

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra primární pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Předčtenářské dovednosti dětí předškolního věku

Pre-literacy skills of children of preschool age

Nikola Němcová

Vedoucí práce: Mgr. Jolana Ronková, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Učitelství pro MŠ

2017

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Předčtenářské dovednosti dětí předškolního věku vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně, za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Humpolci, dne 30. 3. 2017

.....

podpis

Ráda bych zde poděkovala vedoucí mé bakalářské práce Mgr. Jolaně Ronkové, Ph.D. za laskavé vedení, zájem, připomínky a čas, který mi věnovala.

ANOTACE

Tato bakalářská práce se zaměřuje na Předčtenářské dovednosti dětí předškolního věku a je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části je pojednáno o: předčtenářské gramotnosti, předčtenářských dovednostech, rozdělení literatury pro děti a o tom, co je to biblioterapie. V praktické části je pozorování vlastní práce s dětmi, které probíhalo metodou kvalitativního výzkumu konkrétně výzkumného deníku. Cílem je zjištění úrovně předčtenářských dovedností u dětí předškolního věku v mateřské škole.

KLÍČOVÁ SLOVA

dítě předškolního věku, předčtenářská gramotnost, předčtenářské dovednosti, činnosti k rozvoji předčtenářských dovedností, dětská literatura, biblioterapie, „čtení“ obrázků

ANNOTATION

This thesis is focused on pre-literacy skills of preschool children and is divided in theoretical part and practical part. The theoretical part discusses about: pre-reading literacy, pre-literacy skills, children's literature and bibliotherapy. The practical part is about observation of own working with children that was made of method of qualitative research, concretely research diary. Goal is detecting the level of pre-literacy skills among preschool children in kindergarten.

KEYWORDS

children of preschool age, pre-reader literacy, pre-literacy skills, business to develop pre-literacy skills, children's literature, bibliotherapy, „reading“ pictures

ÚVOD.....	7
1 TEORETICKÁ ČÁST.....	8
1. 1 Vymezení základních pojmů.....	8
1. 1.1 Předčtenářské období	8
1. 1.2 Čtení	8
1. 1.3 Čtenářská pregramotnost.....	9
1. 1.4 Vztah dítěte ke knize	10
1. 1.5 Motivační prvky pro setkávání dítěte s literárním dílem	11
1. 1.6 Ilustrace v dětské knize	13
1. 2 Literatura pro děti předškolního věku a její členění	14
1. 2.1 Ontogenetické členění literatury	14
1. 2.2 Typologické členění literatury	15
1. 2.3 Základní žánry literatury pro děti.....	15
1. 3 Předčtenářské dovednosti.....	18
1. 3.1 Rozvoj vyjadřování.....	18
1. 3.2 Rozvoj zrakového vnímání.....	19
1. 3.3 Rozvoj sluchového vnímání	20
1. 3.4 Rozvoj paměti, pozornosti a představivosti	21
1. 3.5 Předčtenářské dovednosti a jejich souvislost s pravolevou a prostorovou orientací.....	22
1. 3.6 Rozvoj jemné a hrubé motoriky a grafomotoriky	22
1. 3.7 Kdy a jak se dítě učí číst.....	23
1. 4 Biblioterapie	23
1. 4.1 Pohádkoterapie	24
2 PRAKTICKÁ ČÁST.....	26
2. 1 Cíl praktické části.....	26
2. 1.1 Výzkumný vzorek.....	26
2. 2 Výzkumný deník	26
2. 2.1 Obsah výzkumného deníku	26
2. 2.2 Vlastní pozorování.....	27
2. 2.3 Vyhodnocení výzkumu	43
2. 3 Podněty k práci učitelky s předčtenářskou gramotností.....	47
2. 3.1 Inspirace z bakalářské práce.....	47
2. 3.2 Dětská literatura z praxe	47

2. 3. 3 Didaktické pomůcky	49
2. 3. 4 Odkazy na webové stránky o čtení a dětské literatuře	50
ZÁVĚR	51
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	53
SEZNAM PŘÍLOH	55

ÚVOD

Téma Předčtenářské dovednosti dětí předškolního věku jsem si zvolila proto, že se o tuto problematiku zajímám již od střední pedagogické školy, kterou jsem dostudovala v roce 2014. Dále také proto, že sama od druhého stupně základní školy velmi ráda čtu. Na prvním stupni základní školy jsem byla vedena jako dyslektik. Nedokázala jsem dobře porozumět textu, který jsem sama četla, pletlo se mi tvrdé a měkké i, přehazovala jsem písmeno b za d apod. V té době by mě ani nenapadlo, že budu někdy v budoucnu psát bakalářskou práci o předčtenářské gramotnosti. Věřím, že předčtenářské dovednosti, kterými tuto gramotnost podporujeme a rozvíjíme, jsou pro předškolní děti velmi důležité.

V teoretické části předkládám informace o předčtenářské gramotnosti, o literatuře pro děti a o konkrétních dovednostech, kterými předčtenářskou gramotnost můžeme u dětí rozvíjet. V praktické části bakalářské práce se snažím zjistit, jaká je úroveň předčtenářských dovedností u dětí předškolního věku v mateřské škole.

Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy vydalo materiál Desatero pro rodiče dětí předškolního věku, který popisuje základní požadavky na děti předškolního věku. Mimo jiné nám říká, že dítě by mělo rozlišovat na konci předškolního období jednoduché obrazné symboly a značky i jednoduché symboly a znaky s abstraktní podobou. Patří sem písmena, číslice, základní dopravní značky, piktogramy. Právě tomuto požadavku se v bakalářské práci věnuji.

„Dětská četba nám nasadí ty nebo ony brýle a jimi pak čteme navždy – tak a ne jinak.“

František Hrubín

1 TEORETICKÁ ČÁST

1. 1 Vymezení základních pojmů

1. 1. 1 Předčtenářské období

Ve vývoji dítěte předškolního věku hraje významnou výchovně vzdělávací roli umění a literatura zvláště. Nároky dítěte předškolního věku vyplývají z jeho měnících se fyzických a duševních dispozic (Gebhartová, 1987, s. 16). Chceme-li hovořit o počátcích dětského čtenářství, musíme jít až k počátku těchto počátků, k té fázi života dítěte, kdy budoucí čtenář ještě nečte a s uměleckou slovesností se setkává postupně v jiné formě, naslouchá jí nebo ji vnímá ve vizuálně akustickém spojení např. v televizi či prohlížením knížky souběžně s tím, jak mu někdo vypravuje pohádkový příběh apod. Musíme jít k prvnímu slovu, které dítě slyší od dospělého, k prvním vjemům a senzomotorickým činnostem v kojeneckém období (Chaloupka, 1982, s. 62). Vztah dítěte k četbě se začíná formovat již v hluboce předčtenářském věku (Chaloupka, 1989, s. 87). Mateřská škola má za úkol vytvoření základu, na kterém první třída základní školy může lépe vystavět vlastní čtenářské dovednosti (Mertin, Gillernová, 2010, s. 164). „*Proces rozvíjení počátečního čtení bývá spojován již s prvním prohlížením obrázků. Z hlediska věku dítěte se tyto počátky datují obdobím kolem prvního roku jeho života. Postupně je grafický kód obrázků nahrazován znakovým kódem tištěné řeči a dítě si začíná uvědomovat rozdíl obrázek – písmeno, později i psané slovo. Proces rozvoje předčtecích dovedností je úzce provázán s rozvojem mluvené řeči a s rozvojem psaní.*“¹ Ukotvení cílů zaměřených na osvojení některých dovedností, které předcházejí čtení i psaní, rozvoj zájmu o psanou podobu jazyka má mateřská škola v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání, konkrétně ve vzdělávací oblasti Dítě a jeho psychika v podoblasti Jazyk a řeč.

1. 1. 2 Čtení

„*Čtení je jedna z klíčových dovedností otevírající prostor ke vzdělávání a ke společnému uplatnění jedince.*“² Čtení je aktivní způsob přijímání určité informace (Vágnerová, 2000, s. 184). Základ pro čtenářské dovednosti tvoří biologické předpoklady související

¹ WILDOVÁ, R. Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2005, s. 24

² ŠULOVÁ, L. Předškolní dítě a jeho svět. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2003, s. 305

s fungováním centrální nervové soustavy (Mertin in Šulová, 2003, s. 305). Čtení obecně může být zkoumáno z pohledu více vědních oborů. Sledovány mohou být dějiny a společný charakter písma (historie a antropologie), čtení jako společenský faktor (sociologie), výuka čtení z pohledu metod a metodik (pedagogika), vývoj vztahu ke čtení, čtenářství a žánry textů (teorie literatury), problémy při osvojování čtení a jejich pedagogická či psychologická terapie (speciální pedagogika, neuropsychologie), psychologická podstata čtení a teorie vztahu mezi řečí a čtením (psychologie, psycholinguistika) (Kucharská, 2014, s. 27). Tato práce je zaměřena na práci s předškolním dítětem, která probíhá přímo před samotnou výukou čtení.

1. 1. 3 Čtenářská pregramotnost

Pojem gramotnost se v naší odborné literatuře objevil koncem devadesátých let minulého století. Lze konstatovat, že čtenářská gramotnost tvoří jádro komplexu gramotností. Čtenářská gramotnost je komplex schopností a dovedností využívat psanou řeč pro komunikaci, zábavu, vzdělávání atd. (Wildová, 2011, s. 35).

„První etapou čtenářské gramotnosti je právě předčtenářská gramotnost, která se týká období, než se dítě učí číst a psát.“³ Čtenářskou gramotnost můžeme z vývojového hlediska rozlišit na období pregramotnosti (0-6 let), období čtenářské gramotnosti (povinná školní docházka) a období funkční gramotnosti (od 15 let výše) (Wildová, 2011, s. 35). Pregramotnost je klíčové období v rozvoji čtenářské gramotnosti, začíná narozením dítěte a pokračuje až do vstupu dítěte do školy.

Komplexní přístup k rozvoji gramotnosti znamená rovnocennost jednotlivých složek jazykového vzdělávání – od hovoření, poslouchání, čtení a psaní přes komunikování až k myšlení. Jedná se o komplex jazykových kompetencí a zdůrazněná je jejich vzájemná propojenost (Zápotočná, 2001, s. 273). Zápotočná (2001) uvádí model vývinu pregramotnosti Anne Van Kleeckové. Model uvažuje o čtyřech oblastech rozvoje gramotnosti v předškolním a mladším školním věku. Rozlišuje čtyři hypotetické procesory řídicí proces čtení:

1. kontextový procesor
2. významový procesor
3. fonologický procesor
4. ortografický procesor

³ WILDOVÁ R., Informatorium 3 – 8. Praha: Portál, 6/2012 s. 10

„Rozvoj gramotnosti teda postupuje od obsahu k forme, od rozvoja porozumenia v čo najširšom kontexte, cez postupné spresňovanie významov a chapanie pojmov k neskoršiemu osvojovaniu kódu – analýzy fonologickej stavby reči, pravidiel transkripcie a ortografie.“⁴

Předškolní dítě se učí naslouchat řeči a textu, neustále se setkává se znaky (nápisy, písmena, piktogramy). Učí se, že konkrétní grafický záznam je spojen s obsahem (Kucharská, 2014, s. 44).

1. 1. 4 Vztah dítěte ke knize

Nad všemi činiteli, které mohou příznivě ovlivnit vztah ke knize, je dospělý prostředník. Jde o to, aby dítě bylo uváděno do vztahu ke kultuře a k vědění v těsném partnerství s dospělými (Gebhartová, 1987, s. 15). Děti předškolního věku, které ještě neumějí číst, může dětská literatura zprostředkovaně potěšit, okouzlit, poučit a obohatit (Strnadová, 1989, s. 7). Zprostředkovatelem jsou pro dítě rodiče, prarodiče, starší sourozenci a v mateřské škole jsou to pedagogové (Strnadová, 1989, s. 17). „Rodiče jsou pokládáni za první a nejdůležitější učitele dítěte.“⁵ V rodinném čtenářském prostředí se buduje nástup rozvoje gramotnostních dovedností, stupeň jejich rozvoje, ale také vztah ke čtení a psaní (Kucharská, 2014, s. 42). Termín rodinné čtenářské prostředí chápeme jako přímé čtení, prohlížení knih, vyprávění o knihách, vybavení domácí knihovny atd. (Kucharská, 2015, s. 143). Ani nejlepší televizní inscenace nedovolí dítěti to, co např. pohádková knížka, kterou bude později číst samo: neskýtá mu časovou nezávislost, neskýtá mu možnost libovolného opakování četby, a zejména elementární možnosti, které nabízí každá knížka, např. vrátit se k některému odstavci a přečíst si jej znovu, či naopak jiný přeskočit, nezdá-li se příliš zajímavý, udělat v četbě kdykoliv přestávku, obrátit o několik stránek zpátky apod. (Chaloupka, 1982, s. 135).

