

**Univerzita Karlova v Praze**

**Filozofická fakulta**

Ústav českého jazyka a teorie komunikace

# **Bakalářská práce**

Markéta Lisá

**Postupy rozvíjení čtenářské gramotnosti u předškolních dětí**

Methods of reading literacy development for pre-school children

Praha 2016

Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Šormová, Ph.D.

Ráda bych poděkovala Mgr. Kateřině Šormové, Ph.D. za cenné rady a připomínky, respondentkám, které se zúčastnily výzkumu potřebného ke zpracování této práce, a také rodině a přátelům za poskytnutou podporu a pomoc.

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.

V Praze, dne 15. srpna 2016

.....  
Markéta Lisá

### **Abstrakt (česky)**

Tato práce se zabývá rozvojem čtenářské pregramotnosti předškolních dětí. V první části práce je charakterizován jazykový vývoj dítěte předškolního věku, pojem gramotnost a ostatní pojmy s ním související a také čtenářská pregramotnost. Dále jsou vymezeny vnější faktory mající na ni vliv, tedy faktory rodiny, školy a jejich vzájemné vztahy. V druhé části práce jsou vyhodnoceny výpovědi učitelek mateřských škol, které byly dotazovány pomocí polostrukturovaných rozhovorů. Cílem práce je zjistit, jaké aktivity rozvíjející čtenářskou pregramotnost jsou v mateřské škole uplatňovány a které materiály jsou v rámci těchto aktivit využívány. Přináší také poznatky o postojích učitelek k několika problematickým oblastem rozvoje čtenářské pregramotnosti a předškolního vzdělávání vůbec.

### **Klíčová slova (česky)**

předškolní děti, čtenářská gramotnost, pregramotnost, předškolní vzdělávání

### **Abstract (in English):**

This work deals with the development of reading preliteracy of preschool children. In the first part of the work is described language development of preschool child, term literacy and other terms related to it and also reading preliteracy. Next, the factors which are influenced by external factors, so family and school factors and their mutual relationships, are evaluated. In the second part, the statements of kindergarten teachers, who were interviewed by semi-structured interview, are evaluated. The objective of the work is to find out which activities developing reading preliteracy are applied in kindergartens and which materials are within these activities used. It also brings findings about attitudes of the teachers about some problematic fields of the development of reading preliteracy and the whole preschool education.

### **Klíčová slova (anglicky):**

pre-school children, reading literacy, preliteracy, pre-school education

## OBSAH

<b>SEZNAM ZKRATEK.....</b>	<b>7</b>
<b>1 ÚVOD.....</b>	<b>8</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>9</b>
<b>2 DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU .....</b>	<b>10</b>
<b>2.1 JAZYKOVÝ VÝVOJ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU .....</b>	<b>11</b>
<b>3 GRAMOTNOST, FUNKČNÍ GRAMOTNOST, ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST .....</b>	<b>14</b>
<b>3.1 FUNKČNÍ GRAMOTNOST .....</b>	<b>15</b>
<b>3.2 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST .....</b>	<b>17</b>
3.2.1 Čtenářská pregramotnost.....	18
3.2.2 Výzkumy zaměřené na dětské čtenářství .....	19
<b>4 FAKTORY ROZVOJE ČTENÁŘSKÉ PREGRAMOTNOSTI .....</b>	<b>20</b>
<b>4.1 FAKTORY ŠKOLNÍHO PROSTŘEDÍ.....</b>	<b>21</b>
4.1.1 Prostedí a struktura školy a třídy .....	22
4.1.2 Profesní kompetence učitelů .....	24
4.1.3 Aktivity a materiály .....	26
<b>4.2 FAKTORY DOMÁCÍHO PROSTŘEDÍ.....</b>	<b>27</b>
4.2.1 Emočně-komunikační prostředí v rodině .....	29
4.2.2 Čtenářské návyky rodičů .....	31
4.2.3 Vzdělanostně-profesní status rodiny .....	31
4.2.4 Kulturní kapitál rodiny.....	32
4.2.5 Ekonomické zázemí rodiny.....	33
<b>4.3 SPOLUPRÁCE RODINY A ŠKOLY .....</b>	<b>33</b>
<b>4.4 SHRUTÍ.....</b>	<b>35</b>
<b>VÝZKUMNÁ ČÁST .....</b>	<b>36</b>
<b>5 VÝZKUM.....</b>	<b>37</b>
<b>5.1 CÍLE VÝZKUMU.....</b>	<b>37</b>
<b>5.2 HYPOTÉZY VÝZKUMU.....</b>	<b>37</b>
<b>5.3 DESIGN VÝZKUMU .....</b>	<b>37</b>

5.3.1	<i>Charakteristika MŠ</i> .....	38
5.3.2	<i>Charakteristika respondentů</i> .....	39
<b>5.4</b>	<b>VYHODNOCENÍ VÝZKUMU</b> .....	<b>40</b>
5.4.1	<i>Knihy</i> .....	40
5.4.2	<i>Další metody rozvíjení čtenářské pregramotnosti</i> .....	47
5.4.3	<i>Divadlo</i> .....	56
5.4.4	<i>Knihovna</i> .....	57
5.4.5	<i>Zábavní elektronika v MŠ</i> .....	59
5.4.6	<i>Spolupráce s rodiči</i> .....	59
5.4.7	<i>Děti dříve a dnes</i> .....	61
5.4.8	<i>Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání</i> .....	66
<b>6</b>	<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>67</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	<b>70</b>
	<b>SEZNAM GRAFICKÝCH PRVKŮ</b> .....	<b>73</b>

## Seznam zkratek

AV ČR	Akademie věd České republiky
CD/DVD	datové nosiče
ČSÚ	Český statistický úřad
ČŠI	Česká školní inspekce
IT	informační technologie
ML	Markéta Lisá (autorka, u upravovaných textů)
MŠ	mateřská škola
PC	počítač
PISA	Programme for International Student Assessment (mezinárodní šetření v oblasti měření výsledků vzdělávání)
RVP PV	rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
SPC	speciálně pedagogické centrum
TV	televize

## 1 Úvod

Naše práce se zaměřuje na faktory školního a domácího prostředí mající vliv na rozvoj čtenářské pregramotnosti u předškolních dětí. Je rozdělena do dvou částí, teoretické a praktické. Teoretická část (2. kapitola) přináší základní poznatky o vývoji dítěte, jeho kognitivních předpokladech a jazykovém vývoji. Dále pojednává o různých vymezeních gramotnosti (3. kapitola), vyčleňuje funkční a čtenářskou gramotnost a konečně také čtenářskou pregramotnost, která je pro naši práci klíčovou. Seznamuje také s různými výzkumy čtenářské gramotnosti dětí v rámci České republiky. Následující 4. kapitola se věnuje ústřednímu tématu práce, tedy faktorům školního a domácího prostředí majícím vliv na rozvoj čtenářské pregramotnosti u předškolních dětí a jejich spolupráci. Tyto faktory jsme si rozčlenili na několik úžeji vymezených komponentů a pokusili jsme se je charakterizovat vzhledem k prostředí mateřské školy a rodiny dítěte předškolního věku. Dostupná literatura týkající se těchto faktorů se totiž zaměřuje především na dítě školního věku.

Praktická část práce je zaměřena na aktivity podporující rozvoj předčtenářské gramotnosti v rámci vybraných mateřských škol. Na základě rozhovorů s učitelkami MŠ získáme bližší vhléd do těchto aktivit jak z hlediska jejich charakteru a účelu, tak i využívaných materiálů.



## TEORETICKÁ ČÁST

## 2 Dítě předškolního věku

Období předškolního věku dítěte začíná 3. rokem života, jeho konec je dán nástupem dítěte do školy, tedy mezi 6. a 7. rokem dítěte. V tomto období dochází v životě dítěte k velkým změnám. Mnohdy se poprvé setkává s prostředím mateřské školy. Rozšiřuje se okruh lidí, se kterými se setkává a komunikuje, ať už se jedná o jeho vrstevníky nebo učitele. Dítě se musí naučit způsoby komunikace s různými komunikačními partnery a také je správně aplikovat v konkrétní situaci. Myšlení předškolního dítěte je do značné míry omezené, dítě ještě nedokáže přemýšlet logicky. Protože nedokáže zpracovat celou informaci se všemi jejími složkami, selektuje informace v závislosti na jeho vyspělosti. M. Vágnerová (2012) popisuje několik aspektů dětského myšlení. Zmiňuje například **centraci** – dítě nedokáže pojmut informaci v celé své komplexnosti. V závislosti na svém názoru o tom, která složka informace je nejpodstatnější, si dítě tuto složku vybírá a pracuje pouze s ní. Toto omezení souvisí i s tzv. **egocentrismem**, kdy dítě nedokáže pochopit možnost plurality názorů a je přesvědčeno, že jeho názor je ten jediný správný. **Prezentismus** je aspekt dětského myšlení formující chápání světa jako entity existující pouze v přítomnosti, což souvisí s potřebou jistoty, kterou dítě ve světě hledá a potřebuje. Potřeba jistoty je též spjata s tzv. **absolutismem**, tedy názorem, že všechny znalosti mají definitivní platnost a není možné, aby došlo ke změně. S prezentismem úzce souvisí také **fenomenismus**, kdy dítě považuje za důležité, jak svět vypadá a podle toho jej hodnotí. Viditelné znaky pro něj představují podstatu. Dalším aspektem dětského myšlení je **magičnost**, kdy si dítě při zpracovávání informací a snaze o jejich pochopení pomáhá zkreslováním reálné situace a fantazií. Právě fantazie je důležitou součástí dětského nahlížení na svět a pro dítě je součástí reality, respektive dítě nedokáže moc dobře rozpoznat, která skutečnost je reálná a která je produktem fikce. Typický je také **animismus**,<sup>1</sup> tedy připisování vlastností živých bytostí neživým objektům (Vágnerová, 2012, s. 178–179).

V mateřské škole se děti zdokonalují v mnoha oblastech. Rozvoj jednotlivých schopností závisí na dosaženém stupni rozvoje kognitivních procesů. Děti předškolního věku často kladou otázky *proč* a *jak*, snaží se především porozumět vztahům a kauzálním souvislostem. Podle Frazier, B. N. – Gelman, S. A. – Wellman, H. M. (2009)<sup>2</sup> jsou děti tohoto věku mnohem více spokojeny s odpovědí, která jim vysvětluje příčinu, než s odpovědí, která jim ji nevysvětluje. Pokud vysvětlení dotazovaný neposkytne vůbec, děti otázku zopakují, popřípadě si ji vysvětlí samy. V období předškolního věku si děti zlepšují

<sup>1</sup> Respektive **antropomorfismus**, což je připisování vlastností lidských bytostí neživým objektům.

<sup>2</sup> Dostupné z: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2784636/>.

své verbální dovednosti, opakují také řečové projevy dospělých. Často opakují věty či jejich části, v nichž se vyskytuje pro dítě slovo nové nebo slovo známé, použité neznámým způsobem. Se zvyšujícím se věkem si děti zpřesňují své znalosti gramatických pravidel.

Koťátková vytvořila seznam 20 charakteristik dětí tak, jak je vidí učitelky mateřských škol. Mezi nejčastěji uváděné patří zvědavost, iniciativnost, rozumová vyspělost a informovanost, sebevědomí, vady řeči a samostatného vyjadřování, bezprostřednost a společenskost a také hravost, samostatnost, citová chudost, menší citlivost až agresivita, nesoustředěnost a málo zážitků s rodiči (Koťátková in Kropáčková, 2008, s. 40).

### **2.1 Jazykový vývoj dítěte předškolního věku**

Podle Smolíka a Seidlové Málkové čtení „navazuje na schopnost, která vzniká spontánně mnohem dříve, a to je znalost mluveného jazyka. Čtení je v podstatě pokročilejší způsob, jak se účastnit jazykové komunikace“ (Smolík – Seidlová Málková, 2014, s. 9). Pro patřičný rozvoj čtenářské pregramotnosti je tedy důležitý i správný rozvoj jazykový.

Pro popis jazykového vývoje předškolního dítěte využijeme rozčlenění na jazykové roviny. Aspekty jazyka se v rámci těchto rovin prolínají a nelze je proto jednoznačně ohraničit. Jedná se o foneticko-fonologickou, morfologicko-syntaktickou, lexikálně-sémantickou a pragmatickou rovinu (srov. Zajitzová 2011; Bednářová – Šmardová 2007).

Foneticko-fonologická rovina zahrnuje výslovnost. Její budování začíná již v předjazykovém období, kdy si děti osvojují zvuky a jejich kombinace, které jsou pro budoucí osvojování jejich mateřského jazyka relevantní (Seidlová Málková in Smolík – Seidlová Málková, 2014, s. 101). Pojem v rámci této roviny důležitý je tzv. fonologické povědomí, které je s výslovností v úzkém vztahu a které zmíněná autorka chápe jako „schopnost rozpoznávat a manipulovat dílčí zvuky, které utvářejí slova, a to na úrovni různých velkých lingvistických jednotek (např. slabik, préture, fonémů atp. [...])“ (tamtéž). Adams (1990) vyčlenila v rámci rozvoje fonologického povědomí 5 úrovní, kterými jsou rýmování, segmentace slov na slabiky, sluchová analýza, sluchová syntéza a manipulace s hláskami. Schopnosti náležející do 1. a 2. úrovně, tedy rýmování a segmentaci slov na slabiky, by měly zvládnout nejmladší z předškolních dětí. Naopak schopnosti 4. a 5. úrovně, tedy sluchová syntéza a manipulace s hláskami, náleží do kompetencí nejstarších předškolních dětí (Seidlová Málková in Smolík – Seidlová Málková, 2014, s. 125).

Teprve dvou- až tříleté dítě dokáže správně artikulovat (souvisí s vývojem mluvidel). Vývoj každého jednotlivého dítěte je samozřejmě individuální, avšak obecně lze konstatovat, že nejlépe se dětem vyslovují samohlásky. Co se týče souhlásek, artikulačně

jednodušší (p, b, m, t, d, n) jsou podle Bednářové a Šmardové (2007, s. 29) vyslovovány dříve než souhlásky artikulačně složitější (r, ř, z, s, c, ž, š, č). Konec řádného vývoje výslovnosti je u každého dítěte taktéž individuální, zpravidla je však ohraničen sedmým rokem života dítěte.

Co se týče roviny morfologicko-syntaktické, poznávání morfologických i syntaktických pravidel je neuvědomované, tzn., že tato pravidla si dítě osvojuje v průběhu komunikace a nikoli jejich explicitním vyjádřením a následným učením. Podle Zajitzové (2011, s. 66) dítě vyslovuje nejdříve podstatná jména a citoslovce, později také slovesa a přídavná jména (první slova se skládají ze dvou totožných, později i různých slabik a jsou neskloňná a nečasují se). Všechny slovní druhy by mělo dítě používat ve 4 letech, deklinaci a konjugaci začíná využívat po druhém roce života (2;0–2;6). Co se týče stránky syntaktické, dvouslovné věty dítě obvykle začíná produkovat od roku a půl svého věku (1;6–2;0), víceslovné věty o rok později (2;6–3;0) a souvětí mezi 3. a 4. rokem (Bednářová – Šmardová, 2007, s. 29). Smolík (in Smolík – Seidlová Málková, 2014, s. 65) říká, že mapování jazykového vývoje tří- a čtyřletých dětí je pro český jazyk takřka nemožné, protože pro něj neexistují potřebná data. Vývoj v rámci této roviny by měl být ukončen ve 4 letech věku dítěte.<sup>3</sup>

Lexikálně-sémantická rovina jazyka zahrnuje oblast slovní zásoby, která je rozvíjena v průběhu celého života člověka. První slova se u dětí objevují okolo 1. roku života a mezijazykově jsou si velmi podobná.<sup>4</sup> Produkci řeči předchází její porozumění, o kterém lze hovořit u desetiměsíčního dítěte. Ačkoli již dítě slova aktivně produkuje, jako způsob komunikace v tomto období přetrvává mimika, gesta či pláč. Ve věku 3 až 4 let dítě pojmenovává okolní předměty, jevy a děje, s nimiž přichází do styku. Tyto aktivity je třeba podporovat především navozováním komunikačních situací vedoucích k mluvenému projevu dítěte či učením písní a básní (Bytešnicková, 2007, s. 85–86). V pozdějším věku by se aktivity měly mimo jiné zaměřit na zpřesňování významu slov. Důležitým pojmem je tzv. hypergeneralizace, kdy dítě např. pomocí slov „mňau-mňau“ nazve vše, co je čtyřnohé a chlupaté. Opakem je hyperdiferenciace, kdy dítě dané slovo považuje za pojmenování konkrétní osoby („mama“ je pouze jeho maminka; Bytešnicková, 2012, s. 76).

---

<sup>3</sup> Do tohoto roku jsou obtíže v rámci morfologicko-syntaktické roviny považovány za *fyziologický dysgramatismus*. Za signál poruchy vývoje řeči je považováno přetrvávání těchto neobratností do pozdějšího věku.

<sup>4</sup> Nejčastěji se jedná o označení lidí, předmětů z okolí či domácnosti, částí těla, či pozdravy, příkazy a slova z her (Smolík in Smolík – Seidlová Málková, 2014, s. 25).

Poslední rovinou je rovina pragmatická, která komunikační schopnosti uplatňuje v praxi. Podle Zajitzové (2011, s. 67) dokáží v dané komunikační situaci reagovat děti 2. až 3. roku. Ve 4. roce se dítě snaží být rovnocenným komunikačním partnerem a tudíž konverzaci i udržet a rozvíjet. Důležité jsou neverbální prvky komunikace, které jsou úzce spjaty s komunikací verbální, a to z následujícího důvodu: „Pokud to, co říkáme, neodpovídá řeči našeho těla (tedy tomu, jak se tváříme, jak to říkáme), je pro dítě obtížné takovou informaci zpracovat, porozumět jí, neví, jak má reagovat“ (Bednářová – Šmardová, 2007, s. 30). U tří- a čtyřletých dětí je třeba pomoci s rozvojem schopnosti verbálně vyjádřit např. žádost. Starší děti by měly být vedeny k adekvátním reakcím na pokyny ostatních či ke zvládnutí konverzace. Před vstupem do základní školy by dítě mělo být schopno uplatnit se v různých komunikačních situacích či ovládat regulační funkci řeči, tzn. chápat, že pomocí řeči může být ostatními usměrňováno nebo že samo může takto ovlivňovat své okolí (Bytešníková, 2007, s. 86–89).

Vývoj jazykových schopností a gramotnost, popř. pregramotnost spolu úzce souvisí a ovlivňují se. Proto bude následující kapitola věnována právě gramotnosti.

### 3 Gramotnost, funkční gramotnost, čtenářská gramotnost

Fenomén gramotnost, ačkoli se jedná o v posledních desetiletích často probírané a aktuální téma, je velice těžké definovat. Tuto skutečnost podporují i odlišnosti jednotlivých definic gramotnosti a změny v jejím vymezení. Tradičně byla gramotnost formulována jako schopnost číst a psát, eventuálně i počítat. V souvislosti s proměnou společnosti po druhé světové válce došlo i k proměně sémantického obsahu tohoto pojmu. Jana Doležalová definuje pojem gramotnost jako „schopnost ovládat různé druhy komunikace a početních úkonů za účelem využívání textových informací v rozmanitých životních situacích“ (Doležalová in Průcha, 2009, s. 223). Jedná se tedy o komplexní jev, který ovlivňuje pozici člověka ve společnosti, jeho schopnost prosazení své individuality ve všech aspektech života. První kroky ke gramotnosti podnikají děti již před nástupem do školy, kdy si budují základy dovedností potřebné k výuce čtení a psaní a také pozitivní vztah k těmto činnostem.

Dynamičnost gramotnosti je podmíněna nejen historickým vývojem společnosti a s tím spojeným vnímáním gramotnosti z hlediska jejího rozvoje, ale i aspekty teritoriálními, to znamená geograficky specifikovanými odlišnostmi jednotlivých definic. Vzhledem k problematice definování tohoto pojmu uvádíme vymezení, které poskytuje Jana Doležalová:

- 1. vymezení v tradičním významu: Představuje osvojení dovedností čtení, psaní a počítání alespoň na úrovni základní školy.*
- 2. vymezení: Dle definice UNESCO je gramotnost vztahována k osvojení elementárních komunikačních dovedností. Je prezentována ve smyslu osvojení čtení a psaní v nejjednodušší formě. Tato definice umožňuje vyvození dvou úrovní gramotnosti: a) elementární<sup>5</sup> gramotnosti a b) základní gramotnosti ve smyslu bodu č. 1.*
- 3. vymezení: Pojem gramotnost zahrnuje dekódování významů při reproduktivní a automatizované činnosti v průběhu práce s textem. Označuje se jako bázová. Tato se jeví jako náročnější forma 2. vymezení.*

---

<sup>5</sup> Elementární gramotnost je také nazývána jako primární či počáteční gramotnost. Spadá především do období 1. třídy základní školy, kdy se dítě pod odborným vedením učitele seznamuje s písmeny, jejich spoji a významy.

