



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



Teoretické vymezení témat modulu Čtenářská pregramotnost

Projekt OP VVV

Podpora pregramotností v předškolním vzdělávání

reg. č.: CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_011/0000663

PhDr. Ilona Bytešnicková, Ph.D., doc. Martina Fasnerová, Ph.D., PhDr. Radka Harazinová, Ph.D., doc. Jiří Havel, Ph.D., Mgr. Marie Komorná, PhDr., Mgr. et Mgr. Olga Kučerová, Ph.D., Mgr. Lukáš Laibr, Veronika Laufková, Ph.D., Mgr. Martina Lietavcová, PhDr. Tereza Linhartová, Mgr. Veronika Najvarová, Ph.D., Mgr. Anežka Náhlíková, Mgr. Edita Nevoralová, Mgr. Milan Polák, Ph.D., Bc. Petra Ristić, Mgr. Jolana Ronková, Ph.D., Mgr. Eva Rybárová, Mgr. Marie Rychlíková, Ph.D., prof. PhDr. Karel Šebesta, CSc., Mgr. Dušan Ševčovič, Mgr. Kateřina Šormová, Ph.D., Mgr. Hana Švejdová, PhDr. Kristýna Titěrová, Mgr. Zuzana Vodňanská, PhDr. Věra Vykoukalová, Ph.D., prof. PaedDr. Radka Wildová, Csc.,

Obsah

Teoretické vymezení témat modulu Čtenářská pregramotnost	1
1. Rozvoj předčtenářských dovedností.....	2
2. Pedagogická diagnostika a rané odhalení rizik.....	2
3. Rozvoj čtenářské pregramotnosti dětí s OMJ (odlišným mateřským jazykem).....	5
4. Podpora čtenářských strategií se specifickým zřetelem k porozumění.....	7
5. Motivace pro čtenářství (práce s knihou, divadlo, vlastní tvorba, projekty).....	9
6. Spolupráce rodiny a předškolních zařízení pro rozvoj předčtenářských a raných čtenářských dovedností.....	14
Zdroje.....	16





1. Rozvoj předčtenářských dovedností

Při rozvoji předčtenářských dovedností je nutnost zaměřit se na všechny čtyři jazykové roviny v ontogenezi dětské řeči, tedy na rovinu foneticko-fonologickou, morfologicko-syntaktickou, lexikálně-sémantickou a pragmatickou. V období mezi 3. a 4. rokem nastává přechod od konkrétního myšlení k abstraktnímu, dítě pojmenovává předměty, osoby, činnosti, umí tvořit 3–4 členné věty, začíná rozlišovat časy, nastává období otázek Co to je?, Proč?, je schopné zapamatovat si krátkou říkanku. Mezi 4. a 5. rokem už tvoří rozvítené věty a souvětí, ačkoliv se ještě mlže vyskytovat fyziologický agramatismus, obvykle již časuje a skloňuje, rozlišuje slovesné časy. Podle obrázku dokáže vyprávět krátkou pohádku, rytmizuje slova a říkanky. Mezi 5. a 6. rokem života mizí agramatismus, dítě mluví ve větách bez nápadných gramatických chyb, pamatuje si básničku a umí vyprávět krátký příběh, vymýšlí vlastní příběhy, zapojuje fantazii, umí tvořit rýmy.

V oblasti rozvoje předčtenářských dovedností jde zejména o podporu rozvoje oblastí, které jsou potřebné pro výuku čtení, nejde o výuku samotného čtení. Cílem je seznámit dítě s psaným jazykem a vybudovat u něj pozitivní vztah k psanému jazyku, stimulovat u něj schopnosti a dovednosti, které mu umožní se ve čtení a psaní v budoucnu optimálně rozvíjet. Důležité je zaměřit se na komunikaci a na rozvoj pozitivní motivace pro čtení a psaní. Zvýšenou pozornost v oblasti receptivních dovedností zasluhuje zejména vnímání a porozumění vyslechnutého textu, v oblasti produktivních dovedností nácvik správné výslovnosti, celkový mluvený projev a souvislé vyjadřování ve větách. V rozvoji těchto dovedností je výrazný také vliv sociokulturního prostředí, ze kterého dítě pochází. Počátky pregramotnosti se zakládají již v době, kdy dítě ve většině případů nenavštěvuje žádnou instituci, v období, kdy se učí první slova, prohlíží si první dětské knížky a rodiče mu předčítají první dětské příběhy.

2. Pedagogická diagnostika a rané odhalení rizik

„...Tím, že za stéblo zataháš, pšenice rychleji neporoste...“

aneb každé dítě má právo rozvíjet se svým tempem a adekvátně svým možnostem

Pedagogická diagnostika

Každé dítě potřebuje vytvořit pro vzdělávání ty neoptimálnější podmínky, ve kterých jsou uspokojovány jeho potřeby a dítě se tak může rozvíjet podle jeho možností.





Pedagogická diagnostika je „...průběžná činnost učitelek v mateřské škole orientovaná na sledování stavu rozvoje dítěte...“ (Průcha, Kořátková, 2013, str. 88). Úkolem pedagogické diagnostiky je zmapovat, kde se dítě v jednotlivých oblastech nachází a pak na to při další péči navázat, zaměřit se na „...aktuální stav rozvoje (vědomosti, dovednosti, zkušenosti) a dále na zjišťování posunu v oblasti rozumové, dovednostní, motorické, sociální a tvůrčí oblasti, který nastal prostřednictvím pedagogického působení...“ (Průcha, Kořátková, 2013, str. 88)

Kvalita pedagogické diagnostiky závisí na dodržování určitých **požadavků**. Učitel by měl:

- respektovat věk (nemusí korespondovat se vzhledem) i individuální možnosti dítěte
- dlouhodobě a souvisle pozorovat dítě a zaznamenávat posuny
- být objektivní, nepřenášet úspěchy i neúspěchy na celou osobnost dítěte
- konkrétní problém vnímat v celé šíři osobnosti dítěte
- dát pozor na předsudky
- promýšlet vhodná pedagogická opatření, hledat shodu obou učitelů ve třídě
- vnímat a oceňovat i drobné posuny dítěte (Průcha, Kořátková, 2013).

Pečlivá diagnostika umožňuje zorientovat se ve schopnostech dítěte a objevit oblasti, kde potřebuje naši podporu a také určí úroveň - co zvládá dítě bezpečně, na co se může v další činnosti navázat.