Učitelka mateřské školy by se měla také sama zamýšlet nad vlastním vztahem ke knize. Bez jejího vnitřního zaujetí, bez schopnosti vcítění se do dětské duše nad dětskou knihou nemůže být literárně výchovné působení učitelky opravdové a přesvědčivé (Strnadová, 1989, s. 17). Učitelky mateřských škol získávají prostřednictvím Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání podněty k rozvoji dovedností

⁴ ZÁPOTOČNÁ, O. Předškolní a primární pedagogika. Praha: Portál, 2001, s. 277

⁵ ŠULOVÁ, L. Předškolní dítě a jeho svět. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2003, s. 310

předcházejících čtení i psaní, pro povzbuzování zájmu o psanou podobu jazyka (Kucharská, Kropáčková, Wildová, 2014, s. 44)

Dospělí by se měli více snažit, aby porozuměli současným možnostem, vývojové úrovni a aktuálním potřebám dítěte, otázkám, které si právě klade, problémům, které řeší, a pak by možná lépe využili svou erudici a zkušenost k tomu, aby vybrali knížky, které budou přesněji reagovat na konkrétní dítě a zvýší tak přitažlivost literatury a čtení (Mertin, 2004).

*„Je důležité, jaký vztah ke knize děti postupně získávají, jak prožívají každé setkání s předčítaným, vyprávěným či dramatizovaným textem, jaké stopy na nich tyto zážitky zanechávají.“*⁶ Pokud má dítě kladný vztah ke knize, má zároveň silnou motivaci naučit se samo číst (Kádnerová, 1982, s. 9). Zájem o čtení je vyvolán společným potěšením ze sdílení knih dítěte s rodiči (Mertin in Šulová, 2003, s. 314). Nejenom literární text, ale kniha jako celek znamená pro dítě vstup do kulturního světa (Gebhartová, 2011, s. 12).

1. 1. 5 Motivační prvky pro setkávání dítěte s literárním dílem

Čtení není pro dítě přirozená a samozřejmá aktivita, jakou představuje například řeč. U dítěte musíme nejprve vytvořit potřebu čtení, vzbudit zájem o knížky, propojit čtení s jeho životními potřebami. Potřeba čtení se u dítěte zvyšuje také tím, když vidí, že nám dělá radost, jeho poslouchání, jestliže mu čteme, nebo když se samo zabaví s knížkou v ruce. Problémem je, když malé dítě nevidí, že rodiče čtou a že jsou pro ně knížky samozřejmou součástí života, přitažlivou náplní volného času, zdrojem zábavy a potěšení, že je využívají ke vzdělání a k práci. Čtení nebo vyprávění příběhů se může pro dítě stát rituálem, například před usnutím. Příběhy chce dítě často poslouchat stále dokola – je to určitá ritualizace jeho světa (Viewegová, 2016, s. 8). Cílem je tedy rozvoj pozitivní motivace pro čtení, ale i psaní. Hlavními metodami pro rozvoj této motivace jsou hra, přirozená situace, osobní příklad. Tyto metody se nenásilně používají s vhodnými didaktickými materiály ve čtenářsky podnětném prostředí. Smysluplné je dávat dítěti podněty, které u něho vzbudí zájem o čtení a ukážou mu využitelnost těchto dovedností. Mezi vhodné didaktické materiály patří různé dětské hračky, které vedou děti k rozlišování tvarů, barev, skládky obrázků, pracovní listy, dětské knihy a časopisy, různé didakticky

⁶ STRNADOVÁ, K. Literární výchova v mateřské škole. Praha: Vydavatelství Naše vojsko, 1989, s. 15

zpracovaný software. Společně s nábytkem může didaktický materiál utvořit „čtenářský koutek“ (Wildová, 2011, s. 35, 38).

Čím působivější je setkávání předškolního dítěte s literaturou, čím hlubší jsou jeho prožitky z ní a čím více ji poznává, tím lépe je vychováváno k literatuře. V praxi je nutné, abychom vzbudili zájem o předčítané, recitované či vyprávěné.

- Zájmové prohlížení ilustrované knihy před vlastní četbou.
- Motivace určitou konkrétní situací, např. součást denního režimu v mateřské škole.
- Motivace námětovou hrou, např. „hra na knihkupectví“.
- Představení oblíbené knihy z domova v mateřské škole.
- Osobní motivace učitelky, rodiče. Metodicky úspěšnější je vždy práce s textem, který je blízký učitelce samé, kterým je ona sama zaujata (Kádnerová, 1982, s. 46, 47, 48).

Motivační prvky podle Strnadové (1989, s. 30):

- využití momentálního emocionálního rozpoložení dětí,
- připomenutí zajímavých zážitků ze života dětí v mateřské škole, doma, na vycházce apod.,
- navázání na prohlížení ilustrací v knihách,
- překvapení dětí novou knihou,
- předložení zajímavé pomůcky, která text navodí, doplní a zvýrazní,
- účinnou motivací pro děti je zájem, radost a nadšení rodiče, učitelky mateřské školy.

Olga Černá (2014) ve své knize popisuje deset práv čtenáře podle Pennaca, která pomáhají udržet radost z vyprávění a předčítání. Práva čtenáře podle Pennaca jsou: právo nečíst, právo přeskakovat stránky, právo knihu nedočíst, právo číst tutéž knihu znovu, právo číst cokoli, právo na bovarysmus (choroba přenosná textem), právo číst kdekoli, právo jen tak listovat, právo číst nahlas, právo mlčet (Černá, 2014, s. 10 – 16). Mnohem důležitější je to, co dítě při čtení prožívá, než to, co je objektivně na stránkách knihy (Mertin, 2004). *„Bez citového zaujetí nevznikne žádný zájem, žádná potřeba ani žádná motivace.“*⁷

⁷ DOSTÁL, A. M., OPRAVILOVÁ, E. Úvod do předškolní pedagogiky. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985, s. 203

1. 1. 6 Ilustrace v dětské knize

Nejenom literární text, ale kniha jako celek znamená pro dítě vstup do kulturního světa. U dětí nečtenářů připoutá první zájem o knihu její výtvarná stránka – ilustrace, ale i formát, obálka, grafická úprava a celkový design – typ publikace (Gebhartová, 2011, s. 12). Ilustrace patří téměř neodmyslitelně k dětské knize. Ilustrace má esteticko-výchovné poslání, neboť především výtvarná podoba knihy rozhoduje o tom, zda ji na první pohled vnímáme jako skutečně krásnou. Další funkce jsou umělecko-estetická, výchovná, názorně didaktická, rekreační, poznávací a někdy i naučná. Ilustrace je součástí grafického umění. Podíl ilustrace v knize se liší v publikacích pro malé děti od publikací pro děti starší. Obrázek hovoří k malému dítěti bezprostředněji a emocionálněji než text, který je potřeba nejprve přečíst a pak pochopit. V některých knihách přebírá hlavní roli výtvarný výraz, text naopak doprovází. Pro dítě je důležité, aby si vůbec dokázalo uvědomit, co jsou písmenka a co jsou obrázky (Gebhartová, 1987, s. 99). František Holešovský říká, že pomocí ilustrace probouzíme a rozvíjíme zájem o výtvarné umění. Ilustrace jsou východiskem pro vztah dítěte k výtvarnému projevu. Ilustrace posilují a umocňují prožitek z četby a podněcují i zájem o literaturu (Kádnerová, 1982, s. 94 – 95).

Knihu většinou ilustruje jeden ilustrátor. S výtvarným rukopisem více ilustrátorů se dítě setká při prohlídce většího počtu knih. V dětském časopisu, kde se ilustrátoři střídají, vidí dítě více stylů najednou. Toto je z esteticko-výchovného hlediska důležité, protože tím dítě současně vnímá i různý vztah ke skutečnosti a její hodnocení, všímá si variabilnosti kresby, může samo zaujímat stanovisko, co se mu líbí víc, co míň apod. (Gebhartová, 1987, s. 100). Dítě si najde právě ty ilustrace, které souzní s jeho prožitky a city (Kádnerová, 1982, s. 94). Každé dítě vnímá danou ilustraci jinak.

Vytváření a systematizace teorie ilustrace pro děti jsou u nás založeny na třech základních principech. Ilustrátor si má při své práci na ilustraci v dětské knize položit otázku, jak bude jeho ilustrace působit na dětské čtenáře. Druhým principem je, že nelze posuzovat a hodnotit ilustrace v knize pro děti bez vztahu k textu. Tento vztah je jedním z určujících a základních. Třetí princip spojuje pohled teorie s aspektem dalších společenských věd, především psychologickým, sociologickým a pedagogickým. Tato skutečnost souvisí s vývojem a situací ilustrace pro děti (Holešovský, 1977, s. 8, 9).

V práci s ilustrací v dětské knize může mít místo i léčba výtvarným projevem – arteterapie. Nejedná se pouze o samotnou výtvarnou činnost dětí, ale také o vnímání ilustrace v dětské knize (Holešovský, 1977, s. 44).

1. 2 Literatura pro děti předškolního věku a její členění

Členění literatury pro předčtenáře vyplývá především z jejího adresáta, což znamená, že se záměrně přizpůsobuje estetickým nárokům a psychickým možnostem dítěte. Specifičnost literatury pro děti se týká jak obsahu, tak formy literárního díla. Toto platí pro dětskou literaturu intencionální, tzn. tu, která byla psána záměrně pro děti (Gebhartová, 1987, s. 18).

1. 2. 1 Ontogenetické členění literatury

Nejběžnější členění literatury pro děti je ontogenetické členění. Hranice mezi vývojovými stupni nejsou ostré. Rozdělení dětského čtenářství podle J. Tomana (1992, 1999 in Homolová 2009):

- Předčtenářská etapa - předškolní věk
 - mladší (do 3 let)
 - starší (3 – 6 let)
- Čtenářská etapa - školní věk
 - mladší školní věk – prepubescence
 1. fáze (6 – 8 let)
 2. fáze (9 – 10 let)
 - starší školní věk – pubescence
 1. fáze (11 – 12 let)
 2. fáze (13 – 15 let)

„Sledování oblastí dětské literatury obvykle probíhá v linii ontogeneze dítěte, postupuje od tvorby určené nejmenším dětem až k literatuře pro čtenáře na sklonku pubescence. Není tomu tak jen pro přehlednost, ale hlavně proto, že intencionalita tvorby pro děti předpokládá takovou návaznost čtenářského rozvoje, při níž osvojení určitých oblastí tvoří předpoklad pro osvojování oblastí dalších.“⁸

⁸ CHALOUPKA, O., O literatuře pro děti. Praha: Československý spisovatel, 1989, s. 55

1. 2. 2 Typologické členění literatury

Homolová (2009) uvádí členění tvorby pro předškolní věk z hlediska typologie knihy jako artefaktu:

- první typ: publikace s výtvarným projevem bez textu (knížky – hračky, leporela, prostorové knížky apod.)
- druhý typ: publikace stimulativní a instruktivní pro estetické či jiné dovednosti (omalovánky, vystřihovánky apod.)
- třetí typ: publikace, v nichž dominuje výtvarná složka, ale slovo se dostává do popředí jako stručný doprovod k obrázkům (příběhová leporela, říkadla různého druhu, rozpočítadla, hádanky)
- čtvrtý typ: publikace, v nichž je výtvarná a textová část vyvážená, v nichž se uplatňují literární žánry (veršované knížky, pohádky apod.)
- pátý typ: publikace naučného charakteru

Prostřednictvím literárního textu si dítě postupně vytváří správný vztah samo k sobě, k ostatním lidem, k přírodě a ke světu (Strnadová, 1989, s. 42).

1. 2. 3 Základní žánry literatury pro děti

Toto členění respektuje stávající literárně teoretické názory, s přihlédnutím k specifičnosti literatury pro děti. Klasické členění literatury podle literárních druhů je na lyriku, epiku a drama. V pedagogické praxi se používá dělení umělecké literatury podle jazykové formy na poezii, prózu a drama. V poezii pro děti se nejvíce uplatňuje říkadlo, báseň a píseň. V próze je to pohádka a povídka a v dramatu je to například loutkové divadlo.

„Žánrová skladba předčtenářského a raně čtenářského období je velmi rozmanitá. Podle míry zastoupení výtvarné a slovesné složky a podle přibývajících složitostí textů lze vytvořit obecnou žánrovou typologii. První setkání dítěte s knihou se děje prostřednictvím leporela a knížky – hračky, jejichž formát a zhotovení zcela vyhovuje stupni motorického i mentálního vývoje dítěte. Za dominantu slovesnosti pro předškolní věk je pokládáno říkadlo. Jeho jazyková a rytmičká organizace je blízká tvořivému zacházení dítěte s jazykem.“⁹ Oblast textů prozaických reprezentují nejlépe pohádky. Příběhová próza pro

⁹ WILDOVÁ, R. a kol. Čtenářská gramotnost a podpora jejího rozvoje ve škole. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012, s. 19

nejmenší vychází z bezprostředních životních zkušeností dítěte (Homolová in Wildová, 2012, s. 19).