4. *vymezení: Rozšiřující pojetí gramotnosti shledáváme u J. P. Hautecoeuera. Podle něho je součástí gramotnosti i orální výraz, který představuje nejkompexnější proces komunikace*

(Doležalová, 2005, s. 11–12).

Z výše uvedených bodů vyplývá, že gramotnost je strukturou čtyř základních dovedností, jejichž prostřednictvím jednatel nakládá s informacemi – mluvení, čtení, psaní a počítání. Autorka komplexně shrnuje poznatky o gramotnosti do této definice: „Gramotnost znamená ovládnutí různých druhů komunikace za účelem začlenění jedince v dané společnosti, pro jeho uspokojivé konání a bytí ve prospěch svůj i druhých. Jedná se o schopnost, která mu umožní řešit proměnlivé problémy denního života. S ohledem na společensko-ekonomické podmínky dané společnosti jsou požadovány různé stupně a druhy gramotnosti. V moderních civilizacích zahrnuje gramotnost základní a vyšší stupně gramotnosti“ (Doležalová, 2005, s. 14).

### 3.1 *Funkční gramotnost*

V důsledku dalšího vývoje tohoto konceptu došlo k vymezení nového termínu *funkční gramotnost*. Roku 1978 zveřejnilo UNESCO první mezinárodně platnou definici funkční gramotnosti: „Funkčně gramotný člověk je takový, který může být zapojen do všech aktivit, v nichž je pro efektivní fungování v jeho skupině a komunitě vyžadována gramotnost, a také které mu umožňují pokračovat ve využívání čtení, psaní a počítání v zájmu jeho vlastního a komunitního rozvoje“ (UNESCO, 1978).<sup>6</sup>

Jana Doležalová ve své publikaci udává na základě analýzy mnoha různých definic několik znaků funkční gramotnosti. Základním znakem jsou rozsáhlé a kvalitní dovednosti v oblastech čtení, psaní a počítání, které se v průběhu života mohou měnit, a s tím související schopnost zvládnutí složitějších myšlenkových operací. Je nutné být schopný pracovat se složitými texty jak z hlediska bohatosti informací, tak i jejich strukturní komplikovanosti (např. i čtení mezi řádky). Úlohy, při jejichž řešení jsou nám výše zmíněné dovednosti nápomocné, jsou často z každodenního života.

Vzhledem k složitosti diferenciací sémantických obsahů pojmů *gramotnost* a *funkční gramotnost* poskytuje Milada Rabušicová přehled rysů funkční gramotnosti, přičemž samotný pojem gramotnost v tomto případě pojímá tradičně jako pouhou schopnost číst a psát. Jako klíčovou charakteristiku uvádí vztah čtení a psaní s kontextem konkrétní

---

<sup>6</sup> Překlad M. Rabušicové, 2002.

společnosti a jejími normami. Odlišnost mezi jednotlivými jazyky, a tudíž i společnostmi, které je užívají, znemožňuje vytvoření jedné univerzální definice gramotnosti platné pro celé lidské společenství. Funkční gramotnost tedy zakotvuje náročnost gramotnostních dovedností v rámci jedné určité společnosti. Měření funkční gramotnosti se provádí u dospělých osob především ve vyspělých zemích. Rozvojové země se zatím potýkají s odlišnými problémy, ať už se jedná o otázky politické, hospodářské nebo záležitosti související s negramotností<sup>7</sup> tamější populace. Důležitým rysem funkční gramotnosti je také fakt, že absolvování školní edukace a její úspěšné zvládnutí neposkytuje absolutní jistotu úspěchu v činnostech každodenního života souvisejících s funkční gramotností (Rabušicová, 2002, s. 19–20).

Řada odborníků zastává stanovisko, že rozvoj kompetencí v oblastech čtení a psaní se odehrává v etapách. Jana Doležalová (2005, s. 59–63) vypracovala tzv. model překrývajících se etap rozvoje funkční gramotnosti, který člení vývoj těchto kompetencí do pěti etap. První etapou je tzv. etapa spontánní gramotnosti, kterou dítě prochází v období předškolního věku, tedy v době, kdy ještě dovednosti čtení a psaní jako takové neovládá. Označení spontánní gramotnost vychází z povahy získávání gramotnostních prekompetencí, nejde o jejich cílené získávání, děti je získávají díky častému kontaktu s psanými texty. Další etapou je tzv. etapa elementární gramotnosti, jejíž spodní hranice je kladena do okamžiku nástupu do školy. Nejdůležitější fází tohoto období je 1. třída, kdy se žáci učí psát písmena, způsoby jejich spojování do slov a také jejich významy. Třetí etapou je básová (základní) gramotnost, se kterou je spjata funkční využívání gramotnostních dovedností dítětem, které je schopné číst a psát s porozuměním. Následující etapou je tzv. rozvinutá základní (bázová) gramotnost, která oproti předchozí etapě vyžaduje pokročilejší kompetence. Jedná se o vyšší úroveň myšlenkových činností potřebných pro složitější práci s informacemi z textu, také je nutné obohacování se o nové životní i čtenářské zkušenosti. Kompetence, které děti získávají během tohoto období, které se prolíná s obdobím plnění povinné školní docházky, jsou např. analýzy, interpretace a hodnocení textů. Dochází k zautomatizování čtecích a psacích dovedností, důležité je také umět všechny tyto schopnosti efektivním způsobem využít. Poslední etapa je nazvána tzv. etapou funkční gramotnosti, která spadá do období následujícího po ukončení školní docházky.

---

<sup>7</sup> Pedagogická encyklopedie chápe negramotnost tradičně jako neznalost základní dovednosti číst a psát a je i dnes velkým problémem především v Africe, Latinské Americe a Asii. Je dána socio-ekonomickými podmínkami, historickým a kulturním vývojem i nedostupností škol. Často je také důsledkem náboženských a etnických faktorů (Pedagogická encyklopedie, 2009, s. 224)



### 3.2 Čtenářská gramotnost

Pedagogický slovník uvádí, že čtenářská gramotnost je „komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. železniční jízdní řád, návod k užívání léku). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat, zpracovávat, srovnávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj.“ a považuje ji za součást funkční gramotnosti (Průcha – Walterová – Mareš, 2009, s. 42). Václav Mertin (2003) klade velký důraz na včasný rozvoj čtenářských dovedností na počátku školní docházky. V případě jejich nedostatečného osvojení v tomto období nebude dítě dosahovat dobrých výsledků nejen v rámci školní edukace, ale lze také předpokládat, že v budoucnu nedosáhne tento člověk vyššího vzdělání, bude funkčně negramotný a špatně se uplatní na trhu práce. Aby se předcházelo neblahým důsledkům pro budoucí život, je důležitá podpora rozvoje pregramotnosti v mateřských školách, které pomáhají dětem rozvíjet dovednosti umožňující snadnější osvojení příslušných dovedností v rámci povinné školní docházky.

Podle Jany Doležalové se jedná u čtenářské a funkční gramotnosti o dva odlišné pojmy, ačkoli obě vycházejí ze stejných teoretických východisek. Určitý rozdíl mezi nimi nachází v jejich obsahu, konkrétně se jedná o matematickou složku, která ve čtenářské gramotnosti neexistuje samostatně, ale je součástí domény Dokument,<sup>8</sup> kam spadají matematické operace objevující se v tomto typu textu. Ještě více však odlišnost obou gramotností zvýrazňuje věkové hledisko. Zatímco čtenářská gramotnost se týká období končícího završením povinné školní docházky, tedy přibližně 15 let věku,<sup>9</sup> funkční gramotnost se uplatňuje v rozmezí 15. a 65. roku života. Výsledek svého průzkumu Doležalová shrnuje takto: „[...] čtenářskou gramotnost odlišuje od funkční gramotnosti kvalita, rozsah a náročnost požadovaných dovedností podmíněné především věkem. V průběhu školní docházky se teprve odehrává proces zrodu celkové funkční gramotnosti“ (Doležalová, 2005, s. 49).

Čtenářská gramotnost tedy nezačíná vstupem do školy, ale již mnohem dříve. Začíná se rozvíjet s prvními zaznamenanými slovy. Toto období před nástupem do základní školy nazývají Kropáčková, Wildová a Kucharská obdobím pregramotnosti.

---

<sup>8</sup> Doležalová ve své práci porovnává složky funkční gramotnosti (vychází z M. Rabušicové) a domény čtenářské gramotnosti (Straková a Tomášek).

<sup>9</sup> Je nutné zohlednit individuální vlastnosti každého žáka. Doležalová zde období povinné školní docházky nazývá „inkubační dobou funkční gramotnosti“, v tuto chvíli se totiž rozvoj gramotnosti uskutečňuje povinně, pod odborným vedením.

### 3.2.1 Čtenářská pregramotnost

Dítě v předškolním věku by si mělo za pomoci mateřské školy i rodiny vytvářet kladný vztah ke čtenému i psanému projevu. Mělo by rozvíjet dovednosti a schopnosti, které mu v budoucnu umožní snadnější osvojování čtení a psaní a jejich následný optimální rozvoj. V předškolním období tedy nedochází k systematickému osvojování těchto dovedností, k tomu začne být dítě vedeno až na počátku povinné školní docházky.

Anna Kucharská ve své publikaci uvádí definici pregramotnosti. Je to „soubor postupně se rozvíjejících předpokladů pro čtení a psaní u dětí v široké době před nástupem do školy. Jedná se o komplex schopností, dovedností, postojů a hodnot potřebných pro zahájení a úspěšné rozvíjení čtenářské gramotnosti i jejímu užívání v různých individuálních a sociálních kontextech“ (Kucharská, 2014, s. 40).

Čtení a psaní jsou specifické schopnosti, k jejichž osvojení je nutné mít rozvitý určitý soubor komplexních předpokladů. Dítě tedy musí mít vztah k čtenému a psanému textu, musí mu také správně porozumět, hodnotit jej, zaujmout k němu určitý postoj nebo také mít schopnost domyslet text, který je nedokončený.

Během kontaktů s prvními slovy a následného čtení knih rodiči, prohlížení knih a obrázků nebo např. vyprávění vlastních příběhů se začíná utvářet pregramotnost. Setkávání se s čtením a psaním by v tomto období mělo probíhat formou hry, při níž by docházelo k rovnoměrnému rozvoji všech oblastí, které jsou k těmto činnostem potřebné. Je tedy nutné rozvíjet nejen řeč a jazykové schopnosti a dovednosti, ale i percepčně motorické a též kognitivní funkce (Kropáčková – Wildová – Kucharská, 2014, s. 494).

Helus (2012) hovoří o důležitosti spontánních hravých aktivit dítěte v předškolním věku. V případě fonologického povědomí a senzibility, na které v této fázi života dítěte klade velký důraz, se jedná o hry s mluvidly, se slovy, na cizí jazyky či rýmovačky. Důležité je pro dítě také leporelo, díky kterému si dítě začne spojovat zobrazenou událost s psaným slovem.

Problematikou pregramotnosti se ve svém výzkumu zabývala také Anne van Kleeck (in Kolláriková – Pupala, 2010, s. 300–301). Dělí ji do čtyř tzv. procesorů. „Prvé dvě, oblast kontextového a významového procesora, sú zodpovedné za identifikáciu významových charakteristik textu. Tá spočíva jednak v identifikácii významov jednotlivých slov a textu samotného s predchádzajúcimi skúsenosťami a poznaním jedinca“ (Petrová – Valášková, 2007, s. 26). Zbýlymi dvěma procesory jsou fonologický a ortografický procesor, které participují na rozpoznání a zpracování formálních charakteristik řeči a textu.

Kontextový procesor tedy podporuje mimo jiné vývoj souvislého vyjadřování, čtení mezi řádky a také knižní konvence, tzn. existence autora, ilustrátora či věnování. Podporou těchto kompetencí jsou aktivity jako rozhovory o přečteném, odpovídání na otázky, rekapitulace děje a vyvozování z něj, identifikace podobností s dříve přečtenými příběhy nebo předvídání.

Co se týče významového procesoru, zahrnuje rozvoj slovní zásoby, poznávání formálních vlastností slov, např. délku slova, chápání slov souvisejících s psanou kulturou, např. kniha, číst, příběh, abeceda, kapitola atd. Aktivitami pro podporu těchto schopností jsou např. vytváření definic, vysvětlování významů slov, tvorba synonym a opozit.

Postupem času si dítě začne uvědomovat formální charakteristiky textu a začne je oddělovat od charakteristik významových (Zápotočná in Kolláriková – Pupala, 2010, s. 278). Cit pro zvukovou stavbu jazyka, segmentace, rozlišování slov ve větách či analýza slova na menší jednotky jsou kompetence náležející k fonologickému procesoru, které lze rozvíjet pomocí her se slovy, básněmi či rýmovačkami, identifikací počátečních a koncových hlásek, přesmyčkami či hádankami.

Ortografický procesor znamená znalost konvencí tisku (tedy směr, orientace, kapitoly), znalost tvarů písmen a interpunkčních znamének. Díky přítomnosti během čtení a možnosti sledovat předčítajícího během čtení, a taktéž díky přítomnosti při psaní, obkreslování písmen či opisování slov jsou příslušné schopnosti spadající do ortografického procesoru rozvíjeny.

### 3.2.2 Výzkumy zaměřené na dětské čtenářství

V roce 2002 byl proveden výzkum nesoucí název *Jak čtou české děti?*, který byl orientován na dětskou populaci ve věku 10–14 let. Podle výsledků výzkumu „úroveň dětského čtenářství je relativně dobrá. Polovina dětí čte pravidelně, polovinu dětí čtení baví. Tři čtvrtiny dětí přečtou alespoň jednu knihu za měsíc“ (Gabal – Václavíková Helšusová, s. 53). Děti, které čtou a o přečteném komunikují s pedagogy, mají většinou kladný vztah ke škole. Podle výsledků výzkumu také tehdejší školství nebylo schopné vynahrazovat vzdělanostní nedostatky dítěte z rodinného prostředí.

648 dětí předškolního věku se zúčastnilo výzkumu<sup>10</sup> vedeného na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy, a to v letech 2011–2013. Dílčími závěry, publikovanými na konferenci *Počáteční čtení – čtu a stávám se čtenářem*, byla např. důležitost docházení do

---

<sup>10</sup> Dostupné z: [http://ac.els-cdn.com/S1877042815026786/1-s2.0-S1877042815026786-main.pdf?\\_tid=8376ba7e-585a-11e6-8c17-00000aab0f27&acdnat=1470105825\\_2ecb5f50575e2aedde6ff820fd86c1df](http://ac.els-cdn.com/S1877042815026786/1-s2.0-S1877042815026786-main.pdf?_tid=8376ba7e-585a-11e6-8c17-00000aab0f27&acdnat=1470105825_2ecb5f50575e2aedde6ff820fd86c1df)

předškolní instituce nebo zjištění, že starší sourozenec má pozitivní vliv na školní připravenost dítěte. Dívky jsou obecně na školu připraveny lépe než chlapci, kteří byli lepší pouze ve zrakovém vnímání. Avšak co se týče pozornosti, představitivosti a paměti, podstatné rozdíly mezi pohlavími nebyly zjištěny. Předčtenářsky nejvyspělejší skupinou byly identifikovány děti ve věku 6–6,5 roku.

Jako dispoziční úroveň gramotnosti označují Kropáčková, Wildová a Kucharská kompetence v řečové a jazykové oblasti, kterými se ve svém výzkumu v roce 2011 zabývala Eliška Zajitzová. Výzkumného šetření se účastnilo 100 dětí. Cílem bylo zjistit úroveň vybraných komunikativních dovedností před nástupem do základní školy. Zkoumané dovednosti byly rozděleny do pěti oblastí: formální vyspělost řeči, slovní projev, sluchová percepce, zraková percepce a dovednosti pro čtení a psaní. 98 % zúčastněných dětí dokázalo poznat a zapsat některá z písmen. 89 % těchto dětí bylo schopno rozpoznat své napsané jméno a také jej napsat. 12 % dětí umělo při nástupu do základní školy číst. Podle výsledků výzkumu dokázalo splnit požadavky RVP PV v maximální míře pouze 6 % dětí z výzkumného vzorku.

Národní knihovna společně s AV ČR provedla v letech 2013 a 2014 výzkum *České děti jako čtenáři*, kterého se zúčastnily dvě skupiny dětí ve věkovém rozmezí 6–8 a 9–14 let. V porovnání s výzkumem *Jak čtou české děti?* přináší tento výzkum alarmující zjištění: podíl dětí, které vůbec nečtou, vzrostl a doba strávená na počítači také. Je však nutné si uvědomit, že doba strávená na počítači se nutně nemusí vylučovat s dobou, během níž se dítě věnuje čtení. Charakter těchto textů bývá ovšem jiný než u tištěných textů (jsou např. kratší).

#### **4 Faktory rozvoje čtenářské pregramotnosti**

Rozvoj čtenářské pregramotnosti je dlouhodobý a komplexní proces, jenž je ovlivňován řadou faktorů. Tyto faktory lze dělit na vnitřní (endogenní) a vnější (exogenní). Obě oblasti jsou vzájemně propojené a též navzájem ovlivnitelné. Najvarová (2008) ve své disertační práci poskytuje následující schéma:



**Schéma č. 1. Faktory ovlivňující rozvoj čtenářské (pre)gramotnosti.**

Vnitřními faktory rozumíme charakteristiky každého jednotlivce. Faktory vnějšími jsou vlivy okolního prostředí. Každá jednotlivá oblast má na dítě různě intenzivní vliv, který formuje schopnosti a postoje klíčové pro čtení. Tento vliv je pouze pravděpodobný, nikoli striktně daný.

Najvarová se ve své práci zabývá čtenářskou gramotností žáků 1. stupně základní školy, avšak toto schéma je dle našeho názoru platné i pro děti předškolního věku, s tím, že každý z faktorů může mít odlišnou intenzitu vlivu, než je tomu u dětí mladšího školního věku.

Vzhledem k zaměření práce se budeme v následujících kapitolách zabývat pouze faktory vnějšími, konkrétně tedy faktory školního a rodinného prostředí.

#### **4.1 Faktory školního prostředí**

Mateřská škola je ve vývoji dítěte nenahraditelným mezníkem – „význam předškolního vzdělávání je v současné době [...] spatřován především v položení základů pro celoživotní učení a snížení nerovnosti ve výsledcích vzdělávání“ (Kropáčková – Wildová – Kucharská, s. 489). Autorky také připomínají, že výsledky testů PISA měli lepší ti žáci, kteří v dětství navštěvovali mateřskou školu. Podle autorů Pedagogického slovníku patří mezi cíle instituce mateřské školy „rozumový, citový, tělesný rozvoj dětí, osvojování základních pravidel chování a mezilidských vztahů, rozvoj řeči a komunikačních dovedností“ (Průcha – Walterová – Mareš, s. 148). Vedle rodiny se tedy jedná o základní instituci, která pomáhá dítěti se rozvíjet a zdokonalovat na bázi odborné péče učitelek. V případě nedostatků na straně domácího prostředí mateřská škola pomáhá tento hendikep

vyrovnat. Vzhledem k délce doby, kterou mnoho dětí ve školce stráví (podle Průchy (2011) jde většinou o 6–8 hodin denně), je důležité, aby byla schopna všechny aspekty dětské osobnosti rozvíjet odborným způsobem.

Na základě prostudování literatury jsme určili tři faktory školního prostředí ovlivňující čtenářskou pregramotnost předškolních dětí: prostředí a struktura školy a třídy, profesní kompetence učitelů, aktivity a materiály.

#### 4.1.1 Prostředí a struktura školy a třídy

Výchova předškolních dětí v České republice, stejně jako v řadě dalších zemích, je orientována na tzv. osobnostní model výchovy, kdy jsou individuální potřeby každého jednotlivého dítěte zdůrazňovány a respektovány. Je proto zapotřebí tento způsob výchovy, který umožňuje i individuální rozvoj pregramotnosti, podporovat nejen odbornými schopnostmi ze strany učitelů, ale také strukturou celé školy i každé jednotlivé třídy.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání se stal v roce 2004 kurikulárním dokumentem vymezujícím „hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. [...] RVP PV určuje společný rámec, který je třeba zachovávat“ (RVP PV, s. 6). Tento rámcový program je nastaven tak, aby si každá mateřská škola, skupina pedagogů či jen jeden z nich mohli vytvořit vlastní školní vzdělávací kurikulum. Tento program si každá školka vytváří na základě bohatosti kulturních, sportovních či jiných příležitostí ve svém regionu. Odráží také postoj školky k rozvíjení čtenářské pregramotnosti.

