

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA PEDAGOGIKY

**DIAGNOSTIKA PŘEDČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI
(VE VYBRANÉ MŠ V PLZEŇSKÉM KRAJI)**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Pavla Svobodová

Učitelství pro mateřské školy

Vedoucí práce: Mgr. Pavla Sovová, Ph.D.

Plzeň 2015

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni 30. června 2015

.....
vlastnoruční podpis

PODĚKOVÁNÍ

Na tomto místě bych chtěla velice poděkovat Mgr. Pavle Sovové, Ph.D. za vedení mé bakalářské práce. Za velice cenné rady a podporu při její realizaci.

Dále bych chtěla poděkovat paní ředitelce Mgr. Evě Manclové ze Základní a Mateřské školy v Ejpovicích, která mi umožnila vést výzkum, stejně tak i učitelkám, které ochotně spolupracovaly.

ZDE SE NACHÁZÍ ORIGINAL ZADÁNÍ KVALIFIKAČNÍ PRÁCE.

OBSAH

ÚVOD	2
1 TEORETICKÁ ČÁST	3
1.1 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST	3
1.2 PŘEDČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST	4
1.3 CO OVLIVŇUJE PŘEDČTENÁŘSKOU GRAMOTNOST	4
1.4 PŘEDČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST A VÝVOJOVÉ PORUCHY UČENÍ	6
1.5 PŘÍSTUP KE ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI V MŠ	7
1.6 PROJEKTY PRO PODPORU ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI	9
1.6.1 Celé Česko čte dětem	9
1.7 VLIV MŠ NA ROZVOJ PŘEDČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI	10
1.8 DIAGNOSTIKA A JEJÍ VYUŽITÍ V MŠ	13
1.8.1 Pedagogická diagnostika	13
1.8.2 Diagnostika předčtenářské gramotnosti	14
1.8.3 Druhy diagnostikování	15
1.8.4 Metody pedagogické diagnostiky využívané v MŠ	15
2 EMPIRICKÁ ČÁST	18
2.1 METODA ZKOUMÁNÍ	18
2.2 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO PROSTŘEDÍ	18
2.3 ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM MŠ	19
2.4 POPIS PRŮBĚHU ZKOUMÁNÍ	20
2.5 CHARAKTERISTIKA PODROBNĚJI SLEDOVANÝCH DĚTÍ	20
2.5.1 Tomík, 5 let	21
2.5.2 Anežka, 4 roky	21
2.5.3 Sára, 6 let	21
2.5.4 Bohumil, 7 let	21
2.5.5 Helena, 5 let	22
2.6 ZÁZNAMOVÉ ARCHY	23
2.7 VYHODNOCENÍ ŠETŘENÍ Z HLEDISKA SLEDOVANÝCH INDIKÁTORŮ	28
2.8 ZÁVĚRY VÝZKUMNÉ SONDY A DOPORUČENÍ PRO DALŠÍ PEDAGOGICKOU PRÁCI	30
ZÁVĚR	32
RESUMÉ	34
SEZNAM LITERATURY	35
PŘÍLOHY	I

Úvod

Bakalářská práce je věnována problematice předčtenářské gramotnosti. Čtení a vše co k tomu předchází je důležité pro rozvoj a bytí člověka. Bez porozumění písmen bychom se mnohdy ani ve světě nevyznali. Proto je důležité, abychom měli správný a pevný základ. A to už od mateřské školy. Zde se poprvé setkáváme se čtenářstvím.

Nejde o skutečnost znát písmena a umět je číst, ale vše co tomu předchází. Nejdříve je nutné, aby si dítě uvědomilo, co je řeč a co psaný text. Aby dokázalo rozeznat obrázky od textu. Mnohdy se dítě v mateřské škole stane tzv. „prvním čtenářem“. Začíná mít o knihu hlubší zájem. Učí se ji poznávat, zacházet s ní, buduje si ke knihám a ke čtení vztah. Postupně se dítě naučí orientovat se ve světě písmen – zejména rozlišovat jejich tvary. Pokud toto vše zvládne předškoláček, má dobré předpoklady, aby se naučil správně a rychle číst. A nejen to, ale také knihám rozumět, nacházet v nich informace a potěšení.

Cílem mé bakalářské práce je diagnostikovat předčtenářskou gramotnost. A na základě vyhodnocení poradit učitelům či rodičům, jak by mohli efektivně tuto záležitost zlepšit nebo více rozvíjet. Nejprve by bylo vhodné stanovit si určitá kritéria, podle kterých lze diagnostikovat. Jako výzkumnou metodou se zde nabízí využít pozorování. Je vhodné zejména proto, že děti jsou v přirozeném kolektivu a prostředí.

Život bez toho, aniž bych uměla číst, si nedovedu představit. To, vzít si do rukou novou knihu a přivonět si k jejím stránkám, nenahradí ani sebelepší technika. Proto je pro nás, zejména pro učitelky mateřských škol, dát dětem možnost a povědomí o tom, jak s knihou zacházet a pracovat s ní. Vždyť přeci všechno, co potřebujeme znát o tom, jak žít, co dělat a jak vůbec být jsme se naučili právě tam – jak praví známý americký spisovatel Robert L. Fulghum.

1 TEORETICKÁ ČÁST

1.1 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST

Pojem předčtenářská gramotnost, není nikde přesně definován. Téměř všude se mluví a píše spíše o čtenářské gramotnosti.

Z mezinárodního šetření organizace OECD¹ a PISA² z roku 2001 se dozvíme, že čtenářská gramotnost znamená schopnost porozumět textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života společnosti. Výzkumný ústav pedagogický uvádí definici čtenářské gramotnosti jako celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech. Čtenářsky gramotný člověk využívá čtení k vlastnímu rozvoji i ke svému konání, četbu zúročuje v dalším životě.

Autoři Pedagogického slovníku J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš definují čtenářskou gramotnost takto: „*Čtenářská gramotnost z angl. reading literacy, je komplex znalostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty a běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. železniční jízdní řád, návod k zacházení s automatickou pračkou, úvodník v novinách aj.). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat a zpracovávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj. Čtenářská gramotnost je považována za součást funkční gramotnosti*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s. 40).

Společným jmenovatelem všech definic je shoda v tom, že čtenářská gramotnost je pojem významně širší než pojem čtení. Je součástí rozvoje gramotností dalších, např. gramotnosti matematické, přírodovědné, počítačové atd. (Wildová, 2012).

¹ OECD – Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj (organisation for Economic Co-operation and Development) je světová organizace sdružující v současné době 34 ekonomicky nejvyspělejších zemí světa, které projevíly zájem a splnily podmínky stanovené pro členství v OECD. Česká republika je členem OECD od prosince roku 1995, což jí mj. umožňuje účastnit se mezinárodní mnohostranné spolupráce členských zemí OECD v oblasti vzdělávání.

² PISA – mezinárodní projekt zjišťování kompetencí patnáctileté mládeže (Programme for International Student Assessment).

1.2 PŘEDČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST

Mluvíme-li pak o **předčtenářské gramotnosti**, jsou to takové dovednosti, jež dovedou dítě k tomu, aby se bez jakýchkoliv potíží dokázalo orientovat ve světě písmen, textu, knih a informací. A co nejdůležitější, aby získané informace dokázalo zpracovat a používat. Jak také píše v článku v Učitelských novinách č. 13/2011 Svobodová, J. „*Děti pomocí literatury a četby získávají neocenitelné zkušenosti, prožitky, umějí se lépe soustředit, rozvíjí se u nich fantazie a tvořivost. Naučí se poznávat ponaučení, moudra a přírodní zákonitosti, které jsou ukryty v knihách, získávají lásku k literatuře vůbec. Děti tak získávají první zkušenosti s druhy literatury i jejich žánry.*“ (Učitelské noviny č. 13/2011)

Podle autorů Mertina a Gillernové (2010) bychom mohli **předčtenářskou gramotnost** definovat jako přípravné období. Zejména se jedná o vytvoření základů a podněcování předpokladů pro budoucí čtení s pochopením obsahu.

V publikaci autorů vydané na Západočeské univerzitě v Plzni (2014) je předčtenářská gramotnost definována jako soubor elementárních vědomostí, dovedností, schopností a postojů, které jsou nutnými předpoklady/dílčími funkcemi pro následný rozvoj čtenářské gramotnosti (Čábalová a kol., 2014). Podrobněji o dílčích funkcích v knize *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě* od B. Sindelarové (2007).

1.3 CO OVLIVŇUJE PŘEDČTENÁŘSKOU GRAMOTNOST

Z hlediska vývojové psychologie jsou jedny z nejdůležitějších věcí, které ovlivňují učení a zájem, **vnitřní vlivy**, nebo-li genetické předpoklady. Ty si dítě přinese s sebou na svět. Už od narození se vlastně dítě učí. A učení je, jak už víme, produktem psychického vývoje a zároveň jeho realizátorem. Všechny vývojové změny psychiky podložené zkušeností jsou získané a naučené (Novotná, Hříchová, Miňhová, 2004). Proto je pro dítě typické integrovat získané zkušenosti. To znamená, že spojuje různé smyslové informace s určitým objektem nebo situací (Vágnerová, 2000). Nejdříve je to pro něj spojení s matkou a činností, které s tím souvisejí. V období kojence se už více zajímá o okolní svět. Jeho zorné pole se zvětšuje. Zrakové vnímání ve spojení s motorikou jsou důležité pro rozvoj poznávacích procesů.

Rozvoj poznávacích procesů v batolecím věku je možné charakterizovat jako symbolickou výpravu do světa. Ta umožňuje uvolnění z vázanosti na konkrétní manipulaci s poznávanými objekty. V závislosti s tímto rozvojem se začíná také objevovat schopnost anticipace budoucího dění. Nezbytným předpokladem pro rozvoj symbolického myšlení je pochopení trvalosti objektu (Vágnerová, 2000).

V předškolním období pokračuje zrání CNS, což se velice promítá do větší výkonnosti jak tělesných, tak psychických funkcí. Pro dítě v tomto věku je nejdůležitější činnost hra. Prostřednictvím této činnosti se rozvíjejí všechny psychické funkce (Novotná, Hříchová, Miňhová, 2004). Pokud jsou tyto činnosti narušovány nebo neuspokojovány, dochází tak k narušenému vývoji. Toto období je právě jedním z hlavních činitelů pro rozvoj předčtenářské gramotnosti.

