

Vliv gramotného prostředí na počáteční čtení dětí

Hana Pröschlová

Bakalářská práce
2016



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

akademický rok: 2015/2016

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Hana Pröschlová**
Osobní číslo: **H130314**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Vliv gramotného prostředí na počáteční čtení dětí**

Zásady pro vypracování:

Studium odborné literatury vztahující se k tématu kulturní gramotnosti.

Vymezení teoretických pojmů a seznámení s klíčovými pojmy – gramotné prostředí, předčtenářská gramotnost a předčtenářské dovednosti.

Příprava metodiky výzkumné části, stanovení cílů výzkumu a výzkumných otázek.

Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím pozorování a zkoumání vlivu gramotného prostředí na počáteční čtení dětí.

Analýza a vyhodnocení získaných dat včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi mateřských škol.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

PETROVÁ, Zuzana. Prírodný prístup k rozvíjaniu počiatkovej gramotnosti detí v MŠ.

Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2014. ISBN 978-80-8052-768-6.

ŠVARÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha:

Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-313-0.

TOMÁŠKOVÁ, Iva. Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole. Praha:

Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0790-0.

WILDOVÁ, Radka. Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti. Praha: Univerzita Karlova,

Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-729-0228-8.

ZÁPOTOČNÁ, Olga a Zuzana PETROVÁ. Jazyková gramotnosť v predškolskom veku.

Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, 2010. ISBN

978-80-8082-404-4.

Vedoucí bakalářské práce:

doc. PhDr. Zuzana Petrová, PhD.

Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce:

24. listopadu 2015

Termín odevzdání bakalářské práce:

27. dubna 2016

Ve Zlíně dne 24. listopadu 2015



doc. Ing. Anežka Lengálková, Ph.D.

děkanka





doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.

ředitelka ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 14.3.2016

..... Prořektoř

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací;

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *Dizertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užívá-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává neotčeno.

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užití či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdětku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlíží k výši výdětku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Bakalářská práce teoreticko - empirického charakteru se věnuje významu gramotného prostředí v objevování psané řeči dětmi předškolního věku. První část práce se zabývá terminologickým vymezením pojmů souvisejících s gramotností, objasňuje současné přístupy v rozvíjení počáteční gramotnosti a poukazuje na úlohu kulturně podnětného prostředí. Empirická část na základě kvalitativního výzkumu analyzuje podoby počátečního čtení a situace, které se objevily v aktivitách dětí vlivem obohacení vzdělávacího prostředí třídy mateřské školy. Výsledky tohoto výzkumu mohou pomoci objasnit, jakou roli v rozvoji počátečního čtení má podnětné prostředí a jaké předčtenářské strategie děti při počátečním čtení používají.

Klíčová slova: pregramotnost, počáteční čtenářská gramotnost, počáteční čtení, gramotné prostředí, mateřská škola

ABSTRACT

My theoretically empirical bachelor work is engaged in importance of literate surrounding and exploring written speech by pre-school age children. In the first part I focus on terminologically determined concept, which is connected with literacy, solving contemporary approach to develop initial literacy and I also point out the role of culturally stimulating surrounding. The empirical part (on basis of qualitative research) analyses methods of initial reading and situations which appeared in children's activities and were influenced and enriched by educational surrounding in kindergartens. Results of this research could help to clarify the role of stimulating surrounding in initial reading development and what pre-reading strategies children use while reading.

Keywords: pre-literacy, initial reading literacy, initial reading, literate setting/surroundings, kindergarten/nursery

„Je úžasné, co děti dokáží, když jim k tomu dáme příležitost.“

Linda Dobson

Poděkování

Ráda bych poděkovala doc. PhDr. Zuzaně Petrové, PhD., za odbornou pomoc a rady při vedení mé bakalářské práce. Poděkování patří také mé rodině a přátelům, za podporu a trpělivost.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 VYMEZENÍ TEORETICKÝCH POJMŮ.....	13
1.1 GRAMOTNOST A PROBLEMATIKA JEJÍHO VYMEZENÍ.....	13
1.2 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST.....	14
1.3 PREGRAMOTNOST.....	15
1.4 POČÁTEČNÍ ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST	17
1.5 POČÁTEČNÍ ČTENÍ.....	17
1.6 PŘEDČTENÁŘSKÉ DOVEDNOSTI.....	18
1.7 UKOTVENÍ ROZVÍJENÍ GRAMOTNOSTI V RVP PV.....	19
1.8 ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE A ŠETŘENÍ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI	20
2 MOŽNOSTI A PŘÍSTUPY K ROZVOJI PREGRAMOTNOSTI V PREPRIMÁRNÍM VZDĚLÁVÁNÍ.....	21
2.1 VÝZKUMY PREGRAMOTNOSTI.....	21
2.2 OSVOJOVÁNÍ „PSANÉ ŘEČI“ DĚTMI PODLE E. FERREIROVÉ	22
2.3 SOUČASNÉ PŘÍSTUPY K ROZVOJI PREGRAMOTNOSTI	23
2.4 PŘIROZENÝ PŘÍSTUP K ROZVOJI GRAMOTNOSTI.....	26
3 GRAMOTNÉ PROSTŘEDÍ.....	28
3.1 KULTURNĚ PODNĚTNÉ PROSTŘEDÍ A JEHO VÝZNAM.....	28
3.2 ROLE UČITELKY V GRAMOTNĚ PODNĚTNÉM PROSTŘEDÍ.....	30
II PRAKTICKÁ ČÁST	31
4 VÝZKUMNÝ PROBLÉM A CÍLE	32
5 VÝZKUMNÉ METODY	33
6 VÝZKUMNÝ VZOREK.....	34
7 REALIZACE VÝZKUMU	35
8 ANALÝZA A INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT	36
8.1 PODOBY POČÁTEČNÍHO ČTENÍ DĚTÍ	37
8.1.1 Čtení známého textu.....	37
8.1.1.1 Identifikace známého textu	38
8.1.1.2 Interpretace známého textu	40
8.1.1.3 Čtení informačně - naučného textu	43
8.1.2 Čtení neznámého textu	45
8.1.2.1 Identifikace grafém	46
8.1.2.2 Hláskování	48
8.1.2.3 Slabikování	50
8.1.2.4 Kombinace hláskování a slabikování.....	51

8.2	SPONTÁNNÍ HRY DĚTÍ INICIOVANÉ PODNĚTNÝM PROSTŘEDÍM.....	52
9	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU.....	56
9.1	DISKUSE A DOPORUČENÍ PRO PRAXI MATEŘSKÝCH ŠKOL	59
	ZÁVĚR	61
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	63
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	67
	SEZNAM OBRÁZKŮ	68
	SEZNAM TABULEK.....	69
	SEZNAM PŘÍLOH.....	70

ÚVOD

Umět číst znamená rozumět tištěné a psané řeči. Předpokladem je znalost grafického vyjádření slov, tj. znalost písmen pro jednotlivé hlásky a dovednost převést je pohotově v mluvenou řeč tak, aby si člověk vytvořil představy o čteném obsahu, přemýšlel o něm a zaujímal k němu vztah. Čtení s porozuměním znamená informace správně zpracovat, vyhodnotit a využít je. V době informačních technologií čtení nabývá na stále větší důležitosti a je potřebné dokázat se v ní rychle a dobře orientovat.

Čtenářské návyky se utvářejí již v předškolním věku a v tomto ohledu rodina stále představuje primární instituci v rozvoji čtenářství a čtenářské gramotnosti. Čtení a vztah k němu je v dětském věku prokazatelně determinován tím, jaký postoj ke knize zaujímá nejbližší okolí dítěte – rodina, která určuje, zda je četba osvojována jako cílená a oblíbená aktivita. Současný svět moderních přístrojů, sdělovacích prostředků a televize však odvádí děti a jejich rodiče od společně strávených chvil s knihou. Na utváření pozitivních vztahů ke čtení dětí se kromě rodiny velkou mírou může podílet také mateřská škola, která poskytne dětem dostatek stimulů na poznávání psané řeči a činností spojených s procesem čtení. Primární edukaci, jakožto první výchovné a vzdělávací instituci, je v současné době přikládán velmi důležitý význam z hlediska rozvoje pregramotnosti a počátečního čtení. Představuje strategický krok pro navazující etapu primárního vzdělávání, kde se děti učí konvenční techniku čtení.

Vztah ke knihám a čtení děti přirozeně získávají prostřednictvím podnětů gramotného prostředí ve svém nejbližším okolí. Děti pozorují aktivity dospělých při čtení a psaní, a tak přirozeně získávají zkušenosti s tím, jak tyto činnosti dospělí ve svém životě uplatňují.

K výběru tématu bakalářské práce mě motivovala nejen moje osobní záliba ve čtení, ke které mne přivedla v dětství moje rodina (především pak babička), práce s dětmi, ale i skutečnost, že rané čtenářské zkušenosti, návyky a dovednosti představují pro děti klíčový předpoklad do světa vzdělání.

Výzkumy posledních desetiletí, které se zaměřovaly na to, jak se děti učí mluvit, poukazují na schopnost dítěte osvojit si samo řeč díky vlastnímu aktivnímu objevování. Tuto schopnost osvojit si řeč samostatně, aktivním experimentováním je možné podle vědců využít i při počátečním vyučování čtení a psaní, kdy kromě každodenní komunikace se může vedle mluvené řeči stát i řeč psaná. Předpokladem toho, aby děti mohly rozvinout své objevování

a tvoření, je dostatečně podnětné prostředí. Přesto, že u předškoláků je v popředí zájmu mluvený jazyk před psaným, děti se přirozeně zajímají o to co je v jejich okolí, seznamují se s písmeny svého jména, vizuálně vnímají a čtou známé nápisy a slova. Praxe ukazuje, že se mnohé děti ještě před nástupem do základní školy na základě své vlastní kreativity a podněcujícího prostředí samy naučí číst.

Cílem mé bakalářské práce je objasnit, jak působí gramotně podnětné prostředí mateřské školy na počáteční čtení a zjistit podoby počátečního čtení, které se vyskytnou v aktivitách dětí po obohacení třídy o předměty podporující rozvoj gramotnosti.

Bakalářská práce je rozdělena do dvou částí, teoretické a empirické.

Nezbytným předpokladem pro vymezení teoretických pojmů souvisejících s tématem mé bakalářské práce se stalo studium odborné literatury, vztahující se k tématu kulturní gramotnosti. První kapitola obsahuje terminologické vymezení pojmů souvisejících s rozvojem gramotnosti předškolních dětí, objasňuje ukotvení rozvíjení gramotnosti v RVP PV a přináší zajímavé zjištění ČŠI.

Ve druhé kapitole charakterizují současné přístupy k rozvíjení gramotnosti v preprimární edukaci a uvádím několik dostupných výzkumů pregramotnosti, jejichž výsledky ovlivnily postoje k jejímu rozvoji.

Třetí kapitola vysvětluje význam a úlohu gramotného prostředí a v závěru poukazuje na roli učitelky v tomto prostředí.

Empirická část je věnována výzkumu v prostředí mateřské školy. Na základě kvalitativního výzkumu popisuje výsledky šetření a analyzuje podoby počátečního čtení, které se v aktivitách dětí objeví vlivem působení gramotného prostředí. Výsledky tohoto výzkumu se mohou stát přínosem pro pedagogickou praxi a mohou být inspirací pro pedagogy při seznamování dětí se psanou kulturou.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VYMEZENÍ TEORETICKÝCH POJMŮ

Cílem této kapitoly je představit základní teoretická východiska související s rozvojem gramotnosti předškolních dětí. Teoretickou znalost oboru a aktuálně užívanou terminologii považuji za nezbytný předpoklad mé bakalářské práce. V následujících podkapitolách se proto zabývám několika současnými přístupy ke **gramotnosti** a terminologickým vymezením pojmů - **čtenářská gramotnost, pregramotnost, počáteční čtenářská gramotnost, počáteční čtení, a předčtenářské dovednosti**. Závěr kapitoly přiblíží, jak je rozvíjení gramotnosti ukotveno v pedagogickém dokumentu RVP PV a seznámí čtenáře se zajímavým zjištěním ČŠI.

1.1 Gramotnost a problematika jejího vymezení

V obecném povědomí byla v dřívější době gramotnost spojována s dovedností číst a psát, později i počítat. Gramotnost představuje výsledek vzdělávací činnosti, tedy souhrn dovedností, vědomostí, návyků a postojů, přičemž se však význam tohoto pojmu důsledkem rychle měnící se společnosti a jejich potřeb v posledních desetiletích radikálně proměnil. Složitost a komplikovanost tohoto jevu dokazuje existence celé řady definic a přívlastků vztahující se k vymezení tohoto jevu dle zaměřenosti. Charakterizovat tento termín, je v dnešní době nejednoznačné a problematické. Podle Gavory (2002) při definování gramotnosti záleží na tom, z jakých teoretických východisek je na gramotnost pohlíženo.

Také Zápotočná a Petrová (2010) vnímají vymezení gramotnosti jako pojem, který má více dimenzí a uvádí, že vědecké obory (např. lingvistika, psychologie nebo pedagogika) popisují a zkoumají gramotnost z různých úhlů pohledu, výsledkem čehož je výrazný posun v porozumění gramotnosti jako pojmu s vícerozměrnou strukturou. Prostřednictvím toho, jak je gramotnost vymezována a všeobecně společensky chápána, je ve spojitosti se vzděláváním ovlivňováno to, jaké schopnosti, zkušenosti a vědomosti by měl gramotný jedinec mít nebo by u něho měly být cíleně rozvíjeny. Autorky dále vysvětlují, že gramotnost nemá jen lingvistický a kognitivní rozměr. Jakákoliv znalost jazyka nebo kognitivní způsobilost nestačí, pokud je jedinec nedokáže uplatnit v daných společenských a kulturních podmínkách.

Pokud je na gramotnost nahlíženo jako na psycholingvistickou schopnost, která se podílí na kódování a dekódování textu (tedy nácviku čtení a psaní), pak se analýza a porozumění

psané řeči považuje za přirozený následek osvojení si této techniky a jedná se o **bázovou gramotnost**. Pojetí gramotnosti postavené na **zpracování informací v textu** je možné charakterizovat jako proces, kdy se čtenář stává aktivním zpracovatelem informací v textu a nejenom jejich pasivním příjemcem (Gavora2003).

V blízkém kontextu tohoto přístupu je koncept **funkční gramotnosti**, tedy schopnosti člověka orientovat se v současném složitém světě plném informací. V něm je nezbytné umět zpracovávat textové údaje po praktické stránce a upotřebit je v běžném životě, přičemž nároky na gramotnost obyvatel se v době rozvinutých technologií zvyšují (Rabušicová, 2002).

Jak uvádí Zápotočná a Petrová (2010), čím dál častěji se v našich podmínkách hovoří o sociokulturním pojetí gramotnosti, tedy o **kulturní gramotnosti**. Tu není možné oddělit od kultury lidského společenství, kterého je jedinec členem a ve kterém se psané texty vytváří a reprodukuje v sociální interakci a participaci.

To se v současných podmínkách výrazných politických, společenských a kulturních změn projevuje nezbytným zpochybňováním aktuálnosti přetrvávajících vzdělávacích praktik, neboť toto pojetí klade důraz na zprostředkování „*bohaté sociální zkušenosti se čtením a poznáváním v autentickém a kulturním kontextu, zkušenosti s hodnotou a funkcí čtení včetně formování postojů k textu.*“ (Zápotočná, 2004, s. 28)

Podle Pedagogické encyklopedie (2009) je gramotnost založena „*na intelektuálních schopnostech, které jsou určovány vnějším především sociálně-kulturním prostředím, výchovou a vzděláváním a znamená schopnost ovládat různé druhy komunikace a početních úkonů za účelem využívání textových informací v rozmanitých životních situacích.*“ (Doležalová, 2009, s. 223- 224)

Obecně tato definice představuje jistý zastřešený pojem pro současné pojetí gramotnosti. Z těchto několika uvedených hledisek, ze kterých je možno při teoretickém vymezení gramotnosti vycházet je však zřejmé, že gramotnost nelze jako pojem trvale a jasně definovat.

1.2 Čtenářská gramotnost

Definování čtenářské gramotnosti není v odborné literatuře také jednoznačné, neboť obsah tohoto pojmu představuje rozsáhlý, komplikovaný a proměnlivý jev, který se v současné době neustále rozšiřuje s důrazem na její pragmatickou složku. Do české odborné termino-

logie se tento termín dostal ze zahraničí koncem minulého století ve spojitosti s mezinárodními výzkumy čtenářské gramotnosti PISA, PIRLS atd. Teoretické vymezení čtenářské gramotnosti vychází tedy z anglosaské koncepce, kde je chápáno jako „*základní kulturní nástroj člověka, nezbytný pro jeho život ve společnosti.*“ (Kropáčková, Wildová a Kucharská, 2014)

Zahraníční vědecká studie Eurydice (2011) upozorňuje, že čtenářská gramotnost v sobě zahrnuje nejen dekodování slov a porozumění textu, ale předpokládá také osobní zájem, zkušenosti, motivaci ale i dovednosti z oblasti kulturní, sociální, psychologické a lingvistické. Čtenářskou gramotnost tato studie definuje jako „*schopnost porozumět, využívat a reagovat na písemné podněty k dosažení osobního a sociálního uspokojení.*“

Podle vymezení Výzkumného ústavu pedagogického je čtenářská gramotnost „*celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech.*“ (VÚP, 2010)

Čtenářská gramotnost je také chápána jako nezbytný základ a spolu s jazykovou, matematickou, přírodovědnou, sociální a dalšími gramotnostmi tvoří jednu z oblastí funkční gramotnosti tedy schopnosti „*zpracovat znalosti a informace z různých oblastí lidského vědění, které jsou pro člověka zásadní.*“ (Havel a Najvarová, 2011, s. 24)

Jak uvádí Kucharská (2014) pojetí čtenářské gramotnosti se formuje v souvislosti s měnícím se vývojem a potřebami společnosti, což zahrnuje v oblasti vzdělávání také předpokládané kompetence, stanovené cíle, způsob a metody jejího rozvoje.