Pro správný rozvoj dítěte je důležité pozitivní školní klima, což je „sociálněpsychologická proměnná, vyjadřující kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů, které fungují v dané škole, tak, jak ji vnímají, prožívají a hodnotí učitelé, žáci, příp. zaměstnanci školy. Součástí klimatu školy je např. klima učitelského sboru, klima školních tříd, celkového prostředí školy atd.“ (Průcha – Walterová – Mareš, s. 125). Košťátková (2014, s. 117–119) vymezuje několik faktorů, které se podle ní na kvalitě školního klimatu podílejí. Řadí mezi ně (ne)jistotu ekonomického zajištění, (ne)jistotu ve fungování školy, počet dětí v každé třídě a vztahy mezi zaměstnanci.

Podle Kikušové jsou faktory kvalitního klimatu školy následující: vztahy mezi učiteli a žáky (v případě mateřské školy dětmi), charakter podmínek pro úspěšné plnění úloh, vztah mezi vedením školy a pedagogickými či nepedagogickými pracovníky a konečně také vztah mezi učiteli a rodiči a hodnocení školy ze strany rodičů i učitelů (Kikušová in Kolláriková –

Pupala, s. 108). Klima celé školy také ovlivňují klimata jednotlivých tříd. Zajištění pozitivního klimatu ve třídě patří mezi úkoly učitele.

Nejdůležitějším vztahem ve třídě je vztah učitele a dítěte, následně také vztahy mezi dětmi, vztahy učitelů a rodičů a také vztahy dětí s rodiči. Každý z těchto vztahů pomáhá dítěti rozvíjet jeho komunikační a předčtenářské dovednosti. Z tohoto hlediska je zajímavý výzkum Slančové (1999), zabývající se řečí orientovanou na dítě u učitelek mateřských škol na Slovensku. Z výzkumu vyplývá, že nejčastějšími komunikačními funkcemi řeči učitelek jsou reaktivní komunikační funkce, tzn. výzvy či instrukce. Učitelky také často používají zjednodušující a objasňující syntaktické struktury, např. převažují dvoučlenné větné konstrukce, vyskytuje se minimum pasivních konstrukcí. Typický je emocionální charakter řeči učitelek, který je zřetelný především ve vysokém výskytu deminutiv, pozitivně hodnotících adjektiv atd. Podle Průchy (2011, s. 143) je popsán styl výchovy a komunikace v mateřských školách totožný se situací v České republice, a je tedy řečí autority a lásky. Podle Massey (2004, s. 230) jsou základními aktivitami, při nichž má učitel možnost pomoci dětem rozvíjet jejich komunikační dovednosti, následující: čtení knih, přičemž každý učitel má své vlastní strategie; doba hraní, kdy s učitelem děti např. sdílejí své výtvary a povídají si o nich; a doba, kdy děti jedí. Učitel může s dětmi pojmenovávat nápoje či pokrmy a vztahovat je k různým nadřazeným či podřazeným pojmům (např. mléko je mléčný výrobek).

Vlivy vrstevníků v prostředí mateřské školy jsou závislé od charakteru složení třídy, která může být homogenní či heterogenní.<sup>11</sup> Ať tak či onak, zastáváme stejný názor jako Kropáčková, Wildová a Kucharská (2014, s. 489), že díky prostředí vrstevníků je v dnešní době mateřská škola institucí nenahraditelnou. Rozhodnutí o věkovém rozvrstvení dětí ve třídách je na vedení dané mateřské školy. Každá možnost má svá pozitiva i negativa. Podle Kořátkové „věkově smíšené třídy lépe zrcadlí společnost jako takovou a děti se v ní jako v obecněji pojaté společnosti mohou mnohostranněji rozvíjet“ (2014, s. 212). Pro děti mladšího věku znamená zařazení do věkově smíšené třídy obklopení podněty podporujícími rozvoj dětí v mnoha oblastech, např. v chování, sebeobslužných činnostech i rozumové oblasti, kdy jsou děti motivovány i k lepší výslovnosti, rozšiřují svůj fond slovní zásoby a obecně se učí od starších dětí i v rámci rozvoje čtenářské pregramotnosti. Pro tyto starší děti je přítomnost v heterogenním složení třídy také přínosem. Musí se mimo jiné naučit vyjadřovat tak, aby je mladší děti pochopily. Učí se tedy informace vysvětlovat a používat

---

<sup>11</sup> Chtěli bychom upozornit na definice těchto dvou typů tříd v Pedagogickém slovníku (2013). Hesla pro heterogenní a homogenní třídu jsou zde vyměněna.

slova podobného významu, aby mohly mladším dětem vysvětlovanou informaci sdělit několika způsoby. Takto rozvíjí svou slovní zásobu a posilují komunikační schopnosti.

Co se týče věkově homogenních tříd, výhodou je, že jsou zde děti na podobné rozumové úrovni, rozumějí si a mají společné záliby. Podle Kořátkové (2014, s. 214) je však toto rozdělení problematické z hlediska kumulace specifického chování dané vývojové etapy dětí. To znamená, že skupina např. nejmenších dětí násobí projevy téhož chování příslušející jejich věku. Děti se tedy delší čas učí zvládat základní sebeobslužné činnosti, komunikace mezi dětmi taktéž není vyhovující, protože se nesetkávají se vzorem v podobě starších a schopnějších dětí, které by mohly napodobovat. Naopak u skupiny starších dětí může docházet u různých druhů aktivit k soupeření či znudění dětí a následným těžkostem pro pedagoga s řešením těchto situací.

Kromě věkového uspořádání třídy je důležitý také počet dětí ve třídě. Podle Průchy (2011) je v případě přeplněnosti tříd možným důsledkem i omezení komunikace učitele s dětmi. Jako jedno z rizik rozvoje čtenářské gramotnosti uvádí přeplněnost tříd i Česká školní inspekce (ČŠI, s. 11).

Prostředí je v tomto případě důležité i z hlediska materiálního, tedy vybavenosti třídy i obecně celé školy. V rámci rozvoje čtenářské pregramotnosti jde především o vybavenost knihami.

#### 4.1.2 Profesionální kompetence učitelů

Z hlediska školních faktorů ovlivňujících čtenářskou gramotnost jsou důležité kvalifikace a schopnosti učitele, jeho znalost dané problematiky a postupů vhodných pro rozvoj čtenářské pregramotnosti. Podle Syslové (2011) mohou v dnešní době učitelé mateřských škol získat právní kvalifikaci pro své povolání třemi způsoby: střední pedagogická škola, nadstavbové studium na vyšších odborných školách a bakalářské, popř. magisterské studium. Autorka se také ztotožňuje s názorem, že vzdělání na terciární úrovni je v dnešní době pro učitele mateřských škol nutností, stejně jako Bytešníková (2007).

Vedle středního či vysokého vzdělání je důležité také další vzdělávání učitelů (semináře, workshopy, kurzy). Je nezbytné, aby se učitel neustále vzdělával a měl v povědomí nové didaktické postupy a prostředky, a to nejen k rozvoji čtenářské pregramotnosti.

Syslová (2013) představila svůj model profesionální vybavenosti učitele mateřské školy. Autorka uvádí, že se snažila „popsat kvalitu vzdělávací práce učitele mateřské školy, včetně činností se vzdělávací prací souvisejících“ (2013, s. 32). V modelu jsou zahrnuty tři oblasti



stanovující profesní kompetence učitele: 1. řízení vzdělávacího procesu, 2. komunikace a organizace vzdělávacího procesu a 3. sebereflexe a vlastní rozvoj. Ke každé z oblastí jsou připojeny i ukazatele kvality a materiály, v nichž je daná kompetence dohledatelná. Do první oblasti autorka řadí např. plánování, které je cílené s důrazem na rozvoj kompetencí jedince. Druhá oblast je charakterizována např. efektivní komunikací s dětmi, rodiči či kolegy nebo nabídkou různých typů činností na základě zájmu, schopností a možností dětí. Mezi ukazatele kvality autorka řadí povzbuzování dětí ze strany učitelky, aby vyjadřovaly své názory či se ptaly, kladení otázek a čekání na odpověď či podněcování dětí k hovoru. Do třetí oblasti je řazena např. reflexe a následné zdokonalování vzdělávací práce či rozvoj sebe samostatně.

Podle Bytešníkové (2007) by měl být učitel v mateřské škole v rámci rozvoje komunikačních a řečových schopností dětí schopen zajistit následující:

- *Podnětnost řečově-výchovného prostředí mateřské školy*
  - *Rozšiřování a prohlubování komunikačních kompetencí pedagogických pracovníků*
  - *Ovládání kultivované spisovné češtiny u pedagogických pracovníků*
  - *Správný řečový vzor*
  - *Zaměření se na rozvíjení řeči – správné výslovnosti, pasivní a aktivní slovní zásoby, vyjadřovacích dovedností*
  - *Zaměření se na rozvíjení vzájemné komunikace*
  - *Rozpoznání odchylek v komunikaci dítěte od normy*
  - *Úzká spolupráce s rodinou dítěte*
  - *Spolupráce s logopedy, s pracovníky SPC, dle potřeby s dalšími odborníky*
- (Bytešníková, s. 83–84).

Tyto body se týkají pouze rozvíjení komunikačních dovedností, avšak i ty jsou pro rozvoj předčtenářské gramotnosti důležité a učitel by s nimi dle našeho názoru měl být obeznámen. Smolík říká, že „vzhledem k tomu, že porozumění textu je konečným cílem čtení, mohou problémy s jazykovým porozuměním představovat podstatnou překážku“ (Smolík in Smolík – Seidlová Málková, s. 73). Aby tedy dítě dokázalo porozumět přečtenému textu, musí nejprve rozumět svému komunikačnímu partneru, rozvíjet slovní zásobu a také dokázat na promluvu druhého reagovat. Správná výslovnost je taktéž důležitá, a to z důvodu učení se psaní v pozdějším věku.

Na závěr této podkapitoly uvádíme definici kompetencí učitele v Pedagogickém slovníku, podle které se jedná o „soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro výkon učitelské profese. [...] Patří k nim kompetence pedagogické a didaktické; oborově předmětové; diagnostické a informační; sociální, psychosociální a komunikační; manažerské a normativní; profesně a osobnostně kultivující“ (Průcha – Walterová – Mareš, s. 130).

#### 4.1.3 Aktivity a materiály

Do RVP PV není zařazena samostatná oblast rozvoje čtenářské pregramotnosti. Schopnosti do ní náležející, a stejně tak náležitá podpora ze strany pedagoga, jsou zahrnuty v rámci podoblasti *Jazyk a řeč* oblasti *Dítě a psychika*. Aktivity pro rozvoj jazyka a řeči by se měly podle RVP PV pohybovat v rámci těchto celků:

- *Artikulační, řečové, sluchové a rytmické hry, hry se slovy, slovní hádanky, vokální činnosti*
  - *Společné diskuse, rozhovory, individuální a skupinová konverzace (vyprávění zážitků, příběhů, vyprávění podle skutečnosti i podle obrazového materiálu, podle vlastní fantazie, sdělování slyšeného druhým apod.)*
  - *Komentování zážitků a aktivit, vyřizování vzkazů a zpráv*
  - *Samostatný slovní projev na určité téma*
  - *Poslech čtených či vyprávěných pohádek a příběhů, sledování filmových a divadelních pohádek a příběhů*
  - *Vyprávění toho, co dítě slyšelo nebo co shlédlo*
  - *Přednes, recitace, dramatizace, zpěv*
  - *Grafické napodobování symbolů, tvarů, čísel, písmen*
  - *Prohlížení a „čtení“ knížek*
  - *Hry a činnosti zaměřené k poznávání a rozlišování zvuků, užívání gest*
  - *Činnosti a příležitosti seznamující děti s různými sdělovacími prostředky (noviny, časopisy, knihy, audiovizuální technika)*
- (RVP PV, s. 19)<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> Dostupné z: [http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP\\_PV-2004.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf).

Učitel mateřské školy může využít svobody, kterou mu RVP PV dává, a rozvíjet předčtenářské gramotnostní dovednosti a schopnosti dítěte aktivitami, které uzná za vhodné. Tyto aktivity si může vytvořit sám, společně s kolegy, nebo se může inspirovat v literatuře.

Václav Mertin předkládá návrhy aktivit, které může mateřská škola podnikat pro podporu zájmu dětí o knihu a čtenářství. Jedná se o neomezený volný přístup ke knihám, časopisům apod.; chvilky společného čtení, kdy všechny děti „čtou“; návštěvy rodičů, popř. prarodičů a následné předčítání; předčítací aktivity a hry v rámci odpolední činnosti; hovory o knihách; prodejní výstavky dětských knih; exkurze do knihovny; besedy se spisovatelem či ilustrátorem; knižní dary u důležitých událostí roku; informování rodičů o předčítaných knihách; informování o doporučovaných knihách pro rodiče na nástěnce; plnění úkolů v časopisech; hraní her (či úkoly na počítači); tvorba vlastních textů, básní; tvorba třídních „knih“ (Mertin in Mertin – Gillernová, s. 128).

Každý učitel užívá aktivity různého druhu v rámci rozvoje čtenářské pregramotnosti. Spousta aktivit, ačkoli jsou původně cílené na jinou oblast, má význam i pro její rozvoj. Vliv každé jednotlivé činnosti je rozsáhlý, nepůsobí tedy jen na jeden aspekt osobnosti dítěte, ale ovlivňuje jich hned několik. Důležitá je také provázanost jednotlivých oblastí dětské osobnosti. Je tedy třeba rozvíjet všechny a nezaměřovat se pouze na jednu z nich, protože jakmile dítě ustrne v jedné oblasti, ustrne i v dalších.

#### **4.2 Faktory domácího prostředí**

Rodina je pro dítě předškolního věku tím nejdůležitějším činitelem v rámci jeho rozvoje vůbec, ovlivňuje dítě již od narození. Formuje jej i z hlediska hodnot, které uznává a které od ní dítě přejímá. Stejně tak je tomu v přístupu k učení, postoji ke knihám, intenzitě, způsobu a charakteru komunikace. Šauerová potvrzuje a říká, že

*intenzivní interakce v rodině jsou důležitým faktorem osobnostního rozvoje dítěte, v interakcích si dítě osvojuje způsob nazírání na svět, obohacuje se jeho slovní zásoba, utváří se jeho hodnotový systém. Díky intenzivní interakci v rodině můžeme působit jako určitý filtr před negativním vlivem médií, můžeme pozitivně podporovat rozvoj čtenářské gramotnosti, vztah ke knížkám, působíme na dovednost dítěte sdělovat své pocity, tedy působí zde jako určitý faktor prevence vlivů rizikového chování v situacích, kdy se s ním dítě setká (Šauerová, s. 126–127).*

Členění faktorů domácího prostředí ovlivňujících čtenářskou (pre)gramotnost je mnoho. Doležalová (2005) např. vyčleňuje faktory vysoké a nízké úrovně funkční gramotnosti, které přináší následující tabulka:

<b>Faktory vysoké úrovně funkční gramotnosti</b>	<b>Faktory nízké úrovně funkční gramotnosti</b>
Rodiče mají vyšší sociální status; vyšší ekonomický status; vyšší stupeň vzdělání, lepší kvalitu a delší dobu vzdělávání; zaměstnání vyžadující používání psané kultury (gramotnosti).	Rodiče mají nižší sociální status; nižší ekonomický status; nízkou vzdělanostní úroveň, nedokončenou školní docházku; nemají zaměstnání.
Rodina patří etnicky do většinové společnosti, a proto ovládají výukový jazyk.	Rodina patří do etnické skupiny, její členové neovládají výukový jazyk, nebo jde o marginální rodinu (kromě jiného s nízkou jazykovou úrovní).
Kulturní potřeby a tradice rodiny se týkají literatury a vzdělávání, disponují vysokou jazykovou kulturou.	Rodina nemá výrazné kulturní potřeby. Disponují nízkou úrovní jazykové kultury.
Hodnotová a zájmová orientace rodiny je zaměřena na vzdělávání. Jednou z priorit rodiny je umožnit dětem co nejlepší vzdělání (proto dbají na kvalitní školní docházku v „dobré“ škole).	V hodnotové a zájmové orientaci rodiny chybí využívání psané kultury. Nedoceňují vzdělání, mnohdy si neuvědomují vlastní nedostatky ve funkční gramotnosti.
Umí dětem poradit se školním vzděláváním, s přípravou do školy.	Neumí dětem poradit se školním vzděláváním, s přípravou do školy.

**Tab. č. 1 . Vliv rodinných faktorů na úroveň funkční gramotnosti** (Zdroj: Doležalová, 2005, s. 54; upravila ML).

Průcha (2011) vymezuje faktory rodinného prostředí, které působí na jazykový vývoj dítěte. Jedná se o strukturu rodiny a její členy (sourozenci, prarodiče), socioekonomický status a zaměstnání rodičů a také úroveň jejich vzdělání.

Heath a kol. (2014) vytvořili na základě analýz již existujících výzkumů taktéž seznam faktorů rodinného prostředí ovlivňujících čtenářskou pregramotnost. Mezi tyto

faktory patří socioekonomický status, nejvyšší dosažené vzdělání matky, rodinná historie, fonologické uvědomování rodičů a vnímaná vlastní účinnost rodičů.

Ve vymezení faktorů domácího (rodinného) prostředí jsme se však inspirovali prací Lenky Václavíkové Helšusové a kol., podle kterých jsou klíčovými faktory emočně-komunikační prostředí v rodině, čtenářské návyky rodičů, vzdělanostně-profesní status rodiny, kulturní kapitál rodiny a její ekonomické zázemí. Každý z těchto faktorů jsme rozpracovali do podkapitol. Zdrojem této klasifikace byl výzkum *Jak čtou české děti?*, který zkoumal čtenářství dětí ve věku 10–14 let. Jedná se tedy o výzkum zaměřující se na děti školního věku. Dle nás jsou však platné i jako faktory rozvoje čtenářské pregramotnosti.

Podle analýzy Václavíkové Helšusové jsou nejvíce ovlivňujícími faktory emočně-komunikační prostředí v rodině a čtenářské návyky rodičů. Naopak nejméně důležitý je faktor ekonomického zázemí rodiny (Václavíková Helšusová a kol., s. 79).

#### 4.2.1 Emočně-komunikační prostředí v rodině

Charakter rodinného prostředí z hlediska vzájemné komunikace a emocí je skutečně klíčový. Vedení rozhovorů s rodiči je totiž pro dítě silným stimulantem v oblasti socializace, posiluje také vztahy v rodině a taktéž komunikační schopnosti, pomáhá budovat vztah ke knize; obecně je tedy pro rozvoj čtenářské pregramotnosti nesmírně důležité. Dítě se díky rozhovorům učí vyjadřovat své vlastní názory a zaujímat postoje, které následně konfrontuje se světem dospělých. Gabal a Václavíková Helšusová říkají, že „čtenáře nalézáme častěji tam, kde se rodiče záměrně věnují rozvíjení volnočasových aktivit dítěte a tráví čas s dítětem při aktivitách, které jsou na ně orientovány“ (Gabal – Václavíková Helšusová, s. 28).

Prostředí v rodině, jež je vymezeno v této práci jako faktor důležitý pro rozvoj čtenářské pregramotnosti, má dvě složky: nejen složku komunikační, ale i emoční. Emoce jsou pro rozvíjení komunikačních dovedností dítěte taktéž důležité, spoluvytvářejí totiž charakter a intenzitu komunikačního aktu.

Václavíková Helšusová zmiňuje komponenty z těchto oblastí mající vliv na dítě školního věku. Plnění těchto komponent je důležité i pro rozvoj pregramotnosti předškolního dítěte. Pro účely naší práce jsme tyto komponenty částečně upravili<sup>13</sup> pro kontext dítěte předškolního věku. Jedná se o:

---

<sup>13</sup> Ze seznamu jsme vyřadili společnou přípravu do školy, která má v případě dítěte školního věku charakter plnění domácích úloh, což v případě dítěte navštěvujícího mateřskou školu neplatí. Částečně byl upraven i bod 4, který původně zněl *Povídání rodičů s dětmi o tom, co čtou*. Většina dětí předškolního věku však číst ještě neumí. *Společné čtení a Čtení rodičů s dětmi v jejich útlém věku* byly spojeny v bod *Čtení rodičů s dětmi od jejich útlého věku*.