V návaznosti s etapami ontogeneze dětské psychiky nám představuje Homolová (2009) ve své publikaci také periodizaci čtenářského věku dítěte. Takto bylo vytvořeno několik dělení, která v podstatě pracují se dvěma důležitými úrovněmi. A těmi jsou:

- 1) **Předčtenářská úroveň** – zahrnuje vývojová stádia dítěte, kdy ještě samo nečte. Jen se s knihami postupně seznamuje.
- 2) **Čtenářská úroveň** – jsou to následující vývojové etapy dítěte. Zde už dítě samo čte, pomalu se stává aktivním čtenářem, jeho čtení se prohlubuje.

Dítě nastupuje do předškolního zařízení a začíná být ovlivňováno nejen vrstevníky, ale i působením pedagoga. A to se dostáváme k **vnějším vlivům**, které ovlivňují tuto oblast.

Dříve než nastoupí pedagog v mateřské škole, vše začíná v rodině. To, jak se dítě utváří a formuje, může ovlivnit i prostředí ve kterém vyrůstá. Rodiče jsou pro dítě vzorem. Mohou děti seznamovat s různými krátkými říkadly, nejčastěji spojené s hrubou a jemnou motorikou. Dále jsou jim nabízena jednoduchá leporela vyráběná z materiálu, která mohou dát děti do úst. Protože jak už víme z vývojové psychologie, dítě poznává svět nejprve ústy. Pro starší děti už jsou vhodná papírová leporela, která mohou otáčet a převracet. Děti si z nich staví ohrádky. A tady už jsou takové prvotní známky vývoje předčtenářské gramotnosti. To jak dítě s knižičkou zachází, jak si ji prohlíží, jak převrací stránky atd. Rodič se v tomto případě představuje jako vypravěč a čtenář. Ukazuje na obrázky a popisuje. Zde dochází také k rozvoji řečových schopností. Dítě si tak postupně

utváří spojení *obrázek* a *text*. Seznamuje se způsobem užívání knihy (obracet listy, nepřehýbat, nelámat hřbet knihy apod.). Čím je dítě mladší, tím více ulpívá na detailech a posloupnosti. Uvedu zde příklad, který s tím úzce souvisí. Dítě má naučenou pohádku i podle obrázku, ale někdo mu ji výjimečně přečte nebo převypráví trošku jinak. Dítě hned upozorní, že takhle to teda není a snaží se docílit toho, aby pohádka měla plynulý děj jako obvykle.

V Informatoriu č. 8/2014 píše Ester Stará³, jak je důležité společné čtení s dětmi. Píše se zde hlavně o tom, jak by mohli rodiče přispět na rozvoj čtenářství u dětí. Jaké jsou dnešní děti a jaký mají vztah ke knize a k příběhům.

1.4 PŘEDČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST A VÝVOJOVÉ PORUCHY UČENÍ

Mohou mít vývojové poruchy učení vliv na předčtenářskou gramotnost? Ano, ale jen pokud bychom hovořili o tzv. předstupních vývojových poruch učení. V tom případě se můžeme zmínit např. o dyslexii. Dyslexie nebo-li porucha osvojování čtenářských dovedností. Je nejnámějším pojmem z celé skupiny poruch učení. Jak uvádějí starší definice i popisy poruchy, úroveň čtení je nepoměrně nižší, než bychom očekávali vzhledem k jiným schopnostem a výkonům dítěte (Zelinková, 2003, s. 9). Děti, u kterých je později diagnostikována dyslexie, mají potíže se zvládnutím porozuměním textu, správnému a rychlému čtení.

Co je příčinou? Mohou to být genetické mechanismy nebo drobná mozková poškození získaná nikoli v nejčasnějších, nýbrž v relativně pozdních postnatálních vývojových stádiích. Příčinou špatného čtení je však nepochybně neschopnost poznávat písmena, rozlišovat pohotově jedno od druhého, zapamatovat si je, skládat z nich slova a pak ze slov věty. Je to nedokonalá funkční souhra mozkových hemisfér. Předpokládá se, že přibližně mezi 6. a 7. rokem, kdy dítě je v první třídě, jsou všechny potřebné složky dobře vyvinuty a že harmonicky spolupracují (Matějček, 1993).

Některým poruchám učení lze i předcházet nebo je vyloučit. Podstatné je při tom rozpoznat úroveň tzv. **dílčích funkcí**.

³ Mgr. Ester Stará – vydala několik dětských knih, například Zlatou stuhou oceněný titul Chrochtík a Kvikalka, Dům za mlhou nebo Dušinka, víla věcí.

Dílní funkce jsou základní schopnosti, které umožňují diferenciaci a rozvoj vyšších psychických funkcí, jako jsou řeč a myšlení. V dalším vývoji jsou předpokladem, o které se opírá dovednost psaní, počítání, přiměřeného chování a pro nás nejdůležitější – čtení. Jedná se o tyto funkce:

- Diferenciace pozadí a figury a zaměření pozornosti
- Optická a akustická diferenciaci a členění
- Intermodální kódování
- Paměť optická, akustická, intermodální, krátkodobá a dlouhodobá
- Funkce seriality a s tím související schopnost anticipace
- Vnímání schématu těla a orientace v prostoru

Pokud je některá z funkcí narušená, ovlivní to celkový rozvoj myšlení a učení. Autorka vytvořila schéma připomínající strom. Kořeny a kmen představují základní schopnosti. Kmenem procházejí všechny schopnosti a dovednosti, ze kterých pak vyrůstají větve. Malé nebo velké. Jsou to takové zásoby zkušeností. A pak je tu koruna = to jsou skutečné komplexní schopnosti (řeč, čtení, psaní a počítání). Jak bude koruna vypadat, záleží na tom, jaké má kořeny = základ = předpoklady.

1.5 PŘÍSTUP KE ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI V MŠ

V České republice zatím nebyla vytvořena určitá koncepce pro rozvoj čtenářství v předškolním věku. Touto problematikou se také zabývala Česká školní inspekce (dále jen ČŠI), která v Tematické zprávě *Podpora rozvoje čtenářské gramotnosti v předškolním a základním vzdělání* Č.j.: ČŠIG – 460/11 G 21 z února 2011. ČŠI sledovala, jaká je informovanost o čtenářské gramotnosti v mateřských a základních školách. Při svém šetření ČŠI zaměřila své hodnocení na několik oblastí:

- Kompetentnost pedagogických pracovníků, jejich osobnostní rozvoj a využívání jejich schopností a dovedností k podpoře rozvoje čtenářské gramotnosti dětí a žáků.

- Pozitivní přístup k četbě a prožitek z četby přispívající k rozvoji předčtenářských dovedností dětí.
- Spolupráce s rodinou a dalšími partnery, přispívajícími k dosažení lepších a komplexnějších výsledků v rozvoji čtenářské gramotnosti dítěte a žáka.
- Existence a využívání třídní, školní či veřejné knihovny, která disponuje dostatečným počtem knižních titulů různých žánrů, audiovizuálních pomůcek a ICT a pozitivně ovlivňuje rozvoj čtenářské gramotnosti.

V předškolním vzdělávání ČŠI hodnotila také náplň vzdělávacích cílů uvedených v RVP PV, zejména Klíčové kompetence (ovládání dovedností předcházejících čtení a psaní; schopnost využít informativní a komunikativní prostředky, se kterými se dítě běžně setkává – knihy, encyklopedie, časopisy, počítače...) a vzdělávací oblasti **Dítě a jeho psychika** (rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních i produktivních; rozvoj komunikativních dovedností a kultivovaného projevu; osvojení si některých poznatků a dovedností, které předcházejí čtení i psaní, rozvoj zájmu o psanou podobu jazyka) a **Dítě a společnost** (seznamování se světem lidí, kultury a umění, osvojení si základních poznatků o prostředí, v němž dítě žije, vytvoření základů pozitivních vztahů ke kultuře a umění, rozvoj dovedností umožňujících tyto vztahy a postoje vyjadřovat a projevovat, rozvoj společenského i estetického vkusu). Zvláště se zaměřila na činnosti, které podporovaly zvládání jednoduché zrakové a sluchové percepce, rozlišování základních grafických tvarů, obrazců a symbolů, převyprávění slyšeného děje, vyvozování informací z předčítaného textu, domýšlení, jak by mohl text pokračovat, hodnocení předčítaného textu a další kreativní činnosti s aplikováním obsahů textů do běžného života dítěte.

ČŠI svým šetřením zjistila, že pedagogičtí pracovníci mají podstatné informace o čtenářské gramotnosti. Dětem nabízejí vzdělávací aktivity. Také zjistila, že ve většině mateřských škol byl rozvoj dovedností předcházejících čtení správně zahrnut v koncepčních materiálech a vzdělávacích cílech. Dokonce v některých mateřských školách byla přijata konkrétní opatření, která podle názoru vedení některých MŠ mohou pozitivně přispívat k rozvoji předčtenářských dovedností. Dále ČŠI zjistila, že ve více jak polovině MŠ dochází k hodnocení předčtenářských dovedností u dětí poslechem a pozorováním, v některých případech hodnocením osobního portfolia. Co se týká

používaných metod, tak bylo zjištěno, že jsou účinně používány, aby zajistili aktivitu dětí v průběhu čtení, a činnosti, které vedou děti k reflexi obsahu předčítaného textu. Oproti tomu se jako problematické ukázala schopnosti dětí zaujmout k předčítanému textu nějaký postoj a vyvodit poučení pro život.

1.6 PROJEKTY PRO PODPORU ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI

V České republice existuje již několik projektů, které přispívají k rozvoji předčtenářské gramotnosti. Jsou zaměřeny na různé druhy aktivit a pro různé cílové skupiny. Mezi nejznámější s celostátním rozšířením patří např. *Čtení pomáhá* (dítě si přečte knihu, odpoví na otázky na webu, a pokud jsou odpovědi správné, získává 50,- Kč, které pak věnuje na účet libovolně vybraného znevýhodněného dítěte pro nákup speciální pomůcky, např. kolečkového křesla). Tento projekt nejen, že rozvíjí čtenářství, ale také podněcuje kladný vztah k ostatním dětem a rozvíjí charakter dítěte. Dalšími projekty jsou *Celé Česko čte dětem* (kampaň na podporu pravidelného čtení v rodinách, více viz. níže) a *Noc s Andersenem* (tato akce je závěrem března, kdy při příležitosti výročí narození slavného pohádkáře, děti v knihovnách, ale i ve školách, nemocnicích či v dalších institucích tráví celou noc společným předčítáním, čtením a hraním a dospělí se i touto cestou snaží probudit v nich lísku ke čtení a k literatuře) (Wildová, 2012).