Čeho se při diagnostice vyvarovat

- pozor na ukvapené závěry
- děti v předškolním věku se méně soustředí, někdy nejsou motivované, někdy se stydí, jsou unavené, či mají neuspokojené jiné potřeby a výkon tím může být snížený
- je dobré zkusit zopakovat šetření, zda nebude výkon lepší
- některé děti mají výrazněji nerovnoměrný vývoj – potřeba orientačně projít všechny oblasti vývoje

Pedagogická diagnostika v oblasti čtenářské pregramotnosti

- **počítá s vnitřními faktory**
 1. vývojová charakteristika předškolního období dítěte
 2. faktory, které mohou potencionálně ovlivňovat psychický vývoj dítěte
 3. aktuální psychický stav dítěte
- **předpokládá vnější faktory**
 4. vliv rodiny (i širší rodiny) – vzor, podnětnost
 5. média
 6. nároky společnosti





Vývojová charakteristika předškolního období dítěte

- děti disponují v předškolním věku specifickým vývojovým potenciálem
- dozrávají u něj individuálně jednotlivé percepčně motorické funkce, rozvíjí se myšlení, řeč, paměť pozornost
- předškolní věk je obdobím tzv. „symbolické reprezentace“, kdy vrcholí symbolizace hry a transformace reality, vymyšlení si jako, jakoby (Piaget, 2011), kdy vrcholí hravé předstírání a symbolická hra (Machková, 2011), jež mají nezastupitelnou funkci (dítě prozkoumává své emoce, experimentuje s nimi, proměňuje události, uchovává, prověřuje, překóduje informace a zkušenosti)
- typický je tzv. egocentrismus, který označuje, že pozornost je směřovaná pouze k jednomu aspektu jakékoliv události nebo předmětu, dítě není schopné plné analýzy a z celku vyjímá jen nahodilé prvky, které pro něj celek zastupují
- osvojování čtení je pokládáno za kontinuální proces, který začíná již po narození, mluví se o tzv. emergentní, postupně se vynořující dětské gramotnosti (dítě se učí číst vlastně již v době, kdy se učí mluvit, sleduje symboly, nápisy, piktogramy a je tak na nejlepší cestě pochopit principy čtení), jejíž cílem je podpora spontánního přirozeného osvojování čtení a psaní jako funkčního prostředku mezilidské komunikace již v nejranějších stádiích vývoje jedince (Čáp, Mareš, 2001; Mertin, Gillernová, 2010)
- předškolním obdobím je živnou půdou pro podporu budoucího čtenářství víc než kdykoliv později a je obdobím, kdy je možné odhalit rizika budoucí čtenářské gramotnosti.

Faktory, které mohou potenciálně ovlivňovat psychický vývoj dítěte

- úroveň psychomotorického vývoje dítěte
 - jemná motorika, grafomotorické dovednosti, vizuomotorická koordinace, motorika mluvidel
 - vizuálně percepční schopnosti (rozlišování, analýza a syntéza, rozlišování figury a pozadí)
 - fonologické schopnosti (rozlišování, slabiková a hlásková analýza a syntéza, rozlišování figury a pozadí, rytmizace, tvoření rýmů, uvědomění si melodie řeči ve vztahu k významu sdělení)
 - pravolevá a prostorová orientace a orientace v čase
 - intermodální kódování
 - paměť (vizuální, auditivní)
 - proces automatizace
- aktivizace mozkových center a smyslů
- úspěšné zvládnutí vývojových úkolů





- osobnost dítěte (dědičná výbava, temperament, formy prožívání, MBTI)
- míra zralosti pracovně volných návyků
- emoční stav dítěte, např. opakovaně zažité pocity neúspěchu
- motivovanost ke vzdělávání
- schopnost koncentrace
- rozumové schopnosti dítěte (intelekt)
- vývoj jazykových schopností (receptivní i expresivní složka, osvojení slovní zásoby, aktivní naslouchání, poruchy jazykového vývoje)

Vliv rodiny

Dítě je od narození sociálně determinováno lidmi, kteří o něj pečují. Mezi 3. a 6. rokem prochází výrazným obdobím socializace. Proces socializace probíhá prostřednictvím identifikace (ztotožnění se) a imitace (učení se nápodobou). Výchova dítěte by se neobešla bez sociálního posilování. Dítě přejímá hodnoty, způsoby uvažování a chování, které mu zprostředkovává rodina. Rodina vytváří v jedinci zájem o čtení a podporuje ho v této aktivitě. Důležitou roli v životě předškolního dítěte hraje sociální schéma primární rodiny. Organizace rodinného života je pro dítě klíčová z hlediska vytváření si představ o činnostech, které dítě s rodinou zažívá. Dítě v předškolním věku vykazuje stále prvky vazbového chování, které se úzce pojí s emoční vazbou. Pokud mají rodiče kladný vztah ke čtení, existuje předpoklad, že i jejich dítě bude mít pozitivní zájem o tuto činnost. Učitel mateřské školy doplňuje funkci rodiny a má dnes mnoho možností, jak podpořit dozrávání jednotlivých funkcí jazykových, kognitivních a percepčně motorických (ale také pracovně volných a motivačních), které budoucí gramotnost dítěte ovlivňují.

3. Rozvoj čtenářské pregramotnosti dětí s OMJ (odlišným mateřským jazykem)

Děti s OMJ

Tímto termínem jsou zpravidla označovány děti vyrůstající v jazykovém a kulturním prostředí odlišném od českého. Děti, které se do ČR přistěhovaly se svými rodiči, ale i děti, které se v ČR již narodily, mají například i české státní občanství, avšak doma mluví jiným jazykem než česky. Pojem je využíván jak v metodických dokumentech (MŠMT), tak ze strany nevládních neziskových organizací v ČR (META o.p.s., Centrum pro integraci cizinců atd.). Zahrnují se do něj zpravidla i bilingvní děti ze smíšených manželství, neboť úroveň jazykových schopností v obou jazycích obvykle nebývá stejná.

Vzdělávání dětí s OMJ

V evropském kontextu jde o dlouhodobě sledovanou oblast, avšak výzkumy jsou realizovány především pro oblast základního vzdělávání. Z výzkumných zpráv OECD a Evropské komise





vyplývá, že žáci s migrační zkušeností patří ke skupinám ohroženým zejména dosahováním horších výsledků ve vzdělávání a také předčasným ukončením vzdělávací dráhy.

Nejzávažnější překážka ve vzdělávání je jazyková bariéra, což vyplývá také z dokumentu Rady Evropy *The linguistic and educational integration of children and adolescents from migrant backgrounds* z roku 2010, který klade důraz na podporu integrace těchto dětí v evropských státech. Zahájení včasné jazykové podpory a systematické rozvíjení jazykových dovedností již v předškolním věku značně zvyšuje šance na úspěšné absolvování školní docházky. Cílený rozvoj čtenářské pregramotnosti tvoří důležitou složku komplexní práce s těmito dětmi.

Počty dětí s OMJ v předškolním vzdělávání

Dle údajů MŠMT ve školním roce 2007/2008 docházelo do MŠ 3 078 dětí, zatímco ve školním roce 2015/2016 to bylo již 8 320. Tyto údaje zahrnují pouze děti s cizí státní příslušností. Z šetření České Školní Inspekce (ČŠI) vyplynulo, že v roce 2015/2016 bylo v mateřských školách přes 10 000 dětí s odlišným mateřským jazykem (tedy nejen cizinců, ale všech dětí, které doma mluví jiným jazykem).