1. *společné povídání*
  2. *společné hraní her*
  3. *volný čas dítěte trávený s rodiči*
  4. *povídání rodičů s dětmi o přečteném*
  5. *čtení rodičů s dětmi od jejich útlého věku*
  6. *společná péče rodiny o domácnost*
- (Václavíková Helšusová a kol., s. 77).

Charakter rozhovorů se odlišuje v závislosti na komunikačním partneru dítěte. Rozdíly odborníci spatřují i mezi samotnými rodiči, matkou a otcem. Průcha (2011, s. 124) říká, že „na komunikaci otců s dětmi má vliv to, jaký je stav soužití mezi rodiči. Tato komunikace je intenzivnější v těch rodinách, v nichž se rodičovští partneři vzájemně podporují a intenzivně komunikují i sami mezi sebou.“ Matky jsou také v komunikaci s dětmi aktivnější a více je ovlivňují. Co se týče dětí, je to především komunikace s otcem, u které se snaží, aby vydržela co nejdéle. Otcové jsou dětmi pravděpodobně považováni také za obtížnější komunikační partnery, protože děti v rozhovorech s nimi používají mnohem rozmanitější slovní zásobu než v případě rozhovorů s matkami.

Důležitým faktorem nejen sociálním, ale i komunikačním, jsou sourozenci, respektive jejich (ne)existence, případně jejich počet. Downey (1995) ve svém výzkumu zjistil, že děti, které pocházejí z rodin s vyšším počtem dětí, jsou ze strany rodičů zahrnovány mezilidskými i materiálními zdroji mnohem méně než děti pocházející z méně početných rodin. Hodnocení jejich výsledků je tedy také horší.

Kořátková (2014) rozlišuje vlivy sourozenců na předškolní dítě z hlediska jejich věku. Pokud je sourozenec starší, může se mladší dítě jeho chováním inspirovat, napodobovat jeho činnosti a vyjadřování. Dalo by se říci, že starší sourozenec a jeho napodobování ze strany mladšího dítěte je pro něj kompenzací pozornosti rodičů, kterou bývá starší sourozenec zahrnován více. Pokud se v životě dítěte má objevit mladší sourozenec, je třeba jej na tuto událost s předstihem připravit; v takovém případě jej dítě snadněji přijme. „Děti jsou v roli sourozence současně soupeři i spojenci. Čím je jich více, tím je vztahová síť komplikovanější, protože nejde jen o kontakty a reakce rodič a každé jednotlivé dítě, ale o mnohvrstevnaté reakce, které vyjadřují i aktuální vztahy dětí mezi sebou a rodičů s různými výchovnými názory, přístupy a metodami“ (Kořátková, s. 45).

#### 4.2.2 Čtenářské návyky rodičů

Rodiče pro dítě předškolního věku tvoří v mnoha oblastech nepřekonatelný vzor. Jednou z těchto oblastí je právě čtení a vztah ke knize. Pokud je dítě konfrontováno s obrazem rodiče s knihou a jeho hovory o ní, je více pravděpodobné, že ke knize získá kladný vztah. Důležitá je také vybavenost domácnosti knihami, ať už beletrií, encyklopediemi či slovníky.

Rodičovské návyky jsou z hlediska dítěte v dnešní době mnohem důležitější než kdy dříve, a to především z důvodu stále narůstajícího užívání zábavní elektroniky ze strany rodičů. Podle Sociologického ústavu AV ČR<sup>14</sup> je sledování televize nejrozšířenější volnočasovou aktivitou dospělých, což samozřejmě do značné míry může ovlivňovat i potomky těchto jedinců a jejich postoje.

Čtenářství rodičů je mimo jiné oblast, kterou se ve svém výzkumu *České děti jako čtenáři* zabývali Irena Prázová a kol. (2014). Dotazováni byli rodiče 6–8letých dětí. Z výzkumu vyplynulo, že matky čtou častěji než otcové. 54 % matek a téměř třetina otců čte několikrát týdně. 45 % matek a 24 % otců údajně přečte jednu knihu měsíčně. Dokonce 60 % otců a třetina matek knihu za měsíc nepřečte.

#### 4.2.3 Vzdělanostně-profesní status rodiny

Vzdělání a profese jsou se čtenářskými návyky silně provázány, respektive čím vyšší mají rodiče vzdělání, tím více jsou schopni v této oblasti s dětmi pracovat a také jim více čtou. Tak to alespoň dokázal výzkum *Jak čtou české děti?*, který tím podle Václavíkové Helšusové (2012) potvrdil dřívější výzkumy. Podle tohoto názoru by tedy měly děti vzdělanějších rodičů mít vybudovaný lepší vztah ke knihám i ke vzdělání vůbec. Podle Katrňáka (2004) mají dělnické rodiny ke škole volný vztah, tzn., že vzdělání dětí věnují málo času. Orientují se totiž na tzv. materiální strategii, tzn. na vydělávání peněz. Oproti tomu vysokoškolsky vzdělaní rodiče se orientují na statusové strategie a dávají tedy přednost vzdělání a prestižnímu statusu. Katrňák také říká, že „prostředí, v němž člověk vyrostl, se podepisuje téměř na celém jeho životě“ (Katrňák, s. 33). To znamená, že společenský i ekonomický status a způsob života si člověk zachová i po založení vlastní rodiny, ať už pochází z rodiny dobře či hůře situované. Postoj ke čtení a knihám se tak pravděpodobně často dědí z generace na generaci.

---

<sup>14</sup> In *Jak Češi tráví čas. Výsledky 1. ročníku výzkumu proměny české společnosti 2015*. Praha, Sociologický ústav AV ČR 2016. Dostupné z: [http://www.promenyceskespolecnosti.cz/aktuality/aktualita22/Jak\\_Cesi\\_travi\\_cas\\_TK\\_20-06-2016.pdf](http://www.promenyceskespolecnosti.cz/aktuality/aktualita22/Jak_Cesi_travi_cas_TK_20-06-2016.pdf)

Důležité je si však uvědomit, že předchozí tvrzení nejsou nutně platná pro všechny rodiny a jejich děti. Vysokoškolsky vzdělaní rodiče mívají málo času, který by mohli věnovat rodině, tedy i společnému čtení. Naopak rodiče s nízkým stupněm dosaženého vzdělání si mohou uvědomovat důležitost rozvoje čtenářské pregramotnosti už v předškolním věku a mohou se tudíž dětem v této oblasti věnovat a snažit se tak, aby jejich potomek v pozdějším věku dosáhl vyššího společenského postavení. Matějů a Straková poznamenávají, že

*ačkoliv nemůže být pochyb o tom, že faktory sociálně-psychologické povahy nejsou na sociálním původu nezávislé, lze předpokládat, že bude-li vliv sociálně-psychologických faktorů výrazně silnější než přímý vliv třídního původu, poskytuje to vzdělávací politice větší prostor pro tvorbu programů překonávajících vliv nepříznivých podmínek daných sociálním původem (Matějů – Straková, s. 15).*

S těmito programy, respektive spíše tendencemi lze začít již v mateřské škole u dětí předškolního věku.

#### 4.2.4 Kulturní kapitál rodiny

Kulturní kapitál rodiny v sobě spojuje několik výše probíraných aspektů. Jedná se o „kulturní zdroje ovládané jedinci s odlišnými stupni lidského a hmotného kapitálu“ (Václavíková Helšusová, 2012, s. 17). V rovině hmotné (objektivizované) jsou to např. knihy v domácnosti, v rovině intelektuální (vtělené) např. účast na kulturních akcích (výstava, koncert vážné hudby) a v rovině institucionalizované jsou to tituly a vzdělání, které jsou ale pro účely naší práce irelevantní.

Pro předškolní děti je důležitost přístupu ke knihám nevyvratitelná, stejně tak jejich přístup k zábavní elektronice (hlavně počítači). V tomto případě však rodiče musí vést děti správným směrem a pracovat s ní úměrně věku jejich dětí, tzn. využívat např. didaktické a výchovné hry. Důležité jsou společné aktivity rodičů a dětí, ale také aktivity rodičů samotných. Kulturní aktivita rodiny závisí na nejvyšším dosaženém vzdělání rodičů – čím nižší je tedy vzdělání rodičů, tím roste pravděpodobnost nízké kulturní aktivity celé rodiny. Rodiče by dětem tedy měli nejen předčítat, ale i s nimi o přečteném mluvit a vztahovat jej k širšímu kontextu. Důležité jsou společné návštěvy muzeí, které děti obohatí o mnoho různých znalostí. Přínosné jsou pro děti jistě také návštěvy divadel. Společná kreativní



odpoledne s rodiči či účast dětí v uměleckých kroužcích (tanečních, hudebních, výtvarných či dramatických) nebo výuka cizích jazyků v MŠ mají vliv na kulturní kapitál rodiny.

#### 4.2.5 Ekonomické zázemí rodiny

Ekonomické zázemí rodiny je taktéž úzce propojeno jak s profesí rodičů, tak i s jejich vzděláním. Členové lépe ekonomicky zajištěných rodin bývají vzdělanější, tudíž považují čtení a vztah ke knize za významné.

Důležité je zmínit teorii jazykové socializace Basila Bernsteina.<sup>15</sup> Jeho výzkum dokázal provázanost způsobu řeči britských chlapců se sociální třídou, v rámci níž vyrostli. Tyto dva způsoby dělí do dvou kategorií, tzv. *omezeného* (angl. restricted code; v dřívějších pracích nazýván *veřejná řeč*) a *rozvinutého kódu* (angl. elaborated code; dříve *formální řeč*). V rámci omezeného kódu, který je užíván pro neformální komunikaci, jsou používány jednoduché gramatické struktury a omezená slovní zásoba. Oproti tomu rozvinutý kód, který je jazykem oficiálním, využívá bohatší slovní zásobu a složitější gramatiku. Katrňák k tomu dodává, že

*schopnost používání rozvinutého kódu zajišťuje dětem pocházejícím ze středních tříd nejen úspěch ve škole, ale v konečném důsledku také dosažení společenského postavení, které měli jejich rodiče. Dělnické děti jsou na tom hůře. Kvůli tomu, že byly socializovány k omezenému kódu, jsou ve škole, která očekává používání rozvinutého kódu, v nevýhodě. Nejsou tak úspěšné, jako jejich vrstevníci ze střední třídy a končí pak ve stejném typu povolání, jež mají jejich rodiče (Katrňák, s. 44).*

Platnost Bernsteinovy teorie pro český jazyk se pokusila dokázat I. Knausová (2006), která ji testovala na dětech ve věku 12 let s výsledkem potvrzujícím její platnost. Dovednosti v oblasti řeči dětí jsou determinovány charakterem prostředí rodiny, zejména vzděláním matek.

### 4.3 *Spolupráce rodiny a školy*

Důležité jsou nejen dílčí faktory prostředí rodiny a školy, ale také jejich vzájemná spolupráce a podpora. Trnková (2004) říká, že „partnerský vztah nastává mezi lidmi a institucemi tehdy, když se obě strany vzájemně respektují, akceptují postavení a přínos druhé

---

<sup>15</sup> Basil Bernstein (1924–2000) byl britský sociolog vzdělávání.

strany pro daný proces a jsou ochotny diskutovat o tom, jak mohou ve vzájemné spolupráci či součinnosti daný proces zlepšit“ (Trnková in Rabušicová a kol., s. 52).

Ochota rodičů či školy je tedy v tomto případě klíčová. Spolupráce se neobejde bez vzájemné komunikace. V případě mateřské školy je platformou ke komunikaci s rodiči velké množství. Šed'ová a Čiháček uvádějí výčet těchto platform s informací o četnosti jejího využívání. Mezi možnosti mateřské školy, jakým způsobem oslovit rodiče, patří:

PLATFORMA	PRAVIDELNOST
Nástěnky pro rodiče u vchodu do školy	Stoprocentně pravidelné
Připravenost vedení školy poskytnout rodičům informaci na požádání kdykoli	Stoprocentně pravidelné
Informace podávané na začátku školního roku	Spíše pravidelné
Pracovní sešity dítěte a ukázky jeho práce	Spíše pravidelné
Třídní schůzky	Spíše pravidelné
Možnost přítomnosti rodičů při vyučování	Spíše pravidelné
Časopisy, bulletiny, informační letáky, občasníky	Občasné
Dny otevřených dveří	Občasné
Konzultační hodiny učitelů	Občasné
Konzultační hodiny vedení školy	Občasné
Ankety pro rodiče zjišťující jejich názory	Občasné
Záznamy v žákovských knížkách	Občasné/Spíše nerealizované
Písemná zpráva o dítěti s hodnocením jeho výsledků, snahy, chování	Občasné/Spíše nerealizované
Videonahrávka seznamující s chodem školy	Spíše nerealizované
Videozáznam průběhu vyučovacího dne v konkrétní třídě	Spíše nerealizované
Videozáznam dítěte při práci ve vyučování	Spíše nerealizované

**Tab. č. 2. Komunikační platformy podle vyjádření ředitelky mateřských škol (Zdroj: Šed'ová – Čiháček in Rabušicová a kol., s. 73–74. Částečně upraveno ML.).**

Z hlediska participace rodičů na tomto vztahu je důležité si všimnout rolí rodičů vůči mateřské škole tak, jak je pro českou situaci navrhla Klára Šedřová<sup>16</sup> (Šedřová in Rabušicová a kol., s. 47–48). Těmito rolemi jsou „rodiče jako sociální partneři“, kdy se rodiče angažují v záležitostech mateřské školy, „rodiče nekomunikující“, kteří se o školní život dítěte nezajímají či mateřské škole nedůvěřují, „rodiče (přehnaně) aktivní“, kteří bazírují na maličkostech a jsou příliš kritičtí, a „rodiče jako výchovní klienti“, kteří se snaží vyměňovat si informace s mateřskou školou. Podle autorky tohoto výzkumu je nejčastějším případem v českém kontextu role rodiče jako výchovného klienta.

#### **4.4 Shrnutí**

Důležitost rodinného prostředí i předškolního vzdělávání je nevyvratitelná. Ačkoli rodina i škola mohou na dítě působit a ovlivňovat jej jinými způsoby a užívat při tom různé metody a postupy, cíl mají obě tyto instituce stejný: zabezpečit rozvoj a ochranu dítěte. Obě dvě instituce mohou na dítě působit a rozvíjet jej samostatně, avšak většího efektu je vždy dosaženo při vzájemné kooperaci, kdy se obě strany navzájem informují a v případě problému konzultují další postup.

---

<sup>16</sup> Šedřová při analýze a koncipování jednotlivých rolí vycházela z vymezení rodičovských rolí, které získala zmapováním zahraniční literatury. Rodičovskými rolemi v tomto případě byli rodiče jako klienti – zákazníci, rodiče jako partneři (výchovní či sociální), rodiče jako občané a rodiče jako problém (nezávislí, špatní či snaživí).

## VÝZKUMNÁ ČÁST

## 5 Výzkum

### 5.1 Cíle výzkumu

Primárním cílem výzkumu bylo přinést poznatky o tom, jaké metody k rozvíjení čtenářské pregramotnosti učitelé v MŠ uplatňují a jaké materiály při tom využívají. V průběhu jednotlivých interview se respondenti mnohdy vyjadřovali k tématům, která nebyla primárním cílem výzkumu, avšak jsou do vyhodnocení zapracována pro svou návaznost na teoretickou část práce a informační hodnotu.

### 5.2 Hypotézy výzkumu

H1: Učitelky v mateřských školách používají více materiály v tištěné podobě než počítač.

H2: Před poledním odpočinkem učitelé častěji předčítají knihy než pouští pohádku v elektronické podobě.

H3: Děti se s knihami a čtením setkávají častěji v mateřské škole než doma.

### 5.3 Design výzkumu

Cílovou skupinou byli učitelé a učitelky MŠ.<sup>17</sup> Vzhledem k velkému počtu potenciálních respondentů a respondentek na území ČR byla tato skupina zúžena na 20 učitelek z 5 MŠ v Karlovarském kraji. Celý výzkum probíhal v květnu a červnu roku 2016.

Metodou sběru dat bylo zvoleno interview, konkrétně polostrukturovaný rozhovor, který umožňuje respondentovi na položenou otázku volně reagovat a výzkumníkovi doptat se na případné nejasnosti. V Příloze č. 3 uvádíme přepisy těchto rozhovorů s respondenty, kteří nahrání povolili (viz Příloha č. 1).

*Interview je velmi dobrým explorativním nástrojem [...] Výzkumník použije otevřené otázky, aby získal základní orientaci ve zkoumaném poli. Údaje, které takto získá, mu potom slouží jako východisko pro vytvoření dalších – zpravidla strukturovaných výzkumných nástrojů (Gavora, s. 111).*

Rozhovory byly, pokud k tomu respondent písemně svolil, nahrány na diktafon a následně přepsány a anonymizovány. Rozhovory byly různé délky, jejich rozpětí se pohybovalo cca od 20 do 60 minut. Pro účely statistiky byla z osobních údajů respondentů využita kategorie pohlaví, věku a nejvyššího dosaženého vzdělání, viz níže.

---

<sup>17</sup> Samozřejmě by bylo zajímavé zjistit podobné informace i ze strany domácího prostředí, tedy rodičů. Pro účely bakalářské práce si však myslíme, že tento rozsah výzkumu je dostačující.

### 5.3.1 Charakteristika MŠ

Do výzkumu se zapojily respondentky z 5 mateřských škol v Karlovarském kraji.

Instituce	Počet respondentů	Počet tříd <sup>18</sup>
Mateřská škola A	6	5
Mateřská škola B	5	3
Mateřská škola C	4	3
Mateřská škola D	3	2
Mateřská škola E	2	2

Tab. č. 3. Informace o počtu jednotlivých tříd a počtu dotazovaných respondentů.

1 učitelka z MŠ A se výzkumu nezúčastnila. Celkem v 7 třídách vyučovaly 2 učitelky, v dalších 7 třídách pouze 1 učitelka. U některých otázek výzkumu je důležité si uvědomit, že odpověď učitelky je závislá na věku dětí, které má ve třídě. Proto jsme se do této práce rozhodli zahrnout i následující graf.



Graf č. 1. Věk dětí ve třídě.<sup>19</sup>

Největší počet respondentek (12), tvořící 60 % celku, učí děti ve věku 4–7 let. Pouze 1 respondentka má ve třídě děti výhradně 2–3leté, zbylých 7 učitelek učí děti 2,5–5leté. V rámci pěti navštívených mateřských škol lze vysledovat tendenci (nejedná se o pravidlo),

<sup>18</sup> Tzn. celkový počet tříd v MŠ.

<sup>19</sup> 3 kategorie věkového rozmezí dětí byly vytvořeny na základě dat uvedených respondentkami. Neznamená to však, že všech 12 respondentek učí děti ve věku 4–7 let. Některé z nich učí 4–6leté děti, některé 5–7leté atd. Totéž platí u kategorie 2,5–5 let.

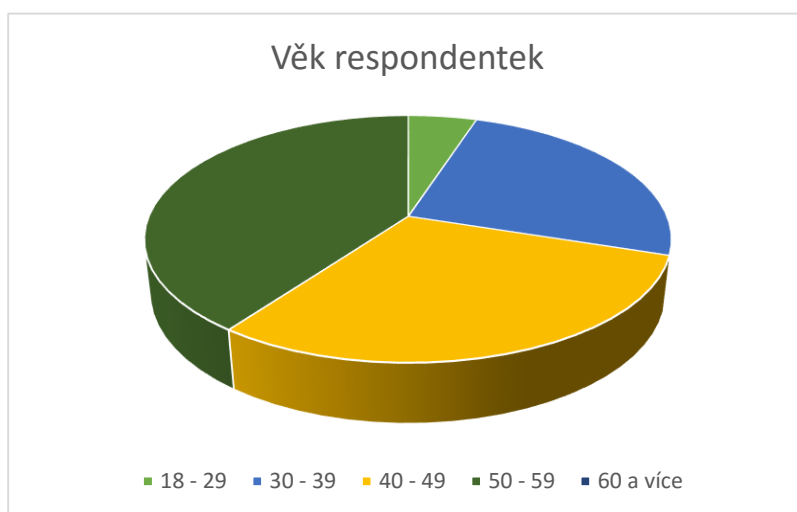
že starší děti vyučuje více učitelek než děti mladší. V jedné z nich byl stav v době průběhu výzkumu 4 : 1.

