

# Začleňování čtenářské pregramotnosti do pedagogické práce učitelů MŠ

## Incorporating Reading Pre-literacy into Pedagogical Work of Kindergarten Teachers

*Zuzana Maňourová, Zuzana Štefánková, Lukáš Laibr, Margareta Garabiková Pártlová, Zuzana Bílková*

**Abstrakt:** Předkládáme zprávu z analýzy výsledků vstupního dotazníkového šetření zaměřeného na pedagogy z mateřských škol, které bylo realizováno v rámci projektu *Podpora společenství praxe jako nástroj rozvoje klíčových kompetencí*. K realizaci průzkumu nás vedla potřeba rozkrýt problematiku čtenářské pregramotnosti také z hlediska implementace konkrétních prvků čtenářské pregramotnosti do vlastní pedagogické práce respondentů. Zjištěná data nám umožnila zmapovat aktuální stav a již konkrétněji zacílit následná intervenční opatření, zahrnující především metodickou podporu a další vzdělávání zapojených pedagogů. Skupinu respondentů tvořilo 17 učitelek ze zapojených mateřských škol. Při konstrukci dotazníku jsme vycházeli z rovin čtenářské gramotnosti (*Gramotnosti ve vzdělávání. Soubor studií 2011*) jako základního rámce a dále zohlednili také poznatky o moderních přístupech k rozvíjení čtenářské pregramotnosti. Obsahy rovin čtenářské gramotnosti byly upraveny a rozpracovány do konkrétních kritérií a indikátorů vztahujících se k oblasti čtenářské pregramotnosti, také se zohledněním obsahů Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Design dotazníku byl koncipován tak, aby poskytl respondentům zpětnou vazbu a vedl je k primární sebereflexi jejich práce. Analýza dat ukázala na učitelé preferované a opomíjené oblasti předčtenářské gramotnosti napříč jednotlivými rovinami. Obecně respondenti méně zařazovali činnosti metakognitivního a aplikačního charakteru, činnosti vztahující se k formální stránce textů, dále činnosti s explicitně a implicitně vyjádřenými informacemi. Ukázalo se však, že učitelé aktivně pracují i s činnostmi nezahrnutými do rámcového vzdělávacího programu. Zjištěné výsledky se staly jedním z východisek pro v současnosti probíhající akční výzkum.

**Klíčová slova:** dotazník zjišťující začleňování dílčích složek čtenářské pregramotnosti, roviny čtenářské pregramotnosti, čtenářská pregramotnost, Rámcový vzdělávací program PV, vzdělávání učitelů z MŠ

**Abstract:** We present results from analysis of input questionnaire survey focused on kindergarten teachers. The survey was implemented within framework of the project *Supporting Common Practice as a Tool for the Development of Key Competencies*. The purpose of the questionnaire survey was to reveal issue of reading pre-literacy (pre-reading skills) also from the angle of implementation of the specific elements of reading pre-literacy into the pedagogical work of the respondents. The results enabled us to explore the current situation and to target more specifically subsequent intervention measures, including particularly methodological support and further education of involved teachers. The questionnaire design was aimed to give feedback to respondents and lead them to the primary self-reflection of their work. The respondent group consisted of 17 kindergarten teachers. We used the levels of reading literacy (*Literacy in Education, Set of Studies 2011*) as a base for developing the questionnaire. The levels of reading pre-literacy have been further unfolded into specific criteria and indicators considering the content of National Curriculum for Pre-school Education. Data analysis has detected some preferred and neglected areas of reading pre-literacy by teachers across the levels. In general, respondents less applied metacognitive and application activities and activities related to the formal aspects of texts, activities with explicitly and implicitly given information. At the same time, respondents actively involve in their pedagogical work activities, which are not mentioned in the National Curriculum. The paper provides a description of the data found, a summary of the partial results, with targeted methodological comments, suggestions and recommendations for practice. The reported results have become one of the bases for ongoing action research.

**Key words:** questionnaire focused on particular levels of pre-literacy, reading literacy levels, pre-literacy (development of pre-reading skills), National Curriculum, kindergarten teachers' education

## Úvod

V současné době je období předškolního věku považováno za etapu, kdy jsou pokládány významné základy čtenářské (pre)gramotnosti, obecněji také základy celého komplexu dalších gramotností.

Z pohledu čtenářské pregramotnosti současná odborná literatura pak, povětšinou shodně, vymezuje období čtenářské pregramotnosti jako období, kdy se rozvíjejí tzv. *pregramotnostní dovednosti a kompetence*<sup>1</sup> (srov. Kropáčková, Wildová, & Kucharská, 2014), a dává jej do sou-

---

<sup>1</sup> O kompetencích hovoří Kropáčková, Wildová & Kucharská (2014, s. 491) v souvislosti s kognitivními procesy vyšší úrovně (hodnocení, vyvozování). Ukazuje se, že těchto dovedností jsou schopny již děti předškolního věku na textech, které jsou jim předčítány. Stávají se tak aktivními posluchači (srov. např. Šebesta, 2005).

vislosti s rozvojem a kultivací celé osobnosti dítěte. Toto období pokrývá celé období předškolní výchovy. Přestože ne všechny odborné zdroje (např. Doležalová, 2010<sup>2</sup>; Zápotočná 2001, 2003) používají termín *pregramotnostní dovednosti a kompetence*, jedná se o určitý soubor postupně se rozvíjejících předpokladů ke čtení a psaní, přičemž na obě činnosti je pohlíženo jako na činnosti funkční, také v kontextu celoživotně rozvíjené gramotnosti. Tyto předpoklady specifikuje např. definice čtenářské pregramotnosti podle Kucharské (2014) jako „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, in Kropáčková, Wildová, & Kucharská, 2014, s. 493).

Současné metodické a didaktické přístupy k rozvíjení čtenářské pregramotnosti vycházejí z přístupů reflektujících moderní poznatky psycholingvistiky a implementujících do předškolního vzdělávání také konstruktivistické modely a koncepce učení<sup>3</sup> (srov. Zápotočná, 2001, 2003; Gavora, 2003, Viktorová,

2003). Vývoj osvojování si základů čtení a psaní je tak dáván do souvislosti s rozvojem mluvené řeči<sup>4</sup>, přičemž důraz je kladen na využití specifického vývojového potenciálu<sup>5</sup>, kterým dítě v raných stádiích ontogeneze disponuje (Zápotočná, 2001, in Maňourová, 2013). Společným jmenovatelem těchto přístupů je vlastní aktivita dítěte ve zmocňování se světa psané kultury, kdy klíčovou roli sehrává prostředí bohaté na literární podněty a dostatek „literárních“ nabídek a interakcí (Maňourová, 2013). Jak uvádí např. Doležalová (2010, s. 17), mezi základní činnosti podporující rozvíjení čtenářské pregramotnosti patří aktivity směřující k porozumění předčítanému textu, předvádění následné situace a převyprávění, dále činnosti napomáhající budovat vztah ke čtení, činnosti, které rozvíjejí vizuálně-percepční a fonologické schopnosti a grafomotorické dovednosti. V tomto ohledu za inspirativní považujeme také minimetodiku NÚV *Čteme s dětmi od malička*<sup>6</sup> (Kolektiv autorů, 2014).

Rozvíjení čtenářských dovedností a kompetencí je dlouhodobý proces, jehož efektivita je založena mj. na efektivní diagnostice aktuální situace dítěte-

<sup>2</sup> Doležalová (2010, s. 17) hovoří pouze o „různých složkách čtenářské pregramotnosti“.

<sup>3</sup> Mezi tyto přístupy patří koncepce emergenčně-spontánně se rozvíjející gramotnosti (srov. Zápotočná, 2001), psychogenetické teorie vývoje psané řeči a teorie prekonceptů dítěte (srov. Viktorová, 2003).

<sup>4</sup> Blíže téma souvislosti rozvoje řeči s rozvojem písma zpracovává např. Málková (2016).

<sup>5</sup> Na nevyužití tohoto potenciálu upozorňují např. Heinová (1991) v souvislosti s dětmi, které se učily s obtížemi číst, dále Helus (2004).

<sup>6</sup> Minimetodika *Čteme s dětmi od malička* (Kolektiv autorů, 2014) stručně a srozumitelně pojmenovává deset zásad pro práci s dětmi, podporujících rozvíjení čtenářské pregramotnosti. Je určena především pro rodiče.

te. Nový pohled na možnosti sledování a hodnocení úrovně rozvoje čtenářských dovedností a kompetencí v předškolním věku přináší tzv. *vývojová kontinua pro čtení a čtenářství*, jež se v anglofonních zemích stávají součástí kurikulárních dokumentů. Tento evaluační a diagnostický nástroj poskytuje učitelé přehled o aktuálních dovednostech dítěte a vymezuje také oblasti, cíle a obsahy dalšího směřování výchovy a vzdělávání pokrývající všechny roviny čtenářské gramotnosti. U nás dlouho očekávané *Čtenářské kontinuum* vyšlo v roce 2017 (Košťálová, 2017)<sup>7</sup>. Jako příklad cizojazyčného materiálu, jenž koresponduje s moderními požadavky na rozvíjení čtenářské pregramotnosti, uvádíme *New Standards of International Reading Association*, zpracované v publikaci Resnick a Hampton (2009).

Jak dokládají různé výzkumy (Kropáčková, Wildová, & Kucharská, 2014), významný vliv na rozvoj pregramotnostních dovedností dítěte mají nejen rodiče a rodina dítěte, ale také úroveň předškolního zařízení, které dítě navštěvuje. Tímto směrem se orientuje náš příspěvek.

