů.

Po přečtení tohoto úryvku jsem děti poprosila, aby si vzaly pastelky a zkusily mi nakreslit John-johna. Ještě před samotným kreslením jsme si společně zopakovaly, co se v knize o drakovi psalo. Tím jsem se u dětí pokoušela zakotvit hlavní rysy, které se na jejich malbě měly objevit.



Obrázek č. 11: Tobík



Obrázek č. 12: Šimon



Obrázek č. 13: Terežka



Obrázek č. 14: Martin



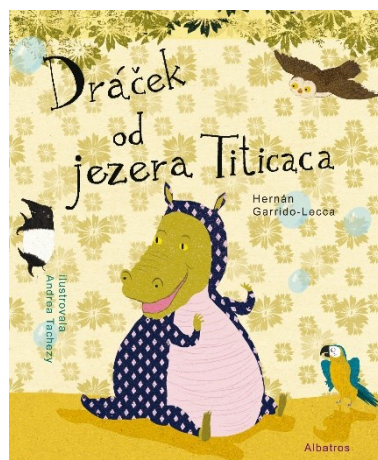
Obrázek č. 15: Jakub



Obrázek č. 16: Markétka

#### 7.4. Aktivity po čtení

Po tom, co děti nakreslily své obrázky, si je navzájem ukazovaly a diskutovaly o nich. Poté jsem jim ukázala ilustraci z knihy a děti porovnávaly své výtvořky s ilustracemi v knize.



Obrázek č. 17: Obal knihy



## 7.5. Reflexe aktivity

Abych děti nezatěžovala zbytečnými informacemi, zkrátila jsem text tak, aby získaly všechny potřebné informace, a zároveň si vše dokázaly zapamatovat. Jak je vidět na obrázcích, jak velké, tak i malé děti dokázaly zachytit nejvýraznější znaky draka. Všechny použily růžovou a fialovou barvu, namalovaly draka tlustého a znázornily malinká křídla. Hodně dětí se pokusilo znázornit i mýdlové bubliny, které drak chrlil místo ohně.

## 8. Výsledky a vyhodnocení

Prvním cílem mé bakalářské práce bylo navrhnout a realizovat takovou práci s dětmi předškolního věku, která by vedla k rozvoji čtenářských strategií předvídání a vizualizace a zároveň u dětí vytvářela pozitivní vztah ke knihám. Tento cíl byl naplněn. Navrhla jsem 4 jednotlivé lekce, které jsem později v rámci metody pozorování realizovala s dětmi ve dvou třídách. Dvě z lekcí byly zaměřeny na čtenářskou strategii předvídání a dvě na čtenářskou strategii vizualizace. K získání dat jsem použila metodu nestandardizovaného, zúčastněného pozorování, které jsem si během všech lekcí pro následné zpracování dat natáčela na videokameru. Z použitého pozorování jednoznačně vyplynula potřeba výběru kvalitní dětské knihy, která svým obsahem podporuje dětskou představivost. Významnou součástí metody byly ilustrace knihy a další připravené didaktické pomůcky, jako například skládačka. Pomůcky pomohly při dotváření představ dětí, a podpořily tak strategii předvídání a vizualizace. Důležitým faktorem je i vhodná volba zadávaných dílčích úkolů ve vztahu k aktuálnímu věku dítěte tak, aby úkoly pro děti splnitelné. Ukazuje se tak, že se nestačí zaměřovat „jen“ na rozvoj čtenářství, ale že je nutné myslet na rozvoj osobnosti dítěte jako celku. Literatura pro děti tak může být vhodným východiskem pro promyšlené aktivity, které přispívají ke komplexnímu rozvoji osobnosti dítěte.

Druhým cílem bylo realizovat lekce s dvěma věkově odlišnými skupinami dětí předškolního věku v mateřské škole a porovnat reakce obou skupin. Jednotlivé lekce jsem vždy realizovala v obou třídách s každou skupinou dětí zvlášť. Lekce *Papuchalk Petr* a *O klíči* byly pro mladší děti o něco těžší. Malé děti se i přes motivaci nechtěly či neuměly

moc zapojovat. Aktivní vždy byly pouze 4 děti, které ve třídě patřily mezi věkově starší. Zbylé děti buď mlčely, či odpovídaly pouze, že neví. Je možné, že děti v Maláčích ještě neměly natolik dobře rozvinutou vyjadřovací schopnost, nebo se jen styděly a bály se, že jejich odpověď nebude správná. Je tedy vhodné děti vždy před samotnou lekcí, nebo i v jejím průběhu utvrdit v tom, že žádná odpověď není špatně, a povzbudit je tak v aktivitě. Oproti tomu ve třídě starších dětí byla většina z nich aktivní. Pro mě bylo překvapením, že převažovala aktivita chlapců než dívek, což je v rozporu se zjištěními například mezinárodních výzkumů PIRLS či PISA, v nichž chlapci dosahují na mezinárodní úrovni, ale i v České republice, horších výsledků v testech čtenářské gramotnosti (např. Starý a kol., 2013). Domnívám se, že je to zejména otázka věku, vyspělosti dětí a motivací – a to jednak knihou (ilustrace), jejím námětem (zaujal i chlapce) a poté i doprovodnými činnostmi, které vedou k lepšímu porozumění textu.