Čtenářská gramotnost je v současné společnosti pokládána za základní činitel ovlivňující celoživotní učení člověka, neboť představuje „*rozsáhlý komplex dovedností a kompetencí, ovlivňující gramotnosti další.*“ (Wildová, 2012, s. 10)

1.3 Pregramotnost

Předškolní období je v zahraniční i naší odborné literatuře pokládáno za jedno z klíčových období, kdy se vytváří a rozvíjí základy budoucí čtenářské gramotnosti, přičemž gramotnost v preprimární edukaci bývá označována termínem předčtenářská gramotnost. S ohledem na ontogenetický vývoj je však vhodnější užívání termínu čtenářská **pregramotnost**, neboť „*použití předpony pre - je terminologicky v souladu i s označením vzdělávacího*

stupně ISCED 0, který se v českém prostředí ujal pod označením preprimární stupeň vzdělávání.“ (Kropáčková, Wildová a Kucharská, 2014, s. 493)

Pregramotnost je možné definovat jako „*soubor postupně se rozvíjejících předpokladů pro čtení a psaní u dětí v široké době před nástupem do školy. Jedná se o komplex schopností, dovedností, postojů a hodnot potřebných pro zahájení a úspěšné rozvíjení čtenářské gramotnosti i jejímu užívání v různých individuálních a sociálních kontextech.*“ (Kucharská, 2014, s. 40)

Pod pojmem pregramotnost je potřeba chápat „*soubor schopností, vědomostí a poznatků, které se u dítěte rozvíjejí jako základ jeho schopností vyvozovat z textu různého charakteru význam.*“ (Petrová 2012, s. 6)

Toto pojetí, které bere v potaz schopnosti, znalosti a zkušenosti, které děti mohou získat ještě předtím, než si po formální stránce osvojí techniku čtení, vyžaduje koordinovaný kontakt dětí se psanou kulturou. Cílem tohoto kontaktu je zprostředkovat zkušenosti, znalosti a schopnosti důležité pro to, aby se knihy a psané texty stávaly pro děti zdrojem informací (Petrová, 2012).

Kropáčková, Wildová a Kucharská (2014) poukazují na to, že rozvoj pregramotnosti začíná již narozením jedince, pokračuje a končí nástupem dítěte do školy. Úzce tedy souvisí s obsahově i didakticky velmi důležitou oblastí preprimární edukace, kterou je rozvoj řeči, jazykových dovedností a schopností. Dále upozorňují na to, že základy pregramotnosti a počátečního čtení se vytvářejí již u nejmenších dětí v období, kdy se seznamují se slovy, listují v prvních dětských knihách - leporelech, a když jim rodiče začínají číst knihy a vyprávět příběhy.

Také podle Wildové (2012) je období pregramotnosti etapou, ve které se u dítěte rozvíjí řeč, poznávací procesy a psychické funkce úzce související s rozvojem čtenářské gramotnosti. Dále uvádí, že se v tomto období významně stimuluje rozvoj vnitřní motivace dítěte pro psanou řeč a tato doba, ve které dochází ke spontánnímu vývoji gramotnosti dítěte, je odborníky označována za spontánně se vynořující - **emergující se gramotnost**.

Cílem období pregramotnosti je formovat pozitivní vztah k psané řeči, přičemž je důraz pokládán na pozitivní motivaci pro čtení a psaní. Dítě se v tomto období ještě cíleně neučí číst a psát, ale jeho smyslem je dávat dětem podněty, které zájem o čtení vyvolá. „*Charakteristickým a velmi významným rysem období pregramotnosti je spontánnost dítěte v obje-*

vování psané řeči a hledání způsobů jejího uchopení.“ (Kropáčková, Wildová a Kucharská 2014, s. 494)

Dle uvedených pojetí je možné pregramotnost obecně charakterizovat jako období, ve kterém dochází k celkovému vývoji osobnosti předškolního dítěte, rozvoji vyjadřování a komunikace, a jako období přípravy pro počáteční čtenářskou gramotnost.

1.4 Počáteční čtenářská gramotnost

Počáteční čtenářská gramotnost tvoří základní a samostatnou etapu v rozvoji čtenářské gramotnosti a v současnosti je jí v preprimárním vzdělávání věnována značná pozornost. Jejím rozvíjení chybí často podle Zápotočné (in Kolláriková a Pupala, 2001) jistá koncepce a systematičnost.

Jak vysvětluje Pedagogická encyklopedie (2009) „poslední vědecké koncepce zdůrazňují význam tzv. základů gramotnosti, tj. jejich raných stádií, na utváření funkční gramotnosti jedince, a z tohoto důvodu se odlišuje období tzv. počáteční čtenářské gramotnosti. Počáteční gramotnost vyjadřuje počáteční období rozvoje jednotlivých dovedností tvořících tzv. komplex gramotností jedince.“ (Wildová a Křivánek, 2009, s. 230)

Pro pedagogickou praxi je tedy potřebné si uvědomit, že počáteční čtenářská gramotnost se nerozvíjí až vlivem formálního školního vzdělávání, ale že její základy jsou tvořeny již v předškolním věku. V tomto období se rozvíjejí kognitivní, jazykové a osobnostní předpoklady (motivace a zájem). Na jejím rozvoji se podílejí i další vlivy jako podpora rodiny a podnětnost čtenářského prostředí. Hlavním cílem této etapy je položit základy čtení a psaní. Nejde jen o rozvoj počátků technického osvojení těchto dovedností, ale důraz se klade na jejich rozvoj z hlediska funkčního (Kucharská a Seidlová Málková, 2014).

1.5 Počáteční čtení

Období počátečního čtení je obecně spojováno s rozvojem základů dovednosti čtení. Odborná literatura let minulých ho obecně dává do vztahu s obdobím 1. ročníku školní docházky, kdy se sice rozvíjí podstatná část počátečního čtení, ale samotný proces rozvíjení počátečního čtení bývá spojován již s prvním prohlížením obrázků a datuje se tedy do období kolem prvního roku dítěte. „Postupně je grafický kód obrázků nahrazován znakovým

kódem tištěné řeči a dítě si začíná uvědomovat rozdíl obrázek - písmeno, později i psané slovo.“ (Wildová, 2005, s. 24)

Počáteční čtení je v odborné literatuře spojováno s rozvojem základů dovednosti čtení, případně s rozvojem čtení s porozuměním. V kontextu současného pojetí vývoje pregramotnosti je potřeba chápat označení „počáteční čtení“ jako označení administrativní. Jak vysvětluje Wildová (2005) počátky čtení se vytvářejí u dítěte podstatně dříve než se vstupem do primárního vzdělávání. S tvrzením Wildové se ztotožňuji, a proto pro potřebu mé práce v empirické části budu označovat termínem počáteční čtení každé samostatné pokusy dětí předškolního věku o dekodování psaného textu.

Úroveň počátečního čtení u dětí nastupujících do první třídy je velmi rozdílná, mnohé děti se spontánně zajímají o knihy a čtení, dovedou poznat a napsat své jméno, identifikují různá písmena a známé nápisy. Některé děti přicházející do školy již začínají číst nebo dokonce již čtou. Podle Tomáškové (2015) je velkou chybou navracet tyto děti zpět ke slabikování a brzdit je tak ve vztahu ke čtení. Navrhuje pracovat s takovými dětmi individuálně a předkládat jim takové texty, které zvládnou a rozumí jim, což je ale mnohdy při současném vysokém počtu žáků velmi těžké, dá se říci takřka nemožné.

1.6 Předčtenářské dovednosti

Předčtenářské dovednosti jsou u dětí podporovány a rozvíjeny hlavně v období před zahájením školní docházky, tedy v období pregramotnosti. Během tohoto tzv. přípravného období na čtení, děti dle Mertina a Gillernové (2010) kultivují své jazykové dovednosti, rozvíjejí zrakové a sluchové vnímání, učí se orientaci v prostoru, v čase a sekvencích.

Tomášková (2015) upozorňuje, že dítě čtenému textu porozumí až se zvládnutím plynulého čtení, do té doby vynakládá totiž veškerou svou energii na spojování hlásek do slabik a slabik do slov, na porozumění již nemá dostatek sil. Proto je potřebné záměrně rozvíjet dovednosti a schopnosti pro čtení, jako např. rozvoj hrubé a jemné motoriky, řeči a komunikačních schopností, smyslového vnímání, myšlení, fantazie, grafomotoriky, zrakové a sluchové analýzy a syntézy, fonematické uvědomování, pravolevé orientaci a také koncentraci a soustředěnost, které jsou při samotném čtení nezbytné. Pokud je v těchto oblastech dítě dobře připraveno, samotné čtení přichází velmi brzy a zkracuje se doba, kdy je nácvik samotného čtení pro dítě velmi náročný.

Projevy předčtenářských dovedností lze využívat při pedagogické diagnostice a jejich úroveň může velmi pozitivně ovlivňovat školní připravenost dítěte na vstup do školy, kde již na tyto základy navazuje rozvíjení čtenářských dovedností. Mertin a Gillernová (2010) upozorňují na to, že pokud si dítě neosvojí předčtenářské dovednosti před začátkem školní docházky, pak je v běžném životě nedokáže ničím nahradit, ve škole nemá dobré výsledky a je funkčně negramotné.

1.7 Ukotvení rozvíjení gramotnosti v RVP PV

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV, 2004) je základní pedagogický dokument, který stanovuje požadavky pro preprimární edukaci. Určuje cíle, které pomáhají k všestrannému rozvoji osobnosti dítěte, respektování jeho individuality a potřeb. Obecné záměry předškolní výchovy vyjadřují rámcové cíle v pěti oblastech: biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální, které vedou postupně k utváření základů klíčových kompetencí. Kompetence tvoří soubory činnostně zaměřených a prakticky využitelných výstupů, které se propojují a doplňují. V RVP PV sice není rozvoj gramotnosti vymezen jako takový, ale specifikuje klíčové kompetence, vyjádřenou ve formě výstupů, tzn. co dítě na konci preprimárního vzdělávání zpravidla dokáže nebo čeho může dosáhnout. S rozvojem předčtenářských dovedností se implicitně počítá ve vzdělávací oblasti **Dítě a jeho psychika** v podoblastech **Jazyk a řeč** a **Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace**, kde jsou formulovány dílčí vzdělávací cíle směřující k podpoře a rozvoji pregramotnosti: „*osvojení některých dovedností, které předcházejí čtení a psaní, rozvoj zájmu o psanou podobu jazyka.*“ (Smolíková, 2004, s. 19)

Oblast rozvoje předcházející čtení není v tomto základním kurikulárním dokumentu explicitně zpracována, nespécifikuje termín předčtenářská gramotnost či pregramotnost ani nepočítá se systematickou výukou počátečního čtení. Objasňuje však pojem klíčové kompetence a určuje osm komunikativních kompetencí, kterých by mělo dítě na konci předškolního vzdělávání dosáhnout.

Termín čtenářská pregramotnost se v RVP PV neobjevuje. To je možné pokládat za jeden z možných důvodů, proč jsou většinou do preprimární edukace její složky zařazovány nekonceptně a proč není ve ŠVP rozvoj čtenářské pregramotnosti řešen jako jeden z dlouhodobých vzdělávacích cílů (Kropáčková, Wildová a Kucharská 2014).

1.8 Česká školní inspekce a šetření čtenářské gramotnosti

ČŠI se pravidelně každoročně ve svých činnostech zaměřuje na hodnocení naplňování požadovaných výstupů dle vzdělávacích oblastí RVP PV a její výsledky zveřejněné ve výročních zprávách jsou pro nás přínosným zdrojem poznatků edukační reality.

Výroční zpráva ČŠI z roku 2014/2015 (ČŠI, 2015) přináší zajímavou a alarmující informaci která uvádí, že v mateřských školách, ve kterých byla v tomto školním roce provedena inspekční činnost zaměřena na podporu čtenářské gramotnosti, byly cíleně zařazeny činnosti směřující k rozvoji dítěte v této oblasti pouze do 44,5 % sledovaných vzdělávacích bloků. Na poli předškolního vzdělávání se hovoří o předčtenářských dovednostech, podpoře rozvoje komunikačních dovedností, znalostech a dovednostech předcházející čtení. Tuto skutečnost ve srovnání s předcházejícími léty hodnotí ČŠI jako stagnaci.

Výzkumná zjištění ČŠI mohou sloužit pro odborníky a pedagogy jako inspirativní zdroj a otvírají zajímavé pole k diskuzi pro vytvoření ucelené koncepce podpory čtenářské gramotnosti již v preprimární edukaci. Co však ve výzkumných šetřeních ale chybí, je absence zaměřenosti na gramotně podnětné prostředí, které představuje jeden z klíčových faktorů rozvoje počáteční čtenářské gramotnosti.

2 MOŽNOSTI A PŘÍSTUPY K ROZVOJI PREGRAMOTNOSTI V PREPRIMÁRNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Následující kapitola nejdříve uvádí několik dostupných výzkumů pregramotnosti, jejichž výsledky ovlivnily současné postoje k jejímu rozvoji, zejména pak psychogenetickou teorií vývoje poznávání psané řeči dětmi předškolního věku Emilie Ferreiro, která je inspirativní i pro dnešní předškolní vzdělávání. Hlavním cílem této kapitoly je představit současné pojetí rozvíjení pregramotnosti.

2.1 Výzkumy pregramotnosti

Jak uvádí Williams (2004), výzkumy předčtenářské gramotnosti u dětí předškolního věku se začaly realizovat v zahraničí v 60. letech minulého století, když si vědci začali všimnout, že díky předčtenářským aktivitám, jsou pětileté děti úspěšné v počátečním čtení.

Na Slovensku se věnovali **výzkumu dětských představ o gramotnosti** Gavora a Krčmáriková (1999). Ve své výzkumné sondě zkoumali, jaké dovednosti se váží ke čtenářské gramotnosti předškoláků. Dětské představy jsou důležitým zdrojem o vývoji dítěte a autoři považují předčtenářskou etapu za velmi stěžejní pro budoucí rozvoj gramotnosti. Zdůrazňují potřebu vytvořit dítěti bohaté gramotné prostředí, ve kterém může získávat zkušenosti se psaným textem.

Dalším slovenským výzkumem zaměřeným na **možnosti stimulace gramotnosti u dětí předškolního věku**, je práce autorek Zápotočné a Hoškové (2000/2001). Výzkum sledoval ukazatele gramotnosti ve dvou typech mateřských škol s odlišným vzdělávacím programem, běžné s tradičním programem a druhé mateřské škole s alternativním programem „Začít spolu“. Výzkum mapoval ukazatele připravenosti ke čtení, znalost písmen a začínající schopnosti číst a psát. Celkově děti z mateřské školy s alternativním programem dosáhly lepších výsledků ve všech ukazatelích, což svědčí o velké účinnosti tohoto programu. Výzkum ukázal, že děti před vstupem do základní školy dosahují poměrně vysoké úrovně gramotnosti. Současně poukázal na značný potenciál dětí předškolního věku, který se v literárně podnětném prostředí, s bohatými zkušenostmi se psanou kulturou, při cílevědomé a systematické stimulaci může rozvíjet na poměrně vysoké úrovni (Zápotočná, Hošková 2000/2001).

Výsledky výzkumů rané gramotnosti shrnuje Zápotočná a Petrová (2010), podle kterých jsou pro optimální vývoj gramotnosti klíčové kognitivní a jazykové kompetence, především fonematické uvědomování. Dalším předpokladem pro úspěšné čtení je slovní zásoba, která v počátečním období napomáhá dekodování slov a znalost písmen které děti ovládají před vstupem do školy.

Petrová (2014) představuje výzkumné zjištění autorek S. B. Neuman a K. Roskos (1992) o **důležitosti gramotného prostředí** pro rozvíjení gramotnosti. Podle tohoto výzkumu v takovém prostředí vzrůstá repertoár spontánně iniciovaných dětských her a čas, který děti tráví experimentováním se čtením a psaním. Uvádí také, že podle dalšího výzkumu těchto autorek (1990) se u dětí předškolního věku v takovém prostředí projevuje gramotné chování ve vlastní činnosti i ve vztahu k druhým více způsoby. Děti objevují, navazují sociální kontakty a chtějí porozumět okolí.

Další výzkumy, které by se věnovaly otázkám vlivu gramotného prostředí na rozvoj počáteční gramotnosti, jsem v dostupných zdrojích neobjevila.

2.2 Osvojování „psané řeči“ dětmi podle E. Ferreirové

Pozornost odborníků vzbudila v posledních letech zejména psychogenetická teorie Emilie Ferreiro (žákyně J. Piageta). Ta ve svých výzkumech v 70. letech minulého století zjišťovala představy dětí o psaném textu a způsob, jak děti přicházejí ke znalosti písma ještě před školní výukou. Tato teorie představuje odlišný pohled na získávání dovednosti čtení a psaní, která vychází z vlastní aktivity dítěte v jeho přímém kontaktu s písmem, přičemž vycházela zejména z Piagetova konceptu vývoje inteligence a myšlení u dětí. Výzkumy byly prováděny u dětí ve věku 4 – 8 let a ze získaných dat sestavila tři etapy vývoje čtení a psaní: presylabické, sylabické a alfabetické (Viktorová in Doležalová, 2001).