ŘÍKADLO

Říkadlo je literární žánr, kterým se dítě vlastně učí mluvit. Říkadlo se říká, je to jednoduchý verš, často bez logického smyslu a s hojnými citoslovci nebo novotvary. Rytmus je samotnou podstatou říkadla. Lidová i umělá říkadla mají mnoho podob, žánrových variací a podžánrů. Patří sem elementární říkadla ke hře dospělého s batoletem (Paci, paci, pacičky; Vařila myšička kašičku), říkadla k pohybovým hrám (Zlatá brána), říkadla pro zlepšení výslovnosti dítěte, hádanky, rozpočítadla (Gebhartová, 1987, s. 19, 20). Říkadla jsou dětem velmi blízká, protože dětské chápání jazyka je především zvukové a rytmické. Pomáhají rozvíjet dětskou řeč, výslovnost a jsou lehce zapamatovatelná (Strnadová, 1989, s. 48). V. Nezkusil (1971) pokládá říkadlo za dominantu slovesnosti pro předškolní věk (Chaloupka, 1982, s. 125).

BÁSEŇ

„Předškolní dítě má smysl pro každou hru, tedy i pro hru s představami, pojmy, slovy, a to mu nabízí básník ve svém osobitém vidění skutečnosti.“¹⁰ Dětský přednes není pouze interpretace, ale má vztah k formování osobnosti dítěte, k jeho estetické výchově, k prohlubování jeho vztahu k literatuře a k umění. Dětský přednes hraje důležitou úlohu při utváření vztahu dítěte k mateřskému jazyku, kontakt s literaturou nezprostředkovává jen slovo psané, ale i slovo mluvené (Kubálek, 1977, s. 11). Strnadová (1989) uvádí, že výběr básní se řídí nejen věkem dětí, jejich citovou a rozumovou vyspělostí, ale také podmínkami, které určují charakter dětských zkušeností.

POHÁDKA

Ze všech druhů literatury působí na dítě předškolního věku nejsilněji pohádka. Děti její předčítání vždy radostně vítají. Pohádka vychází dokonale vstříc dětskému myšlení a psychice (Strnadová, 1989, s. 75). Jako lidové pohádky označujeme literární pohádky, které vznikaly na základě odposlouchaných nebo folkloristy zapsaných látek (Erben, Němcová) (Gebhartová, 1987, s. 21). Umělá pohádka je psána prózou i veršem (Gebhartová, 1987, s. 23). V pohádce všechno ožívá, má jednoduchý děj, přehlednou kompozici, charakteristika postav je jednoznačná a hrdinové jsou psychologicky

¹⁰ STRNADOVÁ, K. Literární výchova v mateřské škole. Praha: Vydavatelství Naše vojsko, 1989, s. 54

nekomplikovaní. Dítě se v mezilidských vztazích orientuje poměrně snadno, protože zlo a dobro jsou tady v čisté formě. Děti předškolního věku rády poslouchají všechny druhy pohádek od didaktických, přes klasické až po moderní (Strnadová, 1989, s. 75, 76). Pohádka ve svém ději prolíná smyšlenku se skutečností, fantazijní představy s obrazem objektivní reality (Gebhartová, 1987, s. 21). Pohádka je pro dítě stejně nezbytná jako hra. Odpovídá úplně duševnímu obzoru dítěte. Svou časovou neurčitostí, záhadným umístováním, typizováním, ožíváním věcí, zlidšťováním zvířat, fantastikou jsou pohádky blízké dětské mentalitě (Homolová, 2009, s. 24). Vyprávění s pohádkovým laděním představuje do jisté míry celý konglomerát nejrozličnějších kratších textů soustředěných k jednomu motivu nebo kumulativní povahy, řetězovitě navazujících sémanticky osamostatněných detailů, přičemž tematický záběr takovýchto vyprávění může být velice široký – zahrnuje jak prvky antropomorfizace přírody, tak i prvky fantazijní a se zdůrazněným emočním zřetelem (Chaloupka, 1982, s. 130).

POVÍDKA S DĚTSKÝM HRDINOU

„Tato literatura pomáhá dítěti orientovat se ve světě, který ho obklopuje, i v sobě samém. Pomáhá dítěti nacházet správný vztah k sobě, k ostatním dětem i k dospělým. Poskytuje mu vzor hrdiny, se kterým se může ztotožnit, vžívat se do jeho pocitů, uvědomovat si své vlastní pocity, nebo na hrdinu přenášet svá vlastní přání.“¹¹ Strnadová (1989) dále uvádí, že knihy s dětským hrdinou mají většinou uspořádání do jednotlivých kapitol, které tvoří myšlenkově uzavřené celky a všechny je prostupuje a spojuje postava dětského hrdiny. Straším dětem můžeme knihy číst celé na pokračování, mladším dětem můžeme vybírat jednotlivé kapitoly.

UMĚLECKONAUČNÁ LITERATURA

Pro předškolní dítě, které má málo životních zkušeností, je vlastně svým způsobem každá kniha naučná, protože přináší dítěti řadu nových informací. Kromě prózy, pohádek a povídek sem také patří: leporela, knížky – hračky, různě uspořádané encyklopedie (Strnadová, 1989, s. 99).

¹¹ STRNADOVÁ, K. Literární výchova v mateřské škole. Praha: Vydavatelství Naše vojsko, 1989, s. 93

1. 3 Předčtenářské dovednosti

Období pregramotnosti je obdobím, ve kterém se u dítěte rozvíjí řeč, psychické funkce a poznávací procesy, jež s rozvojem čtenářské gramotnosti úzce souvisejí. V tomto období se významně stimuluje rozvoj vnitřní motivace dítěte pro psanou řeč (Wildová, 2012, s. 12).

1. 3. 1 Rozvoj vyjadřování

Mertin (in Šulová, Zaouche-Gaudron, 2003, s. 316) říká, že dnes je čtení pokládáno především za jazykovou dovednost a úroveň řečových dovedností je dávana do přímé souvislosti s úrovní čtení. „*Rozvoj čtení je úzce propojen se stupněm rozvoje vyjadřování dítěte, rozsahem jeho slovní zásoby, schopnosti komunikovat, poslouchat, správně artikulovat atd.*“¹² V rozvoji vyjadřování hraje důležitou roli prostředí. Mělo by být podnětné, aby děti k řečovému projevu aktivizovalo. Důležitý je také vzor řeči dospělého. Učitel mateřské školy by měl znát zákonitosti rozvoje řeči u dětí předškolního věku, které si osvojuje v rámci logopedické prevence. Děti v předškolním věku přejímají od dospělého výslovnost, slovní zásobu, gramatickou správnost a napodobují také mimojazykovou stránku mluveného projevu – mimiku a gesta (Minaříková a kol., 1987, s. 2).

Při prevenci narušené komunikační schopnosti učitel není oprávněn suplovat specializované logopedovy intervence. Od učitele nelze vyžadovat, aby u dětí s narušenou komunikační schopností uplatňoval metody logopedické terapie. Ale může po zaškolení logopedem do výchovně-vzdělávacího procesu integrovat speciální přístupy, které jsou ve shodě s cíli, principy, obsahem, metodami a formami edukace v mateřské škole, tj. jsou součástí kompetencí důležitých pro kvalifikovanou pedagogickou práci. Učitel především plánuje, uskutečňuje a hodnotí edukační činnosti zaměřené na optimální rozvoj komunikačních schopností dítěte v souladu s programem, podle něhož je vzděláváno, a vhodnými prostředky a podmínkami přispívá ke zkvalitňování řečového a jazykového vývoje dítěte. Prevence narušené komunikační schopnosti dětí jsou z pedagogického hlediska:

- efektivní postupy v edukační praxi – dosahování požadovaných výsledků a výkonů
- optimální rozvoj komunikačních schopností – zajišťuje cíle, prostředky a podmínky edukace „ušité na míru dítěti“, aby bylo schopné osvojovat si jazykové prostředky,

¹² WILDOVÁ R., Poradce ředitelky mateřské školy. Praha: Portál, 9/2011 s. 36

uplatňovat je a aktivně zvládat rozmanité komunikační situace v běžném životě i v rámci výchovně-vzdělávacího procesu.

Základní kompetence učitele v prevenci narušené komunikační schopnosti dětí jsou teoretické, didaktické, komunikační, intrapersonální, interpersonální a reflektivní. K základním principům působení učitele v rámci logopedické prevence patří jazyková kultivovanost učitele, akceptování osobnosti dítěte, empatická komunikace a chování, respektování chyb, poznávání příčin a projevů narušené komunikační schopnosti, citlivé zacházení s výsledky pedagogické a odborné diagnostiky, porozumění dítěti, přiměřenost informací, podporování autenticity v komunikaci s upřednostňováním obsahu, reagování na řeč dítěte, kooperace rodičů, učitelů, logopedů i jiných odborníků a hra v podnětném prostředí (Lipnická, 2013, s. 12 – 16).

Mezi zaměstnání, která přispívají k rozvoji vyjadřování, patří pojmenovávání obrázků, odpovídání na otázky, učení se říkadlům, písničkám, dokončování vět, společné vyprávění příběhů, předčítání pohádek a příběhů, „diskuse“ na různá témata v ranních kruzích, dramatizace, návštěva divadelních představení, společné „čtení“ dětských časopisů, názvů dětských knih atd. (Wildová, 2011, s. 36).

1. 3. 2 Rozvoj zrakového vnímání

Matějček (1974) definuje čtení jako trojfázový mentální pochod. Aby mohl jedinec slovo přečíst, musí být sestava grafických znaků nejdříve zpracována zrakem. Poté dochází k převodu do soustavy zvukových znaků a až nakonec dochází k naplnění příslušným významem. Zvukový korelát je vlastním nositelem významu. Křivánek a Wildová (1998) zahrnují do čtení nejen čtení realizované prostřednictvím psané řeči, ale také čtení nevidomých pomocí Braillova písma či „čtení“ piktogramů – tj. porozumění obrázkům se symbolickým významem (Kucharská, 2014, s. 28). Dítě se neustále setkává se znaky (nápisy, písmena, piktogramy) a učí se tak, že určitý grafický záznam je spojen s obsahem (Kucharská, 2014, s. 44). Za základní pregramotnostní dovednost považujeme znalost písmen. Ta může mít dvě podoby, rozpoznávání písmen a dovednost písmena psát. O této dovednosti se u předškoláků polemizuje a není cílem předškolního vzdělávání. Znalost písmen může být ale ukazatelem rozvíjejících se základů gramotnosti (Kucharská, 2014, s. 205). *„Výzkumy potvrzují, že děti přicházejí do školního prostředí s lépe rozvinutým zrakovým vnímáním oproti vnímání sluchovému. Tuto skutečnost zřejmě ovlivňuje množství*

zrakových podnětů, které dnešní děti dostávají z televize, počítačů atd.“¹³ Zrakové vnímání se rozvíjí především zrakovou analýzou (rozložit obraz slova na slabiky / písmena), syntézou (spojit písmena / slabiky do slov) a zrakovým rozlišováním (zrakové rozlišení podobných písmen, skupin písmen, slov).

K vhodným zaměstnáním pro rozvoj zrakové analýzy a syntézy patří skládání rozstříhaných obrázků, ze skupiny rozstříhaných částí obrázků vybrat tu, která do konečného obrázku nepatří, vytvoření obrázku ze zadaných částí, vyhledávání konkrétního předmětu na obrázku, skládání puzzle, dokreslování chybějící části v obrázku atd. Zrakové rozlišování můžeme rozvíjet porovnáváním dvojice obrázků a vyhledáváním rozdílů v nich, vyhledáváním obrázku lišícího se od ostatních velikostí, detailem, tvarem, horizontální či vertikální polohou, dále určením, který obrázek v řadě je odlišný a proč, přiřazováním objektu ke stínu apod. (Wildová, 2011, s. 36). Zrakové rozlišování procvičují hry pexeso, loto, mozaiky, domino, stavění ze stavebnic podle předlohy (Bednářová, Šmardová, 2011, s. 4).

1. 3. 3 Rozvoj sluchového vnímání

Slova mají zvukovou formu a skládají se z jednotlivých menších celků, z hlediska fonemického uvědomování z fonémů (hlásek) (Ježková, 2016, s. 15). Vhodné postupy při cvičení fonemického sluchu a analyticko-syntetické činnosti se slovem jsou pro děti cenným vkladem pro budoucí výuku čtení a psaní (Minaříková a kol., 1987, s. 7). Sluchové vnímání má v předškolním věku zásadní význam pro vývoj řeči. Oslabené sluchové vnímání může po zahájení školní docházky způsobovat problémy ve čtení, psaní, zapamatování si (Bednářová, Šmardová, 2011, s. 4). Sluchové vnímání se rozvíjí sluchovou analýzou (rozložení slov na slabiky / hlásky), syntézou (spojení hlásek / slabik do slov) a sluchovým rozlišováním (rozlišení sluchově podobných hlásek, skupin hlásek, slov). Děti jsou schopny v předškolním věku zvládnout v rámci sluchové analýzy izolaci první hlásky ve slově a později poslední hlásky ve slově. Některé děti jsou schopny analyzovat hlásku uvnitř slova. Proces analýzy postupuje od analýzy hlásky na začátku slova k analýze na konci slova a nakonec uvnitř slova. U procesu sluchové syntézy dítě nejprve spojuje dvě hlásky / slabiky do slova a později vytváří z několika hlásek slovo.