Předkládaná studie je jednou z dílčích částí v současnosti probíhajícího širšího výzkumu, zaměřeného na další vzdělávání učitelů z praxe, realizovaného v rámci *projektu Podpora společenství praxe jako nástroj rozvoje klíčových kompetencí*<sup>8</sup>. Cílem prezentovaného výzkumného šetření, uskutečněného na počátku samotného projektu, bylo prověřit vstupní zkušenosti participantů (učitelé mateřských škol, dále MŠ) s rozvíjením čtenářské pregramotnosti. Naším záměrem bylo zjistit, na jaké úrovni učitelé MŠ implementují obsahy čtenářské pregramotnosti do své pedagogické práce. K tomuto záměru byl vytvořen podrobně strukturovaný dotazník zahrnující široké spektrum složek čtenářské pregramotnosti. O pojetí dotazníku jsme uvažovali v širším kontextu výše zmiňovaných teoretických zdrojů. Významný autorský podíl zde má Zuzana Maňourová, která vycházela ze své dlouhodobé odborné a pracovní zkušenosti z projektů, které ke konceptualizaci obsahu pojmu čtenářské gramotnosti využívaly pojetí rovin čtenářské gramotnosti<sup>9</sup> (viz dále).

V souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání

<sup>7</sup> Čtenářské kontinuum (2017) vymezuje tyto oblasti čtenářské gramotnosti: *Čtenářské chování, Čtenářská odezva, Porozumění textu, Porozumění v kontextech, Ustálené prvky, Dekódování*, přičemž popisuje vývoj dítěte v jednotlivých oblastech od úrovně tzv. předčtenáře až po čtenáře samostatného (pokrývá tedy období předškolního věku dítěte).

<sup>8</sup> Podpora společenství praxe jako nástroj rozvoje klíčových kompetencí, CZ.02.3.68/0.0/0.0/16\_011/0000660 (2016-2019).

<sup>9</sup> Zuzana Maňourová pracovala v projektu *Rozvoj čtenářských kompetencí v prostředí inkluzivní školy* (PedF UK Praha, 2010-2012) a byla několik let součástí pracovního týmu pro tvorbu *Čtenářského kontinua* (2017).

(dále RVP PV<sup>10</sup>) a očekávanými výstupy zde uváděnými jsme zacílili naše šetření **na získání informací o aktivitách směřovaných ke čtenářství, které učitelé v mateřských školách realizují s dětmi předškolního věku.** Analýza získaných dat nám poskytla vhled do celé problematiky a pomohla nám již konkrétněji zaměřit následná intervenční opatření, zahrnující především metodickou podporu a další vzdělávání pedagogů MŠ. Jelikož se dotazníkového šetření zúčastnila pouze skupina do projektu zapojených učitelů MŠ, neprezentujeme tuto studii jako zprávu o začleňování čtenářské pregramotnosti učiteli MŠ na zobecňující úrovni. Naši studii předkládáme se záměrem představit vytvořený dotazník jako v praxi ověřený, evaluační a seberefektivní nástroj. Následně prezentujeme přístup k vlastnímu popisu zjištěných dat, kdy získané informace o činnostech participantů dáváme do vzájemných souvislostí (také s obsahy RVP PV) a připojujeme komentáře, týkající se dalších doporučení pro předškolní a školní praxi.

## Pojetí čtenářské pregramotnosti v koncepci dotazníku

Dotazník byl koncipován tak, aby zjistil aktuální stav využívání různých složek

čtenářské pregramotnosti, a to prostřednictvím činností s dětmi, které učitelky MŠ realizují ve své každodenní pedagogické práci. Zřetelná paralela mezi pojetím čtenářské gramotnosti z materiálu *Gramotnosti ve vzdělávání. Soubor studií* (Kolektiv autorů, 2011) a pojetím čtenářské pregramotnosti (Kucharská 2014, in Kropáčková, Wildová, & Kucharská, 2014) nás vedla k myšlence vycházet při sestavování dotazníku z vymezení čtenářské gramotnosti prezentované v materiálu *Gramotnosti ve vzdělávání. Soubor studií* (Kolektiv autorů, 2011). Při tvorbě dotazníku jsme se inspirovali strukturou rovin čtenářské gramotnosti *Vztah ke čtení, Doslovné porozumění, Vysuzování a hodnocení, Metakognice, Sdílení a Aplikace* a jejich charakteristikami (Kolektiv autorů, 2011, s. 9). Jelikož se domníváme, že roviny čtenářské gramotnosti velmi srozumitelně popisují kompetence skutečného čtenáře, rámeček námi dále upravených rovin čtenářské gramotnosti (dále ČG) jsme používali již od začátku projektu také jako základní konceptuální vymezení zkoumaného tématu. Významným argumentem je zde také skutečnost, že vymezení rovin čtenářské gramotnosti lze dobře vztáhnout také k požadavkům mezinárodních srovnávacích výzkumů PISA či PIRLS.

Protože jsme vytvářeli materiál pro období předškolního věku, kdy jsou

<sup>10</sup> Ve studii odkazujeme na verzi RVP PV 2017, neboť dotazník byl sestavován na podzim 2017. Na přelomu roku 2017/2018 proběhl také sběr dat (viz kapitola Metodologie – realizace výzkumného šetření).

u dětí cíleně rozvíjeny také jazykové, percepční a kognitivní složky, nezbytné pro následnou výuku čtení (psaní), od počátku jsme pocítovali nutnost stávající rovinu ČG rozšířit o rovinu *Příprava na techniku čtení a psaní*<sup>11</sup>. Pro lepší srozumitelnost dotazníku jsme obsahy dvou původních rovin *Doslovné porozumění textu* a *Vysuzování* shrnuli do jedné roviny (kategorie), kterou jsme označili *Porozumění textu*. Námi vytvořený dotazník uvádí tedy těchto 6 rovin: 1. *Příprava na techniku čtení a psaní*; 2. *Vztah ke čtení*; 3. *Porozumění textu*; 4. *Metakognice*; 5. *Sdílení*; 6. *Aplikace*.

Abychom zajistili srozumitelnost obsahu každé roviny, do dotazníku jsme připojili ke každé rovině její stručnou charakteristiku, kterou uvádíme také v naší analýze a ve které shrnujeme obsah dané roviny. V charakteristice jsme se dále snažili o zhodnocení propojení obsahu dané roviny s dílčími vzdělávacími cíli a očekávanými výstupy RVP PV, převážně z podoblasti 5.2.1 *Jazyk a řeč* (Smolíková, 2017, s. 17–18).

Abychom mohli co nejpodrobněji rozkrýt, nakolik jsou obsahy jednotlivých rovin učitelkami v jejich pedagogické

práci realizovány, bylo nutné obsah každé z rovin převést do tzv. kritérií. Každé kritérium pak bylo rozpracováno do souboru zpřesňujících indikátorů, které byly nejprve formulovány **na úrovni očekávaných výstupů předškolního vzdělávání, popisujících již konkrétní předčtenářské dovednosti** dětí. Primárně tak vznikl materiál, který jsme nazvali *Tabulka rovin čtenářské pregramotnosti*<sup>12</sup>.

Očekávané výstupy uvedené v *Tabulce rovin čtenářské pregramotnosti* byly pro potřeby dotazníku následně **přeformulovány do výroků vztahujících se k pedagogickým činnostem učitele mateřské školy**. Dotazník zahrnuje výroky a) s volbou míry souhlasu prostřednictvím třech možností (často, občas, ještě jsem nezkoušela), b) s rozhodnutím ano/ne. Učitelkám byl zadán pokyn pro zpracování dotazníkových položek tak, aby rozhodly, zda uvedenou činnost, směřující k naplnění námi vymezeného indikátoru (očekávaného výstupu), realizují u skupiny/třídy předškoláků a v jaké míře. Získané výsledky byly zpracovány jako a) procentuální vyjádření zastoupení jednotlivých typů

<sup>11</sup> Roviny čtenářské gramotnosti byly jako rámcový teoretický zdroj využity v některých z klíčových aktivit projektu *Rozvoj čtenářských kompetencí v prostředí inkluzivní školy* (PedF UK Praha, 2010 2012). Pro potřeby projektu „*Společenství praxí*“ byly (stejně jako ve zmiňovaném projektu) rozšířeny o rovinu *Technika čtení a psaní*, avšak směřovány do oblasti preprimárního vzdělávání.

<sup>12</sup> *Tabulka rovin čtenářské pregramotnosti* slouží zapojeným učitelům MŠ jako podpůrný materiál, který používají ve své praxi např. při formulování čtenářských cílů a plánování činností, podporujících rozvoj čtenářské pregramotnosti. *Tabulka rovin čtenářské pregramotnosti* tak vhodně doplňuje a rozšiřuje obsahy očekávaných výstupů uvedených v RVP PV (2017, 2018). *Tabulku* dostali učitelé MŠ k dispozici na začátku projektu, až po vyplnění dotazníků.

odpovědi v daném výroku, b) celkové skóre daného typu odpovědi v daném kritériu. V rovině 2 *Vztah ke čtení* uvádí dotazník dále také několik položek, které mají spíše charakter otevřených otázek či otázek, kde respondent vybírá z nabídky možností. Jedná se o otázky zjišťující např. vybavení třídy pomůckami, třídními knihovničkami, čtenářskými koutky, preference učitelů ve výběru mimoškolních akcí, preference při výběru dětských knih, volbu čtenářských rituálů apod.

## Metodologie – realizace výzkumného šetření

Výzkum byl realizován ve třech fázích: listopad-prosinec 2017 (koncipování dotazníků, sběr dat za pomoci dotazníků na společném semináři), leden-březen 2018 (vyhodnocení dotazníků, kompletace zjištěných dat do primárních tabulek), září-listopad 2018 (analýza dat). Dotazník byl participantům zadáván v první části projektu s cílem zmapovat aktuální stav a již konkrétněji zacílit plánovaná intervenční opatření, zahrnující průběžnou metodickou podporu a další vzdělávání pedagogů prostřednictvím seminářů a workshopů.