- **Presylabické období** – se vyznačuje napodobováním, okolo čtvrtého roku začíná dítě rozlišovat kresbu a obrázek, používat konvenční písmena a vytváří si vlastní způsob psaní. Dítě má touhu psát nebo číst a výsledek není pro něho tak důležitý jako vlastní proces psaní a čtení. Dítě je schopno používat konvenční značky, ale tato znalost některých písmen nemusí znamenat pochopení systému písma. Později v tomto období již dítě smysl grafických tahů a tvarů pochopí, předpokládá, že při psaní různých slov, mohou být použité různé nebo stejné znaky a pokouší se je

kombinovat. Jedná se o globální způsob čtení a psaní, který nezohledňuje spojitost mezi částmi zvuku a grafikou.

- **Sylabické období** – je období, kdy dochází k výrazné změně v dětských konceptech a zřejmému posunu v dětském vnímání. Dochází k fonetizaci řeči, dítě si uvědomuje souvislost mezi zvukovou a grafickou stránkou řeči. Toto období je považováno za nejdůležitější stádium vývoje znalosti hláskového písma. Hlavní charakteristikou tohoto stádia je používání jednoho grafického znaku pro každou slabiku, dítě začíná se psaním jednoslabičných slov, což jeho vývin posouvá do sylabicko-alfabetické etapy.
- **Alfabetické období** – je nejvyšším stádiem, kdy u dětí dochází k pochopení principu hláskového písma, tedy propojení fonémů a grafémů a dítě se seznamuje s fonologickou, morfologickou i sémantickou rovinou jazyka. Přestože děti chápou princip hláskového písma, neumí ještě s psaným textem pracovat, v tomto období ještě nemusí ovládat segmentování slov ve větě a rozumět jeho významu. Dětem také může déle trvat, než pochopí, že text je fixní, že se reprodukuje a že ho čtenář při čtení nevytváří (Lipnická 2009).

Jak uvádí Viktorová (in Doležalová, 2001) většina dětí se na počátku školní docházky podle Fereirové nachází ve stádiu presylabickém. Proto je pro ně hodně těžké chápat podstatu čtení a psaní.

Zahraniční i naše současné prameny a výzkumy vycházející z poznatků kognitivní psychologie a aplikující konstruktivistický přístup shodně uvádějí, že právě již v období předškolního věku si děti začínají vytvářet své koncepte o funkci čtení a psaní a principech grafického záznamu. Charakter a úroveň těchto dětských konceptů je podmíněn právě také bohatostí literárního prostředí, ve kterém děti vyrůstají, přímou zkušeností dětí s tištěnými texty a způsobem konfrontace s nimi (Maňourová,[b.r.]).

2.3 Současné přístupy k rozvoji pregramotnosti

V souvislosti s neuspokojivými výsledky mezinárodních výzkumů čtenářské gramotnosti PIRLS a PISA se v posledních letech do středu zájmu české vzdělávací politiky dostává téma podpory rozvíjení gramotnosti. Odborníci diskutují o potřebě změn v počátečním

jazykovém vzdělávání, o možnostech a přístupech v rozvíjení gramotnosti již v preprimární edukaci. Jak uvádí Wildová (2005) předmětem diskuse je otázka, zda má být rozvíjení pregramotnosti ponecháno na spontánním vývoji dítěte či jakým způsobem, do jaké míry a kdy do tohoto vývoje vstupovat a zasahovat.

V zájmu dosažení co nejvyšší úrovně gramotnosti se o jejím podněcování a rozvíjení uvažuje ve stále nižším věku. Pokud se nerozvine včas vývojový potenciál raného stadia ontogeneze, nemusí již být později v plné míře využit Zápotočná (in Kolláriková a Pupala, 2001).

S rozvojem čtenářské gramotnosti se společným trendem kurikulárních dokumentů evropských zemí se v současné době stal koncept preferující období pregramotnosti. V něm se děti neučí systematicky číst, ale naopak je tato etapa pojímána jako doba, která by měla být maximálně využita k podpoře předčtenářských dovedností, korekci logopedických vad a rozvoji psychických a poznávacích procesů, souvisejících se čtením (Kropáčková, Wildová a Kucharská, 2014).

Evropské země se ve velké míře shodují v zaměření preprimární edukace na tzv. předškolní přípravu pro pozdější „systematický“ rozvoj počáteční čtenářské gramotnosti. Wildová (2012) poukazuje na tento trend evropské psychologie a pedagogiky jako na potřebný zdroj inspirace pro české prostředí a dodává, že v tomto období by měl být proces uchopení psané řeči ponechán na spontánním vývoji dítěte. Pokud dítě již v tomto období projeví zájem o poznávání písmen či slov, měl by být jeho zájem formou přirozených a herních aktivit podpořen.

K rozvoji a pojetí čtenářské pregramotnosti je tedy potřebné začít přistupovat komplexněji již v preprimární edukaci. Předškolní období je „*vnímáno jako jeden ze základních pilířů rozvoje čtenářské gramotnosti, obecněji i celého komplexu gramotnosti. V České republice není smyslem tohoto období systematicky učit dítě číst a psát, ale vytvářet u dítěte pozitivní vztah k psané řeči, otevřít a stimulovat u něho schopnosti a dovednosti, které mu umožní se ve čtení a psaní v budoucnu optimálně rozvíjet.*“ (Kropáčková, Wildová a Kucharská, 2014, s. 490)

Také Tomášková (2015) považuje za důležité pro úspěšné čtení a rozvinutí čtenářské gramotnosti období do šesti let a poukazuje na důležitost předškolního vzdělávání, jejímž cílem je harmonicky rozvinutá osobnost, která je schopna se dále vzdělávat. Spatřuje cíl

předškolního vzdělávání v rozvíjení předpokladů pro čtení, podpoře dítěte v přijetí čtení, v rozvíjení vztahu ke knihám, využití získaných poznatků při čtení a upozorňuje na to, že rodiče mají často tendenci podceňovat období čtenářské pregramotnosti a samotnou úlohu mateřských škol v jejím rozvoji.

Diskuse o možnostech raného rozvíjení gramotnosti naráží podle Petrové (2012) na nepochopení, co má a může být předmětem jazykového vzdělávání dětí předškolního věku, přičemž právě jeho brzké rozvíjení umožňuje připravit dítě na zvládnutí čtení a psaní. Koncept rozvoje počáteční čtenářské gramotnosti v mateřské škole v podobě smysluplného poznávání psané řeči a psané kultury se jen těžko vymaňuje z dřívější stereotypní zaměřenosti na hovorovou podobu jazyka. Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti v preprimární edukaci vyžaduje změnu úhlu pohledu na proces čtení. Je nutné vidět důležitost rozvoje čtenářských schopností dětí z hlediska jejich dalšího úspěšného vzdělávání. Mateřská škola se může významně podílet na rozvoji počáteční čtenářské gramotnosti tím, že má možnost realizovat různé typy aktivit, které dětem zjednoduší nadcházející formální proces výuky čtení v 1. ročníku ZŠ.

Při hledání způsobu jak rozvíjet pregramotnost v praxi mateřských škol si Petrová (2014) pokládá otázku, jaké podmínky má mateřská škola vytvořit a v jakých oblastech má dítě rozvíjet, aby do 1. třídy přicházely děti s rozvinutou pregramotností (předčtenářsky gramotné děti) a se zájmem o psanou kulturu a řeč. Dále vysvětluje, že jedním z důvodů na změnu v preprimárním vzdělávání je přijetí faktu, že děti přistupují k psané řeči a kultuře spontánně a vnímají ji jako důležitý prostředek sociálního prostředí, který je přirozeně přítomný v činnostech dospělých a tím poutá jejich pozornost. Děti si vytváří o formě i funkci psané řeči své hypotézy, zajímají se o písmena a pokouší se o čtení a psaní.

Zájem dětí o počátky čtení se stává samozřejmostí, což nám dokazují i zkušenosti z praxe. Děti pozorují a vnímají, co dělají dospělí a proto je přirozené, že čtyřleté (i mladší děti) napodobují dospělé při čtení. Mezi odborníky panuje shoda, že děti, které si hrají na to, že čtou, přestože často nepoznají písmena, mají větší pravděpodobnost stát se později úspěšnými čtenáři (Burns, Griffin a Snow, 1999).

2.4 Přirozený přístup k rozvoji gramotnosti

Důsledkem stupňující se kritiky koncepce jazykového vzdělávání se v současnosti začíná hledat cesta, jak edukační realitu obohatit o situace podnětné pro rozvíjení počátečního čtení a pregramotnosti. Tento přístup se označuje termínem přirozený přístup k rozvíjení gramotnosti a bývá označován spíše za „hnutí mezi učitelkami“, které tomuto přístupu dává skutečný tvar. V tomto přístupu se učitelka nesnaží u dětí cíleně rozvíjet konkrétní schopnost a odevzdat konkrétní poznatky, ale naopak děti vyzývá ke společnému poznávání, které probíhá v gramotně podnětném prostředí, tedy prostředí bohatém na různé podoby psaného textu. Děti se seznamují se smyslem, obsahem a funkcemi psané řeči, jako přirozenou součástí aktivit realizovaných v mateřských školách tak, že je spontánně přebírají do svých činností a zajímají se o jejich použití. V tomto prostředí se tak přirozeně prolíná řeč mluvená i psaná (tedy čtení, psaní, mluvení i naslouchání), a proto je tento přístup označován jako holistický (Petrová, 2014).

Preprimární edukace je v České republice založena taktéž na holistickém přístupu, důraz je kladen na důležitost hry a vlastní aktivity dítěte. Přičemž podle Kropáčkové, Wildové a Kucharské (2014) je k pojetí a rozvoji čtenářské pregramotnosti třeba přistupovat komplexněji, jak ve výzkumu, tak ve vlastní přípravě učitelů a samotném předškolním vzdělávání.

Osvojování čtení je v současnosti pokládáno za kontinuální proces, který začíná již po narození a předpokládá, že se dítě v dostatečně gramotném, literárně podnětném prostředí, aktivně seznamuje se psanou kulturou a spontánně ji objevuje. Dítě se de facto učí číst již v době, kdy se učí mluvit, sleduje nápisy, symboly a piktogramy, není jen v roli pasivního příjemce, jehož vývoj koriguje dospělý či učitel, ale je vnímáno jako samostatný jedinec, který je vyzýván k vlastnímu aktivnímu objevování a tvoření. Cílem této koncepce je co nejranější podpora spontánního přirozeného osvojování psané řeči jako funkčního prostředku mezilidské komunikace (Čáp a Mareš, 2001; Mertin a Gillernová, 2010).

V souvislosti s výsledky výzkumů rané gramotnosti dochází v posledních letech k radikálnímu posunu v pojetí získávání čtenářské gramotnosti a v odborné literatuře se v rámci přirozeného přístupu objevuje jako nový názor na chápání a konstruování gramotnosti u dětí, tzv. koncept spontánně se vynořující - **emergentní gramotnosti**.

Podle Zápotočné a Petrové (2010) vychází koncept emergentní, vynořující se gramotnosti z teorie E. Ferreirové a předpokládá zajištění vhodných podmínek, tedy zprostředkování bohatých zkušeností se psanou kulturou. Toto stimulující „gramotné“ prostředí poskytuje dětem dostatek důvodů a možností ho objevovat a dítě se stává gramotným na základě své vlastní spontánní kognitivní aktivity.

Prvky přirozeného přístupu k rozvoji pregramotnosti a spontánní objevování psané řeči dětmi předškolního věku přináší do našeho preprimárního vzdělávání alternativní vzdělávací program „Začít spolu“, ve kterém je pozornost zaměřena na prostředí a individuální přístup k učení dítěte. Písmena a číslice děti pojmají jako součást získávaných poznatků a ne jako oddělený poznatek, pro ně zatím vývojově nedostupný. Děti jsou každodenně obklopeny písmem a nápisy a přehlížet tato fakta vede k odtržení od skutečnosti. Tento program v rámci volitelných činností nabízí dětem také aktivity, které děti seznamují s psanou řečí (děti pracují se slovy jako slovními celky, slova poznávají, opisují, přirozenou cestou tak objevují písmo a funkci psané řeči). Děti jsou konfrontovány s dostatkem tištěného materiálu a je jim umožněno vlastního experimentování s psanou řečí. V metodickém průvodci tohoto vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání se uvádí: „*základy rozvoje gramotnosti v předškolním věku se tvoří na základě příležitostí, v nichž děti nenásilným způsobem poznávají souvislosti mezi skutečnými předměty a nápisy. Začíná-li dítě vnímat obrysy, schémata a znaky, které obohacují skutečné předměty, fotografie a kresby, spojí si tak grafické a předmětové jevy v ucelené souvislosti.*“ (Gardošová a Dujková, 2003, s. 41)

K edukaci inovační vzdělávací program „Začít spolu“ využívá centra aktivit - pracovní koutky, které umožňují hru i tvůrčí práci jednotlivců i skupině dětí. V každém centru jsou k dispozici různé předměty a materiály. Děti se učí tím, že si s těmito předměty hrají a pracují. Centrum „Knihy a písmena“, je místo, kde děti vnímají mluvenou a psanou podobu písma, manipulují s knihami a písmeny, postupně je rozpoznávají na základě tvaru (Bartošová, 2009).

Tento přístup rozvíjení pregramotnosti plně akceptuje a splňuje požadavky gramotně podnětného prostředí, které je nezbytné pro počáteční získávání zkušeností dětí se psanou kulturou.

3 GRAMOTNÉ PROSTŘEDÍ

Postupný proces osvojování si počátečního čtení ovlivňuje zejména individuální vývoj, fyzický a psychický stav dítěte, jeho schopnosti, ale především možnost sociální komunikace a sociální podmínky jako je prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Přirozeně a spontánně získávají děti zkušenosti se psanou kulturou v literárně bohatém a gramotně podnětném prostředí, kterému je věnována následující kapitola, která v závěru objasňuje roli učitelky v tomto prostředí.

3.1 Kulturně podnětné prostředí a jeho význam

Edukace dětí je již od předškolního věku výrazně utvářena prostřednictvím působení řady faktorů, vyskytující se v prostředí, ve kterém děti žijí. Tito činitelé formují myšlení, osobnostní vlastnosti dítěte a jeho celkové chápání světa (Průcha a Kořátková, 2013).

Žumárová (2013) za prostředí pokládá určitý prostor, objektivní realitu, předměty a jevy existující kolem nás, které nás ovlivňují nezávisle na našem vědomí. Pro potřeby pedagogiky označuje za první ze dvou funkcí prostředí **funkci situační**. Z tohoto pohledu může prostředí vytvářet vnější podmínky pro výchovu, jež mohou působit ve prospěch výchovného úsilí, projevovat se neutrálně nebo s ním mohou být v rozporu. Druhá **funkce výchovná**, spočívá v měnícím se chování a jednání dítěte v závislosti na typu prostředí, ve kterém se aktuálně nachází. Působení prostředí na člověka může mít formující a motivující vliv, je spontánní a přirozené. Proto může být prostředí účelně využito pro dosažení kvalitnějšího efektu při výchově a vzdělávání.

Jak uvádí Zápotočná (in Kolláriková a Pupala, 2001) gramotné a bohatě literárně podnětné prostředí patří spolu se sociálně - interaktivní dimenzí k základnímu principu účinné stimulace v počáteční zkušenosti dítěte s psanou kulturou. Toto prostředí představuje psanou kulturu v co největší možné míře, její plné rozmanitosti, bohatosti a mnohoúčelnosti.

Za podnětné prostředí můžeme považovat takové prostředí, které je plné možností, uvádí do bdělosti celý nervový systém a tím ho aktivizuje, uspokojuje zvědavost, zodpovídá na otázky, ale také otázky vyvolává. Kontakt s takovým prostředím podnítl v mozku člověka chemické nebo elektrické stimuly, které ho podněcují k činnosti. Výsledkem tohoto působení je růst nervové tkáně a zvýšený počet synapsí (propojení neuronů), což způsobuje lepší fungování mozku a vede k lepší schopnosti řešit problémy (Gardošová a Dujková, 2003).

Petrová (2012) uvádí, že gramotné prostředí je podle přirozeného přístupu rozhodujícím faktorem, který nejvíce ovlivňuje poznávání psané řeči a kultury v počátečních fázích. Kromě principu **ponoření se do jazykového prostředí a tisku by** mělo gramotné prostředí splňovat princip **dostupnosti příležitostí a zdrojů**. Dětem jsou vedle žánrově bohaté literatury a jiného materiálu určeného pro čtení dostupné i různé prostředky (papíry, tužky, pera atd.), které stimulují přirozenou dětskou potřebu zjistit, jak je možné je používat. Pouhá přítomnost různých prvků vztahující se k psané kultuře podněcuje u dětí zájem o samotné čtení (i psaní). Tyto prvky děti vnímají jako součást prostředí okolo sebe a snaží se mu porozumět (Petrová, 2014).

Také Doležalová (2010) zdůrazňuje význam bohatých literárních zkušeností s psanou řečí u dětí předškolního věku pro jejich další gramotnostní rozvoj a vysvětluje, že právě děti z podnětného prostředí disponují podstatnými poznatky o písmu a mají zkušenosti se psanou kulturou, což je důležité pozitivum pro jejich budoucí školní docházku.

