

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Možnosti rozvoje čtenářské pregramotnosti u dětí v logopedické třídě MŠ
Possibilities for the development of reading preliteracy for children in the
speech therapy class of the kindergarten

Bc. Markéta Palkovská

Vedoucí práce: Mgr. Marie Komorná, Ph.D.

Studijní program: Logopedie (N0915A190002)

Studijní obor: N LOGO (0915TA190002)

Odevzdáním této diplomové práce na téma Možnosti rozvoje čtenářské pregramotnosti u dětí v logopedické třídě MŠ potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 13. 4. 2023

.....

podpis

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala své vedoucí práce Mgr. Marii Komorné, Ph.D. za její cenné rady při odborném vedení této diplomové práce a vstřícný přístup při konzultacích. Dále svému manželovi Ing. Eriku Palkovskému, MPA a celé rodině za jejich soustavnou podporu.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá tématem možností rozvoje čtenářské pregramotnosti u dětí v logopedické třídě mateřské školy. Cílem práce je analýza a realizace možností rozvoje čtenářské pregramotnosti i analýza vybraných knižních titulů, které mohou mít na rozvoj předčtenářské gramotnosti u dětí v mateřských školách pozitivní vliv. V teoretické části jsou na základě odborné literatury vymezeny terminologické pojmy související se čtenářskou gramotností, jejími strategiemi a možnostmi rozvoje. Dále je zde definován také Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání v platném znění, představen program kritického myšlení a třífázový model učení E-U-R. V části empirické jsou uvedeny kazuistiky pěti vybraných účastníků výzkumného šetření, kterými jsou děti s narušenou komunikační schopností navštěvující logopedickou třídu mateřské školy v Třinci. Výzkumné šetření probíhalo kvalitativní formou na základě případových studií, které představují analýzu realizované lekce zaměřené na předčtenářskou gramotnost s vybranými účastníky šetření, vymezení cílů, očekávané výstupy dětí a jejich následné naplnění. Realizovaná lekce byla rozdělena do tří částí. První část se věnovala aktivitám před čtením, zejména oromotorickému cvičení a uvedení průběhu celé lekce. Ve druhé části probíhalo předčítání vybraného knižního titulu s využitím čtenářských strategií, které podněcovaly děti k diskuzím. Ve třetí části proběhly aktivity, které tematicky navazovaly na části předchozí. Uvedena jsou také doporučení na další možnosti rozvoje předčtenářské gramotnosti u dětí předškolního věku.

KLÍČOVÁ SLOVA

čtenářská pregramotnost, čtenářské strategie, dítě, kritické myšlení, logopedická třída, mateřská škola, učení E-U-R

ABSTRACT

The diploma thesis deals with the topic of the possibilities of developing reading literacy for children in a speech therapy class of kindergarten. The aim of the thesis is the analysis and implementation of the possibilities of developing reading preliteracy as well as the analysis of selected book titles that can have a positive influence on the development of preliteracy for children in kindergarten. In the theoretical part are defined terminological concepts related to reading literacy, its strategies and possibilities of development on the basis of the literature. It also defines current Framework Education Programm for Preschool Education. It also introduces the critical thinking programme and the three-phase learning model E-U-R. In the empirical part, are presented case studies of five selected participants of the research investigation who are children with impaired communication skills attending a speech therapy class of a kindergarten in Třinec. The research investigation was conducted in a qualitative form based on case studies, which represent an analysis of the realized lesson focused on pre-reading literacy with the selected participants of the investigation, the definition of goals, expected outcomes of children and their subsequent fulfillment. The realized lesson was divided into three parts. The first part was devoted to pre-reading activities, especially oromotor exercises and introduction of the whole lesson. The second part involved the reading of a selected book title using reading strategies that encouraged the children to discuss. In the third part, there were activities that built thematically on the previous parts. The last part of the thesis consist of recommendations for further opportunities to develop pre-reading literacy in preschool children.

KEYWORDS

child, critical thinking, E-U-R learning, kindergarten, reading preliteracy, reading strategies, speech therapy class

Obsah

Úvod	7
1 Teoretická východiska gramotnosti.....	9
1.1 Gramotnost.....	9
1.2 Čtenářská gramotnost a pregramotnost.....	11
1.2.1 Faktory ovlivňující čtenářskou pregramotnost	12
1.2.2 Strategie rozvoje čtenářské pregramotnosti.....	14
1.2.3 Rozvoj čtenářské pregramotnosti	16
2 Kritické myšlení	22
2.1 Projekt RWCT	22
2.2 E-U-R učení	23
2.3 Projekty na podporu čtenářské pregramotnosti.....	26
3 Vymezení kurikulárních dokumentů	27
3.1 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání	27
3.1.1 Cíle předškolního vzdělávání	28
3.1.2 Vzdělávací oblasti RVP PV.....	29
4 Analýza možností rozvoje čtenářské pregramotnosti.....	31
4.1 Cíle práce a metodologie výzkumného šetření	31
4.2 Charakteristika výzkumného prostředí	33
4.3 Kazuistiky dětí s NKS.....	34
4.3.1 Kazuistika dítěte č. 1	34
4.3.2 Kazuistika dítěte č. 2	36
4.3.3 Kazuistika dítěte č. 3	38
4.3.4 Kazuistika dítěte č. 4	39
4.3.5 Kazuistika dítěte č. 5	41

4.4	Návrh možností rozvoje čtenářské pregramotnosti.....	43
4.5	Podmínky a místo na čtení.....	55
4.6	Závěr výzkumného šetření.....	56
4.7	Doporučení pro praxi	60
	Závěr.....	61
5	Zdroje.....	63

Úvod

Dítě se s příchodem do mateřské školy učí zcela novým dovednostem nebo zdokonaluje schopnosti již nabyté v minulosti. V dnešní době se stále častěji dbá na čtenářskou pregramotnost, která dítě připravuje nejen na samotné čtení při nástupu do základní školy, ale také u něj rozvíjí kritické myšlení, potřebu rozumět světu kolem něj a představivost, kterými posouvá hranice dětských otázek ještě dále. Nejčastěji probíhá rozvíjení všech těchto čtenářských dovedností pomocí vhodně zvolených dětských knih, na základě kterých, lze v mateřské škole s dětmi pracovat. Předčtenářské dovednosti se netýkají pouze čtení, ale také psaní. Rozvíjíme jimi tedy jak pochopení textu, tak i grafomotoriku dítěte. Všechny tyto schopnosti dokážeme rozvíjet pomocí pozitivní motivace, která u dítěte podpoří zájem o čtení. Aby děti jen pasivně nepřijímaly informace ze čteného textu, je možno je plně zapojit do aktivit předcházejících samotnému čtení, počínaje výběrem tématu, kterému bude věnován čas, až po dramatizaci příběhů a návštěvu knihoven. V rozvoji čtenářské pregramotnosti je vhodné využít čtenářské strategie, které dávají prostor dětem k diskuzi a porozumění předčítaného textu.

Logopedické třídy při mateřských školách navštěvují nejčastěji děti s různými druhy narušené komunikační schopností. Do této kategorie patří také děti se sluchovým postižením, včetně uživatelů kochleárního implantátu, kteří mají narušenou komunikační schopnost jako symptomatickou poruchu řeči a v jejichž spádové oblasti se nevyskytuje mateřská škola pro sluchově postižené. Ve třídě působí pedagožky, které s dětmi provádějí logopedickou intervenci. Logopedická intervence se nejčastěji zaměřuje na artikulaci a oromotoriku při ranní individuální práci s dětmi. Rozvoj čtenářské pregramotnosti je u těchto dětí velmi klíčový pro další vzdělávání a lze ji mimo jiné rozvíjet ve všech jazykových rovinách (tj. v morfologicko-syntaktické, foneticko-fonologické, lexikálně-sémantické a pragmatické rovině), a tak efektivně doplňovat samotnou logopedickou intervenci.

Cílem této diplomové práce je poukázat na důležitost rozvoje čtenářské pregramotnosti v předškolním věku nejen u dětí intaktních, ale i u dětí s určitým znevýhodněním, které mají nastoupit do základního vzdělávání. Teoretická část se zabývá vymezením základních pojmů v oblastech čtenářské pregramotnosti, kritického myšlení, třífázového učení E-U-R a Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. V části empirické jsou uvedeny kazuistiky vybraných dětí z konkrétní logopedické třídy mateřské školy. Následně je popsán postup práce pro rozvoj čtenářské pregramotnosti u těchto dětí na základě vybraného dětského titulu s použitím čtenářských strategií. Dále je zhodnoceno naplnění stanovených cílů u vybraných dětí a poté následuje celkové zhodnocení realizované lekce s dalším doporučením dětských titulů, které mohou být také využívány k rozvoji čtenářské pregramotnosti. V závěru jsou analyzovány a zhodnoceny podmínky, které mají děti v konkrétní logopedické třídě mateřské školy ke čtení.

1 Teoretická východiska gramotnosti

1.1 Gramotnost

Pojem gramotnost je širokým pojmem, který je využíván v mnoha významech. V této diplomové práci se autorka zabývá konkrétně pojmem čtenářské gramotnosti. Kromě gramotnosti čtenářské rozlišujeme dále finanční gramotnost, počítačovou gramotnost, zdravotní gramotnost nebo gramotnost emoční. Všechny tyto významy ovšem spojuje používání informací, které jsou zprostředkovány pomocí textu. Z toho vyplývá, že člověk bez znalosti čtení a psaní nedokáže zpracovat psané informace tak, aby jim porozuměl a následně je využil.

Gramotnost v modernějším chápání je schopnost nebo dovednost pracovat s informacemi a ty následně využít ve svůj prospěch a zapojení se ve společnosti (Rabušicová, 1998).

V Evropě byla do 15. století gramotnost výsadou elitářské společnosti. V následujících letech začalo docházet k rozšiřování gramotnosti, na který měl pravděpodobně největší vliv rozvoj knihtisku. Dalším důvodem byla reformace, kdy byl vyvíjen nátlak na čtení samotné bible, aby člověk vnímal boží slovo jako takové, a ne jeho církevní interpretaci. Důležitým milníkem bylo také zavedení všeobecné povinné školní docházky Marií Terezií v roce 1774 (Najvarová 2008). S tím, jak rostla vzdělanost lidí, se také zvyšovaly nároky na gramotnost a začalo tak docházet k jejímu dělení na samostatné oblasti podle oborů, ke kterým se vztahovala, příkladem je gramotnost matematická, písařská anebo přírodovědná (Doležalová, 2014).

Gavora (2002) rozdělil gramotnost do čtyř modelů, kdy každý model navazuje na ten předchozí a zároveň má každý své vlastní prvky, svou teoretickou stránku i praktické využití. Prvním modelem je **bázová gramotnost**, která určuje člověka jako gramotného, pokud dokáže porozumět čteným informacím. Druhým modelem je gramotnost jako **zpracování textových informací**. Tento model se vztahuje k pochopení textu. Bývá označován také jako funkční gramotnost. Třetím modelem je gramotnost jako **sociálně-kulturní jev**. Podle tohoto modelu ovlivňuje gramotnost konkrétního člověka prostředí, ve kterém vyrůstá a žije. Je tedy vázán na určitou kulturu a podle toho by měla být také chápán a dále zkoumán.

Posledním modelem je **e-gramotnost**, která je spojena s moderními technologiemi. Odvíjí se od základního používání klávesnice na počítači až po systematické vyhledávání, zpracovávání a ověřování zdrojů.

Funkční gramotnost

Gramotnost může být zúžena na gramotnost funkční. Kirsch a Jungeblut (1986 in Rabušicová, 2002, s. 19) uvádějí, že „*gramotnost je užívání tištěných a psaných informací k fungování ve společnosti proto, aby jedinec dosáhl svých cílů a rozvíjel své znalosti a schopnosti.*“ Funkční gramotnost tedy představuje praktické využití psaných informací neboli schopnost číst a psát během řešení každodenních úkolů a zároveň aktivně zařazuje člověka do společenského života.

Funkční gramotnost má přímou vazbu také na termín funkční negramotnost, která je i v dnešní civilizované době diskutovaným tématem. Někteří jedinci, kteří dovedou číst i psát, neumí danou schopnost naplnit a využít ve společnosti tak, aby byli bráni za funkčně gramotné. Týká se to i vyspělých zemí, kde se zmiňovaní jedinci, kteří se nedokážou v nabytých informacích orientovat, žijí (Doležalová, 2005).

Funkční gramotnost se pro potřeby konkretizace jejího obsahu dále dělí na gramotnost literární, dokumentovou a numerickou. **Literární gramotnost (prose literacy)**, označovaná také jako textová gramotnost, se vztahuje ke čtení souvislých textů a práci s nimi, tzn. k vyhledávání si informací, jejich porozumění, využití a následné interpretaci. Příkladem literární gramotnosti mohou být noviny, eseje anebo komentáře. **Dokumentová gramotnost (dokument literacy)** zahrnuje dovednosti, které jedinec využívá při hledání a zpracování stručných a nesouvislých textů. Mají jasně stanovenou strukturu, ke kterým je potřeba schopnost hledat a využívat informace. Jedná se např. o formuláře, mapy nebo jízdní řády. Poslední složkou funkční gramotnosti je **gramotnost numerická (numeracy literacy)**. Ta zahrnuje schopnost pracovat s čísly v různých podobách a odvětvích. Setkáváme se s ní v grafech, tabulkách, ale také při výpočtech úrokové sazby. Najvarová (2008) do funkční gramotnosti přidává mimo jiné také gramotnost jazykovou, která představuje rozumění textů a celkově dorozumívání se v cizím jazyce.

1.2 Čtenářská gramotnost a pregramotnost

Čtenářská gramotnost je v Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2001) popsána jako „komplex znalostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi.“ V praxi se jedná například o jízdni řády nebo plány pro sestavení nábytku. Jedná se o schopnost, která není jen čtenářská ve smyslu dokázat daný text přečíst, ale vyžaduje také jeho porozumění, schopnost vyhledávání informací a další interpretaci. Potužníková (2010) propojila čtenářskou gramotnost s moderními technologiemi, jelikož je již v dnešní době řada textů k dispozici v elektronické podobě, jde například o elektronické knihy nebo titulky v cizojazyčném filmu. Mezinárodní šetření PISA (2018) již také uvádí, že se jako společnost se svými dovednostmi potřebnými pro budoucí fungování ve společnosti měníme a naše schopnosti jsou nyní odlišné, než tomu bylo kdysi, a že v budoucnu mohou být opět nedostatečné. Nicméně čtenářská gramotnost ve svém základu čtení, pochopení a zpracování textu bude stále potřebná, a bude stále jedním ze základních pilířů gramotnosti člověka obecně.

Čtenářská gramotnost je podsložkou gramotnosti funkční. K největšímu rozmachu a vývoji čtenářských dovedností dochází ve věku 6 až 15 let, tedy ve věku odpovídajícímu době základního vzdělání. Čtenářské gramotnosti předchází čtenářská pregramotnost, která se rozvíjí v předškolním věku, v rodině nebo v mateřských školách, a navazuje na ni gramotnost funkční, tzn. využití nabytých vědomostí a zkušeností v každodenním životě (Wildová, 2004).

Složkami čtenářské gramotnosti jsou podle Altmanové, Hausenblase a kol. (2011):

- **Vztah ke čtení** – důležitým faktorem pro čtení je potřeba čtení a pocit potěšení z něj.
- **Porozumění** – dekodování/chápání čteného nejen povrchově, ale i do hloubky se spojením předchozích zkušeností.
- **Vysuzování a hodnocení** – schopnost kriticky zhodnotit a nalézt v textu potřebné informace, které nejsou v textu napřímo uvedeny.
- **Metakognice** – schopnost uvědomování si svých limitů, výběr vhodné literatury a způsobů čtení dle svých možností, případně zvolit jiné metody vedoucí ke zlepšení čtecích dovedností a v neposlední řadě nebát se zeptat, pokud není porozuměno.

- **Sdílení** – dovednost umět svůj prožitek z četby sdělit dalším čtenářům, a naopak si vyslechnout jejich interpretaci. Porovnání vlastního porozumění textů s externími zdroji nebo názory druhých a následné hledání jejich rozdílů a podobností, například formou diskuze.
- **Aplikace** – využití čteného v praxi, v každodenních situacích. Jedná se o celkové ukončení práce s textem a jeho následnou aplikaci v praxi, ke kterému patří rozšiřování nabytých vědomostí a uvědomování si různých možností rozhodování.

Stále více je v současnosti kladen důraz na předčtenářskou gramotnost, kterou můžeme rozvíjet již u dětí předškolního věku v mateřských školách nebo v jejich přirozeném prostředí domova. Vědci uvádějí, že raná stádia gramotnosti mají značný vliv na utváření funkční gramotnosti jedince v pozdějších stádiích, a proto je nutné u dětí rozvíjet pozitivní vztah ke čtení již od raného věku (Wildová, Křivánek, 2009). Mateřské školy se zaměřují na přípravu dětí na vstup do základních škol a podporují u nich počáteční kroky ke čtenářství a pisařství. Z toho důvodu již také nepanují obavy, že by se dítě, které ovládá některá písmena anebo které dokonce čte, ve škole nudilo. Naopak je to výhodou pro učitele na základních školách, ale také pro samotné dítě v jeho dalším vzdělávání. Čtenářská pregramotnost se nezaměřuje na úkol naučit děti v předškolním věku číst, ale na porozumění vyprávěnému a na jeho interpretaci (Mertin, 2016). Na tento názor navazují také Kolláriková a Pupala (2010), kteří se opírají o podstatu rozvoje čtenářské pregramotnosti již v předškolním věku ze dvou důvodů. Prvním je důvod kvantitativního charakteru, kdy autoři vnímají náskok v osvojení čtení a psaní před nástupem do základního vzdělávání jako výhodu. A druhým důvodem je uvědomění si, že dítě je ve svém raném vývoji velmi adaptivní a učenlivé, a proto je vhodné využít jeho vývojového potenciálu, který se s postupem času mění.

1.2.1 Faktory ovlivňující čtenářskou pregramotnost

Na čtenářskou pregramotnost a zejména na její osvojování má vliv hned několik faktorů. Švrčková (2011) dělí tyto faktory na dvě skupiny, a to na **exogenní** (vnější) a **endogenní** (vnitřní).