1.6.1 CELÉ ČESKO ČTE DĚTEM

V roce 2006 Eva Katrušáková založila neziskovou organizaci *Celé Česko čte dětem*, která úspěšně realizuje stejnojmennou celostátní kampaň v České republice. Tato osvětová a mediální kampaň, největší svého druhu v České republice, se zaměřuje na podporu čtenářské gramotnosti dětí a mládeže, ale také na propagaci hodnotné literatury a budování pevných vazeb v rodině prostřednictvím společného čtení.

Pravidelné čtení dítěti pro radost je nejúčinnější metodou výchovy čtenáře – člověka samostatně uvažujícího, s rozsáhlými vědomostmi, které je sám schopen dále rozšiřovat. Člověka kulturního, jenž postupuje eticky, člověka s představivostí, který si v životě umí poradit rozumem, nikoli silou.

Tato kampaň vytvořila také několik programů pro mateřské a základní školy. Jedním z nich je *Klub školek, které čtou*. Do tohoto programu se zapojilo celkem 403 mateřských školek z celé České republiky. Je to speciální program pro MŠ. Jeho podstatou je pravidelná četba žákům pro radost. Je to osvědčený způsob, jak vzbudit u dětí a mládeže zájem o knihu, rozvíjet jejich potřebu číst, vychovávat z nich čtenáře. Výzkumy dokazují, že čtenáři – lidé, kteří hodně a rádi čtou – dosahují lepších studijních a pracovních výsledků než „nečtenáři“ a dokážou si lépe poradit s životními výzvami.

Pravidelné předčítání dětem je dnes důležitější než kdy dříve, protože množství informací lavinovitě narůstá. Kdo nečte, nebude stačit změnám současného života. Čtení chrání děti před závislostí na televizi a počítačích. Čtení je dobrou alternativou falešných hodnot masové kultury.

Při příležitosti tohoto projektu byly vytvořeny zásady, které bychom měli dodržovat, pokud chceme správně předčítat dětem. Výčet několika zásad v Příloze č. 1

1.7 VLIV MŠ NA ROZVOJ PŘEDČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI

Působení mateřské školy v souvislosti s předčtenářskou gramotností je obsaženo v kurikulárních dokumentech. A to v Rámcově vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV). Tento dokument se v oblasti literární výchovy dítěte realizuje ve dvou rovinách – jako výchova literaturou a výchova k literatuře (Wildová, 2012).

Tyto roviny bychom si mohli promítnout do konkrétních cílů a výstupů, které jsou stanoveny v RVP PV. Jak už byly výše zmíněné oblasti vzdělávání – Dítě a jeho psychika a Dítě a společnost. Na konci předškolního vzdělávání se očekávají výstupy, kterých by mělo dítě dosáhnout. Dnes máme také nabídku konkretizovaných výstupů.

Co se týká oblasti **Dítě a jeho psychika**, máme zde dvě podoblasti, které se vztahují k předčtenářské gramotnosti a těmi jsou: **Jazyk a řeč** a **Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace**. Z těchto podoblastí bychom mohli zdůraznit tyto konkretizované očekávané výstupy:

- sledovat a zachytit hlavní myšlenku příběhu, vyslechnutý příběh převyprávět samostatně, věcně správně, popř. dokázat odhadnout, jak by mohl příběh pokračovat
- chápat jednoduché hádanky a vtipy
- používat jednoduchá souvětí, vyjádřit myšlenku, nápad, mínění, popsat situaci, událost, vyjádřit svoje pocity, prožitky
- soustředěně poslouchat pohádku (např. vymyslet konec, jinou variantu)
- vyprávět příběh s vizuální či akustickou oporou (podle obrázků, s dopomocí otázek atd.)
- navrhnout další varianty řešení (co by se stalo, kdyby....)
- rozlišit některé jednoduché obrazné symboly, piktogramy a značky, umět je používat (např. číst piktogramy, pochopit obrázkové čtení)
- rozpoznat některé grafické znaky s abstraktní podobou (např. znát některá písmena)
- sledovat očima zleva doprava
- objevovat význam ilustrací
- napodobit některá písmena
- projevovat zájem o poznávání písmen a číslic, prohlížet si knihy (atlasy, encyklopedie, obrázkové knihy, leporela), znát některé dětské knihy a vyprávět o nich, informace vyhledat v encyklopediích
- projevovat zájem o nové věci

Ve vzdělávací oblasti **Dítě a společnost** jsou to pak tyto:

- pozorně poslouchat a sledovat se zájmem uměleckou produkci (např. literární, dramatickou.....)
- vyjádřit a zhodnotit prožitky (co se líbilo a co ne, co a proč zaujalo, co bylo zajímavé, překvapivé, podnětné apod.)

Literární výchova nabývá v MŠ velmi bohatého rozpětí, které samo přesahuje vlastní hranice a četbou navazuje další aktivity dítěte, jako je hra, recitace, dramatizace, výtvarný projev zachycující předčítaný příběh, vyprávění, výtvarné vyprávění apod. Dítě se v těchto činnostech učí mimo jiné i to, že jeho úspěch např. v pochopení smyslu textu závisí na kooperaci s druhými apod. Funguje tak jako cílená příprava na veřejné přijetí role čtenáře.

Literární výchova v MŠ je plánovitá, cílevědomá, návazná a soustavná. Čtenářství dítěte musí mít svůj pevný základ především v žádoucí emoci a hodnotově atraktivním postoji. To je vývojově nutným předpokladem veškeré další práce vedoucí ke čtenářsky gramotnému a především čtenářsky kompetentnímu jedinci.

Důležitým prvkem pro rozvoj čtenářství je volba literárního textu. Pokud je správně učitelkou interpretován nebo je jinak ozvučený, může přispět k rozvíjení všech klíčových kompetencí dítěte předškolního věku. Svým emočním nábojem a jazykovou vybaveností se může uplatnit ve všech vzdělávacích oblastech, zejména však v oblasti Dítě a jeho psychika, kde je správně volené slovo nenahraditelné (Gebhartová, 2011).

Jak už víme, na výchově a vzdělávání dítěte se podílí nejen rodina, ale i mateřská škola. I přesto, že se jedná zdánlivě jen o hravé a bezstarostné období, tak se v dítěti utvářejí ony klíčové kompetence k tomu, aby se dítě dokázalo vyznat v životě (Gebhartová, 2011).

Dalším důležitým krokem v MŠ je vybrat a vhodně zařadit literární text. Ten se může a do jisté míry stává vhodným motivačním prvkem činnosti. Seznámení dítěte s knižní předlohou se považuje za jeden z důležitých dějů předškolního období. Nejdříve se nejedná o samotný text, ale hlavně o vizuální stránku – grafiku, ilustraci. To upoutá malého nečtenáře jako první. Proto by bylo vhodnější číst dětem textové ukázky z knihy, nikoli jen z okopírovaného papíru. Prohlížení a čtení knížek by se mělo stát naprosto přirozené a ve vzdělávací nabídce nezbytné.

Literatura určená předškolním dětem by měla uspokojovat potřebu odpovědí na otázky: Proč? Jak? (Homolová, 2009). V každé MŠ by dozajisté neměl chybět čtenářský koutek vybavený vhodnou literaturou pro děti. Tím nejsou jen pohádkové knihy, ale jak už bylo několikrát zmíněno, také encyklopedie, časopisy pro děti, leporela, knihy říkadel, komiksy apod.

Mezi 3 – 6 rokem života dítěte se začíná výrazně formovat čtenářství. Dítě se nejprve seznamuje s říkadly, kdy má pro něj význam rytmus než význam slov (To je máma, to je bába....). Co se týká prózy, zde se nejlépe hodí pohádky a pohádková vyprávění. Také se zde objevuje antropomorfizace⁴ a personifikace⁵ (Zlatovláska, Popelka, O Budulínkovi,...). Příběhy pro nejmenší vycházejí z bezprostředních životních zkušeností dítěte (Děti z Bullerbynu, Honzíkova cesta,...). Okruh umělecko-naučné slovesnosti pro nejmenší má nezastupitelnou funkci ve vývoji vztahu dítěte k objevování světa pomocí knih (Naučná leporela, pracovní listy atd.)(Homolová, 2009). To vše je dobrým předpokladem pro předškolní dítě, aby si uvědomilo, že je dobré potřebovat knihu pro radu i pohodu. Pokud toto v dítěti zakoření, tak můžeme říci, že jsme udělali maximum pro jeho další budoucí gramotnost.

1.8 DIAGNOSTIKA A JEJÍ VYUŽITÍ V MŠ

1.8.1 PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA

Jedná se o komplexní proces, jehož cílem je poznávání, posuzování a hodnocení vzdělávacího procesu.

Proč bychom se měli diagnostikou v mateřské škole zabývat? Odpověď na tuto otázku je, abychom co nejlépe zabezpečili potřeby dítěte. Proto je musíme nejdříve poznat. Vycházíme z toho, jaké dítě je, co už umí a zná. Je důležité stanovit si výchozí bod společné cesty. Pokud se chceme podílet na uspokojování vývojových potřeb dítěte a aktivně zasahovat do jeho rozvoje, je nezbytné, abychom se v jeho potřebách a možnostech více orientovali (Bednářová, Šmardová, 2015).

Ve většině mateřských škol vznikla spousta materiálů, které pomáhají pedagogům správně diagnostikovat vývoj dítěte v různých oblastech (motorika, grafomotorika, kresba, zrakové vnímání a paměť, vnímání prostoru, vnímání času, řeč, základní matematické představy, sebeobsluha a další). Pro tyto účely nám může být předlohou

⁴ antropomorfismus – přenesení lidských vlastností na přírodní síly nebo na smyšlené bytosti (Slovník cizích slov).

⁵ personifikace – přenášení vlastností živé bytosti na neživé věci nebo na pojmy; zosobnění (Slovník cizích slov).

právě kniha Diagnostika dítěte předškolního věku – Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let od autorek Bednářové a Šmardové.