Nejdůležitější úlohu v rozvoji gramotnosti a čtenářství plní rodinné prostředí, kde se děti poprvé seznamují se psanou kulturou. Je jim předčítáno, poznávají a pozorují čtenářské aktivity dospělých a přirozeně si o nich vytváří svou vlastní představu a tyto činnosti začínají napodobovat. Ne všechny rodiny ale vytváří pro rozvoj gramotnosti optimální podmínky. Podle Petrové a Valáškové (2007) působení mateřské školy představuje příležitost i pro děti z nepodnětného rodinného prostředí, neboť může nápomoci vyrovnávat tento handicap. V gramotně podnětném prostředí mateřské školy mají tyto děti možnost přijít do styku s různými formami psané i mluvené řeči, jsou jim čteny pohádky, děti se učí jednoduché básničky a říkanky.

Jak uvádí Gebhartová a Opravilová (2003), právě přirozené prostředí vrstevníků činí mateřskou školu v současné době nenahraditelnou.

Mateřská škola, která doplňuje rodinnou výchovu, je obecně považována za velmi podnětné prostředí pro děti předškolního věku. Její výchovně-vzdělávací cíle, se zřetelem na psychický, rozumový a všeobecný rozvoj zajišťují velkou rozmanitost a pestrost podnětů. Petrová (2012) uvádí, že vhodné materiální prostředí mateřské školy je tedy přirozeným a nezbytným předpokladem realizace předškolního vzdělávání a patří mezi podmínky, které příznivě působí na kvalitu poskytované edukace. V souladu s těmito záměry by měla mateřská škola nabídnout dětem prostředí bohaté na příležitosti seznamování s tiskem

v procesu jeho používání. Poznávání by mělo mít charakter spontánní hry nebo aktivity, během které bude probíhat učení jako sociální transakce.

Petrová (2014) upozorňuje na jistou podobu mezi rozvíjením gramotnosti a osvojováním si mluvené podoby jazyka. Tuto skutečnost vysvětluje tak, že úspěch v osvojování si jazyka spočívá v tom, že se dítě stává součástí sociálního prostředí, pozoruje, jak komunikace probíhá, vytváří si vlastní představy a testuje je v komunikaci s druhými. „*Proto se v souvislosti s rozvíjením gramotnosti zdůrazňuje, že gramotným se jedinec stává tak, že je součástí gramotného prostředí. Důležité je nejen to, že je dítě obklopeno takovým prostředím, ale že je samo zapojené do interakcí s druhými, především s učitelkou prostřednictvím řeči, čtení a psaní.*“ (Petrová 2014, s. 23)

3.2 Role učitelky v gramotně podnětném prostředí

Pokud učitelka přijme za svůj „přirozený přístup k rozvíjení gramotnosti“, ovlivní tím způsob, jakým se bude gramotnost dětí rozvíjet, tedy ne od nácviku formy psané řeči k významu - funkci, ale od významu - funkce k formě (Petrová, 2012).

- **Je iniciátorkou objevování ve třídě**, připravuje stimulační prostředí a podněcuje děti k řešení problémových úloh v souladu s jejich zájmy a potřebami.
- **Je pozorovatelkou dětí**, pozoruje děti při činnostech a hrách aby stanovila, kde se momentálně vývojově nacházejí, a určuje potenciál pro další učení.
- **Je zprostředkovatelkou učení**, jeho průběh nekontroluje ani nekoriguje, ale je dětem k dispozici a podporuje ho, pomáhá jim posunout se v řešení problémů.
- **Vytváří ve třídě atmosféru na svobodné objevování**. Povzbuzuje děti k vstupování do světa čtení (a psaní), k objevování psané i mluvené řeči jako nástroje na komunikaci.

Role učitelky spočívá také v dobrém komunikačním vzoru. Způsobem jakým používá psanou řeč, dětem ukazuje, že je užitečná na řešení různých situací a slouží na smysluplné účely. Akceptuje také skutečnost, že děti dovedou číst (psát) neboť z pohledu dítěte se o čtení (psaní) jedná (Petrová 2014).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝZKUMNÝ PROBLÉM A CÍLE

Tématem mé bakalářské práce je *Vliv gramotného prostředí na počáteční čtení dětí v mateřské škole*. Toto téma považuji od začátku za velmi zajímavé, v českých podmínkách prozatím neprozkoumané. Výroční zpráva České školní inspekce za rok 2013 zdůrazňuje tzv. podnětné čtenářské prostředí a uvádí, že většina předškolních dětí před vstupem do základní školy projevuje zájem o písmena, dovedou mnohá identifikovat a poznají známé nápisy, což potvrzuje i každodenní praxe v MŠ. Zajímalo mne proto, jak se projeví působení gramotně podnětného prostředí na počáteční čtení dětí v prostředí třídy běžné mateřské školy a jak si děti dovedou poradit s dekódováním psaného textu ještě dříve, než si techniku konvenčního čtení formálně osvojí v dalším stupni vzdělávání. Pro zkoumání tohoto problému jsem si zvolila kvalitativní výzkum. Jeho prostřednictvím jsem zjišťovala, jak se tato skutečnost projeví v činnostech dětí v souvislosti s počátečním čtením a mohla pozorovat jevy, které se vlivem působení podnětného prostředí objeví.

Cíl výzkumu

Objasnit, jak působí gramotně podnětné prostředí mateřské školy na počáteční čtení a zjistit podoby počátečního čtení, které se vyskytnou v aktivitách dětí po obohacení třídy o předměty podporující rozvoj gramotnosti.

Hlavní výzkumná otázka

Jaké podoby počátečního čtení se objeví v aktivitách dětí vlivem obohacení prostředí o předměty rozvíjející gramotnost?

Dílčí výzkumné otázky

Jakým způsobem děti využívají objekty gramotné kultury na rozvíjení počáteční gramotnosti?

Jaké podoby má počáteční čtení dětí?

Jaké čtenářské strategie děti v počátečním čtení použijí?

5 VÝZKUMNÉ METODY

Výzkum jsem realizovala prostřednictvím kvalitativní metodologie. Důvodem pro výběr tohoto přístupu byl výzkumný problém, kterým se zabývám. Metody kvalitativního přístupu se podle Strausse a Corbinové (1999, s. 11) „užívají k odhalení a porozumění tomu, co je podstatou jevů, o nichž toho ještě moc nevíme, mohou být také použity k získání nových názorů na jevy, o kterých již něco víme.“

Švaříček a Šedřová (2010, s. 24) vysvětlují, že kvalitativní výzkum „umožňuje prozkoumat určitý široce definovaný jev a přinést o něm maximální množství informací.“

Jako první výzkumnou metodu jsem zvolila **pozorování**, která je v pedagogice považována za metodu pedagogické diagnostiky a empirického výzkumu. Pozorovatel zapisuje, co se v pozorovaném prostředí odehrává, může pořizovat obrazové nebo audiofonní záznamy, které později analyzuje. „Během pozorování nebo hned po něm dělá krátké zápisy, píše si poznámky, ze kterých potom skládá celkový obraz o zkoumaném prostředí.“ (Gavora 2000, s. 142)

Pozorované jevy a skutečnosti jsem bezprostředně zaznamenávala formou **terénních poznámek** a jejich následným doplňováním. Z několika druhů pozorování, jsem vybrala metodu plného **zúčastněného pozorování**, ve kterém je výzkumník součástí pozorovaného. Výzkumník aktivitu nejen sleduje, ale účastní se přímo všech probíhajících procesů, případně je jejich iniciátorem, což je důležité pro pochopení zkoumaného problému v celé šíři. Z různých typů pozorování jsem zvolila **nestrukturované pozorování**, které umožňuje zaměřit se na konkrétní osoby a jevy a jehož účelem „je získat zhuštěný popis jednání, které nemáme dopředu přesně určené.“ (Švaříček a Šedřová 2010, s. 142-145)

Nestrukturované pozorování jsem doplnila **pořizováním videonahrávek** činností a situací, ve kterých se děti pokoušely o počáteční čtení.

6 VÝZKUMNÝ VZOREK

Subjektem výzkumu pro účely mé práce se stala třída dětí předškolního věku jedné ze zlínských státních mateřských škol. Základní výzkumný soubor tvořilo 27 dětí homogenní třídy ve věku 5 let, z čehož bylo 14 děvčat a 13 chlapců.

Výzkumný vzorek jsem zvolila na základě dostupnosti, jednalo se tedy o dostupný výběr. Tyto subjekty pro kvalitativní výzkum jsem si vybrala z toho důvodu, že období kolem 5 let je u dětí označováno za senzitivní období pro čtení.

K výzkumu jsem získala souhlas zákonných zástupců všech 27 dětí, ale samotného výzkumu se účastnilo jen 24 dětí, protože 3 děti byly dlouhodobě nemocné. Věk dětí se pohyboval mezi 5 lety a 5 lety a 8 měsíci.

Výběrový soubor

Během analýzy dat jsem zjistila, že do spontánních činností dětí, vyvolaných působením gramotně podnětného prostředí se aktivně a pravidelně zapojovalo 19 dětí. U 13 dětí z tohoto vzorku jsem zaznamenala několik opakujících se spontánních pokusů o počáteční čtení. Tyto děti, které projevovaly zájem o počáteční čtení, jsem zařadila do **výběrového souboru**, který tvořily: Valentýna, Anička, Lenka, Amálka, Sofie, Sabina, Darja, Petr, Pavel, Martin, Vojta, Adam a Milan.

Etika ve výzkumu

Před začátkem výzkumu jsem rodiče každého z dětí osobně seznámila s průběhem a formou mé výzkumné práce. Požádala jsem o písemné udělení jejich souhlasu s účastí dětí ve výzkumu z důvodů pořizování fotografií a videozáznamu. S účastí souhlasili všichni rodiče. Formulář pro udělení informovaného souhlasu přikládám v příloze (P I).

7 REALIZACE VÝZKUMU

Výzkum byl realizován v běžném typu státní mateřské školy, ve které pracuji. Sběr dat probíhal v měsících leden až březen 2016. Pro realizaci výzkumné části bakalářské práce jsem získala souhlas vedení ředitelky mateřské školy, která vyjádřila vstřícné pochopení a umožnila mi provést kvalitativní výzkum v podobě **nestrukturovaného pozorování a pořizování videozáznamu** s podmínkou, že nebude potřebné nijak výrazněji upravovat a měnit vnitřní vybavení a prostředí třídy.

Podmínky výzkumu

Předpokladem pro realizaci mého výzkumu bylo obohacení vzdělávací prostředí třídy mateřské školy o gramotně podnětné předměty, které by stimulovaly u dětí zájem o psanou kulturu a psanou řeč. Proto jsem se rozhodla vytvořit ve třídě novou knihovnu, ve které by byly vlastní knihy dětí, které si přinesou s domova. Oslovila jsem rodiče dětí a požádala je o spolupráci. Všechny děti si přinesly několik knih, encyklopedií a časopisů, které měly volně k dispozici po celou dobu výzkumu. Dalšími kroky k vytvoření gramotně podnětného prostředí bylo označení uložených hraček v krabicích a boxech nápisy, obohacení prostoru kuchyňky o kuchařské knihy a recepty, pořízení pomůcek pro hry s písmeny a několik druhů didaktických materiálů podporující rozvoj počáteční gramotnosti např. obrázkové abecedy, obrázkové pohádky, obrázkové kartičky pro globální čtení, nástěnný kalendář atd.

Kompletní seznam pomůcek a jejich fotografie jsou uvedeny v příloze (P II).

Tyto předměty byly volně k dispozici v prostoru třídy, knihy dětí se nacházely v nově vytvořené knihovně, pomůcky ležely na stolcích v blízkosti knihovny, vystavené na policích či umístěny tak, aby na ně děti viděly a snadno dosáhly. Dětem jsem při jejich používání nedávala žádné, případně jen minimální instrukce.

8 ANALÝZA A INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT

Záznamy z pozorování jsem se rozhodla analyzovat indukčním způsobem pomocí techniky **otevřeného kódování**. Podle Švaříčka a Šed'ové (2014) je při otevřeném kódování analyzovaný text nejprve rozdělen na jednotky, každé takto vzniklé jednotce je přidělen kód a s takto nově pojmenovanými částmi textu výzkumník dále pracuje.

Data získaná pozorováním a zapsaná ručně ve formě terénních poznámek jsem nejdříve přepsala do elektronické podoby. Ukázka textové podoby terénního záznamu pozorování je uvedena v příloze bakalářské práce (P III).

Svou pozornost jsem během pozorování zacílila na činnosti dětí, které ve třídě po obohacení o předměty rozvíjející počáteční gramotnost nastaly, zejména pak první pokusy o čtení. Zajímalo mne, jak děti dokáží ve svých aktivitách aplikovat připravené pomůcky, přičemž jsem se zaměřila na popis toho, jak tyto připravené pomůcky děti využívaly a jaké předčtenářské strategie k tomu použily. Pro lepší možnost následné analýzy jsem jednotlivé počáteční čtení dětí nahrávala na videozáznam, což mi umožnilo lépe zpracovat data a v procesu analýzy se k nim kdykoliv vrátit.

Žádné uvedené prvotní pokusy dětí o čtení nebyly iniciované, nejednalo se tedy o testování, všechny vycházely z vlastní motivace a potřeby jednotlivých dětí. Iniciační faktor, který u dětí vyvolal zájem o čtení, je tedy možné přisoudit působení podnětného prostředí a sociálnímu učení. Při čtení děti nejčastěji používaly své knihy a mnou připravené pomůcky, které obohatily prostředí třídy.

Obsahem následujících podkapitol jsou jednotlivé kategorie a subkategorie počátečního čtení, které jsem stanovila na základě kvalitativní analýzy dat z nestrukturovaného pozorování a videonahrávek. Na základě otevřeného kódování jsem vytvořila **2 kategorie** podob počátečního čtení (včetně 7 subkategorií), které jsem určila na základě podobnosti strategií, které děti při čtení využívaly. Při analyzování empirických dat jsem se opírala o model vývoje pregramotnosti v předškolním věku vytvořený Anne van Kleeck (1998), podle kterého se vývoj gramotnosti začíná rozvíjet nabýváním zkušeností, poznatků a vědomostí v souvislosti se čtením. Následující tabulka přináší přehled zjištěných podob počátečního čtení dětí.

Tabulka č. 1 Přehled kategorizace podob počátečního čtení

Kategorie	Subkategorie
Čtení známého textu	<p style="text-align: center;">Identifikace známého textu</p> <p style="text-align: center;">Interpretace známého textu</p> <p style="text-align: center;">Čtení informačně - naučného textu</p>
Čtení neznámého textu	<p style="text-align: center;">Identifikace grafém</p> <p style="text-align: center;">Hláskování</p> <p style="text-align: center;">Slabikování</p> <p style="text-align: center;">Kombinace hláskování a slabikování</p>

8.1 Podoby počátečního čtení dětí

Tato podkapitola popisuje zjištěné podoby počátečního čtení. Názvy kategorií a subkategorií se staly názvy pro jednotlivé podkapitoly v interpretaci.

U každé kategorie jsem uvedla několik příkladů z analyzovaných pozorování. Ukázky jednotlivých podob počátečního čtení představuji ve zkrácené formě tak, aby z nich bylo patrné, o jaké podoby čtení se jedná a jaké strategie, schopnosti, znalosti a vědomosti, k tomu děti využívaly. Zjišťování a stanovení úrovně pregramotnostních kompetencí dětí není cílem této práce.

8.1.1 Čtení známého textu

Do této kategorie jsem zařadila tři zjištěné podoby počátečního čtení, které vycházely ze stejného principu, který představovala přítomnost ilustrací v textu či příběhu, který děti znaly. Prostřednictvím ilustrací přítomných v textu, děti zjišťovaly, poznávaly a sdělovaly

jeho obsah. Zraková opora o obrázky a znalost textu představovala hlavní východisko pro počáteční čtení a interpretaci příběhu či textu.

8.1.1.1 Identifikace známého textu

První podobu čtení, kterou jsem na základě kódování zjistila, jsem nazvala identifikace textu s oporou o ilustrace a známý příběh. Strategie, které k tomu děti používaly, jsou z názvu zřejmé. Při této aktivitě děti uplatňovaly znalost tzv. knižních konvencí (např. znalost, že ilustrace nejsou „věci“, ale „věci“ znázorňují, objekty na knižních ilustracích můžeme pojmenovat, děj příběhu se nemění a ani se změnit nedá aj.) Ty jsou pro dětského čtenáře neznalého konvenčnímu čtení velmi důležité, neboť v případě, kdy se jedná o výstižné obrázky k textu, představují významnou oporu při jeho porozumění a vymezení. Děti určovaly (četly) význam textu na základě jedné ilustrace či několika ilustrací přítomných v textu knihy či pohádky.

Amálka (M10¹) si prohlíží svou knihu a říká „*Už vím, která pohádka se mi tady líbí! Tady je vystavený ten hrášek (ukazuje prstem), to je Princezna na hrášku.*“ Darja si listuje v knize a komentuje obrázky „*To je Lady a Tramp a tady je, jak měli Vánoce, ty se mi líbí nejvíc.*“ Natálka si prohlíží svou knihu, otáčí jednotlivé stránky a pojmenovává ilustrace „*To je zajíček, liška a veverka a tady se narodila malá srnečka a zvířátka měli oslavu*“, čte ze své knihy, „*Ta pohádka se jmenuje jak Bambi.*“

Obr. č. 1.