Exogenní faktory čtenářské pregramotnosti ovlivňují osobnost dítěte z vnějšího prostředí, kde dítě vyrůstá. Působí na něj větší nebo menší měrou, ale každého určitou intenzitou zasáhnou. Mezi vnější činitele patří rodina, která působí na dítě od jeho samotného narození. Své předpoklady a čtenářské zkušenosti předávají dále v míře, ve které sami byli vychováni nebo ve které chtějí dítěti předávat informace. Jsou první, kteří s dítětem začínají komunikovat, učí jej jejich jazyku a vytvářejí podnětné prostředí (rodič si čte, předčítá dítěti před spaním, má zájem o předčtenářský rozvoj). Čtenářskou gramotnost ovlivňuje také sociokulturní prostředí a ekonomická situace rodiny. Dalším činitelem je vzdělání rodičů, které má značný vliv na předpoklady samotné gramotnosti (Gavora, 2009). Důležitým faktorem je také prostředí mateřské školy, kde mají na dítě a jeho další rozvoj vliv učitelé, resp. učitelky. Jejich úkolem je především realizace různých aktivit a příprava na povinnou školní docházku, kterou lze vhodným způsobem děti připravit na samotné čtení a psaní (kreslení, předčítání pohádek s předem připravenými dotazy, pracovní listy atd.). Dalším faktorem ovlivňujícím rozvoj předčtenářské gramotnosti je podpora ze strany kurikulárních dokumentů, které přinášejí do českého vzdělávání řád a zároveň jsou inspirovány zahraničním školstvím. Zásadním dokumentem pro předškolní vzdělávání je v České republice Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (Tomášková, 2015).

Endogenní faktory čtenářské gramotnosti jsou faktory vnitřními. Orientují se na osobnost jedince, jeho charakter, vlastnosti a vlohy, které jsou získané nebo vrozené. Dále na zájem, motivaci dítěte se učit a pozitivní vztah ke čtení (Švrčková, 2011). Klíčovým faktorem je již zmíněná motivace, kterou zprostředkovává učitel, rodina anebo vrstevníci. Nejúčinnějšími prostředky motivace může být výběr zajímavých textů vyučujícím nebo dítětem samotným, podpora čtenářské sebedůvěry, odměny, dostatečná časová dotace, zájem dítěte o vybraný text a obecně jeho zájem o čtenářství. Důležité je neopomenout faktor zkušenosti a znalosti tématu nebo celkovou schopnost soustředění se dítěte na předčítaný text (Vykoukalová, Wildová, 2013).

1.2.2 Strategie rozvoje čtenářské pregramotnosti

Strategie obecně znamenají volbu vhodných postupů k dosažení cíle. Čtenářské strategie jsou tedy vědomě zvolené postupy, které vedou (nejen) začínajícího čtenáře k porozumění textu a k jeho dalšímu využití. Je to konkrétně kladení otázek, propojování, vizualizace, usuzování, předvídání, shrnování a hodnocení (Tompkins, 2006).

Nejdůležitější strategií v období předškolního věku je **kladení otázek**, a to jak učiteli, tak samotnými dětmi v mateřské škole. Díky této strategii dochází k objasnění základních informací. Slouží také jako základní kámen dalších strategií. Podněcuje dítě k získávání nových informací a ke kladení dalších navazujících otázek. Může při tom být využita metoda **Know – Want to know, Learned** (KWL), která je efektivním způsobem, jak číst cíleně. Tato metoda je jednoduchá v aplikaci a vede k výraznému zlepšení schopnosti učit se a nové informace si uchovávat. Vychází ze znalostí a zkušeností dětí, které se zvědavostí a dotazováním obohatí o nové vědomosti (Koželuhová, 2022).

	KNOW (vím)	WANT TO KNOW (chci vědět)	LEARNED (naučil jsem se)
Obecně	... znalost tématu.	... účel čtení.	... po přečtení zamyslet, zaznamenat a zopakovat.
Otázka	Co už vím?	Co se chci z textu dozvědět?	Co jsem se dozvěděl?
Příklad	..., že se o Vánocích zdobí stromeček.	Proč se zdobí stromeček?	Stromeček se zdobí, protože ...

Zdroj: Koželuhová (2022)

Další strategie, **propojování** neboli také hledání souvislostí, závisí na zkušenostech a uvědomování si, jak vybraný text souvisí s tím, co dítě zná, nebo s jinými texty. Předpokládá se znalost pojmů, které se v textu vyskytují, nebo jsou v něm alespoň vhodně vysvětleny. Důležitá je také motivace ke čtení daného textu, která udržuje posluchačovu

pozornost a díky níž si vytváří nová propojení do budoucna (Šafránková, 2010). Při čtení neznámého textu se mohou objevovat tzv. bílá místa, kterými jsou pro dítě například nové nebo nesrozumitelné pojmy. Některá bílá místa si dítě dokáže odvodit z kontextu, a tak odhalit jejich význam. Například nerozumí slovu „apatyka“, ale z kontextu věty „v žádné apatyce nebyly léky, které jsem potřeboval“ pochopí, že se může jednat o prodejnu podobné dnešní lékárně. Pokud jsou tato bílá místa ve čteném textu hojně zastoupená, stává se text pro dítě nesrozumitelným (Homolová, 2013). **Vizualizace** má za úkol propojení myšlení a smyslového vnímání, kdy si dítě představuje, jak vypadá například popisovaná princezna, jak voní buchy od babičky nebo jak zní skákání v hromadě listů. Vychází ze zkušeností a aktivně zapojuje složky představivosti. Na základě tohoto „obrazu v hlavě“ může být dítě zklamáno zhlédnutí filmové podoby své oblíbené knihy, jelikož ta nemusí odpovídat jeho představám. U vizualizace nejde jen o obrazovou představu čteného, ale také o smyslové vnímání, a proto se využívá pro stimulaci pomocí předmětů, které aktivizují sluch, hmat, chuť, ale také čich. **Usuzováním** jsou podkryvány informace, které nejsou v textu přímo napsány, jde o tzv. „čtení mezi řádky“. Jedná se o náročnou strategii, kterou je vhodné aplikovat u dětí starších pěti let, jelikož mají více zkušeností s předvídaním a dokážou lépe vyhodnotit situaci. Například z obrázku s usmívající se liškou jedno dítě může usoudit, že je šťastná, druhé zase, že má něco za lubem (Koželuhová, 2022). **Předvídaní** začíná již při výběru knihy, kdy dítě sahá po nejbarevnější titulní straně nebo po knize s obrázkem, který dobře zná, a ví, o čem kniha bude. Předvídaní je strategie, která je využívána v jakémkoliv věku a jakémkoliv situaci. Při obouvání bot může malé dítě na základě svých zkušeností předvídat, že se půjde ven. Předvídaní je využíváno i v každodenních situacích, kdy na základě předchozích zkušeností a získaných informací je předpokládán určitý vývoj dané situace. **Shrnování** je jednou ze závěrečných strategií, kdy dochází k shrnutí všeho, co se dítě dozvědělo. Dochází k vyřazení nepodstatných informací a pozornost je zaměřena jen na klíčové informace. Pro děti předškolního věku, které ještě neumí vyfiltrovat základní informace a soustředí se často na rozptylující a nejzajímavější podněty z příběhu, jde o náročnou strategii. V předškolním věku je ke shrnutí myšlenek nutná dopomoc učitele například tak, že nabídne dítěti nedokončené věty, které jej motivují k vhodným odpovědím a shrnutí celého příběhu (Whitcroft 2010). Poslední čtenářskou strategií je **hodnocení**, které zaujímá důležitou roli ve formování postojů a vzorců chování postav příběhu. Děti se

ztotožňují s hlavními hrdiny příběhu a připodobňují jejich životní osudy svým zkušenostem. Při hodnocení je důležité nechat dětem prostor pro vyjádření svých závěrů, ať už zaujmají kladná, nebo záporná stanoviska. Strategii hodnocení je možné využít nejen po dočtení příběhu, ale i v jeho průběhu (Koželuhová, 2022).

1.2.3 Rozvoj čtenářské pregramotnosti

Předčtenářská gramotnost je u dětí v předškolním věku velmi významná, jelikož v době plné technologických vymožeností často jen pasivně přijímají zkratkovité a strohé informace, nad kterými dále nepřemýšlejí a kriticky je nehodnotí. Je proto důležité, aby rodiče a učitelé v mateřských školách rozvíjeli vztah dětí ke čtenářství již v raném věku (Trávníček, 2007). Lepilová (2014) uvádí, že počátek čtenářství nastává u každého dítěte v jiném období, nicméně by se mělo u všech dbát na vytvoření kladného postoje ke čtení. Zásadní je rodinné prostředí, které dítě motivuje ve čtení vlastním příkladem, nebo naopak demotivuje, pokud celá rodina pouze sleduje televizi nebo tablet či mobilní telefon. Autorka zmiňuje nutnost dítě ke knihám vést, vymezit si na ně čas, ať už večer před spaním, nebo dopoledne v mateřské škole. Pomoci může správný výběr knih, který koresponduje se zájmy dítěte.

V mateřské škole je potřeba vymezit pro dětské tituly určitý prostor, kde dítě bude mít možnost si samostatně knihy prohlížet, listovat jimi a vybírat si ty, které jej zajímají. Knihy by měly být otočeny titulní stranou přímo k dítěti, aby si mohlo vybrat podle vizuálního dojmu. Dětská literatura by měla být pozitivní, relaxační, nikoliv nucenou záležitostí (Chaloupka, 1995). V období předškolního věku jsou děti velmi kreativní, plné fantazie a zájmu o poznání, a proto dosahují největšího rozvoje slovní zásoby a užití řeči. Při aktivním zapojení dítěte do světa knih, pohádek a předčítání v tomto období, dosahuje jeho aktivní slovní zásoba kolem šesti let přibližně dva a půl tisíce slov a v pasivní slovní zásobě bude rozumět další tisícovce slov. Tento fakt má značný vliv na rozvoj inteligence dítěte (Lepilová, 2014). Učitelé v mateřských školách si jsou vědomi skutečnosti, že na nich závisí rozvoj čtenářské pregramotnosti u dětí, zejména práce s knihou a s jejím porozuměním, ale často nevědí, jakým způsobem mají s dětskými tituly naložit. Aktivity s texty nemají být jen hravé, ale měly by být součástí celkového čtenářského prožitku, kdy

je dítě obohaceno i vytvořením nových úsudků s prvky pragmatismu. Častou chybou je to, že učitel nezřídka sděluje dětem své zkušenosti, aniž by děti měly možnost diskutovat a prezentovat vlastní názory a postoje, nebo to, že jsou dětem nabízeny velmi krátké texty, které stroze vysvětlují danou problematiku a nejsou podloženy více zdroji (Zachová, 2013).

Černá (2014) uvádí *Desatero podle Pennaca*, autora dětských knih, který se snaží navodit dětem příjemný a pozitivní pocit ze čtení. Jeho kniha je zaměřena spíše na starší děti předškolního věku, případně na žáky mladšího školního věku. Pro potřebu předškolního věku je vhodné zmínit alespoň některá pravidla, která lze aplikovat i u mladších dětí. První je *právo nečíst*. Toto pravidlo poukazuje na důležitost odlišení dětí, které rády čtou, nebo si nechávají předčítat, od těch, které si ještě vztah ke knihám nenašly. Mezi těmito dvěma skupinami by se neměly dělat rozdíly, to z toho důvodu, že nečtenáři se mohou aktivními čtenáři stát později. Dalším *právem* je možnost *knihu nedočíst*. Pokud dítě knihu nezajímá, není nutné ji za každou cenu dočíst a vynucovat si jeho pozornost. Naopak *právo číst knihu znovu* podporuje u dětí opakovaný výběr téže knihy. Ačkoliv to vede k menšímu počtu přečtených knih, neměly by se dětem upírat příběhy, které mají rády. Na *právo číst knihu znovu* navazuje *právo číst cokoliv*. Knihu by si měly vybrat samy děti bez ohledu na náš názor na vybraný titul. Oblíbenost konkrétní knížky vede k zájmu o čtení jako takové. Dalším *právem* je *právo na bovarysmus*. Jedná se o právo na adoraci hlavního hrdiny, kdy si jedinec přestává uvědomovat, co je reálné a co jsou jen jeho představy. Posledními, pro děti v mateřské škole podstatnými složkami desatera, jsou *právo číst kdekoliv* a *právo si jen tak listovat*.

Lepilová (2014) uvádí mezi důležitými aspekty předčtenářské gramotnosti vyprávění, předčítání, kreativní aktivity, podporu fantazie a idejí, ale i umělecké a technologické nástroje, naproti tomu Tomášková (2015) upřednostňuje rozvoj zrakové a sluchové percepce, jemné i hrubé motoriky, řeči, a hlavně rozvoj myšlení.

Zrakové vnímání

Zrak je nejdůležitějším orgánem pro osvojení si čtení a psaní. Dítě v předškolním věku by mělo umět zvládat diferenciovat barvy a geometrické tvary. Je důležité podporovat trénink očních pohybů, které mají vliv na fixaci čtení řádků (Bednářová, 2010). Učitelé v mateřských školách rozvíjejí u dětí zrakové vnímání také pomocí různých aktivit, které jsou odstupňovány od snadnějších po ty složitější. Pro nástup do základního vzdělávání je nezbytné, aby dítě zvládalo mimo určování barev také vybarvování, obkreslování a mělo osvojeny základní tvary čísel (Tomášková, 2015). Dle Doležalové (2010) by se měly řízené aktivity týkat poznávání a hledání vybraných tvarů, značek a obrazců v prostorách mateřské školy nebo venku. Činnosti jsou tedy zaměřeny na pozornost, rozlišování a případnou zručnost.

Sluchové vnímání

Zelinková (2011, s. 75) vymezuje sluchové vnímání jako „*schopnost přijímat, rozlišovat a interpretovat zvuky různé kvality (řečové i neřečové)*.“ Podle Kutálkové (2005) je významná především sluchová paměť, pomocí které se zdokonaluje slovní zásoba i mluvený projev. Jedná se o vědomou činnost, která je charakteristická paměťovou percepcí. Otevřelová (2016) uvádí, že ve třech letech by mělo dítě identifikovat zvuk a jeho směr. Ve čtyřech letech by mělo po delší dobu zvládnout věnovat pozornost dospělému, který předčítá nebo vypráví příběh. Dítě by v předškolním období mělo být schopno zvládat naslouchat učiteli delší čas a plnit zadané úkoly. V případě nedostatků je důležité zařadit aktivity pro podporu rozvoje náslechu. Pro trénink sluchu může dle Kutálkové (2005) posloužit zpěv, vlastní interpretace pohádek, tanec a vytleskávání slabik určeného slova. Dále je třeba zaměřovat se na sluchovou analýzu a syntézu, tedy na rozklad slov na hlásky a na skládání hlásek do slov. Pro sluchovou diferenciaci je vhodné dětem pouštět zvuky, které například vydávají zvířata nebo dopravní prostředky atp.

Jemná a hrubá motorika

Motorika obecně je souborem všech pohybů člověka, které společně s dispozičními a psychickými faktory umožňují realizovat různé pohybové činnosti (Szabová, 1999). Jemnou motorikou je chápána správná kooperace zrakového analyzátoru a ruky, zatímco hrubou motorikou se rozumí celková koordinace vlastního těla. Jedná se o součinnost horních a dolních končetin, ale také tělesného postoje a jeho celkové rytmizace (Bytešníková, 2012). Oslabená jemná i hrubá motorika má negativní vliv na grafomotoriku a koordinaci pohybů končetin a zraku, takzvanou vizuomotoriku. Toto oslabení může způsobovat obtíže při použití různých pomůcek a má také značný vliv na komunikační dovednosti dítěte (Tomášková, 2015). Aktivita na zlepšení hrubé motoriky se zaměřují na pohyb dítěte a jeho koordinaci. Účelná jsou cvičení jako přeskoky přes švihadlo, tanec, házení nebo chytání míče anebo poskoky na jedné noze. Pro zdokonalování jemné motoriky jsou vhodné činnosti jako navlékání korálků, vystřihování, modelování, stavění lega nebo zavazování tkaniček (Loose, Piekert, Diener, 2011).

Řeč

Podle Klenkové (2006, s. 25) „komunikace znamená obecně lidskou schopnost užívat výrazové prostředky k vytváření, udržování a pěstování mezilidských vztahů. V nejširším slova smyslu lze komunikaci chápat jako symbolický výraz interakce, tj. vzájemné a oboustranné ovlivňování mezi dvěma nebo více systémy.“

Řeč není lidem vrozená, ale rodíme se s určitými dispozicemi pro její následné užití. Dítě tak získává zkušenost s mluvou od svých rodičů a blízkého okolí, které jej stimuluje svými komunikačními dovednostmi. Dítě nemusí vnímat nesprávný mluvní vzor rodičů jako nekorektní, a proto se může dopouštět stejných artikulačních chyb jako jeho otec anebo matka. Na konci předškolního období má úroveň řeči dítěte také vliv na rozvoj předčtenářské gramotnosti (Tomášková, 2015).