¹³ WILDOVÁ R., Poradce ředitelky mateřské školy. Praha: Portál, 9/2011 s. 36

Mezi činnosti rozvíjející sluchové vnímání patří naslouchání čteným pohádkám, hledání první / poslední hlásky ve slově, vyjmenovávání slov začínajících stejnou hláskou, vyhledávání dvojic obrázků, jejichž označení slovem začíná stejnou hláskou, tvoření slov dle stanoveného počtu slabik, hra na určení zdroje zvuku, hra na lokalizaci zvuku (Wildová, 2011, s. 36). Děti vedeme k významově přesnému pojmenování známých předmětů. Dále rozvíjíme užívání dvojice slov významově protikladných (antonym), slov souzvučných stejné formy, ale různého významu (homonym) a slov nestejně znějících, ale stejného významu (synonym). Učíme děti rozlišovat délku slov. Smysl pro rytmus je v rámci předčtenářských dovedností velice podstatný. Rytmizace – vytleskávání, hra na tělo apod. připravuje děti na analyticko-syntetické činnosti. Během rytmyzace klademe stejný důraz na každou slabiku (Minaříková a kol., 1987, s. 14 – 18).

1. 3. 4 Rozvoj paměti, pozornosti a představivosti

Čtení je neodmyslitelně spojeno také s pamětí, pozorností a představivostí. „*Postupně se rozšiřuje kapacita a záměrnost, konkrétnost se pozvolna začíná proměňovat v abstrakci.*“¹⁴ Paměť dětí je mezi třetím a pátým rokem převážně bezděčná, záměrná paměť se začíná rozvíjet kolem pátého roku. Mechanická paměť, která převažuje po celé období předškolního věku, vytváří dobrý základ pro přijímání informací. Charakteristická je v tomto období také paměť konkrétní, dítě si dobře zapamatuje konkrétní situaci. Emoce, které činnost provázejí, mají velký vliv na kvalitu a délku paměti (Průcha, Koťátková, 2013, s. 98). Zraková paměť se uplatňuje při zapamatování si tvarů písmen a slov. Velice známá je Kimova hra „co se změnilo?“. Zrakovou paměť rozvíjíme také rozhovory s dítětem typu: co vidělo v kině, divadle, zoo, jaké má hračky apod.

Pomocí sluchové paměti si děti zapamatovávají zvukové podoby písmen, tedy hlásek (Wildová, 2011, s. 37). Sluchovou paměť přirozeným způsobem rozvíjí učení se básničkám, písničkám, rozpočítadlům, říkankám, zapamatování si melodie, rytmu apod. (Bednářová, Šmardová, 2011, s. 4).

Pozornost znamená soustředěnost a je to záležitost výchovy a výcviku (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s. 183). Pozornost se může s dětmi procvičovat vyhledáváním rozdílů mezi vzorem a kopií, dokreslováním chybějících částí obrázku, kreslením podle diktátu atd. (Wildová, 2011, s. 37).

¹⁴ WILDOVÁ R., Poradce ředitelky mateřské školy. Praha: Portál, 9/2011 s. 36

Představy jsou součástí fantazijního doplňování spontánní hry. Jsou součástí dětského sdělování a doplňují neznámé části nějakých situací (Průcha, Kořátková, 2013, s. 98). Prostřednictvím předčtenářských dovedností můžeme představivost procvičovat obměnami děje, rozhovory o přečtených pohádkách, vyprávěním pohádek dle obrázkové osnovy, předvídáním, jak pohádka dopadne apod. (Wildová, 2011, s. 37).

1. 3. 5 Předčtenářské dovednosti a jejich souvislost s pravolevou a prostorovou orientací

Pro rozvoj čtení je dále důležité, aby se u dítěte rozvíjela pravolevá a prostorová orientace. Aby dokázalo rozlišit, co je vpravo – vlevo, vpředu – vzadu, nahoře – dole. U dětí sledujeme pohyb očí zleva doprava při „čtení“, při grafomotorických činnostech. Tyto činnosti můžeme u dětí rozvíjet jak při práci v prostoru, např. u stolu, tak pomocí pracovních listů. Důležité je dětem ukázat při předčítání, kde je nadpis, ilustrace, kde se začíná text číst a jaký je směr při čtení (Wildová, 2011, s. 37). Poslouží nám také pracovní listy s obrázky, kdy například jeden v řadě je otočený opačným směrem než ostatní nebo kdy dítě hledá v řadě stejně otočený obrázek, jako je na předloze apod. Orientaci ovlivňuje zrakové vnímání (Bednářová, Šmardová, 2011, s. 4 – 5). S dětmi předškolního věku můžeme dále v rámci orientace v textu procvičovat hledání nadpisu, číslování stránek, obsahu, předních a zadních desek knihy, hledání určitého písmenka v textu podle předlohy apod.

1. 3. 6 Rozvoj jemné a hrubé motoriky a grafomotoriky

Čtení a psaní jsou dovednosti, které se vzájemně prolínají. Řada činností podporuje rozvoj motoriky a grafomotoriky horní končetiny. Bednářová a Šmardová (2011) říkají, že grafomotorika se u předškolního dítěte rozvíjí v závislosti na mnoha psychomotorických funkcích – vliv na ni má mentální vyspělost dítěte, zrakové a prostorové vnímání, lateralita, paměť, pozornost, významný vliv má úroveň jemné a hrubé motoriky. Oslabení jemné motoriky a grafomotoriky může mít u dítěte ve školním věku za následek obtížné osvojování tvarů písmen.

Vhodná zaměstnání pro rozvoj grafomotoriky a uvolnění ruky jsou obtahování, vybarvování, dokreslování a především vlastní kreslení obrázků. Pro správný rozvoj grafomotoriky je nutné respektovat několik didaktických zásad: provádíme je vždy na velký formát papíru; provádíme je pomocí nejměkčích materiálů (štetce, křídly, voskovky,

tužka č. 1); uvolňujeme nejprve ramenní kloub, zápěstí a kosti prstů; špetkový úchop tužky; klademe důraz na lehkost, volnost a rytmičnost pohybu; dbáme na správné sezení (dítě dosáhne nohama na podlahu, stolec je dostatečně prostorný a vysoký, obě horní končetiny jsou na pracovním stolku) (Wildová, 2011, s. 37 – 38).

1. 3. 7 Kdy a jak se dítě učí číst

Matějček (2005, s. 157, 158) popisuje normy psychického vývoje dítěte. Dítě v 15 měsících po obrázcích v knížce sahá. V 18 měsících už se na některé dívá zvláště pozorně, alespoň na jeden dovede správně ukázat nebo jej i pojmenovat, stránky obrací po dvou nebo po třech. Ve 24 měsících už je obrací po jedné, správně pojmenuje tři nebo více obrázků a nejméně pět jich správně ukáže. Dítě ve 30 měsících už pojmenuje pět obrázků a ukáže jich sedm. Čtení začíná obracením stránek a prohlížením obrázků. Dítě musí pochopit, že například kočka na obrázku je pouze zástupným předmětem reálné kočky. Obrázky jsou pro dítě obrázkovým písmem a jejich ukazování a jmenování je vlastně prvním čtením tohoto písma. Repertoár obrázkových symbolů se postupně zvětšuje, dítě umí „přečíst“ symboly zvířat, věcí, lidí. Za čas k podstatným jménům přibudou slovesa, neboť na obrázcích budou zvířata a lidé a věci v nejrůznějších situacích. My se dítěte zeptáme: Co dělají? Co se tam děje? A dítě bude situaci na obrázku popisovat. Kolem šestého až sedmého roku dítě poznává a jmenuje symboly jednotlivých písmen naší abecedy. A tím už se plynule dostáváme k samotné čtenářské gramotnosti.

1. 4 Biblioterapie

Biblioterapie jako léčba knihou je čtením knih za účelem porozumění osobním problémům a jejich řešení. Vhodně vybraná literatura pomáhá nejen při léčbě nervových onemocnění, ale i při usnadnění složitých životních situací ve všech věkových kategoriích. Homolová (2009, s. 74) dále říká, že biblioterapii můžeme chápat ve dvou rovinách:

1. Biblioterapie jako věda. Jde o řízenou terapii probíhající mezi terapeutem a pacientem. Terapeut je lékař, psychiatr nebo psycholog. Terapeut na základě lékařské diagnózy doporučí pacientovi četbu vhodnou pro jeho psychické onemocnění.

2. Biblioterapie jako umění. Jedná se pouze o doporučení vhodné četby za účelem vyrovnání se s těžkou životní situací. Terapeutem je v tomto případě učitel, knihovník, vychovatel apod.

Zde se zaměříme právě na biblioterapii, kterou chápeme jako umění. „*Biblioterapie u dětí spočívá ve využití beletrie, která popisuje podobné problémy, jaké má dítě.*“¹⁵ Příběhy mohou dítěti nabídnout reálné vyřešení konfliktu, pomáhají mu rozvíjet schopnosti při řešení problémů a porozumění sobě samému. Dítě do příběhu promítá své potřeby a zkušenosti.

Při práci s biblioterapií u dětí musíme nejprve identifikovat problém dítěte. Dále hledáme vhodnou literaturu, která pojednává o problémech nebo krizových situacích dítěte. Důležité je, abychom si knihu nejprve sami přečetli. Při výběru přihlížíme k věku, pohlaví, vyspělosti a vzdělání dítěte. Problém by měl být v knize kladně vyřešen. Dítěti následně knihu čteme. Po četbě skupině dětí následuje skupinová diskuze. Děti díky diskuzi zjišťují, že nejsou s problémem samy, a sdílí svoje pocity s ostatními. Mezi aktivity, které mohou nastat po přečtení, patří převyprávění příběhu, diskuze, kreslení událostí z příběhu, divadlo apod. Konečnou fází je nalezení řešení a závěru prostřednictvím diskuze, návrhy jiných možných řešení apod. (Homolová, 2009, s. 74, 75).

1. 4. 1 Pohádkoterapie

Pohádkoterapie je biblioterapie pro nejmenší. Terapeutické pohádky pomáhají dětem zbavit se strachu, redukovat emocionální problémy, zklidnit se. Terapeutické pohádky můžeme rozdělit na tři typy: psychoterapeutické, výchovně psychologické a relaxační. Text pohádky je psán většinou profesionálem (dětským psychologem nebo knihovníkem). Pohádkoterapie dítěti oživí imunologický systém, a tím zaktivizuje samoléčbu, posílí radost ze života, vytvoří odstup od vlastních problémů, pomůže při zbavování strachu a úzkosti, zmobilizuje aktivitu a odvalu, podpoří vnitřní spokojenost a pohodu a posílí víru ve vlastní sílu.

Biblioterapie dětem nejen pomáhá zvládnout problém, ale také rozvíjí fantazii, tvořivost, komunikační schopnosti a schopnosti čelit nečekaným událostem (Homolová, 2009, s. 77). „*Pohádky se dotýkají našich citů. Když nasloucháme pohádkám, když*

¹⁵ HOMOLOVÁ, K. Čtenářská propedeutika. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2009, s. 74

*vnímáme a přijímáme jejich obrazy, ožívají obrazy naší psyché, které s pohádkami rezonují.*¹⁶

V rámci pohádkoterapie se dají využít knihy: Else Müllerová: Příběhy z měsíční houpačky; Maria Molicka: Příběhy, které léčí; Marie Adamovská: Příběhy lesních zvířátek; Zuzana Pospíšilová: Pohádky před spaním.

Při výběru vhodné pohádky nám dále mohou napomoci webové stránky: <http://www.bibliohelp.cz/knihy/pohadkoterapie>.

¹⁶ KAST, V. Touha po druhém – o lásce v pohádkách. Praha: Portál, 2011, s. 7

2 PRAKTICKÁ ČÁST

2. 1 Cíl praktické části

V praktické části bakalářské práce předložím předčtenářské dovednosti, které s dětmi vyzkouším prakticky, pomocí kvalitativního výzkumu formou výzkumného deníku. Ve výzkumném deníku předložím posbíraná data v podobě pozorování. Cílem je zjištění stavu čtenářské pregramotnosti v mateřské škole. K tomuto hlavnímu cíli je připraveno několik konkrétních dílčích cílů, k jejichž závěru se dopracuji pomocí jednotlivých úkolů, které jsou předmětem výzkumu.

2. 1. 1 Výzkumný vzorek

Výzkum provádím individuálně s celkem čtyřiceti dětmi: 25 chlapců, 15 dívek. Jedná se o děti z mateřské školy v Humpolci, ve věku 5-6 let. Několik dětí, které se účastní výzkumu, bude mít pravděpodobně odklad školní docházky.

2. 2 Výzkumný deník

2. 2. 1 Obsah výzkumného deníku

Obsahem výzkumného deníku je následujících 11 předčtenářských dovedností, které zjišťuji:

- Odpověď dětí na otázku: „Co je to čtení?“
- Určení, kde je název knihy. Slovní instrukce: „Ukážeš mi, kde je napsáno, jak se knížka jmenuje?“
- Orientaci v textu. Slovní a názorná instrukce: „Ukážeš mi, zda čteme směrem zleva doprava, nebo zprava doleva? A čteme směrem shora dolů, nebo odspoda nahoru?“
- Nalezení písmena v knize podle předlohy. „Najdeš mi někde v knížce písmeno – a?“
- Nalezení libovolného nadpisu pohádky / příběhu v knížce.
- Určení, kde je obsah knihy. Slovní instrukce: „V obsahu je napsáno, jaké kapitoly v knížce jsou. U kapitol jsou také čísla stránek, abychom věděli, na jaké straně danou kapitolu najdeme. Obsah bývá v knize na začátku, nebo na konci. Zkusíš mi v knížce obsah najít?“
- Znalost několika symbolů, které bezprostředně obklopují dítě v jeho nejbližším okolním světě. Příloha č. 1.