### 5.3.2 Charakteristika respondentů



**Graf č. 2. Pohlaví respondentů.**

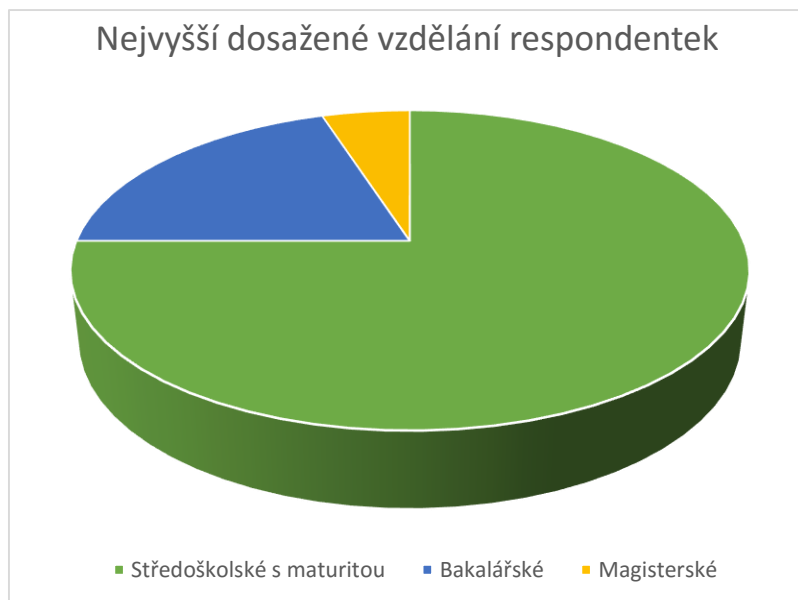
Výzkumu se zúčastnily pouze ženy. Ze statistik ČSÚ<sup>20</sup> vyplývá, že ve školním roce 2014/2015 pracovalo v MŠ celkem 29 283,4 zaměstnanců, z toho 154 mužů. Ve školkách, které se výzkumu zúčastnily, žádný pedagog mužského pohlaví nepracoval.



**Graf č. 3. Věk respondentek.**

<sup>20</sup> Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/20555525/2300421503.pdf/3c5c7b92-e193-43f1-b41a-f39006fbb383?version=1.0>.

Největší procento zastoupení (40 %) měly učitelky ve věku 50–59 let. 30 % zúčastněných učitelek bylo ve věku 40–49 let, 25 % ve věku 30–39 let. Pouze 5 % respondentek (tedy 1 osoba) patřilo do nejnižší věkové kategorie 18–29 let. Výzkumu se nezúčastnila žádná respondentka ve věku nad 60 let.



**Graf č. 4. Nejvyšší dosažené vzdělání respondentek.**

Celkem 5 dotazovaných respondentek (25 %) dosáhlo vysokoškolského vzdělání, z toho 1 respondentka (5 %) magisterského stupně a 4 respondentky (20 %) stupně bakalářského. Ostatní, tedy 75 % dotazovaných respondentek, mají středoškolské vzdělání zakončené maturitní zkouškou.<sup>21</sup>

#### **5.4 Vyhodnocení výzkumu**

Pro větší přehlednost byl výzkum rozdělen na několik tematických celků. Jejich celkový soupis je zaznamenán v Příloze č. 2.

##### **5.4.1 Knihy**

Otázky týkající se knih, předčítání atp. byly jedním z hlavních bodů výzkumného šetření.

<sup>21</sup> 35 % učitelek majících středoškolské vzdělání zakončené maturitní zkouškou má navíc jedno- či dvouletou nástavbu pro mateřské školy či vychovatelství z doby socialismu.



### 5.4.1.1 Kdy a jak často dětem čtete?



**Graf č. 5. Kdy dětem čtete?**

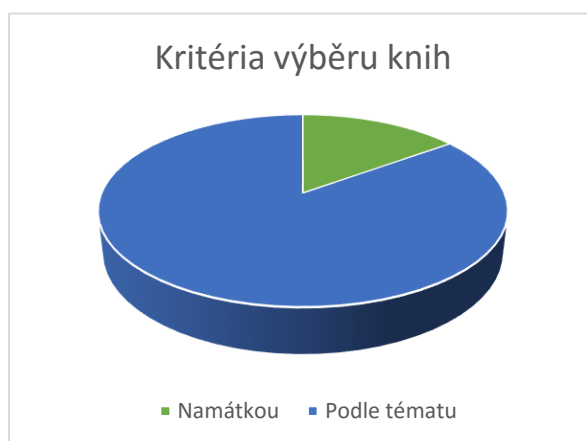
60 % respondentek odpovědělo, že dětem ve školce čte pravidelně pouze před spaním, 40 % respondentek předčítá dětem před spaním a během dne.



**Graf č. 6. Jak často dětem čtete?**

Tyto dva grafy jsou spolu velmi úzce propojeny, pravidelně jednou denně čte dětem z knihy 60 % dotazovaných učitelek, což vyplývá již z předchozího grafu. Novou informací je, že celkem dvě respondentky (10 %) uvedly, že dětem předčítají pravidelně méně než jednou denně. Respondentka CH uvedla, že dětem každou středu přehrává pohádku na CD. Respondentka N řekla, že dětem z knihy předčítá třikrát týdně. Zbýlé dva dny dětem pouští pohádku v televizi či na DVD.

#### 5.4.1.2 Podle jakého kritéria tyto knihy vybíráte?



**Graf č. 7. Kritéria výběru knih.**

Pouze 15 % respondentek (3) uvedlo, že knihy, které dětem předčítají, vybírají namátkou. 85 % respondentek se tedy při výběru knih drží předem daného (ať už měsíčního či celoročního) plánu, který se však může kdykoli změnit vzhledem k aktuálnímu dění ve školce (výlet, divadlo). Pak se četba přizpůsobí probíhající akci.

#### 5.4.1.3 Pracujete dál s přečteným textem? Jak?

Všechny respondenty na první otázku odpověděly kladně. Práce se čteným textem probíhá mnoha způsoby a kombinacemi:<sup>22</sup>

- **Zítřka budeme číst...**

Dětem je den předem oznámen název textu, který se jim učitelka chystá následující den přečíst. Měly by si tak procvičovat paměť, protože druhý den učitelka zjišťuje, zda si název zapamatovaly. Také se ale na téma mohou děti připravit a těšit se, tudíž udrží svou pozornost déle. Respondentka C však uvedla, že udržet si název příběhu v povědomí do druhého dne dokáží u ní ve třídě jen 4–5leté děti, a to jen v případě, že je název zaujme.

<sup>22</sup> Tyto způsoby práce se čteným textem se týkají beletristických textů, které učitelky dětem čtou. Jistě by bylo z tohoto hlediska zajímavé podívat se na práci s naučným textem v mateřských školách, jehož hlasité předčítání není příliš časté, a proto není v tomto souhrnu zohledňován. Chtěli bychom upozornit na studii Nell K. Duke a Jane Kays („Can I Say ‘Once Upon a Time’?“ : Kindergarten Children Developing Knowledge of Information Book Language. In *Early Childhood Research Quarterly* 13, 1998, č. 2, s. 295–318.), které zjistily, že díky pravidelnému čtení naučných textů byly děti dobře obeznámeny s jazykem těchto textů a také byly schopny některé jazykové aspekty textů používat (např. užívaly více komparativní struktury, obecné formulace či rekapitulace tématu).

- **Včera jsme četli...**  
Učitelka si před přečtením další části příběhu na pokračování s dětmi opakuje, o čem si četli předchozí den.
- **Převyprávění** části textu u menších dětí (cca 2,5 – 3,5 roku).
- **Převyprávění** celého příběhu u starších dětí (ať už učitelce, rodičům, kamarádům nebo hračkám).
- **Otázky**  
Pomocí otázek může učitelka zjistit, zda ji děti vnímají a zda si přečtený příběh pamatují. Procvičují si také své formulační schopnosti. Tento postup lze užít jak bezprostředně po přečtení, tak i druhý den po něm.
- **Charakteristika postav**  
U menších dětí je nutné dávat velmi návodné otázky: Kde bydlí žabička?  
U starších dětí je možné provést detailnější rozbor postav, jak zevnějšku, tak i jejich vlastností.
- **Dramatizace** pohádky je dlouhodobější proces. Respondentky se shodují na postupu: nejprve je nutné dětem pohádku přečíst, povídat si o ní, rozebírat postavy. Po určité době (cca 14 dnů) jsou děti schopné pohádku zahrát, protože velmi detailně znají jak příběh, tak i vlastnosti postav. Při dramatizaci se děti obléknou do kostýmů a repliky postav si vymýšlejí samy během dramatizace. Pokud jsou děti mladšího věku, může jich ztvárňovat jednu obtížnější postavu hned několik. Některé respondentky vyzkoušely s dětmi i veršovanou verzi pohádky, kterou děti zvládly bez problémů.
- **Maňásci**  
Respondentka E uvedla, že po přečtení příběhu s dětmi hraje maňáskové divadlo. Druhý den jej opakují, avšak přidávají nové postavy, tedy nové maňásky, a přečtený příběh dotváří a rozvíjí.
- **Loutkové divadlo**  
(Jak maňásci, tak i loutkové divadlo byly respondentkami velmi zřídka připomínané.)
- **Dokončení děje**  
Učitelka se v určité části textu zastaví a požádá některé z dětí, aby řeklo, co si myslí, že se teď stane, a nebo aby příběh dokončilo celý podle sebe, aby dopadl tak, jak chce ono. Tento způsob lze využít, i když děti konec příběhu znají.

- **Porozumění slovům**

Během čtení se učitel zastaví u slov, o kterých si myslí, že je děti neznají, a zeptá se na jejich význam.

- **Obrázky**

Učitelka po přečtení příběhu dětem ukáže obrázky, ať už v knize, na počítači či vytištěné na zvláštním papíře, které se vztahují k dané pohádce. Děti pak odhadují, jaké postavy na obrázcích jsou, a snaží se je pojmenovat.

- **Posloupnost**

Na např. čtveřici obrázků je vytištěn příběh a děti jej mají sestavit podle přečteného příběhu od začátku do konce. Pokud tento úkol nezvládnou, žádá je učitelka o vyprávění vlastní verze příběhu podle toho, jak si jej poskládaly.

- **Autor, ilustrátor**

Děti je možné seznámit také s postavami autora a ilustrátora, především tedy ilustrátora.

- **Výstava**

Knihu, kterou dětem čtou, některé učitelky nechávají vystavenou na stole, aby děti viděly ilustrace a neustále si připomínaly, o čem příběh byl.

- **Srovnání příběhu se skutečností**

Děti za pomoci učitelky porovnávají přečtený příběh s tím, co samy zažily. Oddělují tak svět pohádek od světa reálného.

- **Srovnání příběhu s jiným zpracováním**

Děti komparují přečtený příběh s jiným jeho zpracováním, ať už veršovaným, filmovým, divadelním či jiným prozaickým. Určují rozdíly mezi danými verzemi příběhů, či různými formami zpracování téhož příběhu.

- **Srovnání příběhu s jiným příběhem**

Tyto dva příběhy musí mít však něco společného: Jakou znáte další pohádku, ve které je medvěd?

- **Vyhledávání v knize**

Po určité době, kdy mají děti přečteno více příběhů či knih, jim učitelka tyto knihy předloží a ptá se: Které zvíře bylo v této pohádce? A ukáže jim danou knihu. Pokud děti neví, prohlíží ji a hledají obrázek, který by jim pomohl napovědět. Druhou variantou je určování postav podle obrázků v knize.

- **Kreslení, malování**

Děti mohou samy nakreslit či namalovat příběh, část příběhu, postavu, zkrátka to, co jim přišlo nejvíce důležité či je nejvíce zaujalo.

- **Píseň**  
Děti si za pomoci učitelky mohou složit píseň o příběhu, který slyšely.
- **Čtení kamarádům, panenkám**  
Děti si přečtenou (i neznámou) knihu půjčí a dělají, že čtou. Příběh samy vymýšlí nebo si jej připomínají podle obrázků v knize.
- **Určené slovo**  
Před přečtením příběhu se učitelka s dětmi domluví na určitém slově. Když toto slovo zazní, děti mají za úkol např. zatleskat či se postavit.

Získávání zpětné vazby a obecně práce s textem je velmi závislé na věku dětí, kterým se učitelka přizpůsobuje. 2,5leté děti samozřejmě nezvládnou to, co šestileté, proto je délka čtení u mladších dětí kratší, typy otázek jsou jiné a jsou pokládány v mnohem menší míře než u dětí starších.

#### **5.4.1.4 Setkávají se děti s knihou i jinak než během předčítání? Mají děti volný přístup ke knihám?**

Knihy je důležitou součástí života dospělých, stejně tak ale předškolních dětí, které většinou ještě číst neumějí. Musejí si však osvojit základní poznatky o práci s knihou, způsob čtení a péči o ni. Nejen, že učitelky v MŠ dětem čtou, ale i samotné děti mají možnost si knihu tzv. osahat. Všechny dotazované učitelky (20 z 20) odpověděly, že děti si mohou kdykoli během dne půjčit knihu z knihovničky, kterou mají přímo ve třídě. Ve školce mají přísná pravidla, jak s knihou zacházet, většina malých dětí si je proto může prohlížet pouze u stolu, starší děti mají povoleno prohlížet si knihu na lehátku či v křesle. Tato pravidla jsou v každé školce trochu jiná, dají se ale shrnout do těchto bodů: 1. před prohlížením knihy si děti umyjí ruce, 2. listy v knize se neohýbají ani netrhají, 3. do knih se nepíše.

Některé učitelky také dětem po poledním klidu připravují knihy na stůl, aby si je mohly prohlédnout. Jsou to buď knihy, které souvisí s aktuálním tématem programu, nebo knihy ve školce nové, aby se s nimi děti seznámily.

Respondentka C uvedla, že knihy si často berou děti, které si nechtějí hrát. Nevede je k tomu tedy touha po knize.

#### **5.4.1.5 Nosí si děti do školky vlastní knihy?**

Na tuto otázku respondentky odpovídaly, že velmi málo (2-3x za rok). Spíše než svou oblíbenou knihu děti donesou novou, aby se s ní pochlubily. Během měsíce března (Měsíc

knihy) několik (3) respondentek navrhuje dětem, aby si přinesly své oblíbené knihy, aby si je ostatní mohli prohlédnout a promluvit si o nich.

#### **5.4.1.6 Znají děti klasické české pohádky?**

Tato otázka má opět velmi jednoznačnou odpověď, 19 z 20 respondentek odpovědělo záporně, či uvedly, že je tomu tak v málo případech. V případě, že dítě některou pohádku zná, se jedná většinou o pohádku zfilmovanou. Děti ji tedy neznají z knih, ale z televize. Mnoho respondentek (9) také uvádí, že i když je tato pohádka zfilmovaná, nevyrovná se v očích dětí moderním americkým pohádkám. Klasické pohádky totiž děti nudí, chybí jim akce, na kterou jsou z ostatních pořadů zvyklé. Na místě Šípkové Růženky, neposlušných kůzlátek či Smolíčka nyní stojí Spongebob, Spiderman a Ledové království. Podle jiných se však často stává, že když se děti s českými pohádkami ve školce setkají, jsou z nich nadšené a baví je. Americké pohádky jsou pro ně totiž těžko pochopitelné, nedokáží je převyprávět a spouště slov nerozumí. Důvody, proč se jim tyto pohádky líbí, jsou dle respondentek právě potřeba akce a jejich barevnost. Je však důležité si uvědomit, že důvodem může být i zvyk a časté setkávání s těmito pohádkami.

Respondentky také uvádějí, že děti již velmi málo sledují Večerníček. Respondentka C uvedla, že drtivá většina z nich nepozná znělku tohoto pořadu či klasické postavy z Večerníčku, např. Rákosníček, a že z klasických pohádek pro děti znají snad jen pohádku o perníkové chaloupce a z Večerníčků jen Boba a Bobka. Vypověděla také, že pokles sledování tohoto pořadu je možná způsoben i jeho přesunem na jiný TV kanál, o čemž nemusí mnoho rodičů vědět.

#### **5.4.1.7 Myslíte si, že se děti s knihou setkávají i doma?**

Všechny respondentky (20 z 20) uvedly, že na dětech je jednoznačně poznat, když jim rodiče nečtou. Zde uvádíme indikátory, které je k tomu vedou:

- neví, jak s knihou zacházet (čtení a listování zleva doprava) a jak o ni pečovat
- mají špatnou výslovnost, nebo vůbec nemluví, mají vady řeči
- nejsou schopny si zapamatovat jednoduchý příběh
- nedokáží převyprávět děj
- nedokáží udržet pozornost delší dobu
- neznají klasické české pohádky a pohádkové postavy
- nevyprávějí, o čem jim rodiče četli, ale o hrách na počítači

- nemají představivost
- nepotřebují k prohlížení přítomnost učitelky
- nemají dostatečnou aktivní a pasivní slovní zásobu
- pokřikují na sebe výrazy typu: Zabiju tě!
- o čtení v MŠ projevují velký zájem
- při čtení zlobí a zájem neprojevují
- mají sníženou míru empatie
- málokdy si do školky přinesou svou oblíbenou knihu
- nejsou kreativní
- jsou agresivní
- hledají akci, pohádky je nudí

Jednotlivé indikátory samy o sobě nemusejí znamenat nic. Každý může být zapříčiněn několika faktory, které nemusejí mít souvislost s absencí styku se čtením. Každý jednotlivý indikátor je nutné posuzovat individuálně u každého dítěte. Např. agresivita či pokřikování nehezkých výrazů nemusí nutně znamenat nedostatek styku se čteným textem. Dítě se s ním může setkávat, i když se např. často dívá na televizi, která mu tyto výrazy zprostředkovává. Jedná se spíše o nedostatky ve výchově, či v komunikaci, kdy rodiče dětem nevysvětlují zhlédnutý příběh a nestanovují tak dítěti hranice, které by nemělo překračovat. Další možností také je, že se s těmito výrazy setkávají přímo v rodině. Některé z indikátorů si dokonce mohou protiředit (např. *o čtení v MŠ projevují velký zájem a při čtení zlobí a zájem neprojevují*). Kombinací několika z nich lze však podle respondentek určit, zda je dítěti doma předčítáno, či ne.

#### 5.4.2 Další metody rozvíjení čtenářské pregramotnosti

##### 5.4.2.1 Popište prosím další metody, kterými rozvíjíte čtenářskou pregramotnost dětí.

Pro rozvoj předčtenářské gramotnosti jsou důležité nejen knihy, manipulace s nimi a předčítání, ale i další hry a aktivity rozvíjející dílčí aspekty tohoto celku. Následující tabulka<sup>23</sup> představuje všechny aktivity, které respondentky uvedly, a také jejich stručnou charakteristiku a využívané materiály.

<sup>23</sup> Tabulka je rozdělena na celky. Při tvoření tematických celků jsme se částečně inspirovali knihou J. Bednářové a V. Šmardové *Diagnostika dítěte předškolního věku. Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let.* Brno, Computer Press 2007.

<b>Aktivity rozvíjející čtenářskou gramotnost v mateřských školách</b>		
<i>SLUCHOVÉ VNÍMÁNÍ A PAMĚŤ</i>		
<i>Sluchová analýza a syntéza</i>		
<b>Auto přivezlo písmeno</b>	Auto, karty s písmeny	Účelem této hry je rozvíjet schopnosti dětí při identifikaci počáteční hlásky slova. Učitelka před děti postaví auto, na němž je postavena kartička s určitým písmenem. Učitelka dětem toto písmeno přečte a ty následně vymýšlejí všechna slova na dané písmeno, která je napadnou. Hra je určena především pro starší děti.
<b>Mimozemšťané</b>		Aby se děti dorozuměly s mimozemšťany, musí jim vyslabikovat či vyhláskovat slova, která jim učitelka řekne.
<b>Doplň rým</b>	Hudební nástroj (není nutný)	Učitelka dětem zpívá písničku, přičemž nechává děti, aby za ni doplňovaly slova, která se rýmují.
<b>Najdi rým</b>	Obrázky (papírová či počítačová podoba), pexeso	Dětem jsou na papíře či v počítači předloženy obrázky. Pojmenování dvou obrázků se vždy rýmují a děti je mají nalézt. Podle respondentek je tato úloha pro děti velice těžká. Když se s ní děti setkají poprvé, trvá jim velice dlouho, než vůbec pochopí, co mají dělat. Podle respondentky F se ale ve třídě vždy objeví někdo, kdo má pro rýmy cit. Podle něho to pak zkouší ostatní děti a nakonec se to naučí.
<b>Slabikovaná píseň</b>	Hudební nástroj (není nutný)	Několik respondentek uvedlo, že s dětmi zkouší zpívat ve slabikách. Je to ale možné jen u starších dětí, které zvládají princip slabikování.