Souvislost mezi řečí a mozkovými hemisférami je zcela klíčová pro poznávací procesy. Tato souvislost zahrnuje všechny jazykové roviny, které se vzájemně ve vlastním řečovém vývoji prolínají. Jedná se o rovinu morfologicko-syntaktickou, lexikálně-sémantickou, foneticko-fonologickou a pragmatickou. S nástupem do základního vzdělávání by ideálně nemělo mít dítě v žádné z uvedených rovin závažnější potíže. **Morfologicko-syntaktická rovina** se vztahuje ke gramatické stavbě mluvených i psaných projevů. Začíná se rozvíjet kolem jednoho roku, kdy dítě začíná napodobovat první slova, nejčastěji zdvojením slabik, příkladem jsou například slova *mama, tata*. Od dvou let již začíná skládat věty o dvou slovech, například *baba, pápá*. Zpočátku zvládá použít jen podstatná jména a slovesa, ale později je doplňuje o přídavná jména. Ve třech letech již dokáže použít jednotné a množné číslo. Mezi čtvrtým a pátým rokem již tvoří souvětí s použitím všech slovních druhů. **Lexikálně-sémantická rovina** se vztahuje ke slovní zásobě jedince a v průběhu jeho života se stále rozšiřuje. Dítě už v desátém měsíci začíná rozumět řeči a v jednom roce dokáže samo reprodukovat 5 až 7 slov. Ve dvou letech již aktivně užívá 200 slov, poté následuje období největšího rozvoje slovní zásoby, kdy ve třech letech ovládá již kolem 1 000 slov. Ve čtyřech letech jeho slovní zásoba dosahuje 1 500 slov a v šestém roce dítě disponuje slovníkem o 2 500 až 3 000 slovech. Další rovinou je rovina **foneticko-fonologická**, která se vztahuje ke zvukové stránce řeči, tedy k výslovnosti, diferenciaci zvukově stejných nebo odlišných slov a prozodickým faktorům řeči (tj. hlasitosti, melodii, rytmu atp.). Dítě komunikuje pomocí hlasu už od narození, ať už formou novorozeneckého křiku, nebo později broukáním a žvatláním. Při reedukaci narušené komunikační schopnosti je nutné dodržet správné pořadí fyziologického osvojování hlásek. Nejprve se fixují samohlásky, poté následují souhlásky závěrové, dále úžinové jednoduché, polozávěrové a úžinové se zvláštním způsobem tvoření. Vývoj výslovnosti bývá ukončen mezi pátým až sedmým rokem života. Poslední, **pragmatická rovina** má sociální charakter, kdy dochází k užití řeči v interakci s další osobou nebo osobami. Jedinec je schopen řeči sdělovat, ale také přijímat, rozumět a reagovat na ni. Dítě se snaží aktivně vést rozhovor ve třech letech (Bytešnicková, 2012).

Pokud je narušena jedna nebo více těchto rovin, dochází následně k narušené komunikační schopnosti, kterou je nutné včas podchytit a reedukovat. Důležitá je logopedická prevence, která sleduje vývoj řeči u dětí v předškolním věku a snaží se

odhalovat případné řečové potíže a koordinovat další vhodnou nápravu. Ačkoliv v tomto období dochází k fyziologickému narušení komunikační schopnosti (např. k fyziologické dyslalii), i přesto je žádoucí sledovat další vývoj dítěte, aby nedošlo k fixaci nesprávného řečového vzorce (Klenková, 2006).

Pro rozvoj řeči pomocí řízených aktivit je dle Krejčíkové (2000) důležité to, aby se neopomíjelo rozvíjení nejen samotné mluvy, ale i zrakové a sluchové percepce, motoriky dítěte, představivosti i gramatiky. Tomášková (2015) doporučuje podporovat komunikaci v každodenních situacích, ale i využívání pohádek, příběhů a jejich dramatizaci. Dále může dítě rozvíjet řeč pomocí zpěvu, aktivit na sluchovou analýzu, syntézu a diferenciaci i her na slovní zásobu. Navrhuje také navštěvování knihovny a kulturních institucí, kde se dítě setkává s nenucenou formou řečové produkce.

Myšlení

Vágnerová (2005) uvádí předškolní věk dítěte jako období nejintenzivnějšího rozvoje myšlení. Pro období předškolního věku je charakteristické intuitivní myšlení, kdy dítě není schopno rozlišovat zákonitosti svého způsobu uvažování, a proto jsou jeho myšlenkové operace omezené. Lepilová (2014) poukazuje na významnost pochopení předčítaného, které souvisí s rozsahem slovní zásoby. Ta zahrnuje v předškolním věku znalost antonym, synonym, slov nadřazených i podřazených. Doležalová (2010) uvádí jako součást myšlení rozvoj paměti, na kterou má vliv zejména zrakové a sluchové vnímání různých forem, zvuků, obrazců. Na základě dovednosti jejich zapamatování se rozvíjí také předpoklady pro počáteční grafomotoriku a lexii. Jako aktivitu na rozvoj paměti autorka uvádí *Kimovu hru*. Úkolem dětí je zapamatovat si co nejvíce předmětů, které byly schovány nebo změněny ve třídě či pod šátkem. Hra může být modifikovaná i do podoby, kdy dítě musí dodržet posloupnost předem ukázaných předmětů a poté je vyjmenovat nebo nakreslit. Dalšími činnostmi, které obohacují myšlení a paměť, jsou básničky a říkadla nebo spontánní vyprávění dítěte na zadané téma (například „*Co jsi dělal o víkendu?*“ nebo „*Jaká zvířata jsme viděli na procházce?*“).

2 Kritické myšlení

V této kapitole je vymezeno kritické myšlení, projekty a metody, které z něj vycházejí. Jedná se projekt RWCT a třífázový model učení E-U-R, které se celým projektem prolíná. Tato metoda se využívá jak na základních, tak i v mateřských školách, kde rozvíjí kritické myšlení a porozumění u žáků a dětí. Dále jsou zde uvedeny projekty pro podporu čtenářství, které propagují čtenářskou gramotnost i pregramotnost v celé České republice.

Podle Royala (2016, s. 8) „*se kritické myšlení dá definovat jako „proces, jímž hodnotíme informace.“* Osoba, která dokáže aktivně využívat kritického myšlení, je schopna odhalit problémy a možnosti své volby, shromáždit důležité informace, ty následně odpovídající metodou analyzovat a samostatně dospět k důvěryhodným závěrům, a to bez pomoci druhé osoby (Royal, 2016). Ennis (1987) uvádí, že kritické myšlení je rozumné a reflexivní myšlení zaměřené na rozhodování, čemu věřit nebo co dělat. Tato definice je jednou z nejvíce osvědčených a používaných definic v literatuře. Kde je kritika, tam je síla myšlenky a snaha dospět k pravdě.

Důležitým faktorem kritického myšlení je diskuze nad danou problematikou. Existuje více druhů myšlení, které nespádají pod kritické myšlení, například paměťové učení, kdy se jedinec snaží zapamatovat určitou informaci. Další kategorií myšlení je porozumění složitým myšlenkám, které je využíváno v přírodovědných předmětech. Umělci nebo sportovci používají také intuitivní myšlení, které se vztahuje k jejich činům. Kritické myšlení je nezávislé a dává prostor jedinci pro to, aby si utvořil vlastní názor. Podstatná je podmínka, že osoba přijme zodpovědnost za své vlastní myšlenky a rozhodování, které nepřenechává na druhých (Klooster, 2000).

2.1 Projekt RWCT

Program Čtením a psáním ke kritickému myšlení (Reading and Writing for Critical Thinking) nabízí učitelům konkrétní metody, techniky a strategie. Tento program vznikl v USA a byl mezinárodně přijat v roce 1997. Cílem byl rozvoj demokracie právě prostřednictvím kritického myšlení. Do České republiky se dostal v roce 2000 díky Haně Košťálové a Ondřeji Hausenblasovi, kteří založili občanské sdružení (dnes zapsaný spolek)

Kritické myšlení, které nyní funguje jako koordinační centrum RWCT. V současnosti jsou metody kritického myšlení uplatňovány kromě základních škol i v mateřských školách, kde využívají některé z metod během řízených činností.

Pro program je charakteristické strukturované čtení, psaní a následná diskuze, která je ve vývoji myšlení dítěte klíčová a motivuje jej v celoživotním vzdělávání, dovednostech spolupráce a respektu jak k sobě, tak k názorům druhých. Program se také snaží využít opravdového zájmu dětí a žáků, a tím respektovat jejich potřeby. Tento program zavádí metody výuky založené na výzkumu, které jsou navrženy tak, aby dětem a žákům pomohly reflexivně přemýšlet a převzít odpovědnost za své učení, porozumět logice argumentů a sebevědomě debatovat (Crawford, Saul, Mathews, MakInster, 2005).

2.2 E-U-R učení

Třífázový cyklus učení E-U-R tvoří jádro celého projektu. Dělí se na evokaci (E), uvědomění si významu informací (U) a reflexi (R). Děti mají možnost díky této metodě hledat odpovědi na otevřené otázky, které dávají prostor pro více názorů.

Evokace je prvním stupněm cyklu, jelikož začíná zájmem dítěte o téma. Učení začíná motivací a uvědoměním si toho, co již jedinec o tématu ví a co by se chtěl případně dozvědět. V této fázi by měl učitel nechat dětem prostor pro asociaci jejich vlastních zkušeností se zvoleným tématem a zároveň by se měl vyvarovat podsouvání svého názoru nebo dokonce odpovědi na položenou otázku. Nechává tak volný průběh myšlenkám a postojům dětí, které jsou odměněny spokojeností s vyřešením problému a zároveň tak rozvíjejí motivaci k dalšímu poznání nových informací o dané problematice (Grecmanová, Urbanovská, 2007). Fáze evokace může být zprostředkována také individuální formou, kdy je dítěti dopřán dostatek času k utvoření vlastního názoru. Poté se děti setkají, aby se podělily o nové postřehy, které mohou vést k další diskuzi a rozšíření obzorů (Hausenblas, Košťálová, 2006). Tomková (2007) tvrdí, že v této počáteční fázi jde zejména o vyvolání zájmu a motivace dítěte k další aktivitě, jako je dotazování, uvědomění si významu informací a stanovení cílů. Při evokaci se tak vzájemně prolínají vlastní prožitky s daným tématem.

Využívají se metody brainstormingu, myšlenkových map nebo i Know – Want to know, Learned (podrobněji viz kapitola 1.2.2).

Dále nastupuje fáze **uvědomění si významu informací**, ve které dítě přijímá nové informace k tématu, například prostřednictvím výkladu, vyprávění, čtením knih nebo sledováním filmu. Děti se takto vzájemně obohacují a dostávají odpovědi na otázky, které je dále motivují ke kladení dalších a dalších otázek (Hausenblas, Košťálová, 2006). Způsoby naplnění této fáze mohou být vedeny individuálně, skupinově nebo hromadně podle potřeby dítěte a učitele. Zároveň by měl učitel do této fáze co nejméně zasahovat, a tak stěžejní porozumění závisí na samotných dětech, které s novými informacemi nakládají podle svého. Důležitým faktorem je uvědomění si významu nové informace a zpracování myšlenek, vlastních zkušeností a asociací, které s touto informací souvisejí (Tomková, 2007). Děti by měly být schopny poznat, nakolik je nová informace důležitá, a odhalit její nedostatky, které je vedou k pocitu nejistoty nad správným pochopením a zpracováním informace. Proto je důležitá spolupráce a případná dopomoc učitele, který dané mezery v informacích doplní či objasní. V této fázi si dítě vytváří takzvané kognitivní mosty. Dítě tedy dokáže novou informaci zanalyzovat a zařadit ji ke stávajícím. Dále je schopno informace závisející na sobě rozvíjet a propojovat je. Touto cestou se vytvářejí nové vztahy mezi pojmy a dítě si tak uvědomuje, že získané informace mohou ovlivnit stávající význam již nabytých znalostí (Grecmanová, Urbanovská, 2007). Děti mají schopnost nové informace uložit do dosavadních vědomostních struktur, kde se informace prohlubují a upevňují. Učitel má také na starost výběr vhodného zdroje, který může být dětem podán jakoukoli formou, ať už experimentem, vyprávěním nebo videem. Klíčová je spolehlivost vybraných zdrojů, které jsou dětem předkládány. Učitel nové informace přizpůsobuje dětem také podle věku a dosažené rozumové úrovně, která je stěžejní pro pochopení a následnou pozornost k další spolupráci (Steelová a kolektiv, 1997).

V poslední fázi dochází k **reflexi**. Dítě je již obohaceno o nové informace a je schopno vyjádřit, zda se některé jeho představy potvrdily nebo vyvrátily. Tím se formuje nejen názor konkrétního dítěte, ale i ostatních na danou problematiku. Tato fáze bývá opomíjena, ačkoliv je stejně významná jako fáze předchozí. Děti si získané informace utvrzují a snaží se je zapamatovat. Tvoří si tak vlastní představy o daném tématu a volí další postupy, jak

s informacemi naložit (Tomková, 2007). Mezi cíle této fáze patří, aby děti zvládly formulovat vlastní myšlenky a nové poznatky svými slovy, nebo komunikačním prostředkem, který využívají. Může se jednat o formu augmentativní komunikace nebo českého znakového jazyka. Dítě se snaží s informacemi naložit dle svých možností, aktuální úrovně porozumění a vlastních předpokladů. Klíčová je v této fázi samostatnost a pochopení nových poznatků podle vlastního tempa. Dalším cílem je také vyjádření vlastního názoru, jeho sdílení s ostatními a zároveň schopnost naslouchat názorům druhých, které mohou opětovně měnit a rozvíjet předchozí postoje k tématu. Dítě se mimo jiné zlepšuje v komunikaci, argumentaci a rozvíjí si slovní zásobu. Další funkcí učitele je vytvoření přívětivého prostředí, které bude dítě stimulovat a motivovat k zformulování vlastních závěrů (Hausenblas, Košťálová, 2006). S tímto tvrzením souhlasí i Steelová a kol. (1997), která jako významné uvádí bezpečné prostředí pro dítě, které má mít dostatek prostoru a vědomí, že může vyjádřit své názory a myšlenky, diskutovat volně s ostatními a odůvodňovat své postoje. Učitel se na těchto podmínkách podílí a kontroluje průběh diskuzí, které vedou samy děti. Reguluje časovou dotaci výpovědí, která je nabídnuta všem dětem, a učí je tolerovat názory druhých i s případnou kritikou. Tato fáze nespočívá v kontrole získaných znalostí, jelikož při reflexi je dítě stále v procesu učení. Grecmanová s Urbanovskou (2007) poukazují na rozvoj schopností dítěte v oblasti analýzy získaných informací, které jsou podmíněny jejich porozuměním. Dětem je vhodné vysvětlit, jak probíhal proces učení, co zvládaly a co bylo pro ně naopak složitější k pochopení. Dítě směřujeme k pochopení jeho vlastní emoční stránky, kdy poznává své pocity zadostiučinění a nelibosti. Tento postup je cyklický, a tak jeho správné využití vede k dalšímu procesu učení. Proto je žádoucí závěrečnou reflexi neopomenout a najít si na ni vždy čas.

Těmito metodami učitel vede děti k ucelenému myšlení v rámci tématu a má kontrolu nad logickou posloupností odpovědí a úloh. Dalším bonusem tohoto učení je přijímání názorů a zároveň vlastního utvoření nových postojů a myšlenek k danému tématu. Pro učitele je ovládnutí těchto metod velmi efektivní, jelikož dodržováním pořadí těchto fází dokáže s dětmi dojít k vytyčenému cíli, který zahrnuje kritické myšlení a rozvoj poznání (Grecmanová, Urbanovská, 2007).

2.3 Projekty na podporu čtenářské pregramotnosti

V České republice realizují projekty na podporu čtenářství u dětí v předškolním věku nejen knihovny, ale i další instituce. Cílem těchto projektů je motivace budoucích čtenářů k nalezení vztahu ke čtení zábavnou a inspirující formou. Černá (2014) uvádí ve své publikaci *Čtení není žádná věda* návrhy, jak dítě stimulovat v rozvoji čtenářské pregramotnosti. Mezi literaturu, kterou by děti měly v předškolním věku začínat, řadí například knihu *O víle Amálce* od Václava Čtvrťka, básničky od Františka Hrubína nebo Jiřího Žáčka. Dále autorka jmenuje projekty, které se významně podílejí na podpoře čtení v celorepublikovém měřítku. Konkrétně uvádí projekt *Noc s Andersenem*, *Den pro dětskou knihu* a *Celé Česko čte dětem*.

Projekt **Noc s Andersenem** vznikl v Uherském Hradišti 2. dubna roku 2000. V tento den se každoročně slaví také Mezinárodní den dětské knihy na počest dánského autora pohádek Hanse Christiana Andersena. Děti se scházejí v knihovnách i ve školách, kde se čtou pohádky a probíhají soutěže, díky čemuž si děti osvojují čtenářské návyky a rozvíjejí se ve čtenářské gramotnosti. Tohoto projektu se účastní na dvě stě českých a slovenských knihoven. Pořádá jej Klub dětských knihoven a Svaz knihovníků a informačních pracovníků (Noc s Andersenem, 2015).

Dalším celorepublikovým projektem je **Den pro dětskou knihu**, který se koná vždy v prosinci. Cílem této akce je propagace kvalitních dětských titulů, prezentace knihoven a jejich široké nabídky nejen knih, ale i seminářů a dalších projektů. V tento den probíhá i prodej knih, doprovodný program, jako je například výstava dětských uměleckých prací, vystoupení dramatické nebo hudební, besedy s autory knih a další (Den dětské knihy, 2023).

Celé Česko čte dětem je projekt, který je realizován od roku 2006, a jeho hlavním cílem je předčítání dětem, posilování jejich motivace a upevňování vztahu mezi dítětem a rodičem. Zakladatelka Eva Kartušáková se inspirovala americkým specialistou Jimem Treakeakesem. Iniciátoři akce si dávají za úkol podporovat každodenní čtení s dětmi nebo pro děti, aby si také jako ve výše zmíněných projektech nalézaly pozitivní vztah ke čtenářství (Celé Česko čte dětem, 2023).

Listování je projektem v českých školách velice oblíbeným. Jedná se o dramatizaci vybrané knižní předlohy herci, kteří se snaží touto poutavou formou nalákat mladé publikum ke čtení knih. Herci mají za úkol interpretovat vybranou knihu nejen s jejím dějem, ale i s atmosférou a jazykem autora. Počátky tohoto projektu se datují k roku 2003, kdy v Českých Budějovicích proběhlo první představení. Hlavní tváří Listování je herec Lukáš Hejlík, nicméně i samotní autoři knih se v některých představeních sami angažovali. Listování bylo oceněno cenou Nadace Českého literárního fondu za přínos v propagaci čtenářství (Listování, 2023).

3 Vymezení kurikulárních dokumentů

3.1 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání je státní dokument, který vymezuje „*hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. Tato pravidla se vztahují na pedagogické činnosti probíhající ve vzdělávacích institucích zařazených do sítě škol a školských zařízení*“ (RVP PV, 2021, s. 5). Podporuje předškolní vzdělávání jako takové, děti i učitele, kteří se mohou o tento dokument opřít, a je dlouhodobě modifikován a aktualizován podle potřeb všech zúčastněných. Podle legislativy České republiky je možné pro děti s určitým znevýhodněním zřídit třídu nebo studijní skupinu. Konkrétně logopedická třída je v rámci mateřských škol zřízena podle § 16 odst. 9 č. 561/2004 Sb. v platném znění. Tato třída je tedy zřízena pro děti se závažnými vadami řeči, které se zde vzdělávají na základě doporučení školského poradenského zařízení, například speciálně pedagogického centra pro vady řeči.