¹ Tento odkaz představuje způsob, jakým jsem si jednotlivá pozorování označovala a zaznamenávala v terénním deníku. Odkazuje také na ukázkou textového přepisu pozorování, která je součástí přílohy P III. U dalších takto označených ukázek podob počátečního čtení již odkazy pod čarou neuvádím.

Jako další vhodný prostředek, který podněcoval děti k rozvoji této podoby počátečního čtení, byly mnou připravené **obrázkové pohádky**.

Natálka a Darja (V14) si berou karty obrázkových pohádek na koberec a prohlíží si je. Natálka „*Tady je Karkulka a vlk, to bude pohádka O Karkulce, a tady zase spí Růženka, to je O šípkové Růžence.*“ Darja říká: „*Tady na obrázku je jelen a chlapec, to je O Smolíčkovi, Co je to za pohádku? Je tu hrneček a dvě holky,*“ ukazuje na obrázky a ptá se Natálky, která si obrázky také prohlédne a pak řekne „*asi Hrnečku vař, tady vaří tu kaši*“, ukazuje na obrázky v textu. Takovým způsobem určovaly názvy pohádek i další děti, pokud nevěděly, ptaly se kamarádů, co by to mohlo být za pohádku.

Obr. č. 2.



Téměř všechny děti se nejprve na základě ilustrací přítomných na kartách a v rádcích textu snažily identifikovat název pohádky. Zaznamenala jsem, že děti určovaly názvy pohádek dvojitým způsobem. Některé děti určovaly názvy pohádek jen na základě vizuálního vnímání jednoho či více obrázků v textu. Jiné děti si při určování názvů pomáhaly ještě ukazováním prstem na jednotlivé obrázky v textu a pojmenovávaly, co na nich vidí. Pokud děti nevěděly, kterou pohádku obrázky představují, ptaly se ostatních. Kromě vlastních knih dětí se tyto obrázkové pohádky známé dětem z vyprávění staly velmi dobrou motivací k identifikaci textu a byly u dětí velmi oblíbené. Troufám si je označit za velmi vhodné objekty gramotné kultury, které podněcují rozvoj počátečního čtení, což dokládá i častý výskyt této čtenářské aktivity, který jsem v pozorování zaznamenala.

8.1.1.2 Interpretace známého textu

Své knihy přinesené z domu děti využívaly nejen k prohlížení, identifikaci textu ale jako prostředek k prvním pokusům o spontánní čtení.

Jako příklad uvádím situaci, kdy Anička (CH6) říká: *Paní učitelko, můžu ti přečíst moji knihu?*“ Milan (G6): *„Paní učitelko, chceš vědět co je v této knize?“* Sabina sděluje Lence (F5): *„Zajímá tě, o čem je tato moje knížka?“*

Tuto kategorii počátečního čtení charakterizují jako převypravování a sdělování obsahu knihy nebo textu dětmi tak, jak si ho pamatují, přičemž jsou pro ně stěžejní a velmi důležité výstižné ilustrace, které jim pomáhají evokovat jejich obsah, který narativní formou vypravují, což již lze označit za pokusy o čtení. Následující ukázky počátečního čtení je možné popsat jako aktivitu čtení, při níž děti interpretují jim známý text na základě sérií ilustrací, k čemuž využívají své narativní schopnosti, znalost narativní struktury příběhu, knižních konvencí, ale i znalostí konvencí tisku (jako je odlišení ilustrace od textu, věděly, že ilustrace a text spolu souvisí a text dokresluje, znaly směrovou orientaci čtení, uvědomují si, že když chtějí zjistit obsah textu, je potřeba ho přečíst, identifikovaly začátek a konec textu).

Anička (5 let, 1 měsíc)

Anička (S2) si prohlíží svou knihu, otáčí několik stránek a říká: *„Už jsem si včera četla, ale tuhle kapitolu ještě ne, mám ti ji přečíst? Tady je E, I, A, B, K,“* poznává několik velkých tiskacích písmen v názvu knihy. *„Já vím, že se čtou písmena, ale já, čtu obrázky, přečtu ti to od začátku.“* Tuto citaci považuji za skvělý příklad toho, jak dítě samotné komentuje to, jak čtení vnímá a jak čte.

Anička se dívá na obrázky v knize, o každém obrázku vypráví, co si zapamatovala, když knihu četly doma s maminkou, otáčí stránku po stránce až do konce, mluví i hlasy několika postav z knihy: *„Tatínek říká, jak ses měl? Eliáš říká, dobře. Eliášovi se už zdálo, že už vajíčko prasklo a ráno babička vykroukla ven z vajíčka, dal ji do krabice, bylo jí zima a tak ji dal i peřinky, babička pak spala v krabici s oblečením, potom si Eliáš vzpomněl, že musí do školy a potom šel koupit boty. Dobrý den, jdu si koupit boty, vybral si ty modré...“* tímto způsobem Anička převyprávěla obsah celé knihy.

Obrázek č. 3

**Valentýna (5 let, 1 měsíc)**

Valentýna (Č9) si vybírá v pohádkové knize pohádku „O třech prasátkách“. Prstem nejprve ukazuje na první obrázek v prvním řádku textu vlevo nahoře, pak prst odděluje a vypráví svými slovy pohádku, přičemž obrázky v řádcích jsou nosným předpokladem pro její interpretaci. „*Šli jednou tři prasátka do světa, jedno si postavilo domeček ze slámy (ukazuje prstem na obrázek v řádku) druhé si postavilo domeček ze dřeva (opět prstem označí obrázek) a to třetí prasátko si postavilo domeček z cihel (opět ukazuje na obrázek). Pak tam přišel vlk, šel, šel, (přejíždí prstem po celém řádku v textu) a přišel k prvnímu domečku, foukal (předvádí vlkovo foukání) a slámu odfoukl. Pak zase vlk šel, šel (přejíždí prstem po řádku) a foukal na dřevěný domeček (předvádí foukání) a taky ho odfoukl.!* Pohádku přečte tímto způsobem až do konce.

Obrázek č. 4

**Lenka (5 let a 7 měsíců)**

Stejnou pohádku si ke čtení vybírá i Lenka (A1), která ji identifikuje na základě ilustrací a spontánně říká: „*Tu znám, ta je O třech prasátkách, já vám ji přečtu. Tři prasátka si chtěli postavit domeček, protože se chtěli schovat vlkovi, ten je chtěl sežrat, vlk vždycky foukal a zbořil domeček, ale cihlový domeček nezbořil, pak lezl komínem a spálil si ocas.*“ Lenka

pohádku čte narativním způsobem se zrakovou oporou o obrázky v textu, které sleduje ve správné směrové orientaci.

Obr. č. 5 Lenka



Sofie (5 let a 2 měsíce)

Sofie (X15) si z volně položené hromádky obrázkových karet vybírá pohádku „Kocour v botách“, kterou pojmenuje na základě obrázků. „*Budu číst co znám. Chceš si ji poslechnout? Začíná to tady nahoře*“ ukazuje správně prstem a na začátek textu a volně vypráví pohádku, kterou zná. „*Bylo - nebylo, kdysi dávno žil jeden člověk a ten dal kocoura svému synovi, který šel s kocourem do světa...*“ S oporou o výstižné obrázky přítomné v jednotlivých řádcích textu volně reprodukuje pohádku svými slovy až do konce. Obrázky sleduje ve správné orientaci zleva doprava očními pohyby, bez ukazování prstem. Jen pokud své vyprávění přerušila, prstem následně ukázala na obrázek v řádku, kde skončila.

Amálka (5 let, 9 měsíců)

Amálka (M10) si přináší z knihovny pohádkovou knihu, sedá si ke stolku, dlouho listuje v knize a prohlíží si jednotlivé obrázky, podle kterých určuje názvy pohádek a říká: „*Dívej, tady jsou pohádky, které mám ráda, dívej, je tu Sněhurka, budu ti číst z této mojí knihy, chceš? Moc číst neumím, znám jen některá písmenka, neumím číst co neznám. Tady nahoře je to těžké*“, ukazuje prstem na písmena v prvním řádku textu pohádky, „*tak budu číst až tady dole*“, vysvětluje a ukazuje na obrázek Sněhurky na spodním okraji stránky v knize. Pak svými slovy povídá pohádku, otáčí stránky v knize, přičemž ukazuje prstem na všechny obrázky, které jí ve vyprávění pomáhají. „*Sněhurka byla pěkná, ale neměla maminku, měla macechu, ale té se nelíbila. Ta zlá macecha měla kouzelné zrcadlo...*“, atd. Pohádku převypráví svými slovy až do konce a uzavírá ji „*nakonec to dobře dopadlo*“.

Obrázek č. 6

**Sabina (5 let, 5 měsíců)**

Sabina (H2), která si spontánně prohlíží karty obrázkových pohádek, přičemž je třídí na dvě hromádky, kterou bude číst a kterou nebude číst (ty, které nezná). Vybírá si pohádku „*dívej, tady je to napsáno*“, ukazuje na název pohádky. „*To je pohádka O Smolíčkovi, tady je obrázek jelena, a to je Smolíček a jeskyňky*“, ukazuje na obrázky na kartě. Začíná číst – vyprávět pohádku podle obrázků, které sleduje v textu ve správné orientaci zleva doprava a od shora dolů. „*Jelen šel jednou na palouk a říkal Smolíčkovi, Smolíčku, nikomu neotvírej, mohly by to být jeskyňky, pacholíček řekl jo, a jelen odešel na tu paseku. Potom někdo zatukal na dveře, ťuk, ťuk, byly to jeskyňky, a Smolíček říkal, kdopak tam klepe? To jsme my, jeskyňky, jenom dva prstíčky tam strčíme, jen co se ohřejeme, hned zase půjdeme. No tak Smolíček se rozmýšlel, jestli je má pustit nebo ne, tak se rozhodl, že jo, jen tak na škvírku dveře otevřel, potom tam strčily celou ruku a potom už tam byly celé. Vzaly Smolíčka a ten Smolíček říkal: Za hory za doły, mé zlaté parohy, kde se pasou, Smolíčka pacholíčka jeskyňky pryč nesou.*“ Sabinka také vypráví podle obrázků celou pohádku až do konce.

Tyto aktivity čtení s rekonstrukcí známého příběhu jsem během mého pozorování zaznamenala jen u děvčat.

8.1.1.3 Čtení informačně - naučného textu

U chlapců jsem pozorovala, že se zaměřovali spíše na prohlížení a čtení encyklopedií o zvířatech, zvláště je fascinovaly časopisy a knihy o dinosaurech. Prohlížení encyklopedií a časopisů s tematikou zvířat a dinosaurů se stalo pro chlapce i dívky společnou aktivitou, téměř vždy ve dvojici či skupince spolu živě komunikovali a sdíleli své znalosti a vědomosti. V této subkategorii jako strategii ke čtení děti využívaly svých vědomostí o světě,

velikosti slovní zásoby a znalosti knižních konvencí. Jako příklad této podoby čtení jsem vybrala tři ukázky, které jsem zařadila do této subkategorie.

Sabina (5 let 5 měsíců) a Sofie (5 let 2 měsíce)

Sabina (K1) si bere z knihovny svou encyklopedii, prohlíží si obrázky, které komentuje: „*Tady je slunce ve vesmíru, naše planeta a jsou tu i jiné planety a tady vložky, každá je jiná, tady bydlíme*“, ukazuje na fotografii města, *a tady je takový výbuch*.“ K prohlížení a komentování ilustrací v encyklopedii se přidává Sofie: „*Podívej, jaké jsou tady blesky a kroupy a tady jsou čísla 1,2,3 a dívej tady barvy, co to je? To vypadá, jako Jaro to jsou roční období, a tady je pejsek, toho máš ráda*“ říká Sofie. Sabina ji ukazuje další fotografie: „*Podívej tam je planeta země a tady duha, já jsem jednou viděla duhu, podívej hora*.“ Sofie říká: „*A co je toto ty kuličky?*“ Sabina odpovídá: „*To nejsou kuličky, to jsou kroupy a tady je takový tunel, to je sopka a z té jsou ty výbuchy*.“

Milan (5 let a 5 měsíců) Petr (5 let a 1 měsíc)

Milan (T13) při prohlížení své encyklopedie o zvířatech říká Petrovi „*Vidíš tady toho krokodýla a aligátora?* Ukazuje na obrázek v knize prstem, „*tak krokodýlovi jdou vidět ty zuby a aligátorovi ne, viděl jsem to v dokumentu v televizi a v ZOO*.“ Petr naopak sděluje Milanovi své znalosti o rybách, opírá se přitom o obrázky z encyklopedie ryb, kterou si právě prohlíží u stejného stolku, taktéž ji komentuje svými znalostmi a jednotlivé ryby pojmenovává. „*To je kapr a tady sumec, mám rád ryby, znám několik druhů, kapr, okoun, tady je štika! A dívej tady ta ryby má fousy, to je sumec, strejda ho chytil a toto nevím, asi pstruh, má tady ty tečky*.“ Listuje v knize a všímá si jednotlivých čísel stránek, které bez problému přečte: *39, 45, 69, 89, tato kniha je až do 120*“ oznamuje Milanovi.

Obr. č. 7



Pavel (5 let a 2 měsíce)

Pavel (011) při prohlížení časopisu o dinosaurech sděluje svým kamarádům, co o nic ví a co mu o nic říkal táta, pomáhají mu v tom fotografie a obrázky, o které se při svém vyprávění opírá. „*Tady je, jak našli tu kostru, viděl jsem o tom film, bylo tam, co jedl, ryby, želvy a tento dinosaur nemá přední nohy*“ komentuje fotografii. „*Ted' hledám tady někde toho Mosauruse, tady někde byl, začíná na M O, už jsem ho tu někde viděl.*“ Pavel otáčí stránky tak dlouho, až najde jeho obrázek, nad kterým je velkými tiskacími písmeny napsáno MOSASAURUS. „*Tady je!, On uměl plavat a bydlel v moři, nevypadá jako dinosaur, ale spíš jako žralok nebo krokodýl*“ nadšeně sděluje svým kamarádům. Pavel se orientoval v knize na základě sluchové analýzy začátečních písmen slova a poznání těchto písmen. Tuto ukázkou počátečního čtení bych proto mohla zařadit i do následující podoby počátečního čtení.

Obr. č. 8

**8.1.2 Čtení neznámého textu**

Do této kategorie jsem zahrнула ukázky počátečního čtení, ve kterých se děti opíraly o znalost některých písmen, např. jen začátečního písmene či prvních dvou písmen, na základě čehož si dokázaly odvodit význam textu. Pro tyto čtenářské aktivity děti používaly **připravené specifické pomůcky pro rozvíjení počátečního čtení**, kterými jsem obohatila prostředí třídy. Jak děti tyto předměty využívaly, objasňuji v následujících podobách čtení. Po dobu pozorování si děti braly jednotlivé pomůcky ke svým individuálním nebo skupinovým činnostem na základě své vlastní volby a využívaly je k činnostem, ke kterým byly tyto předměty určeny.

8.1.2.1 Identifikace grafém

K seznamování s písmeny a jejich určování sloužilo dětem několik předmětů gramotné kultury, které byly ve třídě volně k dispozici. Pro identifikaci písmen je nutná dovednost a schopnost uvědomování foném ve slově (nejmenších jednotek řeči), tedy fonematickému uvědomování v podobě vyčlenění začáteční hlásky slova, což představuje jedno ze základních východisek pro čtení. Při popisu této další možné podoby počátečního čtení, kterou jsem zaznamenala, uvádím, jakým způsobem děti tyto předměty využily k poznávání grafém.

OBRÁZKOVÁ ABECEDA

Karta ve formátu A4, má pod příslušným písmenem obrázek, který Lenka (B2) poznává: „*To je F jako flétna, to je N jako nůž, L jako luk, E jako Eskymák atd.*“ Tímto způsobem přečte všechna písmena abecedy kromě Q a X. Stejným způsobem poznává písmena i Sabina (D4), která začíná písmenem ve svém jméně: „*Tady vidím S jako slunce a na S začíná moje jméno, tady je B jako buben, P jako pejsek, D jako deštník, I jako indián atd.*“, identifikuje taktéž téměř všechna písmena. Obě dívky jmenovaly mezi prvními několik hlásek svého jména, což poukazuje na význam znalosti svého jména při seznamování se s dalšími písmeny, určování si pomáhají prstem, písmena na kartě však nečtou ve správné směrové orientaci textu, ale přeskakují v jednotlivých řádcích.

KARTIČKY OBRÁZKOVÉ ABECEDY

K identifikaci grafém, poznávání počátečních písmen a určování první hlásky ve slově sloužila dětem další pomůcka kartičky obrázkové abecedy. Jednalo se o kartičky formátu A5 s velkými a malými tiskacími písmeny, které obsahují čtveřici obrázků začínající na dané písmeno.

V ukázce (I8) si skupinka dětí (Anička, Sabina, Sofie a Pavel) roztřídila kartičky na hromádky. Děti se pokoušely písmena určovat podle zobrazených grafém, na základě svých znalostí písmen, např. Lenka: „*Tady je A auto, ananas, angrešt, anděl., B banán, buben, baterka...*“, nebo se ho snažily identifikovat na základě hlasitého pojmenování obrázků a první fonémy ve slově, Sofie: „*Kolo, koláč, kytara, klobouk – to bude písmeno K.*“ Skupinka dětí mezi sebou komunikuje, vzájemně spolupracují, pomáhají si při poznávání slov a vyměňují si hromádky kartiček.