Výzkumnou metodou pozorování byly průběžně zodpovězeny výzkumné otázky.

1. Jakými metodami práce s textem a ilustrací lze nejlépe rozvíjet čtenářskou strategii předvídání u dětí předškolního věku?

Pro rozvoj čtenářských strategií předvídání u dětí předškolního věku je nejvhodnější metoda E-U-R (evokace-uvědomení si textu-reflexe). U obou aktivit jsem se vždy před samotným čtením dětí ptala, o čem si myslí, že příběh bude, poté jsme to vždy tyto jejich nápady porovnali s realitou, díky čemuž došlo k lepšímu zapamatování si informací a děti pak textu lépe rozuměly, a nakonec jsme provedly reflexi, při které děti shrnuly hlavní myšlenky čteného textu a porovnali si navzájem své domněnky, které měly před čtením a po něm. Z této reflexe bylo patrné, že děti textu porozuměly a u některých z nich došlo ke konceptuální změně – tedy na základě četby opustily své původní představy a posunuly se v chápání / myšlení / porozumění některých jevů.

2. Jakými metodami práce s textem a ilustrací lze nejlépe rozvíjet čtenářskou strategii vizualizace u dětí předškolního věku?

Pro rozvoj čtenářské strategie vizualizace jsem zvolila opět metodu E-U-R a využila dvě aktivity. První z nich bylo předčítání a následné znázornění představ pomocí malby. Z textu jsem vybrala pouze pasáž, kterou jsme potřebovaly pro získání zásadních informací, které jsme pak využily k rozvoji strategie vizualizace. V druhé lekci jsem

se zaměřila na výběr vhodné ilustrace, která znázorňovala předčítaný text. Obě tyto aktivity se osvědčily – děti byly schopné pozorně naslouchat a porozumět předčítanému textu s porozuměním, o čemž svědčí jak obrázky dětí z lekce Dráček od jezera Titicaca (viz kapitola 7.3.), tak i realizovaná aktivita, kdy děti měly k předčítanému textu přiřazovat vhodnou ilustraci (viz lekce O Snížkovi). Ukázalo se, že si děti dokázaly jak všimnout detailů, tak vnímat text v souvislostech, aby pak porozuměly lépe básničce jako celku.

3. Jak se lišily metody práce s textem a ilustrací pro rozvoj čtenářské strategie předvídání a vizualizace v závislosti na věku dětí.

V závislosti na věku dětí se metody práce lišily pouze minimálně. V lekci O Snížkovi jsem použila pouze jednodušší názorné obrázky. Použitá metoda E-U-R je vhodná pro obě věkové skupiny dětí, stejně tak jako obě metody použité pro rozvoj čtenářské strategie vizualizace. U předvídání je jen nutné klást dětem vhodné otázky jazykem přizpůsobeným jejich věku a odpovídající jejich kognitivní úrovni.

4. Jaké faktory ovlivňují úspěšný rozvoj čtenářských strategií předvídání a vizualizace?

Z výsledků pozorování mohu říci, že zásadním faktorem je správný výběr knihy a ilustrací, a to zejména vzhledem k aktuálnímu věku a zájmu dítěte. Dalším důležitým faktorem, který ovlivňuje rozvoj zmíněných strategií, je i počet dětí, se kterými je daná lekce realizována. Když dětí bylo méně, lépe se soustředily na předčítaný text a díky tomu se i více zapojovaly. Na druhou stranu je třeba říci, že je vhodné zde využít skupinovou interakci, protože společným přemýšlením nad textem a diskuzí se dobíráme smyslu všichni (někteří tím, že se aktivně zapojují, jiní tím, že jen aktivně naslouchají).

Neopomenutelným faktorem je i spolupráce rodiny s mateřskou školou. Časté opakování aktivit zaměřených na rozvoj čtenářských strategií – ať už v prostředí mateřské školy, nebo doma – by zásadním způsobem mohlo ovlivňovat jejich ukotvení v paměti a později i jejich zautomatizování, tj. stát se čtenářskou dovedností.