3.1.1 Cíle předškolního vzdělávání

Cíle RVP PV jsou rozděleny do čtyř kategorií, které se vzájemně prolínají a jsou důležité jak pro děti, které se podle nich vzdělávají, tak i pro učitele, kteří plní vzdělávací záměr.

První kategorií jsou rámcové cíle, které se zaměřují na rozvoj dítěte, jeho fyzickou, psychickou a sociální schopnost se adaptovat na vzdělávací systém a připravují ho jako samostatnou jednotku, která bude muset fungovat ve společnosti.

Druhou kategorií jsou klíčové kompetence, které dále dělíme na kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální a také kompetence činnostní a občanské. Jsou brány jako výstup předškolního vzdělávání v návaznosti na to, co by dítě při nástupu do základního proudu vzdělávání mělo umět a zvládat. **Klíčové kompetence k učení** vymezují očekávané výstupy dítěte v základní orientaci ve svém kulturním prostředí a přírodě, která jej obklopuje. Dále cílí na rozvoj dítěte po stránce intelektuální, kdy by mělo být schopno klást otázky, zajímat se o dění kolem sebe, vyhodnocovat a analyzovat sdělení, která mu jsou překládána. Zároveň by mělo být motivováno učit se novým věcem, mít z toho radost a dokázat se řídit podle instrukcí a pravidel, které následně vyhodnotí kladně či neuspokojivě ve prospěch sebe nebo druhých. **Klíčové kompetence k řešení problémů** jsou pro dítě důležité, jelikož kladou důraz na řešení problémových situací, ať už samostatně, na základě předchozích zkušeností s danou situací, nebo za pomoci dospělé osoby, na kterou se neváhají obrátit s prosbou o pomoc. Dítě řeší obtíže metodou pokus omyl, kdy se snaží vymyslet a zvolit co nejlepší způsob úspěšného řešení situace nebo zadaného úkolu. Dokáže zvolit variantu řešení, které bude účinné a odhalit problém u řešení, které pravděpodobně selže. Učí se problémům nevyhýbat, ale řešit je s vidinou nové zkušenosti a ponaučení se. Vlastní chyby nevidí jako osobní selhání, pokud je oceněno za snahu a trpělivost. **Komunikativní kompetence** jsou základním kamenem fungování jedince ve společnosti. Dítě by se mělo umět vyjadřovat vybraným komunikačním systémem (ať už řečí mluvenou, nebo např. znakovým jazykem). Ovládá slovní zásobu, kterou se snaží činně rozšiřovat o nové pojmy. Dokáže vyjádřit slovy nebo umělecky (dramatizací, zpěvem, obrazotvorností) své pocity, myšlenky, názory a vede dialog se svými vrstevníky i dospělými bez zábran a studu. Je schopno odpovědět a ptát se, zajímat se o sebe i své okolí. Aktivně vyhledává

a ví k čemu slouží knihy, encyklopedie, počítač a další technologie, které jej obohatí na slovní zásobě a nových poznacích. Chápe, že se lidé dorozumívají i jinými komunikačními systémy a jazyky, a je schopno se je chtít učit. Další **kompetence** jsou **sociální a personální**, na které má vliv nejen mateřská škola, ale zejména rodiče a prostředí, v němž dítě vyrůstá. Dítě si uvědomuje sebe sama a dokáže prosadit svůj názor. Dokáže se vcítit do druhých, uvědomuje si nevhodné chování své i druhých, například těch, kteří mají sklony k agresivitě, ubližování a netrpělivosti. Umí naslouchat druhým a zároveň samo chce být vyslyšeno. Napodobuje chování osob, se kterými je nejčastěji v kontaktu, a naopak se umí ohradit ke komunikaci a situaci, která je mu nepříjemná s neznámými osobami v cizím prostředí. Dokáže ocenit i respektovat druhé a zároveň se chovat tolerantně k lidem s odlišnostmi. Poslední jsou **činnostní a občanské kompetence**. Dítě by při nástupu do základní školy mělo umět posoudit své silné a slabé stránky, dokázat navrhnout, vytvořit a pak ohodnotit svůj výstup v podobě her nebo činností. Mělo by také zvládnout rozeznat rizika, reagovat na ně a měnit svůj záměr podle dané situace. Důležité je také uvědomění si vlastních práv a povinností, za které nese odpovědnost. Své chování by mělo adekvátně přizpůsobovat situacím, ve kterých se nachází, a uvědomovat si bezpečnost své osoby i druhých. Ty by měl umět tolerovat (RVP PV, 2021).

3.1.2 Vzdělávací oblasti RVP PV

Vzdělávací obsah RVP PV je vytvořen pro mateřské školy jako materiál, který vymezuje naplňování požadovaných vzdělávacích cílů a výstupů. Je rozdělen do pěti vzdělávacích oblastí. První oblastí je **Dítě a jeho tělo**. Jedná se o oblast biologickou, která se zaměřuje na stimulaci fyzického vývoje dítěte, zejména na zdravý životní styl, pohyb, samostatnost a postoje ke svému tělu jako takovému. Dílčí cíle se zaměřují na výše zmíněné kategorie podrobněji. Řadí se mezi ně rozvoj jak psychických, tak fyzických dovedností, zlepšení hrubé a jemné motoriky nebo také správné dýchání. Tyto cíle dále rozvíjí učitel v mateřské škole vhodnými činnostmi. Patří mezi ně pohybové aktivity, jako je například běh, skok, základy gymnastiky, míčové hry apod. Díky hudebním nástrojům může učitel rozvíjet nejen sluch samotný, ale i vnímání melodie, tempa a rytmu. Pohybové a akční činnosti by měly být střídány i s činnostmi relaxačními, aby si děti odpočinuly a vnímaly své

tělo. Další oblastí je **Dítě a jeho psychika**, která se zabývá duševní pohodou, psychickou odolností a rozvojem rozumových schopností dítěte. Tato oblast zahrnuje tři podoblasti, kterými jsou Jazyk a řeč; Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace a Sebepojetí, city a vůle. V první zmíněné podoblasti se učitel snaží o rozvíjení komunikačních schopností dítěte. Patří sem verbální i neverbální komunikace, ale také rozumění řeči (recepce) a mluvený projev (produkce). Tato oblast připravuje dítě na čtení a psaní, které bude dále uplatňovat v základním vzdělávání. U druhé podoblasti se podporuje zejména tvořivá stránka dítěte, jeho představivost, ale také zdokonalování paměti, pozornosti a myšlení. Třetí podoblast se zabývá emoční stránkou dítěte. Rozvíjí se jeho sebevědomí, sebekontrola, citové vazby a vlastní prožívání. Je zde často zapojována forma dramatizace, pohádek, témata rodiny, přátelství a domova. Další důležitou oblastí je **Dítě a ten druhý**, která podporuje vztahy dítěte k někomu dalšímu, ať už je to rodič, učitel nebo kamarád. Dítě se učí vhodnému chování k druhé osobě podle významu situace. K cizí dospělé osobě by se měl chovat jinak než ke svému vrstevníkovi nebo prarodiči. Proto je v této oblasti opět podporována komunikace, ale také respektování bezpečnosti a soukromí dítěte i druhé osoby. Činnosti jsou tedy nejčastěji prováděny ve skupinách, kde se děti sbližují se svými vrstevníky a kde je možné uplatnit prvky dramatizace. Autentické chování dítěte může být sledováno i při hře, když se rozhoduje, zda půjčí hračku dalšímu dítěti nebo ne. Učitel podporuje u dětí také toleranci a respekt k druhým osobám. **Dítě a společnost** je oblastí širšího rozsahu, kdy se jedná již o kulturní a sociální začlenění do společnosti. Patří sem i umění, kultura a aktivní zapojení se do společnosti. Učitel dětem ukazuje rozmanitost dalších národností a kultur, podporuje jejich autentičnost a rozvíjí poznatky o okolním prostředí. Aktivita jsou v tomto případě zaměřeny na spolupráci, ohleduplnost, ale i mravní hodnoty, jako je dobro a zlo, pravda a spravedlnost. Poslední a nejširší oblastí je oblast **Dítě a svět**. Učitel dětem představuje okolí, ve kterém vyrůstají, a pomáhá jim vytvořit si k němu pozitivní přístup. Dítě by mělo mít kladný postoj a úctu k ochraně životního prostředí a podle toho se i chovat, mělo by rozlišovat mezi faunou a florou, mezi životem a smrtí anebo přírodou a technologiemi. Děti jsou například na procházce zapojovány do orientace v okolním prostředí, kdy jim učitel vysvětluje dopravní pravidla, bezpečnost a rizika na silnicích. Diskutují nad živými organismy, ale i počasím a ročním obdobím. Dítě získává všeobecný přehled, který bude následně rozvíjet celý svůj život (RVP PV, 2021).

4 Analýza možností rozvoje čtenářské pregramotnosti

4.1 Cíle práce a metodologie výzkumného šetření

Hlavní cíl

Hlavním cílem výzkumného šetření je analýza realizace možností rozvoje čtenářské pregramotnosti u dětí v logopedické třídě mateřské školy.

Dílčí cíle

1. Analýza vybraného titulu pro rozvoj čtenářské pregramotnosti.
2. Analýza použití čtenářských strategií při rozvoji čtenářské pregramotnosti.
3. Analýza místa na čtení ve vybrané logopedické třídě.

Výzkumné otázky

Výzkumná otázka č. 1

Jak mohou čtenářské strategie ovlivňovat rozvoj čtenářské pregramotnosti u dětí v logopedické třídě mateřské školy?

Výzkumná otázka č. 2

Jakým způsobem lze rozvíjet čtenářskou pregramotnost u dětí v logopedické třídě mateřské školy?

Výzkumná otázka č. 3

Jakým způsobem je možné zlepšit prostor mateřské školy v oblasti motivace ke čtenářství?

Metodika šetření a výzkumný vzorek

Pro praktickou část diplomové práce byla aplikována kvalitativní metoda výzkumného šetření. Formou případových studií jsou analyzovány možnosti rozvoje čtenářské pregramotnosti u dětí v logopedické třídě vybrané mateřské školy. Byla použita rovněž analýza anamnestických údajů a aktivního pozorování dětí v logopedické třídě s použitím předem zvolené dětské literatury, která rozvíjí vztah ke čtenářství. Tyto případové studie a analýzy jsou propojeny s teoretickými východisky a odbornou literaturou z teoretické části diplomové práce.

Po domluvě na spolupráci s pedagožkou bylo pro kazuistiky vybráno 5 dětí s narušenou komunikační schopností ve věkovém rozmezí 5 až 7 let, které navštěvují logopedickou třídu mateřské školy zřízenou podle §16 odst. 9 školského zákona, v platném znění. Vzhledem k zákonu o zpracování osobních údajů jsou v této práci děti označeny jako: Dítě č. 1, Dítě č. 2, Dítě č. 3, Dítě č. 4 a Dítě č. 5. Z důvodu znemožnění identifikace vybraných dětí je uvedeno pouze jejich pohlaví a věk. Zákonní zástupci souhlasili se zapojením svých dětí do výzkumu a byli informováni o průběhu empirické části diplomové práce. Vybranou logopedickou třídu navštěvovala autorka práce od října 2022 až do března 2023, dle domluvy s pedagožkami. Účastnila se metodického vedení, ale i volné hry a celého průběhu dne v mateřské škole, aby mohla vidět děti v jejich přirozeném prostředí mezi vrstevníky s narušenou komunikační schopností. Pozorování aktivně doplňovala o konzultaci s pedagožkou, která vystudovala obor speciální pedagogika, a s rodiči.

Časové vymezení výzkumného šetření

Od června 2022 začala diplomantka rešerši odborné literatury k vybranému tématu a následně ji zpracovávala do ledna 2023. V průběhu září vybírala mezi logopedickými třídami mateřských škol na Třinecku za spolupráce tamních pedagogů. Ve stejném měsíci došlo ke konečnému výběru konkrétní logopedické třídy a následně bylo v říjnu pro výzkumné šetření vybráno 5 dětí s narušenou komunikační schopností, které navštěvují logopedickou třídu zřízenou podle §16 odst. 9 školského zákona. Pro případové studie byly zvoleny 2 dívky a 3 chlapci. Výzkumné šetření probíhalo ve vybrané logopedické třídě jedné

z tříneckých mateřských škol od října 2022 do března 2023. Zpočátku autorka děti v logopedické třídě aktivně pozorovala v jejich autentickém prostředí a poté s nimi začala pracovat na rozvoji čtenářské gramotnosti pomocí zvolených vzdělávacích aktivit. Empirická část práce byla vypracovávána od ledna roku 2023 do března téhož roku podle teoretických východisek práce, pozorování a aktivní spolupráce s informanty výzkumného šetření.

4.2 Charakteristika výzkumného prostředí

Výzkumné šetření probíhalo v logopedické třídě mateřské školy v Třinci, založené roku 1996, kterou ve školním roce 2022/2023 navštěvuje 10 dětí s narušenou komunikační schopností. Mateřská škola má více tříd, ale pro potřebu této diplomové práce byla navázána spolupráce pouze s třídou logopedickou. Pedagogové, kteří v této třídě s dětmi pracují, musí mít vysokoškolské vzdělání v oboru speciální pedagogika nebo logopedie.

V této logopedické třídě jsou děti vzdělávány podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání stejně jako děti v běžných mateřských školách, ale každé ráno probíhá navíc logopedická intervence, která se prolíná do celého dne. Děti při příchodu do třídy přinášejí logopedický sešit učitelce, která s nimi procvičuje správnou artikulaci a oromotoriku mluvních orgánů před logopedickým zrcadlem. Další komunikační kompetence, sluchová percepce a zrakové vnímání jsou rozvíjeny během řízené činnosti formou her, otázek a říkadel, ale i ve volných chvílích denního programu.

Mezi hlavní cíle předškolního vzdělávání patří rozvoj osobnosti dítěte, ale také zabezpečování jeho základních potřeb formou péče o něj ve spolupráci s rodinou. Mateřská škola se zaměřuje zejména na výchovně vzdělávací činnosti, které logopedická třída rozšiřuje o tolik potřebnou logopedickou intervenci. Dále se zaměřuje na začleňování dětí do většinové společnosti se současným respektem k odlišnostem druhých.

4.3 Kazuistiky dětí s NKS

V této kapitole jsou uvedeny kazuistiky vybraných dětí s narušenou komunikační schopností, které navštěvují logopedickou třídu mateřské školy. Kazuistiky byly vyhotoveny dle výpovědí pedagožek a rodičů nebo zákonných zástupců.

4.3.1 Kazuistika dítěte č. 1

Pohlaví:	<i>dívka</i>
Měsíc a rok narození:	<i>srpen 2016</i>
Věk v době šetření:	<i>6 let</i>
Diagnóza:	<i>NKS v souvislosti s primárním onemocněním sy Hay Wells (narušená expresivní i receptivní složka řeči)</i>

Dívka navštěvuje logopedickou třídu mateřské školy druhým rokem s aktuálním odkladem školní docházky pro rok 2022/2023. Narodila se předčasně ve 34. týdnu těhotenství s popálenou kůží, proto musela být v obvazech v inkubátoru po dobu přibližně jednoho měsíce. Poté byla ještě na vyhříváném lůžku a z nemocnice byla propuštěna po třech měsících. U dívky byl v té době diagnostikován syndrom Hay Wells, primární rozštěp patra, syndaktylie prstu pravé nohy, těžká porucha sluchu, otitis media chronica secretorica a dermatitis seborhoica capiliti. Dívka proto byla a stále je v péči plastické, kožní, foniatrické, kožní, neurologické a endokrinologické ambulance. Je uživatelkou sluchadla BAHA od roku 2018 pro oboustrannou středně těžkou až těžkou hypakuzi při získané atrézii zevních zvukovodů. Její psychomotorický vývoj byl podpořen Bobathovou metodou a samostatnou chůzi zvládla okolo 1 roku, obdobně jako intaktní děti.

Dívka nemá problém s adaptací v novém prostředí ani s novými lidmi. Dokáže si hrát sama, ale i s ostatními dětmi ve třídě. Je veselá a dokáže udržet oční kontakt. Co se týče plnění zadaných úkolů, pracuje samostatně a motivovaně s nutností občasných připomenutí zadání, jelikož u ní postupem času klesá pozornost. Všeobecný přehled nelze posoudit, ale má oslabenou paměť a nezralé zrakové vnímání. Má radost ze správně vypracovaných úloh a dokáže po sobě také opravit chybu. Úchop je nekorektní a psací potřeby drží v pravé ruce. Kresba je jednoduchá, pod hranicí věkové normy. Hrubá i jemná motorika je obratná.

V řeči stále přetrvává těžká vada výslovnosti, kdy ve spontánním projevu je řeč obtížně srozumitelná (důvodem je mimo jiné také chybějící dentice a rozštěp). Používá dysgramatismy a porozumění je oslabeno i z možného důvodu nepozornosti a sluchové vady. Rozumění řeči v oblasti běžného hovoru je v normě.

Expresivní složka řeči:

Lexikálně-sémantická rovina: pasivní i aktivní slovní zásoba je vzhledem k věku podprůměrná. V běžné komunikaci se vyjadřuje bez prodlev ve výbavnosti pojmů s občasnými odchylkami. Dokáže pojmenovat jednoduché protiklady i podobnosti, složitější ukáže na obrázku.

Morfologicko-syntaktická rovina: typický je spontánní projev v jednoduché větě s nesprávným slovosledem. Vynechává slova, ale kvůli celkové nesrozumitelnosti řeči nelze tuto rovina objektivně hodnotit.

Foneticko-fonologická rovina: řeč je obtížně srozumitelná až nesrozumitelná. Vzhledem k sluchové vadě dochází k obtížím v diferenciaci zvuků, zejména v rozlišování významu slov, akustická paměť je v normě. Artikulace je narušena rozštěpovou vadou a velofaryngeální insuficiencí. Vyjma vokálů, bilabiálních a labiodentálních hlásek tvoří hlásky patologicky. Tempo řeči je fluentní, hlas zvučný. Nezvládá detekci první slabiky ve slově, opakuje celá slova. Zvládá rytmizovat tříslabičná slova, ale určení slabik jí dělá obtíže. Dokáže reprodukovat písničku se zachováním melodie a rytmu, ale text je nesrozumitelný.