Legislativní podmínky vzdělávání dětí s OMJ v ČR

Děti s OMJ jsou zařazovány do hlavního vzdělávacího proudu a ještě donedávna nebyla jejich podpora nijak systémově zajištěna. Záleželo často na ochotě a vlastní iniciativě mateřských škol, zda s dětmi bylo cíleně pracováno na rozvoji češtiny. Novela školského zákona 2016 upravuje vzdělávání dětí se SVP (do této skupiny patří i děti s OMJ) a nabízí podpůrná opatření v pěti stupních, což specifikuje příslušná vyhláška 27. Dítě s OMJ většinou patří do druhého či třetího stupně podpory. Má pak nárok například na doučování češtiny (4x15 minut týdně) ve druhém i třetím stupni podpory, což lze realizovat individuální prací s dítětem nebo při práci s malou skupinkou těchto dětí v kurzu češtiny například 2x týdně 30 minut. Další možností je IVP, ve třetím stupni pak asistent pedagoga, speciální pomůcky či například další pedagogický pracovník na 0,5 úvazku. O stupni podpory a konkrétních podpůrných opatřeních pro konkrétní děti rozhoduje ŠPZ na základě vyšetření a komunikace s MŠ.

Podpora rozvoje čtenářské pregramotnosti u dětí s OMJ

Klíčová je zejména z hlediska zaměření na mluvenou i psanou formu jazyka a na rozvoj komunikativních kompetencí.

Specifika rozvoje ČPG u dětí s OMJ

Omezená znalost vyučovacího jazyka ovlivňuje většinu oblastí ČPG, zejména:

- schopnost soustředit se na činnost a udržet pozornost
- schopnost porozumět slyšenému





- schopnost interpretovat text,
- schopnost předvídání

Pro děti pocházející z kulturních prostředí s odlišným typem písma (např. azbukou, cyrilicí, znaky) bude velmi důležitým aspektem i seznámení s psanou podobou písma, prohlížení knížek a sledování zleva doprava.

Příklady konkrétních opatření umožňující dětem s OMJ zapojit se s porozuměním do skupinových činností na rozvoj ČPG

Zjednodušení některých činností

Využívání názornosti

Ověřování porozumění

Výběr vhodných pomůcek a textů

Rozdělení dětí s OMJ do různých skupinek

Využívání patrona

4. Podpora čtenářských strategií se specifickým zřetelem k porozumění

Toto téma se zabývá předčtenářskými strategiemi porozumění textům včetně slyšených. Zahrnuje roviny porozumění napomáhající emergentní gramotnosti. Strategie mohou být např. shrnování, pokládání otázek, vizualizaci textu, předvídání, modelování. K rovinám čtenářské pregramotnosti řadíme vztah ke čtení, porozumění obsahu, vysuzování – dítě dokáže vyvozovat na základě textu závěry, text hodnotit, odhadovat, jak situace bude pokračovat. Dokáže odpovědět na otázky, na které není v textu jednoznačná odpověď, ale dá se odvodit z určitých indicií. Metakognice – u dítěte předškolního věku jde zejména o to, aby si uvědomovalo, zda textu rozumí, a pokud ne, proč.. Sdílení – Aplikace – dítě může z textu vyvozovat obecně platné závěry, ponaučení, vztahovat je na svůj život. Zároveň již může četbu vnímat jako zdroj informací, které potřebuje (encyklopedie, internet) a zdroj potěšení.

ČTENÁŘSKÉ STRATEGIE	
Co to jsou „čtenářské strategie“	
Mgr. Eva Rybářová	PhDr. Radka Harazinová, Ph.D
Aby se dítě stalo skutečným čtenářem, musí mít rozvinuté čtenářské dovednosti – těmi jsou veškeré naučené metody vedoucí ke správnému a efektivnímu porozumění a	Každý z nás vnímá čtený text jiným způsobem. Někdo je schopen doslovné interpretace, ale bez porozumění obsahu čteného, jiný zase vlastními slovy přesně vyjádří hlavní myšlenky, další není schopen





<p>využití textu. Čtenářské strategie jsou vědomé postupy a metody, které umožňují porozumět textu a předcházejí vzniku čtenářských dovedností. Tyto zprvu vědomé a plánované procesy se stanou natolik automatickými, že si je jedinec již neuvědomuje – staly se z nich dovednosti. Zjednodušeně řečeno, pokud zvládám používat metody k plnému porozumění a využití textu automaticky, bez vynaložení vědomého úsilí, mohu hovořit o tom, že mám osvojeny čtenářské dovednosti. Pokud však pro porozumění složitějšího textu sahám po konkrétních metodách, které mi pomohou, mám osvojeny strategie, ke kterým se uchyluji v případě potřeby.</p> <p>Proto chceme-li u dětí rozvíjet dovednosti, které jim umožní porozumět textu, zprvu předčítanému, je dobré u nich rozvíjet používání strategií, o které se opřou, aby jejich porozumění mohlo být snazší, hlubší.</p>	<p>ani jedné varianty. Správně chápat text a vytěžit z něj maximum informací by se měl naučit každý. Postupy a metody, které pomáhají lépe porozumět čtenému textu, se nazývají čtenářské strategie. Jejich užitím vedeme děti k vědomému a promyšlenému vnímání, které nutí aktéry čteného textu přemýšlet, třídit i reprodukovat nejen z textu získané informace, ale navíc je propojovat i s vlastními zkušenostmi.</p> <p>Jedním z cílů základního vzdělávání je čtení s porozuměním. V situacích, kdy je dítě konfrontováno s textem vysoké obtížnosti a dosud uplatňované postupy selhávají, hledá cestu, jak textu porozumět a záměrně využívá strategie, které by mu pomohly k dosažení cíle. Dlouhodobě uplatňovaná a zautomatizovaná strategie se stává čtenářskou dovedností.</p>
Čtenářské strategie vhodné pro práci v MŠ a jejich rozdělení	
<p>Hledání souvislostí – uvědomování si, jak text souvisí s tím, co znám, s jinými texty</p> <p>Kladení otázek – před, v průběhu i po čtení, vyjasňování si proč, co, jak, kdo apod.</p> <p>Vytváření vizuálních a jiných smyslových představ - vytváření představ na základě informací v textu (jak vypadá, voní, chutná apod.)</p> <p>Usuzování – odhalování skrytých významů</p> <p>Předvídání – můžeme zařadit k usuzování; odhadování dalšího vývoje na základě informací i skrytých významů</p> <p>Shrnutí – shrnutí všech zjištěných informací</p> <p>Hodnocení – zaujmutí hodnotícího</p>	<p>Čtenářské strategie lze rozvíjet i v předčtenářském období, to je v mateřské škole. Lze je rozčlenit do několika fází:</p> <p>Příprava na čtení: je to fáze očekávání, během níž aktivujeme předchozí znalosti čtenáře, zjišťujeme, co děti vědí o daném tématu, s čím se setkaly, jakou mají zkušenost.</p> <p>Pochopení významu během čtení: zaměřujeme se především na identifikaci hlavní myšlenky, vysvětlení přečteného obsahu, vyvozování významů, porovnávání s vlastní zkušeností, předvídání v textu a sledování souvislostí v textu.</p> <p>Reflektující shrnutí přečteného textu:</p>