Výzkumný vzorek tvořilo 17 učitelek MŠ, které byly v uvedeném období zapojené do projektu *Podpora společenství praxe jako nástroj rozvoje klíčových kompetencí*. V době průzkumu pracovalo 13 respondentek ve věkově heterogenní třídě MŠ a 4 učitelky ve věkově homogenní třídě. Vzhledem k záměru prozkoumat začle-

ňování prvků čtenářské pregramotnosti u dětí předškolního věku je důležité sdělit, že všechny učitelky pracovaly nebo aktuálně pracují s předškoláky, tudíž u nich byly předpokládány zkušenosti s touto věkovou skupinou. Osm respondentek pracuje v předškolním vzdělávání více než deset let. Jak uvádíme v úvodu naší studie, uvědomujeme si omezení platnosti výsledků v důsledku nízkého počtu respondentů. Naše zjištění jsou popisného charakteru a závěry vztahujeme k specifickým záměrům projektu *Podpora společenství praxe jako nástroj rozvoje klíčových kompetencí*. Získané procentuální hodnoty uvádíme pro lepší přehlednost v textu analýzy zaokrouhlené na celá čísla. V tabulkách však uvádíme přesné procentuální hodnoty.

## Popis výsledků výzkumu

### 1. rovina – Příprava na techniku čtení a psaní

#### Charakteristika roviny

Soubor znalostí a dovedností důležitých pro budoucí schopnost dekodovat texty. Podmínkou pro zvládnutí dekodování (které bývá označované také jako čtení základní, technické) je znalost písmen, schopnost sluchové a zrakové analýzy a syntézy slov a větných celků, schopnost přiřadit odpovídající hlásku k písmenu a opačně, schopnosti skládat písmena do větších slovních celků atd. Rovina zahrnuje také motivační (orientační) rozměr – podporu zájmu dítěte o psanou řeč.

Rovina koresponduje s dílčími vzdělávacími cíli RVP PV (Smolíková, 2017, s. 17), dotazník pak zahrnuje výroky, které jsou povětšinou formulovány dle očekávaných výstupů podoblasti 5.2.1 Jazyk a řeč (Smolíková, 2017, s. 17–18).

### a) Podpora vývoje motoriky mluvidel

Za toto sledované kritérium v průměru více než tři čtvrtiny dotázaných (82 %) odpověděly, že často zařazují činnosti, které u dětí podporují vývoj mluvidel. Občas tyto činnosti zařazuje 16 %. Konkrétně správné výslovnosti se pak často věnuje 88 % učitelek, ovládnání dechu 83 %, tempu a intonaci řeči pouze 77 %. Mezi respondentkami jen jedna učitelka nezkoušela zařadit činnosti na rozvoj tempa a intonace řeči.

**Shrnutí:** Výše zmiňované činnosti by měly být realizovány v rámci předškolního vzdělávání u všech věkových skupin dětí po celou dobu docházky do MŠ. Dbát na správnou výslovnost, dýchání, tempo a intonaci řeči je nutné při každodenních činnostech verbálního charakteru. Zvládnutí těchto dovedností by mělo být u dětí sledováno a dále cíleně rozvíjeno také např. prostřednictvím říkadel, básniček, rytmizačních cvičení v provázanosti s pohybovými cvičeními, hrami apod. Z dotazníku vyplynulo, že nejméně se učitelky sledované skupiny věnují právě intonaci a tempu řeči. Zde je podstatné, že právě rytmická cvičení spojující mluvu s pohybovými vzorci mají širší využití

a jsou mj. i vhodným nástrojem, který pomáhá v prevenci překotného tempa řeči.

### b) Rozvoj zrakové a sluchové percepce a příprava na techniku čtení a psaní

Činnosti, které vedou k rozvoji zrakové a sluchové percepce a připravují děti na výuku čtení a psaní, v průměru často zařazuje polovina dotázaných (47 %), občas zařazuje 47 % a jedna učitelka tyto činnosti ještě nezkoušela. Z hlediska sluchové analýzy a syntézy nejčastěji zařazují učitelky činnosti, které učí děti dělení slov na slabiky (často 94 %), ovšem slovo složit ze slabik zpět často nechává děti jen necelá třetina dotázaných (29 %). Nižších hodnot oproti činnostem zahrnujícím práci se slabikami dosáhly činnosti, které učí děti skládat slova z hlásek. Často umožňuje ze slyšených hlásek složit krátké slovo jen 12 % (občas 65 %), takové činnosti nikdy nezkoušela jedna učitelka.

Učitelky také často (94 %) dávají dětem prostor k činnostem, které umožňují používat písmo a experimentovat se psaním (jako příklad takové aktivity byla uvedena možnost podepsání si vlastního výkresu). Všechny dotázané odpověděly, že začleňují i práci s jednotlivými písmeny či číslicemi a vedou děti k jejich poznávání a napodobování (často 65 %, občas takto pracuje 36 %). S piktogramy, obrazovými symboly, orientačními značkami apod. pracuje často 35 %, občas 59 %, jedna učitelka tako-



vé činnosti ještě nezkoušela. Napsat své jméno velkými tiskacími písmeny nechávají děti všechny dotázané, často tak činí 65 %, občas 35 %. Při předčítání a při práci s textem cíleně upozorňuje na čtení zleva doprava často nebo občas 88 % dotázaných, nikdy ještě takto s dětmi nepracovalo 12 %, přestože se jedná o očekávaný výstup, uváděný v podoblasti 5.2.1 *Jazyk a řeč* (Smolíková, 2017, s. 17–18). Děti upozorňuje na písmena či nápisy v jejich okolí často jen 24 % (občas 65 %) respondentek. Ve třídě aktivně využívá karty s písmeny, obrazy obsahující písmena, myšlenkové mapy apod. se záměrem upoutat děti k velkým tiskacím písmenům často pouze 20 % učitelek (občas 47 %), třetina učitelek takové aktivity nedělá (33 %).

Z výroků zjišťujících zastoupení činností, které rozvíjejí u dětí slovní zásobu a cit pro jazyk, vyplynulo, že např. se synonymy nepracuje jen jedna učitelka. Téměř všechny dotázané často nebo občas zařazují práci dětí s antonymy a rýmy.

Na otázku, která zjišťovala úroveň vybavenosti třídy pomůckami pro podporu rozvoje percepce, vyjádřilo spokojenost 94 % učitelek, naopak spokojena není jen jedna respondentka. Pokud by měly možnost třídu doplnit dalšími pomůckami, volily by: hmatové fotografie, hmatové a sluchové pexeso, foukací hry, toprama (pro rozvoj prostorového vnímání), další hudební nástroje. Některým z dotázaných chybí ve třídách prostory pro umístění obrázků, prostor pro ponechání rozdělané práce, tabu-

le. Dosažené hodnoty ve sledovaných položkách uvádí následující tabulka (tabulka 1).

**Shrnutí:** Z osmnácti formulovaných výroků pro dané kritérium jich deset velmi těsně obsahově koresponduje s obsahy očekávaných výstupů podoblasti 5.2.1 *Jazyk a řeč* (Smolíková, 2017, s. 17–18). V celkovém skóre se ukázalo, že téměř všechny respondentky kromě jedné zařazují sledované aktivity na podporu zrakové a sluchové percepce. Podíl mezi zařazováním často nebo občas byl vyrovnaný. Rozdíly se však ukázaly v poměru zastoupení jednotlivých typů činností. Z hlediska aktivit týkajících se sluchové analýzy slov učitelky zřetelně upřednostňují dělení slov na slabiky (propojují zřejmě také s básněmi, tleskáním, dupáním do rytmu apod.). Zpětné skládání slabik do slov se ukázalo jako méně časté. V porovnání s aktivitami vázanými na práci se slabikou učitelky výrazně méně pracují s hláskovou syntézou, což může v praxi také znamenat opomíjení činností směřujících k vydělování začáteční hlásky. V souvislosti se zjištěním, že všechny učitelky začleňují práci s písmeny a číslicemi, se nabízí úvaha o dalších možnostech propojování hláskové analýzy se zapisováním jednotlivých písmen (velké tiskací písmo). Mohlo by se jednat např. o aktivity, kdy děti sluchem vydělují začáteční (náslavnou) hlásku a je jim současně ukazováno k ní odpovídající písmeno. Děti si toto písmeno mohou zapsat (nakreslit), vymodelovat, postavit