Pragmatická rovina: během rozhovoru udrží zrakový kontakt, ale kvůli nesrozumitelnosti vlastního mluvního projevu nedokáže vyjádřit svůj komunikační záměr. Motivace a chuť k mluvení jí nechybí. Nedokáže do příběhu doplnit slovo ve správném tvaru. S dopomocí řekne své jméno, věk a bydliště.

Orientační funkce: dívka zvládne vyprávět o svých domácích mazlíčcích a jejich potřebách. Základní barvy zvládá, ale není si jistá v barvách doplňkových. Zvládne napočítat do pěti, dále již zaměňuje čísla v náhodném pořadí. Zvládá ukázat, kde je vpravo, vlevo, nahore a dole v prostoru i na vlastním těle. Dokáže u názorného cvičení rozlišit více, méně

a stejně. Z geometrických tvarů nakreslí kruh a čtverec. S dopomocí vyjmenuje dny v týdnu a roční období.

4.3.2 Kazuistika dítěte č. 2

Pohlaví: *dívka*

Měsíc a rok narození: *duben 2016*

Věk v době šetření: *6 let*

Diagnóza: *dyslalie, narušená exprese*

Dívka je v logopedické třídě druhým rokem s aktuálním odkladem školní docházky pro školní rok 2022/2023. Těhotenství matky probíhalo v pořádku, porod byl v termínu bez komplikací. Kojena byla do 8. měsíce. Nyní je v pěstounské péči své tety, která pedagožky informovala, že dívka trpí nočními běsy. V minulosti navštěvovala fyzioterapeutickou péči kvůli narušené koordinaci a motorickému neklidu, v současné době absolvuje pouze péči logopedickou.

Dívka je v kolektivu oblíbená a zvládá si hrát samostatně i s ostatními. Nejčastěji si hraje v kuchyňce, ale také ráda skládá puzzle. Po emoční stránce není plně vyzrálá, projevuje se urážlivostí a tvrdohlavostí, kdy přestane zcela komunikovat. Zvládá udržet pozornost po celou dobu zadané činnosti, navazuje kontakt bez ostychu i s cizími osobami. Je velmi všímavá a zvládá dějovou posloupnost. Dlouhodobá paměť je oslabena, krátkodobá v normě, zapamatuje si zadání, říkanky i texty písní. Úchop má správný, dokáže stříhat nůžkami i navlékat korálky dominantní pravou rukou. Kresba je na úrovni věku s méně obratnou grafomotorikou.

V řeči je narušená expresivní složka řeči s dyslalickou výslovností. Dívka má oslabený jazykový cit a také sluchové vnímání. Dělá jí problém diferenciaci dlouhých a krátkých samohlásek ve slovech. Porozumění řeči je v normě na úrovni věku dívky.

Expresivní složka řeči:

Lexikálně-sémantická rovina: používá přiměřenou slovní zásobou jak aktivní, tak i pasivní. Je schopna užívat řeč při běžné komunikaci s ostatními. Dokáže pojmenovat dané skutečnosti s občasnou prodlevou výbavnosti konkrétních pojmů. Poznává a pojmenuje nesmysl na obrázku, vytvoří příslušná antonyma a zvládne interpretovat příběh bez obrázků.

Morfologicko-syntaktická rovina: mluví plynule ve větách a souvětích. Zvládne doplnit do věty chybějící slovo ve správném tvaru. Užívá všechny druhy slov, včetně jejich skloňování a časování s ojedinělými dysgramatismy.

Foneticko-fonologická rovina: řeč bývá nesrozumitelná při snaze o rychlou výpověď. V mluveném projevu je patrná artikulační neobratnost mluvidel, kdy jsou stále patologicky tvořeny postalveolární hlásky a hlásky „R“ a „Ř“. Tempo řeči je fluentní a hlas jasný. Zvládá určit první i poslední hlásku ve slově s občasnou chybovostí, která může být způsobena nevyzrálou sluchovou diferenciací. Poznává a rozlišuje běžné zvuky a zvuky přírodní. Je schopna rytmizovat tří- i čtyřslabičná slova s určením počtu slabik. Písňe reprodukuje se správnou melodií a rytmem.

Pragmatická rovina: přirozeně navazuje verbální kontakt se zrakovou kontrolou. Komunikuje formou dialogu se všemi vrstevníky ve třídě i s pedagožkami bez problémů, pokud ovšem chce spolupracovat. Příležitostně se stává, že spolupracovat nechce, ale pokud je jí dán prostor vstřebat vlastní pocity, samostatně se znovu zapojuje do kolektivu a probíhajících aktivit. Zvládne uvést své jméno a věk, ale nedokáže si zapamatovat město, ve kterém bydlí.

Orientační funkce: dívka je schopna vyprávět o předešlém dni, své rodině a oblíbených aktivitách. Poznává a rozlišuje všechny barvy. Poznává geometrické tvary a zvládne je nakreslit. Dobře se orientuje v prostoru za použití předložek. Seřadí prvky podle velikosti, poznává více, méně, stejně a jmenuje samostatně číselnou řadu do 13. Vyjmenuje dny v týdnu, ale ne vždy ve správném pořadí. Zvládne sama popsat situaci na obrázku.

4.3.3 Kazuistika dítěte č. 3

Pohlaví: *chlapec*

Měsíc a rok narození: *červen 2017*

Věk v době šetření: *5 let*

Diagnóza: *dyslalie*

Chlapec se narodil ve 41. týdnu těhotenství, které probíhalo bez komplikací. Logopedickou třídu navštěvuje druhým rokem a v příštím školním roce 2023/2024 bude nastupovat do základního vzdělávání, jelikož při posuzování školní zralosti jej SPC vyhodnotilo jako dostatečně zralého s vyšetřovanými výkony odpovídajícími věkové normě. Chlapec má úzkostnější povahu a vyžaduje delší časovou dotaci k adaptaci v novém prostředí a k plnění zadaných úloh. Kvůli neporozumění zadání je nutné jej několikrát zopakovat. Projevuje zdvořilostní chování a dokáže dát najevo své potřeby.

Chlapec si umí hrát v kolektivu, ale více preferuje samostatné činnosti. Je uzavřenější a méně samostatný. Nedokáže se samostatně obléci, zvolit vhodné oblečení, správně používat příbor ani si zavázat tkaničky. Z motorického hlediska dochází k nekoordinovaným pohybům. Má nesprávný, příliš volný úchop dominantní pravé ruky. Kresba je jednoduchá, bez detailů, například bez obočí. Je schopný dlouho udržet pozornost, ale v úlohách působí nejistě. Zvládá si zapamatovat řadu čtyř až pěti slov.

V řeči přetrvává dyslalická výslovnost, ale srozumitelnost řeči je na dobré úrovni. Porozumění řeči je místy deficitní a je nutné zadané úlohy zopakovat nebo přeformulovat. Artikulace je neobratná s celkově nízkou mluvní apetencí. Neverbální schopnosti chlapce se pohybují v pásmu dolního průměru až podprůměru.

Expresivní složka řeči:

Lexikálně-sémantická rovina: pasivní slovní zásoba je na vyšší úrovni než aktivní zásoba, která je značně chudá vzhledem k věku chlapce. Dokáže popsat, co je na obrázku, a jednoduše definuje význam pojmu. Zvládne tvořit nadřazené pojmy i bez vizuální podpory. Ovládá určení protikladů a slov podobného významu. U interpretace pohádky mívá prodlevy s výbavností pojmů.

Morfologicko-syntaktická rovina: mluví v jednoduchých větách s užitím všech slovních druhů, ale slovosled není korektní. Nerozliší nesprávně utvořenou větu. V jeho vlastním projevu se vyskytují značné dysgramatismy. Zvládne do příběhu doplnit slovo, ale ne vždy ve správném tvaru.

Foneticko-fonologická rovina: řeč je obtížněji srozumitelná, chlapec mluví pomalým tempem a se zastřeným hlasem. Patrná je artikulační neobratnost mluvidel s nízkou mluvní apetencí. Oslabené sluchové vnímání se projevuje zejména v diferenciaci zvuků. Zvládá určit první hlásku ve slově, ale poslední hlásku určit nedokáže. Rytmizuje dvouslabičná slova, víceslabičná mu dělají problém. Zpívání písní se nezúčastňuje, proto nelze určit jeho reprodukci melodie a rytmu.

Pragmatická rovina: verbální kontakt sám nenavazuje, občas ani po vyzvání. S vrstevníky ze třídy komunikuje samostatně, ale s pedagožkami jen, když je tázán. Zadané aktivity plní s dopomocí. Je sice nutné mu zadání zopakovat vícekrát, ale po jeho pochopení dokáže úkol vypracovat samostatně. Dokáže říct své jméno, věk i bydliště.

Orientační funkce: chlapec má dobře osvojenou časoprostorovou orientaci. Zvládá vyjmenovat a určit dny v týdnu. Poznává základní barvy i geometrické tvary, které dokáže také nakreslit a umístit v požadovaném pořadí podle pokynů (např. nakreslit zelený trojúhelník do pravého horního rohu). Používá předložky a seřadí příběh podle dějové posloupnosti, ale nedokáže jej samostatně vyprávět. Zvládá jednoduché početní úlohy na sčítání a odčítání do 20, poznává, co do skupiny nepatří, a určí více, méně a stejně.

4.3.4 Kazuistika dítěte č. 4

Pohlaví:	<i>chlapec</i>
Měsíc a rok narození:	<i>listopad 2015</i>
Věk v době šetření:	<i>7 let</i>
Diagnóza:	<i>dyslálie, vývojová porucha řeči a jazyka</i>

Chlapec chodí do logopedické třídy již třetím rokem s odkladem školní docházky pro aktuální školní rok 2022/2023. Narodil se ve 35. týdnu velmi náročného a rizikového těhotenství. Porod proběhl bez problémů, ale matka uvádí opožděný vývoj po psychomotorické stránce, kterého si všimla ve dvou letech chlapce. Byl v péči fyzioterapeuta, nyní dochází k neurologovi a klinickému logopedovi. Plánována jsou další vyšetření pro posouzení, zda chlapec přetrvává v péči SPC pro vady řeči, nebo bude revidován v SPC pro mentální postižení. Do základního vzdělávání nastoupí s podpurným opatřením třetího stupně, které mu zajistí asistenta pedagoga.

Chlapec rád tráví čas se svými vrstevníky v logopedické třídě, kde je v kolektivu oblíbený. Hraje si nejčastěji ve skupině s dalšími chlapci s auty nebo stavebnicí. Nedokáže si zavázat tkaničky a rozepínat knoflíky. Učí se zvolit si vhodné oblečení na ven vzhledem k počasí a správně držet přístroj. V jemné motorice mu dělá problém také správný úchop levou rukou a plynulost tahů. Je motoricky neklidný, má potíže s udržením pozornosti po delší dobu a bývá lehce unavitelný. Na neúspěch reaguje pláčem, má oslabený smysl pro zodpovědnost a nezvládá adekvátní reakci na autority. Chlapec má velmi oslabenou paměť, pamatuje si řadu maximálně tří pojmů nebo obrázků.

Řeč je obtížně srozumitelná z důvodu nízké artikulační obratnosti s narušením jak v expresivní, tak receptivní oblasti. Samotnou řečovou schopnost ovlivňuje také oslabená akustická paměť a chybovost při diferenciaci a detekci zvuků. Porozumění řeči je deficitní, zadání úloh je nutné předvést spíše názorně než slovně, jinak nechápe, co má dělat.

Expresivní složka řeči:

Lexikálně-sémantická rovina: pasivní i aktivní slovní zásoba je velmi chudá s vlastním slovníkem. Obrázek popsat samostatně nezvládne. Pomáhají mu jasné dotazy, na které lze jednoznačně odpovědět. Nezvládne vytvořit protiklady, a to ani s vizuální podporou. Nerozliší homonyma.

Morfologicko-syntaktická rovina: chlapec má nízký jazykový cit. Věty skládá s obtížemi a s nekorektním slovosledem. Ve větách dochází k redukci slov i slabik. Nerozezná chybu v nesprávně utvořené větě. Nejčastěji užívá dvouslovná sdělení,

maximálně věty o třech slovech. Skloňování a časování ve vlastní řeči tvoří chybně až agramaticky.

Foneticko-fonologická rovina: řeč bývá pro posluchače nesrozumitelná. V artikulaci se vyskytuje depalatalizace měkkopatrových hlásek, L je tvořeno na spodině dutiny ústní, je patrná paralálie sykavek i hlásek „R“, „Ř“, což je způsobeno také nízkou měrou svalového napětí na mluvidlech. Hlas je zvučný, v jeho projevu se ojediněle objevují neplynulosti. Tempo řeči je pomalé a dochází k redukci slov. Nedokáže určit první ani poslední hlásku ve slově. Rytmizace slov po slabikách je zcela náhodná, a proto ani reprodukce písni není v souladu s jejich melodií a rytmem.

Pragmatická rovina: komunikaci navazuje bez ostýchavosti i s cizími osobami, ale pro nesrozumitelnost sdělení nedokáže naplnit svůj komunikační záměr. S vrstevníky se dorozumí i s nepřiměřenou slovní zásobou. V dialogu neudrží aktivní oční kontakt. Motorický neklid se projevuje u plnění různých činností, kdy chlapec odchází od stolu, neposedí na místě a často si hraje s prsty. Zadání většinou nepochopí, ale pomáhá mu názorná ukázka pedagožky, případně kopíruje práci dalších dětí. Umí sdělit své jméno, věk i bydliště.

Orientační funkce: chlapec pojmenuje a přiřadí odstíny barev. Rozliší shodné a neshodné dvojice obrázků, ale nedokáže je pojmenovat a vysvětlit. Určí více, méně a stejně. Zvládne vyjmenovat roční období, ale neseřadí obrázky podle posloupnosti děje. Poznává, co do skupiny nepatří, s dopomocí seřadí prvky podle velikosti a zvládá číselnou řadu do 10. Prostorová orientace je oslabena v kontextu pojmu nahoře, dole, první, poslední anebo uprostřed.

4.3.5 Kazuistika dítěte č. 5

Pohlaví: *chlapec*

Měsíc a rok narození: *březen 2018*

Věk v době šetření: *5 let*

Diagnóza: *porucha plynulosti řeči (přetrvávající balbuties)*

Chlapec s ranými riziky, předčasně narozený v 35. týdnu těhotenství. Otec v dětství navštěvoval logopedii také kvůli dysfluentnímu projevu. Psychomotorický vývoj byl podle výpovědi matky v normě. Chlapec začal chodit kolem jednoho roku a od dvou let začal používat první slova. Inteligenčně je dle vyšetření SPC v normě, v některých sekcích dokonce nad průměrem vzhledem k věku. Z důvodu prevence rozvoje balbuties a kvůli fixaci správné výslovnosti byl klinickou logopedkou přeměřován na SPC pro vady řeči, kde bylo doporučeno vzdělávání v menším kolektivu s individuální logopedickou podporou ve třídě MŠ zřízené podle §16 odst. 9 školského zákona, konkrétně ve třídě logopedické.

Chlapec se začlenil do třídního kolektivu bez problémů a aktivně vede dialogy s vrstevníky i s pedagožkami. Zvládne se samostatně obléci, vybrat vhodné oblečení vzhledem k počasí a správně držet lžičku. Tužku drží pevným úchopem v levé ruce a dokáže překreslit obrázek podle předlohy. Je velice samostatný a učí samostatnosti i další děti ve třídě. Většinou organizuje hru a komunikuje přání dalších dětí s pedagožkou. Bez pomoci poskládá puzzle, zopakuje větu z více slov a aktivně naslouchá pohádkám či příběhům.

Řeč je srozumitelná, ale se zrychleným tempem. Vyskytují se značné neplýnulosti formou prolongací a občasných repetit. Mluvidla jsou volně pohyblivá a motorika jazyka v pořádku. Podle výsledků relaxometru se u chlapce nevyskytuje úzkost. Chlapec má výrazný hlasitý výdech. Porozumění řeči je v normě.

Expresivní složka řeči:

Lexikálně-sémantická rovina: chlapec má přiměřenou slovní zásobou. Poznává a pojmenuje nesmysly na obrázku a dokáže definovat významy daných pojmů. Interpretuje příběhy s prvky vlastních smyšlených informací. Zvládne vytvořit antonyma i synonyma. Vytvoří nadřazené i podřazené pojmy bez vizuální podpory.

Morfologicko-syntaktická rovina: chlapec hovoří v rozvitých větách s užitím všech slovních druhů. Ojedinele se vyskytují dysgramatismy, ale dokáže opravit nesprávně utvořenou větu a doplnit do příběhu slovo v korektním tvaru podle obrázku. Má osvojené skloňování i časování slov i žádoucí slovosled.

Foneticko-fonologická rovina: tempo řeči je zrychlené s výraznou prologací a občasnou repeticí, ale projev je srozumitelný. Prolongace jsou nejvýraznější u bilabiálních hlásek a repetice se vyskytují v emočně vypjatých situacích. Ojedinele dochází v projevu k redukci slov. Užívá všechny hlásky kromě „R“ a „Ř“. Dělá mu obtíže poznat první hlásku ve slově, často místo první hlásky určuje první slabiku slova. Rytmizace slov je na dobré úrovni i s určením počtu vytleskaných slabik. Reprodukce písni je přiměřená, jelikož při zpěvu není dysfluence tolik nápadná. Při zpěvu zachovává melodii i rytmus.

Pragmatická rovina: dokáže vést dialog, odpovídat na otázky i se sám dotazovat. S dětmi ve třídě i s pedagožkami komunikuje s užitím očního kontaktu. Neplynulost v mluvním projevu jej neodrazuje od vlastní komunikace jako takové. Dokáže uvést své jméno, věk i adresu, ale také jména rodičů a jejich povolání. Vydrží pracovat v klidu a udržet pozornost po dobu zadané činnosti.