Abychom se přímo zaměřili na konkrétního žáka, je vhodné zde využít **diagnostiku individualizovanou** – jedná se o typ diagnostiky, kdy se neužívá žádné srovnání, ale sleduje postup a dosaženou úroveň za určitý časový úsek. Je předpokladem pro pozitivní motivaci a k dalšímu snažení, rozvoji. Je velmi potřebná u méně úspěšných nebo jakýmkoliv způsobem handicapovaných a znevýhodněných dětí. Správně stanovená diagnóza může předejít vzniku možných problémů ve vývoji (Zelinková, 2001).

1.8.2 DIAGNOSTIKA PŘEDČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI

V návaznosti na **diagnostiku předčtenářské gramotnosti** bychom z této knihy (Diagnostika dítěte předškolního věku) mohli využít diagnostiku schopností sluchového vnímání a paměť a to konkrétně oblast naslouchání a vnímání rytmu. Dále pak řečové dovednosti a následně schopnosti zrakového vnímání. Pokud bychom chtěli podrobněji diagnostikovat předčtenářství, je dobré využít čtenářská kontinua. Ta nám slouží jako nástroj pro diagnostiku a monitorování vývoje. Dále nám slouží jako zdroj informací a podkladů pro další plánování vzdělávacího procesu. Co je nejdůležitější, tak nám umožňují individuální přístup. Ze zahraničních zdrojů nám poslouží kontinua podle Dr. Bonnie Campbell Hillové⁶. Tato kontinua jsou rozdělena do několika věkových kategorií. Pro účely předškolní výchovy nám postačí pouze 3 kategorie:

- 1. Běžné – věk 3-5 let
- 2. Vznikající – věk 4-6 let
- 3. Rozvíjející – věk 5-7 let

Volně přeloženo v Příloze č. 2, více na <http://www.bonniecampbellhill.com>.

Autorky Klenková a Kolbábková (2005) vycházejí z předpokladu, že čtenářství a četba dítěti přinášejí silný estetický zážitek, na který by dítě mělo být schopno reagovat a který by mělo umět reprodukovat – vyjádřit potřeby, přání a nápady spojené se čteným

⁶ Byla to mezinárodní vzdělávací poradkyně se specializací v oblasti výuky a hodnocení gramotnosti.

nebo poslouchaným textem. Na tomto základě pak navrhuji následující diagnostiku očekávaných dovedností předškoláka:

- znalost pohádkových postav
- reprodukce pohádky (podle obrázku, bez obrázku)

Dále nám pedagogická diagnostika pomůže, jak rozvíjet dílčí schopnosti dítěte ve vzdělávacím procesu v MŠ, ale i případně při konzultaci s rodiči. A to zejména doporučení pro rozvoj dítěte mimo mateřskou školu nebo pro doporučení pro vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně.

1.8.3 DRUHY DIAGNOSTIKOVÁNÍ

Jak uvádí Tomanová (2006) ve své publikaci, rozlišujeme dva druhy:

Neformální – jedná se o průběžné diagnostikování. Pedagog ho činí stále a spontánně. Při práci s dětmi zjišťuje přítomnost jevů v procesech spjatých se vzděláváním, posuzuje projevy různého charakteru a pohotově rozhoduje o dalším postupu, řeší vzniklou situaci. Pokud učitel/učitelka přistupuje k této diagnostice jako laik, tak získané informace mohou být neobjektivní.

Formální – je to jasně vymezené, plánované diagnostikování. Má předem dohodnutou formu, metodu, pravidla evidence dat). Výsledky předem připraveného diagnostikování jsou přesně evidovány a posléze zpracovány, posouzeny a vyhodnocovány. Pedagogický zásah tedy probíhá až s časovým odstupem (Tomanová, 2006).

1.8.4 METODY PEDAGOGICKÉ DIAGNOSTIKY VYUŽÍVANÉ V MŠ

Pozorování – patří k jedné z nejdůležitějších technik při hodnocení pedagogické reality (Čábalová, 2011, s. 100). Pozorování nám slouží k systematickému sledování a zaznamenávání projevů dítěte. Na základě toho pak můžeme rozhodnout o optimálním vedení dítěte (Zelinková, 2001). Existuje několik druhů pozorování, která nám pomohou správně diagnostikovat vývoj dítěte v MŠ. O tom více v publikaci Tomanové (2006). Pro účely **diagnostiky předčtenářské gramotnosti** se nabízí

- **Extrospekce** → pozorování druhých osob, děje se zpravidla v přirozeném prostředí (MŠ).
- **Přímé pozorování** → mezi pozorovatelem a pozorovaným jedincem není prostředník.
- **Dlouhodobé pozorování** → vztahuje se k určité delší sekvenci (ve školních podmínkách to může být pololetí, celý školní rok, téma, integrovaný blok atd.)
- **Strukturované pozorování** → vždy se řídí předem připraveným schématem. Pozornost je soustředěna na konkrétní cíle. Při strukturovaném pozorování se opíráme o připravený systém záznamů, proto sledujeme záměrně jen kategorie v něm určené.

Z takového pozorování si pořizujeme poznámky nebo vzorky událostí (pouze popisujeme vnější projevy chování, prostředí, situaci, umístění, tj. nehodnotíme, nevnašíme vlastní názory nebo postoje a nevyvozujeme hned závěry.

Rozhovor – obsahem rozhovoru mohou být otázky (uzavřené, polozavřené, otevřené) a odpovědi. Rozhovor může být strukturovaný nebo nestrukturovaný. Souvisí to s přípravou otázek. Buď je máme připravené, nebo se jedná spíše o vyprávění. V prostředí MŠ se nabízí více rozhovor s rodiči. V takovém případě je důležité, abychom zajistili klidné prostředí. Rodiče musí mít jistotu, že vyhrazený čas patří právě jim. Z rozhovoru je důležité poznamenat důležité momenty a především závěry z jednání, která nám pomohou v další pedagogické činnosti.

Anamnéza – její pomocí získáváme takové informace z uplynulého života dítěte, které mohou přispět k objasnění současného stavu. Takové informace získá pedagog především z evidenčního listu dítěte při nástupu do MŠ.

Dotazník – jedná se o způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí. V MŠ můžeme aplikovat tuto metodu na rodiče dětí. Zejména pak, jestli chceme zjistit jejich názor na určitou věc (např. evaluace integrovaného bloku, jaký mají názor na určitou činnost, atd.). Vyplnění dotazníku by mělo předcházet vysvětlení, k čemu budou odpovědi použity.

Analýza výsledků činností – v MŠ se vztahuje tato metoda nejčastěji k rozboru kresby dítěte.

Pedagogická dokumentace – zahrnuje materiály, které charakterizují instituci i vlastní práci s dítětem.

2 EMPIRICKÁ ČÁST

V empirické části bakalářské práce jsem se zaměřila na diagnostiku předčtenářské gramotnosti v Mateřské škole v Ejpovicích. Zajímala jsem se o různé vývojové stupně dětí a jaký vliv má na ně rodinné zázemí. Na základě žádosti (vložená v Přílohách) mi bylo umožněno navštěvovat tuto školku v průběhu školního roku. Jak už je výše zmíněno, nejen mateřská škola, ale i rodina je také nedílnou součástí pro rozvoj předčtenářských schopností a dovedností. Záleží to opravdu jen na věku dítěte nebo má rodina velký vliv? Pro toto zjištění se jako nejvěrohodnější nabízí diagnostika individualizovaná.

V této části jsem si vytvořila dva výzkumné cíle:

- 1) vytvořit několik částečných případových studií vybraných 5 dětí
- 2) vybrat a ověřit indikátory předčtenářské gramotnosti

Tyto cíle mohou být ověřitelné různými metodami zkoumání.

2.1 METODA ZKOUMÁNÍ

Jako metodu ke zkoumání je vhodné využít **pozorování**. Jedná se o metodu, při níž výzkumník sleduje skutečný průběh určitých procesů nebo činností jednajících osob. Například lze pozorovat dění ve třídě, činnosti dětí a učitelů, jejich vzájemnou komunikaci. Své pozorování výzkumník zaznamenává, a to buď ručně na záznamové archy, nebo s pomocí nějakého technického zařízení. Zaznamenané jevy pak analyzuje, vyhodnocuje a na tomto základě formuluje výsledky (nálezy) z pozorování skutečnosti (Koťátková, Průcha, 2013). Tuto metodu by měl pedagog ve své práci používat prakticky neustále v celém průběhu svého působení. Cíleně sledujeme a také zaznamenáváme projevy žáků ve všech oblastech. Sledujeme děti v jejich přirozeném prostředí.

2.2 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO PROSTŘEDÍ

Mateřská škola se nachází v klidném, vesnickém prostředí. To se také odráží ve vzdělávacím programu této školy. Jedná se o jednotřídní školu, která je součástí právního subjektu. Ve školce je zapsáno 32 dětí, heterogenní skupina. Hlavní část školky tvoří velká

herna, kterou lze podle potřeby dětí a učitelek zatahovací stěnou rozdělit na dvě části. To využívají učitelky, hlavně pro řízenou činnost, kdy si tak vytvoří dvě skupiny dětí. Mohou tak lépe naplňovat výchovné a vzdělávací cíle. Přilehlý pokojík je oddělen dveřmi a vybaven dvěma počítači a velkou magnetickou tabulí. Dále pak umývárna, WC a šatna pro děti. Pro spaní se zde rozkládají lehátka, která jsou uložena spolu s lůžkovinami ve skříních v zadní části herny.

Nábytek ve třídě je nový a zcela vyhovuje podmínkám předškolního vzdělávání. Ve třídě je též nově zřízena interaktivní obrazovka, kterou využívají jak děti, tak i učitelky. Hračky a pomůcky jsou průběžně doplňovány podle finančních možností školy a podle potřeb dětí. Nechybí zde ani čtenářský koutek, který je dvakrát ročně doplňován minimálně o jednu knihu. Děti zde mají k dispozici pohádkové knihy, knihy pouze ilustrované bez textu a různé encyklopedie (zvířata, vesmír, technika, rostliny).

Ke školce je přilehlá velká zahrada, která je nově zrekonstruována. Je vybavena soustavou nových průlezek, houpaček, skluzavkou a stěnou na lezení. Děti zde mají dostatečný prostor pro pohybové aktivity.

Denní režim školky je standardní.