**Tabulka 1.** Rozvoj zrakové a sluchové percepce a příprava na techniku čtení a psaní

	Zařazují činnosti, které učí děti	počet			četnost v procentech			
		často	občas	nezkou- šela	suma	často	občas	nezkou- šela
1.B.1	sluchově rozlišovat počáteční a koncové slabiky a hlásky ve slově	13	3	1	17	76,5	17,6	5,9
1.B.2	rozdělit (např. tleskáním) slovo na slabiky	16	1	0	17	94,1	5,9	0,0
1.B.3	ze slyšených slabik složit slovo (např. ma-min-ka - „maminka“)	5	11	1	17	29,4	64,7	5,9
1.B.4	ze slyšených hlásek složit krátké slovo (např. l-e-s - „les“)	2	14	1	17	11,8	82,4	5,9
1.B.5	utvořit jednoduchý rým	2	15	0	17	11,8	88,2	0,0
1.B.6	poznat tvary některých písmen a číslic	11	6	0	17	64,7	35,3	0,0
1.B.7	napodobit je, rozlišit některé obrazné symboly (piktogramy, orientační značky apod.) rozumět jejich významu /RVP PV, s. 18/	6	10	1	17	35,3	58,8	5,9
1.B.12	napsat velkými tiskacími písmeny své jméno a své jméno umět přečíst	11	6	0	17	64,7	35,3	0,0
1.B.13	při „čtení“ sledovat text zleva doprava	9	6	2	17	52,9	35,3	11,8
1.B.14	vnímat slova různě znějící, ale stejného významu (barvička, pastelka)	5	11	1	17	29,4	64,7	5,9
1.B.15	tvořit protiklady (noc- den, chlad- teplo, dobro- zlo)	9	8	0	17	52,9	47,1	0,0
1.B.16	děti upozorňují na písmena, nápisy, ukazujeme si, „co je kde napsáno“	4	11	2	17	23,5	64,7	11,8
1.B.17	ve třídě máme rozmístěné různé nápisy, karty s písmeny, obrazy obsahující písmena, používám myšlenkové mapy apod. se zájmem upoutat zájem dětí k tiskacím (velkému) písmu či piktogramům	3	7	5	15	20,0	46,7	33,3
1.B.18	dávám dětem prostor k těmto činnostem, které dětem umožňují používat písmo a experimentovat se psaním	16	1	0	17	94,1	5,9	0,0
1.B	rozvoj zrakové a sluchové percepce a příprava na čtení a psaní	8	8	1	16,9	47,2	46,6	6,2

ze stavebnice apod. V těchto činnostech by mohly být již zakomponovány určité počáteční postupy, kterými na začátku školního roku pracují žáci 1. ročníku základní školy, kteří se učí číst a psát genetickou metodou.

Přestože všechny učitelky odpovídaly, že více či méně s písmeny a číslicemi pracují, další rezervy cítíme především ve funkčním užívání písma v běžných denních aktivitách, kdy učitelé MŠ ukazují dětem i samotný proces čtení a psaní a odkazují na něj. V takových případech se písmenům a textům při interakci s dětmi nevyhýbají, ale naopak přirozeným způsobem dětem odhalují skriptuální kulturu při běžných každodenních činnostech a uzpůsobují tomuto záměru také prostředí třídy (nápisy ve třídě, jména dětí, obrázkové myšlenkové mapy, plakáty, děti vyrábějí vlastní knihy, píší dopisy, výroba písmenkového pexesa apod.). Přestože učitelky převážně odpovídaly, že poskytují dětem prostor k činnostem umožňujícím experimentovat s písmem, absolutní skóre výroků uvádějících příklady takových aktivit nebylo již tak jednoznačné.

#### **Vzdělávací nabídka pro danou rovinu:**

Hry na vydělování počáteční a koncové hlásky, hry na dělení slov na slabiky (vytleskávání do rytmu), hry s obrázky, hry na postřehování (např. Kimmovy hry). Grafomotorická cvičení, cvičení na rozvoj jemné motoriky, grafické napodobování symbolů, tvarů, čísel a písmen, a to různými výtvarnými technikami.

Aktivity vázané na jméno dítěte a jména ostatních dětí. Upravené prostředí třídy o čtenářská a písarská centra, kde mohou spontánně experimentovat s písmem (psací tabule, magnetické boxy s plastovými písmeny a číslicemi apod.), tvořit (stříhat staré časopisy, noviny, lepit vlastní koláže), prostor pro pokusy o tvoření vlastních textů, výroba vlastních knih. Různé typy textů ve třídě (mapy, nástěnky, myšlenkové mapy – písmena, obrázky, symboly, jmenovky, lístečky s pojmenováním předmětů, ranní dopis, zpráva dětem za použití piktogramů, obrázkového písma apod.).

## **2. rovina – Vztah ke čtení**

### **Charakteristika roviny**

Positivní vztah ke čtení v předškolním věku znamená především kladný vztah k předčítání a ke všem aktivitám, souvisejícím s knihami, tiskovinami a texty. RVP PV (Smolíková, 2017, s. 18) na úrovni očekávaných výstupů uvádí shrnující: „Projevuje zájem o knížky, soustředěně poslouchá četbu, hudbu, sleduje divadlo, film atd.“

### **a) Čtení jako bohatý zdroj vnitřních zážitků, radosti a zdroj nezbytných informací**

S knihami různých žánrů (klasické pohádky, moderní pohádky, poezie pro děti, příběhy s dětským hrdinou, bajky, říkadla, literatura faktu či encyklopedie) pracují všechny oslovené učitelky. Nejčastěji učitelky sahají po klasických

pohádkách (71 %), dále po krátkých příbězích (53 %) a encyklopediích (47 %). Méně využívají leporela<sup>13</sup> a dětskou poezii (35 %), říkadla (18 %), bajky a moderní pohádky (12 %) a dětské časopisy (jeden respondent). Knihu do ruky denně bere 65 % učitelek, alespoň 3x týdně 35 %. Dotazník zjišťoval také možnost přístupu dětí k třídním knihovničkám a vybavenost tříd čtenářskými koutky<sup>14</sup>. Ve většině tříd (94 %) mají děti volný přístup ke knihovničce či k polici s knihami; dětskými čtenářskými koutky je vybaveno 83 % tříd. Třídní knihovničku považuje za výborně vybavenou (často jsou dokupovány nové knihy) méně než třetina dotázaných (29 %). Jako dobře vybavenou (nové knihy se dokupují jen občas) vidí třídní knihovničku 65 %, za nedostatečně vybavenou ji označila jedna učitelka.

Ve všech třídách si děti mohou z doma nosit svoji oblíbenou knihu a učitelky nechávají dítěti také čas na „čtení si“ této knihy. Všechny oslovené učitelky zařazují chvílky, kdy dávají dětem prostor ukázat jejich knihu a o knize říci ostatním. Tyto příležitosti nastávají například, když se děti scházejí v kroužku na koberci.

Některý z uvedených čtenářských rituálů zařazují všechny oslovené učitelky. Z nabízených možností nejčastěji

čtou dětem před spaním (94 %), pravidelně dětem čtou oblíbenou knihu na pokračování (71 %), čtou ve volných chvílkách (71 %), čtou z knih donesených dětmi (71 %). Představit ostatním jeho vlastní knihu umožňuje dítěti polovina učitelek tj. 53 % (zde v rozporu s výrokem 2.A.7, kdy všechny učitelky uvedly, že dávají dětem prostor k představení jejich knihy). Rodiče či prarodiče k předčítání knih zve do svých tříd 24 % učitelek. Tzv. putovní víkendovou knihu ještě nezkoušela žádná z oslovených učitelek. Ve všech třídách mají učitelky zavedená pravidla pro práci s knihou. S dětmi navštěvuje místa a akce mimo MŠ, které podporují čtenářskou gramotnost, 77 % učitelek, 23 % takové akce nenavštěvuje. Z míst a akcí, které podporují rozvoj čtenářské gramotnosti, nejčastěji učitelky s dětmi navštěvují knihovnu (12), dále muzeum (5), divadlo (3), základní školu (2), do projektu „Česko čte dětem“ jsou zapojeny 2 učitelky. S místní knihovnou pak úzce spolupracuje 63 % učitelek.

**Shrnutí:** Učitelky využívají celou škálu různých knih pro danou věkovou skupinu. Nejčastěji čtou dětem klasické pohádky, krátké příběhy, encyklopedie. Třetina dotázaných využívá také lepo-

<sup>13</sup> Leporely zde rozumíme knihy s pevnými listy, celostránkovými ilustracemi a krátkým, často veršovaným textem.

<sup>14</sup> Čtenářským koutkem se rozumí prostor ve třídě, který je vybaven knihovničkou, místem k sezení či ležení s knihou, stolkem s psacími potřebami. Děti zde mohou s knihou pracovat v klidnějším prostředí, mohou podle knihy i tvořit, obkreslovat, vytvářet vlastní knihu apod.

**Tabulka 2.** Preference knih

Používám pestrou škálu knih a tiskovin různých formátů a typů	průměrná preference	pořadí oblíbenosti 1-7
klasické knihy	3,1	1
obrazové knihy s malým množstvím textu	3	1
karty s obrázky/písmeny a jiné	3,6	2
leporela	4,9	3
časopisy	5,2	4
interaktivní knihy	5,5	5
knihy s piktogramy a mapami	6	6
knihy z různých materiálů	6,1	6
komiksy	6,3	7

rela a jen třetina uvedla knihy dětské poezie. Nízkého skóre dosáhly bajky a dětská říkadla. Málo učitelky využívají také dětské časopisy. Nejčastěji čtou učitelky dětem před spaním, čtvrtina z dotázaných zve do školy na předčítání dětem rodiče, prarodiče. Třídy jsou většinou vybavené knihovničkami, méně často dětskými čtenářskými koutky. Děti si mohou do školy nosit vlastní knížky. Téměř všechny dotázané navštěvují s dětmi místní knihovnu, ale užší spolupráci s knihovnou uvedla pouze polovina z dotázaných.

#### **b) Uspořádání textu a formální stránky v knihách různých typů a žánrů**

Z hlediska formy písemného materiálu učitelky nejraději pracují s klasickými (papírovými) knihami a s kartami

s obrázky/písmeny. K oblíbeným knihám patří knihy s menším množstvím textu a velkými ilustracemi. Méně často již sahají učitelky po leporelech, časopisech, interaktivních knihách, knihách s piktogramy a mapami a po komiksech. Pořadí učitelů preferovaných knih uvádí následující tabulka (tabulka 2).