<b>Roboti</b>		Tato hra spočívá v tom, že učitelka hláskuje dětem úkoly, které mají provést, např. Ukaž si na N-O-S. Hláskování musí proběhnout rychle, především u menších dětí či u těch, které tuto činnost ještě plně nezvládly. Mezi jednotlivými hláskami tedy musí být určitá návaznost. Kdyby bylo hláskování provedeno pomalu a prodleva mezi vyslovením hlásek by se prodloužila, většina dětí by podle respondentek nedokázala určit, o jaké slovo se jedná.
<b>Jsou stejně dlouhá?</b>	Hudební nástroje (nejsou nutné)	Tento úkol souvisí se slabikováním a také s počátky počítání. Děti určují, zda jsou slova, která jim učitelka představí, stejně či různé dlouhá, tzn., zda mají stejný počet slabik. Děti tedy tato slova vytleskají či vyťukají a určí, kolikrát tuto činnost provedly. Respondentky uvedly, že děti bez problémů zvládají počítání do tří, ale od čísla čtyři mají problém. Proto učitelky vybírají většinou maximálně tříslabičná slova.
<b>Krátká, dlouhá</b>	Drhlo, bzučák	Děti pomocí drhla či bzučáku určují, která ze slabik ve slovech, která jim učitelka řekla, je dlouhá a krátká.
<b>Stop abeceda</b>		Tato hra je podobná hře Auto přivezlo písmeno. V tomto případě si učitelka v duchu odříkává abecedu. Předem pověřené dítě v určité chvíli řekne STOP a učitelka vysloví písmeno, ke kterému při odříkávání došla. Pokud se jedná o těžké písmeno, vybere místo něho jiné. Děti následně vymýšlejí slova, která začínají na dané písmeno.

<b>Kdo se jmenuje na písmenko...</b>		Děti jsou v kruhu a učitelka např. říká: Kdo se jmenuje na písmenko D. Všechny děti, které takové jméno mají, se třeba postaví.
<b>Slovní fotbal</b>		Slovní fotbal je pro dnešní předškolní děti velice těžká hra. Respondentky se shodují na tom, že děti po čase identifikaci počátečních hlásek ve slově zvládají, avšak identifikace koncových hlásek je velký problém i pro nejstarší z nich. S pomocí učitelky je však možné, aby tuto hru starší děti zvládly.
<b><i>Sluchové rozlišování</i></b>		
<b>Řekni, co je stejné, nebo jiné</b>		Děti poslouchají dvojice slov/pseudoslov, která jsou buď stejná, nebo se liší jednou hláskou (především počáteční: bim-pim). Děti mají určit, která z těchto slov jsou stejná a která jsou jiná. Tato hra rozvíjí schopnosti dětí v určování počátečních hlásek ve slovech, stejně jako slabikování a hláskování.
<b>Slovní řetěz</b>		Děti by v této hře měly ze slov daných učitelkou změnou počátečního písmene vytvořit jiné (např. LUK-BUK).
<b><i>Vnímání rytmu</i></b>		
<b>Vytukávání hlásek/slabik</b>	Hudební nástroje, bzučák	Děti pomocí tzv. hry na tělo či hudebních nástrojů vytukávají hlásky či slabiky. Totéž je možné s pomocí bzučáku. Mohou je samozřejmě i vytleskat.
<b>Vytukávání rytmu v písni</b>	Hudební nástroje	Tytéž nástroje je možné využít při rytmizaci písni.
<b>Hudební hádanky</b>	Hudební nástroj, počítač	Učitelka hraje melodie písni, které děti znají, či je pouští na PC nebo CD

	či CD přehrávač	přehrávači, a ony hádají, kterou píseň jim přehrává.
<b>ŘEČ</b>		
<b>Pojmenuj</b>	Předměty různého druhu či obrázky	Učitelka před děti položí různé předměty, či jim je ukáže na obrázku a děti je mají pojmenovat. Tuto hru je možné různým způsobem modifikovat, např. mohou děti pomocí slov vytvářet věty. Tato hra se zaměřuje na rozvíjení aktivní slovní zásoby dětí.
<b>Ukaž</b>	Předměty různého druhu či obrázky	Hra Ukaž je velice podobná hře Pojmenuj. Učitelka také položí před děti různé předměty, či jim je ukáže na papíře a řekne, aby ukázaly na ten z nich, který jim pojmenuje. Hra Ukaž cílí na rozvíjení pasivní slovní zásoby dětí.
<b>Co je stejné?</b>	Obrázky (na počítači či v papírové podobě)	Učitelka dětem ukáže obrázek, na kterém je např. kluk, a zeptá se, jakými slovy je možné obrázek pojmenovat.
<b>Co všechno to znamená?</b>		Dětem je řečeno nějaké homonymum, např. koruna. Ony mají vymýšlet různé významy tohoto slova.
<b>Řekni opak</b>	Obrázky (není nutné)	Učitelka dětem říká slova a ony mají vymýšlet opak. Tuto hru je možné hrát i s obrázky.
<b>Básně a písně</b>	Hudební nástroje	Téměř každodenní součástí dne v mateřské škole je zpěv a recitace. Děti si takto procvičují paměť a frázování. Je možné je nacvičovat různými způsoby, například za doprovodu hudebních nástrojů a pohybu. 3 respondentky uvedly, že s dětmi nacvičují písně hravým způsobem. Nejdříve si danou

		písničku poslechnou. Poté si vyberou nějaké zvíře, které během zpěvu napodobují (pohyby, grimasy, vlastnosti), např. želva – chodí pomalu. Následně si vybírají další zvířata a takto píseň neustále opakují.
<b>Vyprávěj podle míče</b>	Míč s obrázky	Děti stojí v kruhu a hází si plátěným míčem, na němž jsou vytištěny obrázky. Z obrázků, jichž se dítě při chycení míče dotkne, vytvoří jednoduchou větu, příběh. Tato hra pomáhá rozvíjet fantazii dětí a také jejich schopnost se vyjadřovat.
<b>Popletené pohádky</b>		Učitelka vypráví dětem pohádku s chybami, děti ji na tyto chyby upozorňují a opravují je. Tato hra procvičuje pozornost dětí a také znalost pohádek. Je tedy možné ji hrát jen v případě, že většina dětí klasické pohádky zná z domova, či jsou s nimi seznamovány ve školce.
<b>Pohádkové karty</b>	Karty s obrázky	Na každé z karet je nakreslen děj příběhu. Děti podle ní tento příběh vyprávějí.
<b>Poskládej příběh</b>	Karty s obrázky, papír s obrázky	Na několika kartičkách je vyobrazen příběh. Tyto karty jsou různě poházené. Děti mají tento příběh chronologicky sestavit a následně jej popsat. Možností jsou také obrázky na jednom papíře.
<b>Popiš obrázek</b>	Obrázek	Učitelka může dítěti také zadat jednoduchý popis obrázku, na kterém není vyobrazen žádný děj příběhu. Při této úloze se dítě zdokonaluje ve svých vyjadřovacích dovednostech.
<b>Kostky</b>	Kostky se symboly	Děti hází kostkami. Podle toho, jaké symboly jim na kostkách padnou, tvoří věty či delší příběhy.

<b>Hádanky</b>		Děti podle respondentek rády vymýšlejí hádanky. Na této činnosti rozvíjejí své logické myšlení a také formulační a komunikační dovednosti.
<b>Komunikativní kruh</b>		Učitelky se snaží, aby se děti dokázaly souvisle vyjadřovat a komunikovat spolu. Proto spolu v kruhu hovoří o tom, co dělaly o víkendu apod.
<b>ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ A PAMĚŤ</b>		
<i>Zraková analýza a syntéza</i>		
<b>Pexeso</b>	Pexeso	V případě jednoduchého pexesa, kde jsou na dvojicích kartiček totožné obrázky, děti trénují vizuální paměť. Ve školkách ale děti hrají i pexeso označené písmeny, kdy na každé dvojici kartiček je odlišný obrázek. Pojmenování těchto obrázků ale začínají na totéž písmeno (např. okno a oko). Děti si postupně spojí tato pojmenování s písmenem na kartičkách a stejně jako v předchozích hrách procvičují identifikaci počátečních hlásek a setkávají se s podobou písmen.
<b>Puzzle</b>	Puzzle	Děti spojují jednotlivé dílky – musí k sobě pasovat písmeno a obrázek.
<b>Bingo</b>	Kartičky s tabulkami, kartičky se symboly či počítač, tužka	Dětem jsou rozdány kartičky, kde jsou v tabulce umístěny symboly či písmena. Učitelka dětem postupně ukazuje obrázky na počítači či vytištěné na papíře. Pokud ukazovaný symbol dítě nalezne ve své tabulce, zaškrtně jej. Vyhrává ten, kdo má zaškrtnutá políčka v jednom řádku, sloupci či úhlopříčně.
<b>GRAFOMOTORIKA</b>		

<b>Přepisování/obtahování písmen</b>	Papír, tužka	Tato činnost je běžnější ve třídách, kde jsou děti chystající se do školy. Většinou není ani součástí denního programu. Pokud dítě učitelku požádá, napíše mu na papír např. jeho jméno. Dítě poté písmena obtahuje či přepisuje.
<b>Přepisování textů</b>	Papír, tužka	Pokud je dítě zdatnější, zvládne přepsat i krátký text.
<b>Trička s monogramem</b>	Trička, barvy na textil, štětce	Stejně tak si děti mohou označit trička svými monogramy či iniciálami svých jmen. Pomůže jim to k zapamatování iniciál jejich jmen, protože je mají často na očích, a také si vyzkouší novou aktivitu v podobě zdobení triček.
<b>Co tě zaujalo?</b>	Papír, pastelky	Děti mají nakreslit, co je zaujalo na představení, v pohádce, ve vyprávění. Tímto cvičením je možné zjistit, zda děti skutečně dávaly pozor, a také je nutí uvažovat nad příběhem a posuzovat jeho jednotlivé části.
<b>Kreslení do krupice</b>	Krupice	Krupice se vysype na stůl či podlahu a děti do ní kreslí různé obrazce či písmena.
<b>POHYB</b>		
<b>Dramatizace</b>	Kostýmy	Dramatizace je nedílnou součástí programu každé třídy v MŠ. Děti dramatizují buď pohádky, které si s učitelkou přečetly, nebo klasické dětské pohádky, jako třeba O řepě či Boudo, budko. Aby si mohly děti tuto pohádku zahrát, musí se s ní patřičně seznámit. Většinou učitelky dětem tuto pohádku přečtou (i několikrát), poté děti rozebírají postavy, zda jsou dobré, či zlé. Až poté, kdy děti pohádku znají perfektně, si mohou obléct kostýmy a pohádku si

		<p>zahrát. Nejde o žádné memorování textu. Děti pohádku znají tak dobře, že repliky vymýšlejí v průběhu hraní.</p> <p>Další možností je tvořivá dramatika, která je vhodná např. i pro zvládání synonym a antonym.</p>
<b>Pantomima</b>	Kostýmy (není nutné)	Ztvárnění jednoduchého příběhu pomocí pantomimy je další možnou alternativou, avšak pro děti předškolního věku velice těžkou. Proto ji respondentky s dětmi zkouší jen výjimečně.
<b>LOGICKÉ A KOMBINAČNÍ DOVEDNOSTI</b>		
<b>Najdi první písmeno svého jména/ utvoř své jméno</b>	Magnetická tabule, magnety či kartičky (papír, plast)	V některých školkách mají tabule s magnety ve tvaru písmen, některým stačí jen papírové či plastové kartičky. Děti v nich mohou hledat své monogramy, sestavovat jména či jiná slova, pokud už umí abecedu. Cílem učitelek je, aby děti poznaly alespoň svůj monogram, jinak je čtení ani psaní neučí; pokud o ně mají děti zájem, učí se to doma.
<b>Motanice</b>	Hra Motanice	Jedná se o logické hry, kdy děti pomocí provázků spojují dvojice obrázků. Existují různé druhy motanic, jedna z nich se specializuje i na předčtenářskou gramotnost.
<b>MANIPULACE</b>		
<b>Sádrová písmena</b>	Sádra, voda, formy, tempery	Děti se s tvary písmen mohou seznámit různými způsoby, jedním z nich je jejich vylévání do sádry, kdy si navíc děti vyzkouší techniku práce s novým, dosud neznámým materiálem.

<b>Výroba vlastní knihy</b>	Papír, lepidlo, nůžky, obrázky, pastelky, tužka	Některé učitelky s dětmi vyrábějí vlastní knihy. Děti si do nich kreslí a vylepují vystříhané obrázky, popř. lepí květiny v případě herbářů. Díky tomu si uvědomují, že výroba každé knihy vyžaduje určité úsilí a začnou si knih více vážit.
<b><i>OSTATNÍ</i></b>		
<b>Deskové hry</b>	Příslušná desková hra	Děti v MŠ za dozoru učitelek hrají také deskové hry, které se týkají tématu bakalářské práce, např. Hrajeme si se sykvami. Děti nejen, že rozvíjejí své dovednosti na poli předčtenářské gramotnosti a komunikace, ale učí se také, jakým způsobem se hry hrají.
<b>Magic Box</b>	Magic Box – interaktivní tabule na zemi	Je určen pro menší skupinu dětí, jsou tam různé hry. Učitelky se snaží, aby u her děti mluvily.

**Tab. č. 4. Aktivity rozvíjející čtenářskou gramotnost v mateřských školách.**

### 5.4.3 Divadlo

#### **5.4.3.1 Jezdíte s dětmi do divadla, či jezdí divadelní soubory k vám? Jak často?**

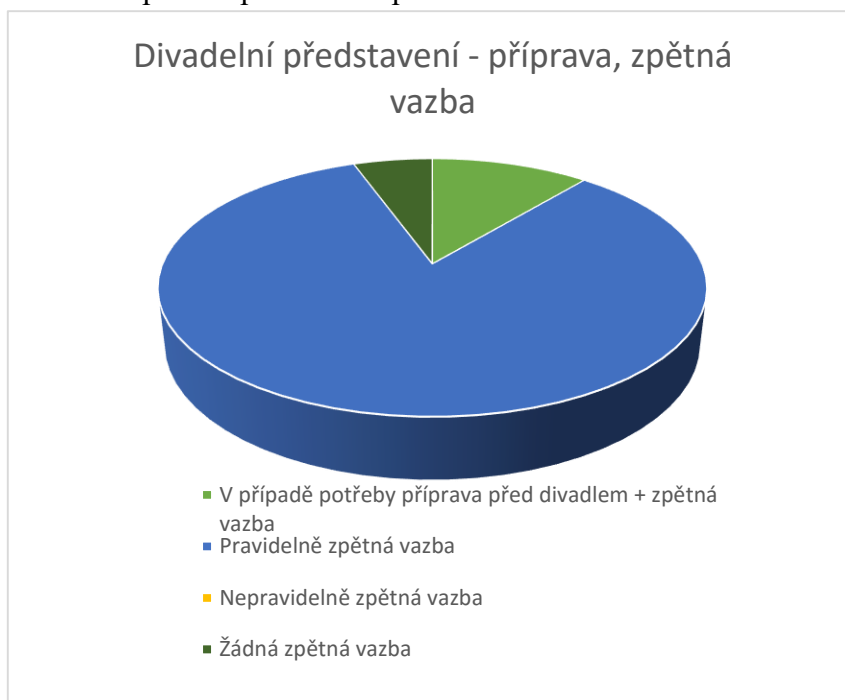
Do všech 5 mateřských školek jezdí divadelní soubory pravidelně 1x (výjimečně 2x) za měsíc. Stejně tak jezdí 1x ročně do divadla, v případě všech školek se jedná o divadlo v Chebu, popřípadě navštíví městské divadlo, kde jim zahrají představení děti ze základní umělecké školy. Návštěva divadla v jiném městě je tak málo častá především z finančních důvodů, kvůli vypravení autobusu pro přepravu dětí.

#### **5.4.3.2 Pracujete s příběhem zhlédnutým v divadle dál? Jak?**

Téměř všechny respondentky (19 z 20) uvedly, že s pohádkou v podání divadelního souboru určitým způsobem dál pracují. Respondentka, která uvedla negativní odpověď, učí



ve třídě nejmenších dětí, tedy ve věku 2 až 3 let. Výrazný rozdíl je však ve způsobu a intenzitě následné práce s příběhem z představení.



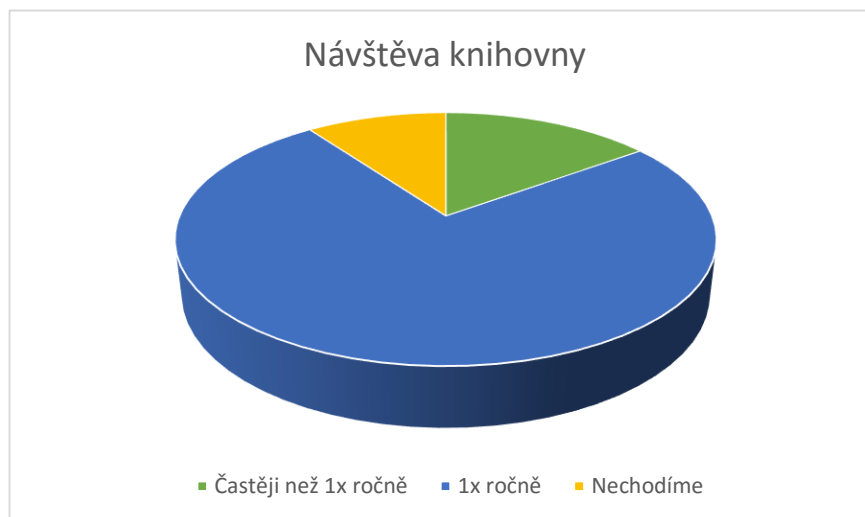
**Graf č. 8. Divadelní představení – příprava, zpětná vazba.**

Celkem 15 respondentek uvedlo, že po skončení představení, ať už bezprostředně po něm, či následující den, různými způsoby zjišťují, co si děti zapamatovaly, co se jim nejvíce líbilo, jaké postavy v pohádce byly, nebo děti zkouší celý příběh převyprávět. Často děti své dojmy a vzpomínky na představení výtvarně ztvární. 4 respondentky v případě potřeby, tzn., když se jedná o pro děti dosud neznámou pohádku, děti s příběhem seznamují ještě před představením, a to buď bezprostředně, nebo podle něho změni týdenní plán, aby se děti s pohádkou seznámily detailněji. Pokud se děti seznámí s více verzemi pohádky (např. herci hrají jinou verzi, než jakou dětem představila učitelka), navzájem je porovnávají a určují rozdíly. 1 respondentka uvedla, že se na představení s dětmi jen podívá a na nic se děti následně neptá – opět z důvodu nízkého věku dětí (2–3 roky).

#### 5.4.4 Knihovna

##### 5.4.4.1 Chodíte s dětmi do knihovny, či chodí knihovnice k vám do školky? Jak často?

Návštěvnost knihoven se odvíjí od věku dětí ve třídě. Nejmenší děti do knihoven nechodí (není to však pravidlem), a to především z důvodu nebezpečí v podobě zničení knih.



**Graf č. 9. Návštěva knihovny.**

Celkem 15 respondentek navštěvuje knihovnu s dětmi jednou ročně, konkrétně v březnu, Měsíci knihy. 4 respondentky (z 1 MŠ) uvedly, že knihovnu letos s dětmi navštívily poprvé, v ostatních školkách je ale každoroční návštěva knihovny pravidelná. V jedné MŠ pracují respondentky, které uvedly, že do knihovny s dětmi docházejí každé 2 měsíce. 2 respondentky, které uvedly, že do knihovny s dětmi nechodí, učí ve třídách s dětmi ve věku 2–3 let, děti tedy nejsou ještě dostatečně zralé.

Co se týče návštěv knihovnic v MŠ, pouze 3 respondentky pracující v jedné MŠ uvedly, že knihovnice dochází i k nim do školky, a to cca 3x ročně, a představuje dětem nové knihy. V ostatních školkách je kontakt s knihovnou omezen pouze na 1 návštěvu knihovny ročně.