- Znalost tiskacích písmen. Příloha č. 2.
- Sluchovou paměť. Opakování dvou slov, tří slov a věty.
- Počet slabik ve slovech znázorněním pomocí puntíků do pracovního listu. Příloha č. 3.
- Zrakovou analýzu a syntézu pomocí pracovního listu. Dítě má za úkol škrtnout obrázek, který do řady nepatří, např. řada s hudebními nástroji a nůžky. Příloha č. 4.

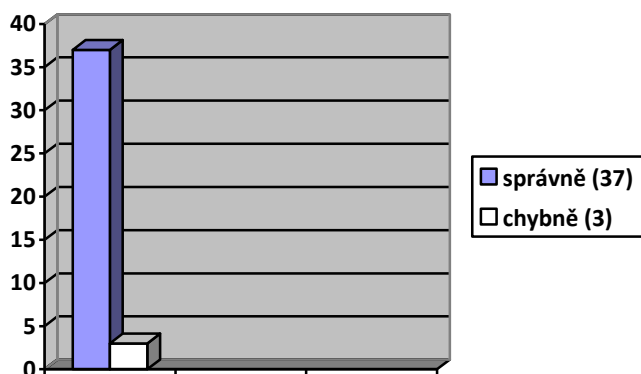
2. 2. 2 Vlastní pozorování

1) Odpovědi dětí na otázku: „Co je to čtení?“

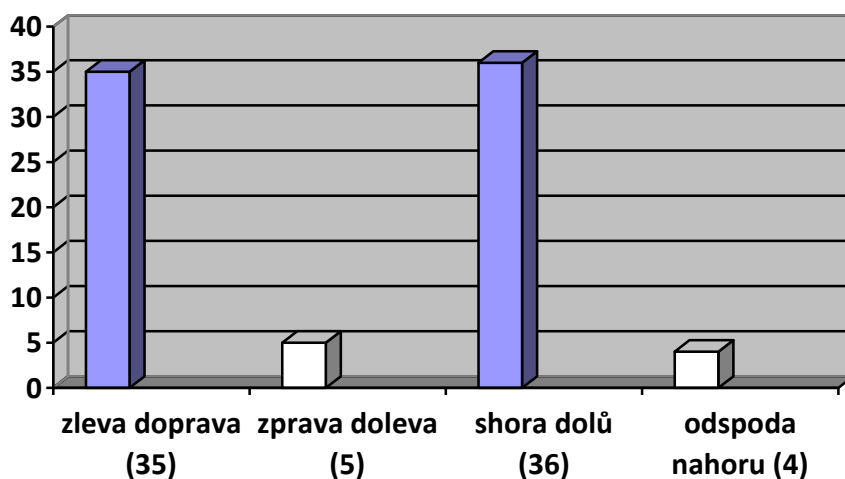
Prohlížení pohádek, čtení časopisů.
Asi pohádka. A když skončí film a budou tam ty písmenka.
Psaní.
To co se čte, pohádky.
Čtení před spaním.
To je, když si vezmeš knížku a čteš. Čteme s mamkou každý den před spaním. Taky se s tatškou učíme číst.
Já neumím číst.
Že něco říkáš, když něco napíšeš.
Že se prohlíží obrázky.
No to prostě koukáš na ty písmenka a je to jako pohádka potom.
Kniha.
Čtení do ouška.
Když si někdo čte. Já už jsem napsala knížku o Sněhurce, vymyslela jsem si takovou pohádku. (Tato dívka umí číst i psát.)
Že čteme knížku.
Úkol.

Mluvení. (Tato dívka umí číst. Zeptala jsem se jí ještě: Co k tomu potřebujeme?) Dech, oči a knížku.
To je, když si čteme.
Že když vyprávíš pohádku, tak to čteš z knížky.
Pohádky, aby se tím děti uspaly.
Knížky.
Že čteš nějakou pohádku.
To jsou písmenka.
Čtení je to, že dětem vyprávíš pohádky.
Čtení je psaní.
Že posloucháme.
Že se tam čtou pohádky.
To potřebujeme knížku.
Ve škole se učí číst.
Že se učejí písmenka.
Čtení je pohádka.
Čtení je poslouchání.
Čtení, nemusíš něco spojovat se jménama.
8x odpověď: Nevím.

- 2) Určení, kde je název knihy. Slovní instrukce: „Ukážeš mi, kde je napsáno, jak se knížka jmenuje?“



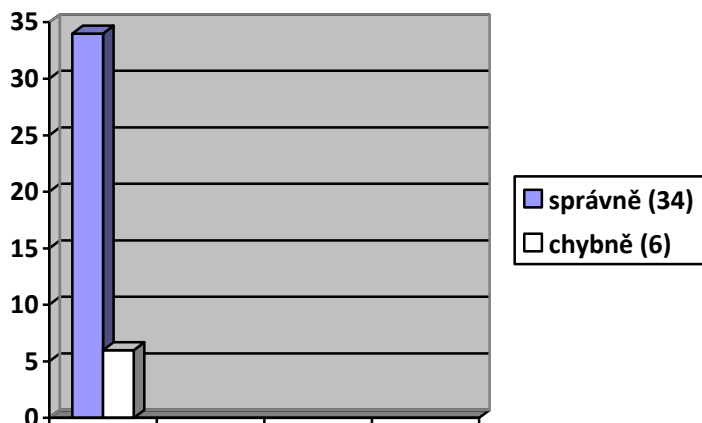
- 3) Orientace v textu. Slovní a názorná instrukce: „Ukážeš mi, zda čteme směrem zleva doprava, nebo zprava doleva? A čteme směrem shora dolů, nebo odspoda nahoru?“



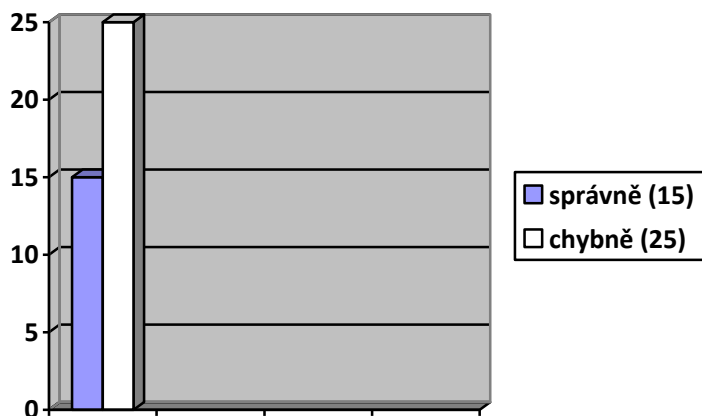
- 4) Nalezení písmena v knize podle předlohy. „Najdeš mi někde v knížce písmeno – a?“

Písmeno „a“ podle tištěné předlohy našlo správně 39 dětí ze 40.

5) Nalezení libovolného nadpisu pohádky / příběhu v knížce.



6) Určení, kde je obsah knihy. Slovní instrukce: „V obsahu je napsáno, jaké kapitoly v knížce jsou. U kapitol jsou také čísla stránek, abychom věděli, na jaké straně danou kapitolu najdeme. Obsah bývá v knize na začátku, nebo na konci. Zkusíš mi v knížce obsah najít?“



7) Znalost několika symbolů, které bezprostředně obklopují dítě v jeho nejbližším okolním světě. Odpovědi dětí jsou autentické. Symboly viz příloha č. 1.

1. ZÁKAZ TELEFONOVÁNÍ

Správné odpovědi (32):	Chybné odpovědi (8):
10x Zákaz telefonování.	2x Nevím.
8x Že se tam nesmí telefonovat.	Rozbitej telefon.
6x Zákaz telefonů.	Že se nemá házet s telefonem.

3x Zákaz volat.	Že se s ním nesmí házet.
Ta značka znamená, že se tam nesmí telefonovat.	Nesmíme nosit telefon.
Zákaz mobilů, abychom tam s nima netelefonovali.	Že je telefon zakázaný.
Nevolat telefonem, protože to může vyrušit třeba v divadle.	Nesmí se tam dávat telefony. (Chlapec měl nejspíš na mysli kontejner, kam se nesmí vyhazovat mobilní telefony.)
Netelefonovat.	
Zákaz mobilu, nesmí se tam nosit a volat.	

2. VYHAZOVAT ODPADKY DO KOŠE

Správné odpovědi (38):	Chybné odpovědi (2):
17x Vyhodit odpadky do koše.	Nevím.
11x Vyhazovat papíry do koše.	Pán hází krabicí.
Že to musíme vyhodit.	
Že se to má vyhazovat.	
Vyhazovat věci do koše.	
Že když něco sníš, tak musíš ten papírek hodit do koše.	
Koš.	
Něco házíme do koše.	
Vyhazovat posmrkané kapesníky do koše.	
Tam se hází papír.	
Házet papír do koše a ne na zem.	
Házet do popelnice odpadky.	

3. SYMBOL SCHODY

Správné odpovědi (38):	Chybné odpovědi (2):
11x Chození po schodech.	Nevím.
9x Schody.	Děti si tam hrajou.
5x Že tam jsou schody.	
2x Může se chodit po schodech.	
3x Že se má dávat pozor na schodech.	
2x Podchod se schodama.	
Může se tam chodit po schodech nahoru a dolu.	
Schody. Musíme se koukat pod nohy, aby jsme nepadli.	
Že tam mají lidi chodit po schodech.	
Že máš chodit pomalu po schodech.	
Schody. Dávat pozor, abychom nezakopli.	
Že jsou tam schody dolu.	

4. STOP

Správné odpovědi (34):	Chybné odpovědi (6):
21x Stop.	2x Nevím.
4x Stát.	Zákaz vjezdu.
4x Že máme zastavist.	Ukazuje, že se mají házet odpadky do koše.
Že se tam musí stát, když jedou auta.	Nemůže jít.
Značka, že musíš zastavit.	Značka.
Aby auta zastavily.	

Stůj.	
Stop. Je to u křižovatky u silnice.	

5. VLAJKA ČESKÉ REPUBLIKY

Správné odpovědi (31):	Chybné odpovědi (9):
18x Česká vlajka	5x Nevím.
4x Naše vlajka.	Že se má jezdit pomalu.
4x Česká republika.	Tam si sedá pán.
3x Česko.	Fotbal.
Vlajka.	Střecha.
Český stát.	

6. SYMBOL VOZÍČKÁŘE

Správné odpovědi (26):	Chybné odpovědi (14):
9x Parkoviště pro vozíčkáře.	6x Nevím.
5x Že tam můžou parkovat jen nemocný lidi.	Tam můžou jezdit jen policajti.
4x Parkování pro lidi na vozíčku.	Sedění.
2x Značka, že tam můžou parkovat starý lidi.	Vozík do Billy.
To je pro auta, jak parkujou. Tam můžou jenom, jaký jsou starý na vozíku.	Že se musí sedět na záchodě.
Jen ten, kdo je zraněný.	Dědeček sedí.
Značka vozíčkáře.	Sedět.
Značka, že tam můžou zaparkovat s autem vozíčkáři.	Že už je starej.
Invalidi.	Že můžeme jezdit na vozíku.
Tam se nesmí parkovat, protože tam parkujou	

vozičkáři.	
------------	--

7. TOALETY

Správné odpovědi (32):	Chybné odpovědi (8):
11x Holčičí a klučičí záchody.	6x Nevím.
5x Záchod pro pány a pro dámy.	To nepoznám.
7x Záchody.	Kluci.
3x Záchod pro pány a pro holky.	
2x Značka pro čůrání.	
Na záchody můžou holky a kluci.	
WC pro pány a pro ženy.	
WC.	
Holka má záchod tam a kluk tam.	

8. LIDL

Správné odpovědi (26):	Chybné odpovědi (14):
22x Lidl.	5x Billa.
Značka, jak se chodí do obchodu, tam chodím s mamkou.	3x Penny market.
Obchod.	3x Nevím.
Obchod, který se jmenuje Lidl.	Baumax.
To je značka, že tam bude Lidl.	Nákup.
	Penáč.

9. Wi-Fi

Správná odpověď:	Chybné odpovědi (39):
Značka wi-fi.	39x Nevím.

10. ZNAČKA RESTAURACE

Správné odpovědi (33):	Chybné odpovědi (7):
13x Restaurace.	3x Nevím.
9x Jídlo.	Značka koupení lžiček.
4x Můžeme se tam najíst.	Že tam opravujou.
3x Jidelna.	Že se musí jet pěkně.
Papání.	Že nemůžeme v autě jíst.
To znamená, že tam je hotel nebo restaurace.	
Hospoda nebo restaurace.	
Značka na restauraci nebo obchod s jídlem.	