Fotografie č. 1 – Dětská knihovna.

Fotografie č. 2 – Dětská knihovna.

2.3 ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM MŠ

Mateřská škola pokračuje v práci podle již stávajícího Školního vzdělávacího programu (dále jen ŠVP) „Jaro, léto, podzim, zima, ve školce je vždycky prima“. Stěžejními body tohoto plánu jsou roční doby a s nimi související typické jevy a události. ŠVP obsahuje konkretizované očekávané výstupy z RVP PV. Činnosti vedoucí k naplnění těchto cílů plánují učitelky společně a doplňují je dle zájmu dětí. Na každé roční období mají nabídku několika témat, která si vybírají dle aktuální situace. Témata ve většině případů vycházejí z pohádek. Součástí ŠVP je také diagnostika dětí. Tato diagnostika obsahuje několik oblastí: sebeobsluha, manipulační a pohybové dovednosti; komunikace a spolupráce s dospělým a s ostatními dětmi; soustředěnost a udržení pozornosti; jazykový

projev a výslovnost; estetické cítění a výtvarný projev. Mateřská škola nemá konkrétně stanoveny diagnostické cíle pro předčtenářskou gramotnost a dovednost.

2.4 POPIS PRŮBĚHU ZKOUMÁNÍ

Samotné pozorování (nepřímé) proběhlo v ranních hrách čili neřízené činnosti a v řízené činnosti. Zajímala jsem se především o skupinu vybraných dětí a jejich zájem o čtení a vším, co s tím souvisí.

V ranních hrách jsem se zaměřila na čtenářský koutek, kterým je MŠ vybavena. Zde jsem kromě vybraných pěti dětí měla také možnost sledovat celou skupinu docházejících dětí. Zajímalo mne, jak často si sem děti chodí sednout, jakým způsobem zacházejí s knihami a o jaký druh knih mají zájem. V průběhu mého sledování (září, listopad, únor, duben) jsem vypožadovala, že děti se různě střídají. Chlapci více využívali encyklopedie, zvláště o dinosaurech, o vesmíru a technicky založené encyklopedie. Děvčata spíše využívala pohádkové knihy – od Disney. Nejvíce je zajímaly princezny. Ty potom překreslovala do „svých“ knížek. O časopisy děti moc nejevily zájem, spíše je jen rychle prohlédly, ale nijak zvláště se jimi nezajímaly. Knihy o zvířatech zajímaly skupinku chlapců, která se u nich často zdržovala – povídali si o zvířatech, napodobovali zvuky a projevovali libost a nelibost obrázků. Nejmenší děti zaujala pohádková leprela a knihy s puzzle uvnitř.

V řízených činnostech zaměřených na konkrétní rozvoj čtenářství a s tím související jsem pozorovala, náplň stanovených cílů učitelky a individuální postoj dítěte k úkolu.

Pro svou práci jsem vybrala 5 dětí z různého rodinného prostředí a různého věku. Zde už jsem použila pozorování individuální. Pro tyto účely jsem si vybrala některé indikátory z kontinuí od Hillové. Více viz. níže.

2.5 CHARAKTERISTIKA PODROBNĚJI SLEDOVANÝCH DĚTÍ

Jelikož mne v souvislosti s tímto výzkumem zajímá také rodinné zázemí dětí, pokusila jsem se o částečné kazuistiky. Jednalo se mi právě o vliv rodiny, jak ze strany

rodičů, tak ze strany sourozenců. Konkrétně jsem zjišťovala, jak dlouho navštěvují mateřskou školu, zda mají sourozence a stručný vývoj dítěte.

Kazuistika – nebo též případová studie patří mezi výzkumné metody a zabývá se popisem jednotlivých případů, např. vznikem, průběhem a vyléčením duševní choroby apod. Stejně jako jedince se může kazuistika týkat i skupiny lidí či instituce. Slouží jako pomoc a srovnání pro podobné případy (Hartl, Hartlová, 2009). Je též uváděna v kapitolách o metodách a metodologii oboru. Je řazena do kategorie neexperimentálních metod (Musilová, 2003).

2.5.1 TOMÍK, 5 LET

Do školky dochází od 3 let, je mladším dítětem v rodině (bratr též docházel do stejné MŠ). Rodina je úplná. Hrubá i jemná motorika jsou přiměřené věku. Je velice komunikativní. S dětmi vychází, je společenský, kamarádský. Nemá žádné logopedické potíže, všechny hlásky vyslovuje bez potíží. S grafickým materiálem zachází správně.

2.5.2 ANEŽKA, 4 ROKY

Do školky dochází od 2,5 roku. Je třetím nejmladším dítětem v rodině (starší sestry též docházely do této MŠ). Po stránce hrubé a jemné motoriky je vývojově přiměřená věku. Je velice temperamentní. Prosazuje si usilovně své názory. Má trochu potíže s uznáním autority – učitelky. Jinak s dětmi vychází velice dobře, je přátelská. Ráda kreslí a tvoří.

2.5.3 SÁRA, 6 LET

Do školky nastoupila v posledním roce před nástupem do první třídy. Je v pořadí čtvrtým dítětem v rodině (první, kdo navštěvuje MŠ). Pochází ze sociálně slabé rodiny, prostředí méně vyhovující. Při nástupu do MŠ měla potíže s držetím grafického materiálu. Je plachá, nekomunikativní. Do dětského kolektivu se moc nezapojuje, spíše si hraje sama. Individuální práci zvládá pouze s velkou pomocí učitelky.

2.5.4 BOHUMIL, 7 LET

Do školky dochází od 3 let. Je mladším dítětem v rodině. Bratr navštěvoval MŠ pouze půl roku (od zápisu do první třídy do konce školního roku). Má velké logopedické potíže, nevyslovuje všechny hlásky. Držení grafického materiálu je obtížné, ale zlepšuje se.

Své neúspěchy řeší velkým křikem a někdy i agresí vůči ostatním dětem. Ale přesto je ve skupině celkem oblíbený, se svými vrstevníky vychází dobře. Pohybově je velice zdatný. Často se při individuální práci ujišťuje, zda to má správně. Nyní dochází do MŠ jako dítě s odkladem školní docházky.

2.5.5 HELENA, 5 LET

Do školky dochází od 3 let, příští školní rok nastoupí do 1 třídy. Má staršího sourozence (bratra), který také navštěvoval tuto MŠ. Je velice klidná, milá, nekonfliktní. Vždy řeší neshody domluvou. Ráda je vedoucím hráčem ve skupině. Svou práci udělá sama od začátku do konce. Je důsledná.

Na tyto děti jsem se zaměřila v průběhu mého pozorování. Mateřskou školu jsem navštívila v září, v listopadu, v únoru a dubnu. Veškeré poznatky jsem zaznamenávala do záznamového archu – viz. Příloha č. 3

Děti se pohybovaly ve svém přirozeném prostředí, v kolektivu dětí. Dětem byly nabízeny činnosti k rozvoji předčtenářské gramotnosti. Např. poznávání pohádek podle obrázků, popis jednotlivých obrázků, poznávání pohádky na základě krátkého čteného úryvku, rytmizace slov, tvoření vlastní knihy – stříhání a lepení obrázků, tvoření vlastní ilustrace, hry s magnetickými písmenky, předčítání krátkého textu a následné převyprávění, sluchové rozlišení hlásky na začátku slova a k tomu přiřazení obrázku apod.

Fotografie č. 3 – Tvoření vlastní knihy s podpisem.

Fotografie č. 4 – Hry s magnetickými písmenky.

Fotografie č. 5 – Vyprávění příběhu podle ilustrace.

2.6 ZÁZNAMOVÉ ARCHY

TOMÍK	ZÁŘÍ	LISTOPAD	ÚNOR	DUBEN
Drží knihu a obrací stránky správně	Tomík má povědomí o tom, jak zacházet s knihou.	Je vidět, že i doma má spoustu knih. Umí obracet stránky správně.	K Vánocům dostal nové knihy, přišel se za mnou s nimi pochlubit.	Jeho stav se nezměnil.
Pozná některá písmena	Pozná písmeno, kterým začíná jeho jméno T.	Snaží se napsat své jméno, ale správně tvoří jen na začátku.	Snaží se odhadem pojmenovat některá písmena.	Dokáže napsat tiskacím písmem své jméno TOM.
Komentuje ilustraci v knihách	Při prohlížení knih ve čtenářském koutku si povídá s kamarádem o obrázcích.	Přetrvává.	Přetrvává.	Umí popsat ilustraci v knize, aniž by jí viděl.
Zapamatuje si známé knihy	Ano – dokáže si zapamatovat název knihy podle titulní strany.	Ano.	Pamatuje si i názvy nových knih, které dostal k Vánocům.	Bez potíží pojmenuje knihy, které jim paní učitelka četla před spaním.
Předstírá čtení	Nepředstírá, spíše si jen prohlíží knihy – encyklopedie.	Přetrvává.	Ano. Využívá už nejen obrázkové encyklopedie, ale také některé časopisy.	Zejména při RH ve čtenářském koutku.
Čte od shora dolů. Zleva doprava a od začátku do konce.	Prohlíží si obrázky, přeskakuje od jednoho k druhému.	Knihou listuje od začátku do konce.	Ano, už dokáže manipulovat s knihou.	Nedokáže sice číst, ale snaží se napodobit chování dospělého – při hře.

ANEŽKA	ZÁŘÍ	LISTOPAD	ÚNOR	DUBEN
Drží knihu a obrací stránky správně	Využívá pouze leporela.	Začíná se zajímat o knihy. Občas ji drží vzhůru nohama.	Převládá výběr knih.	Snaží se opravovat, když mě vidí s knihou vzhůru nohama.
Pozná některá písmena	Vzhledem k jejímu věku, ještě nerozezná písmena.	Přetrvává.	Snaží se napodobit tiskací formu některých písmen.	Pozná pouze svoje písmeno A.
Komentuje ilustraci v knihách	Dokáže podle ilustrace převyprávět jednoduchý příběh.	Přetrvává.	Vypráví si nad obrázky bez textu.	Umí popsat obrázky k pohádce a dokončit příběh.
Zapamatuje si známé knihy	Ano – dokáže říct název knihy podle ilustrace.	Ano.	Děti dostaly do MŠ k Vánocům nové knihy, ty si zatím nepamatuje.	Již dokáže říct název některých nových knih.
Předstírá čtení	Ano.	Přetrvává.	Přetrvává.	Přetrvává.
Čte od shora dolů. Zleva doprava a od začátku do konce.	Dodržuje listování zleva doprava, ale často se vrací a přeskakuje stránky.	Přetrvává.	Ano – začíná se objevovat náznak správného listování knihy.	Přetrvává.