5. Jaký typ knih se nejvíce osvědčil na rozvoj čtenářské strategie předvídání a vizualizace?

Z vlastní zkušenosti mohu říci, že nejvhodnějšími knihami pro rozvoj čtenářské strategie předvídání a i vizualizace jsou knihy s jasným, srozumitelným, krátkým a nosným textem doprovázeným názornými ilustracemi. Důležitý je také výběr knihy s tématem, které je pro děti blízké, či které navazuje na aktuální okruhy probírané ve školce. Pro rozvoj čtenářské strategie předvídání je nutné pracovat s knihou, která je dětem neznámá, proto jsem nevolila žádnou z knih z kánonu české či světové literatury, pro rozvoj čtenářské strategie vizualizace je důležité vybírat knihy s kvalitními, vydařenými ilustracemi s dostatkem detailů, díky kterým si dítě dokáže promítnout do obrazu jasnou představu, ale rovněž s ilustracemi, které ponechávají prostor pro fantazii.

Na závěr jsem provedla analýzu úrovně očekávaných výstupů z RVP PV (2018) v souvislosti s tématem mé bakalářské práce. Rozbor jsem provedla u mladších i starších dětí zvlášť a výsledky jsem porovnála. V analýze jsem použila rozlišovací škálu 1-5, přičemž číslo jedna znamená nejlepší výsledek a číslo 5 výsledek nejhorší. Celkové vyhodnocení jsem provedla na základě aritmetického průměru škálového hodnocení u mladších a starších dětí zvlášť a výsledky jsem porovnála v grafu.

Z níže uvedených tabulek a grafu je zřejmé, že úroveň očekávaných výstupů z RVP PV (2018) v souvislosti s tématem mé bakalářské práce je dle předpokladu vyšší u starších dětí, vyjma očekávaného výstupu „Dítě si všímá souvislostí.“ a „Dítě vybere k předčítanému textu vhodnou ilustraci z nabídky.“, kde úroveň očekávaných výstupů vychází lépe u mladších dětí. Tato skutečnost je způsobena pasivitou některých starších dětí, která zhoršuje aritmetický průměr jejich výsledku.

Překvapilo mě však, že rozdíly mezi mladšími a staršími dětmi nebyly příliš výrazné (vyšší rozdíly byly vykázány jen u výstupu f a n), což přisuzuji k tomu, že v mladší skupině byly aktivní asi pouze 4 děti, kdežto ve skupině starších dětí už aktivních jedinců bylo více. Naopak to, že rozdíly byly minimální, jen potvrzuje, že je možné rozvíjet čtenářskou strategii předvídání a vizualizace již u čtyřletých dětí, protože tyto děti vykazovaly průměrný celkový výsledek ve sledovaných očekávaných výstupech 23,83 u starších dětí a 28,25 u mladších dětí. Avšak horší výsledek u mladších dětí je do značné míry zkreslen zejména chlapcem Tobim, který má odlišný mateřský jazyk a ve školce je pouze půl roku. S učitelkami ještě stále nekomunikuje a při aktivitách je pasivní.

**Úroveň očekávaných výstupů z RVP PV v souvislosti s tématem bakalářské práce:  
Starší děti**

**Stupně hodnocení:**

1 – ano

2 – velmi často

3 - často

4 – spíše ne

5 – ne

<b>Jméno dítěte / výstup RVP PV</b>	David	Míša	Marek	Kuba	Martin	Matěj	Eda	Adélka	Sára	Justýnka	Markétka	Johanka	Průměr
<b>a.</b> Dítě soustředěně poslouchá četbu.	1	1	2	1	1	3	1	1	3	3	1	1	1,58
<b>b.</b> Dítě myslí kreativně a předkládá své „nápady“	2	1	4	3	1	4	3	2	3	4	1	4	2,67
<b>c.</b> Dítě má touhu vyjádřit svůj názor / myšlenku / nápad	2	1	4	2	1	4	3	1	2	5	1	2	2,33
<b>d.</b> Dítě odhaduje, co se bude dít dále v textu, na základě vlastní životní, či čtenářské zkušenosti	1	1	4	1	1	4	3	1	3	4	1	3	2,25
<b>e.</b> Dítě smysluplně vyjadřuje své myšlenky	1	1	2	1	1	3	2	1	2	2	1	1	1,50
<b>f.</b> Experimentuje, hledá různé možnosti a varianty (má vlastní originální nápady), využívá při tom dosavadní zkušenosti, fantazii a představivost	1	1	2	1	1	4	2	1	4	4	1	4	2,17
<b>g.</b> Dovede postupovat dle instrukcí a pokynů, je schopno dobrat se k výsledkům	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1,00
<b>h.</b> Dítě vnímá a zrakově rozlišuje předměty, specifické znaky	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1,17
<b>i.</b> Dítě porozumí textu jako celku	1	1	2	1	2	2	2	1	3	1	1	2	1,58
<b>j.</b> Dítě si všimá detailů v ilustraci a při činnosti je dokáže využít	1	1	2	1	1	3	1	1	3	1	1	2	1,50
<b>k.</b> Dítě si všimá souvislostí	2	1	3	1	1	4	2	1	3	4	1	3	2,17
<b>l.</b> Dítě vybere k předčitanému textu vhodnou ilustraci z nabídky	1	1	2	1	2	4	3	1	4	1	1	2	1,92
<b>m.</b> Děti vnímají a rozlišují pomocí smyslů	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1,00
<b>n.</b> Dítě dokáže spolupracovat s ostatními dětmi	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1,00
<b>Součet bodů za dítě celkem</b>	17	14	31	18	16	40	26	15	34	33	14	28	<b>23,83</b>