Na žánrové odlišnosti mezi poezií a prózou děti při předčítání cíleně upozorňuje 65 % dotázaných, naopak 35 % učitelek tímto způsobem s tematikou literárních forem nepracuje. Obsahových rozdílů (např. knihy, které čteme pro radost, u kterých se smějeme, které nás vedou k zamyšlení, ze kterých se dozvídáme zajímavé informace) si všímá a děti na tyto odlišnosti cíleně upozorňuje 77 %. K vědomému užívání tzv. *čtenářských strategií* (odlišných přístupů ke čtení textů pro zážitek, pro informace) vede děti

**Tabulka 3.** Uspořádání textu a formální stránky v knihách různých typů a žánrů. Obsahové a formální uspořádání knih různých typů a žánrů<sup>15</sup>

		počet		četnost v procentech	
		ano	ne	ano	ne
2.B.2	Cíleně upozorňuji děti na rozdíl mezi poezií a prózou	11	6	64,7	35,3
2.B.3	Cíleně upozorňuji děti na obsahové rozdíly mezi knihami	13	4	76,5	23,5
2.B.5	Zkusila jsem zařadit činnost, která vedla děti k pochopení rozdílu mezi knihou a např. dopisem, zprávou, oznámením (literární a neliterární text)	7	9	43,8	56,3
2.B.4	Cíleně upozorňuji děti na informace, které vyčteme z obálky knihy (autor, název, ilustrátor, nakladatelství apod.)	10	7	58,8	41,2
2.B.6	Cíleně upozorňuji děti na formální uspořádání knihy (nadpisy, začátky kapitol, obrázky k jednotlivým částem knihy)	14	3	82,4	17,6
2.B.7	Cíleně upozorňuji děti na odlišné přístupy ke čtení různých typů textů (např. čtenář postupuje jinak při čtení pro zážitek, jinak při čtení pro informace)	11	6	64,7	35,3
2.B	Cíleně upozorňuji na obsahové a formální uspořádání knih různých typů	11	5,8	65,1	34,9

pravidelně pouze 12 %, naopak 41 % učitelů takto s knihami ještě nepracovalo. Zhruba jen necelá polovina dotázaných (44 %) již zkusila zařadit činnosti, které vedly děti k pochopení rozdílu mezi knihou a dopisem, zprávou či oznámením (literárním a neliterárním textem).

Při práci s knihou pravidelně upozorňuje na informace z obálky knihy (autor, název, nakladatelství apod.) pouze 12 %

(2 učitelky), občas to však činí 71 %, ještě to nikdy nezkoušela téměř pětina z oslovených učitelů (18 %). Také na formální uspořádání knihy (nadpisy, začátky kapitol, obrázky k jednotlivým částem knihy) pravidelně upozorňuje jen 24 % učitelů, nikdy to naopak ještě nezkoušela více jak třetina dotázaných (35 %). Dosažené hodnoty ve sledovaných položkách uvádí následující tabulka (tabulka 3).

<sup>15</sup> V tabulce 3 shrnujeme výsledky výroků s odpovědí „často“ a „občas“ do výroku označeného „ano“.

**Shrnutí:** Porovnáme-li obě kritéria v rovině *Vztah ke čtení*, lepší celkové skóre kladných odpovědí dosáhlo kritérium 2.A, ve kterém se učitelky vyjadřovaly k přístupům k četbě jako ke zdroji zážitků, radosti a informací (ano: 88 %, ne 12 %). Aktivity, které učí děti všimnout si také uspořádání a formální stránky textů a knih, cíleně zařazuje v průměru jen 65 % učitelek (35 % takové aktivity nezařazuje). Uvedené výroky kritéria 2.B obsahově nekorespondují s žádným z očekávaných výstupů RVP PV (Smolíková, 2017). Ovšem námi definované dovednosti popisuje na úrovni předčtenáře např. materiál *Čtenářské kontinuum* (Košťálová a kol., 2017).

**Vzdělávací nabídka pro danou rovinu:** Denní čtení, začleňování činností s tiskovinami do komplexních tematických celků, zavedení několika čtenářských rituálů. Návštěvy místní knihovny. Stálá nabídka zajímavých knih ve třídě. Volný přístup ke třídní knihovničce. Zavedení čtenářských koutků. Upozorňování dětí na různé typy knih, hlubší rozhovory nad těmito knihami (používání otevřených otázek). Komplexní práce s knihou (kromě obsahu si všímají také obalu knihy, informací na obalu, uspořádání knihy, řazení kapitol, obrázků a dalších znaků). Práce s formou knihy, obalem – co nám říkájí o textu, jaký materiál/papír se nám na obalu líbí, jak vypadá naše oblíbená kniha, jaký má obrázek, která jiná kniha nám ji připomíná, jak poznáme novou pohádku v knize, znaky kapito-

ly apod. Využívání knih krátkými texty a velkými obrázky na stránce – děti sedí v kruhu a čtení sledují současně s učitelkou.

### 3. rovina – Porozumění textu

#### Charakteristika roviny

Doslovné porozumění znamená porozumění informacím, které byly v textu přímo (explicitně) sděleny, a jejich zapamatování. Vysuzování (vyvozování) je považováno za vyšší úroveň porozumění. Jedná se o vyvozování závěrů z přečteného textu a informací, které nejsou v textu přímo uvedeny. V RVP PV (Smolíková, 2017, s. 17–18) je tato rovina prezentována pouze obecně. Schopnost vysuzování (vyvozování) RVP PV neuvádí, přestože tato dovednost znamená např. dokončování děje nebo odpovědi na tzv. otevřené otázky, které se vážou k ději příběhu, k postavám apod.

#### a) Rozvoj slovní zásoby a komunikačních dovedností

Při definování daného kritéria jsme vycházeli z předpokladu, že schopnost porozumění předčítanému textu souvisí velmi úzce také s úrovní rozvoje slovní zásoby dítěte, s jeho poznatky a vědomostmi o okolním světě a se schopností o těchto věcech (pocitech, zážitcích apod.) komunikovat s jeho okolím. V celkovém skóre kritéria se ukázalo, že zahrnuté činnosti často realizuje 74 % učitelek, občas pak 24 %. Všechny oslovené učitelky uvedly, že často zařazují

aktivity, které učí děti pojmenovávat věci kolem nás, vyjadřovat samostatně a smysluplně myšlenky, nápady, mínění a úsudky ve vhodně formulovaných větách, dále aktivity, které učí děti ovládat zásady rozhovoru. Ovšem jen 77 % učitelek často zařazuje aktivity, které učí děti formulovat otázky (občas tyto aktivity zařazuje 24 %, ještě nezkoušely 2 učitelky). Všechny z výše uvedených dovedností jsou uvedeny jako očekávané výstupy RVP PV (Smolíková, 2017, s. 18). Pouze polovina (59 %) z dotázaných uvedla, že často pracuje s významy neznámých slov a podporuje u dětí otázky, kterými děti význam neznámých slov samy zjišťují. Třetina učitelek tyto aktivity provozuje občas a 2 učitelky takové činnosti nikdy nezkoušely. Většina z dotázaných (83 %) často po dětech chce, aby popisovaly svými slovy různé situace (skutečné, podle obrázku), občas tyto činnosti dělá s dětmi 18 %. Porozumění slovnímu vtipu a humoru je jedním z očekávaných výstupů RVP PV (Smolíková, 2017, s. 18), 12,5 % učitelek však takové činnosti nezařazuje. Občas pracuje se synonymy, homonymy, antonymy 71 % učitelek, často takové aktivity zařazuje třetina dotázaných (29 %), což odpovídá výsledkům dosaženým v kritériu 1.B (rovina *Příprava na techniku čtení a psaní*), které zahrnovalo také tři výroky sledující stejnou skutečnost.

**Shrnutí:** Z osmi formulovaných výroků v kritériu 3.A je sedm z nich uváděno na úrovni očekávaných výstupů v RVP

PV (Smolíková, 2017, s. 17–18). Všechny dotázané učitelky často zařazují činnosti, které u dětí rozvíjejí základní slovní zásobu. Aktivity, které učí děti formulovat otázky, však často zařazují pouze dvě třetiny z dotázaných, přičemž právě tento cíl může být naplňován v běžné (a přirozené) komunikaci s dítětem. S významy neznámých slov prostřednictvím otázek dětí pracuje často jen polovina z dotázaných, více jak třetina takové aktivity zařazuje jen občas. Se synonymy, homonymy a antonymy pracují v různé intenzitě všechny dotázané. Nejvíce záporných odpovědí v tomto kritériu zaznamenal výrok vztahující se k porozumění slovnímu vtipu a humoru. Na tento cíl se nezaměřuje 13 % dotázaných. K dalšímu zamyšlení nás vedou obecně vyšší výsledky ve volbě možnosti „občas“. Domníváme se, že většina z činností uváděných v dotazníku v tomto kritériu by měla být součástí každodenní interakce učitelky s dítětem. Doporučujeme cíleně se zaměřit na tzv. práci s otázkami, které si formulují samy děti, tzn. vybízet děti ke kladení těchto otázek.