Obr. č. 9



KALENDÁŘ

Pravidelnou denní aktivitou dětí a rituálem se stala každodenní kontrola údajů v kalendáři. Děti se o kalendář zajímaly spontánně, každé ráno upozorňovaly na to, že je potřeba změnit jednotlivá data. Touto aktivitou jsme začínali každé ráno komunitní kruh a úkolem určených dětí bylo vyhledat a umístit na příslušné místo správná čísla pro datum, kartičky s jednotlivými dny v týdnu, měsícem, obrázky počasí a ročního období. Děti se orientovaly v nápisech a rozpoznávaly dny v týdnu (měsíce) na základě identifikace počátečního písmene či několika dalších písmen. Při této činnosti děti využívaly znalost písmen a rozvíjely fonemické uvědomování (vyčlenění začáteční hlásky slova). Většina dětí neměla s vyhledáváním jednotlivých čísel, dnů a obrázků problém, pokud nevěděly, volaly si na pomoc kamarády a brzy se je naučily rozpoznávat. Což svědčilo o jejich jisté úrovni znalosti konvenci tisku a čtení (rozlišit písmena a číslice, často používané symboly).

Kalendář jsem umístila na magnetickou tabuli, aby byl dětem snadno dostupný a měly ho v úrovni očí. Údaje jsou v něm napsány velkými tiskacími písmeny a úkolem jednotlivých dětí bylo vybrat a umístit na příslušné místo správné čísla pro datum, kartičky s jednotlivými dny v týdnu, měsícem, obrázky počasí a ročního období.

Např. Petr (Y22) hledá mezi nápisy dnů v týdnu ČTVRTEK, postupně si ukazuje prstem na jednotlivé dny a pak říká: „*Tady je písmeno C a má tady háček, tak je to Č, to bude ten ČTVRTEK, už jsem ho našel.*“ Kartičku odlepuje a přilepuje ji do správné kolonky pro dny v týdnu. Sabina vyhledává mezi nápisy s měsíci v roce BŘEZEN. Prstem si ukazuje na počáteční písmena ve slovech a říká: „*Toto neznám, ale B jako BŘEZEN to není, poznám B, mám ho ve svém jméně, to je B, jako BŘEZEN,*“ odlepuje název a lepí ho do správné kolonky vyhrazené pro měsíce v roce.

Obr. č. 10



8.1.2.2 Hláskování

Tato aktivita čtení představuje znalost grafém, konvencí tisku a směrové orientace.

Amálka a Sabina (A17) si hrají v prostoru kuchyňky. Sabina říká „*budeme vařit, ale nejdřív musíme jít nakoupit, nemáme čaj*“, ukazuje na písmena na krabičce od čaje, „*tady je napsáno Č A J hláskuje*“, ještě koupíme stejnou kaši, tady jsou také písmena K A Š E, hláskuje a ukazuje jednotlivé písmena Amálce.

KARTIČKY S OBRÁZKY A NÁPISEM

Petr a Anička (Z16) přiřazují obrázky začínající na dané písmeno ke správné grafémě. Obrázky čtou nejprve globálně na základě obrázku a poté podle první fonémy ve slově, kterou určily na základě fonemického uvědomění první hlásky je přiřazují k jednotlivým písmenům. Petr dovede určit všechna písmena a spontánně je i hláskuje: „*Tady je L E S, T Y G R, U C H O, atd.*“ Anička pozná jen několik písmen, ale o hláskování se nepokouší. Pokud neví, ke kterému písmenu obrázky přiřadit a jak dané písmeno vypadá, obrací se na Petra, který jí v tom pomáhá.

Obr. č. 11



PET VÍČKA

Tento odpadový materiál, který děti velmi rády používají k manipulaci, byl velmi často využíván k identifikaci grafém a skládání vlastních jmen dětí.

Martin a Vojta (Ž 28) vysypávají na koberec krabici s PET víčky, a pokouší se jednotlivé písmena určovat – říkat nahlas. K této aktivitě je potřebná znalost dítěte, že konkrétní písmeno se vztahuje ke konkrétní hlásce. Kromě písmen ze svého jména určují ještě několik písmen: K, E, P, L a S. Poté začali chlapci skládat svá jména, která čtou a hláskují: „*M A R T I N*“, a teď zkusím poskládat *Martínek*“. Martin skládá slovo *M A R T I N E K*, které opět vyhláskuje. Také Vojta také skládá své jméno a hláskuje: „*V O J T A*“, přičemž si na jednotlivé grafémy ukazuje prstem. Při této činnosti chlapci využily kombinaci znalosti písmen, vizuální zapamatování svého jména a své fonematické vědomosti a zkušenosti – úplný rozklad známého slova na hlásky.

Obr. č. 12



KARTIČKY S OBRÁZKY

Sofie a Sabiny (CH1) nejprve jednotlivé písmena nahlas hláskují a pak je přečtou dohromady. Sofie hláskuje: *B O T A*, *P O S T E L*,... Sabina hláskuje: *M E D V E D*, *P A L M A*, teprve po vyhláskování slovo řeknou dohromady. Sabina hláskuje *S A S E K*, na obrázku je ale šašek, říká *ŠAŠEK*. Pokud si obě dívky vzaly ke čtení obrázků a neznaly počáteční písmeno, přečetly obrázek globálně, např. Sabina: *ŽÁBA*, pak písmena hláskuje: *Ž Á B A*. Také Sofie říká podle obrázku *ŠNEK* a pak hláskuje: *Š N E K*. Při hláskování se objevily situace, kdy dívky neznaly nějaké písmeno, např. Sabina hláskuje: *S L* „*Co je toto?*“ ptá se, (odpovídám *U*), Sabina pokračuje ve hláskování: *U N C E*, nakonec slovo přečte dohromady *SLUNCE*. Sofie říká *M O T* – „*jak se jmenuje to písmenko?*“ (odpovídám *Ý*), pokračuje: *Ý L*, *MOTÝL*. Tato jejich strategie prvotních pokusů o čtení vychází

z intuitivního čtení dětí po hláskách, které si mnoho předškoláků přirozeně osvojuje ještě před nástupem do školy. V současné době je tento způsob počátečního čtení a formální výuka čtení tzv. genetickou metodou pojímána mezi odborníky jako metoda přirozená vývoji dítěte.

8.1.2.3 Slabikování

Velmi oblíbené byly u dětí i další specifické pomůcky rozvíjející počáteční čtení - kartičky s obrázky, na nichž jsou slova zapsána slabikově s vyznačením slabik. Podle počtu slabik měly děti k dispozici dvou a tříslabičné párové kartičky, kde byly slabiky vyznačeny puntíkem. Jeden ze stejných párových obrázků byl rozstříhaný na daný počet slabik. Děti si vybraly kartičku jako předlohu a podle ní pak skládaly stejné slovo, čímž procvičovaly zrakovou a sluchovou syntézu a analýzu.

KARTIČKY S OBRÁZKY A VYZNAČENÝMI SLABIKAMI

Skupinka dětí, Darja, Matěj a Martin (CH1) čtou obrázky globálním způsobem na základě pojmenování obrázku. Darja na obrázcích vidí ježka a spontánně slabikově říká: JE- ŽEK, myšku čte MYŠ-KA. Matěj čte SE-NO, pavouka PA-VOUK, Martin čte HŘÍ-BEK, ZÁ-MEK atd. Tímto způsobem čtou i všechny další obrázky. Darja si všimá, že na jedné kartičce nejsou slabiky označeny puntíky a upozorňuje: „*Tady na tom obrázku nejsou ty tečky*“. Jednoduché obrázky s vyznačeným počtem slabik děti přirozeně motivovaly ke slabičnému čtení slov. Slabikování je charakteristické pro výuku počátečního čtení analyticko - syntetickou metodou, která v našem primárním vzdělávání převládá.

Obr. č. 13



8.1.2.4 *Kombinace hláskování a slabikování*

KARTIČKY PRO GLOBÁLNÍ ČTENÍ

K dalším předmětům, které obohatily vzdělávací prostředí třídy a děti je přirozeným způsobem využívaly k prvním pokusům o počáteční čtení, patřily kartičky s obrázky (a slovem), které děti četly globálně, tedy vnímaly slovo jako celek. Tyto kartičky byly u dětí velmi oblíbené, děti sami říkaly, že je umí číst. Příkladem je skupinka dětí, nejdříve pojmenovávají dopravní prostředky na kartičkách, následně sami spontánně napsaná slova pod obrázkem hláskují a poté slabikují, přičemž používají předčtenářské strategie: vizuální oporu o obrázek, směrovou orientaci čtení, znalost grafém, rozklad slova na hlásky a slabiky (fonemické uvědomování) a znalost konvence čtení a tisku.

Lenka (5 let a 7 měsíců), Martin (5 let a 1 měsíc) Vojta (5 let a 4 měsíce)

Nejprve Lenka přečte nejdříve obrázek globálně a pak hláskuje A U T O, následně ještě slovo slabikuje AU-TO. Martin hláskuje K O L O, pak slabikuje KO-LO, Vojta hláskuje M E T R O, a slabikuje ME-TRO. Tyto děti mají pro čtení vytvořeny již správné předpoklady, znají směrovou orientaci čtení, kterou zvládají očními pohyby, mají dostatečnou znalost písmen a pokouší se o hláskovou a slabikovou analýzu. Tyto jejich dobré pregramotné kompetence dávám do spojitosti s podnětným rodinným prostředím, které se u dětí vyskytuje, dvě z uvedených dětí mají staršího sourozence ve škole. V případě dívky se jedná o předškolačku, které ale dovrší 6 let až těsně před nástupem do školy.

Tato subkategorie podle mne dosahuje nejbliže ke konvenčnímu stylu čtení, se kterým se děti většinou setkávají až ve formální výuce na základní škole. Tyto ukázky svědčí o tom, že děti dovedou na základě objektů gramotné kultury spontánně hláskovat a slabikovat.

Z analýzy pozorování činností dětí, při kterých využívaly připravené pomůcky rozvíjející počáteční gramotnost, jsou patrné **sociální interakce**, ke kterým při jednotlivých aktivitách docházelo. Děti téměř vždy pracovaly ve dvojici nebo ve skupince, komunikovaly, pomáhaly si a učily se od sebe nápodobou. Hra s pomůckami a předměty, které rozvíjejí gramotnostní dovednosti, děti zajímala a bavila. Zaznamenala jsem poměrně dlouhou dobu (15-20 minut), kterou se daným činností věnovaly. Přirozený dětský zájem o objevování a poznávání nového byl podpořen atraktivní nabídkou prostředí, která tak děti přirozeně motivovala k prvním pokusům o dekodování psaného textu.

8.2 Spontánní hry dětí iniciované podnětným prostředím

Při analyzování pozorovaných dat zaměřených na využití pomůcek rozvíjejících počáteční gramotnost jsem v činnostech dětí kromě podob počátečního čtení zaznamenala také výskyt mnoha spontánních **námětových her** (iniciovaných dětmi), které se vlivem působení podnětného prostředí ve třídě vyskytly. Vycházím přitom z principu, že tyto situace, které se v prostředí třídy mateřské odehrávaly, tvořily kontext, v němž se počáteční čtení na základě podnětného prostředí začalo přirozeně objevovat. Tyto hry představovaly pro děti další příležitosti k nabývání a získávání nových zkušeností a poznatků se psanými texty a samotným čtením přirozenou cestou. Podněcovaly u dětí zájem o porozumění významu písma a dekodování textu. Děti začaly knihy a psané texty vnímat jakou přirozenou každodenní součást života a na základě svých pregramotných kompetencí se pokoušely porozumět jejich významu. Do svých her zařazovaly pomůcky na rozvíjení počátečního čtení, které se v podnětném prostředí vyskytovaly. V následujícím textu uvádím několik příkladů takových her, ve kterých děti tyto předměty používaly.

Výstava pohádek

Valentýna (V6) si bere obrázkové karty pohádek a rozprostírá je po koberci: „*Chystám výstavu, pohádek, můžete se přijít podívat*“, říká ostatním dětem, které se o to zajímají. „*Můžete si nějaké půjčit nebo koupit, pak si je můžete doma číst.*“ Dětem vysvětluje, že když si je budou chtít jen půjčit, tak je pak musí vrátit, nebo si je mohou koupit za peníze. Děti postupně přichází a vybírají si různé pohádky, některé děti platí penězi (barevnými žetony), nosí si pohádky po třídě, prohlíží si je, vzájemně si je ukazují nebo vyměňují a vracejí je zpět.

Autobus

Skupinka dětí - Anička, Amálka, Pavel, Vojta, David, Natálka (F5) si na koberci staví ze židliček autobus. Dělají, že cestují do Prahy, je tam řidič, v této roli se střídají, když řidič ohlásí zastávku, vysedají a jdou si půjčit knihu do knihovny. Vybírají si knihy, které si přinesly z domu, nastoupí znovu do autobusu a knihy si prohlíží samostatně nebo s kamarádem, ukazují si vzájemně obrázky a povídají si, o čem jejich knihy jsou. „*Dívej, tady jsou Dinosauři*“, říká Pavel, „*Mně se líbí tady moje knížka o babičce, jak se narodila*

z *vajíčka*“, říká Anička. Adam si prohlíží encyklopedii o letadlech a ukazuje je Vojtovi. Vojta listuje ve své knize a říká ostatním o čem je.

Obr. č. 14



Na paní učitelku

Sofie a Sabina (N10) si přinášejí několik plyšáků, které dají na stůl, ukazují jim obrázkové kartičky s abecedou a vysvětlují, co je na nich. „*Dobrý den děti, dnes se učíme čtení, tady jsou písmenka, to je A jako auto, tady je O jako opice, K jako koník, N jako nos*“ atd.

Lenka (J8) si hraje na paní učitelku, nosí po třídě kartičky obrázkové abecedy a ptá se dětí: „*Co je to na obrázku? Jak se jmenuje to písmeno?*“ Ke stolku odvádí Davida, „*pojd', budeme se učit*“, z hromádky vytahuje vždy jednu kartu, dá ji před Davida a chce, aby pojmenoval obrázky a následně identifikoval písmena, které mu předkládá. K aktivitě se připojuje ještě Sofie a Sabina.

Obr. č. 15



Psaní

Anička (CH6) pozoruje, jak si zapisují poznámky z pozorování. „*Paní učitelko, co to píšeš? Přečteš mi to?*“ čtu, co jsem zapsala a vysvětluji jí, že to dělám proto, abych si to pak mohla přečíst. Anička říká, „*Aha, to co napíšeš, pak můžeš večer přečíst své sestře, já to budu taky psát jako ty, aby sis to mohla vzít domů*“ a začne přepisovat text ze své knihy, kterou si právě prohlíží. Přepisuje tužkou malé tiskací písmena z první stránky, píše správným směrem zleva doprava, od horního okraje k levému. „*Kde jsem to skončila?*“ říká několikrát, „*Tady to mám, špatně, tady taky, zkusím jiný papír...už to mám konečně správně, teď už to vůbec nemám pokazené.*“ Aniččinu činnost začala napodobovat Sofie, přináší si z knihovny svou knihu a začíná písmena také přepisovat.

Obr. č. 16



Na kuchaře a restauraci

Mnoho spontánních her dětí, jsem pozorovala v prostoru kuchyňky, který jsem obohatila o několik kuchařských knih, časopisů s recepty a obalů s nápisy. Sabina, Sofie a Valentýna (Y15) si prohlíží kuchařské knihy. „*My budeme vařit, vybereme si, co budeme vařit,...budeme péct dort, tady v té knížce jsou dorty.*“ Prohlíží si kuchařskou knihu s recepty a domlouvají se, „*Tady ten čokoládový dort budeme péct, potřebujeme cukr, čokoládu, vajíčka*“, začínají se chystat na pečení.

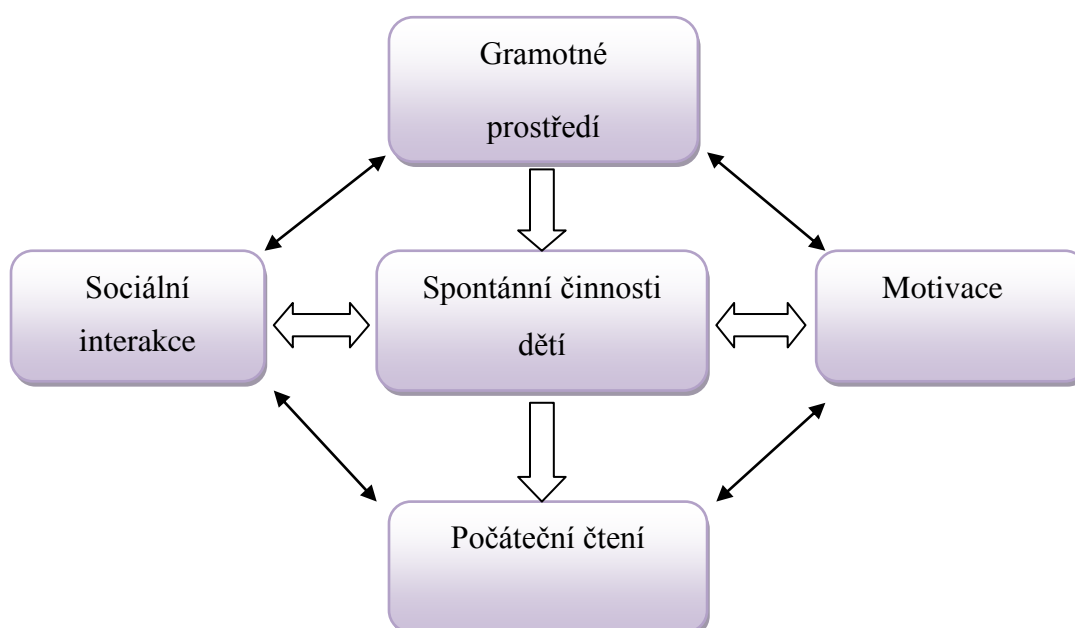
Obr. č. 17



Sofie si prohlíží kuchařku s recepty na těstoviny a podle obrázků se rozhodne: „*Já budu vařit špagety*“. Sabina nabízí Davidovi a Vojtovi jednu kuchařskou knihu, jako jídelní lístek. „*Tady v té knize máme napsáno, co u nás máme, můžete si vybrat*“, usazuje kluky ke stolu „*všechno vám připravíme*“, kluci v knize společně listují a vybírají si jídla podle obrázku. Sabina v roli servírky zadává požadavky do kuchyně, prostírá stůl a uvažené jídlo servíruje klukům.