**Tabulka 1** Úroveň očekávaných výstupů z RVP PV v souvislosti s tématem bakalářské práce: Starší děti.

**Úroveň očekávaných výstupů z RVP PV v souvislosti s tématem bakalářské práce:  
Mladší děti**

**Stupně hodnocení:** 1 – ano 2 – velmi často 3 – často 4 – spíše ne 5 – ne

<b>Jméno dítěte / výstup RVP PV</b>	<b>Ondra</b>	<b>Sofinka</b>	<b>Nikolka</b>	<b>Eliška</b>	<b>Šimon</b>	<b>Tobi</b>	<b>Terežka</b>	<b>Pavlík</b>	<b>Průměr</b>
<b>a.</b> Dítě soustředěně poslouchá četbu.	2	1	2	2	1	4	1	2	1,88
<b>b.</b> Dítě myslí kreativně a předkládá své „nápady“	1	1	2	4	4	5	4	3	3,00
<b>c.</b> Dítě má touhu vyjádřit svůj názor / myšlenku / nápad	1	1	1	4	4	5	3	3	2,75
<b>d.</b> Dítě odhaduje, co se bude dít dále v textu, na základě vlastní životní, či čtenářské zkušenosti	1	1	2	3	3	5	2	2	2,38
<b>e.</b> Dítě smysluplně vyjadřuje své myšlenky	1	1	1	1	1	5	1	1	1,50
<b>f.</b> Experimentuje, hledá různé možnosti a varianty (má vlastní originální nápady), využívá při tom dosavadní zkušenosti, fantazii a představivost	1	1	2	4	4	5	3	3	2,88
<b>g.</b> Dovede postupovat dle instrukcí a pokynů, je schopno dobrat se k výsledkům	1	1	1	1	1	4	1	1	1,38
<b>h.</b> Dítě vnímá a zrakově rozlišuje předměty, specifické znaky	1	1	1	1	1	4	1	2	1,50
<b>i.</b> Dítě porozumí textu jako celku	1	1	2	1	2	5	1	2	1,88
<b>j.</b> Dítě si všímá detailů v ilustraci a při činnosti je dokáže využít	1	2	3	1	1	5	1	2	2,00
<b>k.</b> Dítě si všímá souvislostí	1	1	1	2	1	5	1	2	1,75
<b>l.</b> Dítě vybere k předčitanému textu vhodnou ilustraci z nabídky	1	2	2	1	1	5	1	2	1,88
<b>m.</b> Děti vnímají a rozlišují pomocí smyslů	1	1	1	1	1	4	1	1	1,38
<b>n.</b> Dítě dokáže spolupracovat s ostatními dětmi	1	1	1	3	3	3	2	3	2,13
<b>Součet bodů za dítě celkem</b>	<b>15</b>	<b>16</b>	<b>22</b>	<b>29</b>	<b>28</b>	<b>64</b>	<b>23</b>	<b>29</b>	<b>28,25</b>

**Tabulka 2** Úroveň očekávaných výstupů z RVP PV v souvislosti s tématem bakalářské práce: Mladší děti.

**Úroveň očekávaných výstupů z RVP PV v souvislosti s tématem bakalářské práce:  
Shrnutí průměru, minimálních a maximálních bodů u starších a mladších dětí**

Výstup RVP PV	Výstup RVP	průměr mladší děti	průměr starší děti
Dítě soustředěně poslouchá četbu.	a	1,88	1,58
Dítě myslí kreativně a předkládá své „nápady“	b	3,00	2,67
Dítě má touhu vyjádřit svůj názor / myšlenku / nápad	c	2,75	2,33
Dítě odhaduje, co se bude dít dále v textu, na základě vlastní životní, či čtenářské zkušenosti	d	2,38	2,25
Dítě smysluplně vyjadřuje své myšlenky	e	1,50	1,50
Experimentuje, hledá různé možnosti a varianty (má vlastní originální nápady), využívá při tom dosavadní zkušenosti, fantazii a představivost	f	2,88	2,17
Dovede postupovat dle instrukcí a pokynů, je schopno dobrat se k výsledkům	g	1,38	1,00
Dítě vnímá a zřetelně rozlišuje předměty, specifické znaky	h	1,50	1,17
Dítě porozumí textu jako celku	i	1,88	1,58
Dítě si všímá detailů v ilustraci a při činnosti je dokáže využít	j	2,00	1,50
Dítě si všímá souvislostí	k	1,75	2,17
Dítě vybere k předčítanému textu vhodnou ilustraci z nabídky	l	1,88	1,92
Děti vnímají a rozlišují pomocí smyslů	m	1,38	1,00
Dítě dokáže spolupracovat s ostatními dětmi	n	2,13	1,00