<p>stanoviska</p> <p>Kdy čtenářské strategie využívat</p> <p>Strategie používané před čtením: Hledání souvislostí, kladení otázek, vytváření vizuálních a smyslových představ, předvídání.</p> <p>Strategie používané v průběhu čtení sloužící k uvědomění si významu čteného: Hledání souvislostí, kladení otázek, vytváření vizuálních a smyslových představ, usuzování, předvídání</p> <p>Strategie používané po skončení čtení při fázi reflexe: Shrnování, hodnocení.</p>	<p>případné porovnání s dalšími texty, zobecnění, charakteristika stylu a struktury textu.</p> <p>V první fázi aktivujeme postoje ke čtenému a propojujeme je s předchozími znalostmi a zkušenostmi dětí. V druhé fázi uplatňujeme strategie zpřístupňování, kdy dochází k propojování zkušeností se čteným textem. Třetí skupinu tvoří strategie zpracování, které vedou k abstrahování a generalizaci textu.</p>
--	--

5. Motivace pro čtenářství (práce s knihou, divadlo, vlastní tvorba, projekty)

Předškolní věk je nejvhodnějším obdobím, kdy začít podporovat potěšení z četby a motivaci číst. Tuto etapu dětského rozvoje označuje Doležalová (2006) jako **etapu spontánní gramotnosti**, protože k jejím projevům dochází spontánně, na základě podnětného vedení. Vychází z obecně přijímané teorie tzv. emergentní gramotnosti, někdy též označované jako pregramotnost (Wildová 2004; Mareš 2001) nebo též vynořující se, dětská gramotnost (Chall 1983; Gavora, Krčmáriková 1998; Owen, Pumfrey 1995). Tato teorie tvrdí, že dítě své gramotnostní dovednosti začíná formovat již v období před zahájením školní docházky, v období předškolním. Projevují se zájmem dítěte o psanou kulturu, snahou napodobovat dospělé čtenáře, kteří aktivně pracují s tiskovinami, snahou zaznamenávat vlastní „písemné projevy“ a ty následně „číst“ (viz např. Viktorová 2001, 2003). Čtení je činnost namáhavá kognitivně i fyzicky – musí se u ní přemýšlet. Námaha se čtením spojená se zmenšuje, pokud nás čtení baví, pokud o čtení máme zájem. Text, který čtou/poslouchají děti ze zájmu (se zájmem), prohlubuje **porozumění čtenému**, děti u čtení vydrží déle a po jeho přečtení dosahují lepších výsledků v navazujících činnostech (McPhail et al. 2000, Vellutino 2003, s. 67). Faktory motivace a zájmu spolu úzce souvisí, proto je budeme charakterizovat souhrnně, přestože každý z nich má svůj vlastní specifický a nezastupitelný význam. Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš 2001, s. 127) charakterizuje motivaci ve čtyřech bodech „jako souhrn vnitřních a vnějších faktorů, které:





1. vzbuzují, aktivují, dodávají energii lidskému jednání a prožívání;
2. zaměřují toto jednání a prožívání určitým směrem;
3. řídí jeho průběh, způsob dosahování výsledků;
4. ovlivňují též způsob reagování jedince na své jednání a prožívání, jeho vztahy k ostatním lidem a světu“.

V podobném smyslu definuje motivaci i Vágnerová (2002, s. 174). Motivace ke čtení splňuje požadavky obecné definice motivace ve všech jejích bodech. Vnitřní motivace ke čtení je žádoucí a je často spojena se zájmem o čtení, nacházíme je častěji u dobrých čtenářů (Cunningham, Cunningham 2002). Vnější motivace přichází ze sociálního okolí jedince, v případě dítěte od rodičů, učitelů, popř. dalších vychovatelů. Výzkum ukazuje, že žáci motivovaní ke čtení dosahují lepších čtenářských výsledků a lepšího porozumění čtenému (Guthrie, Wigfield 2000; Václavíková-Helšusová 2004). Zájem o čtení je formou vnitřní motivace dítěte. Čáp uvádí (2001, s. 149), že je to „získaný motiv, který se projevuje kladným emočním vztahem jedince k určité skutečnosti a k určitému druhu činnosti (...), projevuje se soustředěním pozornosti v příslušném směru, realizací příslušné činnosti, uspokojením z ní, a naopak nelibostí při jejím omezování“. Ve vztahu ke čtení se projevuje jako čtenářství žáka. To je definováno např. jako „aktivní pozitivní vztah k literatuře“ (Wildová, 2004, s. 38) nebo jako soubor aktivit, které jsou charakteristické zájmem o uplatňování čtenářských dovedností a které vedou k všestrannému rozvoji jedince (Chaloupka, 1982). Na rozvoj čtenářství dětí má zásadní vliv rodinné prostředí, v němž dítě vyrůstá, a školní prostředí, do kterého je začleněno. Učitel by měl dětem vybírat knihy individuálně, a to na základě diagnostiky jejich specifických zájmů. Zájem se přitom mění s věkem dítěte, může být ovlivněn aktuálním děním v rodině, ve školce, ve společnosti apod. To klade značné požadavky na orientaci učitele v dětské literatuře a na jeho diagnostické dovednosti (Doležalová, 1998; Gavora, 1992; Mertin, 1995; Toman, 1990). Na základě učitelovy diagnostické činnosti je vhodné doporučovat vhodné knihy pro děti i jejich rodičům.