Orientační funkce: pozná základní i doplňkové barvy. Určí méně, více a stejně. Zvládá číselnou posloupnost do 20. Prostorová orientace je oslabena v prostoru i na vlastní osobě. Seřadí prvky podle velikosti a nakreslí základní geometrické tvary. Vyjmenuje dny v týdnu i měsíce v roce po řadě.

4.4 Návrh možností rozvoje čtenářské pregramotnosti

V této kapitole je představena příprava na lekci a návrhy na možnosti rozvoje čtenářské pregramotnosti u dětí v logopedické třídě mateřské školy za pomoci vybraného dětského titulu. Práce s dětmi byla rozložena do těchto částí: cíle a očekávané výstupy, činnosti před čtením, čtení příběhu, činnosti po čtení, shrnutí naplnění cílů každého z pěti vybraných dětí zvlášť a následné celkové zhodnocení realizované lekce. Aktivitami se prolíná také užití čtenářských strategií a metoda E-U-R (podrobněji v kapitole 2.2).

Příprava na lekci

Před realizací samotné lekce zaměřené na předčtenářskou gramotnost dětí v logopedické třídě mateřské školy předcházela její příprava. Pozorováním a vypracováváním osobních kazuistik dětí během školního roku 2022/2023 diplomantka zjistila jejich schopnosti porozumění a naslouchání. Na základě těchto informací zvažovala výběr vhodného dětského titulu pro práci s vybranými dětmi. Nejprve analyzovala obsah knihovny v samotné logopedické třídě a poté se radila s knihovnicí v městské knihovně Třinec, která diplomantce doporučila další dětské knihy. Diplomantka zvolila nově vycházející knihu *Krabička*, kterou objevila na internetu. Kniha má krátký jednoduchý text s pestrými ilustracemi, který časově vystačí na předčítání během jednoho dopoledne. Hlavní myšlenkou knihy je přátelství, které je pro nově vznikající vztahy dětí v mateřských školách přínosné. Dále bylo nutné zvolit správné čtenářské strategie vzhledem ke klíčovým pasážím knihy tak, aby byly pro děti srozumitelné, odpovídaly jejich vývojové úrovni a zároveň jich nebylo použito přehršel. Na základě výběru strategií byly zvoleny otázky, které podporovaly diskuze dětí. I s předem připravenými otázkami bylo potřeba počítat také s možnými intuitivními změnami a reakcemi dětí během samotného předčítání i během diskuzí. Dle vybraného titulu, jehož příběh se odehrává v lese, byly vytvořeny materiály a rekvizity, které doplňovaly zvolené aktivity před předčítáním, v jeho průběhu i po jeho skončení.

Charakteristika knihy *Krabička*

Vybraným dětským titulem pro tuto diplomovou práci byla kniha *Krabička* od italské autorky Isabelly Pagliové, kterou ilustroval Paolo Proietti a do češtiny přeložil Jan Ctibor. Kniha má velikost formátu A4 a obsahuje velké barevné ilustrace, které je možné ukazovat dětem během předčítání, a proto je vhodná pro rozvoj předčtenářské gramotnosti u dětí v předškolním vzdělávání.

Příběh se odehrává v lese, kde se jednoho dne objevila záhadná krabička se dvěma malými otvory. Lesní zvířata (medvěd, zajíc, liška, sova a veverka) přemýšleli nad tím, jak se tam krabička dostala a kdo v ní přebývá, ale nikdo na nic nepřišel. Rozhodli se proto zorganizovat velkolepé představení, aby vylákali tvora ven z krabičky. Jelikož se nepotkali

s úspěchem, rozhodli se uspořádat hostinu, ale ani ta nestačila k tomu, aby se zvířatům obsah krabičky ukázal. Když byla večer zima, zvířata přikryla krabičku, když začalo pršet, schovali ji do sucha. Všechna zvířata se o krabičku starala a na její odhalení už nenaléhala. Až jednoho dne se rozhodl z krabičky vylézt malý barevný papoušek, který v ní celou dobu přebýval. Zvířata měla velkou radost, že se odhalení dočkala, a papoušek jim děkoval, že s ním měli trpělivost. Závěrečnou myšlenkou celého příběhu bylo téma přátelství a trpělivost, která se lesním zvířatům vyplatila.

Cíle a očekávané výstupy

<i>Cíle</i>	<i>Očekávané výstupy</i>
Rozvoj komunikačních schopností	Dítě zvládne nezávisle formulovat dotaz.
Rozvoj kreativního myšlení	Dítě dokáže vyjádřit slovně své myšlenky, vymýšlet další řešení a hledat souvislosti příběhu.
Rozvoj zrakového vnímání	Dítě se dokáže v příběhu zorientovat pomocí ilustrací, všimne si detailu.
Rozvoj koncentrace na předčítaný příběh	Dítě se zvládne soustředit po přiměřenou dobu předčítání.
Rozvoj emoční citlivosti	Dítě dokáže určit a vyhodnotit správné či nevhodné konkrétní chování.
Rozvoj porozumění	Dítě je schopno předvídat, jak se bude příběh vyvíjet, vytvářet alternativní možnosti konce příběhu.
Rozvoj sebejistoty	Dítě dokáže vyjádřit svůj názor a diskutovat o něm.

Zdroj: Koželuhová (2022)

Činnosti před čtením

Snaha o vzbuzení zájmu dětí na připravenou lekci. Cvičení na oromotoriku. Představení zavřené krabice od bot.

Fáze učení: *evokace*

Aplikované čtenářské strategie: *předvídaní, propojování*

Pomůcky: *magnetická popisovací tabule, fixy, karty se zvířecími emoji, krabice, plyšový papoušek*

Diplomantka přinesla do třídy popisovací magnetickou tabuli, na kterou před dětmi nakreslila fixem pod sebe čtyři malá políčka a vedle každého z nich symbol. Prvním symbolem byla pusa, druhým kniha, třetím hrací kostka a čtvrtým nota. Následně dětem vysvětlila význam těchto symbolů. Čtyři políčka znamenala čtyři oblasti realizované lekce. Symboly byly zvoleny z důvodu vizuální podpory a srozumitelnosti pro děti z mateřské školy místo psaného textu, který by byl zvolen u žáků, kteří ovládají čtení. Symbol pusy znamenal oromotorická cvičení, symbol knihy předčítání příběhu, symbol hrací kostky následné hry a poslední symbol znázorňoval píseň. Při splnění každé oblasti označilo jedno z dětí křížkem nakreslený čtverec. Tímto byli srozuměni s vývojem celého programu a zároveň byli motivováni pro jeho realizaci a následné ukončení právě zaškrtnutím příslušného políčka.

Děti byly usazeny do kruhu a byly jim rozdány karty se zvířecími emoji¹ a vysvětlen postup práce s nimi. Na každé z karet bylo lesní zvíře, které mělo specifický výraz tváře (veselý, zamračený, smutný, šklebící se atd.). Úkolem každého dítěte bylo tento obličej samostatně napodobit a poté předvést ostatním, kteří daný výraz tváře také předvedli. Touto aktivitou si děti zábavnou formou procvičily oromotoriku a zároveň tematicky navazovala na následující lekci o lesní zvěři.

Poté byla dětem představena zavřená krabice od bot. Diplomantka se dětí ptala, proč krabici přinesla, a co si myslí, že se v ní nachází. Mezi odpověďmi dětí byly například boty, papíry anebo hračky. Dále se dotazovala, co by si přály, aby v krabici bylo. Děti zmiňovaly svá přání v podobě oblíbeného jídla, vysněné hračky nebo zvířete. Následně jim byla ukázána vybraná kniha s názvem *Krabíčka* a položen dotaz, jakou podle nich má tato kniha a krabice od bot spojitost. Děti předkládaly návrhy a hledaly mezi zmíněnou knihou a krabicí spojitosti. Posléze jim bylo vysvětleno, že příběh bude o této konkrétní krabici a že to, co se v ní skrývá, zjistí až na konci vyprávění. Děti si s údivem mezi sebou ještě vyměnily poslední postřehy a bedlivě se zaposlouchaly do předčítaného příběhu.

¹ Emoji = smajlík.

Čtení příběhu

Předčítání knihy s dotazy, které u dětí rozvíjejí myšlení a diskuzi nad příběhem.

Fáze učení: *uvědomění si významu*

Aplikované čtenářské strategie: *předvídání, propojování, usuzování, hodnocení*

Pomůcky: *knihy, krabice, plyšový papoušek*

Diplomantka předčítala knihu otevřenou směrem k dětem, aby viděly ilustrace, které se prolínají celým příběhem. Na první dvoustraně je ilustrace lesa a opuštěné krabičky, s doplňujícím textem o jejím záhadném zjevení. Dále se objevují lesní zvířata, která uvažují nad tím, jak se v lese mohla krabička objevit. První dotazy pro diskuzi dětí byly směřovány k využití čtenářské strategie předvídání: „*Co si myslíte, že zvířata udělají?*“, „*Kdo se schovává v té krabici?*“ Děti přicházely s různými nápady a společně vymýšlely možné scénáře pokračování příběhu. Diskutovaly o obsahu krabičky a o důvodu jejího zjevení. Při dalším předčítání se děti dozvěděly, že zvířata začala záhadného tvora lákat ven, aby se s nimi vyhříval na slunci a neschovával se ve tmě, ale z krabičky se ozvalo zřetelné ne. Použitou čtenářskou strategií byla strategie usuzování a hodnocení: „*Proč si myslíte, že nechtěl vylézt ven?*“, „*Co si myslíte o tom, že jej zvířata lákala ven? Udělali byste to taky?*“. Děti se zamyslely nad důvody, proč se tajuplný tvor v krabici schovává, a uváděly příklady studu, strachu, nemoci a nevhodného chování. Dále diskutovaly nad chováním zvířat, které tvora lákaly ven, a podotýkaly, že by jej také chtěly vidět, aby si s ním mohly hrát, a proto by jej lákaly na dort a další sladkosti. Na další dvojstraně zvířata uvažují nad důvody, proč tvor nechce vylézt z krabičky. Některé z úvah se shodují s příklady, které uváděly děti ohledně strachu a studu. Zvířata se tedy rozhodla uspořádat představení, na které se převlékla do kostýmů. Ilustrace znázorňuje oslavu, kterou zvířata uspořádala a krabici, ze které vykukuje oko tajuplného tvora. Ale ani kvůli představení nevylezl z krabice, a tak jak slunce zapadalo, zvířata odcházela s nadějí, že se zítra opět pokusí o zábavný program a že se tvor třeba ukáže. Následující den se zvířata sešla k poradě a vymyslela uspořádání velké hostiny plné sladkých dortů a limonády a doufala, že tentokrát se krabička otevře. V této pasáži se děti zaradovaly, jelikož sladkosti navrhovaly jako metodu, pomocí které by bylo možné vylákat tvora ven. Ani tento nápad nevyšel. Následující dotazy využívaly strategii předvídání

a propojování: „*Myslíte si, že se tvor někdy ukáže?*“, „*Byli jste už taky někde zavřeni, jaké to bylo?*“, „*Co se stane pak?*“. Děti si navzájem vyprávěly historky o tom, jak se bály ve tmě nebo v situacích, kdy zůstaly samy. Při úvahách nad dalším pokračováním příběhu doufaly, že se tajemný tvor již ukáže. V dalším pokračování knihy se zvířata o krabičku starala. Medvěd ji objímal, veverka přes otvor prostrčila pár oříšků a nikdo už na tvora nenaléhal. Ze záhadného tvora se stal zvířatům kamarádem. Když začalo pršet, vzala sova krabičku do úkrytu, kde byla v suchu a teple. Při otázce, zda je kamarád v pořádku, se ozvalo třepotání křídel, krabička se otevřela a z ní vyletěl papoušek, který zvířatům poděkoval za jejich trpělivost. V tu chvíli otevřela i diplomantka nachystanou krabici, kde měla plyšového papouška, takže ve chvíli, kdy četla papouškovo poděkování, držela rekvizitu v ruce. Děti byly z velkého odhalení překvapeny. Na závěrečné dvoustraně knihy je ilustrace všech zvířat, které společně letí po obloze v krabici.

Činnosti po čtení

Závěrečná diskuze dětí, shrnutí celého příběhu a následující aktivity.

Fáze učení: *reflexe*

Aplikované čtenářské strategie: *propojování, hodnocení*

Pomůcky: *brčka, papírová zvířata, papírové tácky, omalovánka s papouškem, pastelky, pracovní listy*

Na konci příběhu došlo k odhalení obsahu krabice a také stěžejního tématu knihy, kterým bylo přátelství. Se všemi dětmi probíhala diskuze o důležitosti kamarádství, trpělivosti a odlišnosti. Diplomantka do diskuzí vstupovala jen v případech, kdy už děti neměly co do pléna dodat. U tématu přátelství se děti rozpovídaly o svých kamarádech mimo logopedickou třídu, kdy uváděly příklady jejich společných aktivit, kroužků a narozeninových oslav. U tématu trpělivosti zmiňovali situace, kdy oni sami nebo jejich rodiče naopak trpěliví nejsou. Téma odlišnosti bylo potřeba zpočátku dětem uvést, aby pochopily jeho důležitost v dnešním světě. V malém městě, jako je Trinec, se některé děti ještě nesetkaly s lidmi s těžkým zrakovým nebo tělesným postižením. Nejčastější motorickou odlišností, kterou ve svém okolí vnímaly, byla ta u prarodičů. Rasová odlišnost

byla také tématem, které u dětí rezonovalo. Zkušenosti s jinou rasou uváděly nejčastěji v souvislosti s dovolenou v zahraničí. Některé děti sdělily, že se ještě osobně s rasovou odlišností neselekaly.

Po závěrečné diskuzi byly děti rozděleny do skupin po dvou a procházely stanoviště, na kterých byly nachystány aktivity, za které sbíraly razítka. Dohromady se jednalo o tři stanoviště. Na prvním stanovišti byla brčka, papírová lesní zvířata a papírové tácky, na kterých byla nakreslená cesta lesem ke krabici. Úkolem dětí bylo pomocí nádechu a zadržení dechu brčkem přemísťovat zvířata po lesní cestě ke krabici. Ty děti, kterým dělalo problém zadržení dechu, do obrázků foukaly a svým dechem je směřovaly k cíli. Další aktivitou bylo vybarvování papouška. Každý si mohl vybarvit papouška podle sebe nebo se nechat inspirovat plyšovým papouškem z krabice. A na posledním stanovišti děti dostaly pracovní list, kde spojovaly lesní zvířata, která byla zmíněna v příběhu, s jejich možným lesním obydlím. Po absolvování všech stanovišť a nasbírání razítek se děti opět sešly v kruhu na koberci. Byla jim puštěna písnička o lesní zvěři, kterou mohly jen poslouchat a sledovat, nebo se snažit napodobit choreografii ve videu. Jednalo se o poslední, relaxační činnost.

Shrnutí realizované lekce u jednotlivých dětí

Naplnění cílů u dítěte č. 1:

Dívka se aktivně zapojovala do všech aktivit. Během předčítání se snažila odpovídat na dotazy, ale ne vždy věcně. Samostatně však dotaz k diskuzi nevytvořila. Co se týče kreativního myšlení, byla schopna uvádět tvořivé nápady a vymýšlet možnosti tvora, který se v krabici nacházel (pes, opice). Knižní ilustrace sledovala po celou dobu předčítání, dokázala najít a pojmenovat zvířata na obrázcích, ale při retrospektivních otázkách nedokázala na základě ilustrací odpovědět. Soustředila se bez problémů po celou dobu předčítání příběhu, ale ne tolik při přerušování příběhu a odpovědi svých vrstevníků. Nedokázala posoudit správné a nesprávné chování zvířat a odsuzovala tajemného tvora, který se nechtěl lesním zvířatům odhalit. U předvídání průběhu příběhu a možnostech jeho konce nezvládla samostatně odpovědět a spíše opakovala odpovědi ostatních. Snažila se odpovídat na všechny otázky bez studu, ale do diskuzí se samostatně příliš nezapojovala.

Dvojici při aktivitách tvořila s dítětem č. 5, který dívce vysvětloval zadání a pomáhal jí s jeho pochopením a provedením. U sledování písničky na videu se snažila tančit podle její choreografie.

Naplnění cílů u dítěte č. 2:

Dívka spolupracovala u všech aktivit, jen u některých odpovědí byla ostýchavější. Zvládla formulovat dotazy během diskuzí, kterých se aktivně účastnila, a v některých případech se snažila přesvědčovat ostatní děti o svém názoru. Kreativní myšlení a porozumění příběhu je u dívky na vysoké úrovni, jelikož zvládla vymýšlet různé scénáře pokračování příběhu a propojovala jej s pohádkami, které již dříve slyšela. Během předčítání si všímala detailů v ilustracích, díky nimž dokázala odvodit další průběh příběhu. Soustředění se na celý program nedělalo dívce obtíže, dokonce po jeho skončení chtěla dále pokračovat. Dokázala vyhodnotit správné chování zvířat a pochopila jejich trpělivost s papouškem, který se jim odmítal ukázat. Celkově lze zhodnotit, že tato dívka velmi dobře rozuměla příběhu i otázkám, na které dokázala odpovědět, a zapojovala se do diskuzí. Všechny následné činnosti zvládla bez problémů a měla je hotové jako první ze všech dětí. Ve dvojici byla s dítětem č. 4, které v aktivitách spíše vedla a nabádala ho k rychlejšímu tempu. U poslední aktivity poslechu písničky tančila podle videa.

Naplnění cílů dítěte č. 3:

Chlapec byl na počátku realizované lekce zdrženlivější v komunikaci. Samostatně neformuloval žádný dotaz a odpovědi na otázky byly po vyžádání strohé. Jeho tvořivé myšlení nebylo tolik kreativní, ale spíše věcné. Na dotazy vždy odpovídal reálnými příklady, které pomocí strategie propojování a hodnocení dokázal stručně formulovat. Nejčastěji se odkazoval na podobné dětské tituly, které mu kupovali prarodiče. Jako znalý v tématice lesních zvířat některé děti opravoval v jejich výpovědích. Ve dvou případech bylo nutné dané otázky přeformulovat, aby pochopil jejich význam, ale vždy na ně dokázal odpovědět. V ilustracích si všímal detailů, které ostatní děti nezaznamenaly. Pozornost dokázal udržet po celou dobu předčítání i v diskuzích při přerušování dotazy. Při zhodnocení zvířecího

chování charakterizoval záhadného tvora jako lenivého anebo mrtvého. Zbývající zvířata ohodnotil jako snaživá, snažící papouškovi pouze pomoci, ale zároveň jim vytýkal jejich počáteční urputnost. V průběhu diskuzí se do nich chlapec začal více zapojovat a vymýšlel další možné scénáře ukončení příběhu. U připravených aktivit mu šla převážně práce s pracovním listem. Snažil se také učit choreografii, i když bylo patrné, že se mu tato aktivita příliš nezamlouvá. Ve dvojici byl s dítětem, které nebylo zapojeno do výzkumu v rámci této diplomové práce. Při poslechu písničky seděl na koberci a snažil se houpat do rytmu.