#### **b) Porozumění textu, který je přiměřený schopnostem dítěte**

Většina z výroků uváděných v dotazníku v této oblasti je přímo obsažena také v očekávaných výstupech RVP PV (Smolíková, 2017, s. 18). Všechny dotázané učitelky vedou děti k tomu, aby z paměti či za pomoci obrázkové osnovy převyprávěly děj slyšeného příběhu, dále



**Tabulka 4.** Porozumění textu, který je přiměřený schopnostem dítěte

	Cíleně připravují úkoly či pokládám otázky, které vedou děti k tomu, aby	počet			četnost v procentech	
		Ano	Ne	suma	Ano	Ne
3.B.1	z paměti nebo za pomoci např. obrázkové osnovy přeuvyprávěly děj čteného či slyšeného příběhu	17	0	17	100,0	0,0
3.B.2	jednoduše zformulovaly hlavní myšlenku a vyvodily z přečteného jednoduché závěry	16	1	17	94,1	5,9
3.B.3	pojmenovaly postavy, které v příběhu vystupovaly	17	0	17	100,0	0,0
3.B.4	řekly, které informace se v knize přímo uvádějí (implicitní) a které si domyšlíme (explicitní)	9	8	17	52,9	47,1
3.B.5	dokončily předčítaný příběh, pohádku.	17	0	17	100,0	0,0
3.B.6	používaly jednoduché nelineární texty (obrazové schémata, značky, piktogramy, mapy, loga apod.)	13	3	16	81,3	18,8
3.B	Cíleně podporují děti v porozumění textu	14,8	2,0	16,8	88,1	11,9

pojmenovaly postavy, které v příběhu vystupovaly, a dokončily děj příběhu. 94 % dotázaných učí děti zformulovat hlavní myšlenku příběhu či vyvodit jednoduché závěry, pouze 1 učitelka takto s dětmi nepracuje. Jen polovina dotázaných (52 %) pracuje cíleně s přímými (explicitními) a s nepřímými (implicitními) informacemi. Práci s jednoduchými nelineárními texty (obrazová schémata, značky, piktogramy, mapy, loga apod.) zařazuje 81 % učitelek. Dosažené hodnoty ve sledovaných položkách uvádí následující tabulka (tabulka 4).

**Shrnutí:** Potěšující pro nás bylo zjištění, že se všemi uvedenými činnostmi mají

zkušenost téměř všechny dotázané učitelky. Jako určitá rezerva v tomto ohledu se ukazuje práce s nelineárními texty (piktogramy, značkami schémata, grafy, mapami, logy apod.), což potvrdily také výsledky v rovině Příprava na techniku čtení a psaní. RVP PV (Smolíková, 2017, s. 17–18) neuvádí jako očekávaný výstup práci s nepřímými uvedenými (implicitními) informacemi, přesto se však domníváme, že se jedná o reálný vzdělávací cíl (samozřejmě na úrovni jednoduchých, pro dítě srozumitelných textů, odpovídajících jeho věkovým charakteristikám), srov. např. *Čtenářské kontinuum* (Košťálová a kol., 2018). Práce s nepřímými uvedenými informacemi vede děti k pozornějšímu

naslouchání, k přemýšlení, k aplikaci vlastních zkušeností ve vztahu k ději a k vyvozování dalších souvislostí.

**Vzdělávací nabídka pro danou rovinu:** Využívání řízeného čtení s otázkami, vyprávění podle dějové osnovy, domýšlení konce příběhu, čtení s předvídáním děje, jednoduché myšlenkové mapy s obrázky podporujícími porozumění prostřednictvím třídění informací z textu, tvoření vlastního příběhu podle obrázku, podpora dětí v kladení vlastních otázek, rozhovory s použitím také otevřených otázek, práce s piktoagramy, značkami, grafy apod.

#### 4. rovina – Metakognice

##### Charakteristika roviny

Schopnost přemýšlet a uvažovat o vlastních myšlenkových procesech a hodnotit je. Obsah roviny je v RVP PV (Smolíková, 2017, s. 18) zmiňován obecně v očekávaných výstupech: „Formulovat otázky, odpovídat, hodnotit slovní výkony, slovně reagovat, vyjadřovat samostatně a smysluplně myšlenky, nápady, pocity, mínění a úsudky ve vhodně zformulovaných větách“. Metakognice se dotýká také kapitola RVP PV 5.2.2 *Poznávací schopnosti a funkce, představitost a fantazie, myšlenkové operace* (Smolíková, 2017, s. 19).

##### a) Rozvíjení schopnosti autoevaluace práce s textem a schopnosti zpětně zhodnotit postupy, které k výsledku vedly

Překvapujícím se pro nás stalo výsledné skóre pěti výroků, které zjišťovaly stupeň začleňování aktivit podporujících u dětí schopnost autoevaluace. V celkovém skóre kritéria 80 % dotázaných při práci s knihou (texty) začleňuje činnosti, které vedou děti k různým způsobům zhodnocení textu, ovšem 20 % učitelek takové činnosti nedělá. Konkrétně všechny respondentky požadují po dětech jejich názor na jednání postav<sup>16</sup>. Činnosti, které vedou děti k vyjádření, co se jim na předčítaném textu líbilo/nelíbilo a proč, uvedlo 94 % učitelek, 88 % podporuje děti ve vyvozování závěrů z textu a ke komparaci těchto závěrů s vlastními zkušenostmi. Děti podporuje v kladení otázek se záměrem lépe rozpoznat skutečnosti, či k vyjasnění dalších skutečností 88 % respondentek. Dle našeho očekávání nejnižšího skóre (pouze 29 %) dosáhl výrok, který zjišťoval začleňování úkolů, kde dítě zpětně popisuje, jak nad otázkou přemýšlelo, proč se pro určitou odpověď (řešení) rozhodlo, proč při plnění úkolu postupovalo právě tímto způsobem. Dosažené hodnoty ve sledovaných položkách uvádí následující tabulka (tabulka 5).

<sup>16</sup> Pokud dítě svůj názor na jednání postav podloží konkrétními důvody, můžeme tuto činnost považovat za činnost metakognitivního charakteru.

**Tabulka 5.** Metakognice. Rozvíjení schopnosti autoevaluace práce s textem a schopnosti zpětně zhodnotit postupy, které k výsledku vedly

	Cíleně připravují úkoly či pokládám otázky, které dávají dětem prostor k tomu, aby	počet		četnost v procentech		
		Ano	Ne	suma	Ano	Ne
4.A.1	zhodnotily, co se jim na knize líbilo, co se jim na knize nelíbilo, s čím souhlasily a s čím ne (odpovídají na otázku „Proč?“)	16	1	17	94,1	5,9
4.A.2	vyvodily z knihy závěry a porovnávaly je s vlastními zkušenostmi	15	2	17	88,2	11,8
4.A.3	řekly svůj názor na jednání postav	17	0	17	100,0	0,0
4.A.4	kládly otázky k textu a doptávaly se, pokud chtějí skutečnost více poznat nebo nerozumí	15	2	17	88,2	11,8
4.A.5	popsaly, jak při práci s knihou postupovaly, a řekly, proč si tento postup zvolily	5	12	17	29,4	70,6
4.A	Cíleně podporují schopnost autoevaluace v práci s texty	13,6	3,4	17	80,0	20,0

**Shrnutí:** Ukázalo se, že učitelky při práci s textem, knihami apod. zadávají dětem úkoly, které směřují k rozvoji metakognice. Nejčastěji nechávají děti hodnotit jednání postav příběhu, ale i ostatní výše uvedené činnosti dosáhly poměrně vysokého počtu kladných odpovědí. Pouze však necelá třetina z dotázaných odkazuje děti k jejich vlastním myšlenkovým pochodům a nechává o nich děti mluvit. Doporučujeme pokládat dětem také otevřené otázky, např. Proč to tak bylo? Proč si to myslíš? Z jaké části pohádky jsi to poznal? Proč se ti nelíbila postava černokněžníka? Proč myslíš, že spisovatel (autor) takovou knihu napsal? Proč myslíš, že se hodí/nehodí obrázek k této pohádce? Namaloval bys jiný? Proč? Ideálním místem pro tyto činnosti je

komunikační kruh, nebo doptávání se ve skupinkách či pokládání individuálních otázek v průběhu činností dětí.

Vzdělávací nabídka pro danou rovinu: Využívání řízeného předčítání s otázkami, hledání analogických situací v ději a v životě dětí, doptávání se, práce s otevřenými otázkami, které směřují k porovnávání a k hodnocení, podněcování dětí k hlubšímu zamyšlení prostřednictvím rozvíjení tématu a grafického vyjádření. Využívání schémat pro porovnávání obsahů dvou různých knih na stejné téma apod.

## 5. rovina – Sdílení

### Charakteristika roviny

Dítě dokáže hovořit o tom, co mu bylo

**Tabulka 6.** Sdílení přečteného s ostatními

	Cíleně nabízím dětem aktivity, které je podněcují k tomu, aby	počet			četnost v procentech	
		Ano	Ne	suma	Ano	Ne
5.A.1	předvedly (ukázaly) knížky nebo obsahy knížek ostatním dětem	16	1	17	94,1	5,9
5.A.2	mluvily (na požádání nebo spontánně) před ostatními o tom, co se dočetly, popsaly také své prožitky, které jim čtení přineslo	16	1	17	94,1	5,9
5.A.3	pozorně naslouchaly druhým, hlásily se o slovo, a přestože nemusí s názorem souhlasit, aby jej respektovaly	16	1	17	94,1	5,9
5.A.4	sdílely s dětmi své zážitky ze slyšené četby	17	0	17	100,0	0,0
5.A	Cíleně podněcují sdílení dětem přečteného textu	16,3	0,8	17	95,6	4,4

předčítáno či vyprávěno. Dokáže sdělit své prožitky, postřehy, názory a opřít je o text. V RVP PV (Smolíková, 2017) je obsah roviny nepřímo zmiňován v očekávaných výstupech, které se týkají komunikačních dovedností.

#### a) Sdílení přečteného s ostatními

Dané kritérium zahrnovalo 4 výroky, na které v průměrném skóre kladně odpovědělo 95,6 % respondentek. Všechny dotázané vedou děti, aby sdílely své zážitky z poslechu četby s ostatními dětmi. Téměř všechny dotázané (94 %), dávají dětem prostor, aby ukázaly knihu (např. přinesenou z domova, nebo knihu, která je zaujala v třídní knihovničce, na výstavce knih, při dílničce čtení apod.) ostatním dětem, nechají děti mluvit před ostatními o obsahu knihy i o svých prožitcích s knihou (předčítaným textem).