SÁRA	ZÁŘÍ	LISTOPAD	ÚNOR	DUBEN
Drží knihu a obrací stránky správně	Nejeví zájem o knihu.	Když vidí skupinu dětí, snaží se zapojit. Knihu ale drží jen tak, bez žádného významu.	Na základě upozornění si knihu otočí správným směrem.	Snaží se pracovat s knihou správně.
Pozná některá písmena	Nepozná žádná písmena.	Přetrvává.	Snaží se pojmenovat magnetická písmena při hře „Na školu“, ale jen hádá jejich název.	Už se snaží poznat své písmeno S. Sluchově nerozlišuje.
Komentuje ilustraci v knihách	Ne.	Přetrvává.	Přetrvává.	Pod vedením učitelky popisuje obrázek z pohádky.
Zapamatuje si známé knihy	Nedokáže říct název knihy, ani podle toho nejjednoduššího obrázku.	Přetrvává.	S dopomocí učitelky pojmenuje některé knihy.	Přetrvává.
Předstírá čtení	Ne.	Předstírá čtení, ale jen drží knihu v ruce. Nemluví.	Přetrvává.	Nejeví o tyto činnosti velký skoro žádný zájem.
Čte od shora dolů. Zleva doprava a od začátku do konce.	Ne.	Přetrvává.	Pod vedením učitelky se snaží alespoň prohlížet obrázky v encyklopedii od shora dolů.	Přetrvává.

BOHUMIL	ZÁŘÍ	LISTOPAD	ÚNOR	DUBEN
Drží knihu a obrací stránky správně	Ano.	Přetrvává.	Přetrvává.	Přetrvává
Pozná některá písmena	Některá písmenka pozná – E, B, M, L	Přetrvává.	Při RH si zkouší podle šablony některá písmenka napsat – tvoří knížku.	Dokáže se podepsat.
Komentuje ilustraci v knihách	Ano. Rád popisuje, co vidí.	Přetrvává.	Přetrvává.	Dokáže popsat obrázek k pohádce a dokonce porovnává.
Zapamatuje si známé knihy	Nedokáže říct přesný název knihy, ale popíše, co v ní je.	Přetrvává.	Přetrvává.	Snaží se pojmenovat některé pohádkové knížky.
Předstírá čtení	Ano.	Přetrvává.	Přetrvává.	Dokáže v textu vyhledat i některá známá písmena.
Čte od shora dolů. Zleva doprava a od začátku do konce.	Ano.	Přetrvává.	Přetrvává.	Přetrvává.

HELENA	ZÁŘÍ	LISTOPAD	ÚNOR	DUBEN
Drží knihu a obrací stránky správně	Ano.	Přetrvává.	Přetrvává.	Přetrvává
Pozná některá písmena	Ano. Dokáže již napsat své jméno. A začáteční písmeno jména jejího bratra.	Přetrvává.	Při hře „Na školu“ poznává většinu písmen. Dokonce i začne vyprávět pohádku podle prvního velkého písmene.	Napíše: Veselé Velikonoce
Komentuje ilustraci v knihách	Ráda si ji prohlíží.	Překresluje některou ilustraci do „svých“ knížek.	Přetrvává.	Podle obrázku pozná název pohádky, převypráví děj.
Zapamatuje si známé knihy	Nedokáže říct přesný název knihy, ale popíše, co v ní je.	Přetrvává.	Snaží se o přesný název knížek, ale ještě to plete.	S malou dopomocí učitelky pojmenuje většinu knih v dětské knihovničce.
Předstírá čtení	Ano.	Přetrvává.	Přetrvává.	Napodobuje dospělého.
Čte od shora dolů. Zleva doprava a od začátku do konce.	Ano.	Přetrvává.	Přetrvává.	Přetrvává.

2.7 VYHODNOCENÍ ŠETŘENÍ Z HLEDISKA SLEDOVANÝCH INDIKÁTORŮ

Na základě zápisů do záznamových archů v průběhu celého pozorování jsem vyhodnotila indikátory takto:

Drží knihu a obrací stránky správně:

Děti postupně, jak přicházely do MŠ, šly navštívit čtenářský koutek, kde byla široká nabídka knih. S dětmi jsem si povídala o tom, co v knize vidí a jak je zaujala. Dále jsem se ptala, proč si vybraly tuto knihu. Při tom jsem pozorovala, jakým způsobem zacházejí s knihou. Většina dětí věděla, jak se kniha drží a jak se obracejí stránky. Pouze Sára, která pravděpodobně není z domu vedená k takovým činnostem, nejevila o knihy zpočátku zájem. Anežka si velkých knih nevšímala, využívala pouze leporela.

Pozná některá písmena:

Činnosti, během kterých poznávaly děti písmenka, byly spontánní i řízené. Spontánní činnosti probíhaly spíše při ranních hrách. Vše, ale záleží spíše na vývojovém stupni dítěte. Nejstarší děti, které mají nastoupit od září do první třídy, si nejraději hrají „Na školu“. Mají zde k dispozici velkou magnetickou tabuli a písmenka. Kromě poznávání písmen na tabuli ještě využívají obkreslovací šablony, s kterými tvoří své vlastní knihy. Dále zde využívají knihu – Abeceda s včelkou Májou.

Řízené činnosti byly vedené učitelkou. Děti sluchově rozlišovaly hlásky na začátku slova. Ti nejstarší se seznamovali s jejich grafickou podobou. Děti na velkou čtvrtku, kde bylo napsané začáteční písmeno jejich jména, nalepovaly obrázky, které také začínaly stejnou hláskou. Na začátku školního roku Sára nepoznala žádné písmeno. Na jaře začínala poznávat alespoň jedno. Stejně tak Anežka. Ta se alespoň v průběhu roku snažila některá písmena napodobit. Na konci školního roku se většina starších dětí dokázala podepsat.

Komentuje ilustraci v knihách:

Děti popisovaly ilustraci, jak během ranních her ve čtenářském koutku, tak při řízených činnostech. Některé děti spíše popisovaly pouze obrázky z encyklopedií – Co a jak funguje, většinou chlapci. Anežka se zprvu zajímala o leporela – O červené Karkulce, O řepě. Dokázala popsat ilustraci a podle ní vyprávět příběh, všímala si detailů na obrázcích.

Sára nejevila zprvu o tyto činnosti zájem, postupně během školního roku se pod vedením učitelky snažila o převyprávění jednoduchého příběhu podle ilustrace.

V řízených činnostech, kde měly děti poznávat pohádku podle obrázku, se zapojily téměř všichni. Obrázky byly jednoduché a většinou známé pohádky – Sedm kůzlátek, Hrnečku, vaři!, O budulínkovi, Perníková chaloupka, Popelka, O Koblížkovi. Dále děti poznávaly předměty, které patří do pohádek – prsten, jablko, košík, hrnek. Tyto pohádku si také potom převyprávěly. Další z nabízených činností byla tvorba vlastního leporela. Buď z nakopírovaných obrázků, nebo vlastní tvorba.

Zapamatuje si známé knihy:

Ve většině případů děti poznaly knihu. Některé nedokázaly říct přesný název knihy, ale alespoň, které pohádky obsahuje – knihy od Disney (Popelka, O Madlence, Císařovy nové šaty, Lví král) a knihy o zvířatech (O štěňátku, Krtek a kalhoty, Zvířátka na farmě). Sára se v prvním pololetí vůbec neorientovala v této oblasti. Nedokázala ani popsat některou pohádku. V druhé polovině školního roku se trochu zlepšila, ale pouze s dopomocí paní učitelky.

Předstírá čtení:

Téměř všechny děti se snaží napodobit dospělého a to myslím je i v tomto případě. Tyto činnosti probíhaly pouze při ranních hrách. Zejména, při hře „Na školu“. Vždy jedno dítě, které představovalo učitele, napodobovalo toto chování. Dále se zde odráželo čtení učitelky před spaním. Děti si také podle obrázků „četly“. U Bohumila se na konci školního roku projevilo i poznání některých písmen v textu – velká písmena v úvodu pohádky.

Čte od shora dolů. Zleva doprava a od začátku do konce:

Děti mají většinou povědomí o tom, jakým způsobem mají obracet stránky. To se mi také ve většině případů potvrdilo. Zde je opět velkým faktorem vývoj dítěte. Nejstarší děti už během prvního pozorování věděly, jakým způsobem se čte a zachází s knihou. U mladších dětí, zejména u Anežky, jsem vyzorovala, že dodržují listování zleva doprava. Ale často se vrací zpět na začátek anebo je přeskakují – otočí více stránek najednou. Zde je dobrým vzorem učitelka, obzvláště při čtení před spaním.

2.8 ZÁVĚRY VÝZKUMNÉ SONDY A DOPORUČENÍ PRO DALŠÍ PEDAGOGICKOU PRÁCI

V empirické části mé bakalářské práce jsem si vytvořila dva konkrétní cíle. Jedním z cílů bylo vytvořit několik částečných případových studií vybraných 5 dětí. Tyto případové studie čili kazuistiky jsem vytvořila na základě rozhovoru s paní učitelkou, která děti zná od samého začátku jejich docházky. Zajímala jsem se hlavně o to, jak dlouho docházejí děti do MŠ. Zda mají starší nebo mladší sourozence. A stručný přehled jejich vývoje. Tyto kazuistiky velice přispěly k vyhodnocení šetření. Zejména si myslím, že ve většině případů byly děti do jisté míry ovlivněny staršími sourozenci. To se mi potvrdilo, při pozorování hry Na školu. Myslím, že děti vidí u starších sourozenců, jaké mají školní povinnosti a napodobují tyto činnosti. Velice mne překvapilo zjištění, že už na začátku školního roku se dokázala Helenka podepsat a poznala některá písmena. Oproti tomu mne zarazilo zjištění, že Sára, která je z takhle početné rodiny a má mnoho starších sourozenců, nejevila o knihy a činnosti s tím související zájem. Možná je zde určitá bariéra vůči ostatním dětem. Na základě tohoto zjištění a domluvě s paní učitelkou, se pokusí pedagogové vytvořit takové prostředí, aby se Sára cítila, co nejlépe. Toho jsem si všimla při dalších návštěvách, že se snažili o individuální přístup a Sáře věnovali větší pozornost. Díky tomu také Sára vykazovala mírné zlepšení v ověřování indikátorů, konkrétně u poznávání některých písmen a správného zacházení s knihou.