V tématu Motivace ke čtenářství se budeme zabývat třemi aktivitami:

1. Práce s knihou; 2. Čtenářský koutek; 3. Čtenářská pregramotnost v projektech

Práce s knihou

Učitel mateřské školy do velké míry buduje a ovlivňuje vztah dítěte ke knize a čtení. Motivovat děti k budoucímu čtenářství nestačí jen čtením před spaním, ale je důležité pracovat s knihou při řízených i polořízených činnostech, klást dětem při čtení vhodné otázky, vtáhnout je do procesu čtení; využívat příběhy k dalším, doprovodným činnostem. Měli





bychom myslet na různé druhy motivací, protože každé dítě je jiné, a každé osloví něco jiného (někdo bude nadšeně zakreslovat obrázky z přečtené knihy do portfolia, jiný dramatizovat příběh, který si právě vyslechl). Je vhodné číst dětem nahlas náročnější knihy. Čtení lehce nad současnou úroveň slovní zásoby dítěte rozšiřuje jeho schopnost domyslet si význam. Brzy začne samo nová slova aktivně používat. Pro předčítání je vhodné vybírat knihy zábavné. Dospělý by měl znát dopředu jejich obsah. S dětmi si všímáme detailů obálek, úvodních stránek, poznatky využíváme k předvídání toho, co se v pohádce stane. Při hlasitém předčítání se rozvíjí naslouchání, myšlení, představivost a slovní zásoba. K. Horňáková, S. Kapalková, M. Mikulajová (2009) uvádějí, že je vhodné vybírat knihy s krátkými jednoduchými příběhy tematicky zaměřené tak, aby byly dítěti blízké, tzn. týkající se hraní, oblékání, jídla, pobytu ve školce, návštěvy zoo apod. Autorky dále upozorňují, že jsou vhodné knihy s předvídatelným dějem, v nichž se opakuje stejný motiv (práce s ustálenými prvky). Interaktivní čtení (tj. čtení, během kterého se učitel snaží aktivní zapojení dětí) je charakteristické používáním doprovodných gest a pohybů. Například v okamžiku, kdy dítě vidí na stránce v knize velkého slona, může učitel roztáhnout ruce k označení „velký“, když mluví o velkém slonovi. Učitel by měl ovládnout **strategie rutinního interaktivního čtení**. Je vhodné vyzdvihovat spojitosti mezi obrázky a textem, vytváření pauz, aby dítě mohlo doplnit příběh, pokud pohádku slyšelo mnohokrát atd. Je vhodné používat přehnanou intonaci a přízvuk během čtení k vyzdvížení důležitých částí textu. Užitečné se jeví i to, pokud učitel rozvine herní aktivity na téma z knížek, které s dítětem sdílí a mluví s ním o příbězích, které slyšelo. Tyto příběhy se dají vhodně zařadit i do společných denních aktivit. Není vhodné vybírat k předčítání pouze knihy s dlouhými a pro dítě složitými příběhy, které vyžadují takové pochopení jazyka, na které není dítě v této fázi vývoje ještě připraveno. Tompkinsonová (2006, s. 229) uvádí osm základních činností pro práci s knihou (čtenářských strategií), které usnadňují/umožňují čtenáři porozumět textu, a které je vhodné a možné rozvíjet již u dětí předškolního věku. Řadí mezi ně předpovídání (*predicting*), propojování informací (*connecting*), vizualizaci (*visualizing*), kladení otázek (*questioning*), identifikaci hlavních myšlenek (*identifying the big ideas*), vytváření souhrnů (*summarizing*), kontrolování (*monitoring*) a hodnocení (*evaluating*). Čtenářská pregramotnost zahrnuje porozumění, vnímání souvislostí, dovednost předvídat či vyvozovat závěry, spojovat informace do smysluplných celků či hodnotit nabyté informace a dále je používat. Je tedy úzce spojena s kritickým myšlením, které staví na konstruktivistickém pojetí výuky. To úzce souvisí s přesvědčením, že dítě poznává svět a osvojuje si nové poznatky vlastním konstruováním; dítě přichází do mateřské školy se svým chápáním světa a mnohými znalostmi. Do mateřské školy přichází proto, aby si hrálo, ale také prohlubovalo své poznatky tím, že modifikuje a rekonstruuje své předchozí znalosti a koncepty (prekoncepty). Na konstruktivismu potom staví třífázový model učení: E – U – R, tj. *Evocation* (evokace), *Understanding* (uvědomění si významu informací) a *Reflection*





(reflexe). V počáteční fázi učení, tj. v evokaci, dochází ke zjišťování prekonceptů, tedy toho, co děti již o daném tématu vědí, co si o něm myslí. V této fázi je také vhodně podporována motivace dětí: „Evokace ukáže, že toho žáci už dost vědí, že mají k tématu informace, ale chybí jim chápání vztahů a souvislostí mezi informacemi“ (Tomková, 2007, str. 22). Ve fázi uvědomění si informací děti získávají informace o daném tématu (nejčastěji předčítáním), mají možnost informace vstřebávat, třídit, uspořádat, vyjasňovat si je, hodnotit. V závěrečné fázi, reflexi, děti nové informace propojují se svými dosavadními znalostmi, zkušenostmi, názory. Tato fáze je nesmírně důležitá, neboť dochází k rekonstruování znalostí, a tak dochází vlastně k učení. A na tomto základě je postavena práce se čtenářskými kostkami. Ty se osvědčily na 1. i 2. stupni ZŠ (viz <http://new.ctenarskekluby.cz/>). Jejich princip odpovídá třífázovému modelu učení – nejprve se hází kostkou, která obsahuje otázky před čtením (odpovídá fázi evokace, např. Podívej se na obrázky v knize. O čem asi příběh vypráví?), následuje čtení příběhu, při kterém je možné si házet kostkou několikrát (odpovídá fázi uvědomění, otázkami jsou např. Co bys udělal/a ty? Jak by ses pokusil/a vyřešit tento problém? / Jak myslíš, že příběh skončí?) a na závěr se hází kostkou s otázkami po čtení (odpovídá fázi reflexe, např. Jaké ponaučení si můžeš z příběhu odnést? / Navrhnij jiný konec příběhu. / Jak jinak by se příběh mohl jmenovat? / V čem se odlišuješ od hlavní postavy? / V čem se podobáš hlavní postavě?). Na základě práce s knihou – předčítáním a házením kostkami – se děti efektivně učí a zároveň jsou motivováni nad příběhem přemýšlet.

Čtenářský koutek

Na cestě ke čtenářství hraje důležitou roli čtenářsky podnětné prostředí, tj. to, že se doma na předčítání a čtení dbá a že mají děti doma mnoho knih (např. Trávníček, 2013; Prázová, Homolová, Landová a Richter, 2014; Ronková, 2015; Šormová, 2016). Pokud však děti nemají čtenářskou podporu v rodině (rodiče jim nečtou, děti nejsou obklopeny knihami), musí toto mateřská škola kompenzovat. Znamená to, že by se měla mateřská škola snažit obklopit děti knihami, časopisy a jiným čtivem (Mertin, Gillernová a kol., 2010), s tématy, která je skutečně zajímají, a zároveň jim nechat možnost vybrat si knihu dle vlastního výběru. Protože chceme-li děti motivovat ke čtenářství a podpořit u nich potěšení z četby, měli bychom jim nabídnout také klid a vhodné místo ke čtení či prohlížení knih, možnost se „začíst“, ponořit se do příběhu a vychutnat si ho (např. Prázová, Homolová, Landová a Richter, 2014). K tomuto účelu mohou posloužit v mateřské škole vhodně vybavené a útulné čtenářské koutky (tzv. *reading corner*), které se mohou skládat ze tří center: a) centrum gramotnosti, b) objevitelské a badatelské centrum a c) centrum pro dramatické hry (Rog, 2001). Centrum pro čtenářskou gramotnost by mělo být ústředním bodem třídy a obsahovat prvky pro podporu čtení a psaní, včetně čtenářského koutku. Rog (2001) nabádá, aby čtenářský koutek byl umístěn u okna, kde