**Tabulka 3** Úroveň očekávaných výstupů z RVP PV v souvislosti s tématem bakalářské práce: Shrnutí průměru, minimálních a maximálních bodů u starších a mladších dětí

**Úroveň očekávaných výstupů z RVP PV v souvislosti s tématem bakalářské práce:  
Vyhodnocení výsledků mezi mladšími a staršími dětmi**

	<b>STARŠÍ DĚTI</b>	<b>MLADŠÍ DĚTI</b>
<b>PRŮMĚR</b>	23,83	28,25
<b>MIN</b>	14	15
<b>MAX</b>	40	64

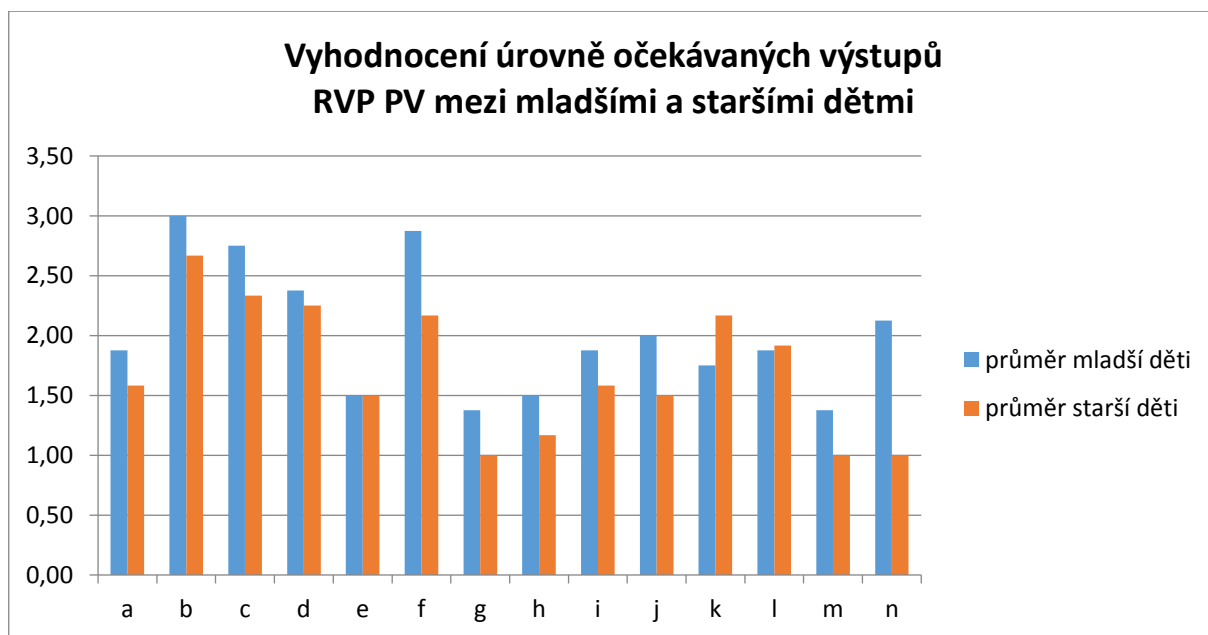
**Tabulka 4** Úroveň očekávaných výstupů z RVP PV v souvislosti s tématem bakalářské práce: Vyhodnocení výsledků mezi mladšími a staršími dětmi

Z tabulky č. 4 je patrné, že nejméně problémů měly děti s očekávanými výstupy: „Děti vnímají a rozlišují pomocí smyslů“, „Dovede postupovat dle instrukcí a pokynů, je schopno dobrat se k výsledkům“, „Dítě vnímá a zrakově rozlišuje předměty, specifické znaky“ a „Dítě smysluplně vyjadřuje své myšlenky“. Jedná se o očekávané výstupy, které se týkaly úkolů, při kterých děti využívaly dosavadní zkušenosti. Například hádání předmětů v tajemné krabici pomocí hmatu, kdy daný předmět uhodly všechny děti, kromě Tobiho, který je dítě s odlišným mateřským jazykem a v mateřské škole je pouze půl roku, tudíž ještě moc nespolupracuje, či nerozumí pokynům učitelky.