Hra je nejpřirozenější dětskou činností a základní psychickou potřebou dítěte. Prostřednictvím her se děti přirozeně učí a osvojují si různé dovednosti a znalosti. Ve volných hrách vyjadřují děti to, co znají a jak to znají, vzájemně se napodobují a přirozeně se tak učí se od sebe navzájem. Význam kolektivní hry je pro děti neocenitelný, přestože skupinky dětí, které se při hrách tvoří, jsou nahodilé a náměty her se mohou někdy rychle střídát. Při pozorování těchto her, které se objevily v aktivitách dětí v kontextu s obohacením prostředí o gramotné předměty rozvíjející počáteční čtení, jsem zaevidovala, že děti vnímají tyto předměty jako přirozenou součást třídy a proto je do svých her spontánně zařazovaly. Zaregistrovala jsem také poměrně dlouhý časový úsek, po který se děti těmto hrám věnovaly. Následující schéma objasňuje, jak působí gramotně podnětné prostředí na rozvoj počátečního čtení dětí, tak jak jsem ho na základě analýzy dat z pozorování situací a činností dětí ve třídě zaznamenala.

Obrázek č. 18 – Schéma působení gramotného prostředí na počáteční čtení



9 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Cílem výzkumné části bakalářské práce bylo objasnit, jak působí gramotně podnětné prostředí ve třídě mateřské školy na počáteční čtení dětí a zjistit podoby počátečního čtení, které se vyskytnou v aktivitách dětí v tomto prostředí obohaceném o předměty podporující rozvoj počáteční gramotnosti.

Podmínkou pro realizaci tohoto výzkumu bylo obohacení vzdělávacího prostředí třídy mateřské školy o specifické předměty podporující rozvíjení počátečního čtení. Potřebná data k realizaci tohoto výzkumu jsem získala z nestrukturovaného pozorování aktivit a zaznamenaných videonahrávek počátečního čtení pětiletých dětí v prostředí třídy běžné mateřské školy. Za úplně první pokusy o čtení považuji interpretaci vlastního jména dítěte, které se dítě naučí nejdříve psát a poté číst. Číst a zaznamenávat vlastní jméno je pro ně velmi pouťavé, neboť se váže k egocentrismu, který je typický pro předškolní věk. Prostřednictvím písmen ze svého jména se děti postupně seznamují s jednotlivými grafémy abecedy.

Vzhledem k malému souboru pozorovaných dětí a krátké době realizace výzkumu není možné výsledky mého šetření zobecnit. Přesto tento výzkum může přinést informace, které budou přínosem pro předškolní pedagogy.

Na základě hlavního výzkumného cíle jsem si stanovila hlavní a tři dílčí výzkumné otázky, na které v následujícím textu odpovím.

Jakým způsobem děti využívají objekty gramotné kultury na rozvíjení počáteční gramotnosti?

Obohacení prostředí třídy o předměty, které rozvíjejí počáteční čtení, mělo nesmírně stimulační vliv na spontánní činnosti dětí. Za velmi důležitý faktor, který motivoval děti k prvním pokusům o interpretaci textu, považuji vytvoření nové třídní knihovny z knih, které si děti přinesly z domova. Dostupnost vlastních knih děti podněcovala k jejich prohlížení, které se stalo společnou aktivitou a denním rituálem. Děti měly touhu přiblížit ostatním co je v jejich oblíbených knihách, vzájemně si ukazovaly obrázky, komunikovaly, diskutovaly, sdílely své poznatky a vědomosti a pokoušely se o první čtení a sdělování obsahu knihy. V zaznamenaných projevech individuálního počátečního čtení byly více aktivnější dívky. U chlapců jsem pozorovala zálibu v encyklopediích a naučných knihách, kdy si při společném prohlížení povídali a sdělovali své znalosti. Dívky se při prohlížení knih zajímaly o pohádky a dětské příběhy. Obě skupiny dětí si rády prohlížely kuchařské knihy

v kuchyňce a recepty, které se stávaly inspirací v jejich hrách na vaření. Knihy a další objekty gramotné kultury děti vnímaly jako přirozenou součást svého prostředí a zařazovaly je do svých spontánních her a činností. Předměty, které rozvíjejí počáteční gramotnost, jsem ve třídě umístila tak, aby byly pro děti snadno dostupné. Děti si je ke svým činnostem vybíraly na základě své vlastní volby. Formou hry motivovaly děti k fonematickému uvědomování, poznávání písmen, ukazovaly dětem, že slova se dají graficky znázornit a motivovaly je k dekodování.

Jaké podoby má počáteční čtení dětí?

Mnou pozorované a zaznamenané podoby počátečního čtení jsem na základě kvalitativní analýzy rozdělila do dvou hlavních kategorií a sedmi subkategorií. Ty jsem stanovila na základě jisté podobnosti čtenářských projevů sledovaných dětí. Podrobný popis zjištěných jednotlivých podob počátečního čtení představuji v kapitole analýza a interpretace získaných dat, proto podoby počátečního čtení v následujícím textu jen stručně charakterizuji.

1. Kategorie – Čtení známého textu

Do této kategorie jsem zařadila tři zjištěné podoby počátečního čtení, které vycházely ze stejného principu, který představovala přítomnost ilustrací v textu či příběhu, který děti znaly. Prostřednictvím ilustrací přítomných v textu děti zjišťovaly, poznávaly a sdělovaly jeho obsah. Zřetelná opora o obrázky a znalost textu představovala hlavní východisko pro počáteční čtení a interpretaci příběhu či textu. Tato kategorie obsahuje další tři podoby počátečního čtení: **Identifikace známého textu, Interpretace známého textu a Čtení informačně - naučného textu.**

2. Kategorie – Čtení neznámého textu

Do této kategorie jsem zahrнула ukázky počátečního čtení, ve kterých se děti opíraly o znalost některých písmen, např. jen začátečního písmene či prvních dvou písmen, na základě čehož si dokázaly odvodit význam textu. Pro tyto čtenářské aktivity děti používaly připravené specifické pomůcky pro rozvíjení počátečního čtení, kterými jsem obohatila prostředí třídy. Do této kategorie patří další podoby počátečního čtení: **Identifikace grafém, Hláskování, Slabikování a Kombinace hláskování a slabikování.**

Jednotlivé podoby počátečního čtení popisuji v kapitole analýza a interpretace získaných dat.

Jaké čtenářské strategie děti v počátečním čtení použijí?

Při prvotních pokusech dětí o čtení jsem z analyzovaného pozorování identifikovala tyto strategie, které děti používaly:

- Děti předstíraly, že čtou, četly potichu (prohlížely si knihy) nebo četly nahlas narativním způsobem, tak jak si text z dřívější zkušenosti zapamatovaly
- při vyprávění pohádek a příběhů využívaly ilustrace, které jsou pro ně opěrným bodem
- pro čtení si vybíraly jim dobře známé příběhy nebo pohádky
- většina dětí znala směrovou orientaci čtení, rozeznala začátek a konec textu, jednotlivé řádky a slova
- ve slově dovedly ukázat prstem na první a poslední písmeno
- věděly, že se slova skládají z písmen
- všechny děti uměly napsat své jméno velkými tiskacími písmeny, přečetly ho vizuálně nebo hláskovaly,
- podle první fonémy ve slově dovedly určit první písmeno
- četly slova globálně a následně se pokoušely je hláskovat nebo naopak nejdříve hláskovaly a pak slovo řekly dohromady
- dovedly rozložit slova na slabiky a určit počet slabik.

Kromě těchto mnou zaznamenaných strategií používaly děti i další znalosti knižních konvencí a konvencí tisku, které jsem zmínila v interpretaci podob čtení.

Hlavní výzkumná otázka

Jaké podoby počátečního čtení se objeví v aktivitách dětí vlivem obohacení prostředí o předměty rozvíjející gramotnost?

Podoby počátečního čtení jsem podrobněji popsala v interpretaci a ve druhé výzkumné otázce. Ze zaznamenaného pozorování a analyzovaných ukázek počátečního čtení bylo patrné, že pětileté děti spontánně projevovaly touhu po čtení a knihách, prohlížení knížek se stalo jejich denním rituálem. O svých oblíbených knihách děti spolu diskutovaly, ukazovaly si v nich obrázky a sdělovaly ostatním své poznatky. Některé děti spontánně začaly samostatně číst – interpretovat obsah jim známého textu s oporou o ilustrace. Gramotné

předměty, kterými jsem obohatila prostředí, motivovaly děti k určování grafém, seznamování se s písmeny, globálnímu čtení, hláskování a slabikování nebo jejich kombinaci.

9.1 Diskuse a doporučení pro praxi mateřských škol

Na základě výsledků mého pozorování mohu potvrdit výzkumné zjištění autorek S. B. Neuman a K. Roskos (1990 a 1992) o působení gramotného prostředí na činnosti dětí. Zaznamenala jsem mnoho spontánních situací a her, kdy děti samostatně nebo ve spolupráci s ostatními experimentovaly se čtením (i psaním). Také zaznamenaný čas, který těmto aktivitám věnovaly, byl poměrně dlouhý. To vypovídá o tom, že tyto činnosti, které si děti volily na základě své vlastní volby, byly pro ně zajímavé.

V souvislosti se změnami v preprimárním vzdělávání a uzákoněnou povinností posledního ročníku mateřské školy by bylo možné jako diskusi položit následující otázku. Má tento poslední ročník vyrovnávat rozdíly mezi dětmi ve školní připravenosti? Pokud ano je přítomnost gramotně podnětného prostředí ve třídách mateřských škol a také cílený rozvoj pregramotnosti nezbytnou podmínkou, aby děti měly vytvořeny kvalitní předpoklady pro úspěšné vzdělávání v navazujícím primárním stupni vzdělávání.

V následujícím textu uvádím několik doporučení, které považuji za přínosné pro využití v pedagogické praxi.

Obohacení gramotně podnětného prostředí třídy vidím jako prospěšné pro děti nejen v rozvoji jejich gramotnostních kompetencí ale i v dalších oblastech jejich rozvoje. Pro spontánní rozvoj těchto zkušeností je tedy nutné podporovat přirozený zájem dítěte o psanou řeč a zajistit literárně bohaté a podnětné prostředí, ve kterém by bylo dítě v kontaktu se psanou řečí. V tomto prostředí dítě může poznávat charakter a formu psané řeči ještě dříve než si začne osvojovat konvenční podobu čtení. Prostředky k přirozenému vnímání čtení a psaní by měly být do tříd vnášeny přirozeným způsobem. Vytvoření knihovny z vlastních knih dětí bych proto doporučila do každé třídy mateřské školy, různé podoby písmen a číslic pak využít ke stabilní výzdobě třídy. Děti je vidí kolem sebe, mluví o nich s pedagogy a ostatními dětmi a tak si snadno zapamatují jejich tvary.

Jako velmi vhodnou formu seznamování dětí se psanou kulturou spatřuji v konceptu rozvoje gramotnosti inovačního vzdělávacího programu „Začít spolu“. Pro praxi běžných mateřských škol by se inspirací mohla stát centra aktivit, která tento program v edukaci využívá.

Doporučila bych ve třídách zřídit centrum – koutek, ve kterém by kromě knih byly dětem k dispozici nejrůznější objekty gramotné kultury.

Další mé doporučení je pro tvůrce kurikulárních dokumentů. Navrhovala bych rozšířit předškolní výchovu o cílené poznávání psané řeči a psané kultury a zařadit termín čtenářská pregramotnost do kurikulárních dokumentů. V RVP PV se tento pojem neobjevuje a to může představovat jeden z možných důvodů, proč jsou (dle zjištění ČŠI) většinou do preprimární edukace její složky zařazovány nekonceptně a proč není ve ŠVP rozvoj čtenářské pregramotnosti řešen jako jeden z dlouhodobých vzdělávacích cílů.

Návrh dalšího výzkumu

V České republice se výzkumy počátečního čtení zatím realizují jen velmi ojediněle, převážně až v primárním vzdělávání v 1. nebo 2. ročníku ZŠ. Dostupné uskutečněné výzkumy v oblasti preprimárního vzdělávání v podobě bakalářských nebo diplomových prací se zaměřují především na zjišťování předčtenářských dovedností nikoliv však na vliv gramotného prostředí. K dispozici pro laickou veřejnost je v současné době jen výzkum dětského čtenářství (6-14 let) z roku 2014, který potvrdil, že na rozvoji čtenářství má zásadní vliv rodinné prostředí. Vyplývá z něj, že děti, které uměly při nástupu do 1. třídy alespoň trochu číst, tak bylo v etapě dalšího rozvoje čtenářské gramotnosti jejich čtení na lepší úrovni.

Za problém považuji, že výzkumy vlivu gramotného prostředí v preprimární edukaci naprosto chybí pro předškolní pedagogy ani pro rodiče neexistují a nejsou dostupné základní informace o tom, jak rozvoj počátečního čtení u dětí probíhá.

Můj výzkum byl realizován jen po poměrně krátkou dobu, navrhovala bych proto další výzkumy provádět po delší časový úsek, např. školní rok, ve kterém by se dalo zjistit a vyhodnotit, jaký konkrétní vliv mělo na počáteční čtení dětí působení gramotně podnětného prostředí třídy mateřské školy, např. formou počátečního pretestu a posttestu. Tento vliv by bylo možné zkoumat například formou kazuistiky jednotlivých dětí.

ZÁVĚR

Gramotnost je jednou z podmínek úspěšného osobního i profesního života každého člověka. Klíčovou dovednost, kterou si dítě osvojuje v prvním roce školní docházky je čtení, které je předpokladem ke zdárnému zvládnutí učiva v dalším vzdělávání. Pro děti a jejich rodiče je přirozeně úspěch v učení velmi důležitý. Je potřeba si však uvědomit, že základy pregramotnosti a počátečního čtení se vytváří již v předškolním věku. Proto je potřeba na počáteční čtení dětí změnit úhel pohledu a je nutné vidět důležitost rozvoje čtenářských schopností dětí z hlediska jejich dalšího úspěšného vzdělávání. Mateřská škola se může významně podílet na rozvoji počáteční čtenářské gramotnosti tím, že může zajistit dostatečně gramotně podnětné prostředí a má možnost realizovat různé typy aktivit, které dětem zjednoduší nadcházející formální proces výuky čtení v 1. ročníku ZŠ.

Výzkumy a praxe ukazují, že zájem předškolních dětí o počátky čtení se stává samozřejmostí. Formu a funkci psané řeči děti poznávají i bez znalosti konvenčního čtení, přičemž k tomu používají vlastní rozmanité strategie.

Moje bakalářská práce se věnovala významu gramotného prostředí v objevování psané řeči dětmi předškolního věku. Toto téma považuji za velmi zajímavé a v českých podmínkách není dosud zkoumané. Zajímalo mne proto, jak se projeví působení gramotně podnětného prostředí na počáteční čtení dětí v prostředí třídy běžné mateřské školy a jak si děti dovedou poradit s dekodováním psaného textu ještě dříve, než si techniku konvenčního čtení formálně osvojí v dalším stupni vzdělávání. Práce je rozdělena na část teoretickou a empirickou. Teoretickou část tvoří tři kapitoly. Cílem první kapitoly bylo charakterizovat základní teoretická východiska související s rozvojem gramotnosti předškolních dětí. Dále vysvětluje ukotvení rozvíjení gramotnosti v pedagogickém dokumentu RVP PV a poukazuje na zajímavé zjištění ČŠI. Druhá kapitola navazuje na první a představuje současné pojetí rozvíjení pregramotnosti v preprimární edukaci a uvádí výsledky několika výzkumů pregramotnosti, jejichž výsledky ovlivnily současné postoje k jejímu rozvoji. Třetí kapitola poukazuje na význam gramotného prostředí, ve kterém děti přirozeně a spontánně získávají zkušenosti se psanou kulturou. Závěr teoretické části objasňuje roli pedagoga v tomto prostředí. Empirická část mé práce se zabývá kvalitativním výzkumem, jehož cílem bylo objasnit, jak působí gramotně podnětné prostředí mateřské školy na počáteční čtení a zjistit podoby počátečního čtení, které se vyskytnou v aktivitách dětí po obohacení třídy o předměty podporující rozvoj gramotnosti.