je dostatek světla. Knihovna ve třídě obsahovala různé typy knih (próza, poezie, encyklopedie; obrázkové knihy; časopisy apod.) v dosahu dětí a být bohatě vybavená – ideálně osm až deset knih na dítě. Součástí čtenářského koutku by měly být i další artefakty podporující předčtenářské dovednosti. Součástí čtenářského koutku může být také centrum věnované dovednostem předcházejícím psaní, protože nedílnou součástí rozvoje čtenářské pregramotnosti je rozvoj grafomotoriky. Grafomotorika je soubor psychomotorických činností, které jsou vykonávány při psaní a kreslení. Při psaní je potřeba vykonávat účelné pohyby, které jsou založeny na koordinaci oka a ruky. Při vývoji grafomotoriky se tato koordinace zdokonaluje a umožní dítěti spontánní grafický projev a později i psaní. Nerozvinutá grafomotorika a obtíže v grafomotorických dovednostech bývají důvodem pro odklad školní docházky, protože nedostatky v rozvoji grafomotoriky by mohli předznamenávat potíže při nácviu psaní. Ideálním prostředkem rozvoje grafomotoriky je tzv. *pískovnička*.

Čtenářská pregramotnost v projektech

Vhodným motivačním prostředkem pro rozvoj čtenářské pregramotnosti je hra (Kropáčková, Kucharská, Wildová, 2014) – může se jednat o námětovou hru na knihovnu, na knihkupectví apod. či činnost v projektech. Projektová výuka učitelé umožňuje **komplexní přístup k rozvoji gramotnosti** (dává prostor pro integraci poznatků z různých oborů i poznávání dítěte, různorodost činností ovlivňuje celou osobnost dítěte; dává příležitost pro spoluzodpovědnost dětí a vytváření prostoru pro rozvoj jejich samostatnosti v bezpečném prostředí, Tomková a kol., 2009). Ten zdůrazňuje smysluplnost a **funkčnost** celého procesu, tj. systematického a cílevědomého rozvíjení funkcí a strategií používání jazyka a psané řeči v každé etapě jejich rozvoje, což působí na děti motivačně. Nejlépe se **jazykové dovednosti** (mluvení, čtení, psaní, komunikování a myšlení) rozvíjejí **na základě vlastního zájmu dítěte a jeho zkušenosti**. Pro vývoj jazyka a řeči – i psané, konceptualizaci pojmů a celkový kognitivní rozvoj dítěte je rozhodující jeho aktivní účast, interakce a komunikace s okolím (Kratochvílová, 2011). Činnosti v projektu také rozvíjí všechny základní oblasti **funkční gramotnosti**: čtenářskou, matematickou, přírodovědnou, jazykovou a informační. Ne všechny jsou v průběhu projektu rozvíjeny rovnoměrně a souběžně. To je dáno vždy typem projektu a výstupem, k němuž děti společně s učitelem směřují (Kratochvílová, 2006). Stejně tak složky počáteční gramotnosti – mluvení, čtení, psaní, naslouchání, komunikování i myšlení jsou v průběhu projektu používány a rozvíjeny rozdílně. **Výsledky práce dětí** je dobré vyvěsit, vylepit, rozmístit nejen po třídě, ale i v dalších společných prostorách školy, včetně míst, kde k nim mají přístup rodiče. Vhodné je vystavené produkty daného projektu doplnit stručnou zprávou o smyslu, cíli projektu a doplnit informace, co děti projektem získaly – osvojené





znalosti, dovednosti, zkušenosti, ale rovněž s jakými hodnotami se setkaly (Kratochvílová, 2011). Projekty mají výhodu, že jsou pojaty komplexně a různorodost činností ovlivňuje celou osobnost dítěte. Doležalová (2010) poukazuje na fakt, že učení formou projektů má pozitivní vliv na dítě vzhledem ke globálnímu vnímání světa v předškolním věku. Obsahy činností si lépe zapamatují a snadněji pochopí souvislosti.

6. Spolupráce rodiny a předškolních zařízení pro rozvoj předčtenářských a raných čtenářských dovedností

V České republice se objevuje snaha podpořit čtenářskou kompetenci dětí různými projekty, které vznikají napříč celým vzdělávacím spektrem. Do některých projektů se školy zapojují a podporují čtenářství u svých žáků. Některé projekty do svých programů zainteresovávají i rodiče a podporují čtení rodičů, učitelů i dětí. Pro rozvoj čtenářské gramotnosti žáků a pregramotnosti u dětí, sehrává spolupráce rodiny a školy nezastupitelnou roli. Jednou z aktivit pro rodiče v mateřské škole se jeví předčítání dětem. Zakladatelem této aktivity je Jim Trelease, americký propagátor hlasitého předčítání dětem, který zdůrazňuje, že hlasitým čtením podporujeme v dětech lásku k literatuře. Od roku 1979 do roku 2008 přednášel školním skupinám na vzdělávacích akcích po celých Spojených státech amerických. Nejprve se zajímal o knihy pro mladé lidi, pak ocenil význam mladistvého čtenáře v celém procesu vzdělávání, až se dostal k literatuře pro děti. Při čtení nahlas J. Trelease, (1993) vysvětluje

principy předčítání:

- proč předčítat,
- kdy předčítat,
- stádia čtení nahlas,
- jak to udělat.

Trelease vybízí rodiče ke čtení dětem bez ohledu na to, kolik mají práce. Jeho přesvědčení spočívá v tom, že prostřednictvím hlasitého společného čtení dávají rodiče svým dětem velkou měrou lásku, ale také ho připravují pro budoucí život. Ve Spojených státech amerických mají žáci na primární škole dle svého národního kurikula (Standard pro AJ a M), v každém ročníku 1 hodinu v rámci svého rozvrhu návštěvu knihovny. V knihovně si žáci vybírají knihy podle vlastního výběru a zájmu. Pak si příběhy čtou společně s rodiči, učiteli i kamarády. Zavedením této hodiny v knihovně se zvýšilo čtenářství u dětí v USA, což dokazují výsledky mezinárodních srovnávacích testů PIRLS a PISA. I Česká republika hledá cestu ke zkvalitnění výuky českého jazyka a literatury na základních školách. S rozvojem čtenářství by se mělo začít již v mateřských školách, nenásilnou hravou formou, přiměřeně





k věku dítěte. Čtenářství je podporováno v preprimárním vzdělávání vytvářením kladného vztahu ke čtení a k literatuře. U dětí a potažmo žáků, bychom měli vybudovat potřebu čtení a zejména pozitivní vztah ke čtení. Jednou z cest je i hlasité společné předčítání dětí, rodičů i učitelů.