Naopak nejméně se dětem překvapivě dařilo při kreativních úkolech, konkrétně se jednalo o očekávaný výstup „Dítě myslí kreativně a předkládá své „nápady“, „Dítě má touhu vyjádřit svůj názor / myšlenku / nápad“ a „Experimentuje, hledá různé možnosti a varianty (má vlastní originální nápady), využívá při tom dosavadní zkušenosti, fantazii a představivost“. Jsem přesvědčena o tom, že nižší skóre v těchto aktivitách svědčí o tom, že děti nebyly zvyklé na podobnou práci s knihou formou metody E – U – R. Tj. Nebyly zvyklé se aktivně zapojovat, klást otázky, hledat nové možnosti řešení, nabízet své nápady. Tyto informace jsem si poté ověřila u paní učitelky. Domnívám se, že pravidelnou a systematickou prací s knihou (ale i v jiných činnostech) metodou E – U – R, která staví na prekonceptech a buduje u dětí postupně porozumění a uvědomování si souvislostí, by vedla v konečném efektu i v rozvoji dalších kompetencí dětí, které jsou nutné nejen pro úspěšnou školní docházku, ale i uplatnění na trhu práce.



Dále z výše uvedené tabulky a níže uvedeného grafu srovnání výsledků mladších a starších dětí vyplývá, že největší rozdíl byl u očekávaného výstupu „Dítě dokáže spolupracovat s ostatními dětmi.“. Tato skutečnost je dle mého názoru zapříčiněna tím, že u mladších dětí stále převládá egocentrismus, případně mnou zvolená aktivita, kdy děti měly společně vytvořit jeden objekt, pro ně byla příliš abstraktní, a pro děti ve věku 3-4 let tedy nepochopitelná. Naopak nejmenší rozdíl by prokázán u očekávaného výstupu „Dítě smysluplně vyjadřuje své myšlenky.“. Tento výsledek pro mne byl překvapením, jelikož jsem předpokládala, že mladší děti budou na nižší vyjadřovací úrovni než děti starší. Opět se může jednat o zhoršení aritmetického průměru kvůli pasivitě starších dětí. Mohu ale říci, že mladší děti, které se účastnily všech prováděných aktivit, byly aktivní a opravdu dokázaly své myšlenky smysluplně vyjádřit a následně i odůvodnit.



**Graf 1** Vyhodnocení úrovně očekávaných výstupů RVP PV mezi mladšími a staršími dětmi

## IV. Závěr

Prvním cílem mé bakalářské práce bylo navrhnout a realizovat takovou práci s dětmi předškolního věku, která by vedla k rozvoji čtenářských strategií předvídání a vizualizace a zároveň u dětí vytvářela pozitivní vztah ke knihám. Druhým cílem bylo realizovat lekce s dvěma věkově odlišnými skupinami dětí předškolního věku v mateřské škole a porovnat reakce obou skupin. Praktickou částí bakalářské práce byly naplněny oba tyto zadané cíle.

K vytvoření lekcí na rozvoj čtenářských strategií předvídání pomocí knih *Papuchalk Petr* (Horáček, 2011) a *O klíči* (Čech, 2014) jsem použila metodu E-U-R, která se prokázala jako velmi vhodná metoda i pro děti předškolního věku. Pro strategii vizualizace jsem použila předčítání úryvku z knihy *Dráček od jezera Titicaca* (Garrido-Lecca, 2012) a následné vyjádření představ pomocí malby a výběr vhodné ilustrace z knihy *O Snížkovi* (Hník, 2015) znázorňující právě čtenou básničku. Všechny lekce jsem poté prověřila ve dvou věkově odlišných skupinách dětí předškolního věku a následně jsem provedla analýzu svého pozorování v obou sledovaných třídách.

V závěru bakalářské práce jsem porovнала úroveň dětí s očekávanými výstupy z RVP PV v souvislosti s tématem této práce. Z výsledků a vyhodnocení vyplývá, že úroveň uvedených očekávaných výstupů je dle předpokladu vyšší u dětí starších. Mladší děti na tom byly lépe pouze ve dvou z uvedených očekávaných výstupů, avšak v mnoha bodech se starším dětem přiblížily. Jednoznačně se prokázalo, že záleží na osobnosti, charakteru a vyspělosti každého dítěte zvláště, a to bez ohledu na jeho věk. Některé mladší děti vykazovaly lepší výsledky než jiné starší děti právě v návaznosti na svou osobnost, aktivitu, zájem a nadání. Ukazuje se tak, že stěžejní pro rozvoj čtenářské gramotnosti, resp. pregramotnosti, jsou jak endogenní, tak exogenní faktory. Mezi endogenní faktory dle Doležalové (2014) patří anatomicko-fyziologické základy pro vznik čtenářských dovedností, dále smyslové a psychické funkce, zájem, motivace pro čtení, představivost, soustředění a životní a čtenářské zkušenosti. Za nejdůležitější faktor je považováno vytvořit pozitivní vztah ke čtení, k čemuž jsem snad u všech dětí v průběhu výzkumu přispěla. Mezi exogenní faktory jsou potom zahrnuty (dle Cibáková, 2015): rodina, škola a pedagogové zde působící, mimoškolní a mimorodinné faktory, jako například volnočasové aktivity dětí a vliv vrstevníků.