11. PARKOVIŠTĚ

Správné odpovědi (25):	Chybné odpovědi (15):
19x Parkoviště.	9x Nevím.
3x Parkoviště směrem tam.	Značka, jak tam jedou auta.
Parkoviště napravo.	Že tam mají jet požárním autem.
Můžou tam parkovat.	Aby se nesrazili.
Že se tam má jet, když někdo chce zaparkovat.	Můžeme tam jít.
	Penny.
	Že tam můžeme jet.

12. POLICIE

Správné odpovědi (25):	Chybné odpovědi (15):
7x Policie.	6x Nevím.
7x Značka policie.	Písmenka.
2x Policajtská značka.	To sem vůbec ještě nikdy neviděla.
Policajtská značka.	Že tam můžou chodit lidi.
Policejní odznak.	Hvězda.
Policie České republiky.	Hodiny.
Značka české policie.	Kolo.
Policajtská značka Humpolecká.	Znak auta.
Odznak policejní stanice.	Fotbal.
Že jsou to poldové.	Kompas.
Policajti.	
Hvězda policie.	

13. TELEFON

Správné odpovědi (39):	Chybná odpověď
22x Telefon.	Nevím.
6x Telefonní budka.	
6x Že se tam může telefonovat.	
Volá se tam.	
To je někde, kde se smí telefonovat.	
Telefonní znak.	
Značka, že je tam telefon v takové budce.	
Telefon. Jednou jsem u dálnice viděla oranžovou	

telefonní budku.	
------------------	--

14. HASICÍ PŘÍSTROJ

Správné odpovědi (35):	Chybné odpovědi (5):
16x Hasicí přístroj	4x Nevím.
2x Hasičská značka.	Stříčka na kytičku.
Oheň a sprej na hasení požárů.	
Požár, stříkací bomba na něj vystříkne.	
To je taková bedýnka, ve který je hasicí přístroj.	
Požár postříkáme.	
Když hoří, tak se to tím uhasí.	
Hasicí stříkačka.	
Stříkačka na požár.	
Voda, se kterou se stříká na oheň.	
Značka, že tam je lahev s vodou, která dokáže uhasit oheň.	
Hasicí přístroj, že když je tam oheň, tak to postříkáš.	
Že se to tím uhasí.	
Že se tímhle hasí oheň.	
Hoří a pak stříká a už nehoří.	
Je tam oheň a hasicí přístroj.	
Hasičské stříkadlo.	
Když hoří, musí se to usívat.	
Hasicí pumpička.	

15. STÁTNÍ ZNAK ČESKÉ REPUBLIKY

Správné odpovědi (9):	Chybné odpovědi (31):
4x Česká značka.	10x Nevím.
Česká republika.	5x Vlajka.
Erb České republiky.	3x Králové.
Český štít.	2x Znak školky.
Českej stát.	Vlajka anglická, je to na úřadu.
	Znak policejní stanice.
	Slovensko.
	Zvolili krále.
	Že je tam škola.
	Značka 4 měst.
	Státy.
	Hokejová značka.
	Že tam můžou jednorožci.
	Je to na hasičárně.
	Ze školy.

16. PENNY MARKET

Správné odpovědi (26):	Chybné odpovědi (14):
11x Penny.	5x Billa.
7x Penáč.	3x Nevím.
7x Penny market.	2x Lidl.
Obchod.	Nákup.
	Tohle jsem jednou viděla na

	nákupu.
	Do Pejru, chodim tam nakupovat.
	Baumax.
	Tohle jsem jednou viděla na nákupu.

17. BATMAN

Správné odpovědi (28):	Chybné odpovědi (12):
25x Batman.	6x Nevím.
Netopýr z Batmanu.	2x Pusa.
Znak Batmana. Superhrdiny já miluju.	Superman.
Odznak Batmana.	Pusa a zoubky.
	Zuby.
	Že se musí vytrhnout zub.

18. ZÁKAZ KOUŘENÍ

Správné odpovědi (35):	Chybné odpovědi (5):
26x Zákaz kouření.	2x Nevím.
4x Že se tam nesmí kouřit.	Raketa.
Zákaz kouřit ve školce a v krámu.	Že tam můžou auta.
Zákaz zapalování cigaret.	Zákaz čurání.
Zákaz cigaret.	
Cigáro nemůže.	
Kouření ne.	

19. SUPERMAN

Správné odpovědi (27):	Chybné odpovědi (13):
18x Superman.	9x Nevím.
3x Supermanská značka.	2x Spider-Man.
3x Superhrdina.	Nemůžu si vzpomenout.
Odznak Supermana.	Medaile.
Značka superhrdiny supermana.	
Supermanův znak.	

20. ZÁKAZ FOTOGRAFOVÁNÍ

Správné odpovědi (36):	Chybné odpovědi (4):
13x Zákaz fotění.	Foťák je špatný.
9x Že se tam nesmí fotit.	Nemá se házet s foťákama.
8x Zákaz focení.	Zákaz rádia.
3x Zákaz foťáků.	Pračka.
Zákaz fotografování.	
Nemůže fotit.	
Foťák nesmíme.	

21. SYMBOL ČTENÍ

Správné odpovědi (36):	Chybné odpovědi (4):
10x Čtení.	3x Nevím.
6x Čte si noviny.	Maluje obrázek.
6x Že si může číst.	
4x Čte si.	

Podívat se do knížky.	
Kluk čte.	
Koukání na noviny.	
Čte, knihovna.	
Je tam knihovna.	
Někdo si čte.	
Čte si knížky.	
Pán, kterej si přečetl pohádku.	
Kde lidi čtou.	
Kouká na mapu.	

22. KOČÁREK

Správné odpovědi (35):	Chybné odpovědi (5):
10x Že tam můžou zaparkovat kočárky.	5x Nevím.
9x Kočárek.	
6x Můžou tudy jezdit kočárky.	
3x Parkoviště pro kočárky.	
Může se tam vozit miminko.	
Kočárek, je tam dům pro kočárky.	
Parkoviště pro kočárky nevidim tak často.	
Můžou tam kočárky.	
Že tam můžou jet jenom ty, kdo mají miminko.	
Kočárek musí jezdit jen po chodníku.	
Můžou tam být kočárky.	

23. ZÁKAZ VSTUPU SE PSEM

Správné odpovědi (38):	Chybné odpovědi (2):
29x Zákaz psů.	Nevím.
3x Zákaz pejsků.	Pes, který štěká.
Zákaz do školky pejsků.	
Zákaz vstupu se psem.	
Že tam nesmí pes do té budovy.	
Že tam nesmějí psi.	
Pejsek tam nemůže jít.	
Pes ne.	

8) Znalost tiskacích písmen. Příloha č. 2.

	A	B	C	D	E	F	G	H	CH
správně	28	22	17	14	15	11	9	11	7
chybně	12	18	23	26	25	29	31	29	33

	I	J	K	L	M	N	O	P	Q
správně	11	12	16	19	23	14	22	12	3
chybně	29	28	24	21	17	26	18	28	37

	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z
správně	15	16	16	10	14	7	4	12	17
chybně	25	24	24	30	26	33	36	28	23

9) Sluchová paměť. Opakování dvou slov, tří slov a věty.

Zopakování dvou slov „šedý slon“ a tří slov „velký, šedý slon“ se povedlo všem čtyřiceti dětem. Větu „Děti viděly v zoo velkého, šedého slona.“ se nepodařilo zopakovat celkem třinácti dětem. Nejčastější chyby: vynechání jednoho, dvou a tří slov; nahrazování slova šedého za černého, hnědého; záměna slovního spojení v zoo za slovní spojení v restauraci.

10) Určit počet slabik ve slovech znázorněním pomocí puntíků do pracovního listu.

Příloha č. 3.

Celkový počet správného znázornění puntíků je 29 a počet chybného znázornění je 11.

Častost výskytu chyb v počítání slabik:

Počet chybných odpovědí:	Počet chyb v počítání slabik:
1x	7
2x	2
3x	4
5x	1

11) Zraková analýza a syntéza pomocí pracovního listu. Dítě má za úkol škrtnout obrázek, který do řady nepatří. Příloha č. 4.

Celkový počet správně vyplněných pracovních listů je 29. Chybovost v pracovním listu je znázorněna podle jednotlivých řádků v úkolu.

	Počet dětí, které chybovaly:
1. řádek	5
2. řádek	3
3. řádek	3

2. 2. 3 Vyhodnocení výzkumu

Pro některé děti byl **první úkol** obtížný v tom, že otázka „Co je to čtení?“ je poměrně abstraktní. Problém nastal u ostýchavějších dětí, které mě neznaly. Tyto děti odpovídaly vyhýbavě slovem nevím. Ostatní děti měly ale velice zajímavé odpovědi, díky kterým bylo

vidět, že se nad otázkou zamyslely a své odpovědi tak většinou spojovaly se svou obraznou představou o čtení. Např. jeden chlapec odpověděl slovy „Když skončí film a budou tam ty písmenka.“ Dále čtení děti často spojovaly s prohlížením, vyprávěním, psaním a posloucháním. A měly určitě pravdu. Z celkového počtu čtyřiceti dětí, které se výzkumu účastnily, uměly dvě dívky číst.

Následujících pět úkolů (do úkolu č. 6) bylo zaměřeno na orientaci v textu. U **druhého úkolu** jsem používala tři pohádkové knihy, u kterých jsem chtěla, aby mi děti dokázaly správně ukázat, kde je jejich název. Třem chlapcům z celkového počtu dětí ve výzkumu se nepodařilo intuitivně ukázat, kde je název knihy. Ukazovali na titulní ilustrace nebo na autory knihy. Ostatní děti celkem bez váhání a rychle dokázaly ukázat názvy knížek. Používala jsem knihy: Pohádky před spaním (Zuzana Pospíšilová), Tik, Ťak, Ťuk (Michal Černík) a O dětech a zvířátkách (Eduard Petiška).

U **třetího úkolu** si děti vybraly, kterou knížku otevřeme. Jejich úkolem bylo ukázat správný směr čtení spolu s mou slovní a názornou instrukcí. Tento úkol patří do oblasti pravolevé orientace. Chybný směr čtení zprava doleva mi ukázali čtyři chlapci a jedna dívka. Ve směru shora dolů chybovali tři chlapci a jedna dívka. Většina dětí už je schopna dobře používat text ve směru zleva doprava.

Ke **čtvrtému úkolu** dostaly děti na papíru malé tiskací písmeno „a“ a jejich úkolem bylo nalézt na libovolné stránce v knize to samé písmeno. Pouze jeden chlapec ze čtyřiceti dětí nenašel stejné písmeno v knize. Několik dětí však na tento úkol potřebovalo poměrně velké množství času. Byly to většinou děti, které neznaly ještě téměř žádná písmena. Proto pro ně bylo obtížné v textu identifikovat jedno stejné. V tomto úkolu si děti procvičily zrakovou analýzu v textu.

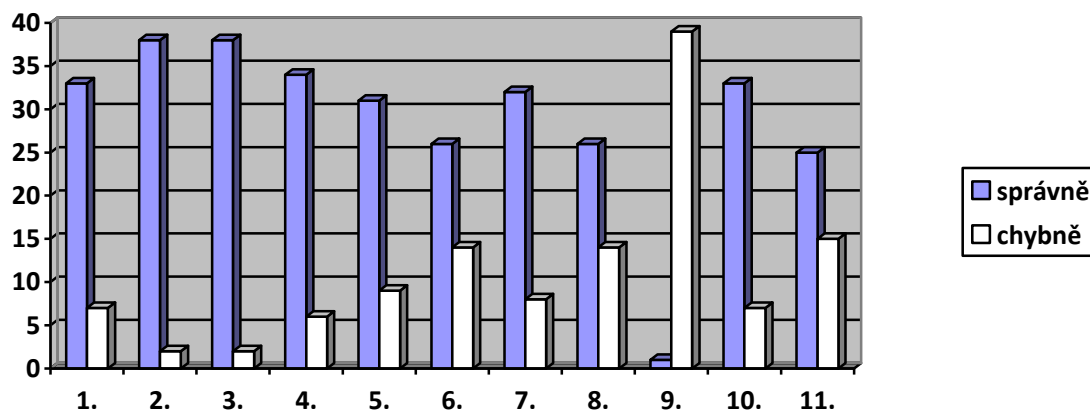
Pátý úkol předpokládal, že už si děti někdy v textu ukazovaly s dospělým prstem, kde je obrázek, kde dospělý právě teď čte a kde je nadpis nějaké pohádky v knize. Většina dětí ukázala na nadpis pohádky v knize poměrně rychle, podobně jako u druhého úkolu. Chybovost se však zvýšila, šest dětí nedokázalo ukázat na libovolný nadpis v otevřené

knížce. Většinou tyto děti místo na nadpis ukazovaly na obrázek nebo na samotný text pohádky.