Myslím si, že na výzkumné cíle se mi podařilo úspěšně odpovědět. V kapitole analýza a interpretace výsledků výzkumu popisují jednotlivé ukázky podob počátečního čtení a strategie, které ke čtení děti používaly. Také uvádím několik příkladů spontánních her dětí, které gramotné prostředí iniciovalo. Během pozorování jsem zaznamenala mnoho situací, kdy k činnostem jednotlivců se postupně přidávaly i další děti. Děti si osvojují nejrůznější dovednosti, návyky, způsoby chování a jednání prostřednictvím sociálního učení nápodobou. Pokud toto učení probíhá v gramotně podnětném prostředí, považuji ho za velmi přínosný fakt pro rozvíjení počáteční gramotnosti a čtení. Podmínkou čtení je kromě znalosti knižních konvencí a koncepce tisku i osvojení si alfabetského principu (znalost písmen abecedy a schopnost členit slova na jednotlivé fonémy a obě tyto dovednosti následně propojit). Jak ukázaly výsledky mé práce, u některých pětiletých dětí jsou tyto dovednosti již patrné. Znalost těchto dovedností spolu s koncepcí tisku a čtení představují pro děti do budoucna dobrý základ pro dekodování slov. Na rozvoji těchto dovedností se v první řadě podílí rodina a jeho nejbližší okolí. Velký potenciál je možné vidět právě v působení mateřské školy, která může ve svém gramotně podnětném prostředí, seznamovat děti se psanou kulturou, iniciovat a podporovat prvotní pokusy dětí o čtení. Tímto přirozeným způsobem, který rozvíjí počáteční čtenářskou gramotnost, může působit zejména na děti z nepodnětného rodinného prostředí.

Výzkumy počátečního čtení se realizují především až v primárním vzdělávání. Čtení dětí v předškolním období je oblastí, která by si zasloužila větší pozornost odborníků. Jsem si vědoma, že můj výzkum byl realizován jen poměrně krátkou dobu. Nemohl tedy přinést komplexnější výsledky, není možné ho zobecnit, ale představil několik podob počátečního čtení, které děti v dekodování textu používají. Navrhovala bych proto, realizovat další, časově rozsáhlejší výzkumy v oblasti počátečního čtení předškolních dětí, ve kterých by se účinnost gramotně podnětného prostředí na počáteční čtení určitým způsobem zmapovat, např. formou pretestu a posttestu.

Tato práce mne velmi bavila a byla pro mne velkou výzvou. Musím konstatovat, že byla také velmi náročná, zejména z toho důvodu, že počáteční čtení předškolních dětí není v našich podmínkách zmapované a není dostatek literatury k dané problematice. Díky mému výzkumu jsem ale měla možnost poznat a ověřit si v praxi, jakou důležitou roli pro rozvoj počátečního čtení zastupuje podmínka gramotně podnětného prostředí, která podněcuje u dětí přirozený zájem o psanou kulturu.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. BARTOŠOVÁ, Iva, 2009. Hlavní faktory ovlivňující dítě 21. století v rozvoji čtenářské gramotnosti. *Media4u Magazine* [online]. X3/2009, s. 11-13 [cit. 2016-02-07]. Dostupné z: <http://www.media4u.cz/materinky.pdf>
2. BURNS, M. Susan, Peg GRIFFIN a Catherine E. SNOW, 1999. *Starting Out Right. A Guide to Promoting Children's Reading Success* [online]. Washington (D. C.): National Academy Press. [cit. 2016-01-20]. ISBN 978-0-309-06410-1. Dostupné z: http://www.nap.edu/download.php?record_id=6014#
3. ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ, 2001. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2., Praha: Portál. ISBN 80-7178-463-X.
4. ČŠI, 2015. *Výroční zpráva ČŠI za školní rok 2014/2015* [online]. Praha [cit. 2016-02-14]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/html/VZ2014-15v2/flipviewerxpress.html>
5. DOLEŽALOVÁ, Jana, 2009. *Gramotnost*. In: Průcha, Jan (ed.) 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, s. 223-229. ISBN 978-80-7367-546-2.
6. DOLEŽALOVÁ, Jana, 2010. *Rozvoj grafomotoriky v projektech*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-693-3.
7. EURYDICE, 2011. *Teaching Reading in Europe: Contexts, Policies and Practices* [online]. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency [cit. 2016-04-17]. ISBN 978-92-9201-179-6. Dostupné z: http://ec.europa.eu/danmark/documents/alle_emner/sociale/110711_eurydice_reading_en.pdf
8. GARDOŠOVÁ, Juliana a Lenka DUJKOVÁ a kol., 2003. *Vzdělávací program Začít spolu pro předškolní vzdělávání*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-815-5.
9. GAVORA, Peter a Mária KRČMÁRIKOVÁ, 1999. Detské predstavy o gramotnosti. *Čeština doma a ve světě* [online]. Praha: Univerzita Karlova, Filosofická fakulta, Katedra českého jazyka. 7(1) s. 24-29 [cit. 2016-03-08]. Dostupné z: <http://ucjtk.ff.cuni.cz/wp-content/uploads/sites/57/2015/11/CDS1999-1.pdf>
10. GAVORA, Peter, 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN-10: 80-85931-79-6.

11. GAVORA, Peter, 2002. Gramotnosť: vývin modelov, reflexia praxe a výskumu. *Pedagogika* [online]. 51(2), s. 171-181 [cit. 2016-04-11]. ISSN 2336-2189(online) Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=2048&lang=cs>
12. GAVORA, Peter, 2003. Modely a úrovne gramotnosti. In: Gavora, Peter - Zápočetná, Oľga (eds.). *Gramotnosť – vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava, s. 11-25. ISBN 80-2223-1869-8.
13. GEBHARTOVÁ, Vladimíra a Eva OPRAVILOVÁ, 2003. *Rok v mateřské škole: Kurikulum předškolní výchovy*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-703-9.
14. HAVEL, Jiří a Veronika NAJVAROVÁ a kol, 2011. *Rozvíjení gramotnosti ve výuce na I. stupni ZŠ*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5714-2.
15. KROPÁČKOVÁ, Jana, Radka WILDOVÁ a Anna KUCHARSKÁ, 2014. Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období. *Pedagogická orientace* [online]. 24(4), s. 488-509 [cit. 2016-04-17]. ISSN1805-9511 (online). Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.5817/PedOr2014-4-488>
16. KUCHARSKÁ, Anna a Gabriela SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, 2012. Čtenářská gramotnost - předpoklady rozvoje, počáteční gramotnost. *Pedagogika* [online]. 65(1-2), s. 1-9 [cit. 2016-04-19]. ISSN2336-2189. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=659&lang=cs>
17. KUCHARSKÁ, Anna, 2014. *Riziko dyslexie: Pregramotnostní schopnosti a dovednosti a rozvoj gramotnosti v rizikových skupinách*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-784-7.
18. LIPNICKÁ, Milena, 2009. *Počiatkové čítanie a písanie detí predškolského veku*. Prešov: Rokus, 2009. ISBN 978-80-89055-81-4.
19. MAŇOUROVÁ, Zuzana, [b. r.]. *Přístupy k rozvíjení čtenářské gramotnosti u dětí v předškolním věku*. Studijní podpora pedagogů předškolního vzdělávání. Ke stažení dostupné z: http://podpora-ms.pf.jcu.cz/kurz.php?kurz_id=9
20. MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ a Eds, 2010. *Psychologie pro učitelky mateřských škol*. Vyd. 2., rozš a přeprac. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-627-8.
21. PETROVÁ, Zuzana a Miriam VALÁŠKOVÁ, 2007. *Jazyková a literárna gramotnosť v materskej škole: Teoretické súvislosti a možnosti jej rozvíjania*. Bratislava:

- Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave a Štátny pedagogický ústav. ISBN 978-80-969777-5-8.
22. PETROVÁ, Zuzana, 2012. *Plánovanie výučby v oblasti rozvíjania predčitateľskej gramotnosti* [online]. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum [cit. 2016-03-15]. ISBN 978-80-8052-459-3. Dostupné z: http://www.mpc-educ.sk/library/files/petrova_3.pdf
23. PETROVÁ, Zuzana, 2014. *Prirodzený prístup k rozvíjaniu počiatočnej gramotnosti detí v MŠ*. [online]. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum [cit. 2016-02-07]. ISBN 978-80-8052-768-6. Dostupné z: http://www.mpc-educ.sk/library/files/petrova_1.pdf
24. PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ, 2013. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0495-4.
25. RABUŠICOVÁ, Milada, 2002. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Brno: Masarykova univerzita & Nakladatelství Georgetown. ISBN 80-210-2858-0.
26. SMOLÍKOVÁ, Kateřina et al, 2004. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. ISBN 80-87000-00-5.
27. STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBIN, 1999. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert. ISBN 808583460X.
28. ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ, 2010. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
29. TOMÁŠKOVÁ, Iva, 2015. *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0790-0.
30. DOLEŽALOVÁ, Jana, 2009. Gramotnost. In: Průcha, Jan (ed.) 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, s. 223-229. ISBN 978-80-7367-546-2.
31. VIKTOROVÁ, Ida, 2001. Psychogenetická teorie Emilie Ferreirové. In: Doležalová, Jana 2001. *Současné pohledy na výuku elementárního čtení a psaní*. Hradec Králové: Gaudeamus, s. 21-31. ISBN 80-7041-100-7.
32. VŮP, 2010. *Gramotnosti ve vzdělávání: Příručka pro učitele* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze [cit. 2016-04-17]. ISBN 978-80-87000-41-0.

- Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/02/Gramotnosti-vevzd%C4%9Bl%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD1.pdf>
33. WILDOVÁ, Radka, 2005. *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 80-729-0228-8.
34. WILDOVÁ, Radka a Zdeněk KŘIVÁNEK, 2009. Základy gramotnosti (počáteční čtenářská gramotnost). In: Průcha, Jan (ed.) 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, s. 230-234. ISBN 978-80-7367-546-2.
35. WILDOVÁ, Radka, 2012. Rozvoj pregramotnosti a počáteční čtenářské gramotnosti v kurikulu evropských zemí. *Pedagogika* [online]. 65(1-2), s. 10-21 [cit. 2016-04-17]. ISSN 2336-2189 (Online). Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=656&lang=cs>
36. WILLIAMS, Cheri, 2004. *Emergent Literacy of Deaf Children*. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* [online]. 9(4), s. 352-365 [cit. 2016-01-22]. Dostupné z: <http://jdsde.oxfordjournals.org/content/9/4/352.full.pdf+html>
37. ZÁPOTOČNÁ, Oľga a Ľubica HOŠKOVÁ, 2000. Možnosti stimulácie gramotnosti detí predškolského veku. In *Slovenský jazyk a literatúra v škole*. 2000. roč. 47 (3-4), s. 71-85. ISSN 1335–2040.
38. ZÁPOTOČNÁ, Oľga, 2001. Rozvoj počiatkovej literárnej gramotnosti. In: Z. Kolláriková, B.Pupala (Eds.): *Predškolská a elementárna pedagogika / Predškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, s. 271-306. ISBN 80-7178-585-7.
39. ZÁPOTOČNÁ, Oľga, 2004. *Kultúrna gramotnosť v sociálnopsychologických súvislostiach*. Bratislava: Album. ISBN 80-968667-3-7.
40. ZÁPOTOČNÁ, Oľga a Zuzana PETROVÁ, 2010. *Jazyková gramotnosť v predškolskom veku*. [online]. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave [cit. 2016-04-10]. ISBN 978-80-8082-404-4. Dostupné z: <http://pdfweb.truni.sk/elskripta/zapotocna-petrova-skripta.pdf>
41. ŽUMÁROVÁ, Monika, 2013. Dítě v předškolním věku a možnosti vlivu sociálního prostředí. *Pedagogika. SK* [online]. 4(3), s. 184-196 [cit. 2016-01-12]. Dostupné z: http://www.casopispedagogika.sk/rocnik-4/cislo-3/studia_zumarova.pdf

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

atd.	a tak dále
č.	číslo
např.	například
obr.	obrázek
ČSI	Česká školní inspekce
EURYDICE	Evropská informační síť, která sbírá, sleduje, zpracovává a šíří spolehlivé a snadno srovnatelné informace o vzdělávacích systémech a o vzdělávací politice v celé Evropě.
ISCED 0	preprimární vzdělávání mateřské školy - Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání
PIRLS	<i>Progress in International Reading Literacy study</i> - mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti
PISA	<i>Programme for International Students Assessment</i> - mezinárodní šetření v oblasti měření výsledků vzdělávání, zjišťování úrovně gramotností patnáctiletých žáků
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
VÚP	Výzkumný ústav pedagogický

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. č. 1	Určování významu textu, prohlížení knih.....	38
Obr. č. 2	Určování názvů pohádek.....	39
Obr. č. 3	Dívka při čtení své knihy.....	41
Obr. č. 4	Dívka při čtení své knihy.....	41
Obr. č. 5	Dívka při čtení své knihy.....	42
Obr. č. 6	Dívka při čtení své knihy.....	43
Obr. č. 7	Chlapci při čtení encyklopedií.....	44
Obr. č. 8	Chlapci při čtení encyklopedií	45
Obr. č. 9	Poznávání písmen obrázkové abecedy.....	47
Obr. č. 10	Měnění údajů v kalendáři	48
Obr. č. 11	Přiřazování obrázků ke správné grafémě.....	48
Obr. č. 12	Skládání jmen dětí z PET víček.....	49
Obr. č. 13	Skládání a čtení kartiček.....	50
Obr. č. 14	Hra - autobus	53
Obr. č. 15	Hra - na paní učitelku.....	53
Obr. č. 16	Psaní	54
Obr. č. 17	Hra - vaření podle kuchařek	54
Obr. č. 18	Schéma působení gramotného prostředí na počáteční čtení	55

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1. Přehled kategorizace podob počátečního čtení	37
--	----

SEZNAM PŘÍLOH

P I: Informovaný souhlas

P II: Seznam pomůcek a jejich fotografie

P III: Ukázka textové podoby terénního záznamu pozorování

PŘÍLOHA P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS

Dobrý den vážení rodiče,

mé jméno je Hana Pröschlová a jsem studentkou 3. Ročníku UTB Zlín, Fakulty humanitních studií, oboru *Učitelství pro mateřské školy*. Dovoluji si Vás požádat o udělení souhlasu s účastí Vašeho dítěte v pedagogickém výzkumu, který bude sloužit pro potřebu mé bakalářské práce *Vliv gramotného prostředí na počáteční čtení dětí*. Součástí výzkumu bude obohacení vzdělávacího prostředí třídy o gramotně podnětné předměty, pozorování dětí, pořizování videozáznamu a fotografií. Získané údaje budou použity anonymně a to pouze a výlučně pro účely bakalářské práce. Za spolupráci a vyplnění žádosti předem děkuji, velmi ráda Vám také osobně odpovím na Vaše případné dotazy.

Hana Pröschlová

Udělení souhlasu / nesouhlasu s účastí dítěte v pedagogickém výzkumu

Souhlasím / nesouhlasím, s účastí mé dcery / mého syna:

.....
... v pedagogickém výzkumu, který se stane součástí bakalářské práce *Vliv gramotného prostředí na počáteční čtení dětí*.

Jméno zákonného zástupce:

Podpis zákonného zástupce dítěte:

Datum:

PŘÍLOHA P II: SEZNAM POMŮCEK A JEJICH FOTOGRAFIE

1. Knihovna vytvořená z knih dětí



2. Obrázkové abecedy



3. Kostky s písmeny



4. Písmena s obrázky



5. Kolíčková abeceda



6. Obrázkový kalendář



7. Obrázkové pohádky



8. Kartičky obrázkové abecedy



9. Sady obrázků a podkladové tabulky



10. Kartičky s obrázky a písmeny pro globální čtení



PŘÍLOHA P III: UKÁZKA TEXTOVÉ PODOBY TERÉNNÍHO ZÁZNAMU

POZOROVÁNÍ

S 2 - Čtení z vlastní knihy

Kdo? - Anička

Kde? - u stolku

Kdy? – 15. 2. 2016 - 14.55

Jak dlouho? 15 min

Jakým způsobem? Anička si z knihovny přináší svou knihu Eliáš a babička z vajíčka, prohlíží si ji, dívá na obrázky v knize, o každém obrázku vypráví, co si zapamatovala, když knihu četly doma s maminkou, otáčí stránku po stránce až do konce, mluví i hlasy několika postav z knihy. Tady je E, I, A, B, K, poznává velké písmena v názvu knihy, vím, že se čtou písmena, ale já, čtu obrázky, přečtu ti to od začátku.

Už jsem si včera četla, ale tuhle kapitolu ještě ne, mám ti ji přečíst? Vypráví podle obrázků souvisle příběh, otáčí stránku po stránce. Pomáhá si slovem potom, mluví i za více lidí, např. tatínek říká: *Jak ses měl? Eliáš říká dobře, E. se zdálo, že už vajíčko prasklo a ráno babička vykroukla ven z vajíčka, dal ji do krabice, bylo ji zima a tak ji dal peřinky, babička pak spala v krabici s oblečením. E. si vzpomněl, že musí do školy a potom si šel koupit boty: dobrý den, já si jdu koupit boty, vybral si ty modré, babička potom jedla piškot a potom uviděla draka, byl drakový den, fén foukal, foukal na babičku aby se naučila létat a ona se naučila létat.* Tímto způsobem Anička převyprávěla obsah celé knihy.

Poznámky: Listuje v knize správným způsobem, vypráví podle obrázků, které jsou orientačním bodem pro její vyprávění, má zkušenost s příběhem, znala ho, četla ji ho maminka.