Co očekáváme od pravidelného hlasitého čtení dětem:

- upevňování a vytváření vztahů v rodině;
- rozvoj slovní zásoby, rozvoj komunikativních dovedností;
- uspokojení emočních potřeb;
- rozvoj kognitivního myšlení;
- upevnění a rozvoj písarské a čtenářské kompetence;
- samostatné myšlení s podporou kreativity;
- prevenci patologických jevů;
- utváření lidských pozitivních hodnot;
- poznatky ze čtenářství uplatní v běžném životě.

Mnohé výsledky pedagogického výzkumu nám naznačují, že situace týkající se tvorby základů čtenářské a předčtenářské gramotnosti v České republice není vůbec špatná ani beznadějná, jak se mnohdy uvádí. Preprimární i primární vzdělávání hraje významnou roli v rozvoji celoživotního vzdělávání jedince. „*Pokud budou dobře postaveny základy domu, dům nikdy nespadne, ale můžeme ho jakkoliv a kdykoliv přestavět.*” Takovou metaforou si dovoluujeme vysvětlit základ preprimárního a primárního vzdělávání i v souvislosti se čtenářskou a písarskou gramotností žáků. Nejen pro vlastní čtení, ale také předčítání mladším sourozencům, či mladším spolužákům. hraje v rozvoji čtenářských a předčtenářských kompetencí významnou roli. Tím, že rodiče přestávají svým dětem předčítat jakmile se naučí samy číst považujeme ze strany rodičů i pedagogů za chybnou, neboť vztah ke čtení si děti a žáci vytváří daleko delší dobu, než kterou jim dospělí poskytují jak ve vzdělávacím, tak v domácím prostředí. Předčítání bychom rodiče měli také učit. Proto první implulz by mohl přijít z mateřské školy, která by naučila spolupracovat rodiče, popř. prarodiče s učitelkami v MŠ. Tuto zkušenost by pak mohli rodiče či prarodiče uplatnit nejen v MŠ, ale také v domácím prostředí.





EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



Zdroje

BEDNÁROVÁ, J.; ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Computer Press, Brno 2011. ISBN 978-80-251-1829-0.

BEDNÁROVÁ, J.; ŠMARDOVÁ, V. *Školní zralost*. Computer Press, Brno 2010. ISBN 978-80-251-2569-4.

BUS, A.; VAN IJZENDOORN, M. (1995). Mothers reading to their 3-years olds: The role of mother-child attachment security in becoming literate. *Reading Research Quarterly* (30), pp. 998–1015.

ČÁP, J. Struktura osobnosti. In ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001, s. 145–180.

ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Portál, Praha 2001. ISBN 80-7178-463-X.

DOLEŽALOVÁ, J. Model překrývajících se etap čtenářské gramotnosti. In KASÁČOVÁ, B;

DOLEŽALOVÁ, J. *Prvopočáteční psaní*. Hradec Králové: Gaudeamus, 1998.

DOLEŽALOVÁ, J. *Rozvoj grafomotoriky v projektech*. Praha: Portál, 2010.

ĐUROŠOVÁ, E.; CABANOVÁ, M. (eds). *Škola – edukácia – príprava učitel'a III*. Banská Bystrica: PF UMB, 2006, s. 82–87.

FASNEROVÁ, M. *Vybrané kapitoly z elementárního čtení a psaní*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 117 s. ISBN 978-80-244-3143-7.





GAVORA, P. *Žiak a text*. Bratislava: SPN, 1992.

GAVORA, P.; KRČMÁRIKOVÁ, M. Detské predstavy o gramotnosti. In MAREŠ, J.; SVATOŠ, T. (ed). *Novinky v pedagogické a školní psychologii*. Zlín: Asociace školní psychologie ČR a SR, Lingua, 1998, s. 53–59.

GREGER, D.; SIMONOVÁ, J.; STRAKOVÁ J., ed. *Spravedlivý start?: nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2015. ISBN 978-80-7290-861-5.

GUTHRIE, J. T.; WIGFIELD, A. Engagement and Motivation in Reading. In KAMIL, M. L.; MOSENTHAL, P. B.; PEARSON, P. D.; BARR, R. (eds). *Handbook of Reading Research*. (Vol. 3). USA: Lawrence Erlbaum Associates, 2000, s. 403–422.

HAUSENBLAS, O.; KOŠTÁLOVÁ, H. Metody rozvíjení čtenářských dovedností. In: *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. 2010, s. 18-21 [cit. 2015-08-14]. Dostupné z www.csicr.cz/getattachment/e43a087c-c044-4761-adcc-e4282774ae7a.

HORŇÁKOVÁ, K.; KAPALKOVÁ, S.; MIKULAJOVÁ, M. Jak mluvit s dětmi: od narození do tří let, 1. vyd., s.169, Praha: Portál, 2009.

CHALL, J. S. *Stages of Reading Development*. New York: McGraw-Hill, 1983.

CHALOUPKA, O. *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha: Albatros, 1982.

KOPECKÁ, J. Čteme s porozuměním každý den. *Kritické listy: občasník pro kritické myšlení*. Praha: Kritické myšlení, 2013, (50): 2. ISSN 1214-5823.

KOŠTÁLOVÁ, H. *Efektivní výuka ke čtenářské gramotnosti vyžaduje práci s čtenářskými dovednostmi*. *Kritické listy. Občasník pro kritické myšlení ve školách*. 2007, (27), s. 4-6. ISSN 1214-5823.

KOVAŘÍKOVÁ, Ludmila. *Čtenářská gramotnost- Čtenářské strategie: Metody vhodné k vytváření představ* [online]. [cit. 2016-02-07]. Dostupné z: [/www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-24](http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-24).

KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků. Zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. Brno: MSD, 2011.

KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: PdF MU, 2006.

KROPÁČKOVÁ, J., WILDOVÁ, R., & KUCHARSKÁ, A. Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období. *Pedagogická orientace*, 24(4), 488–509, 2014.

KROPÁČKOVÁ, J.; WILDOVÁ, R.; KUCHARSKÁ, A. *Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období*. *Pedagogická orientace*, 24(4), 488–509, 2014.

KUCHARSKÁ, A.: *Riziko dyslexie*. Karolinum, Praha 2014. ISBN 978-80-7290-784-7.





EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



LOUDOVÁ SRALCZYNSKÁ, B., & LINHARTOVÁ, T. Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách. Praha: META, o.p.s. – Společnost pro příležitosti mladých migrantů, 2014.

MACHKOVÁ, E. Metodika dramatické výchovy. Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, Praha 2011. ISBN 978-80-7068-250-0.

MAREŠ, J. Učení z textu. In ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001, s. 473–492.

McPHAIL, J. C.; PIERSON, J. M.; FREEMAN, J. G.; GOODMAN, J.; AYAPPA, A. The role of Interest in Fostering Sixth Grade Students' Identities as Competent Learners. *Curriculum Inquiry*, 2000, roč. 30, č. 1, s. 43–69.