94 % učitelek vede děti k pozornému naslouchání ostatním, k upevňování pravidel komunikace a diskuze. Dosažené hodnoty ve sledovaných položkách uvádí následující tabulka (tabulka 6).

**Shrnutí:** Výroky definované pro tuto rovinu se týkaly aktivit vztahujících se jednak k vlastním knihám (či textovým materiálům) dětí, nebo k materiálům, se kterými se děti seznamují v prostředí MŠ nebo např. při návštěvách knihovny apod. Obsah roviny *Sdílení* se prolíná s obsahy rovin *Vztah ke čtení*, *Porozumění textu*, *Metakognice*. Pozitivní se nám jeví skutečnost, že všechny dotázané po předčítání nechávají děti o slyšeném (předčítaném) mluvit. Také analýza výroků v rovině *Vztah ke čtení* a *Sdílení* ukázala, že všechny učitelky dovolují dětem nosit si do MŠ svoji knihu, téměř

všechny učitelky pak umožňují dětem tuto knihu představit ostatním a o knize dále pohovořit.

**Vzdělávací nabídka pro danou rovinu:** setkávání v kroužku, představování vlastní knížky ostatním (učitelka nejprve modeluje dětem postup ukázky knihy), představování svých výtvorů ostatním, prostor k vyjádření názorů ostatních dětí k práci jednotlivce, diskuze o tom, co bylo dětem právě předčítáno, sdílení pocitů, myšlenek, názorů, rozhovory, individuální a skupinová konverzace, pravidla „zdravé konverzace“, vytvoření takových pravidel za pomoci obrázků, výtvarné zpracování k četbě a výstavka dětských prací.

## 6. rovina – Aplikace

### Charakteristika roviny

Schopnost uplatnit přečtené z beletrie i z naučných textů ve svém životě. Tuto rovinu RVP PV (Smolíková, 2017) neuvádí. Dá se však implicitně vztahovat k očekávaným výstupům, které zahrnují požadavek na porozumění textu.

### a) Praktická hodnota četby a její přínos pro rozvoj dítěte

Z celkového skóre roviny zjišťovaného ve dvou výrocích, se ukázalo, že v průměru tři čtvrtiny respondentek (72 %) cíleně vedou děti k dalšímu využití informací

z četby a k aplikaci těchto informací do dalšího života. Úkoly, které učí děti praktickému užití informací z četby beletristické i naučné, připravují pro děti téměř všechny dotázané učitelky (94 %). Avšak aktivity, kde by děti mohly srovnávat informace nebo obsahy z různých knih, zařazuje pouze polovina (50 %) dotázaných.

**Shrnutí:** Přestože se komparace zpracování obdobného tématu ze dvou různých knih apod. může zdát na první pohled činností neúměrně náročnou, příklady z praxe ukazují, že těchto činností jsou schopny děti již v mateřské škole. Uvědomujeme si náročnost takové aktivity, jež vyžaduje od dětí také metakognitivní dovednosti. Na příkladech z praxe (práce a výzkumy Mgr. Evy Rybárové<sup>17</sup>; *Čtenářské kontinuum*, 2018 apod.) se však ukazuje, že děti předškolního věku, pokud jsou jim takové aktivity průběžně nabízeny, jsou schopny se do těchto činností zapojit a že tyto činnosti vzbuzují u dětí minimálně zájem.

### Vzdělávací nabídka pro danou rovinu:

Zaměření se na poučení plynoucí z příběhů (lidové pohádky, bajky, příběh s dětským hrdinou apod.). Využívání informací z encyklopedických textů, výroba jednoduchého výrobku podle (obrázkového) návodu. Porovnávání dvou pohádek s obdobným námětem (např. O Budulínkovi a O Smolíčkovi). Využívání jedno-

<sup>17</sup> Pokud dítě svůj názor na jednání postav podloží konkrétními důvody, můžeme tuto činnost považovat za činnost metakognitivního charakteru.

duchých návodů při práci se stavebnicí (schematické obrázky), využívání značek a symbolů, map, plánek apod. v denním životě, divadelní představení na motivy slyšeného příběhu apod.

## Závěr

Realizace dotazníkového šetření nám umožnila vytvořit si představu o úrovni zkušeností s rozvíjením předčtenářské gramotnosti do projektu zapojených učitelů MŠ, a to prostřednictvím zjištění o začleňování konkrétních prvků čtenářské pregramotnosti do jejich pedagogické práce v mateřské škole. Vzhledem ke skutečnosti, že každou sledovanou rovinu a její indikátor/indikátory vyhodnocujeme v dílčích závěrech, další text bude shrnutím těchto dílčích zjištění.

Při komplementaci dotazníku jsme vycházeli z námi vytvořené *Tabulky rovin čtenářské pregramotnosti*, která byla následně přetransformována do obsahu aplikovaného dotazníku. *Tabulka rovin čtenářské pregramotnosti* by nevznikla bez předchozí analýzy RVP PV (Smolíková, 2017<sup>18</sup>), na jehož obsahy jsme pohlíželi z úhlu pohledu námi vymezených rovin čtenářské pregramotnosti. Domníváme se, že explicitně ke čtenářské pregramotnosti směřuje podoblast 5.2.1 *Jazyk*

a řeč (Smolíková, 2017, s. 17–19), proto jsme svou analýzu zaměřili na vzdělávací nabídku a očekávané výstupy této podoblasti<sup>19</sup>. Svá zjištění předkládáme následně v souvislostech s výsledky dotazníkového šetření.

Ukázalo se, že většinu očekávaných výstupů RVP PV z podoblasti 5.2.1 *Jazyk a řeč* lze přiřadit k rovině *Příprava na techniku čtení a psaní* a k rovině *Porozumění textu* (převážně ke kritériu *Rozvoj slovní zásoby a komunikačních dovedností*). Většina z očekávaných výstupů sledované podoblasti směřuje právě k rozvoji verbálních schopností a dovedností a k propedeutice techniky čtení a psaní. Z hlediska roviny *Porozumění textu* a kritéria, které se vztahuje přímo k *porozumění textu, přiměřenému schopnostem dítěte*, jsme zaznamenali očekávané výstupy: „porozumět slyšenému (zachytit myšlenku příběhu, sledovat děj a zopakovat jej ve správných větách), sledovat a vypravovat příběh, pohádku; popsat situaci (skutečnou, podle obrázku)“. Zdrojový materiál, ze kterého jsme vycházeli při koncipování jednotlivých rovin čtenářské pregramotnosti a který komplexně zachycuje dovednosti dítěte-čtenáře, tedy *Gramotnosti ve vzdělávání. Soubor studií* (Kolektiv autorů, 2011), ovšem zahrnuje také rovinu směřovanou

<sup>18</sup> Verze RVP PV (2017) se ve zkoumané podoblasti 5.2.1 *Jazyk a řeč* obsahově shoduje s aktuální verzí RVP PV (2018).

<sup>19</sup> Vyjádření k pojetí čtenářské pregramotnosti v RVP PV předkládají Kropáčková, Wildová, Kucharšková (2014, s. 496–497). Domníváme se, že analýza dle rovin čtenářské pregramotnosti může tato zjištění vhodně doplnit.

k tzv. vyššímu porozumění, kterou zde představuje rovina *Vysuzování a hodnocení*<sup>20</sup>. Analýza RVP PV (2017) poukázala na absenci vzdělávací nabídky i očekávaných výstupů, které by zmiňovaly různé možnosti postupů práce s textem na úrovni vyššího porozumění, jež jsou zahrnuté do roviny *Vysuzování a hodnocení*. Jedná se např. o předvídaní děje příběhu, vyvození konce příběhu, vyvozování nepřímě uvedených informací v textu, vyjadřování se k autorskému záměru apod. Také rovina *Vztah ke čtení* je v RVP PV (Smolíková, 2017, s. 18) ošetřena pouze očekávaným výstupem sdružujícím více dovedností různého charakteru. RVP PV (Smolíková, 2017, s. 17–19) neuvádí očekávané výstupy, které by konkrétněji formulovaly např. čtenářské postoje (nosí si svoji knihu, představí knihu ostatním apod.). Dále neuvádí očekávané výstupy odkazující na práci s formální stránkou knih a textů (řekne, co je na obálce knihy, rozpozná v knize nadpisy, začátky kapitol apod.) a k literárním žánrům<sup>21</sup>. Rovinu *Sdílení* jsme rozklíčovali v očekávaných výstupech, které se vztahují k požadavku komunikačních dovedností, avšak tyto dovednosti nejsou v RVP PV (Smolíková, 2017, s. 18) dávány do přímé souvislosti se čtením a čtenářstvím. K rovině *Metakognice* jsme přiřadili dva očekávané výstupy: „vyjadřovat samo-

statně a smysluplně myšlenky, nápady, pocity, mínění a úsudky ve vhodně formulovaných větách; formulovat otázky, odpovídat, hodnotit slovní výkon, slovně reagovat“, ovšem vztahovat oba očekávané výstupy k práci s texty můžeme opět pouze implicitně. Jsme si také vědomi, že se nejedná o striktně metakognitivní postupy, domníváme se ale, že jejich zvládnutí je nutným předstupněm k plnému rozvoji metakognitivních a exekutivních procesů, a proto mají v oblasti pregramotnosti nezastupitelné místo. Určité metakognitivní schopnosti uvádí v očekávaných výstupech RVP podkapitola 5.2.2 *Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace* (s. 19).