#### **5.4.4.2 Jak toto setkání probíhá?**

Děti chodí do knihovny většinou na půl dne, 3 respondentky (které s dětmi navštěvují knihovnu nejčastěji) uvedly, že děti někdy v knihovně i přespí, a to v rámci projektu *Celé Česko čte dětem*. Paní knihovnice má vždy připravený program, který je uzpůsoben věku dětí v jednotlivých třídách, které knihovnu nenavštěvují najednou. Součástí každé návštěvy knihovny je četba, kdy knihovnice čte buď krátký příběh či úryvky z několika textů, stejně tak prohlídka knihovny, při které se děti dozví, jakým způsobem jsou v knihovně knihy tříděny a kde najdou své oblíbené. Ve dvou knihovnách je dětem pouštěna pohádka na DVD. Dětem bývá doporučováno, aby se po nástupu do školy do knihovny zaregistrovaly. Stejně jako ve školce, i v knihovně můžou děti rozebírat jednotlivé příběhy a postavy, dávat si hádanky, zinscenovat maňáskové či hrané divadlo. 1 MŠ spojuje s návštěvou knihovny i

prohlídku muzea, které je v téže budově. V 1 případě si děti v knihovně vybraly knihu, kterou si učitelka půjčila a přečetla ji s nimi.

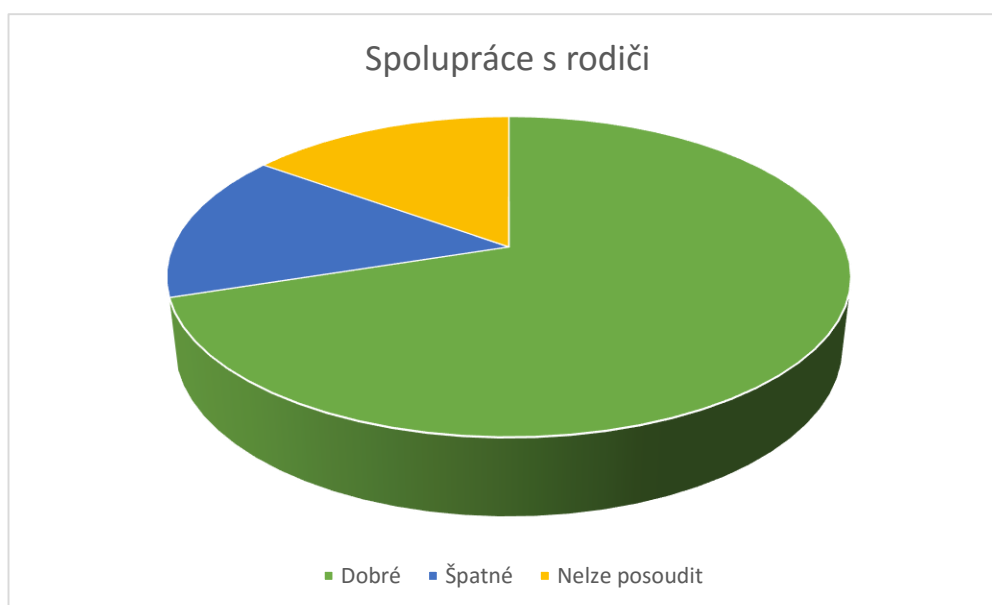
#### 5.4.5 Zábavní elektronika v MŠ

##### 5.4.5.1 Pracujete v MŠ se zábavní elektronikou<sup>24</sup>? Jak často?

Všechny respondentky uvedly, že užívání zábavní elektroniky se v MŠ snaží omezovat na úplné minimum. 1 MŠ přestala úplně používat počítač, ostatní jej občas použijí na výukové (např. pexeso, prostorová orientace) či výchovné hry. 1 respondentka uvedla, že dětem pouští na počítači jen záznamy jejich vystoupení. 3 respondentky pouštějí pravidelně (1–2x týdně) dětem před spaním pohádku na DVD či namluvenou na CD.

#### 5.4.6 Spolupráce s rodiči

##### 5.4.6.1 Jak byste celkově zhodnotila spolupráci školky s rodiči? Můžete svůj názor odůvodnit?



**Graf č. 10. Spolupráce s rodiči.**

14 respondentek hodnotí tuto spolupráci velmi dobře. Přetechnizovaná doba, ve které žijeme, je podle všech největším problémem jak samotných dětí, tak i jejich rodičů a jejich vzájemných vztahů. Respondentky se shodují na tom, že rodiče věnují malý zájem tomu, jak si jejich dítě vede ve školce, respektive se o to nezajímají, neptají se. Avšak poté, co je učitelka s problémem dítěte seznámí, jej většinou respektují a snaží se jej napravit a vyřešit.

<sup>24</sup> Zábavní elektronikou zde myslíme např. počítač, televizi či tablet.

1 z respondentek se nechala slyšet, že „rodiče si musí školka vychovat a ukázat jim cestu, jakou by se měli vydat“. Oproti tomu 3 respondentky uvedly, že spolupráce s rodiči je na velmi nízké úrovni i z důvodu neschopnosti rodičů přijmout fakt, že s dítětem něco není v pořádku. 3 respondentky nedovedly situaci objektivně posoudit.

Je nutné si uvědomit, že tyto výpovědi mohly být ovlivněny např. obavami z případného postihu, či nepřipouštěním si vlastních chyb. Bylo by zajímavé porovnat názory učitelek s názory rodičů, kteří by na daný problém jistě nahlíželi odlišně a pravděpodobně by akcentovali nedostatek komunikace ze strany mateřské školy. Vzhledem k rozsahu bakalářské práce jsme se však zaměřili pouze na učitelky MŠ.

#### **5.4.6.2 Podnikáte s rodiči nějaké akce na rozvoj čtenářské pregramotnosti dětí?**

12 respondentek v tomto případě odpovědělo negativně, důvodů bylo vysloveno několik:

- Obtížná organizace
- Předpoklad nízké účasti ze strany rodičů
- Zklamání ze strany dítěte v případě neúčasti jeho rodiče/rodičů
- Dostatečný čas věnovaný rozvíjení předčtenářské gramotnosti během dne
- Narušení denního režimu

I zde je třeba pohlížet na poskytnuté odpovědi kriticky. Co se týče obtížné organizace, učitelky pořádají pro děti spoustu akcí, někdy se jich s dětmi účastní i rodiče (v každé mateřské škole je však situace jiná). Proto tento důvod nepokládáme za relevantní. Co se týče následujících dvou bodů, učitelky je vysvětlují svými zkušenostmi z akcí podobného typu, kdy účast rodičů není nijak valná a děti jsou kvůli jejich nepřítomnosti zklamané. Tyto faktory je třeba brát v úvahu, proto před uspořádáním takovéto akce doporučujeme dotázat se rodičů, zda by se jí účastnili. Čtvrtý bod, který vyjadřuje přesvědčení některých učitelek o tom, že se rozvoji pregramotnosti dostatečně věnují během dne, a že tedy není třeba pořádat nějaké speciální akce, nepodporujeme. Rozvoj čtenářské pregramotnosti je pro budoucnost dítěte velmi důležitý, je tedy třeba jej podporovat všemi dostupnými prostředky. Navíc se během této akce můžou rodiče seznámit s možnými aktivitami, které s dětmi mohou provádět i doma. Co se týče posledního bodu, je možné na něj pohlížet i z jiného hlediska, že je to pro děti spíše zpestření dne než narušení režimu.

Zbylých 8 respondentek (tedy 2 mateřské školy) zapojuje rodiče do aktivit mateřské školy s účelem rozvíjet předčtenářskou gramotnost. Jedná se o tyto 2 aktivity:

- Tvorba čtenářských deníků

V rámci projektu *Celé Česko čte dětem* rodiče pouze z jedné MŠ doma s dětmi vytvářejí čtenářské deníky. Podle respondentek se do této akce zapojuje většinou polovina rodičů.

V březnu se každoročně koná slavnostní vyhodnocení tohoto projektu, u kterého je přítomen i starosta města. Každé dítě je při ceremoniálu odměněno knihou.

- Předčítání v MŠ

V rámci stejného projektu 1 MŠ organizuje čtení s rodiči, tzn., že každý týden jeden z rodičů předčítá dětem ve školce. Pouze 1 třída v příslušné školce se této akce neúčastní, respektive rodiče nemají tento rok zájem se účastnit.

#### 5.4.7 Děti dříve a dnes

##### 5.4.7.1 S čím mají děti v dnešní době z hlediska rozvíjení čtenářské pregramotnosti problémy? Proč?

Až na 1 respondentku, která uvedla, že tuto situaci nemůže posoudit vzhledem k nízkému věku dětí ve své třídě, se všechny shodly na tom, že stejně jako doba se změnily i děti. Důvodů je podle nich hned několik, avšak většina z nich je spojená s nadužíváním elektronických přístrojů, které podle respondentek dětem spíše škodí.

Nadužívání elektroniky může samozřejmě mít na dítě negativní vliv. Proto je třeba stanovit hranice a využívat ji vhodným způsobem. Doba, v níž žijeme, je s technologií neodmyslitelně spjata. Proto by od ní dítě předškolního věku nemělo být izolováno, ale naopak vedeno k jejímu efektivnímu využití. Didaktické a výchovné hry či pohádky v elektronické podobě jistě nejsou pro dítě škodlivé, pokud jich není příliš a jsou dospělými doplňovány a komentovány. Vernadakis a kol. (2005)<sup>25</sup> přinášejí další pozitiva používání elektroniky. Jako nejdůležitější pozitivní efekt stanovují, že děti se díky interaktivnímu počítačovému prostředí rychleji učí. Navíc také umožňují dětem postupovat vlastním tempem. Ztotožňujeme se s jejich názorem, že učitelé by měli být technologickým inovacím přístupní a ochotni se učit je aplikovat ve vzdělávání.

V následující tabulce představujeme problémy, které respondentky u dětí pozorují. Jako jedinou kladnou změnu oproti dřívější době uváděly, že děti mají mnohem větší rozhled a znalosti.

---

<sup>25</sup> Dostupné z: [http://www.phyed.duth.gr/undergraduate/images/DEP/Avgerinos/1-Ver\\_Avg\\_TsiZah-ECEJ-2005.pdf](http://www.phyed.duth.gr/undergraduate/images/DEP/Avgerinos/1-Ver_Avg_TsiZah-ECEJ-2005.pdf).

<b>Problém</b>	<b>Vysvětlení</b>
Výslovnost, vady řeči	Dětem je špatně rozumět, popřípadě jim není rozumět vůbec.
Absence řeči	Některé děti až do 4 let vůbec nemluví.
Práce s knihou	Děti z domova neznají zásady práce s knihou a péče o ni.
Představivost	Děti mají špatnou představivost, nedokáží např. samy vymyslet příběh.
Pozornost	Děti nedokáží dlouho udržet pozornost, na počátku školního roku je podle respondentek 5 minut maximum.
Klasické české pohádky	Děti neznají klasické české pohádky, ať už v podobě knižní nebo zfilmované. Neznají Večerníček.
Komunikace	Děti neví, jak komunikovat s vrstevníky a učiteli, nedokáží vyjádřit svůj názor ani pocity. Spousta z nich také nedokáže hovořit plynule ve větách.
Sluchová a vizuální paměť	Děti mají problém se zapamatováním základních údajů o např. předešlý den přečtené pohádce.
Potřeba akce	Aby děti pohádka bavila, musí v ní být nějaká akce, pokud není, nudí se.
Aktivní i pasivní slovní zásoba	Mnoho dětí používá k vyjádření svých potřeb a zisku toho, co chtějí jen základní slova.
Pravolevá orientace	Děti mívají problém určit pravou a levou stranu, může se projevat např. i u listování knihou, kdy dítě listuje odzadu dopředu.
Pravolevá vyhraněnost	Některé děti používají střídavě obě ruce, nejsou vyhraněné.
Jemná i hrubá motorika	Mají problém nejen s koordinací pohybů, ale i např. se stříháním.
Sluchová diferenciací hlásek	Děti mají problém s rozlišováním počátečních hlásek ve slově, identifikaci koncové hlásky nezvládají vůbec.
Opakování rytmu	Děti nedokáží zopakovat rytmus, který učitelka vytleskala.

Tvorba rýmů	Některé děti nemají cit pro rýmy. <sup>26</sup>
-------------	---

**Tab. č. 5. Problémy dětí související s předčtenářskou gramotností.**

Všechny problémy, které děti mají, jsou spolu úzce propojené. Podle respondentek mají stejnou příčinu a také stejnou možnost nápravy.

Důvody tohoto stavu spatřují respondentky v následujících bodech:<sup>27</sup>

1. Nedostatek styku se čteným textem v domácím prostředí

Mnoho dětí se se čteným textem setkává většinou pouze v prostředí mateřské školy. Dotazované učitelky uvedly, že min. polovině (někdy uváděly i 2/3) dětí rodiče doma nečtou. Velké množství dětí v době nástupu do mateřské školy neví, jak zacházet s knihou. Problém neschopnosti zacházení s knihou je možné dítě doučit jednoduše, avšak v souvislosti s nedostatkem či dokonce absencí čtení jsou spojeny další potíže. Rodiče si však podle respondentek neuvědomují, jak důležité je, aby se děti se čtením setkávaly nejen v MŠ, ale i doma.

2. Nedostatek komunikace s rodiči

Podle respondentek si rodiče s dětmi nepovídají tolik jako dříve. Namísto konverzace o tom, jaké mělo dítě den, jak se cítí, o čem byla pohádka v televizi, rodiče buď mlčí, nebo „zírají do telefonu, tabletu či televize“. Totéž dělají i děti. Příčinu tohoto stavu i nedostatku čtení respondentky spatřují buď v lenosti nebo neochotě rodičů, nedostatku času či kombinaci obojího, zjednodušeně v hektické době, ve které děti tráví více času v MŠ než doma.

3. Přílišné používání elektroniky

S předešlými dvěma body, tedy nedostatkem čtení a komunikace, nadužívání elektroniky velice úzce souvisí. Stejně jako lenost či nedostatek času je jejich příčinou. Kromě toho ale pro děti dle respondentek představuje jiná nebezpečí, o zdravotních nemluvě. Kvůli častému sledování pohádek v obrazové podobě mají děti sníženou schopnost fantazie. Když totiž mají vše obrazově podložené, nemusejí u pohádky nad ničím přemýšlet, nemusejí si nic představovat ani vnímat řeč. Rodiče si

<sup>26</sup> Respondentky rozlišují dobu, kdy děti teprve poznávají, co je to rým, a neschopnost tento rým vymyslet.

<sup>27</sup> Taktéž by bylo zajímavé porovnat odpovědi učitelek s případnými odpověďmi rodičů na toto téma. Výzkum by však musel být o perspektivu rodičů rozšířen.

navíc dle názoru učitelek mnohdy myslí, že jejich dítě je inteligentní, když umí používat tablet či telefon. Rozvíjení předčtenářských dovedností proto odsouvají stranou, nejsou podle nich tak důležité, protože největší výdělký mají lidé pracující v oboru IT.

Na druhou stranu si však uvědomme, jak může být dítě vzhledem ke svým vrstevníkům znevýhodněné, pokud s elektronikou (tedy tabletem, počítačem či mobilním telefonem) není v kontaktu vůbec. Užívání elektroniky za účelem zisku informací je v současnosti jedním ze základních kamenů „vybavení“, které by měl každý člověk (a v přiměřené míře i dítě) mít.

I přes všechny výhrady respondentky dle svých slov používání elektronických přístrojů přímo nezavrhují, je podle nich však nutné stanovit rozumnou hranici. V mateřské škole se většina z nich snaží omezit její užívání na minimum, aby si děti zvykly na jiný způsob zábavy. Některé děti údajně již v předškolním věku hrají počítačové hry, kvůli nimž bývají agresivní a mají zkreslené představy o realitě. Dotazované jsou také toho názoru, že si rodiče neuvědomují důležitost pohybu v životě dětí, stejně jako propojení všech oblastí – tělesné, řečové, výtvarné, hudební atd. – že pokud dítě ustrne v jedné, ustrne ve všech.

2 respondentky upozornily v souvislosti s nadužíváním elektroniky také na problémy v oblasti pravolevé orientace a nevyhraněnosti dětí v této oblasti. Dítě neví, která ruka je dominantní. Kvůli používání počítače se děti naučily používat obě ruce, při manipulaci či kreslení tedy někdy použijí pravou ruku, jindy levou. 1 z respondentek také uvedla, že v důsledku ovládnutí tabletu jednou rukou ji dítě užívá i v jiných činnostech, např. při kreslení si nedrží papír, při stavění z kostek používá taktéž jen jednu ruku.

#### 4. Odmítání návštěvy logopeda, popř. neplnění zadaných úkolů

Dotázané učitelky také uvedly, že rodiče mnohdy odmítají s dítětem docházet k logopedovi. Důvodů je hned několik: nedostatek času, neschopnost přijmout kritiku dítěte, jakkoli se v tomto případě o kritiku nejedná. Rodiče se údajně nechávají slyšet, že se stávající stav brzy srovná, protože i oni, popř. i starší sourozenci dětí, to zvládli. Logopedické problémy tedy začínají řešit většinou kolem 5. roku dítěte, kdy se už blíží nástup do školy. V případě, kdy se svým dítětem začnou



k logopedovi docházet, s ním doma mnohdy neprocvičují. Občasné návštěvy specialisty a logopedické chvílky ve školce však dle respondentek problém nevyřeší.

## 5. Úzkostlivost

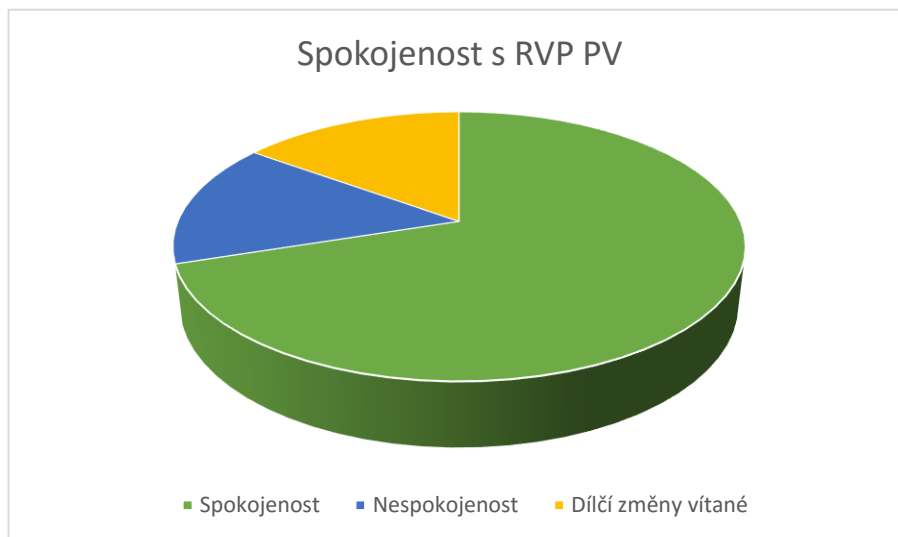
Respondentka F uvedla, že ke snížení komunikačních dovedností dětí někdy dochází i kvůli opačnému extrémnímu případu, kterým je přílišná péče o dítě. Rodiče podle ní za dítě vše vyřídí, tzn. nenechají jej říct si o pomoc, buď o ni požádají za něj, nebo problém rovnou sami vyřeší. Dítě tak přijde o příležitost ke komunikaci, navázání kontaktu či o druhý pokus, když se mu něco nepovede. Tato respondentka také uvádí, že rodiče mnohdy připravují děti o možnost přemýšlet o nějakém problému a rozhodnout se. Místo toho mu nadiktují postup, děti se tímto však nenaučí rozhodovat se samy.

Následně respondentky navrhly také možná řešení výše uvedených problémů:

1. Rodiče by se měli dětem více věnovat, mluvit s nimi a také jim alespoň některé dny před spaním číst.
2. Omezit „konzumaci“ pohádek z televize či tabletu. Když rodiče nemají čas na přečtení pohádky, měli by ji dětem pustit alespoň na CD, aby neměly příběh podložený vizuálně a zdokonalovaly si tak svou představivost.
3. Pokud rodiče dětem pustí hranou, animovanou či kreslenou pohádku, měli by o ní s dětmi mluvit, zjišťovat, co si z ní pamatují a také vysvětlovat, čemu děti nerozumí.
4. Děti předškolního věku by měly hrát na počítači pouze výchovné a výukové hry.
5. Dětský lékař by měl mít možnost nařídit návštěvu logopeda. Podle mnoha respondentek by toto byl jediný účinný prostředek, mnoho rodičů totiž údajně odmítá s dětmi k logopedovi docházet.
6. Mateřská škola musí s rodiči od začátku vhodným způsobem komunikovat, měla by také pořádat ukázkové hodiny, aby se rodiče seznámili s novými způsoby práce s dětmi a rozvojem patřičných dovedností, popřípadě konzultace, na kterých by je ředitelka či učitelka informovala o tom, jak si jejich dítě ve školce vede a zda je nutné podniknout nějaké kroky k nápravě.