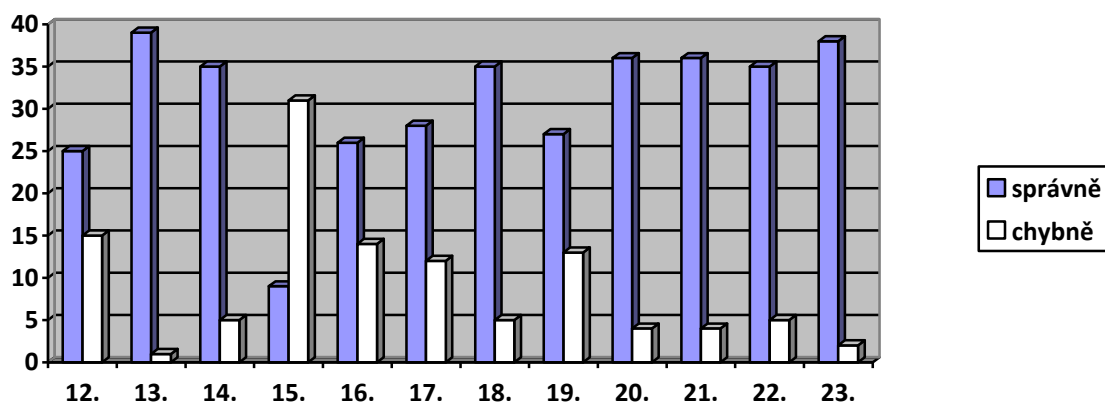
Šestý úkol byl pro děti o dost náročnější než úkoly předchozí. Po mé slovní instrukci „*V obsahu je napsáno, jaké kapitoly v knížce jsou. U kapitol jsou také čísla stránek, abychom věděli, na jaké straně danou kapitolu najdeme. Obsah bývá v knize na začátku, nebo na konci. Zkusíš mi v knížce obsah najít?*“ jsem dětem pomáhala obsah hledat. Dvaceti pěti dětem (16 chlapcům, 9 dívkám) se však obsah v knize nepodařilo najít. Tyto děti většinou dobře nepochopily, co to obsah je. Opět se jednalo o velice abstraktní pojem. Ukazovaly mi většinou na čísla stránek nebo na stranu s informacemi o vydání knihy. Na druhou stranu patnáct dětí našlo obsah bez větších potíží. Děti, které obsah v knize našly, měly ze svého úspěchu viditelnou radost.

V **sedmém úkolu** děti poznávaly celkem 23 různých symbolů z nejbližšího světa, které je téměř denně obklopují. Jednalo se např. o piktogramy, o základní dopravní značky, o zákazové symboly, o komerční symboly apod. Chybovost byla u každého symbolu jiná, protože znalost dětí byla u jednotlivých symbolů velice individuální. Z níže uvedených grafů vidíme, že největší chybovost byla u symbolů č. 9 (Wi-Fi) a č. 15 (státní znak České republiky). Myslím si, že děti na prvním stupni základní školy dnes už velice dobře vědí, co symbol Wi-Fi znamená. Naopak nejvíce správných odpovědí se vyskytlo u symbolů č. 1, 2, 3, 4, 5, 7, 10, 13, 14, 18, 20, 21, 22 a 23. Na pozorování u tohoto typu úkolu bylo velice zajímavé poslouchat děti, jak jednotlivé symboly popisují. Bylo patrné, že znalost symbolů závisela na zkušenosti konkrétního dítěte. Děti projevily nadšení, pokud jim byl symbol známý.

Poznávání symbolů č. 1. – 11. (1. zákaz telefonování, 2. vyhazovat odpadky do koše, 3. symbol schody, 4. stop, 5. vlajka České republiky, 6. symbol vozíčkáře, 7. toalety, 8. Lidl, 9. Wi-Fi, 10. značka restaurace, 11. parkoviště):



Poznávání symbolů č. 12. – 23. (12. policie, 13. telefon, 14. hasicí přístroj, 15. státní znak České republiky, 16. Penny market, 17. Batman, 18. zákaz kouření, 19. Superman, 20. zákaz fotografování, 21. symbol čtení, 22. kočárek, 23. zákaz vstupu se psem):



V **osmém úkolu** děti poznávaly tiskací písmena abecedy bez diakritických znamének. Písmena jsem na pracovním listě úmyslně neseřadila podle abecedy, aby u dětí nedocházelo k mechanickému opakování po sobě jdoucích písmen. Písmena si děti osvojují pomocí zrakové paměti. Děti před vstupem na základní školu nemusí znát všechna písmena, ale měly by poznat alespoň některá. Znalost písmen byla však opět velice individuální. Podle znalosti písmen bych rozdělila děti na tři skupiny:

- děti, které neznaly téměř žádná písmena

- děti, které znaly pouze některá písmena, většinou ta, která mají ve svém jméně
- děti, které znaly téměř všechna písmena

Většina dětí poznala alespoň některá písmena.

Devátým úkolem bylo zopakování dvou slov, tří slov a věty ve správném pořadí. Tento úkol byl zaměřen na sluchovou paměť. Dvě slova „*velký slon*“ a tři slova „*velký, šedý slon*“ zopakovaly správně všechny děti. Třináct dětí udělalo v zopakování věty „*Děti viděly v zoo velkého, šedého slona*“ chybu.

Při vypracovávání **desátého úkolu** si některé děti nemusely pomáhat vytleskáváním slabik, dokázaly puntíky znázornit „z paměti“. Jiné děti si ukazovaly počet slabik na prstech. Jedna dívka měla v pracovním listu celkem sedm chyb. Uměla číslovku jedna a neměla žádnou jinou orientaci v číselné řadě. V tomto úkolu šlo o rytmiizaci slov pomocí slabikování.

Jedenáctý úkol je zaměřen na zrakovou analýzu a syntézu. Děti škrtyly obrázek, který nepatřil do řady obrázků z jedné skupiny. Ve skupině s obrázky hudebních nástrojů chybovalo pět dětí, ve skupině s obrázky zvířat chybovaly tři děti a ve skupině s obrázky nádobí chybovaly také tři děti.

2. 3 Podněty k práci učitelky s předčtenářskou gramotností

Pro snazší práci s předčtenářskou gramotností v mateřské škole uvádím na základě své bakalářské práce několik podnětů.

2. 3. 1 Inspirace z bakalářské práce

Mezi podněty pro práci s předčtenářskou gramotností bych zařadila výzkumnou část bakalářské práce s pracovními listy (viz příloha). Tyto dovednosti jsou podrobněji popsány v kapitole 1. 3 Předčtenářské dovednosti.

2. 3. 2 Dětská literatura z praxe

Součástí každé třídy mateřské školy by měla být knihovna s literaturou pro děti. Knihovna by měla být ve třídě umístěna tak, aby byla dětem dostupná. U dětí do čtyř let věku je však

vhodnější, když knihu z knihovny dítěti podáváme sami. Děti by měly zároveň znát základní pravidla při půjčování knížek. Dětská literatura, která se mi při práci v mateřské škole osvědčila, je rozdělena podle základních žánrů literatury pro děti. Publikace jsou vybrány pouze z mé osobní zkušenosti a nejsou ontogeneticky rozděleny.

ŘÍKADLO

K říkadlu a k variaci tohoto žánru se mi při práci s dětmi v mateřské škole osvědčily následující publikace: Michaela Klimková: Jaro, léto, podzim, zima s touto knížkou rok je prima; Vladimíra Frýbová- Gebhartová: Voňavá jablíčka, Říkadla a hry pro nejmenší; Zuzana Pospíšilová: Hádám, hádáš, hádáme; Jindřich Balík: Hrajeme si s hádankami; Havlíčková, Eichlerová: Logopedické hádanky.

BÁSEŇ

Publikace, které se mi při práci s poezií v mateřské škole osvědčily, jsou: Michaela Klimková: Jaro, léto, podzim, zima s touto knížkou rok je prima; Vladimíra Frýbová- Gebhartová: Voňavá jablíčka; kolektiv autorů: Předškolákův rok do školy jenom krok; Eva Opravilová, Vladimíra Gebhartová: Rok v mateřské škole.

POHÁDKA

Pohádkové knihy, které se mi při práci s dětmi v mateřské škole osvědčily: František Hrubín: Dvakrát sedm pohádek; Eichlerová, Havlíčková: Logopedické pohádky; Marie Adamovská: Příběhy lesních zvířátek; Jaroslava a Vladimíra Spielvogelovy: Žirafí příběhy, Hroší příběhy; Eduard Petiška: Pohádkový dědeček; Jozef Pavlovič: Dědeček Večerníček; Michal Černík: Tik, Ťak, Ťuk; Daisy Mrázková: Můj medvěd Flóra; Zuzana Pospíšilová: Pohádky před spaním; Zuzana Pospíšilová, Drahomír Trst'an: Kouzelné vánoční sny; Hana Doskočilová: Krtek v zimě; Else Müllerová: Příběhy z měsíční houpačky.

LITERATURA S DĚTSKÝM HRDINOU

Literatura s dětským hrdinou, kterou využívám při práci s dětmi, se mísí s literaturou pohádkového vyprávění.

UMĚLECKONAUČNÁ LITERATURA

Z uměleckonaučné literatury se mi při práci s dětmi v mateřské škole osvědčily následující publikace: Jiří Žáček: Encyklopedie pro děti 21. století; Jugla Cécile: Malá dětská encyklopedie; Noa Sandra: Můj atlas světa; Aino-Maija Metsola: Počítání.

2. 3. 3 Didaktické pomůcky

Fotografie didaktických pomůcek, které se mi v mateřské škole osvědčily, jsou v příloze č. 5. Seznam didaktických pomůcek:

- **Posloupnost děje při oblékání** (obr. 1). Tato pomůcka pomáhá dětem s oblékáním v zimním období. Např. nejprve si oblékneme kalhoty, potom svetr atd.
- **Posloupnost děje na toaletě** (obr. 2). Pomůcka dětem hlavně připomíná: splachovat po sobě toaletu a následně si umýt ruce.
- **Označení, kam co patří v kuchyňce** (obr. 3). Kartičky nalepené na dvířkách dětského nábytku dětem pomáhají s úklidem hraček na správné místo.
- **Narozeninový kalendář** (obr. 4). Narozeninový kalendář v podobě velkého dortu s menšími dortíky slouží k orientaci o narozeninách dětí. Každé dítě má svou svíčku na dortíku s příslušným názvem měsíce v roce.
- **Pravidla ve třídě** (obr. 5). Pravidla jsou pro děti nezbytná, pomáhají jim orientovat se v tom, jak se správně chovat ve třídě. Děti se vždy na začátku školního roku učí, co nám daný obrazný symbol pravidla říká. Dodržování pravidel děti vede ke svobodnému pohybu, který je však ohraničen pevnými „mantinely“.
- **Velký roční kalendář** (obr. 6). Na této pomůcce se děti učí počasí, roční období, měsíce v roce, dny v týdnu a konkrétní datum. Každý den pak s dětmi měníme kartičky podle toho, jaké je datum, den, měsíc, roční období a jaké je počasí.
- **Značky dětí** (obr. 7). Používání značek pro děti je velice známé. Každé dítě má svou značku v šatně, na umývárně a na své postýlce.
- **Dny v týdnu podle zvířátek** (obr. 8). Dny v týdnu se děti učí snáze, pokud k nim mají zpočátku přiřazený nějaký obrazný symbol, v tomto případě jsou to zvířátka.
- **Režim dne v mateřské škole** (obr. 9). Tato pomůcka dítěti pomůže velice dobře s orientací v režimu dne v mateřské škole. Režim dne dětem pomáhá hlavně na začátku školního roku s adaptací. Opakující se činnosti jsou zobrazeny pomocí stejného obrázku.
- **Obrázkové puzzle s první hláskou ve slově** (obr. 10). Děti mají za úkol spojit k sobě obrázek a písmeno, které tvoří první hlásku názvu obrázku, např. písmeno L s obrázkem letadla apod.
- **Kartičky se správným a chybným chováním** (obr. 11). Děti určují, který obrázek z dvojice je správný a který nikoli.

- **Jógové karty** (obr. 12). Děti, které cvičí s paní učitelkou Lali jógu podle jógových karet, si dokážou spojit obrázkovou kartu se správnou pozicí.
- **Obrázkové loto** (obr. 13). Loto je hra, při níž má dítě přiřkládat barevný obrázek na jeho černobílou verzi, stín apod.
- **Kartičky s protiklady** (obr. 14). Děti mají za úkol hledat protiklady.
- **Posloupnost pohádkového děje** (obr. 15). Dítě musí pohádku nejprve znát, poté skládá z karet posloupnost děje. Podobné karty nabízejí například i posloupnost vývoje určitého živočicha.

2. 3. 4 Odkazy na webové stránky o čtení a dětské literatuře

- <http://www.ibby.cz/>
- <http://www.zlatastuha.cz/>
- <http://www.ceskatelevize.cz/porady/10267384380-kontexty/210572230810032-deti-malo-ctou-vadi-to/?online=1>
- <http://www.mojekniha.cz/>
- <http://new.ctenarskekluby.cz/>
- <http://www.hezkeknihy.cz/>
- <http://www.nejlepsiknihydetem.cz/ocenene-tituly>
- <http://www.knihydetem.cz/>
- <http://www.bibliohelp.cz/knihy/pohadkoterapie>
- <http://celeceskoctedetem.cz/>
- <http://www.rostemesknihou.cz/cz/o-kampani/aktuality/>

ZÁVĚR

V teoretické části bakalářské práce jsem pojednala o tom, co je předčtenářská gramotnost a jakými dovednostmi ji lze u dětí předškolního věku podpořit a rozvíjet. Jak je vidět, předčtenářská gramotnost souvisí s rozvojem několika dovedností, např. s rozvojem vyjadřování, zrakového a sluchového vnímání, paměti, pravolevé orientace. Dále jsem se zamyslela nad tím, podle jakých kritérií lze rozdělit literaturu pro děti, a upozornila jsem na možnost využití pohádkoterapie.