Naplnění cílů dítěte č. 4:

Chlapec se snažil svým slovníkem zapojit do diskuzí dětí, ty však jeho pokusy o spolupráci kvůli nesrozumitelnosti jeho projevu ignorovaly. Při předčítání se zpočátku snažil dávat pozor, ale v průběhu diskuzí se projevil jeho motorický neklid, kdy si začal hrát s bačkorami nebo prsty. Pozornost tedy navazoval střídavě a diskuzí nad položenými otázkami se v závěru již nechtěl zúčastňovat. Ilustrace si prohlížel a dokázal v nich ukázat na jednotlivá zvířata. Kreativní myšlení se projevilo u jeho reakcí na výpovědi ostatních dětí, kdy pochopil, jakým způsobem má odpovídat. U vyhodnocování chování zvířat dokázal odpovědět pouze, když byl dotaz formulován uzavřenou formou, uzavřené otázky však nejsou v rámci rozvoje čtenářské pregramotnosti považovány za příklad vhodných čtenářských strategií. Zpočátku lze hodnotit chlapcovo sebevědomí při odpovídání na otázky a diskuzi na průměrné úrovni. Ale z důvodu jeho nesrozumitelného projevu jej ostatní děti nevyšly, a tím se i jeho snaha o prosazení jeho názorů zmenšovala, až se nakonec neprojevoval vůbec. Zúčastnil se všech aktivit po čtení. Nejvíce jej bavila cesta zvířat ke krabici s použitím brčka, naopak největší potíže mu dělal pracovní list. Ve dvojici byl s dítětem č. 2, které jej v jejich spolupráci vedlo. U puštěné písničky s videem tančil podle dítěte č. 1 a dítěte č. 2.

Naplnění cílů dítěte č. 5:

Chlapec se i přes neplynulosti ve svém projevu zapojoval do všech diskuzí a odpovídal na dotazy diplomantky. Jeho názory a postoje k příběhu byly velmi kreativní s prvky bohaté fantazie, která se projevovala ve všech jeho výpovědích. Jelikož se ve svém volném čase zajímá o vesmír, většina jeho sdělení se týkala právě planet a mimozemských stvoření. Také proto se domníval, že v krabici bude ukrytý mimozemšťan, kterého na Zemi zapoměla jeho rodina. Soustředil se na celou lekci od jejího počátku až po její konec, kdy chtěl ještě posléze všechny seznámit se svou možnou variantou konce předčítaného příběhu. V ilustracích se dokázal orientovat a nejvíce ho zaujala ilustrace poslední, kde všechna zvířata i s papouškem letěla po barevné obloze v krabici. Chlapec usoudil, že přece jen letí do vesmíru a byl i s tímto konkrétním koncem spokojen. U vyhodnocení chování zvířat vymýšlel další konspirační teorie, ze kterých vycházelo chování zvířat jako nevhodné, ale zároveň si zpětně uvědomoval správnost jejich jednání. Při diskuzích byl velmi sebevědomý a nejvíce komunikoval s dítětem č. 2. Aktivitu po čtení zhodnotil jako velmi jednoduché, nicméně dítě č. 1 jej v jejich spolupráci ve dvojicích zpomalovalo. Poslech písničky strávil na koberci v leže a pozoroval ostatní děti, jak tančí.

Shrnutí a zhodnocení realizované lekce

Naplnění cílů:

Cíle se u většiny dětí podařilo naplnit v nejvyšší možné míře. U dítěte č. 4 se všechny cíle naplnit nezdařilo, zejména rozvoj komunikačních schopností a rozvoj porozumění. U cíle rozvoje soustředění se na předčítaný příběh lze konstatovat, že na samotný předčítaný příběh se chlapec soustředit dokázal, ale na závěrečné diskuze už nikoliv. Nicméně se nejednalo o očekávaný výstup, tudíž i tento cíl byl vzhledem k chlapcově neklidné povaze přiměřeně splněn. Celkově se se podařilo dětem vtáhnout do příběhu, který se jim velmi zamlouval. Nosné ilustrace pomáhaly dětem se orientovat v příběhu, a tak dokázaly reagovat i na retrospektivní dotazy k příběhu.

Výsledky dětí:

Každé z dětí se snažilo účastnit všech realizovaných aktivit dle svých možností. Děti aktivně spolupracovaly při diskuzích a také ve dvojicích při plnění zadaných úkolů, které korespondovaly s tématem knihy. Dokázaly se soustředit na předčítaný příběh i na dotazy, které jej doprovázely. Pochopily hlavní myšlenku knihy a byly schopny ji dále rozvíjet a propojovat se svými zkušenostmi. U dětí se projevila také velká dávka fantazie, která jim pomáhala např. v doplňování jejich odpovědí na otázky a zapojování do diskuze. Zájem o realizaci celé lekce byl ze strany dětí velký, a proto byl tento přístup hodnocen jako velice přínosný.

Provedené a navrhované změny:

Provedení lekce se od její předpokládané přípravy vůbec nezměnilo. S dětmi byly realizovány všechny aktivity dle plánu. Spíše, než ke změnám docházelo v průběhu lekce k intuitivnímu přizpůsobování dotazů, které byly dětem kladeny. Průběh témat se vyvíjel podle aktuální diskuze dětí, což se očekávalo. Pro příště by bylo vhodné vymyslet počet odškrtávacích políček odpovídající počtu dětí ve třídě. Nicméně i toto bylo v průběhu lekce vyřešeno tím, že jedno dítě odškrtlo políčko a další vybarvilo symbol.

Celkové zhodnocení:

Celkový průběh realizované lekce hodnotí diplomantka jako nadprůměrně úspěšný, jelikož se podařil lépe, než bylo očekáváno. Příprava i výběr knihy byl pro konkrétní logopedickou třídu a věkové rozmezí dětí ideální. Časově náročný program děti nijak neunavil, a dokonce i pedagožky byly z lekce nadšeny. Závěrečné video s písní o lese sloužilo spíše jako aktivita pro odreagování dětí, ale zároveň při ní byla sledována hrubá motorika dětí a jejich smysl pro rytmus. Zapojení čtenářských strategií i vizuální odškrtávací políčka byly pro pedagožky inovativní a po skončení lekce se zajímaly o jejich další využití a vhodnou literaturu k tomuto tématu.

Doporučení dalších titulů:

Diplomantka pedagožkám doporučila další dětské tituly, se kterými by mohly v logopedické třídě pracovat a využít tak čtenářských strategií. Mezi doporučené autory dětských knih patřil Hervé Tulle, který vytváří pro děti interaktivní minimalistické knihy. Mezi jeho nejznámější tituly patří knihy s názvem *Knížka a Barvy*, ale je nutné uvést i *The good morning game*, která ještě není přeložena do češtiny, ale je velmi originální ve svém zpracování. Kniha má na jednotlivých stránkách otvor, kam může dát pedagog nebo dítě prst, na který se namalují oči a ústa a poté jako prstový červ vypráví svůj příběh všedního dne. Dalším autorem dětských titulů vhodných pro rozvoj předčtenářské gramotnosti je český spisovatel Petr Horáček, který žije ve Velké Británii. Za své knihy pro děti, které si také sám ilustruje, získal nejrůznější ocenění. Jeho knihy *Nejkrásnější místo na světě*, *O myšce, která se nebála*, *Papuchalk Petr*, *Husa Liza* a řada dalších jsou překládány do různých jazyků po celém světě. Příběhy jsou jednoduché, krátké, vizuálně dobře zpracované a dávají možnost rozvíjet dětskou fantazii. Doporučit lze také díla již zesnulého amerického autora a ilustrátora dětských knih Erica Carla. Jeho kniha *Tuze hladová housenka* vyšla již v roce 1969. Ačkoliv byla přeložena do více než 65 jazyků, do češtiny byla přeložena a vydána až v roce 2018. Knižní leporelo učí díky housence děti počítat a v jeho závěru dojde k proměně housenky v krásného motýla. Dalšími knihami autora, které lze zakoupit v češtině, je *Od hlavy až k patě* a *Kam to koukáš, medvěde?* Důležité je zmínit také knihu *Klapy klap* od Madaleny Matoso, která je vhodná pro nejmenší děti nebo pro děti s poruchami autistického spektra. Kniha má pestré ilustrace a je specifická ve svém interaktivním použití. Kniha se má otevírat, zavírat, třepat s ní a je žádoucí k ní přidávat citoslovce, která dotvářejí knize význam. Druhou variantou využití může být pro děti nápodoba obrázků a aktivit, které se v knize nacházejí. Poslední zmiňovanou autorkou dětských knih byla Kataryna Michalicyna, která ve spolupráci s ilustrátorkou Oksanou Bulou vydala knižní sérii, *Kdo roste ... v parku, v lese a v zahradě*. Jejich knihy jsou naučné, ale zároveň poetické. Jejich děj se odehrává v přírodě a poukazují v nich na témata hledání svého místa ve světě, domova a svých kořenů.

4.5 Podmínky a místo na čtení

V této kapitole je uvedena analýza podmínek a místa na čtení konkrétní logopedické třídy mateřské školy v Třinci. Dále je analyzováno umístění a obsah knihovny ve třídě s následnými doporučeními pro možnou úpravu a motivaci dětí k zájmu o čtení.

Logopedická třída mateřské školy v Třinci disponuje dvěma velkými místnostmi pro vnitřní aktivity dětí. V jedné z nich probíhá ranní logopedická intervence dětí u zrcadla a zároveň jsou zde malé stoly se židlemi, které se využívají u vyrábění, kreslení, skládání puzzle nebo lega a také ke stravování. Druhá místnost slouží jako herna. Uprostřed místnosti je dostatek prostoru pro cvičení a hraní si na koberci, nábytek a hračky jsou umístěny po jejím obvodu. Na stěně v herně je stojan pro tři knihy. Jsou zde umístěny pohádky, které obsahují velké množství textu a minimum obrázků. V první zmíněné místnosti je uložen zbytek knih, které jsou ovšem uloženy na polici ve výšce, na něž děti nedosáhnou. Obsah této police tvoří zhruba třicet knih, především sbírek pohádek.

Dětem jsou v této třídě knihy předčítány pouze před spaním. Z důvodu nepřístupnosti knih si je tedy děti nemohou volně prohlížet a tím si vytvářet vztah jak ke knihám, tak ke čtenářství. Kvůli malému množství plně ilustrovaných knih nelze s dětmi, které neumějí samy číst, pracovat na rozvoji čtenářské pregramotnosti a tím je i připravovat na gramotnost čtenářskou v pozdějším základním vzdělávání. I přes tyto ne úplně přívětivé podmínky ke čtení dokázaly děti během realizované lekce k podpoře předčtenářské gramotnosti adekvátně reagovat a odpovídat na otázky během diskuzí. Prostory logopedické třídy jsou vzhledem k dalším třídám mateřských škol v České republice, které diplomantka viděla, nadprůměrně velké, a proto by bylo vhodné zde umístit prostornou knihovnu s kapsami nebo s policemi, kde by byly knihy umístěny titulními stranami dopředu, a tak lákaly svým vzhledem budoucí čtenáře. Do této knihovny by mohly být pořízeny také vhodné dětské tituly, které diplomantka pedagožkám doporučovala pro rozvoj čtenářské pregramotnosti. V dnešní době si lze knihy nejen kupovat, ale i půjčovat v knihovnách nebo brát z Knihobudek. V nich jsou knihy volně k rozebrání, a naopak je možné do nich přinést knihy, které čtenáři nevyužijí.

Mimo úpravu místa a podmínek ke čtení v samotné logopedické třídě je možné se zúčastnit projektů pro podporu čtenářství, které se v České republice pořádají. Některé projekty se realizují v knihovnách a některé přímo v mateřských a základních školách.

Městská knihovna Třinec pořádá pro mateřské školy tematické programy pro předškolní děti nebo Večerničky pro školky, které mohou pomoci i pedagogům naučit se pracovat s dětskou literaturou včetně jejího výběru.

4.6 Závěr výzkumného šetření

Výzkumné šetření probíhalo v logopedické třídě mateřské školy v Třinci formou případových studií. Pro šetření bylo vybráno pět dětí s narušenou komunikační schopností, které se zúčastnily lekce připravené pro rozvoj čtenářské pregramotnosti. **Hlavním cílem** diplomové práce byla analýza realizace možností rozvoje čtenářské pregramotnosti u dětí v logopedické třídě mateřské školy. Se všemi dětmi (dítě č.1, dítě č. 2, dítě č. 3, dítě č. 4 a dítě č. 5) byla realizována předem připravená lekce, která obsahovala aktivity před čtením, předčítání příběhu dětem s použitím čtenářských strategií, průběžnou i závěrečnou diskuzi, a navazující aktivity po čtení. Do celého programu se všechny děti aktivně zapojily s výjimkou dítěte č. 4, které se kvůli svému nesrozumitelnému řečovému projevu a narušenému porozumění závěrečným diskuzím vyhýbalo. Pro děti v logopedické třídě je stejně žádoucí jako pro děti intaktní, aby byla rozvíjena jejich předčtenářská gramotnost, a tím se rozvíjelo i jejich porozumění a kritické myšlení.

Prvním dílčím cílem byla analýza vybraného dětského titulu k rozvoji předčtenářské gramotnosti u dětí. Během pozorování a zpracovávání anamnestických údajů dětí byla zjištěna jejich jazyková a rozumová kompetence, které byly základem pro výběr knižního titulu, se kterým se s dětmi později pracovalo. Byla vybrána kniha *Krabička*, která byla svou velikostí, jednoduchým textem a nosnými ilustracemi vhodná pro rozvoj předčtenářské gramotnosti u dětí v mateřské škole. Na základě této publikace diplomantka vybrala klíčové momenty, ve kterých předčítání přerušovala a využívala pro práci s dětmi různé čtenářské strategie. Dále byly v souladu s knihou realizovány navazující aktivity, které tematicky odpovídaly obsahu knihy, a tím umocňovaly atmosféru celé lekce. Časová náročnost práce s konkrétním dětským titulem vystačila na jedno dopoledne. Jsou ovšem i knihy, které je možné využívat ve více dnech anebo rozložit jejich čtení s aktivitami na celý týden. Soulad vybrané dětské knihy s navazujícími aktivitami je pro rozvoj předčtenářské gramotnosti zásadní bez ohledu na dobu, po kterou se s knihou pracuje.

Druhým dílčím cílem byla analýza využití čtenářských strategií při rozvoji čtenářské pregramotnosti. Čtenářské strategie byly zvoleny až po rešerši odborné literatury a výběru dětského titulu, se kterým se s dětmi pracovalo. Strategie není nutné využít všechny. Měly by být použity zejména efektivně vzhledem k porozumění cílové skupiny. Diplomantka zvolila nejčastěji užívanou čtenářskou strategii předvídání, jelikož se jedná o strategii vyhovující pro předškolní věk dětí a je pro počáteční práci se strategiemi nejvhodnější. Dále byly využity strategie hodnocení, propojování a usuzování. Strategie usuzování byla použita pouze jednou, jelikož se jedná o náročnější čtenářskou strategii, u které je nutná aplikace logického úsudku. Na základě určení strategií byly vytvořeny otevřené dotazy, které u dětí podporovaly diskuzi a celkově jejich vyjádření k předčítanému textu. Přípravené dotazy byly pro děti formulovány jednoduše a srozumitelně. Při realizaci předčítání vybrané knihy a připravených dotazů bylo nutné intuitivně formulovat doplňující otázky, které dále rozvíjely diskuzi dětí. Příprava a následné využití čtenářských strategií rozvíjí u dětí porozumění textu a kritické myšlení a tím jejich celkovou čtenářskou pregramotnost a přípravu na základní vzdělávání.

Třetím dílčím cílem bylo zhodnocení podmínek pro čtení ve vybrané logopedické třídě. Prostor a vybavenost konkrétní logopedické třídy mateřské školy není z hlediska čtenářství pro děti příliš motivující. Třída disponuje velkými prostory, ve kterých se nenachází knihovna s dětskými tituly, které by si mohly děti volně prohlížet. Několik knih je uloženo vysoko na polici, kam děti nedosáhnou, a tak k nim nemají volný přístup. Děti byly z realizace lekce zaměřené na čtenářskou pregramotnost nadšené a na předčítání knihy s připravenými otázkami dokázaly adekvátně reagovat. Knihy jsou dětem v mateřské škole předčítány pouze před spaním, a tak s nimi jindy nepřicházejí ve třídě do styku. Pedagožky se zajímaly o další možné tituly, které podporují čtenářství u dětí. Diplomantka jim tedy navrhla možné úpravy prostředí třídy, které by děti motivovaly ke čtenářství, a zároveň jim představila projekty třínečné městské knihovny, které se na předčtenářskou gramotnost zaměřují. Následně pedagožkám doporučila další vhodné dětské tituly, které jsou bohatě ilustrované a lze jejich prostřednictvím rozvíjet u dětí porozumění. A v neposlední řadě diplomantka doporučila knihu *Čtenářské strategie u předškolních dětí a nečtenářů* od doktorky Evy Koželuhové, která ve své publikaci uvádí vymezení čtenářských strategií, jejich ukázkou i možná rizika nevhodné aplikace.

Odpovědi na výzkumné otázky

V souladu s aktivním pozorováním dětí v logopedické třídě, analyzováním anamnestických údajů, realizací připravené lekce pro čtenářskou pregramotnost a analyzováním prostoru na čtení v mateřské škole lze odpovědět na položené výzkumné otázky. Odpovědi jsou vymezeny na základě poznatků, které byly během výzkumného šetření získány.