MERTIN, V. (2003). Přínos rodiny k rozvoji čtenářských dovedností u dětí. In Šulová, L. – ZAOUCHE-GAUDRON, C. *Předškolní dítě a jeho svět: l'enfant d'âge préscolaire et son monde*. (Vyd. 1., pp. 305–320). Praha: Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum.

MERTIN, V. *Individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 1995.

MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I.: *Psychologie pro učitelky mateřských škol*. Portál, Praha 2010. ISBN 978-80-7367-627-8.

MERTIN, V.; Gillernová, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2010.

OWEN, P.; PUMFREY, P. (eds). *Children Learning to Read. International Concerns. Emergent and Development Reading Message for Teachers*. (Vol. 1) Bristol: Falmer Press, 1995.

PIAGET, J.: *Psychologie dítěte*. Portál, Praha 2010. ISBN 978-80-7367-798-5.

PRÁZOVÁ, I.; HOMOLOVÁ, K.; LANDOVÁ, H.; RICHTER, V. České děti jako čtenáři. Brno: Host, 2014.

PRŮCHA, J.; KOŤÁTKOVÁ, S. *Předškolní pedagogika*. Portál, Praha 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001.

ROG, L. J. *Early literacy instruction in kindergarten*. Newark, DE: International Reading Association, 2001.

RONKOVÁ, J. Rozvoj čtenářské gramotnosti: Edukační model na bázi metody Podvojného zápisu. Disertační práce. Praha: PdF UK, 2015.

SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, L. *Když začínáme mluvit... Lingvistický pohled na rané projevy česky hovořícího dítěte*. Praha: FF UK, 2013.

SINDELAR, B. *Předcházíme poruchám učení*. Portál, Praha 1996. ISBN 80-7178-431-1.





- SMOLÍK, F. *Teoretické přístupy k osvojování gramatiky*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007.
- ŠAFRÁNKOVÁ, K. Čteme s nečtenáři. *Kritické listy: občasník pro kritické myšlení*. Praha: Kritické myšlení, 2010, 2010(38): str. 16-19. ISSN 1214-5823.
- ŠAFRÁNKOVÁ, K. Čtení s předvídáním. *Kritické listy: občasník pro kritické myšlení*. Praha: Kritické myšlení, 2010, 2010(37): str. 16-23. ISSN 1214-5823.
- ŠAFRÁNKOVÁ, K. Jak modelovat čtenářské strategie. *Kritické listy: občasník pro kritické myšlení*. Praha: Kritické myšlení, 2010, 2010(36): str. 28-31. ISSN 1214-5823.
- ŠMELOVÁ, Čtenářská gramotnost očima učitelů primární školy. Gramotnost ve škole. Pdf Univerzita Hradec Králové. 2013. s. 1-11. ISBN 978-80-905245-0-7.
- ŠORMOVÁ, K. (2016): *Jak čtou Romové? Kvantitativní výzkum úrovně čtenářské gramotnosti romských žáků*. Praha: FF UK.
- ŠORMOVÁ, K. *Jak čtou Romové. Kvantitativní výzkum úrovně čtenářské gramotnosti romských žáků*. Praha: FFUK, 2016.
- ŠVANCAROVÁ, C., KUCHARSKÁ, A.: *Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky*. DYS-centrum, Praha 2012. ISBN – 978-80-904494-9-7.
- TOMAN, J. *Vybrané kapitoly z didaktiky čtení a literární výchovy I*. České Budějovice: Pdf JČU, 1990.
- TOMKOVÁ, A. (Ed.) *Učíme v projektech*. Praha: Portál, 2009.
- TOMKOVÁ, A. Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole. Distanční text. Praha: PedF, 2007.
- TOMKOVÁ, A. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole: distanční text*. Praha: PedF UK, 2007.
- TOMKOVÁ, A. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole: distanční text*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2007, 97 s. ISBN 978-80-7290-315-3.
- TOMPKINS, G. E. *Literacy for the 21st Century. A Balanced Approach*. USA: Pearson Education, 2006.
- TRÁVNÍČEK, J. *Překnížkováno: co čteme a kupujeme (2013)*. Brno: Host, 2014.
- TRÁVNÍČEK, J. *Čteme? Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize*. Brno: Host, 2008. ISBN 978-80-7297-270-1.
- TRELEASE, J. *Read All About It!* New York: Penguin, 1993. 489 s. ISBN 0140146555.
- VÁCLAVÍKOVÁ-HELŠUSOVÁ, L. Dětské čtenářství a prvky, které jej ovlivňují. In WILDOVÁ, R. (ed). *Čtením ke vzdělání*. Praha: Svoboda Servis, 2004.





EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



VÁGNEROVÁ, M. Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy. UK: Karolinum, 2002.

VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Karolinum, Praha 2005. ISBN 80-2460-956-8.

VELLUTINO, F. R. Individual Differences as Sources of Variability in Reading Comprehension in Elementary School Children. In SWEET, A. P.; SNOW, C. E. (eds). *Rethinking reading comprehension*. NY: The Guilford Press, 2003, s. 51–81.

VIKTOROVÁ, I. Psychogenetická teorie Emilie Ferreirové. In DOLEŽALOVÁ, J. (ed). *Současné pohledy na výuku elementárního čtení a psaní*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001, s. 21–32.

VIKTOROVÁ, I. Psychogenetická teorie Emilie Ferreirové. In GAVORA, P.; ZÁPOTOČNÁ, O. (ed). *Gramotnosť: vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. Bratislava: UK, 2003, s. 26–35.

WHITCROFT, Ladislava. *Čtenářská gramotnost*. [online]. 2010 [cit. 2010-12-17]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/ctenarske-strategie-9>

WILDOVÁ R. Rozvoj čtenářství na počátku školní docházky. In WILDOVÁ, R. (ed). *Čtením ke vzdělání*. Praha: Svoboda Servis, 2004, s. 38–42.

ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Portál, Praha 2011. ISBN 978-80-262-0044-4.

Inspirace:

Celé Česko čte dětem

<http://celeceskoctedetem.cz>

Sukova knihovna v Praze

<http://npmk.cz/knihovna/sukova-studijni-knihovna-literatury-pro-mladez>

Čtení pomáhá

<http://www.ctenipomaha.cz/>

<https://portal.csicr.cz/Clanek/260>

Inkluzivní škola

Informační portál zaměřený na začleňování žáků cizinců do českého vzdělávacího systému. (2010). Dostupné z <http://www.inkluzivniskola.cz/>

Metodika pro podporu individualizace vzdělávání v podmínkách MŠ. VÚP, Praha 2007.

http://vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/VUP_Metodika_PV-2007-07-18.pdf

Čtenářská gramotnost a projektové vyučování





EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



<http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-1>