Dalším z výzkumných cílů bylo vybrat a ověřit indikátory předčtenářské gramotnosti. Pro tento cíl jsem si zvolila 6 kontinuí od Dr. B. C. Hillové. Tato kontinua jsem ověřovala v průběhu celého školního roku, kdy jsem navštěvovala MŠ v září, listopadu, únoru a dubnu. Záměrně jsem vybrala tato kontinua, protože si myslím, že dobře vystihují předškolní období. U většiny dětí se projevoval mírný posun ke zlepšení v každé oblasti šetření.

Jelikož jsem měla možnost porovnat stávající diagnostické listy v MŠ a neshledala jsem tam žádnou z oblastí k podpoře předčtenářské gramotnosti, doporučila jsem učitelkám, zda by tam tuto oblast také nezahrnuly. Inspiraci mohou najít právě u Hillové nebo v knize Diagnostika dítěte předškolního věku – Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let. Zejména využít oblasti – sluchové vnímání a paměť, zrakové vnímání a grafomotorika. V této knize jsou všechny oblasti rozdělené i podle věku a jsou zapsané do

přehledných tabulek. Součástí knihy jsou také náměty aktivit pro rozvoj těchto schopností a dovedností dětí od 3 do 6 let.

ZÁVĚR

Čtení je jednou ze zkušeností, která nás dělá gramotnými. Proto si myslím, že by se měly děti vést už od základu k dovednostem, které jim tuto zkušenost umožní. Jako učitelka vím, jak je to důležité. Z tohoto důvodu jsem svou práci zaměřila na diagnostiku předčtenářské gramotnosti. Výzkum probíhal v Mateřské škole v Ejpovicích, v okrese Rokycany.

V dnešní době je mnoho autorů, kteří se této problematice věnují. Nejprve jsem se snažila o vymezení pojmu „předčtenářská gramotnost“. Dalším bodem mé práce bylo určit, co a do jaké míry tuto gramotnost ovlivňuje. Jako jeden z vlivů je i mateřská škola. Zde jsem se snažila o definování očekávaných výstupů stanovených v Rámcově vzdělávacím procesu, které s tím souvisí. Tímto se také zabývala ČŠI ve své zprávě, kterou jsem zde uvedla. Také mne velice zaujal přístup ke čtenářství v České republice a s tím související projekty, které ji podporují. Mezi ně např. patří Čtení pomáhá, Noc s Anderesenem, ale hlavně projekt více medializovaný Celé Česko čte dětem. Tento projekt definoval i několik zásad, které bychom měli dodržovat při čtení dětem – viz. Příloha č. 1.

Předmětem mé bakalářské práce byla „Diagnostika předčtenářské gramotnosti – v mateřské škole v Plzeňském kraji. Na základě teoretických poznatků jsem navštívila mateřskou školu a požádala paní ředitelku o možnosti aplikovat výzkum na dětech z této MŠ. Zde jsem využila metody pozorování, které jsem zaznamenávala do záznamových archů. Dále jsem vytvořila částečné kazuistiky, které posloužili k bližšímu seznámení s dětmi. Zejména mne zajímalo rodinné zázemí dětí. Jelikož i rodina je jeden z vlivů předčtenářské gramotnosti. Jako předlohu pro diagnostiku jsem využila některá kontinua dle Bonnie Camphell Hillové – viz. Příloha č. 2. Do mateřské školy jsem docházela v září, listopadu, únoru a dubnu. Některé děti vykazovaly velké pokroky. Dle mého názoru byly ovlivněny rodinou a to především staršími sourozenci. A do jisté míry výchovným a vzdělávacím působením učitelky v mateřské škole. U jedné dívky jsem zaznamenala malé pokroky. Pokusila jsem se s rodiči této dívky setkat a seznámit je s výzkumem a pohovořit o mém zjištění. Doporučila jsem jisté možnosti o vývoji předčtenářské gramotnosti. Jelikož dívka nastoupí opět příští školní rok do stejné MŠ, ale s odkladem školní docházky, je pravděpodobné, že zde budou opět jisté pokroky.

V současné době je předčtenářská gramotnost hodně diskutovaným pojmem. V souvislosti s touto prací jsem se zapojila do projektu „*Pomáháme školám k úspěchu*“, který je jedním z hlavních projektů Nadace THE KELLNER FAMILY FOUNDATION, rodinné nadace Renáty a Petra Kellnerových (<http://www.pomahameskolam.cz/index.php?page=194&language=cs>). Projekt realizuje obecně prospěšná společnost Pomáháme školám k úspěchu o.p.s., jejímž cílem je pomáhat ředitelům a učitelům veřejných základních škol v České republice vytvářet takové podmínky, které umožní každému žákovi učit se aktivně, dosahovat osobního maxima při učení a získat dobré předpoklady pro efektivní celoživotní učení. Při příležitosti tohoto projektu vznikly tzv. mapy učebního pokroku (dále jen MUP) pro čtenářství. Tyto MUP obsahují část – dekodování textu, který je spíše zaměřen na předškolní období. Záměrem je tedy zjištění do jaké míry jsou tyto deskriptory v MUPu srozumitelné učitelům, do jaké míry odpovídají vývoji čtenářských dovedností dětí a jak vypadá učitelovo zadání, aby dítě samostatně prokázalo odpovídající úroveň. Celkem se jedná o pět oblastí (obrázek a text, text jako nositel významu, práce se zvukovou stránkou řeči, práce s grafikou, rozvoj dovednosti dekodování). Tato kontinua jsou dle věku rozdělena na pět vývojových stupňů (předčtenář raný, předčtenář hravý a experimentující, předčtenář pokročilý a připravený na školu, začínající, postupující). Aktuálně probíhá výzkum na několika mateřských školách a veškeré poznatky a záznamy budou později zpracovány.

Z hlediska působení mateřské školy v oblasti předčtenářské gramotnosti jsem spokojena, jelikož děti mají velkou možnost využít spoustu zajímavých knih. I vzdělávací cíle a činnosti směřující k naplnění jsou dostačující. Jak během spontánních činností ráno a odpoledne, tak i během řízených činností. Učitelky mají velice pestrou nabídku literárních textů, které také mimochodem využívají jako motivační prvek.

Myslím, že tato mateřská škola splňuje požadavky pro rozvoj předčtenářské gramotnosti a děti tyto činnosti ochotně přijímají. Přeci jen čtení a poslech jsou jedním z nejdůležitějších způsobů získávání informací.

RESUMÉ

Bakalářská práce s názvem „Diagnostika předčtenářské gramotnosti (ve vybrané MŠ v Plzeňském kraji) „ se zabývá vyhodnocením předčtenářských kontinuí.

Bakalářská práce má dvě části. První část je teoretická, vyvozuje pojem předčtenářská gramotnost, co ji ovlivňuje, proč je důležité ji rozvíjet. Také se věnuje projektům, které v České republice podporují čtenářství u dětí. Najdeme zde i kapitolu o pedagogické diagnostice, z které lze vyvodit diagnostiku předčtenářské gramotnosti. A v neposlední řadě, vliv mateřské školy. Druhá část je věnována samotné diagnostice dětí za použití pedagogických metod – pozorování a částečná kazuistika. Závěr práce obsahuje doporučení mateřské škole i rodičům v oblasti předčtenářské gramotnosti.

Bachelor thesis titled "Diagnosis of pre-reader's literacy (in selected kindergartens of the Pilsen Region)" deals with evaluation of pre-reading continuas.

The thesis has two parts. The first part is theoretical, it define the concept of pre-reader's literacy - what it affects, why it is important to develop. It is also focused on projects which supports reading by children in the Czech Republic. There is also chapter about pedagogic diagnostics, from which can be deduced the diagnosis of pre-reader's literacy. And last but not least, the effect of kindergarten. The second part is dedicated to the diagnosis of children using educational methods - observation and partial casuistry. The end of thesis contains recommendations for kindergarten and parents about pre-reader's literacy.

SEZNAM LITERATURY

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let.* 2. vydání. Brno: Edika, 2015. ISBN 978-80-266-0658-1.

ČÁBALOVÁ, Dagmar a kol. *Pregraduální vzdělávání učitelů mateřských škol jako dialog mezi teorií a praxí.* Plzeň: Západočeská univerzita, 2014. ISBN 978-80-261-0494-0.

Dostupné také z:

http://www.zcu.cz/pracoviste/vyd/online/Pregradualni_vzdelavani_ucitelu_MS.pdf

ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika.* Vydání 1. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-2993-0.

GEBHARTOVÁ, Vladimíra. *Jak a co číst dětem v MŠ: komentovaný výběr literárních textů na základě RVP PV.* Vyd. 1. Praha: Portál, 2011. 158 s. ISBN 978-80-7367-854-8.

HARTL, Pavel a HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník.* Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. 774 s. ISBN 978-80-7367-569-1.

HOMOLOVÁ, Kateřina. *Čtenářská propedeutika.* Ostrava: Tribun EU s.r.o., 2009. ISBN 978-80-7368-657-4.

KLENKOVÁ, Jiřina a KOLBÁBKOVÁ, Helena. *Diagnostika předškoláka: správný vývoj řeči dítěte.* Brno: MC nakladatelství, 2013. 125 s. ISBN 80-239-0082-X.

KOLEKTIV AUTORŮ A KONZULTANTŮ. *Slovník cizích slov.* Praha: Encyklopedický dům, spol. s. r. o., 1998. ISBN 80-90-1647-8-1.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: specifické poruchy čtení. 2., upr. a rozš. vyd.* Jinočany: H & H, 1993. 1 sv.

MERTIN, Václav, ed. a GILLERNOVÁ, Ilona, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy. 2., rozš. a přeprac. vyd.* Praha: Portál, 2010. 247 s. ISBN 978-80-7367-627-8.

MUSILOVÁ, Marcela. *Případová studie jako součást pedagogické praxe*. 2., upr. vyd, V UP 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. 42 s. Skripta. ISBN 80-244-0749-3.