Výzkumná otázka č. 1: Jak mohou čtenářské strategie ovlivňovat rozvoj čtenářské pregramotnosti u dětí v logopedické třídě mateřské školy?

Čtenářské strategie ovlivňují nejen čtení žáků v základních školách, ale lze s nimi pracovat již v předškolním věku u dětí v mateřských školách. Díky vhodnému využití těchto strategií je možné podněcovat u dětí diskuzi nad předčítanou knihou a zároveň u nich rozvíjet porozumění textu a kritické myšlení. Děti si tak vytvářejí prvotní kladný vztah ke knihám a zároveň se připravují, mimo dovednost čtení a psaní, na orientaci v textu, pochopení nových informací a jejich následnému užití. Čtenářské strategie mohou také rozvíjet komunikační schopnosti nebo poukázat na jejich úroveň a slovní zásobu dítěte. Při diskuzích se děti učí sebevědomě projevovat své názory, formulovat odpovědi a tolerovat postoje druhých. Nevhodné použití čtenářských strategií může zapříčinit nepochopení anebo nezájem o příběh ze strany dětí.

Lze tvrdit, že čtenářské strategie ovlivňují rozvoj čtenářské pregramotnosti již u dětí v předškolním věku, pokud jsou strategie vhodně zvoleny a využity. Rozvíjejí u dětí komunikační schopnosti, porozumění textu a kritické myšlení.

Výzkumná otázka č. 2: Jakými způsoby lze rozvíjet čtenářskou pregramotnost u dětí v logopedické třídě mateřské školy?

Čtenářskou pregramotnost lze rozvíjet u dětí s narušenou komunikační schopností stejně jako u dětí intaktních, ba dokonce efektivněji. Děti v logopedické třídě mateřské školy mají svůj logopedický sešit se cvičeními, podle kterých se učí zlepšit svou artikulaci a oromotoriku. Častým cvičením, mimo vyvozování hlásek, je hledání konkrétních pojmů

v ilustracích nebo pojmenovávání obrázků. Proto mohou být děti v logopedických třídách dobře orientované i v knihách. Dalšími způsoby, jak rozvíjet předčtenářskou gramotnost, jsou projekty pořádané městskými knihovnami, které se motivací ke čtenářství zabývají. Tyto projekty se zaměřují nejen na samotné čtenáře, ale také na děti v mateřských školách, které se v budoucnu čtenáři teprve stanou. Dalším způsobem je použití čtenářských strategií u vhodně zvoleného dětského titulu. Jako příklad může sloužit také lekce realizovaná v empirické části této diplomové práce.

Lze tvrdit, že mezi způsoby rozvíjející čtenářskou pregramotnost u dětí v logopedické třídě mateřské školy patří zapojení se do projektů městských knihoven, které podporují čtenářství i u dětí předškolního věku a také správné využití čtenářských strategií při práci s dětskými tituly.

Výzkumná otázka č. 3: Jakým způsobem je možné zlepšit prostor mateřské školy v oblasti motivace ke čtenářství?

Prostor logopedické třídy mateřské školy není v současnosti vhodně přizpůsoben k rozvoji předčtenářské gramotnosti a obecně vztahu ke čtení. Třída nemá samostatnou knihovnu s dětskými tituly, které by si mohly děti samostatně prohlížet. Jediné knihy, kterými třída disponuje, jsou sbírky pohádek umístěné na vysoké polici, aby na ně děti nedosáhly. Diplomantka navrhla pedagožkám možné úpravy, které by byly pro děti motivující a zároveň tak prohlubovaly jejich vztah ke čtení. Navržena byla knihovna s úzkými policemi nebo kapsami, která umožňuje, aby byly dětské publikace umístěny titulními stranami knih směrem dopředu. Sice se do této knihovny nevejde velké množství knih, ale za to láká budoucí čtenáře pestře ilustrovaným knižními obaly. Do knihovny diplomantka také doporučila pořídit nové dětské knihy, které jsou vhodné pro rozvoj předčtenářské gramotnosti. Knihovna by mohla být umístěna vedle malé dětské pohovky, kterou již logopedická třída disponuje.

Lze tvrdit, že je možné zlepšit podmínky v mateřské škole tak, aby děti motivovaly ke čtenářství pomocí vhodně zvolených dětských titulů a samostatné dětské knihovny.

4.7 Doporučení pro praxi

Z výše uvedeného výzkumného šetření lze pro rozvoj čtenářské pregramotnosti u dětí v logopedické třídě mateřské školy doporučit využití čtenářských strategií při práci s dětskými knihami. Na základě vhodně zvoleného dětské titulu je možné připravit lekci, která zahrnuje mimo samotné předčítání knihy také aktivity s ní spojené. Aktivity mohou korespondovat s tematikou předčítaného příběhu a zároveň plnit vzdělávací a logopedické prvky. Při předčítání je vhodné předem vybrat klíčové pasáže textu, na které budou navazovat otevřené otázky zvolené dle čtenářských strategií. Tyto strategie není nutné využít všechny, protože jejich plné užití nezajistí plné porozumění a vyhovující výsledky dětí. Spíše je lepší se zaměřit na opakování menšího počtu strategií, které budou podporovat diskuzi mezi dětmi a jejich porozumění předčítanému textu.

Je žádoucí intuitivní přístup pedagogů a jejich kreativita, inspiraci mohou čerpat z odborné literatury nebo z projektů na podporu čtenářství, které se realizují po celé České republice. V neposlední řadě je důležité také vytvoření motivujícího prostředí ke čtení v samotných prostorách mateřské školy.

Závěr

Diplomová práce se zabývá možnostmi rozvoje čtenářské pregramotnosti u dětí v logopedické třídě mateřské školy. Čtenářská pregramotnost se dostává v dnešní době do popředí a je rezonujícím tématem předškolního vzdělávání. Děti s narušenou komunikační schopností čeká stejně jako děti intaktní nástup do základního vzdělávání, kde bude zpočátku věnován čas čtení a psaní. Učitelé v mateřských školách každý den aktivně rozvíjejí grafomotoriku dítěte, ale čtenářské pregramotnosti se již věnují méně. Porozumění psanému textu a kritické myšlení lze prostřednictvím dětské literatury rozvíjet již v předškolním věku, a tak i u dítěte s narušenou komunikační schopností podporovat kladný vztah ke čtení. Některé děti se naučí číst a psát ještě před zahájením povinné školní docházky, což není jako v minulosti vnímáno negativně. Naopak je tento náskok vnímán jako výhoda v dalším vzdělávání dítěte.

Diplomová práce se skládá ze čtyř kapitol. V první kapitole je vymezena terminologie samotné gramotnosti a jejím složkám, gramotnosti čtenářské a předčtenářské. Dále čtenářským strategiím a rozvoji čtenářské pregramotnosti. Druhá kapitola se zabývá kritickým myšlením a E-U-R učením. Ve třetí kapitole jsou vymezeny kurikulární dokumenty a jejich význam k dětem s narušenou komunikační schopností v logopedických třídách mateřských škol. Všechny tyto tři kapitoly jsou součástí teoretické části diplomové práce. Jsou podloženy analýzou a rešerší odborné literatury a kurikulárních dokumentů ve vztahu k předškolnímu vzdělávání. Čtvrtá kapitola je část empirická, která vychází z analýzy možností rozvoje čtenářské pregramotnosti u dětí s narušenou komunikační schopností. Uvedené kazuistiky jsou zpracovávány kvalitativní formou.

Hlavním cílem diplomové práce byla analýza možností rozvoje čtenářské pregramotnosti u dětí v logopedické třídě mateřské školy. Dílčími cíli byla analýza vlivu čtenářských strategií na rozvoj předčtenářské dovednosti u dětí a analýza prostoru logopedické třídy mateřské školy ve vztahu ke čtenářství. Byly kladeny výzkumné otázky, které byly na základě výzkumného šetření zodpovězeny. Všechny stanovené cíle byly u dětí naplněny.

Analýze výzkumného vzorku byl věnován čas od září 2022 do března 2023 v logopedické třídě mateřské školy v Třinci. Pro výzkumné šetření bylo vybráno pět dětí s narušenou komunikační schopností ve věku 5 až 7 let. Analýza rozvoje možností čtenářské pregramotnosti u vybraných dětí probíhala v logopedické třídě za spolupráce pedagožek, rodičů a zákonných zástupců.

Všech pět vybraných dětí s narušenou komunikační schopností se zúčastnilo realizované lekce, která podporovala rozvoj čtenářské pregramotnosti. Předčítání knihy zahrnovalo použití čtenářských strategií, které u dětí rozvíjelo jejich porozumění příběhu, kritické myšlení a komunikační schopnosti, čímž došlo k naplnění stanovených cílů. Při aktivitách byla zjištěna důležitost spolupráce dětí a skupinová forma práce, kdy mladší děti chtěly být intuitivně zapojeny do diskuzí starších dětí. Pedagožkám byly doporučeny další dětské tituly a projekty na podporu čtenářství. V neposlední řadě byla doporučena úprava prostoru logopedické třídy, která zahrnuje pořízení knihovny k zajištění motivujícího vztahu dětí ke knihám. Práci byla prakticky ověřena funkčnost čtenářských strategií, které mají na rozvoj předčtenářské gramotnosti značný vliv. Zároveň došlo ke zvýšení povědomí o důležitosti čtenářské pregramotnosti u dětí v logopedické třídě mateřské školy.

5 Zdroje

BEDNÁŘOVÁ, J. *Zrakové vnímání: optická diferenciacie I.* 3. vyd. Praha: DYS-centrum Praha, 2010. ISBN 978-80-904494-2-8.

BURDOVÁ, P., MATĚJŮ, P. Jak lze zjistit funkční gramotnost? In *Funkční gramotnost dospělých*. Národní zpráva z projektu SIALS. Část 1. Hlavní výsledky. 1998. Praha: Konsorcium SoÚ AV ČR a SC&C, s. 23–47.

BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Komunikace dětí v předškolním věku*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3008-0.

CRAWFORD, A., SAUL, W., MATHEWS, S., MAKINSTER, J. *Teaching and Learning Strategies for the Thinking Classroom*. New York: International Debate Education Association, 2005. ISBN 978-1-932716-11-5.

ČERNÁ, O. *Čtení není žádná nuda: náměty k rozvíjení čtenářské gramotnosti a radosti ze čtení*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0720-7.

DOLEŽALOVÁ, J. *Čtenářská gramotnost: Práce s textovými informacemi napříč kurikulem* [CD nosič]. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-520-2.

DOLEŽALOVÁ, J. *Funkční gramotnost – proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. ISBN 978-80-7041-115-5.

DOLEŽALOVÁ, J. *Rozvoj grafomotoriky v projektech*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-693-3.

ENNIS, R. H. A Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities. In J. B. Baron, & R. J. Sternberg (Eds.), *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice*. New York: Freeman, (pp. 9–26), 1987.

GAVORA, P. a kol. *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. Nitra: Enigma, 2009. ISBN 978-80-8913-257-7.

GAVORA, P. Gramotnosť: Vývin modelov, reflexia praxe a výskumu. *Pedagogika*, 2002, roč. 52, č. 2, s. 171–181.

- GRECMANOVÁ, H. a URBANOVSKÁ E. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex, 2007. Edukace. ISBN 978-80-85783-73-5.
- HAUSENBLAS, O. a KOŠŤÁLOVÁ H. Co je E-U-R (podrobněji k fázi reflexe). *Kritické listy: občasník pro kritické myšlení*. Praha: Kritické myšlení, (24), 2006. ISSN 1214-5823.
- HAUSENBLAS, O. a KOŠŤÁLOVÁ H. Co je E-U-R. *Kritické listy: občasník pro kritické myšlení*. Praha: Kritické myšlení, (22), 2006. ISSN 1214-5823.
- CHALOUPKA, O. *Škola a počátky dětského čtenářství*. Praha: Victoria Publishing, 1995. ISBN 80-85865-41-6.
- KLENKOVÁ, J. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, Pedagogika, 2006. ISBN 978-80-247-1110-2.
- KLOOSTER, D. Co je kritické myšlení? *Kritické listy: občasník pro kritické myšlení*. Praha: Kritické myšlení, (1–2), 2000. ISSN 1214-5823.
- KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B., ed. *Předškolní a primární pedagogika: Předškolná a elementárna pedagogika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-828-9.
- KOŽELUHOVÁ, E. *Čtenářské strategie u předškolních dětí a nečtenářů*. Praha: Portál, 2022. ISBN 978-80-262-1858-6.
- KREJČÍKOVÁ, J. *Náměty pro logopedickou prevenci: Hrátky se slovíčky pro kluky a pro holčičky*. 1. vyd. Praha: Fortuna, 2000. ISBN: 978-80-716-8691-0.
- KUTÁLKOVÁ, D. *Logopedická prevence*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-056-9.
- LEPILOVÁ, K. *Cesty ke čtenářství: vyprávějte si s námi!* Brno: Edika, 2014. ISBN 978-80-266-0112-8.
- LOOSE, A., C., PIEKERT, N., & DIENER, G. *Grafomotorika pro děti předškolního věku: pracovní listy*. Vyd. 2. Přeložila Eva BOSÁKOVÁ. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-883-8.
- MERTIN, V. *Abeceda pro učitelky mateřských škol*. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-747-8923-6.

- NAJVAROVÁ, V., NAJVAR, P. Čtenářské strategie studentů PdF. In SVATOŠ, T., DOLEŽALOVÁ, J. (eds.) *Pedagogický výzkum jako podpora proměny současné školy*. Hradec Králové, UHK: Gaudeamus, 2008. ISBN 978-80-7041-287-9.
- OTEVŘELOVÁ, H. *Školní zralost a připravenost*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1092-4.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001. ISBN 978-80-717-8579-2.
- RABUŠICOVÁ, M. Funkční gramotnost, lidský kapitál a moderní společnost. In *Funkční gramotnost dospělých*. Národní zpráva z projektu SIALS. Část 1. Hlavní výsledky. 1998. Praha: Konsorcium SoÚ AV ČR a SC&C, s. 9–21.
- ROYAL, B. *Principy kritického myšlení*. Přeložil Karolína KVAPILOVÁ. Praha: Ikar, 2016. ISBN 978-80-249-3051-0.
- SZABOVÁ, M. *Cvičení pro rozvoj psychomotoriky*. Praha: Portál, 1999. ISBN 978-80-7178-276-9.
- ŠVRČKOVÁ, M. *Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti: výzkumná analýza a popis soudobého stavu*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7464-020-9.
- TOMÁŠKOVÁ, I. *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0790-0.
- TOMKOVÁ, A. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole: distanční text*. Praha: Univerzita Karlova v Praze: Pedagogická fakulta, 2007. 97 s. ISBN 978-80-729-0315-3.
- TOMPKINS, G. E. *Literacy for 21st Century. A Balanced Approach*. USA: Pearson Education, 2006. ISBN 0-13-1190716-8.
- TRÁVNÍČEK, J. *Čteme: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize*. Brno: Host, 2008. ISBN 978-80-7294-270-1.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 978-80-246-0956-0.

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

WILDOVÁ, R. Rozvoj čtenářství na počátku školní docházky. In *Čtením ke vzdělání*. 1. vyd. Praha: Svoboda Servis, 2004. ISBN 978-80-86320-3-7.

WILDOVÁ, R.; KŘIVÁNEK, Z. Základy gramotnosti (počáteční čtenářská gramotnost) In PRŮCHA, J. (ed). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

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

ZACHOVÁ, A. *Čtenářství a čtenářská gramotnost*. Vlkov: Helena Rezková, 2013. ISBN 978-80-904449-7-3.

ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0044-4.

Elektronické zdroje

Den pro dětskou knihu. (2023). [online; cit. 2023-01-27]. Dostupné z: <http://www.dendetskeknihy.cz/>

Celé Česko čte dětem. (2023). [online; cit. 2023-01-27]. Dostupné z: <https://celeceskoctedetem.cz/>

Listování. (2023). [online; cit. 2023-01-27]. Dostupné z: <http://www.listovani.cz/>.

Noc s Andersenem. (2015). [online; cit. 2023-01-27]. Dostupné z: <http://www.nocsandersenem.cz/>

Mezinárodní šetření PISA 2018: *Koncepční rámec hodnocení čtenářské gramotnosti.* (2019). Česká školní inspekce, Praha, s. 10. [online; cit. 2022-09-03]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PISA/Methodika-setreni/Koncepcni-ramec-PISA-2018-ctenarska-gramotnost>

Rámcové vzdělávací programy. *Národní ústav pro vzdělávání* [online; cit. 2022-09-18]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp>

Doporučené knižní tituly

- CARLE, E. *Kam to koukáš, medvěde?* Zelený kocúr. 2019. ISBN 978-80-89761-48-7.
- CARLE, E. *Od hlavy až po paty.* Zelený kocúr. 2018. ISBN 978-80-89761-46-3.
- CARLE, E. *Tuže hladová housenka.* Zelený kocúr. 2018. ISBN 978-80-89761-41-8.
- HORÁČEK, P. *Husa Líza.* Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1294-2.
- HORÁČEK, P. *Nejkrásnější místo na světě.* Praha: Portál, 2020. ISBN 978-80-262-1650-6.
- HORÁČEK, P. *O myšce, která se nebála.* Praha: Portál, 2019. ISBN 978-80-262-1469-4.
- HORÁČEK, P. *Papuchalk Petr.* Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0361-2.
- MATOSO, M. *Klapy klap.* Praha: Baobab, 2018. ISBN 978-80-7515-089-9.
- MÌCHALÌCYNA, K. *Kdo roste v lese.* Brno: Host, 2020. ISBN 978-80-275-0340-7.
- MÌCHALÌCYNA, K. *Kdo roste v parku.* Brno: Host, 2019. ISBN 978-80-7577-968-7.
- MÌCHALÌCYNA, K. *Kdo roste v zahradě.* Brno: Host, 2023. ISBN 978-80-275-1567-7.
- PAGLIA, I. *Krabička.* Praha: Portál, 2023. ISBN 978-80-262-2021-3.
- TULLET, H. *Barvy.* Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0905-8.
- TULLET, H. *Knížka.* Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1069-6.
- TULLET, H. *The Good Morning Game.* Berlin: Phaidon, 2015. ISBN 978-0714868752.