#### 5.4.8 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

##### 5.4.8.1 Jste spokojena s RVP PV tak, jak je nastavený teď, nebo byste na něm něco změnila?



**Graf č. 11. Spokojenost s RVP PV.**

Většina respondentek (14 z 20) je s nynějším Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání spokojena, a to především z důvodu velké svobody učitelky a prostoru pro kreativitu (např. ve výběru témat). Některé z nich však vyjádřily obavy ohledně svých mladších kolegyně, které nemají zkušenosti z praxe. Dnešní mladé učitelky podle nich nemají oporu v metodikách, nemají kde se dozvědět postupy a informace, které by znát měly (např. co by mělo zvládnout 4leté dítě). Existují sice Konkretizované očekávané výstupy RVP PV, ale podle respondentky F jsou nedostatečné, chybí v nich rozčlenění na věkové skupiny a návaznost mezi nimi. 3 respondentky uvedly, že nynější RVP PV je nevyhovující, dříve dle jejich názoru dával větší smysl. Práce ve školce také obnášela méně „papírování“. 3 dotázané učitelky uvedly, že by uvítaly dílčí změny programu:

1. MŠ má v rámci tohoto programu vytyčené určité povinnosti. Právně ukotvené povinnosti by v tomto případě měli mít i rodiče, tzn. měly by být vytyčeny alespoň základní návyky, které by děti měly umět při nástupu do MŠ (alespoň částečně se dokázat obsloužit – vědět, jak se drží lžice apod.). 1 respondentka by uvítala tento bod v RVP PV jako doporučení vzhledem k individualizaci ve vzdělávání.
2. 1 respondentka by uvítala zařazení povinnosti státu, aby každé dítě, které má právo na asistenta v MŠ, jej také dostalo, a to v rozumné lhůtě od podání žádosti.

## 6 Závěr

V teoretické části bakalářské práce jsme se zaměřili na problematiku čtenářské gramotnosti, respektive pregramotnosti a vlivů školního a domácího prostředí na ni. V rámci těchto vlivů jsme vymezili několik dílčích faktorů, které různými způsoby ovlivňují rozvoj čtenářské pregramotnosti. Zdůraznili jsme také důležitost propojení těchto vlivů na dítě předškolního věku.

Cílem praktické části bylo zjistit uplatňované aktivity a využívané materiály pro rozvoj čtenářské pregramotnosti v rámci předškolního vzdělávání. Co se týče těchto aktivit, jejich výčet, který přinesl náš výzkum, jistě není konečný. Výpovědi 20 učitelek samozřejmě nemohou ani zdaleka pokrýt veškeré aktivity, které jsou v České republice, ve světě, praktikovány. Předkládaný výčet není jistě konečný ani v rámci výzkumného vzorku 20 učitelek. Jednotlivé hry mohou být modifikovány či mohou být vymyšleny aktivity úplně nové. Je třeba si také uvědomit, že jakkoli se výzkumník během šetření snažil navodit přátelskou atmosféru, respondentky mohly právě z nervozity či jiného důvodu opomenout další uplatňované aktivity zmínit. Učiteli zmíněné aktivity, ať už návštěvy knihovny, předčítání a divadlo a následnou práci s příběhy, považujeme za dostatečné, ačkoli se četnost jejich využívání v rámci všech školek liší.

Výzkum přinesl také poznatky z oblasti spolupráce mateřské školy a rodičů, na kterou jsme v teoretické části kladli velký důraz. Je však třeba se k nim stavět kriticky, protože pocházejí z jednoho druhu zdrojů a v rámci našeho výzkumného šetření je nemůžeme porovnat s jinými zdroji.

Odpovědi respondentek ohledně užívání počítače ve školce potvrzují naši hypotézu 1: *Učitelky v mateřských školách používají více materiály v tištěné podobě než počítač.* V rámci denních aktivit se je snaží používat minimálně. Tento výrok podporuje i výčet materiálů užívaných během aktivit, ve kterém se počítač téměř nevyskytuje.

Podle nás by se však učitelky neměly vyhýbat v rámci aktivit podpoře počítačem (popř. jinými elektronickými přístroji). Pokud je užíván způsobem vyhovujícím rozvoji a možnostem předškolního dítěte, má na něj rozhodně pozitivní efekt nejen z hlediska kompetencí potřebných pro život dnešního školáka či dospělého, ale i pro učení se v předškolním věku. Počítač poskytuje dítěti možnost logicky uvažovat a řešit problémy nebo také procvičovat paměť či porozumění.

Hypotéza 2: *Před poledním odpočinkem učitelé častěji předčítají knihy než pouští pohádku v elektronické podobě* byla v rámci výzkumného šetření taktéž potvrzena. Pouze 2 z 20 učitelek totiž potvrdily pravidelné setkávání dětí s pohádkou v elektronické podobě,

navíc tato forma ani v jednom případě nepřevažuje v rámci 5 pracovních dnů nad předčítáním z knihy.

V některých případech je právě doba před odpočinkem jediná, kdy učitelky dětem čtou. Proto je právě na tuto činnost v práci kladen takový důraz. Dle našeho názoru je v MŠ předčítání pouze před spaním nedostatečné, této aktivitě by se učitelky měly pravidelně věnovat dvakrát denně alespoň několik dní v týdnu. Pokud totiž děti po čtení neusnou, musejí odpočívat, na doplňující otázky či diskuze tak není dostatečný prostor.

Uvědomujeme si, že potvrzení hypotézy 3: *Děti se s knihami a čtením setkávají častěji v mateřské škole než doma* pouze na základě výpovědí učitelů je jednostranné a může se jevit jako subjektivní. Pokud však vezmeme v úvahu fakt, že učitelky jakožto odbornice, které jsou s dětmi mnohdy v kontaktu mnohem více než jejich vlastní rodiče, jsou právě vedle rodičů a samotných dětí jedinými subjekty, které mohou tuto situaci posoudit. Bylo by jistě zajímavé a přínosné zjistit, zda by se výpovědi učitelů shodovaly s výpověďmi rodičů, následující výzkumy se tedy mohou ubírat tímto směrem. Myslíme si však, že údaje poskytnuté rodiči by byly mnohem více zkreslené. Pokud tedy přistoupíme na to, že pro rozsah bakalářské práce jsou zjištěné údaje dostačující a relevantní, je i hypotéza 3 výzkumným šetřením potvrzena.

Ačkoli je rozsah výzkumu dosti omezený, dovoluujeme si na jeho základě navrhnout doporučení, která by vedla k zefektivnění rozvoje čtenářské pregramotnosti v mateřských školách:

1. Učitelky by se měly rozvoji čtenářské pregramotnosti věnovat systematicky a pravidelně. Neměly by dětem předčítat pouze před spaním, ale ve většině dní také během dopoledních aktivit. Měly by od dětí získávat zpětnou vazbu a úměrně jejich věku s přečteným textem dále pracovat.
2. Učitelky by se neměly vyhýbat užívání zábavní elektroniky (např. počítačů) ve výuce. Měly by být v tomto směru schopné s tímto typem elektroniky pracovat a efektivně ji využívat. Proto doporučujeme učitelům navštěvovat kurzy, které se zaměřují na práci s počítačem a její efekty na rozvoj dítěte.
3. Doporučujeme také zefektivnit komunikaci mateřské školy a rodičů, aby byly důležité informace včas předávány druhé straně. Domníváme se, že by v každé MŠ měly být zřízeny pravidelné schůzky s rodiči, popř. jiná předem daná forma komunikace, která by zajistila předání těchto informací.
4. Mateřské školy by měly pořádat společné akce s rodiči na podporu čtenářské pregramotnosti. Důležitá je podpora společných aktivit rodičů a dětí, které posilují jejich

vzájemné vztahy a také mohou ukázat rodičům nové cesty, kterými se v rámci rozvoje čtenářské pregramotnosti mohou ubírat.

5. Stejně tak doporučujeme pořádat ukázková odpoledne, která taktéž mohou pomoci rodičům s aktivitami pro rozvoj pregramotnosti, mohou ale i posílit důvěru rodičů v mateřskou školu a zlepšit tak jejich vzájemnou komunikaci a vztahy.

## Seznam použité literatury

ADAMS, M. J.: *Beginning To Read : Thinking and Learning about Print*. Cambridge, MA: MIT Press, 1990.

BEDNÁŘOVÁ, J. – ŠMARDOVÁ, V.: *Diagnostika dítěte předškolního věku. Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno, Computer Press 2007.

BYTEŠNÍKOVÁ, I.: *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha, Grada 2012.

BYTEŠNÍKOVÁ, I.: *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. Brno, Masarykova univerzita 2007.

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE: *Podpora rozvoje čtenářské gramotnosti v předškolním a základním vzdělávání*. Praha 2011.

DOLEŽALOVÁ, J.: *Funkční gramotnost : Proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Hradec Králové, Gaudeamus 2005.

DOWNEY, D. B.: When Bigger is not better: Family Size, Parental Resources and Children Educational Performance. In *American Sociological Review* 60, 1995, č. 5, s. 746–761.

Dostupné z:

[https://www.researchgate.net/publication/271805400\\_When\\_Bigger\\_Is\\_Not\\_Better\\_Family\\_Size\\_Parental\\_Resources\\_and\\_Children's\\_Educational\\_Performance](https://www.researchgate.net/publication/271805400_When_Bigger_Is_Not_Better_Family_Size_Parental_Resources_and_Children's_Educational_Performance).

DUKE, N. K. – KAYS, J.: „Can I Say ‘Once Upon a Time’?“ : Kindergarten Children Developing Knowledge of Information Book Language. In *Early Childhood Research Quarterly* 13, 1998, č. 2, s. 295–318.

FRAZIER, B. N. – GELMAN, S. A. – WELLMAN, H. M.: Preschoolers' search for explanatory information within adult-child conversation. In *Child development* 80, 2009, č. 6, s. 1592–1611. Dostupné z: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2784636/>.

GABAL, I. – VÁCLAVÍKOVÁ HELŠUŠOVÁ, L.: *Jak čtou české děti? Analýza výsledků sociologického výzkumu*. Praha, Gabal, Analysis & Consulting 2003. Dostupný z: <http://www.adam.cz/dokumenty/2006/jak-ctou-ceske-deti.pdf>.

GAVORA, P.: *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno, Paido 2000.

HEATH, S. M. A KOL.: A Spotlight on Preschool: The Influence of Family Factors on Children's Early Literacy. In *PLoS One* 9, 2014, č. 4. Dostupné z:

<http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0095255>.

HELUS, Z.: Reflexe nad problémy gramotnosti. Komentář k monotematickému číslu. In *Pedagogika*, 2012, č. 1-2.

HORKÁ, H. – SYSLOVÁ, Z.: *Studie k předškolní pedagogice*. Brno, Masarykova univerzita 2011.

- KATRŇÁK, T.: *Odsouzení k manuální práci : Vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha, SLON 2004.
- KNAUSOVÁ, I.: *Problémy jazykové socializace*. Olomouc, Votobia 2006.
- KOLEKTIV AUTORŮ: *Jak Češi tráví čas? Výsledky 1. ročníku výzkumu proměny české společnosti 2015*. Praha, Sociologický ústav AV ČR 2016. Dostupné z: [http://www.promenyceskespolecnosti.cz/aktuality/aktualita22/Jak\\_Cesi\\_travi\\_cas\\_TK\\_20-06-2016.pdf](http://www.promenyceskespolecnosti.cz/aktuality/aktualita22/Jak_Cesi_travi_cas_TK_20-06-2016.pdf)
- KOLLÁRIKOVÁ, Z. – PUPALA, B.: *Předškolní a primární pedagogika*. Praha, Portál 2010.
- KOŤÁTKOVÁ, S.: *Dítě a mateřská škola*. Praha, Grada 2014.
- KROPÁČKOVÁ, J. (ed.): *Dítě předškolního věku dříve a dnes*. Praha, Karlova Univerzita 2008.
- KROPÁČKOVÁ, J. – WILDOVÁ, R. – KUCHARSKÁ, A.: Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období. In: *Pedagogická orientace* 24, 2014, č. 4, s. 488–509.
- KUCHARSKÁ, A.: *Riziko dyslexie. Pregramotnostní schopnosti a dovednosti a rozvoj gramotnosti v rizikových skupinách*. Praha, Pedagogická fakulta UK 2014.
- MASSEY, S. L.: Teacher-Child conversation in the Preschool Classroom. In *Early Childhood Education Journal* 31, 2004, č. 4, s. 227–231.
- MATĚJŮ, P. – STRAKOVÁ, J. A KOL.: *(Ne)rovné šance na vzdělání. Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha, Academia 2006.
- MERTIN, V. – GILLERNOVÁ, I.: *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha, Portál 2003.
- NAJVAROVÁ, V.: *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy*. Disertační práce. Brno, Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta 2008.
- PETROVÁ, Z. – VALÁŠKOVÁ, M.: *Jazyková a literárna gramotnosť v materskej škole. Teoretické súvislosti a možnosti jej rozvíjania*. Bratislava, Renesans 2007.
- PRÁZOVÁ, I. A KOL.: *České děti jako čtenáři*. Brno, Host 2014.
- PRŮCHA, J.: *Dětská řeč a komunikace. Poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha, Grada 2011.
- PRŮCHA, J. (ed.): *Pedagogická encyklopedie*. Praha, Portál 2009.
- PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. Praha, Portál 2013.
- RABUŠICOVÁ, M.: *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Brno, Masarykova univerzita 2002.
- RABUŠICOVÁ, M. A KOL.: *Škola a/versus rodina*. Brno, Masarykova Univerzita 2004.

SLANČOVÁ, D.: *Reč autority a lásky : reč učitelky materské školy orientovaná na dieta*. Prešov, Filozofická fakulta Prešovskej univerzity 1999.

SMOLÍK, F. – SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, G.: *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Praha, Grada 2014.

SYSLOVÁ, Z.: *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha, Grada 2013.

ŠAUEROVÁ, M.: Vliv vývoje sociálních interakcí dětí mladšího školního věku na možnosti podpory čtenářské gramotnosti v rodinné edukaci. In *Pedagogika*, 2012, č. 1–2, s. 126–136.

ŠVRČKOVÁ, M.: *Kvalita počítačnické čtenářské gramotnosti : výzkumná analýza a popis soudobého stavu*. Ostrava, Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta 2011.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha, VÚP 2004. [cit. 15. 7. 2016]. Dostupné z: [http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP\\_PV-2004.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf).

UNESCO. *Revised recommendation concerning the international standardization of educational statistics*. 1978. [cit. 15. 7. 2016]. Dostupné na: [http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL\\_ID=13136&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13136&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html).

VÁCLAVÍKOVÁ HELŠUSOVÁ, L. A KOL.: *Dětské čtenářství v současné společnosti z perspektivy sociologie vzdělání*. Liberec, Technická univerzita v Liberci 2012.

VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. Praha, Karolinum 2012.

VERNADAKIS, N. – AVGERINOS, A. – TSITSKARI, E. – ZACHOPOULOU, E.: The Use of Computer Assisted Instruction in Preschool Education : Making Teaching Meaningful. In *Early Childhood Education Journal* 33, 2005, č. 2, s. 99–104. Dostupné z: [http://www.phyed.duth.gr/undergraduate/images/DEP/Avgerinos/1-Ver\\_Avg\\_TsiZah-ECEJ-2005.pdf](http://www.phyed.duth.gr/undergraduate/images/DEP/Avgerinos/1-Ver_Avg_TsiZah-ECEJ-2005.pdf).

ZAJITZOVÁ, E.: *Předškolní vzdělávání a jeho význam pro rozvoj jazyka a řeči*. Praha, Hnutí R 2011.



## Seznam grafických prvků

### Seznam schémat

*Schéma č. 1.* Faktory ovlivňující rozvoj čtenářské (pre)gramotnosti.

### Seznam tabulek

*Tab. č. 1.* Vliv rodinných faktorů na úroveň funkční gramotnosti

*Tab. č. 2.* Komunikační platformy podle vyjádření ředitelek mateřských škol

*Tab. č. 3.* Informace o počtu jednotlivých tříd a počtu dotazovaných respondentů

*Tab. č. 4.* Aktivity rozvíjející čtenářskou gramotnost v mateřských školách

*Tab. č. 5.* Problémy dětí související s předčtenářskou gramotností.

### Seznam grafů

*Graf č. 1.* Věk dětí ve třídě

*Graf č. 2.* Pohlaví respondentů

*Graf č. 3.* Věk respondentek

*Graf č. 4.* Nejvyšší dosažené vzdělání respondentek

*Graf č. 5.* Kdy dětem čtete?

*Graf č. 6.* Jak často dětem čtete?

*Graf č. 7.* Kritéria výběru knih

*Graf č. 8.* Divadelní představení – příprava, zpětná vazba

*Graf č. 9.* Návštěva knihovny

*Graf č. 10.* Spolupráce s rodiči

*Graf č. 11.* Spokojenost s RVP PV

### Seznam příloh

*Příloha č. 1.* Informovaný souhlas s využitím výzkumného rozhovoru.

*Příloha č. 2.* Okruhy otázek pro rozhovor.

*Příloha č. 3.* Přepisy rozhovorů.

## **INFORMOVANÝ SOUHLAS S VYUŽITÍM VÝZKUMNÉHO ROZHOVORU**

zaznamenaného pro účely výzkumného projektu bakalářské práce

### **POSTUPY ROZVÍJENÍ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI U PŘEDŠKOLNÍCH DĚTÍ**

Výzkum probíhá pro účely zpracování bakalářské práce vedené na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy. Bakalářská práce je psána na oboru český jazyk a literatura Markétou Lisou.

Cílem výzkumu je analyzovat metody rozvíjení čtenářské gramotnosti dětí předškolního věku v českých mateřských školách a materiály, které jsou pedagogy v mateřských školách využívány.

Pro účely analýzy nejsou důležité osobní údaje informátorek (jako je například jméno, bydliště či organizace, ve které jsou zaměstnány). Rozhovor, který s Vámi bude zaznamenán, bude ihned po jeho pořízení anonymizován. Všechny veřejně přístupné výstupy z výzkumu a jeho analýzy budou citovány anonymně a bude s nimi nakládáno bez vazby na Vaši osobu či organizaci, ve které pracujete.

Souhlasím s poskytnutím rozhovoru Markétě Lisé pro účely výše popsaného výzkumného projektu.

V .....

Dne .....

Podpis:

Podpis výzkumníka:

Markéta Lisá

722 746 517

*Příloha č. 2. Okruhy otázek pro rozhovor.*

Okruh č. I. – Knihy

1. Kdy a jak často dětem čtete?
2. Podle jakého kritéria tyto knihy vybíráte?
3. Pracujete dál s přečteným textem? Jak?
4. Setkávají se děti s knihou i jinak než během předčítání? Mají děti volný přístup ke knihám?
5. Nosí si děti do školky vlastní knihy?
6. Znájí děti klasické české pohádky?
7. Myslíte si, že se děti s knihou setkávají i doma?

Okruh č. II. – Další metody rozvíjení čtenářské pregramotnosti

Popište prosím další metody, kterými rozvíjíte čtenářskou pregramotnost dětí.

Okruh č. III. – Divadlo

1. Jezdíte s dětmi do divadla, či jezdí divadelní soubory k vám? Jak často?
2. Pracujete s příběhem zhlédnutým v divadle dál? Jak?

Okruh č. IV. – Knihovna

1. Chodíte s dětmi do knihovny, či chodí knihovnice k vám do školky? Jak často?
2. Jak toto setkání probíhá?

Okruh č. V. – Zábavní elektronika v MŠ

Pracujete v MŠ se zábavní elektronikou? Jak často?

Okruh č. VI. – Spolupráce s rodiči

1. Jak byste celkově zhodnotila spolupráci školky s rodiči? Můžete svůj názor odůvodnit?
2. Podnikáte nějaké akce s rodiči na rozvoj čtenářské pregramotnosti dětí?

Okruh č. VII. – Děti dříve a dnes

S čím mají děti v dnešní době z hlediska rozvíjení čtenářské pregramotnosti problémy? Proč?

Okruh č. VIII. – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Jste spokojena s RVP PV tak, jak je nastavený teď, nebo byste na něm něco změnila?