NOVOTNÁ, Lenka, HŘÍCHOVÁ, Miloslava a MIŇHOVÁ, Jana. *Vývojová psychologie*. 3. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, 2004. 82 s. ISBN 80-7043-281-0.

PRŮCHA, Jan, MAREŠ, Jiří a WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 1998. 328 s. ISBN 80-7178-252-1.

PRŮCHA, Jan a KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013. 184 s. ISBN 978-80-262-0495-4.

SINDELAR, Brigitte. *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2007. 63 s. ISBN 978-80-7367-262-1.

TOMANOVÁ, Dana. *Úvod do pedagogické diagnostiky v mateřské škole*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. 113 s. Skripta. ISBN 80-244-1426-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. 522 s. ISBN 80-7178-308-0.

WILDOVÁ, Radka a kol. *Čtenářská gramotnost a podpora jejího rozvoje ve škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012. 212 s. ISBN 978-80-7290-579-9.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. 207 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-544-X.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 10., zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2003. 263 s. ISBN 80-7178-800-7.

Internetové zdroje:

Mezinárodní smlouvy, organizace a sankce. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. [cit. 2015-06-09]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/organizace-pro-ekonomickou-spolupraci-a-rozvoj-oecd>

Konkretizované očekávané výstupy [online]. 2012 [cit. 2015-06-09]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/443>

Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání [online]. Praha, 2004 [cit. 2015-06-09]. ISBN 80-87000-00-5. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/445>

Reading and Writing Continuums [online]. [cit. 2015-06-09]. Dostupné z: <http://www.bonniecampbellhill.com/Handouts/English/Reading%20&%20Writing%20Continuums%20-%20Color.pdf>

Tematická zpráva "Podpora rozvoje čtenářské gramotnosti v předškolním a základním vzdělávání [online]. 2011 [cit. 2015-06-09]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/cz/DOKUMENTY/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-Podpora-rozvoje-ctenarske-gramot>

Co ANO při čtení dětem. *Celé Česko čte dětem* [online]. [cit. 2015-06-09]. Dostupné z: <http://celeceskocdetem.cz/pro-rodice/clanek-72>

Co NE při čtení dětem. *Celé Česko čte dětem* [online]. [cit. 2015-06-09]. Dostupné z: <http://celeceskocdetem.cz/pro-rodice/clanek-73>

Důležitá je už předčtenářská gramotnost. *Učitelské noviny* [online]. 2011, (13) [cit. 2015-06-09]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=5851>

Jiné zdroje:

Společné čtení s dětmi má velký význam. *Informatorium*. 2014, (8).

PŘÍLOHY

Příloha č. 1 – Vybrané zásady pro čtení dětem

Co ANO při čtení dětem

- Měli bychom využívat dětské básničky a písničky k tomu, abychom stimulovali jazyk dítěte a jeho schopnost naslouchat.
- Číst bychom měli tak často, jak máme čas my i naše dítě.
- Začneme s obrázkovými knihami, které mají jen pár vět na stránce. Poté postupně přecházíme ke knihám, které obsahují stále více textu, a nakonec ke knihám, jež jsou členěny do kapitol, a k románům.
- Když čteme poprvé, měli bychom si popovídat s dětmi o ilustraci na obálce. Ptát se: „O čem myslíš, že to bude?“
- V průběhu čtení určitě udržujeme zájem čtenáře tím, že se občas zeptáme: „Co si myslíš, že se teď stane?“
- Čtete občas texty, jež jsou nad intelektuální úroveň dítěte, a dejte mu tak prostor k přemýšlení.
- Měli bychom se vyhýbat dlouhým popisným pasážím, pokud je dítě svou představivostí a délkou pozornosti ještě neumí zvládnout. Jejich krácení nebo úplné vypuštění jistě není chybou.
- Jsou-li kapitoly dlouhé nebo nemáme-li dostatek času k dokončení celé kapitoly. Najdeme napínavé místo, ve kterém přestaneme. Nechme své publikum v očekávání!
- Pokud dětem čteme nahlas z obrázkové knihy, ujistíme se, že mohou obrázky dobře sledovat. Ve škole, s dětmi usazenými v kroužku okolo nás, se posadíme o trochu výše tak, aby děti v zadních řadách viděly obrázky nad hlavami ostatních.
- Po přečtení povídky nebo příběhu bychom měli dát dětem prostor k diskusi. Knihy vyvolávají myšlenky, touhy, obavy, zprostředkují objevy. Dovolte jim vyplout na povrch a pomozte dětem se s nimi vyrovnat mluvenou či psanou formou nebo uměleckým projevem. V MŠ je to příležitost k mnoha výtvarným či pracovním

aktivitám. Nedělejte však z diskusí znalostní soutěž a netrvejte na tom, aby dítě povídku vykládalo.

- Vtělte život autoru i jeho dílu. Měli bychom si více zjistit o autorovi. Buď během čtení, nebo po něm se můžeme o něm zmínit. To dětem umožní pochopit, že knihy jsou psány lidmi, nikoli stroji.
- Pokaždé, když dítě položí otázku, která se týká textu, toho můžeme využít jako příležitost k tomu, abychom spolu s ním vyhledali odpověď v příručce. To nesmírně rozšiřuje vědomostní základnu dítěte.
- Malá rada pro rodiče: *„Mějte knihu v pohotovosti pro případ, že budete s dítětem někde dlouho čekat (např. u lékaře, při cestě vlakem, autobusem,...). Kromě toho, že vám pomůže potomka zabavit, vznikne v malé hlavičce i užitečná vazba, že knížka je dobrou volbou, když má člověk dlouhou chvíli.“*

Co NE při čtení dětem

- Nepokračujte ve čtení knihy, jakmile zjistíte, že jde o špatnou volbu. Jste-li pedagog, nemějte pocit, že musíte každou knihu spojit se školní prací. Nesvazujte široké spektrum literatury úzkými definicemi školních osnov.
- Nevolte knihu, kterou mnoho dětí již slyšelo nebo vidělo v televizi. Jakmile je pointa příběhu známa, jeho zajímavost z velké části pomine. Můžete však přečíst knihu a poté se podívat na film. To je dobrý způsob pro to, aby děti samy viděly, o kolik toho kniha může zachytit více než film.
- Nevnučujte dětem výklad příběhu. Příběh je možné si prostě vychutnat, není zapotřebí, aby měl nějaké poslání.
- Nepoužívejte knihu k výhrůzkám.

Příloha č. 2 – Kontinua dle Hillové (volně přeloženo)

1. Preconventional – Ages 3-5 = Běžné – věk 3-5

Begins to choose reading materials (e.g., books, magazines, and charts) and has favourites. = začíná si vybírat četbu (např. knihy, časopisy,...) a má některé oblíbené

Shows interest in reading signs, labels, and logos (environmental print). = projevuje zájem o čtení etiket, zanček a loga

Recognizes own name in print. = rozeznává napsané své jméno

Holds book and turns pages correctly. = drží knihu a obrací stránky správně

Shows beginning/end of book or story. = ukáže začátek/konec knihy nbo příběhu

Knows some letter names. = pozná některá písmena

Listens and responds to literature. = poslouchá a reaguje na četbu literatury

Comments on illustrations in books. = komentuje ilustraci v knížkách

Participates in group reading (books, rhymes, poems, and songs.) = účastní se ve skupině čtení (knihy, rytmus, básně a písně)

2. Emerging – Ages 4-6 = Vznikající- věk 4-6

Memorizes pattern books, poems, and familiar books. = zapamatuje si vzor knihy, básně a známé knihy

Begins to read signs, labels, and logos (environmental print). = začíná číst štítky, loga

Demonstrates eagerness to read. = předvádí touhu číst

Pretends to read. = předstírá čtení

Uses illustrations to tell stories. = používá ilustraci k vyprávění příběhu

Reads top to bottom, left to right, and front to back with guidance. = čte od shora dolů, zleva doprava a od začátku do konce.

Knows most letter names and some letter sounds. = zná většinu písmen a některá i podle sluchu

Recognizes some names and words in context. = rozpozná některá jména a slova v kontextu

Makes meaningful predictions with guidance. = tvoří smysluplné věty

Rhymes and plays with words. = rytmizuje a hraje si se slovy

Participates in reading of familiar books and poems. = podílí se na čtení známých knih a básní

3. Developing – Ages 5-7 = Rozvíjející – věk 5-7

Reads books with simple patterns. = čte knihy s jednoduchým textem

Begins to read own writing. = začíná číst vlastní písmo

Begins to read independently for short periods (5-10 minutes.) = začíná číst nezávisle na krátkou dobu (5-10 min.)

Discusses favorite reading material with others. = projednává oblíbenou četbu s ostatními

Relies on illustrations and print. = spoléhá na ilustraci a tisk

Uses finger-print-voice matching. = spojuje ukazování s hlasovým vyjádřením

Knows most letter sounds and letter clusters. = pozná zvukovou podobu písmen

Recognizes simple words. = rozpozná jednoduchá slova

Uses growing awareness of sounds segments (e.g., phonemes, syllables, rhymes) to read words. = používá rostoucí povědomí o zvukovém segmentu (např. fonémů, slabik, rýmů) ke čtení

Begins to make meaningful predictions. = začíná předvídat text

Identifies titles and authors in literature (text features). = pozná autora i názvy četby

Retells main event or idea in literature. = převypráví hlavní myšlenku nebo událost v příběhu

Participates in guided literature discussions. = podílí se na diskusi o četbě

Sees self as reader. = vídí sebe jako čtenáře

Explains why literature is liked/disliked during class discussions with guidance. = dokáže vysvětlit před třídou proč se mu četba líbí/nelíbí

Příloha č. 3 – záznamový arch

	ZÁŘÍ	LISTOPAD	ÚNOR	DUBEN
Drží knihu a obrací stránky správně				
Pozná některá písmena				
Komentuje ilustraci v knihách				
Zapamatuje si známé knihy				
Předstírá čtení				
Čte od shora dolů. Zleva doprava a od začátku do konce.				

Seznam fotografií:

Fotografie č. 1 – Dětská knihovna.

Fotografie č. 2 – Dětská knihovna.

Fotografie č. 3 – Tvoření vlastní knihy s podpisem.

Fotografie č. 4 – Hry s magnetickými písmenky.

Fotografie č. 5 – Vyprávění příběhu dle ilustrace.