Vzhledem k výše uvedeným zjištěním nás zajímalo, zdali budou učitelky MŠ začleňovat také činnosti k rozvíjení těch oblastí čtenářské pregramotnosti, které RVP PV (2017) neuvádí, či které blíže nespecifikuje. Na počátku výzkumu jsme předpokládali, že učitelé budou dosahovat lepších výsledků spíše v aktivitách, které korespondují s obsahy RVP PV, a naopak horší výsledky zaznamenáme v činnostech, ke kterým je RVP PV neodkazuje. V tomto smyslu nejsou naše zjištění zcela jednoznačná. Jak již bylo uvedeno, nejvíce očekávaných výstupů z podoblasti 5.2.1 *Jazyk a řeč* (Smolíková,

<sup>20</sup> Také *Čtenářské kontinuum* (Košťálová, 2017) pracuje s vyššími úrovněmi porozumění již na úrovni předčtenáře.

<sup>21</sup> Tyto dovednosti pro předčtenáře uvádí např. *New Standards of International Reading Association* (Resnick, Hampton, 2009)

2017, s. 17–19) bylo v dotazníku přiřazeno do roviny *Příprava na techniku čtení a psaní*. I tak se, v kritériu 1. B, ukázaly rozdíly také v poměru zastoupení jednotlivých typů činností, které byly odvozeny z očekávaných výstupů této podoblasti. Výzkum upozornil např. na disproporce mezi aktivitami směřujícími k analýze a syntéze slabik a na opomíjení hláskové syntézy<sup>22</sup>. Určité rezervy se ukázaly ve funkčním užívání písma v běžných denních aktivitách, kdy učitelé MŠ přirozeným způsobem začleňují také práci s písmeny, slovy a prostředím třídy upravují tak, aby písmena, slova, symboly, piktogramy, značky děti obklopovaly<sup>23</sup>.

Dle očekávání dosahovaly nižšího skóre všechny činnosti zahrnuté v kritériu *Uspořádání textu a formální stránky v knihách různých typů a žánrů*<sup>24</sup> (rovina *Vztah ke čtení*), podrobně v dílčích závěrech kritéria. Přestože většina učitelek uvádí ve třídách knihovničku, ke které mají děti volný přístup (za výborně vybavenou ji však považuje jen třetina dotázaných), určité rezervy vnímáme ve vybavenosti tříd čtenářskými koutky. Některé z dotázaných postrádají ve třídách také více prostoru pro umístění nástěnných obra-

zů, tabule apod. Jen polovina učitelek také uvedla užší spolupráci s místní knihovnou. Z hlediska roviny *Porozumění textu* nižšího skóre dosahovaly činnosti s nelineárními (nesouvislými) texty, aktivity začleňující práci s explicitně a implicitně vyjádřenými informacemi. Učitelky méně podporují děti v činnostech s otázkami na různé úrovni, přestože je k tomu RVP PV (Smolíková, 2017, s. 17–19) v rámci očekávaných výstupů vybízí<sup>25</sup>. Na druhou stranu, i když RVP PV (Smolíková, 2017, s. 17–19) nepožaduje, aby děti dokončily děj příběhu a pojmenovaly postavy, které zde vystupují, činnosti k naplnění těchto indikátorů připravují všechny dotazované učitelky. Překvapujícím se pro nás stalo zjištění, že učitelky také podporují u dětí schopnost autoevaluace při práci s texty (rovina *Metakognice*). Nízké skóre v této rovině vykazala pouze činnost, kde děti popisují, jak při práci s knihou postupovaly, a říkají, proč se pro tento postup rozhodly. Jen polovina z dotázaných také odpověděla, že připravuje činnosti pro porovnávání informací (obsahů) z různých zdrojů (rovina *Aplikace*).

Protože jsme sběr dat provedli převážně na konci roku 2017 (formou společné-

<sup>22</sup> „Rozlišování počáteční a koncové slabiky a hlásky ve slovech“ je jedním z očekávaných výstupů RVP PV 2017 (s. 18).

<sup>23</sup> „Rozlišování obrazných symbolů a porozumění jejich významu a komunikační funkci“ je jedním z očekávaných výstupů RVP PV 2017 (s. 18). RVP PV 2017 dále uvádí jako očekávaný výstup požadavek, aby „dítě poznalo některá písmena, číslice, slova a napsalo své jméno“. Vzdělávací nabídka zmiňuje „grafické napodobování symbolů, tvarů, čísel, písmen“ (s. 18).

<sup>24</sup> RVP PV 2017 (ani verze 2018) učitele MŠ k práci s formální stránkou textů a literárními žánry neodkazuje.

<sup>25</sup> RVP PV (2017) ovšem nespecifikuje práci s tzv. otevřenými otázkami.



ho setkání zapojených učitelek, na které navázala diskuze, kde se učitelky zpětně vyjadřovaly k dotazníkovým položkám), a protože první analýzy dotazníkových dat proběhly již v zimních měsících 2018, mohli jsme využít všech těchto informací při plánování prvního vzdělávacího workshopu, který jsme společně s lektorkou vytvořili „na míru“ zapojené skupině respondentek – učitelek MŠ. Prvotní záměr oslovit pro workshop lektora, který aktivně využívá moderních metod a přístupů a má zkušenosti také s pojetím čtenářské pregramotnosti v materiálu *Čtenářské kontinuum* (Košťálová, 2017), tedy zkušenou praktikující učitelku MŠ, ovšem s přesahem její pedagogické práce také do akademického a výzkumného prostředí, se zdařil. Dílčí témata workshopu jsme ve spolupráci s lektorkou, Mgr. Evou Rybárovou, již konkrétně zaměřili na ty oblasti čtenářské pregramotnosti, které se v odpovědích učitelek ukazovaly

jako méně zastoupené. Jednalo o činnosti rozvíjející u dětí hlubší porozumění textům, činnosti metakognitivního charakteru, dále o činnosti zahrnující práci s formálním uspořádáním knihy a textů, podporujících u dětí zájem o knihy. Část workshopu byla věnována tematice čtenářských strategií. Většina z realizovaných témat workshopu byla podpořena videoukázkami konkrétních činností dětí a učitelky z MŠ a byla doplněna také ukázkami metodických postupů pro práci s vybranými texty z literatury pro děti. S výsledky analýzy dotazníkového šetření budou učitelky MŠ seznámeny na podzimním setkání v letošním roce (2019).

Domníváme se, že dotazník a jeho výsledky prezentované v tomto textu, jsou užitečným nástrojem k dalšímu rozvoji každodenní pedagogické praxe mateřských škol. Dotazník považujeme za nástroj otevřený, jehož obsah lze kontinuálně rozšiřovat a upravovat.

## Literatura

- Doležalová, J. (2010). *Rozvoj grafomotoriky v projektech*. Praha: Portál.
- Gavora, P., & Zápotočná, O. (2003). *Gramotnosť: vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. Bratislava: Vydavateľstvo UK.
- Hein, H. (1991). *Spielend lesen lernen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Helus, Z. (2004). *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál.
- Kolektiv autorů. (2011). *Gramotnosti ve vzdělávání. Soubor studií*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický.
- Kolektiv autorů. (2014). *Čteme s dětmi od malička*. Praha: NÚV [online]. [cit. 2015-30-03]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=66966&view=9641>
- Košťálová, H. (2017). *Čtenářské kontinuum*. Praha: Pomáháme školám k úspěchu o.p.s.

## ZAČLEŇOVÁNÍ ČTENÁŘSKÉ PŘEGRAMOTNOSTI

- Kropáčková, J., Wildová, R., & Kucharská, A. (2014). Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období. *Pedagogická orientace*, 24 (4), 488–509. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1896>
- Málková, G. (2016). Intervence v oblasti vývoje raných gramotnostních dovedností – přehled poznatků Early literacy intervention-rewiev of research evidence. *E-Psychologie*. 10. 65–75.
- Maňourová, Z. (2014). Přístupy k rozvíjení čtenářské gramotnosti u dětí v předškolním věku. In: V. Horňáčková et al., *Hra je krásnou přípravou k vážným věcem: Sborník příspěvků z vědecké konference s mezinárodní účastí*. [CD-ROM]. (192–204). Hradec Králové: Gaudeamus.
- Resnick, L. B., & Hampton, S. (2009). *Reading and writing grade by grade* (Rev. ed.). Newark, Del.: New Standards/International Reading Association.
- Smolíková, K. (2017). Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání od 1. února 2017. Dostupné z [http://www.msmt.cz/file/39793\\_1\\_1/](http://www.msmt.cz/file/39793_1_1/)
- Šebesta, K. (2005). *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum.
- Viktorová, I. (2003). Psychogenetická teorie Emilie Ferreirové. In: P. Gavora, & O. Zápotočná. *Gramotnosť: vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. (26–35). Bratislava: Vydavateľstvo UK.
- Wildová, R. (2005). *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Zápotočná, O., & Böhmová, E. (2003). Implicitno-deduktívne prístupy k počiatocnému vyučovaniu čítania. In: P. Gavora, & O. Zápotočná. *Gramotnosť: vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. Bratislava: Vydavateľstvo UK.
- Zápotočná, O. (2001). Rozvoj počiatocnej literárnej gramotnosti. In: Z. Kolláriková, & B. Pupala. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál.

**PhDr. Ing. Zuzana Maňourová, Ph.D.**

**Mgr. Zuzana Štefánková, Ph.D.**

**Mgr. Lukáš Laibrť**

**Mgr. Margareta Garabiková Pártlová, Ph.D.**

**Mgr. Zuzana Bílková, Ph.D.**

Pedagogická fakulta, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

*stef@pf.jcu.cz*

*zuzana.manourova@seznam.cz*

*laibrť@pf.jcu.cz*

*garabik@pf.jcu.cz*

*bilkova@pf.jcu.cz*