Výsledky (podobné průměry, kterých dosáhly děti v očekávaných výstupech) naznačují, že s rozvojem těchto dvou čtenářských strategií lze pracovat již od velmi útlého věku dítěte.

Pro to, aby lekce byly pro děti přínosné a plnily účel, je významných několik základních faktorů. Jedním z nejdůležitějších je výběr vhodné knihy (tématu) s názornými ilustracemi, které dítěti napomohou spojit si předčítaný text se svými představami. Druhým faktorem je i rodina, jakož to zprostředkovatel knih a to všech druhů a žánrů vhodných pro děti předškolního věku. Je vhodné rodiče informovat o existenci čtenářských strategií a třeba je i pozvat na některé lekce, aby věděly, jak dané strategie fungují a jak je u svých dětí cíleně a jednoduše rozvíjet i při společných chvílích s knihou doma. Na druhou stranu může tento zájem dětí o čtení saturovat mateřská škola, učitelka jako vzor, hromadné návštěvy knihoven, čtenářské kluby, vrstevníci se zájmem o knihy apod.

Dobře rozvinuté čtenářské strategie jsou základním kamenem pro další budoucí rozvoj dítěte, a to zejména v oblasti čtení a psaní, porozumění textu a práce s ním, ale také pro budoucí uplatnění na trhu práce. Proto si myslím, že je vhodné zařadit práci se čtenářskými strategiemi už do mateřských škol, a pracovat s nimi i ve spolupráci s rodinou dítěte (například doporučením vhodných knih a strategií rodičům).

## Zdroje:

### Odborná literatura:

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press, 2007. Dětská naučná edice. ISBN 978-80-251-1829-0.

CIBÁKOVÁ, Dana a kol. *Recepce textu u žáků základní školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4744-5.

DOLEŽALOVÁ, Jana. *Čtenářská gramotnost: (Práce s textovými informacemi napříč kurikulem)*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-520-2.

KUCHARSKÁ, Anna. *Riziko dyslexie: pregramotnostní schopnosti a dovednosti a rozvoj gramotnosti v rizikových skupinách*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-784-7.

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

MILLER, Debbie. *Reading with meaning: teaching comprehension in the primary grades*. Portland, Me.: Stenhouse Publishers, c2002. ISBN 1571103074.

PRÁZOVÁ, Irena, Kateřina HOMOLOVÁ, Hana LANDOVÁ a Vít RICHTER. *České děti jako čtenáři*. Brno: Host, 2014. ISBN 978-80-7491-492-8.

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

ROBB, Laura. *Reading strategies that work: teaching your students to become better readers*. New York: Scholastic Professional Books, c1996. ISBN 0590251112.

STARÝ, Karel. *Úlohy pro rozvoj čtenářské gramotnosti: utváření kompetencí žáků na základě zjištění šetření PISA 2009*. Praha: Česká školní inspekce, 2013. ISBN 978-80-905370-2-6.

STRNADOVÁ, Karla. *Literární výchova v mateřské škole: dílčí metodická příručka k rogramu výchovné práce pro mateřské školy*. Praha: Naše vojsko, 1989.

ŠULOVÁ, Lenka a Chantal ZAUCHE-GAUDRON. *Předškolní dítě a jeho svět: L'enfant d'âge préscolaire et son monde*. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0752-2.

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

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

TOMPIKNS, G. E. *Literacy for the 21st Century. A Balanced Approach*. USA: Pearson Education, 2006. ISBN 0-13-119076-8.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 1999 ISBN 80-7178-308-0.

WILDOVÁ, Radka. *Čtenářská gramotnost a podpora jejího rozvoje ve škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7290-579-9.

WILDOVÁ, Radka, ed. *Čtením ke vzdělání: texty z konference Čtením ke vzdělání, pořádané občanským sdružením Centrum Čítárna, Společností pro podporu a rozvoj čtenářství (CzechRA), Katedrou primární pedagogiky a Katedrou české literatury UK PedF v Praze dne 28.11.2003*. Praha: Svoboda Servis, 2004. Pro studia. ISBN 80-86320-36-7.

## **Časopisy:**

HELUS, Zdeněk. *Reflexe nad problémy gramotnosti*. Komentář k monotematickému číslu. *Pedagogika*, 1-2, 205-210. 2012.

ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina. *Čtení s předvídáním. Kritické listy: čtvrtletník pro čtenářskou gramotnost a kritické myšlení ve školách*. Praha: Kritické myšlení, 2010, 2010(37), 16-23. ISSN 1214-5823

## **Akademické práce:**

NAJVAROVÁ, Veronika. *ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST ŽÁKŮ 1. STUPNĚ ZÁKLADNÍ ŠKOLY*. Brno, 2008. Disertační práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky.

RONKOVÁ, Jolana. *Rozvoj čtenářské gramotnosti: Edukační model na bázi metody Podvojného zápisu*. Praha, 2015. Disertační práce: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra primární pedagogiky.

RYBÁROVÁ, Eva. *Čtenářské strategie jako podpora porozumění předčítanému textu u dětí předškolního věku*. Praha, 2016. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání.

## **Internetové zdroje:**

BAJGAROVÁ, Iva, Hana DVOŘÁKOVÁ a Hana TÁBORSKÁ. *Charakteristika vývoje dítěte předškolního věku*[online]. [cit. 2018-03-15]. Dostupné z: <http://www.vemeste.cz/2011/05/charakteristika-vyvoje-ditete-predskolniho-veku/>

*Čtením a psaním ke kritickému myšlení: Principy programu* [online]. [cit. 2018-03-20]. Dostupné z: <https://www.kritickemysleni.cz/oprogramu.php>

*Koncepční rámec šetření PIRLS 2016* [online]. [cit. 2018-03-15]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PIRLS/Methodika-setreni/Koncepcni-ramec-setreni-PIRLS-2016>

KOVAŘÍKOVÁ, Ludmila. *Čtenářské strategie: Předvídání* [online]. [cit. 2018-03-15]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-20>

METELKOVÁ SVOBODOVÁ, RADANA. *Čtenářská gramotnost - cesta ke vzdělání* [online]. [cit. 2018-03-15]. Dostupné z: <http://projekty.osu.cz/svp/opory/pdf-metelkova-ctenarska-gramotnost-cesta-ke-vzdelavani.pdf>

*Podpora rozvoje čtenářské gramotnosti v předškolním a základním vzdělávání* [online]. [cit. 2018-03-15]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-Podpora-rozvoje-ctenarske-gramot>

PROCHÁZKOVÁ, Ivana. *Co je čtenářská gramotnost, proč a jak ji rozvíjet?. Metodický portál: Články* [online]. 18. 01. 2006, [cit. 2018-04-12]. Dostupný z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/446/CO-JE-CTENARSKA-GRAMOTNOST-PROC-A-JAK-JI-ROZVIJET.html%3E/> . ISSN 1802-4785 .

*RVP PV* [online]. [cit. 2018-03-15]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/45304/>

WHITCROFT, Ladislava. *Čtenářské strategie: Co jsou čtenářské strategie* [online]. [cit. 2018-03-15]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-1>

WHITCROFT, Ladislava. *Čtenářské strategie: Vytváření představ* [online]. [cit. 2018-03-15]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-17>

## **Literatura pro děti použitá v lekcích:**

ČECH, Pavel. *O klíči*. Vyd. 2. Havlíčkův Brod: Petrkov, 2014. ISBN 978-80-87595-25-1.

GARRIDO-LECCA, Hernán. *Dráček od jezera Titicaca*. Ilustroval Andrea TACHEZYOVÁ. Praha: Albatros, 2012. ISBN 978-80-00-02973-3.

HNÍK, Ondřej. *O Snížkovi*. Ilustroval Markéta ŠMALCOVÁ. V Praze: Albatros, 2015. ISBN 978-80-00-04105-6.

HORÁČEK, Petr. *Papuchalk Petr*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0361-2.

## **Seznam zkratek**

### **RVP PV**

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání je kurikulárním dokumentem obsahujícím hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku.

### **PIRLS**

PIRLS je mezinárodní šetření zaměřeno na testování čtenářské gramotnosti žáků 4. ročníku základních škol. Jeho cyklus je pětiletý. Šetření je koordinováno mezinárodně Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání. V ČR je realizováno Českou školní inspekcí.

### **PISA**

PISA je mezinárodní šetření zaměřeno na zjišťování úrovně gramotnosti patnáctiletých žáků. Testování probíhá ve tříletých cyklech a šetření je vždy zaměřeno na jednu oblast, aby o ní byly zjištěny detailnější informace.

### **RWCT**

Reading and writing for critical thinking, neboli v češtině Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení je program zaměřen především na primární vzdělávání, který učitelům navrhuje praktické metody, techniky a strategie.

### **E-U-R**

E-U-R je hlavní metodou používanou RWCT. Jedná se o třífázový cyklus, jehož části na sebe navazují: evokace, uvědomení si významu a reflexe.