Cílem praktické části této bakalářské práce je zjištění stavu čtenářské gramotnosti u dětí předškolního věku v mateřské škole spolu s dalšími konkrétními dílčími cíli z jednotlivých úkolů, které jsou předmětem výzkumu. Předčtenářskou zralost dětí, které se účastnily tohoto výzkumu, vnímám jako velmi dobrou. Avšak v některých dílčích cílech byly výsledky daného úkolu nejednotné. Příčin nejednotnosti výsledků u konkrétních úkolů může být hned několik, např. nedostatečné porozumění dítěte danému úkolu, zkušenost dítěte s konkrétní předčtenářskou dovedností v rodině (např. vnímání orientace ve směru čtení), aktuální emoční rozpoložení dítěte, neschopnost rychlého vybavení určité informace v daný okamžik (např. u znalosti písmen), stydlivost dítěte apod.

Velice se mi líbily odpovědi dětí na otázku „Co je to čtení?“, které byly sice někdy nepřesné, přesto je však vnímám jako správné, protože jde o výroky, které v určitém smyslu symbolizují dovednost čtení.

Podle mého názoru děti reagovaly na úkoly zaměřené na práci s textem hlavně podle toho, jaká byla jejich předchozí zkušenost vidět dospělého při čtení. Právě osvojení těchto zkušeností je důležité, aby dítě pochopilo, jak má textu jako obecnému pojmu porozumět.

Většina dětí dokázala poznat význam jednotlivých symbolů. Některé děti symbol opakovaně ve svém nejbližším prostředí viděly, avšak nebyly zvyklé ho verbálně popisovat. Bylo zřejmé, že se tyto děti bojí, že něco řeknou špatně. Při vyhodnocování jsem tedy ke správným odpovědím přiřazovala i ne příliš konkrétní popisy symbolů. Jsem si vědoma toho, že rozdělení odpovědí na správné a chybné může každý v tomto úkolu vidět odlišně.

Mé očekávání se nenaplnilo v dílčím cíli zaměřeném na znalost písmen. Předpokládala jsem, že počet dětí, které budou znát jednotlivá písmena, bude vyšší než skutečný výsledek. U většiny písmen víc než polovina dětí z tohoto výzkumu nevěděla,

o jaké písmeno jde. Vzhledem k tomu, že se děti v mateřských školách písmena záměrně neučí, závisí jejich znalost na učení v domácím prostředí a pak následně až na základní škole.

Zraková a sluchová analýza a syntéza jsou základními kameny čtení. Ve výzkumu jsem použila několik činností, které tyto dovednosti pomáhají rozvíjet. Do výzkumu jsem zařadila dva pracovní listy. Na prvním z nich měly děti za úkol spočítat slabiky ve slovech např. pomocí rytmizace a počet zaznamenat. Na druhém pracovním listě děti hledaly obrázek, který nepatří do řady obrázků z jedné skupiny. Myslím si, že za dobrý výsledek v těchto úkolech mohou paní učitelky, které s dětmi pravidelně tyto typy úkolů praktikují.

V bakalářské práci také pro jakousi celost tohoto tématu uvádím několik podnětů pro práci učitelky mateřské školy s předčtenářskou gramotností. Ucelenost veškerých informací o předčtenářské gramotnosti vnímám jako důležitou také z důvodu, že v současnosti neexistuje publikace, která by učitelkám mateřských škol pomáhala orientovat se v této pregramotnosti.

Můžu říci, že zpracování této práce mě velice bavilo a byla bych ráda, kdybych toto téma mohla dále rozvíjet a pomoci tak například začínajícím učitelkám mateřských škol, které mají zájem se předčtenářskou gramotností zabývat.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Školní zralost*. Brno: Computer Press, a.s., 2011. ISBN 978-80-251-2569-4
- ČERNÁ, O. *Čtení není žádná nuda*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0720-7
- DOSTÁL, A. M., OPRAVILOVÁ, E. *Úvod do předškolní pedagogiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985.
- GEBHARTOVÁ, V. *Jak a co číst dětem v MŠ*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-854-8
- GEBHARTOVÁ, V. *Literatura pro děti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987.
- HOLEŠOVSKÝ, F. *Ilustrace pro děti*. Praha: Albatros, 1977.
- HOMOLOVÁ, K. *Čtenářská propedeutika*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2009. ISBN 978-80-7368-657-4
- CHALOUPKA, O. *O literatuře pro děti*. Praha: Československý spisovatel, 1989.
- CHALOUPKA, O. *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha: Albatros, 1982.
- JEŽKOVÁ, M. *Aby se čtení a psaní nestalo ve škole noční můrou*. Poradce ředitelky mateřské školy. Praha: nakladatelství FORUM s.r.o., 10/2016.
- KÁDNEROVÁ, B. *Metodika literární výchovy v mateřské škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1982.
- KAST, V. *Touha po druhém – o lásce v pohádkách*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-858-6
- KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7
- KUBÁLEK, V. *Recitujeme*. Praha: Albatros, 1977.
- KUCHARSKÁ, A. a kol. *Porozumění čtenému III. Typický vývoj porozumění čtenému – metodologie, výsledky a interpretace výzkumu*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2015. ISBN 978-80-7290-862-2
- KUCHARSKÁ, A. a kol. *Riziko dyslexie. Pregramotnostní schopnosti a dovednosti a rozvoj gramotnosti v rizikových skupinách*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2014. ISBN 978-80-7290-784-7
- LIPNICKÁ, M. *Logopedická prevence v mateřské škole*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0381-0

- MATĚJČEK, Z. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2005. ISBN 978-80-247-0870-6
- MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. (eds.) *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8
- MINAŘÍKOVÁ, M., CARDOVÁ, J., ŠVANDOVÁ, H. *Jazyková výchova v mateřské škole*. Praha: Vydavatelství Naše vojsko, 1987.
- OPRAVILOVÁ, E., a kol. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004. ISBN 80-87000-00-5
- PRŮCHA, J., KOŤÁTKOVÁ, S. *Předškolní pedagogika*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4
- PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1
- STRNADOVÁ, K. *Literární výchova v mateřské škole*. Praha: Vydavatelství Naše vojsko, 1989.
- ŠULOVÁ, L., ZAOUCHE-GAUDRON, CH. *Předškolní dítě a jeho svět*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0752-2
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0
- VIEWEGOVÁ, M. *Rituály v životě předškolního dítěte*. Poradce ředitelky mateřské školy. Praha: nakladatelství FORUM s.r.o., 12/2016.
- WILDOVÁ, R. a kol. *Čtenářská gramotnost a podpora jejího rozvoje ve škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7290-579-9
- WILDOVÁ, R. *Knihy dětem zprostředkovávají životní zkušenost*. *Informatorium 3-8*. Praha: Portál, 6/2012.
- WILDOVÁ, R. *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7290-228-8
- WILDOVÁ, R. *Rozvoj čtenářské gramotnosti v předškolním období*. Poradce ředitelky mateřské školy. Praha: nakladatelství FORUM s.r.o., 9/2011.
- WILDOVÁ, R. *Rozvoj pregramotnosti a počáteční čtenářské gramotnosti v kurikulu evropských zemí*. Odborný časopis pedagogika. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 1-2, 2012.

Internetové odkazy

Http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/desatero-pro-rodice-deti-predskolniho-veku [online].
[cit. 2017-03-20].

Http://www.rodina.cz/clanek4031.htm [online]. [cit. 2017-03-20].

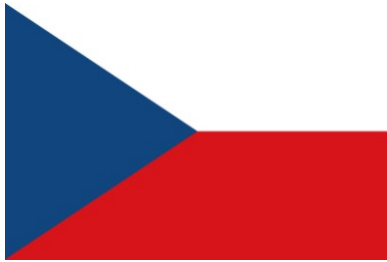
SEZNAM PŘÍLOH

1. Symboly
2. Písmena
3. Pracovní list „Počítání slabik“
4. Pracovní list „Co do řady nepatří“
5. Fotografie didaktických pomůcek

PŘÍLOHY

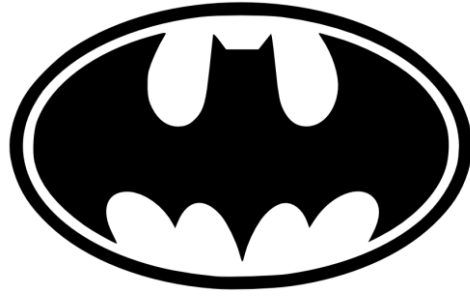
Příloha č. 1. Symboly.













Příloha č. 2. Písmena.

A

C

B

E

D

G

F

H

J

CH

I

K

M

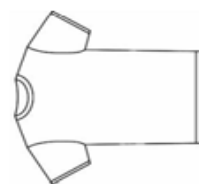
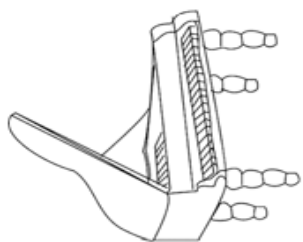
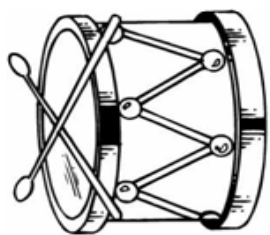
L

N
O
P
S
Q
R
T
V
U
W
Y
Z
X

Příloha č. 3. Pracovní list „Počítání slabik“



Příloha č. 4. Pracovní list „Co do řady nepatří“



Příloha č. 5. Fotografie didaktických pomůcek.

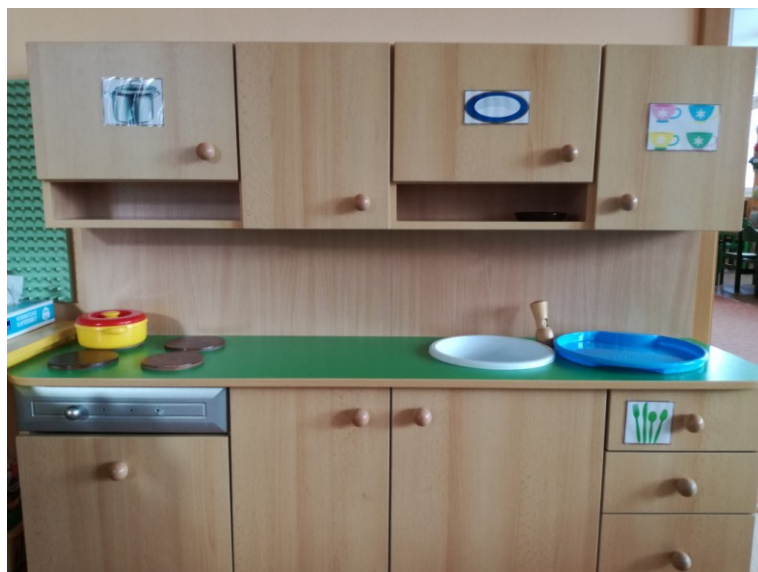
obr. 1



obr. 2



obr. 3



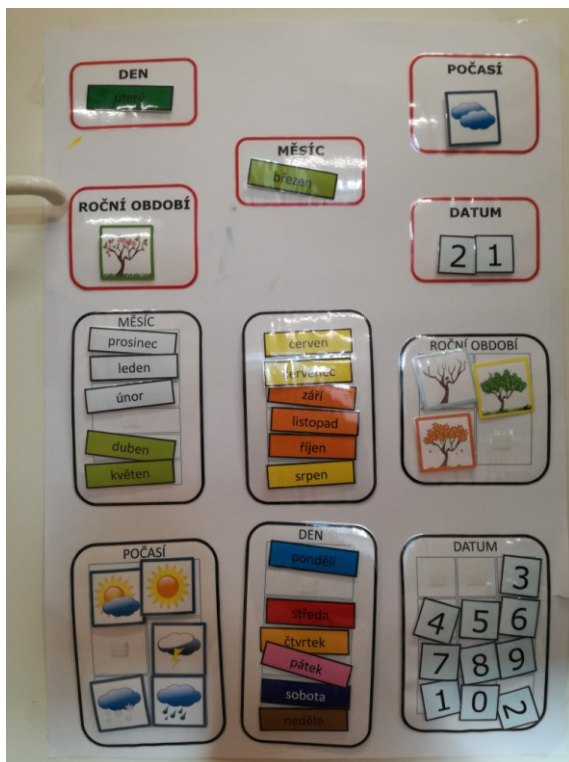
obr. 4



obr. 5



obr. 6



obr. 7



obr. 8



obr. 9



obr. 10



obr. 11



obr. 12



obr. 13



obr. 14



obr. 15

